

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Засновано у 2010 році

Випуск 2

Запоріжжя
2011

УДК 155.9
ББК 88
Т 34

Т 34 **Теорія і практика сучасної психології**: зб. наук. пр. / [редкол.: В.Й. Бочелюк (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 2. – 113 с.

У збірнику дослідниками висвітлено результати наукових пошуків у галузі психологічних наук.

Для фахівців з психологічних наук, здобувачів, аспірантів, а також усіх, хто цікавиться проблемними питаннями у цій галузі.

Ухвалено до друку вченою радою
Класичного приватного університету
26 січня 2011 р., протокол № 5

<i>Головний редактор:</i> доктор психологічних наук, професор	Бочелюк В.Й.
<i>Заступник головного редактора:</i> доктор психологічних наук, доцент	Ткач Т.В.
<i>Члени редакційної колегії:</i> доктор психологічних наук, професор, дійсний член Академії педагогічних наук України	Максименко С.Д.
доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України	Бурлачук Л.Ф.
доктор педагогічних наук, професор, академік УАН	Вісковатова Т.П.
доктор психологічних наук, професор	Вірна Ж.П.
доктор педагогічних наук, доцент	Гура О.І.
кандидат психологічних наук, доцент	Гура Т.Є.
доктор психологічних наук, професор	Засєкіна Л.В.
доктор психологічних наук, професор	Карамушка Л.М.
доктор наук з державного управління, професор	Огаренко В.М.
доктор соціологічних наук, професор	Скідін О.Л.
доктор психологічних наук, професор	Хомуленко Т.Б.
доктор психологічних наук, професор	Шевченко Н.Ф.
кандидат психологічних наук, доцент	Горбань Г.О.
кандидат психологічних наук, доцент	Тисячник І.В.
кандидат психологічних наук, доцент	Черепєхіна О.А.
<i>Відповідальний секретар:</i> кандидат педагогічних наук	Донченко І.А.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	5
<i>Антоненко І.Ю.</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВНЗ.....	9
<i>Гура О.І.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА ЯК ПРОЦЕСУ ВИРІШЕННЯ ПОЛІСИСТЕМНИХ ПРОБЛЕМ	15
<i>Гура Т.Є.</i>	
РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ	20
<i>Донченко І.А.</i>	
КРЕАТИВНІ ОБМЕЖЕННЯ У СФЕРІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТАНДАРТИВ.....	26
<i>Коваленко В.О., Тисячник І.В.</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	32
<i>Корень Т.О.</i>	
ЗІСТАВЛЕННЯ ПОНЯТЬ АГРЕСІЇ ТА НАСИЛЬСТВА У ПСИХОЛОГІЇ.....	36
<i>Печенік Г.С.</i>	
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	41
<i>Черепехіна О.А.</i>	

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ.....	45
<i>Горбань Г.О.</i>	
РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНОСТІ УПРАВЛІНЦЯ	48
<i>Застело А.О.</i>	

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ.....	53
<i>Донцова Г.К.</i>	
ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ	59
<i>Сидоренко І.В.</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ ФОРМАЛЬНОЮ І НЕФОРМАЛЬНОЮ ОСВІТОЮ ОСОБИСТОСТІ	64
<i>Ткач Т.В.</i>	
СИСТЕМА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	69
<i>Ткаченко Н.В.</i>	

ПРИКЛАДНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ЛИСТІВКАМИ ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ КЛІЄНТА.....	75
<i>Бочелюк В.Й.</i>	
ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	80
<i>Зарицька В.В.</i>	
ПРОБЛЕМИ САМОЗДІЙСНЕННЯ ДОРОСЛИХ У КОНТЕКСТІ КРИТИЧНО-СМИСЛОВИХ КРИЗ.....	85
<i>Панченко С.М.</i>	

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВА	91
<i>Пучина О.В.</i>	
СТРУКТУРА ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	94
<i>Турубарова А.В.</i>	

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	100
<i>Гришина Т.А.</i>	
СУПЕРЕЧЛИВІСТЬ У СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА.....	106
<i>Самойлов О.А.</i>	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	111

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 303.732.4.001::159.923-049.2::316.454.5

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Антоненко І.Ю.

I. Вступ

Усе більш актуальним стає вивчення психологічних аспектів адаптації особистості в педагогічній взаємодії. Ця проблема набуває найбільшої актуальності саме у шкільний період, що донині залишається недостатньо вивченим етапом онтогенезу і надзвичайно важливим для подальшого становлення особистості, яка вимушена вдаватися до різних, не завжди ефективних, механізмів психологічного захисту і стратегій подолання, а іноді до деструктивних форм захисної поведінки.

На сьогодні не можна вважати задовільною ситуацію теоретичного та емпіричного дослідження відповідного феномену: теоретична база вивчення психологічного захисту, представлена працями Ф. Бассіна, Ф. Березіна, Л. Гребеннікова, В. Журбіна, Г. Келлермана, Р. Плутчика, І. Стойкова, В. Файвишевського, А. Фройд, З. Фрейда, Т. Яценко; механізмів інтрапсихічної адаптації – Л. Бурлачука, Р. Грановської, Ю. Захарової, А. Налчаджана, В. Штроо, стикається з проблемами експериментальної перевірки, адже не існує досконалих методів вивчення механізмів психологічного захисту особистості. Механізми психологічного захисту можна розглядати як регулятивну систему стабілізації особистості, представлену у практиці психотерапії (В. Воловик, А. Добрович, Р. Зачевицький, Т. Яценко), відносин особистості (Б. Карвасарський, В. Ташликов), переживання (Ф. Василюк), самооцінювання (В. Столін). До психологічних захисних механізмів звертаються для пояснення деяких станів психіки і свідомості людини (Т. Хомуленко, Т. Яценко).

Інтерес до проблеми формування механізмів психологічного захисту у системі педагогічної взаємодії представлений через прояв суб'єктності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Волкова, З. Карпенко, О. Киричук, Я. Коломінський, В. Лядіс, С. Рубінштейн, В. Татенко [1–3]) кожного його учасника, що залежить від рівня розвитку його свідомості, особистості і діяльності, а також від відповідності умов пе-

дагогічного процесу індивідуальним очікуванням. Здобутки вітчизняної психологічної думки у сфері педагогічної та вікової психології, а саме педагогічного спілкування, представлені у працях Л. Змієвської, Г. Ковальова, О. Леонтєва, С. Максименка, Є. Малиновського, А. Мудрика, Н. Шеліхової [4–5].

Взаємозв'язок між процесами соціальної взаємодії та формуванням механізмів психологічного захисту особистості представлений в аспектах дитячо-батьківських відносин (О. Чумакова), а в процесах педагогічної взаємодії – малодосліджений. Саме цій актуальній проблемі – розгляду процесу формування механізмів психологічного захисту в системі педагогічної взаємодії – присвячена наша стаття.

II. Постановка завдання

Мета статті – вивчення механізмів психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії та обґрунтування ефективних шляхів і умов їх формування.

Задля досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- провести теоретичний аналіз проблеми психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії у психолого-педагогічній літературі з погляду сучасних вимог;
- уточнити зміст механізмів психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії та розробити методики їх дослідження;
- визначити зв'язки між особливостями психологічного захисту педагогів та організацією ними системи педагогічної взаємодії;
- розробити та експериментально перевірити шляхи та умови формування механізмів психологічного захисту особистості в процесі педагогічної взаємодії;
- розробити корекційно-розвивальну програму з метою психолого-педагогічної корекції педагогічного впливу на формування механізмів психологічного захисту особистості.

III. Результати

У ході теоретичного аналізу з'ясовано, що особливе значення в процесі педагогічної взаємодії має психологічний захист особистості – спеціальна система стабілізації особистості, спрямована на відмежування свідомості від неприємних переживань, що травмують, пов'язаних із внутрішніми й зовнішніми конфліктами, станом тривоги і дискомфорту. Психологічний захист особистості є проявом та результатом розвитку психічних компонентів регуляції діяльності будь-якого суб'єкта педагогічної взаємодії, а систематичне педагогічне управління цим процесом передбачає аналіз та корекцію психічних компонентів такої регуляції. При цьому функціонування психологічного захисту в умовах педагогічної взаємодії проявляється через адаптивний характер реагування особистості з урахуванням особистісних ресурсів у процесах соціально-психологічної адаптації.

Теоретичні аспекти вивчення педагогічної взаємодії базуються на ідеях міжособистісної взаємодії, співпраці і взаємовпливу. Педагогічна взаємодія є особливою багатфакторною функціональною системою "учитель – учень", яка забезпечує педагогу та учню спільний простір відповідно до умов педагогічного процесу і має ознаки соціальних елементів педагогічного процесу, що відтворюються у категоріях особистості і діяльності та суб'єктивно відбиваються в явищах свідомості її учасників.

Найважливішим завданням усієї системи навчання є забезпечення відкритої взаємодії між учнем та вчителем, що сприяє повноцінному розвитку дитини. Діяльність вчителя та учня належним чином розкривається через Я-концепцію, яка являє собою сполучення установок індивіда, спрямованих на самого себе, і це сполучення поєднується з його самооцінкою.

Цілісна концепція педагогічної взаємодії у контексті особистісно-діяльнісного підходу враховує її багатфакторність і висуває вимоги до розгляду педагогічної взаємодії через ряд різних моделей, структурних елементів, які вказують на закономірності педагогічної взаємодії.

Детальний аналіз психологічних захистів з погляду їхнього адаптивного потенціалу дає змогу розширити погляд на проблему психологічної захищеності особистості й більш повно врахувати особистісні ресурси в процесах соціально-психологічної адаптації та, відповідно, педагогічної взаємодії. Адаптивний характер реагування особистості і є критерієм ефективного функціонування психологічного захисту в умовах педагогічної взаємодії.

Психічний розвиток особистості є розвитком психічних компонентів регуляції діяльності будь-якого суб'єкта педагогічної взаємодії, а систематичне педагогічне управління цим розвитком передбачає аналіз психічних компонентів такої регуляції.

Формування у дитини повноцінної функціональної структури механізмів психологічного захисту є спеціальним психолого-педагогічним завданням, яке має вирішуватися в різних видах доступної дитині довільної активності, на різних етапах її психічного розвитку, при різних формах педагогічної взаємодії дорослого і дитини.

Якщо оптимальність психологічних механізмів захисту є основою фізичного, соматичного, психічного і духовного здоров'я, то корекція цих механізмів, спрямована на навчання дітей усвідомленій активності, сприятиме збереженню їх здоров'я.

Проблема психологічного впливу може бути успішно вирішена тільки в тому випадку, якщо розглядати дію як процес взаємодії, за якої змінюються обидві сторони, а оцінка ефективності дії стосується не тільки зміни поведінки учня, а й змін в особистості педагога.

Педагоги виступають для дитини моделлю захисного реагування, зовнішні характеристики якого вона може первинно копіювати, а потім переводити на рівень перманентного психологічного захисту або такого, що реально діє.

Інваріантними характеристиками психологічного захисту як певного рівня регуляції активності є:

- прояв механізму психологічного захисту у двох просторово-часових парадигмах;
- використання психологічного захисту як свідчення тривожного сприйняття світу;
- розвиток захисних механізмів як засіб опанування конкретної ситуації на певній фазі розвитку;
- педагогічна взаємодія як елемент соціуму, що виступає важелем у використанні механізмів психологічного захисту на межі почуттів провини та успіху;
- взаємопов'язаний розвиток соціуму і нових способів психозахисної регуляції;
- розвиток особистості в педагогічній взаємодії, що передбачає постійну готовність до зміни, підвищення своєї психологічної надійності в ексквизитних ситуаціях.

Надінтенсивне психозахисне життя нейтралізує у людини її креативність, спроможність до творчості, а психічна саморегуляція є одним із рівнів регулювання активності особистості, універсальним принципом існування організму і здійснюється на різних рівнях його функціонування. Лише розвиток індивіда як особистості супроводжується розвитком механізмів саморегуляції, що здійснюється в процесі взаємодії особистості та середовища і залежить від їх особливостей.

Становлення самореалізації особистості відбувається через включення її в спеціально організовані види педагогічної діяльності. Для оптимального протікання кожного із них характерні: свій сенситивний період, свої особливі засоби, умови, критерії

оцінювання та ін., що мають як загальну, так і фізіологічну специфіку. Відповідна концепція самореалізації дає можливість досліджувати процес розгортання самореалізації в діяльності дитини.

Підтверджено, що спрямована корекція механізмів психологічного захисту через освоєння особистістю усвідомленої активності сприяє збереженню її здоров'я.

Результати дослідження дають можливість стверджувати, що у педагогів є суттєва перевага захисної поведінки порівняно з дітьми. Дитячий психологічний захист не зводиться до копіювання доступного спостереження захисної поведінки педагогів, а має більш складну природу і характеризується вищим рівнем інтенсивності та ймовірністю надінтенсивної його експлуатації, що становить загрозу психічному здоров'ю дитини.

Психологічний захист педагогів справляє подвійний вплив на генезис дитячої захисної стратегії: по-перше, захисні реакції дорослих можуть формувати у дитини відчуття загрози її самоставлення і підсилювати почуття тривоги, провокуючи тим самим включення психологічного захисту. По-друге, захисні особливості дорослих спочатку можуть сприяти специфічній організації педагогічної взаємодії, що в підсумку стимулює або гальмує розвиток окремих захисних механізмів. Педагогічна суворість стосовно дитини виявилася єдиним фактором, який суттєво відрізняє педагогів з високою інтенсивністю захисних механізмів від педагогів з низькою. Таким чином, занадто суворі педагоги свідомо прирікають своїх учнів на неефективне використання психологічного захисту.

За допомогою спеціального психодіагностичного інструментарію можна довести, що під найбільшим впливом психологічного захисту педагогів знаходяться їх вимогливість до дитини й емоційна близькість із нею. Меншою мірою залежать від нього суворість, співпраця з дитиною і виховна конфронтація. Найбільш сприятливо на виховному стилі педагогів позначається захист за типом інтелектуалізації та реактивного утворення. Умовою адаптивного функціонування психологічного захисту дитини є невихід педагогів за рамки прийнятого рівня інтенсивності психологічного захисту та їх виховна м'якість.

Розроблено та експериментально можна перевірити шляхи й умови формування механізмів психологічного захисту особистості в процесі педагогічної взаємодії. За результатами нашого дослідження, найконструктивнішими механізмами психологічного захисту особистості і такими, що необхідно особливо розвивати і корегувати, виявилися механізми інтелектуалізації і сублімації. Конструктивний ефект дії цих захисних механізмів полягає у переживанні відчуттів безпеки і вирішенні проблеми (конфлікту). Особистість, якій притаманна інтелектуалі-

зація, не схильна до зовнішніх конфліктів і, як наслідок, соціально адаптована. У випадку застосування сублімації особистість має можливість цілковитої самореалізації, що свідчить про наявність творчих здібностей і таланту.

Психолого-педагогічна корекція педагогічного впливу на формування механізмів психологічного захисту особистості можлива за умови розробки корекційно-розвивальної програми. В основу розроблених заходів, спрямованих на формування механізмів психологічного захисту особистості в процесі педагогічної взаємодії, необхідно покласти твердження про формування конструктивних механізмів психологічного захисту особистості – учасника освітнього процесу і, як наслідок, зниження показників застосування дезорганізаційних та неконструктивних механізмів психологічного захисту особистості.

Це передбачає індивідуальну роботу з кожним учасником освітнього процесу, тому основними напрямками корекційно-розвивальної програми можуть бути: психолого-педагогічна просвіта, тренінги та індивідуальне психологічне консультування.

Значні прогалини у знаннях учителів та батьків у просвітньому блоці щодо формування психологічно здорової особистості дитини, а саме механізмів психологічного захисту, є мотивацією для проведення просвітнього семінару.

Психолого-педагогічний тренінг для педагогів та батьків дає можливість учасникам оцінити якість своєї поведінки в умовах педагогічної взаємодії, спрямованої на формування механізмів психологічного захисту особистості, у першу чергу, їх адаптивного характеру: агресивного, невпевненого або впевненого.

Психолого-педагогічний тренінг для дітей "Вчимося спілкуватись" має свої особливості, основною метою якого є формування вмінь міжособистісного спілкування та здійснення процесу взаємодії і як результат створення конструктивних механізмів психологічного захисту в системі педагогічної взаємодії, адже психологічний захист дитини – це складна багаторівнева система механізмів, які мають забезпечувати безпеку і формувати почуття захищеності та психологічного здоров'я дитини. Законічним для психологічного захисту особистості є те, що задоволення потреб особистості залежить від соціального оточення дитини, типу її виховання. Лише задоволення потреб через соціальну, у тому числі і педагогічну, взаємодію дає змогу відновити та реалізувати позитивне Я.

Психологічна консультація – один із найважливіших видів корекційно-розвивальної програми. Специфіка такого виду консультування у школі полягає в тому, що він має стосунок до розв'язання головного завдання корекційно-розвивальної програ-

ми – максимально сприяти формуванню механізмів психологічного розвитку особистості в системі психологічної взаємодії.

Усі корекційно-розвивальні заходи спрямовані на розвиток конструктивних механізмів психологічного захисту особистості і, як наслідок, зниження показників застосування дезорганізаційних та неконструктивних механізмів психологічного захисту особистості. Таким чином, розглядаючи загальну тенденцію у контрольних результатах дослідження, можна впевнено говорити про позитивну динаміку формування механізмів психологічного захисту у дітей.

Показники контрольного дослідження (після корекційно-розвивальної програми) у загальній картині демонструють плавність та майже однозначність механізмів психологічного захисту у їх використанні. Немає показників, що суттєво домінують, та механізмів, що зовсім не використовуються у психологічному захисті особистостями.

Крім того, найбільш значущі для розвитку гармонійної особистості учня механізми – інтелектуалізація та реактивне утворення – мають тенденцію зростання, що свідчить про якісні зміни.

Зниження загальної інтенсивності використання механізмів психологічного захисту педагогами пов'язано з певним унормуванням системи використання механізмів психологічного захисту за рахунок корекційно-розвивальної програми формування механізмів психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії. Використання у професійній діяльності певних педагогічних стилів, які впливають на формування у дітей конструктивних механізмів психологічного захисту, дає педагогам можливість стабілізувати власний психологічний захист.

Плідна взаємодія психолога, педагога та учнів на кожному занятті може дати позитивні

і конструктивні результати відповідно до поставленої мети, а саме формування конструктивних механізмів психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії.

IV. Висновки

Таким чином, виходячи із вищезазначеного, можна дійти висновку, що запропонований нами теоретико-методологічний комплекс дає позитивні результати щодо вивчення механізмів психологічного захисту в процесі педагогічної взаємодії, а представлена корекційно-розвивальна програма є ефективною щодо їх формування. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів цієї проблеми. Подальше її вивчення передбачає розробку методичного забезпечення роботи шкільної психологічної служби і впровадження професійних алгоритмів розвитку психологічної готовності педагогів до роботи над удосконаленням системи психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1983. – 88 с.
2. Киричук О.В. Шкільний клас: як пізнати й виховувати його душу / О.В. Киричук, Ю.З. Гільбух. – К., 1994.
3. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Педагогика. – М., 1991. – 160 с.
4. Ковалев Г.А. Проблемы активного социального обучения / Г.А. Ковалев, Н.М. Коряк, Л.А. Петровская // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 95–103.
5. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С.Д. Максименко. – К., 1990.

Антоненко І.Ю. Системний підхід до вивчення психологічного захисту особистості в системі педагогічної взаємодії

Анотація. У статті представлено системний підхід до вивчення механізмів психологічного захисту в системі педагогічної взаємодії. Проаналізовано методологічний комплекс дослідження та особливості формування механізмів психологічного захисту особистості через педагогічний вплив та його результативність.

Ключові слова: психологічний захист, педагогічна взаємодія, корекційно-розвивальна програма, формування механізмів психологічного захисту.

Антоненко И.Ю. Системный подход к изучению психологической защиты личности в системе педагогического взаимодействия

Аннотация. В статье представлен системный подход к изучению механизмов психологической защиты в системе педагогического взаимодействия. Проанализированы методологический комплекс исследования и особенности формирования механизмов психологической защиты личности через педагогическое влияние и его результативность.

Ключевые слова: психологическая защита, педагогическая взаимодействие, коррекционно-развивающая программа, формирование механизмов психологической защиты.

Antonenko I.J. Systems approach to the study of personality of the man psychological protection in the system of pedagogical interaction

Annotation. The article presents a systematic approach to the study of psychological defense mechanisms in the system of teacher interaction. Methodological complex of investigation and features of formation of psychological defense mechanisms of the individual through teaching influence and its effectiveness are analysed.

Key words: psychological protection, educational cooperation, developing remedial program, formation of mechanisms of psychological defense.

УДК 378.124+371.123:132

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Гура О.І.

І. Вступ

Одним із основних завдань сучасної професійної психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу є створення умов для активізації його особистісного розвитку, усвідомлення ним механізмів професійної самоорганізації. Внаслідок цього зміст освіти має бути зорієнтований не стільки на традиційний "знаннєвий" підхід, скільки на організацію освітнього середовища в процесуальному відношенні, створення умов для постійної професійної самоорганізації: безперервного руху від самопідготовки до самореалізації, рефлексії результатів самовираження й виходу на новий вищий рівень особистісної та професійної самоорганізації. Саме постійність цього процесу в поєднанні з певним психолого-педагогічним змістом забезпечує усвідомленість особистістю не тільки концептів професійної підготовки, а й власної відповідальності за ефективність результатів майбутньої педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає підстави зазначити, що самоорганізація є одним із ключових понять синергетичного підходу (В. Бранський, І. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Хакен та ін.), що ставить у центр вивчення динамічні аспекти особистості й взаємодію її різних рівнів. Науковий інтерес дослідження цього феномену в основному зосереджено навколо закономірностей процесу самоорганізації особистості (Є. Князев, С. Курдюмов, Н. Поддубний, О. Прохоров, О. Силаєва та ін.); його динамічності, нестійкості, напруженості, непередбачуваності в контексті групової взаємодії (О.І. Донцов, А.Л. Журавльов, С.Д. Пожарський та ін.). І якщо для природничих наук ключові положення синергетики є майже визнаними більшістю вчених, то їх трансформація для суспільно-гуманітарних наук, особливо педагогіки, ще є дискусійною. Так, з одного боку, деякі науковці (Т. Назарова, В. Шаповаленко та ін.) стверджують, що застосування ідей теорії самоорганізації (синергетики) в освітній галузі є стихійним, спонтаним процесом, що вносить у педагогіку термінологічну плутанину, порушує усталені методологічні принципи, нав'язує вирішення додаткових проблем тощо. З іншого боку, синергетику розглядають як парадигму, що змінює наукову свідомість у напрямі: від фрагментарності до цілісності (світ не може бути зведений до незалежних одна від одної сутностей); від статичності до

процесуальності (природа та свідомість – єдине і когерентне ціле, що постійно змінюється); від об'єктивізму до інтерпретаціонізму (знання є результатом інтерпретації, ми конструємо значення для об'єктів та подій у термінах минулого); від абсолютності до відносності ("універсальні закони" є не універсальними, а можуть бути застосованими до локальних галузей реальності); від лінійності до нелінійності (мінімальний вплив на вході може викликати непередбачено сильну відповідну реакцію на виході); від локалізованості до нелокалізованості (кожна подія у відповідній просторово-часовій точці може бути розглянута як безпосередньо пов'язана з іншою просторово-часовою локалізованістю у всіх інших системах координат) (П. Лушин та ін.).

Різноманітність наукових підходів та дискусійність у трактуванні основних положень синергетики, теорії самоорганізації особистості породжують відсутність чітких методологічних і теоретичних стратегій розуміння сутності професійної самоорганізації, концептуальних складових, на яких має базуватись процес професійної підготовки фахівців, оволодіння ними механізмами ефективної реалізації професійної діяльності.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у визначенні основних методологічних і теоретичних засад професійної самоорганізації викладача вищого навчального закладу, концептуальному аналізу відповідного феномену: процесів, механізмів, рівнів та результатів його прояву.

III. Результати

У контексті сучасної парадигмальної невизначеності, з метою об'єктивного, цілісного й адекватного наукового розгляду будь-якого явища необхідно, перш за все, визначитися з методологічною базою дослідження: принципами, підходами, методами, формами і способами науково-пізнавальної діяльності. На наш погляд, більш повне усвідомлення сутності такого складного феномену, як професійна самоорганізація особистості, його концептуальне наповнення можуть бути представлені з позицій загальнонаукової методології: системного й синергетичного (у контексті соціально-гуманітарних наук – соціально-синергетичного, акмесинергетичного) підходів.

Так, відповідно до системного підходу (В. Казміренко, Ф. Корольов та ін.), професійну самоорганізацію необхідно розгляда-

ти як складну систему, що включає в себе декілька підсистем; має системоутворювальний елемент або механізм; визначається внутрішніми взаємозв'язками, а також взаємодією із зовнішніми об'єктами (середовищем). Оскільки йдеться про особистість як суб'єкта професійної діяльності, то можна говорити про особистісну (внутрішню) й діяльнісну (зовнішню) підсистеми, які мають організовуватись і проявляться у вигляді професійної компетентності, а системоутворювальним елементом є психолого-педагогічна підсистема, яка забезпечує самопідготовку і самореалізацію особистості в процесі вирішення професійних завдань. Саме вона є "каталізатором утворення" компетентності як цілісності, що забезпечує успішне виконання конкретної практичної діяльності відповідно до вимог.

Положення синергетичного підходу дають змогу з іншого для класичної науки боку поглянути на сутність професіоналізації особистості: професійний та особистісний розвиток не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійного світу професіонала, його ціннісних орієнтацій, стимулюючи власну самопізнавальну та саморозвивальну активність.

З позицій синергетичного підходу, професійну самоорганізацію можна розглядати як механізм (явище), що забезпечує постійний взаємозв'язок і обмін особистісної системи із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності. Вона сама є "продуктом" цієї взаємодії.

Виходячи з того, що соціальне середовище (як дисипативна структура), і відповідно, професійне є мінливим і непостійним, із синергетичних позицій ("стохастичного" характеру або ймовірнісного детермінізму) можна стверджувати, що професійна діяльність, у контексті продуктивності її суб'єкта як носія, має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної (соціальної) та особистісної (соціально-психологічної). Природа зовнішнього стосовно особистості середовища, яке еволюціонує, задає (за допомогою тих чи інших нормативних вимог) певний спектр напрямів, відповідно до яких відбувається професійна самоорганізація.

У свою чергу, тільки сам суб'єкт як складна дисипативна структура представлений сукупністю елементарних структур: індивід, індивідуальність, особистість, суб'єкт соціальних відносин, суб'єкт професійної діяльності, універсум тощо. Він, маючи різні особливості (індивідуально-психологічні, вікові) і характеристики (соціальні, професійні), виявляє їх у діяльності. Цей прояв можна уявити як чергування двох процесів, що виключають один одного, – ієрархізації та деієрархізації (В. Бранський, С. По-

жарський [3]). Тобто той самий набір особливостей і характеристик відповідно до певного рівня їх прояву й послідовності об'єднання в тих чи інших умовах дає прояв тих чи інших елементарних структур. Отже успішність професійної діяльності базується на рівні професійної компетентності суб'єкта діяльності, що, у свою чергу, залежить від рівня його професійної самопідготовки та самореалізації.

Таким чином, професійну самоорганізацію, в контексті зазначених підходів, можна розглядати як складну особистісно-професійну системну якість, що забезпечує на особистісному рівні самопідготовку і самореалізацію суб'єкта відповідно до вимог професійної діяльності та виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності. Відтак, професійна самоорганізація представлена в двох аспектах: особистісному (внутрішньому), що має потенційний характер як готовність до прояву в процесі професійної діяльності, та діяльнісному (зовнішньому), який має актуалізований характер – виявляється в процесі виконання професійної діяльності у вигляді професійної компетентності. Таким чином, з одного боку, можна говорити про внутрішню й зовнішню компетентність, особистісну та діяльнісну, а з іншого – поставити питання про їх відповідність і співвідношення.

Внутрішньою компетентністю суб'єкта діяльності, яка включає індивідуально-психологічні особливості, властивості, професійну позицію, акмеологічні інваріанти – компоненти саморозвитку та ін. (на думку видатних вітчизняних дослідників), є психолого-педагогічна компетентність, а зовнішньою компетентністю (професійна знання, вміння, навички) – професійна компетентність як об'єктивний її прояв у професійній діяльності. Хоча всі вищезазначені компоненти К. Платонов включає до системної організації особистості, розподіляючи їх на підструктури:

1) соціально зумовлених змістовних рис особистості (спрямованість, відносини, моральні якості тощо);

2) досвіду (знання, вміння, навички і звички);

3) рис особистості, що залежать від індивідуальних особливостей психічних процесів як форм відображення дійсності;

4) біопсихічну [4, с. 123].

На наш погляд, знання, вміння та навички як складові професійної компетентності є зовнішнім, соціальним проявом тих компонентів, які К. Платонов називає рисами особистості і які становлять зміст психолого-педагогічної компетентності фахівця.

Отже, можна говорити про психолого-педагогічну компетентність суб'єкта діяльності, що забезпечує виконання ним професійної діяльності, котру ми спостерігаємо в процесі її прояву і залежно від специфіки сфери реалізації діяльності класифікуємо як професійну.

Професійна діяльність як зовнішній фактор активізує процеси самоорганізації: особливу організацію (систематизацію) та прояв психолого-педагогічної компетентності у вигляді професійної. Відтак, співвідношення психолого-педагогічної та професійної компетентності, відповідно до процесів самоорганізації, ми можемо простежити в полі "зовнішнього" та "внутрішнього". У сучасній традиційній психолого-педагогічній науці звичайним є розуміння взаємовідношення внутрішнього та зовнішнього у двох різних смислах: 1) зовнішнє є проявом внутрішнього як сутності; 2) зовнішнє є певним середовищем внутрішнього. Причому вживання понять "зовнішнє" та "внутрішнє" безпосередньо пов'язано з діяльним підходом, у контексті якого категорія "зовнішнє" позначає поведінкові аспекти діяльності, а категорія "внутрішнє" – її психічні акти. Таким чином, у психологічному розумінні проблема співвідношення зовнішнього та внутрішнього виявляється у вигляді проблеми умовного співвідношення поведінки та психіки. Отже, психіка людини може вважатися сутністю, стосовно якої поведінка є явищем [5, с. 54].

У такому самому ракурсі ми можемо уявити і співвідношення професійної та психолого-педагогічної компетентності – як співвідношення сутності та явища, зовнішнього і внутрішнього, форми та змісту. Тобто взаємовідношення професійної і психолого-педагогічної компетентності фахівця може трактуватися в аспекті взаємоіснування таких філософських категорій, як категорії форми та змісту.

У "Філософському енциклопедичному словнику" вказано, що зміст є визначальною стороною цілого, він являє собою єдність усіх складових предмета чи явища, його властивостей, внутрішніх процесів, зв'язків, суперечностей і тенденцій. Форма – це спосіб існування та вираження змісту. Взаємовідношення змісту і форми характеризується єдністю, що приводить до переходу одне в одного, проте ця єдність є відносною. У взаємозв'язку змісту та форми зміст є рухливим, динамічним елементом цілого, а форма охоплює систему стійких зв'язків предмета, явища [6, с. 621].

Отже, професійна компетентність, на нашу думку, є формою, змістом якої є психолого-педагогічна компетентність. Як зміст і форма, професійна та психолого-педагогічна компетентність зумовлюють одна одну: з одного боку, професійна компетентність модифікується, змінюється залежно від перетворень психолого-педагогічної компетентності, від конкретних умов її вияву; а з іншого – адекватність/неадекватність професійної компетентності зумовлює подальший розвиток психолого-педагогічної – прискорює чи уповільнює його. Проте значущим, визначальним аспектом утворення, зміни та прояву компетентності

фахівця взагалі є саме його самоорганізація в процесі професійної діяльності.

Професійна та психолого-педагогічна компетентність характеризуються як єдністю, так і суперечностями (ця сама тенденція виявляється і щодо форми та змісту): їх неадекватність, якщо суперечності між ними були подолані, зумовлює їх подальший розвиток, удосконалення.

Для підтвердження або спростування цього припущення нам необхідно проаналізувати психолого-педагогічну компетентність з двох позицій: щодо зовнішніх характеристик (об'єктних, діяльносних), прояв яких ми можемо спостерігати, та щодо внутрішніх (суб'єктивних, особистісних), що приховані від стороннього спостерігача. Але спочатку потрібно зайняти позицію стосовно співвідношення двох її компонентів: психологічного та педагогічного.

Ми будемо виходити з того, що психологічний компонент, згідно з методологією та предметом дослідження психологічної науки, може бути представлений такими складовими, як: психічні властивості, психічні стани і психічні процеси. Педагогічний, відповідно, – усвідомленими, цілеспрямованими процесами і механізмами їх розвитку, поєднання та прояву в професійній діяльності (професійній самоорганізації).

Таким чином, структурно процес професійної самоорганізації можна представити, з одного боку, певним психологічним та педагогічним змістом, а з іншого – певними психологічними й педагогічними функціями, процесами та механізмами. Поєднання цих двох складових здійснюється на основі свідомості і самосвідомості, що характеризується рефлексивним рівнем свого розвитку: усвідомленням особистістю своєї професійної (предметної) діяльності, професійних (соціальних) відносин і самого себе як суб'єкта діяльності і професіонала (Я-фахівець).

Концептуальний аналіз цих складових дає підстави зазначити, що ефективність професійної самоорганізації педагога залежить як від зовнішніх показників (рівня професійних педагогічних і психологічних знань, умінь та навичок), так і внутрішніх (рівня розвитку професійних якостей, особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності: рефлексивності особистості, її професійної самосвідомості, гармонічності, самоактуалізації, прагнення до повної і вільної реалізації особистістю власних можливостей, творчого потенціалу тощо).

У загальному вигляді, безпосередньо в контексті професійної діяльності зовнішніми критеріями рівня професійної самоорганізації можна визначити успішність виконання професійних завдань – відповідність результатів професійної діяльності професійним нормативам, а внутрішніми критеріями – успішність професіогенезу особистості – задоволеність професійною діяльністю та її

результатами, особистісну цілісність (відсутність професійних деформацій, деструкцій тощо).

Відтак, професійну самоорганізацію викладача вищого навчального закладу можна визначити як сукупність двох взаємопов'язаних процесів, що трансформуються один в одного – професійної самопідготовки і професійної самореалізації (за В. Бранським, С. Пожарським).

Професійна самореалізація передбачає безпосередньо професійну педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі. Вона є свідомим прагненням педагога виявити свої внутрішні процесуальні компоненти (психолого-педагогічну компетентність) таким чином, щоб зовнішня їх форма (професійна компетентність) відповідала професійним нормативам, а результати професійної діяльності набули професійного визнання. Оскільки цей процес здійснюється на стику професійної (соціальної) та особистісної сфер, то професійна самореалізація педагога на особистісно-потенційному й особистісно-актуальному рівнях представлена, у свою чергу, процесом професійного самовираження, а на соціально-потенційному і соціально-актуальному рівні – процесом професійного самоствердження.

Професійне самовираження як основний етап самореалізації є суб'єктивним явищем, що базується на системі актуалізованих професійних якостей відповідно до динаміки професійної Я-концепції ("Я-професійне-дієве"). Воно передбачає отримання об'єктивного предметного результату відповідно до внутрішніх суб'єктивних норм і критеріїв, тобто цінного для самого педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Другим вирішальним етапом у процесі самореалізації є професійне самоствердження, що базується на здобутті суспільного визнання досягнутого результату, який відповідає професійним нормам і є цінним не тільки для педагога, а й для соціуму в цілому.

Рівень професійної самореалізації, як і ефективність професійної діяльності викладача у ВНЗ, більшою мірою залежить від особистісного потенціалу (індивідуально-психологічних властивостей та здібностей) і рівня його професійної самопідготовки (володіння або управління механізмами генералізації й трансформації, адекватного усвідомлення свого "Я-реального" та проектування і розвитку позитивної професійної Я-концепції тощо).

Рівень неадекватності професійної самопідготовки педагога і його професійної самореалізації (як результат нестабільності особистісної та професійної систем) є одним із основних факторів циклічності цих процесів і динамічності самоорганізації викладача в цілому.

У контексті дослідження професійної самоорганізації викладача вищого навчального закладу, на наш погляд, є сенс говорити

про два рівні її прояву. Визначення саме двох рівнів базується на таких положеннях:

1) професійна компетентність як результат є системним явищем, що виникає в разі встановлення відповідності особистісно-діяльній системі професійно-нормативній. Відповідність або встановлюється, або ні. На наш погляд, некоректно визначити певні частки (або відсотки) сформованості цього явища. Фахівець не може бути компетентним на рівні, скажімо, знань і некомпетентним на рівні вмінь та навичок. Системність передбачає розгляд явища в цілісності й взаємозалежності елементів;

2) методологічну основу сучасної підготовки фахівців переважно визначають два вектори: професійно орієнтований, який передбачає розвиток фахівця в контексті заданих параметрів і нормативів (студент має знати, вміти тощо), та особистісно орієнтований, спрямований на створення умов для гармонійного розвитку особистості в процесі професійного становлення й розвитку. Причому останній є тільки задекларованим;

3) професійну компетентність й професійну самоорганізацію можна розглядати як у контексті конкретної взаємодії (завдання – вирішення), так і в багаторівневій системі професійного становлення і розвитку. Психолого-педагогічну компетентність неможливо розглядати як результат певного усталеного процесу самоорганізації і, відповідно, як якість взаємодії певних усталених систем (мається на увазі не кількісна, а якісна їх характеристика). Ми наголошуємо на тому, що самі системи є динамічними, відповідно, психолого-педагогічна компетентність ґрунтується на сукупності рівнів систем і процесів, що переплітаються, базуються один на одному, доповнюють і переходять один в одного тощо.

На рівні теоретичної моделі процес професійної самоорганізації можна розглядати як у вигляді статичного зрізу – конкретної взаємодії фахівця як суб'єкта діяльності і певного професійного завдання, що потребує самоорганізації з метою його вирішення, так і в цілому в багаторівневій системі професійного становлення й розвитку, професіогенезу особистості, яка передбачає вирішення ряду різнорівневих завдань, що і наповнюють (розширюють) цей процес.

Перший рівень передбачає самоорганізацію з метою прояву показників, що відповідають нормативним вимогам професійної діяльності. Домінують саме нормативні показники зовнішніх результатів діяльності, професійна система над особистісною. Акцент у професійній самоорганізації переноситься саме на самореалізацію і самоствердження. Причому мобілізація внутрішніх процесуальних компонентів здійснюється за рахунок різних компенсаторних функцій.

Вивчення передового професійного досвіду, результати досліджень особливостей професіогенезу особистості дають підстави

зазначити, що існує багато фахівців, які виконують на високому рівні свої професійні обов'язки, нехтуючи своїм здоров'ям, сімейним благополуччям тощо. Так, вони всі професійно компетентні, мають високі зовнішні показники професійної діяльності, але прояв професійної системи здійснювався саме за рахунок розвитку особистісної системи, за рахунок внутрішнього потенціалу, що не відновлюється. Такі фахівці мають високий рівень професійних знань, достатній рівень розвитку певних груп професійних умінь (дидактичних, гностичних, конструктивних, організаційних), проте характеризуються негармонійною, незрілою Я-концепцією, недостатньою рефлексивністю, нерозвинутою мислєдіяльністю.

Другий рівень професійної самоорганізації, який є, на наш погляд, оптимальним, передбачає узгодження професійної та особистісної систем, коли домінують процеси врівноваження професійної самоорганізації: самореалізації, самоствердження із самопідготовкою. Акцент переноситься на самопідготовку та саморозвиток, які мають забезпечити стабільність нормативних показників професійної педагогічної діяльності, створити умови для творчості.

Фахівці, які характеризуються цим рівнем самоорганізації, мають високий рівень професійних знань, усіх груп професійних умінь, гармонійну, зрілу Я-концепцію, високий рівень розвитку професійної рефлексії, розвинуту мислєдіяльність, що забезпечує ефективність процесів професійної самоорганізації.

Відмінність цих двох рівнів полягає саме в лінійності (перший рівень) або багаторівневості (другий рівень) завдань, що вирішує фахівець, і відповідно, – в циклічності й актуалізованості процесів самоорганізації.

IV. Висновки

Таким чином, можна зазначити, що професійна самоорганізація дає фахівцю змогу перебувати в постійному процесі саморозвитку, вироблення нових методів і засобів вирішення тих чи інших професійних завдань, що постійно змінюються, і відповідно, на професійному актуальному рівні дають йому можливість бути компетентним. Сутність цього процесу полягає в тому, що

особистість має "витягти" із себе свої засоби, методи, здібності (тобто усвідомити їх), "покласти" їх перед собою і почати розбирати й описувати (аналізувати з метою визначення рівня розвитку), а потім сконструювати з них дещо нове (розвиток і новий рівень генералізації), "надіти" його на себе як свої нові здібності, рішення, навички і почати здійснювати те, що раніше вона не могла і не вміла [8, с. 28].

У контексті зазначеного потребують подальших наукових розвідок методи активізації мислєдіяльності, рефлексивних процесів, засоби самопізнання та саморозвитку.

Література

1. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.
2. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
3. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
4. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.
5. Морозов С.М. Деятельность как субстанция-медиатор / С.М. Морозов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2006. – № 1. – С. 52–61.
6. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук, 1997. – 300 с.
8. Щедровицкий Г.П. Лекции по психологии / Г.П. Щедровицкий // Вопросы саморазвития человека. – К., 1991. – Вып. 3. – С. 3–32.
9. Халанская В.А. Процесс самоорганизации личности студентов при изучении психологии с помощью активных методов обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.А. Халанская ; Курский пед. ун-т. – Курск, 2006. – 22 с.

Гура О.І. Теоретико-методологічні основи професійної самоорганізації викладача ВНЗ

Анотація. У статті розкрито теоретико-методологічні основи професійної самоорганізації викладача вищої школи, здійснено концептуальний аналіз цього феномену.

Ключові слова: професійна самоорганізація, самопідготовка, самореалізація, самовираження, рефлексія.

Гура А.И. Теоретико-методологические основы профессиональной самоорганизации преподавателя вуза

Аннотация. В статье раскрыты теоретико-методологические основы профессиональной самоорганизации преподавателя высшей школы, осуществлен концептуальный анализ данного феномена.

Ключевые слова: профессиональная самоорганизация, самоподготовка, самореализация, самовыражение, рефлексия.

Gura A.I. Theoretical and methodological background of high school professor professional self-organization.

Annotation. *In the article theoretical and methodological bases of professional self-organising of the teacher of the higher school are revealed, the conceptual analysis of the given phenomenon is carried out.*

Key words: *professional self-organizing, self-preparation, self-realization, self-expression, reflection.*

УДК 378.22.001

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА ЯК ПРОЦЕСУ ВИРІШЕННЯ ПОЛІСИСТЕМНИХ ПРОБЛЕМ

Гура Т.Є.

I. Вступ

Дослідження особливостей мислення психолога як процесу вирішення професійних завдань та проблем є цілком традиційним і логічним. Адже за своєю природою мислення як опосередковане відображення зовнішнього світу спирається на враження від реальності та надає людині можливість залежно від опанованих знань, умінь та навичок правильно оперувати інформацією, успішно будувати плани і програми своєї поведінки (С. Рубінштейн); як свідоме відображення дійсності в таких її об'єктивних властивостях, зв'язках та відносинах, у які включаються та які недоступні безпосередньому чуттєвому сприйняттю об'єкти (О. Леонт'єв), у психологічному сенсі є процесом вирішення завдань або проблем.

У більшості наукових праць мислення людини розглядається вченими саме у процесуальному аспекті – як "живе" людське явище (за В. Спиридоновим), практичне за своєю природою. Дослідження ж особливостей професійного мислення психолога з позиції тих професійних проблем, які вирішує фахівець, на сьогодні залишається нездійсненим, що, на нашу думку, зумовлено, насамперед, складністю, ситуативністю, малопрогнозованістю професійних завдань психолога-практика, на відміну від інших сфер професійної діяльності особистості. Проте без розгляду професійного мислення як процесу вирішення проблем неможливе визначення як закономірностей перебігу професійної мислєдїяльності психолога в цілому, так і методів активізації його мисленневого пошуку.

Теоретичною основою вивчення професійного мислення психолога як процесу вирішення завдань або проблем є фундаментальні положення щодо природи мислення людини О. Анісімова, О. Брушлінського, О. Леонт'єва, М. Мамардашвілі, В. Петухова, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, О. Тихомірова, В. Шадрикова, Г. Щедровицького та ін.; й стосовно особливостей професійного мислення фахівця Д.М. Завалишиної, О.В. Карпова, М.М. Кашапова, Н.І. Пов'якель та ін.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення особливостей професійного мислення психолога як процесу вирішення професійних проблем. Задля досягнення поставленої мети необхідно виконати завдання, яке полягає у виявленні характеру проблем, котрі вирішує практичний психолог, та вимог до його професійної мислєдїяльності.

III. Результати

Вивчення особливостей мислення людини як процесу вирішення завдань її життєдіяльності у психологічній науці має глибокі історичні корені. У більшості наукових шкіл дослідження природи мислення відбувається саме у просторі процесуальності.

Так, науковці Вюрцбургської школи (Н. Ах, О. Зельц, О. Кюльпе, К. Марбе та ін.), усупереч асоціанізму, представники якого (Д. Гартлі, Дж. Миль, Т. Циген, Д. Юм та ін.) розглядали мислення як недовільну зміну образів-уявлень, внутрішню дію, розумову діяльність, вважали мислення актом виявлення відносин, системи категорій, тобто роботою Я, що підвладна певному завданню; на їх погляд, розвиток мислення – це процес виявлення нових відносин між думками. Як стверджував О. Зельц, завдання – це похідний пункт розгортання мислення, схематично антиципований комплекс понять, у якому існують прогалини. Це порушення структури і задає цільову установку для продуктивного мислення. Завдання-проблема вимагає від суб'єкта мислення актуалізації не тільки знань, а й певного методу: репродуктивного, коли суб'єкт використовує старий метод до нових умов завдання, або продуктивного, коли буде новий засіб на основі старих прийомів [3].

Так, саме вчені Вюрцбургської школи виділили мислення у самостійну внутрішню діяльність і заснували традицію дослідження мислення як процесу вирішення завдань.

Гештальтпсихологи (М. Вертхеймер, В. Келлер, К. Коффка та ін.) трактували мислення як спосіб становлення гештальта – психологічної цілісності, що формується в процесі структурування перцептивного поля свідомості. Сутність мислення, за В. Келером [5], полягає у розумному, що є протилежним випадковому, вирішенні завдання, яке, у свою чергу, полягає в тому, що окремі частки проблемної ситуації починають сприйматися у новому гештальті, нових відносинах; проблемна ситуація переструктурується, у результаті чого предмети виявляються крізь призму нових властивостей. І якщо представники асоціанізму виводили вирішення завдань безпосередньо з минулого досвіду, його актуалізації, то гештальтисти, не заперечуючи минулий досвід, вбачали провідний фактор в організації завдання, а також у рівні розвитку таких мисленневих операцій, як поєднання, аналіз, виділення структурного центру (К. Коф-

фка), або структурування та реорганізація (М. Вертгеймер).

Отже, представники гештальтпсихології здійснили спробу виявити глибинні основи процесу мислення, ввели метод "міркування вуголос", а також метод систематичних "підказок", які по-різному впливали на вирішення завдання й могли вважатися непрямым індикатором мисленнєвого процесу.

Представники біхевіоральної теорії мислення (Е. Толмен, Дж. Уотсон та ін.) вважали мислення широким явищем, безголосною поведінкою, що включає внутрішню мову, а також засоби невербальної комунікації. Згідно з Дж. Уотсоном, існують три форми мислення: 1) просте розгортання мовних навичок; 2) вирішення не нових завдань, проте таких, що рідко трапляються та вимагають випробувальної словесної поведінки; 3) вирішення нових завдань, які вимагають словесного вирішення до того, як буде виконана дія. Третя форма мислення є лише невеликою складовою людської поведінки, яка при вивільненні несуттєвих моментів тотожна поведінці тварини. Людина, як стверджував Дж. Уотсон, є твариною мовної поведінки [11].

Процесуальна природа мислення розглядається і в психоаналітичній теорії мислення (З. Фройд та ін.), в якій мислення в цілому трактується як сфера виявлення мотивації, воно проявляється у: сновидіннях як різновиді образного мислення, що розгортається не довільно; дотепності; творчості.

Найбільш важливим для подальшого дослідження мислення у працях психоаналітиків стало виокремлення специфічних ознак несвідомого порівняно зі свідомим, а також розуміння значущості несвідомого у мисленні. Як зауважував Е. Блейлер, існує особливий вид мислення – аутичне, в якому думки підкоряються афективним потребам; воно виявляється у сновидіннях, міфології, забобонах; не є нерозвинутим реалістичним мисленням, а навпаки, є механізмом його розвитку, механізмом потребно-емоційної регуляції людини, внутрішнім прихованим простором вирішення проблем афективної сфери [11].

У теорії структурного операціоналізму Ж. Піаже, учений, використовуючи термін "інтелект", розглядає мислення як: прогресивну оборотність мобільних психічних структур; стан рівноваги, до якого прагнуть усі організми; механізм асиміляції та акомодатії. У процесі індивідуального розвитку людини інтелект як здатність вибудовувати різні структури або схеми вдосконалює спосіб структурування, утворюючи ієрархічну систему схем. На кожному рівні певна схема спричиняє відповідний спосіб асиміляції та акомодатії [10].

Здобутками для сучасного розуміння мислення як процесу вирішення проблем у теорії Ж. Піаже став генетичний підхід до розвитку пізнавальних структур, обґрунту-

вання того, що інтелектуальна діяльність не просто відтворює особливості деяких зовнішніх предметів, а й характеризується змінами самого суб'єкта пізнання, що визначає перспективні можливості пізнання нових об'єктів тощо.

Представники когнітивної психології єдині у тому, що мислення є: 1) процесом розв'язання завдань (проблем); 2) активною діяльністю інтелекту. У дослідженні мислення, на думку когнітивістів, акцент має ставитися не на тому, про що думає людина, а на тому, як вона думає. Для цього в апарат науки вводяться такі когнітивні структури, як "схеми" (Ф. Бартлетт), "когнітивні карти" (Е. Толмен), "когнітивні структури особистості" (У. Скотт), "антициповані схеми" (У. Найссер), "фрейми" (М. Мінський), "сценарії" (Р. Шенк), сутність яких полягає у знанні, що отримало форму впорядкованої структури або схеми та використовується індивідом як засіб вирішення проблем діяльності, сприйняття, мисленнєвих актів.

Радянська та сучасна вітчизняна наука визначають мислення як складний феномен, що є стержневим у психіці людини, в якому синтез домінує над аналізом так, що останній розщеплюється, діючи тільки як "аналіз через синтез" [14]. Процес мислення, на думку С. Рубінштейна, – це, насамперед, аналізування та синтезування того, що виділяється аналізом; потім – це абстрагування та узагальнення. Закономірності цих процесів у їх взаємозв'язках – основні внутрішні закономірності мислення [14, с. 111]. Причому мислення як процес здійснюється за чотири фазами-етапами: 1) усвідомлена постановка проблеми; 2) вирішення проблеми у формі гіпотези; 3) критична перевірка гіпотетичного вирішення; 4) формування рішення у виді судження. Проте стадії та компоненти мислення ніколи не бувають чітко відокремленими. Ці стадії нерозривно взаємопов'язані, взаємопроникають, виростають одна з одної. У цьому виявляється неперервність процесу мислення [1, с. 25].

Отже, незважаючи на різні погляди вчених основоположних психологічних шкіл щодо сутності мислення людини, єдиним є розуміння того, що воно функціонує у формі процесу, спрямованого на вирішення завдань або проблем. Мислення як процес постійно змінюється, проте при цьому є необоротним, характеризується неперервністю як у часі, так і структурно: не поділяється на частини (є недиз'юнктивним, за О. Брушлинським), обов'язково несе у собі який-небудь предметний зміст (є завжди мисленням про щось), спрямоване на отримання продукту або результату. Об'єктом мислення є завдання та проблеми як два різні типи проблемних ситуацій, дві різні форми невизначеності.

Однак, незважаючи на те, що деякі автори ототожнюють такі явища, як завдання та проблема, на нашу думку, вони мають суттєві відмінності, реалізуються завдяки різним психологічним механізмам та передбачають різні методи вирішення. Причому проблеми у психологічній науці досліджені набагато менше, що зумовлено як складністю експериментального вивчення їх вирішення порівняно із завданнями, так і відсутністю чітких понятійних орієнтирів.

Узагалі, у сучасній науці існують певні традиції щодо розуміння сутності проблем мислення. По-перше, те, що проблема визначається як стійке протиріччя: існують два обґрунтованих судження, які виключають одне одного, тобто проблема – це ситуація несумісності альтернативних суджень, позицій, інтересів, функціональних або просторово-часових характеристик. По-друге, проблема розглядається у діяльній контексті. Як зауважував Г. Щедровицький, проблема – це розрив у діяльності, глухий кут, який призводить до зупинки діяльності або систематичних перебоїв, порушень у ній, що передбачає розгортання особливих режимів мислення (рефлексія, проектування та ін.), спрямованих на вирішення проблеми та впровадження у діяльність розроблених способів і процедур [18]. По-третє, відповідно до неокантианської традиції, проблема є ускладненням або одвічним питанням, що передбачає безліч тлумачень та вимагає суттєвих теоретичних зусиль для свого вирішення.

У сучасній психологічній науці виділені такі основні риси проблем:

1) проблеми не мають вихідного формулювання, та сам процес їх вирішення починається з пошуку; вони виявляються у порушеннях діяльності, складних емоційних станах людини (від незадоволеності до втрати смислу життя), різних формах когнітивного дисонансу; механізмом потрапляння людини у складну ситуацію є проблематизація;

2) проблеми мають комплексну будову: включають у себе безліч різних явищ, предметів, поглядів, змінних та ін.; вони охоплюють різні сфери людського буття, виникають у сфері теорії та практики. Проблеми мають мережний характер: усі її складові пов'язані одна з одною так, що трансформація одного елементу призводить до зміни багатьох інших (за Д. Дернер), причому кількість наслідків цих змін настільки значна, що їх важко уявити та контролювати. Крім того, мережний характер проблем спричиняє безліч їх формулювань, а відтак, напрямів пошуку вирішення;

3) проблеми характеризуються непрозорістю: людина або група людей ніколи не має повної інформації про проблемну ситуацію;

4) проблеми, на відміну від завдань, мають динамічну властивість, вони розвиваються у часі, створюючи "часовий пресинг", вимагаючи постійно передбачати,

йти на випередження, тому мають формулюватися у ході вирішення;

5) проблеми завжди характеризуються "людським виміром": вони включають у себе людину, яка з ними зіштовхнулася, як свою принципову складову, відтак, специфічні риси носія проблеми (психологічні, професійні, фізіологічні та ін.) становлять зміст проблемної ситуації.

Отже, проблема, на відміну від завдання, яке характеризується відсутністю засобів його вирішення, є невизначеністю другого порядку, аморфним утворенням, складними умовами без явно сформульованої мети, пов'язаними з внутрішніми особистісними чинниками [15].

Професійні проблеми, з якими зіштовхуються практичні психологи, відповідають усім вищезазначеним характеристикам проблемності. Крім того, вони мають, на нашу думку, розглядатися як полісистемні, на відміну від моносистемних проблем.

Моносистемні проблеми можуть описуватися у межах якої-небудь однієї системи, навіть складної; вони вже містять завдання, що достатньо швидко формулюються, коректно представляються, є алгоритмічно вирішеними. Полісистемні проблеми містять у собі безліч нечітко виражених, таких, що важко формулюються, часто алгоритмічно невирішених завдань (за В. Дружиніним [7]).

IV. Висновки

Професійні проблеми психологів безумовно стосуються полісистемних, і їх вирішення потребує врахування таких положень.

1. Професійна психологічна проблема за своїм змістом характеризується внутрішньою динамікою сутнісного – зміною власних системоутворювальних властивостей та залежностей, вона невизначена і непередбачена. Це спричиняється, насамперед, тим, що психолог не отримує чіткого "замовлення" від клієнта, який майже завжди не усвідомлює сутність проблеми, не може чітко сформулювати свої очікування від вирішення життєвих труднощів.

2. Професійні психологічні проблеми потребують динамічно мінливих, гнучких, різноманітних, варіативних та навіть суперечливих засобів мисленнєвої діяльності – методів проектування проблемної ситуації. А застосування різних психологічних технік може та має призводити до різноманітних, неоднозначних результатів, до збільшення ситуації невизначеності, що висуває особливі вимоги до мисленнєвої діяльності фахівців, відсутності загальних універсальних правил дослідження складних полісистемних психологічних проблем, які теоретично можуть бути виведеними, проте завжди матимуть характеристику локальності, принципової залежності від контексту, особливостей та умов конкретної ситуації. В окремих випадках декілька малозначущих, неочевидних нюансів ситуації можуть зумовити те, що застосування загального правила, яке приводило до успіху, викли-

кає зворотний ефект, прямо протилежний очікуваному. Відтак, професійні проблеми практичного психолога завжди вимагають уваги до деталей ситуації та готовність до зміни рішення аж на фазі рефлексії, коли професійна взаємодія психолога і клієнта здається завершеною.

3. Професійна мисленнєва діяльність психолога за принципом переходу від абстрактного до конкретного, виведення окремого з універсального цілого (дедуктивні висновки) має обмежене застосування. Важливе значення для вирішення психологічних проблем має індукція (хід мислення від окремого до загального), а також абдукція (гнучкі роздуми, спрямовані на послідовне осмислення та інтеграцію даних у таку модель ситуації, яка дає найкраще пояснення на цей момент).

4. Основними емоційними станами людини при дослідженні складних систем, а відтак, – психолога в процесі вирішення професійних проблем є невпевненість, сумніви, готовність прийняти двобічні (прогнозовані та непрогнозовані) результати. Ці емоційні стани відображають принципову неможливість знаходження єдиного обґрунтованого вибору, єдиної гіпотези, єдиного методу, єдиного критерію оцінювання результату.

5. У процесі взаємодії людини з комплексними динамічними системами змінюється і сам суб'єкт, причому значною мірою непередбаченим та комплексним чином, розвиваючись в анатомо-фізіологічному, соціальному, пізнавальному, емоційному, особистісному і професійному аспектах. Отже, вирішення професійних проблем може призвести до варіативних змін самого психолога, як у позитивному, так і негативному сенсах.

Усе це вимагає переорієнтації не тільки процесу професійної підготовки психологів на розвиток їх професійного мислення (змісту та форм і методів навчання), а й системи їх післядипломної освіти, яка має врахувати ті якісні зміни в усіх сферах Я фахівця, що відбуваються у процесі вирішення ним полісистемних професійних проблем.

Література

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 89 с.
2. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 376 с.
3. Зельц О. Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности / О. Зельц // Психология мышления / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман и др.]. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 44–67.

4. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) / М.М. Кашапов // Психология профессионального педагогического мышления / [под ред. М.М. Кашапова]. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003. – С. 73–143.
5. Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян / В. Келер // Психология мышления / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман и др.]. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 341–352.
6. Когнитивная психология / [Р. Солсо]. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
7. Когнитивная психология : учеб. для вузов / [под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
8. Кюльпе О. Психология мышления / О. Кюльпе // Психология мышления / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман и др.]. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 38–43.
9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 387 с.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
11. Психология личности : хрестоматия : в 2 т. – Самара : БАХРАМ, 1999. – Т. 2. – 544 с.
12. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Розин В.М. Мышление и творчество / В.М. Розин. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 720 с.
15. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем / В.Ф. Спиридонов. – М. : Генезис, 2006. – 319 с.
16. Тихомиров О.К. Психология мышления : учеб. пособ. / О.К. Тихомиров. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1984. – 272 с.
17. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
18. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
19. Юлов В.Ф. Мышление в контексте сознания / В.Ф. Юлов. – М. : Академический Проект, 2005. – 496 с.

Гура Т.Є. Особливості професійного мислення психолога як процесу вирішення полісистемних проблем

Анотація. У статті здійснено аналіз особливостей професійного мислення психолога як процесу вирішення полісистемних проблем.

Ключові слова: психолог, професійне мислення, проблема.

Гура Т.Е. Особенности профессионального мышления психолога как процесса решения полисистемных проблем

Аннотация. В статье осуществлен анализ особенностей профессионального мышления психолога как процесса решения полисистемных проблем.

Ключевые слова: психолог, профессиональное мышление, проблема.

Gura T.E. Features of professional psychologist' thinking as process of polysystem problems solution

Annotation. In the article the analysis of features of professional thinking of the psychologist as process of the decision of polysystem problems is carried out.

Key words: psychologist, professional thinking, problem.

УДК 330.342–159.923.3–378.124

РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Донченко І.А.

І. Вступ

Професійна самосвідомість викладача ВНЗ визначається науковцями як ключовий момент його професійного розвитку. Вона є однією з базових структур професіоналізму фахівця, тому її розвиток є одним із найважливіших завдань у процесі професійної підготовки фахівця в цілому та викладача ВНЗ зокрема. Проте неможливо розвивати професійну самосвідомість без чіткого усвідомлення рівнів її розвитку та визначення їх критеріїв і показників.

Узагалі до вирішення проблеми рівнів розвитку самосвідомості психологи та педагоги підходять неоднозначно.

Так, Є. Соколова [11] на основі праць М. Розенберга визначає такі параметри, що характеризують рівень розвитку професійної самосвідомості особистості.

Першим параметром є рівень когнітивної диференційованості професійного образу Я, що визначає характер зв'язку усвідомлюваних професійних якостей з афективним ставленням до них. Низька диференційованість характеризується "злиттям" якості та її оцінювання, що зумовлює легкість дестабілізації образу Я та його викривлення під впливом різних мотиваційних й афективних факторів. Рівень когнітивної диференційованості визначає, якою мірою людина залежить від прямих та очікуваних оцінок інших.

Другим параметром, на думку автора, є рівень чіткості "випуклості" образу Я, його суб'єктивної значущості для особистості. Цей параметр характеризує рівень розвитку рефлексії та змісту образу Я залежно від суб'єктивної значущості тих чи інших якостей [11, с. 408].

Третім параметром автор вважає рівень внутрішньої цілісності, послідовності образу Я, як наслідок – невідповідності реального та ідеального образу Я, суперечливості або несумісності окремих його якостей. Упорядкованість, внутрішня узгодженість або, навпаки, конфліктність професійної самосвідомості залежать, таким чином, від особистісного смислу професійного Я.

Четвертим параметром, який характеризує рівень розвитку професійної самосвідомості, Є. Соколова [11, с. 409] вважає рівень стійкості, стабільності професійного образу Я в часі. П'ятим – міру самоприйняття, позитивне або негативне ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності, настанова "за" або "проти" себе як професіонала [11, с. 409].

Критерієм зміни професійної самосвідомості, на думку В. Століна, є зміна "рамок" співвідношення знань про себе [13]. Автором визначено два рівні самосвідомості: індивідуальний та особистісний. На індивідуальному рівні розвиток самосвідомості характеризується прийняттям погляду інших суб'єктів професійної діяльності на себе, ідентифікацією зі значущими представниками професії, засвоєнням стандартів виконання дій, формуванням самооцінки, професійної ідентичності.

На особистісному рівні розвиток професійної самосвідомості характеризується визначенням своєї соціальної цінності та змісту свого професійного буття, а також формуванням і зміною уявлень про своє професійне минуле, теперішнє та майбутнє [13].

Дослідниця І. Чеснокова [14] теж пропонує розрізняти два рівні самосвідомості, але за критерієм тих рамок, у яких відбувається співвідношення знань про себе. На першому рівні відбувається співвідношення у межах системи "Я та інший представник професії". На другому рівні співвідношення знань про себе як суб'єкта професійної діяльності відбувається у процесі аутокомунікації, тобто в рамках "Я та Я".

На думку І. Кона [5], існує інша рівнева концепція образу професійного Я. У цілому образ Я він розуміє як настановчу систему, що може мати чотири рівні розвитку.

Найнижчий рівень образу професійного Я становлять неусвідомлювані настанови, які представлені лише у переживаннях, що в психології асоціюються із самопочуттям та емоційним ставленням до себе.

На другому рівні відбувається усвідомлення та самооцінювання окремих властивостей і якостей, необхідних для виконання професійної діяльності.

На третьому рівні формується цілісний образ "Я-професіонал", у якому об'єднуються окремі самооцінки.

На четвертому, найвищому рівні, цілісний образ вбудовується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням цілей своєї життєдіяльності та засобів, які потрібні для досягнення цих цілей, тобто з'являється стійкий особистісний смисл виконання професійної діяльності [5, с. 72–73].

За А. Спіркіним, рівень професійної самосвідомості в кожній ситуації неоднаковий. Бувають моменти, коли професійна самосвідомість загострюється. Коли ж людина поглинута будь-яким стороннім сюжетом, її професійна самосвідомість повністю може бути

відсутньою [12]. Спочатку людина усвідомлює об'єкт та предмет своєї професійної діяльності, потім особливості власної професійної діяльності, спрямованої на предмет, поведінку та якості інших суб'єктів професійної діяльності, а на вищому рівні розвитку – свої думки про предмет професійної діяльності і власні дії, почуття та потяги [12, с. 144]. Найвищий рівень самосвідомості, на думку автора, притаманний тій особі, яка постійно контролює себе і виявляє меншу імпульсивність у своїх вчинках [12, с. 145].

У працях Л. Шнейдер [16] рівні розвитку професійної самосвідомості подані у такому вигляді.

1. Площина смислу (самовизначення) та форми (самоорганізації) за наявності постійних інтеракцій (спілкування). Рівні:

а) наявність позитивного смислу та стійкої форми – професійна самосвідомість сформована;

б) наявність позитивного смислу за відсутності чіткої форми – самосвідомість виявляється через несформований, неявний смисл (криза професійної самосвідомості);

в) відсутність смислу та форми, але за можливості інтеракції з представниками відповідної професійної групи – втрата ідентичності;

г) відсутність позитивного смислу за наявності форми – професійна самосвідомість, яка представлена формальним, фіксованим, але присвоєним смислом (криза).

2. Площина смислу (самовизначення) та інтеракцій (персоналізації) за наявності стійкої форми. Рівні:

а) за наявності конструктивного, позитивного смислу і довільної інтеракції – професійна самосвідомість сформована;

б) за наявності смислу з втраченими комунікаціями – професійна самосвідомість як випадок ізоляції (криза);

в) за відсутності позитивного смислу та конструктивних інтеракцій, але при збережених формі і структурі – втрата професійної самосвідомості (егоцентризм);

г) за наявності численних інтеракцій, але за відсутності смислу – професійна самосвідомість, яка представлена марним спілкуванням (криза).

3. Площина форми та інтеракції за наявності позитивного смислу. Рівні:

а) за наявності стійкої форми та конструктивного спілкування – сформована професійна самосвідомість;

б) за наявності стійкої форми та порушеного характеру спілкування – професійна самосвідомість, представлена через формальні зв'язки (криза);

в) за відсутності стійкої форми та конструктивних зв'язків, але за наявності смислу – втрата професійної самосвідомості;

г) за наявності численних зв'язків без вираженої форми – самосвідомість, яка представлена неактуальними зв'язками (криза).

Отже, за Л. Шнейдер, рівнева організація професійної самосвідомості викладача ВНЗ може бути представлена за допомогою характеристики форми та смислу її компонентів.

Інший підхід до визначення рівнів професійної самосвідомості педагога пропонують Є. Ісаєв, С. Косорецький, В. Слободчиков [4]. Автори визначають такі рівні: 1) об'єктний – свідомість спрямована на предмет діяльності, особливості власних дій не усвідомлюються. Аналіз діяльності відбувається за рахунок перелічення методів та засобів діяльності. Вважають, що труднощі викликані зовнішніми обставинами; 2) завданневий – самосвідомість спрямована на аналіз ситуації, діяльність переводиться на рівень вирішення конкретних завдань. Труднощі розглядаються як невдачі у виборі засобів вирішення завдань; 3) проблемний – педагог є суб'єктом власної професійної діяльності, який здійснює активний пошук можливостей професійної самореалізації [4, с. 64].

Незалежно від того, що у працях різних науковців виділяються різні рівні розвитку професійної самосвідомості, все ж вони базуються на рівні розвинутості кожного з компонентів її структури. Але, на наш погляд, таке виділення є не зовсім коректним, адже досить складно визначити наявність будь-якого компонента професійної самосвідомості викладача ВНЗ або констатувати його відсутність, оскільки за умови відсутності будь-якого компонента системи вона сама не існує. Тобто якщо хоча б одна зі складових професійної самосвідомості не визначена – це не може бути названо професійною самосвідомістю.

Тому доцільніше, на нашу думку, визначити рівень розвитку кожного із компонентів професійної самосвідомості викладача ВНЗ, що дасть змогу встановити загальний рівень її розвитку.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення рівнів розвитку професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу.

Для досягнення зазначеної мети необхідно вирішити завдання, що полягають у визначенні:

- сутності та структури професійної самосвідомості викладача ВНЗ;
- рівнів розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ;
- критеріїв виявлення рівнів розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ.

III. Результати

Філософський, психологічний та соціологічний виміри самосвідомості особистості в історичній ретроспективі та на сучасному етапі розвитку науки, а також визначені нами у попередніх працях характерні особливості професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі дають змогу розуміти під професійною самосвідомістю викладача ВНЗ складну інтегративну сис-

темну професійну якість, що забезпечує відображення у професійній Я-концепції викладача особливостей його професійної самоорганізації в межах науково-дослідної, методичної, викладацької, організаційної діяльності та їх усвідомлення на основі професійно-педагогічної рефлексії.

Складовими професійної самосвідомості викладача ВНЗ є такі:

1) професійна Я-концепція – динамічна сукупність образів Я, у яких відображено уявлення викладача про себе як суб'єкта професійної діяльності ("Я-реальне-особистісне", "Я-професійне-дієве", "Я-професійне-нормативне");

2) професійна самоорганізація – особливий психологічний феномен, сутність якого полягає у прагненні фахівця до постійного професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення та самозбереження в ситуації мінливості професійного простору, що є механізмом формування і розвитку професійної Я-концепції, а також засобом реалізації Я-концепції у професійній діяльності та виявляється в сукупності процесів самопідготовки (самопізнання й саморозвитку) та самореалізації (самовираження й самоствердження);

3) професійна рефлексія – здатність до самоаналізу власного Я, власної професійної діяльності; механізм усвідомлення взаємозв'язків між професійною Я-концепцією та професійною самоорганізацією, завдяки якому внутрішнє, суб'єктивне (професійна Я-концепція) та зовнішнє, об'єктивне (професійна самоорганізація) поєднуються в єдине цілісне явище.

Підґрунтям для визначення рівнів розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ ми пропонуємо розглядати такі показники професіоналізму викладача ВНЗ, його професійної компетентності, критерії готовності до професійної діяльності і результати професійної підготовки, як професійні знання, вміння та професійно важливі якості педагога вищої школи, у яких відображено сутність кожного зі структурних елементів його професійної самосвідомості.

Загальний рівень розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ ми можемо визначити, виходячи із таких положень.

Для виконання будь-якої дії необхідною є наявність психічного образу, що відображає як сам предмет, так і дії, які можна виконати із цим предметом. Знання у вигляді мисленнєвих образів предметів, усіх можливих співвідношень між ними та їх властивостями являють собою схеми, за якими можуть здійснюватися дії та операції з перетворення об'єкта, що пізнається [9, с. 66]. Тобто неможливо сформувати вміння аналізувати власну професійну Я-концепцію, здійснювати професійну самоорганізацію та професійну рефлексію, не засвоївши відповідні знання про: сутність професійної самосвідомості як інтегративної властивості

суб'єкта професійної діяльності, структуру професійної самосвідомості; особливості професійної Я-концепції викладача ВНЗ; зміст і особливості професійної самоорганізації педагога вищої школи; сутність та особливості його професійної рефлексії.

Відповідно, особистісні якості, такі як позитивна професійна Я-концепція, рефлексивність і здатність до професійної самоорганізації, розвиваються лише тоді, коли викладач вищого навчального закладу засвоїть знання стосовно сутності та структури професійної самосвідомості, а також її складових і оволодіє вміннями визначати та будувати власну професійну Я-концепцію, професійну рефлексію та професійну самоорганізацію. На основі наведеного вище можемо визначити рівні та критерії розвитку професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу таким чином.

Ми погоджуємося з поглядом О. Гури [3], відповідно до якого, основою розуміння сутності та поєднання таких явищ, як професійні знання, професійні вміння та професійні якості, є механізм формування психологічної системи діяльності, запропонований В. Шадриковим [15], що передбачає три рівні професійної діяльності:

- перший рівень, який умовно можна визначити як дорефлексивний, передбачає усвідомлення (пізнання) фахівцем нормативно визначеного способу діяльності, "розпредмечування" суспільного досвіду та закладених у ньому здібностей і розвиток своїх здібностей; результатом цього рівня є певне професійне знання як результат когнітивного засвоєння професійної діяльності;
- другий, рефлексивний рівень, передбачає усвідомлення практичного досвіду, формування суб'єктивного образу професійної діяльності, співвідношення і зіставлення суб'єктивного та об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, розвиток здібностей для певної діяльності (тобто формування вміння робити "сплав" здібностей та якостей). Головним базовим компонентом (процесом) цього рівня є усвідомлення не тільки результатів зовнішньої діяльності – вмінь, а й процесів і результатів суб'єктивної (внутрішньої) діяльності, оскільки процес відображення загальних об'єктивних форм дійсності в суб'єктивних формах думки неминуче передбачає діяльність суб'єкта мислення, який рефлексує отриманий зміст, закріплює його у свідомості фігурами логіки і "перетворює абстрактні поняття в закінчену об'єктивність" [3];
- навички як результат рівня індивідуалізації професійної діяльності та типізації поєднання і прояву індивідуальних властивостей та здібностей являють собою післярефлексивний, третій рівень професійної діяльності.

У зв'язку із цим нами визначені такі рівні розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ.

Перший – найнижчий рівень розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ – становлять його професійні знання про особливості професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу. Його, на нашу думку, в контексті розгляду професійної самосвідомості педагога вищої школи доцільно назвати концептуальним. Критеріями цього рівня професійної самосвідомості є знання про сутність професійної самосвідомості в цілому та зміст її компонентів: професійної Я-концепції, професійної самоорганізації та професійної рефлексії.

Другий рівень розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ – рівень умінь, у яких виявляється його професійна самосвідомість, доцільно назвати регулятивним. Критеріями цього рівня розвитку професійної самосвідомості педагога вищої школи є рівень сформованості вмінь аналізувати власну професійну Я-концепцію, здійснювати професійну самоорганізацію та професійну рефлексію.

Третій рівень професійної самосвідомості педагога вищої школи – це рівень сформованості відповідних властивостей як професійно важливих якостей, тобто особистісний рівень. На цьому рівні викладачем усвідомлюється наявність певних властивостей, які виникають на основі професійних знань про складові професійної самосвідомості та уміння їх процесуальної реалізації у професійній діяльності. Показниками цього рівня розвитку професійної самосвідомості викладача є його здатність до самоорганізації власної професійної діяльності (або професійна самоорганізованість), професійна рефлексивність, що полягає в здатності до аналізу власної професійної діяльності та зміни на його основі самої діяльності; позитивна професійна Я-концепція.

Причому позитивна Я-концепція педагога вищої школи (за О. Гурою [3]), і з чим ми повністю погоджуємося, має характеризуватися такими ознаками:

1) висока когнітивна складність і диференційованість, зумовлені незалежністю суджень, критичністю та гнучкістю мислення; пізнавальна відкритість, готовність прийняти нові знання та досвід; професійно-рольова ідентичність; внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями Я-образу, гармонійність усіх його елементів;

2) відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як педагога; аутосимпатія, прийняття себе як особистості та фахівця; адекватний рівень самоповаги; адекватна (здебільшого висока) самооцінка Я; емоційна стійкість, низький рівень особистісної тривожності; толерантність; гуманістична спрямованість;

3) домінування позитивних внутрішніх мотивів професійно-педагогічної діяльності, професійного самовдосконалення; здатність до вольової дії щодо подолання вад власного Я; домінування інтернальних тенденцій locus-контролю.

Саме цей рівень розвитку професійної самосвідомості забезпечує її повний, цілісний прояв.

Отже, у процесі професійного становлення та розвитку викладача ВНЗ як суб'єкта професійної діяльності його професійна самосвідомість теж розвивається. Вона проходить у своєму розвитку три рівні – концептуальний (низький), регулятивний (середній) та особистісний (високий). Кожен наступний рівень має містити у собі попередні рівні та в цілому забезпечувати повне усвідомлення викладачем вищого навчального закладу себе як суб'єкта професійної діяльності.

Схематично рівнева організація професійної самосвідомості викладача ВНЗ зображена на рисунку.

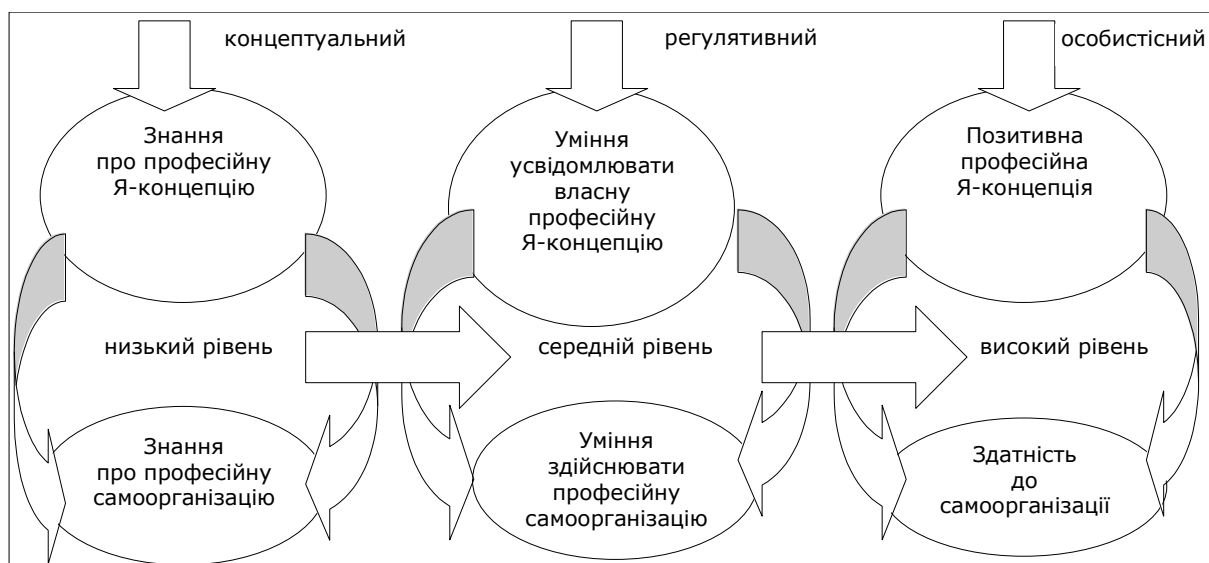


Рис. Рівнева організація професійної самосвідомості викладача ВНЗ

Кожна складова професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу має певні закономірності розвитку. Перехід від одного рівня розвитку до іншого в процесі його професійного становлення супроводжується зміною системи детермінант як якісної рекомбінації її компонентів [8, с. 4].

Так, для засвоєння теоретичних знань викладач має здійснювати такі дії, які перетворюють об'єкт, що вивчається. Саме вони дають змогу відобразити у свідомості закон зміни, розвитку об'єкта, тобто його сутність [9, с. 66]. Відтак, для того, щоб засвоїти знання про сутність, структуру та особливості професійної самосвідомості викладача ВНЗ, йому необхідно виконувати у процесі навчання певні дії, в результаті яких формувалася б у свідомості педагога ідеальна модель цього феномену.

Уміння формуються в процесі практичної реалізації засвоєних теоретичних знань.

Позитивна Я-концепція виникає під впливом внутрішнього і зовнішнього світу. Особливо важливими є контакти з іншими людьми, чії думки є значущими для викладача, що й визначає його уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності [6, с. 97]. Підвищення рівня професійної самосвідомості пов'язане з постійним пізнанням та розкриттям різних образів Я ("Я-особистісне-реальне", "Я-професійне-дієве" при зіставленні з "не-Я" (з іншими та з "Я-професійним-нормативним") [10, с. 74].

Розвиток рефлексивної складової професійної самосвідомості можливий лише за умови спілкування з іншими людьми – в системі "Я – інші" [2, с. 151].

Розвиток здатності до професійної самоорганізації викладача ВНЗ як складової професійної самосвідомості може здійснюватися лише завдяки розробленню та поширенню в системі вищої школи технологій самопроекування [7, с. 88] і моделювання [1, с. 41].

IV. Висновки

Таким чином, під професійною самосвідомістю викладача ВНЗ ми розуміємо складну інтегративну системну професійну якість, що забезпечує відображення у професійній Я-концепції викладача особливостей його професійної самоорганізації в межах науково-дослідної, методичної, викладацької, організаційної діяльності та їх усвідомлення на основі професійно-педагогічної рефлексії.

Складовими професійної самосвідомості викладача ВНЗ є професійна Я-концепція, професійна самоорганізація та професійна рефлексія.

У процесі свого розвитку професійна самосвідомість викладача ВНЗ проходить три рівні: концептуальний, регулятивний та особистісний. Критеріями концептуального рівня розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ є знання про сутність і структуру професійної самосвідомості; регулятивного – вміння, у яких виявляється

професійна самосвідомість; особистісного – наявність професійних якостей, у яких виявляється професійна самосвідомість викладача ВНЗ. У подальшому нами буде визначено умови, які сприяють розвитку професійної самосвідомості від нижчого до вищого рівнів.

Література

1. Анисимов О.С. Механизм развития: методологические и психолого-педагогические аспекты / О.С. Анисимов // Мир психологии. – 2007. – № 2 (50). – С. 31–43.
2. Батракова С.Н. Проблема самосознания учителя как "человека культуры" / С.Н. Батракова // Мир психологии. – 2002. – № 2 (30). – С. 148–158.
3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2006. – 332 с.
4. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косорецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.
5. Кон И.С. Открытие "Я" / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Михайличенко В. Самосознание как методологическая основа саморазвития личности студента / В. Михайличенко, А. Осетрова // Новый коллегіум. – 2005. – № 1/2. – С. 92–101.
7. Остапчук О.Є. Синергетичний потенціал авторського проектування педагогічних систем / О.Є. Остапчук // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2008. – № 2 (59). – С. 86–100.
8. Радул В. Соціальна зрілість особистості / В. Радул // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 3–6.
9. Ронзин Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема / Д.В. Ронзин // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 65–72.
10. Сазонова О.С. Рефлексия как механизм самосознания педагога / О.С. Сазонова // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 73–78.
11. Соколова Е.Т. Я-образ тела / Е.Т. Соколова // Психология самосознания : хрестоматия / [под ред. Д.Я. Райгородского]. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – С. 406–422.
12. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
13. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
14. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

15. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособ. / Л.Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 600 с.

Донченко І.А. Рівні розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ

Анотація. У статті розкрито проблему визначення рівня розвитку професійної самосвідомості, проаналізовано основні підходи до його визначення, запропоновано авторський підхід щодо рівневої організації професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу, виділено основні критерії їх діагностики.

Ключові слова: професійна самосвідомість, рівень розвитку, викладач вищого навчального закладу, професійна Я-концепція, професійна рефлексія, професійна самоорганізація, знання, вміння, професійно важливі якості.

Донченко И.А. Уровни развития профессионального самосознания преподавателя вуза

Аннотация. В статье раскрыта проблема определения уровня развития профессионального самосознания, проведен анализ основных подходов к его определению, предложен авторский подход к уровневой организации профессионального самосознания преподавателя высшего учебного заведения, определены основные критерии их диагностики.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, уровень развития, преподаватель высшего учебного заведения, профессиональная Я-концепция, профессиональная рефлексия, профессиональная самоорганизация, знания, умения, профессионально важные качества.

Donchenko I.A. Self-consciousness advancement levels of the higher school professor

Annotation. In article the problem of definition of a level of development of professional consciousness is opened, the analysis of the basic approaches to their definition is carried out, the author's approach to definition of levels of professional consciousness of the teacher of a higher educational institution is offered, the basic criteria of their diagnostics are defined.

Key words: professional consciousness, level of development, teacher of higher educational institution, professional reflection, professional self-organizing, knowledge, abilities, professionally important qualities.

УДК 006.015.2::7.038.54

КРЕАТИВНІ ОБМЕЖЕННЯ У СФЕРІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТАНДАРТІВ

Коваленко В.О., Тисячник І.В.

I. Вступ

У ВНЗ, де в роботі зі студентами переважає процес оволодіння науковими знаннями, є предметні сфери, в яких феномен креативності суттєво обмежений і навіть підпадає під заборону. Так, наприклад, різноманітність визначень поняття одного і того самого психічного явища – мислення або емоцій, особистості, здібностей та ін., що має місце у підручниках, навчальних посібниках, словниках тощо, може, на перший погляд, свідчити про наявність елементів творчого підходу різних авторів до побудови таких визначень. Але насправді така різноманітність визначень є проявом відсутності у їх авторів певних уявлень стосовно правил і положень побудови коректних визначень психологічних понять, які мають статус концептуальних стандартів.

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити креативні обмеження у сфері концептуальних стандартів.

III. Результати

Наукове професійне знання, яким оволодівають студенти в процесі навчання, представлене в текстах підручників, навчальних посібників тощо у вигляді трьох типів знаків: знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів. Проблема полягає в тому, що всі три типи знаків зовнішньо абсолютно однакові, а різними у них є лише денотати, тобто їх значення. Фіксованими денотатами знаків-слів є предмети та явища досліджуваної вченим частини дійсності, яку він пізнає, її властивості тощо (знаки-слова досліджує лінгвістика та її розділи – лексика та ін.); фіксованими денотатами знаків-термінів є не предмети та явища дійсності, а елементи форм думки вченого – суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін. (знаки-терміни досліджує логіка); фіксованими денотатами знаків-концептів є не предмети та явища дійсності і не елементи форми думки вченого, а згорнутий зміст думки вченого, вкладений у логічну форму (досліджує професійна логістика).

Термін "логістика" перекладається з грецької мови як "мистецтво рахувати, міркувати" [1, с. 300]. Мистецтво рахувати відійшло до математики, оскільки в ній напрацьовані відповідні правила рахувань, а мистецтво міркувати залишилось за логістикою. Але є інші погляди на зміст цього терміна, яким позначають в економічній науці математичні розрахунки матеріальних та інформаційних потоків тощо [2], а не "мистецтво міркувати". Перевага останньо-

го значення очевидна, оскільки корінь термінів "логіка" і "логістика" однаковий, що свідчить про їх однакове етимологічне походження. Такої думки дотримуються й інші вчені, досліджуючи природу і мету логістичного аналізу [3, с. 53–54; 4, с. 202]. Іншого, по суті, й не може бути, оскільки логістика, як і логіка, вивчає закони мислення за певними правилами (практична логіка). Зазначимо при цьому, що логіка вивчає лише форми мислення, думок, правила оперування *формами* мислення, відволікаючись від *змісту* самої думки. Тому логіка має статус універсальної науки, як і лінгвістика, оскільки лінгвістичні правила оперування знаками-словами не залежать від денотативних особливостей об'єктів тієї чи іншої науки – фізики, хімії, економіки, соціології та ін. (правила для частин мови – іменників, прикметників, дієслів тощо, якими позначають предмети, явища, їх властивості, дії – однакові для різних наук).

Терміном "фіксовані денотати" ми закріплюємо денотати за окремими типами знаків, щоб застерегти можливе їх ототожнення, яке доволі часто відбувається в міркуваннях учених через зовнішню однаковість знаків і недостатнє володіння правилами та законами логіки і логістики. При цьому правила та закони логіки відносяться до форм думки вченого, а логістика вивчає правила та закони семантизації (наповнення) логічних форм думки вченого професійним змістом, тобто те, від чого логіка відволікається. Таким чином, правила і закони логіки визначають *формальний* (від "форма думки") статус концептуальних стандартів якості думок вченого, викладача і студента, а логістичні правила та положення визначають професійний статус концептуальних стандартів якості *змісту* їх думок.

Інакше кажучи, якщо лінгвістичні правила та закони визначають стандарти для знаків-слів (лінгвістична грамотність, коректність), а логічні правила і закони визначають стандарти для знаків-термінів, якими позначаються елементи форм думки вченого (логічна грамотність, коректність), то логістичні правила та закони визначають стандарти для професійних знаків-концептів, тобто правила, за якими наповнюються логічні форми думки професійним змістом (логістична, тобто професійна грамотність, професійна коректність думки вченого).

Таким чином, якість вищої професійної освіти визначається трьома різними типами правил і положень для трьох різних типів

знаків у їх системній взаємозалежності, але досить чіткій і однозначній денотативній опозиційності (гносеологічній). На жаль, більшість студентів, викладачів і вчених володіє (тією чи іншою мірою) переважно лінгвістичними правилами та законами, оскільки їх вивчення здійснювалось цілеспрямовано в школі. А вивчення та оволодіння правилами операцій з іншими типами знаків залишається поки що поза межами їх професійної підготовки, усвідомлення їх професійної необхідності, оскільки логіка у ВНЗ вивчається лише один семестр. Разом з тим варто зазначити, що логістичні правила і положення деякі науковці відносять до так званої "практичної логіки", яка теоретично ще не розроблена [5, с. 4]. І це є головною причиною глобального феномену професійної некомпетентності спеціалістів із вищою освітою.

Технологія створення професійних концептуальних стандартів здійснюється на підставі положень і правил, предметна сфера яких – інтелектуальні дії вченого в процесі побудови ним визначень професійних концептів. При цьому положення визначають зміст інтелектуальних дій вченого, а правила регламентують процедуру оперування змістом інтелектуальних дій. Положення є загальноприйнятими твердженнями, які сумніву не підлягають, оскільки беруться з тих чи інших наукових джерел, що перевірені суспільно-історичним досвідом розвитку тієї чи іншої науки (семіотики, семантики, лінгвістики, логіки, психології тощо).

Існує три типи положень: логічні положення, які беруться з підручників логіки; логістичні положення, які виводяться на підставі індуктивної техніки і відображають прагматичні аспекти буд-якого наукового дослідження; і парадигмальні положення, які презентовані теорією, що панує в тій чи іншій конкретній науці, тобто парадигмою.

Виділяють два типи правил: перший тип правил регламентує інтелектуальні дії вченого в рамках кожного окремого типу положень, наприклад, логічні, логістичні, парадигмальні правила; другий тип правил регламентує дії, які поєднують змісти трьох типів положень у єдину предметну сферу утвореного професійного концепту, надаючи його змісту і формі "стандарт якості". Інакше кажучи, "стандарт якості" при побудові професійних концептів утворюється чітким визначенням змісту інтелектуальних дій вченого і правил операцій із цим змістом. Зазначені положення і правила можуть бути оскаржені лише їх запереченням типу – "немає такого", а не їх уточненням, додаванням інших тощо. Останні відносяться уже до процедури вдосконалення, розширення концептуальних технологій.

Розглянемо детальніше типи положень.

1. Логічні положення. Зміст цих положень розглядається в межах тільки концеп-

туальних стандартів і стосується понять та деяких операцій з ними. Існують поняття (концепт) і логічна операція його визначення. Функція визначення поняття – розкривати, розгортати зміст поняття, яке охоплює суттєві ознаки визначуваного. Наукові поняття визначаються за родо-видовою, класичною схемою [1, с. 410–411]. Виділяють сім правил-вимог до визначення поняття [1, с. 467–468]. Предметною сферою логічних положень і правил є *форма* думки автора, який створює визначення поняття, а не її зміст.

2. Логістичні положення. Предметною сферою логістичних положень є універсальні форми *змісту* думки (далі – УФЗД) вченого, які виводяться на підставі індуктивної техніки. Виділяють чотири УФЗД вченого: процес, стан, результат процесу і властивість. Терміном "процес" позначаються динамічні характеристики досліджуваного явища; терміном "стан" – проміжні параметри процесу у часі; терміном "властивості" – новоутворення, які детерміновані кінцевим "результатом" процесу. УФЗД утворюють чотири класи змістів інтелектуальних дій вченого, сутності яких не перетинаються, оскільки "процес", "стан", "результат процесу" і "властивості", хоч і взаємопов'язані, але не тотожні. УФЗД детерміновані метою наукового дослідження (факти, закономірності) і прагматичними потребами суспільства (враховувати динаміку протікання процесу; як впливати на процес, знаючи його проміжні параметри, тобто стани; і які властивості або результат можна (потрібно) отримувати).

3. Парадигмальні положення. Ці положення визначають професійний статус концепту, тобто звужують предметну сферу УФЗД до професійних концептів типу: фізичний, хімічний, економічний "процес", або економічний, соціальний, юридичний "стан", або фізичні, хімічні, психологічні "властивості". Професійний статус концепту визначає парадигма.

Предметною сферою парадигмальних правил і положень є *сутність* визначуваного явища. Ця "сутність" визначається і презентується введенням у зміст, який вкладається у родо-видову схему визначуваного поняття, парадигмою, тобто панівною теорією. Оскільки парадигма як теорія створюється спільноту вчених протягом тривалого часу розвитку тієї чи іншої науки і здійснюється на підставі дотримання наукових принципів пізнання, як-то: гіпотеза, проведення експериментів, отримання емпіричних та наукових фактів, їх обробка та інтерпретація, що переводить гіпотезу в теорію або елементи теорії, то ці наукові принципи пізнання постають у вигляді певних нормативних правил і положень, які відіграють роль своєрідних стандартів для природничого типу парадигм [6, с. 30–63].

Інакше кажучи, у парадигмі імпліцитно (приховано) презентовано й узагальнено принципи наукового пізнання, а також думка спільноти вчених [6, с. 261–269], які тривалий час домовлялись і дотримувались правил розглядати та інтерпретувати, наприклад, у вітчизняній психології психічні явища як такі, що мають характер і природу відображення (теорія відображення). Якщо в тій чи іншій країні прийнята інша парадигма, то вона так само створюється за умови дотримання зазначених наукових принципів пізнання, але номінативно може бути позначена і представлена іншими термінами.

Хочемо звернути увагу на ту обставину, що змінювати парадигму, яка прийнята в тій чи іншій науці і країні, досить складно, оскільки підручники, навчальні посібники, монографії та ін. писались на підставі створеної спільнотою вчених і прийнятої в цій науці (і країні) парадигми. Значно легше "імпортувати" парадигму з іншої країни (і відповідної науки), видавати її за щось нове, оригінальне – креативне – утворення і водночас, як це доволі часто можна почути, ганьбити наукові досягнення власної країни.

Зазначені положення є основою для утворення змісту професіонального концепту, який претендує на статус "стандарту якості" цього змісту за умови чіткого визначення правил його утворення.

Коректне формулювання правил та їх назва – справа майбутнього в розвитку концептуальних технологій. Разом з тим необхідно зазначити, що формулювання правил і положень на перший погляд однакові. Але відмінність між ними полягає в тому, що формулювання положень здійснюється як констатація того, що є (логічні положення, універсальні форми змісту думки, парадигма), а формулювання правил містить і положення, і те, як вони мають поєднуватись між собою (поняття, родовидова схема визначення поняття і правила-вимоги до цієї логічної операції (перший тип положень і правил)).

Функція родової ознаки – визначити найближчий рід для визначуваного, а видові ознаки – показати, чим визначуване відрізняється від інших цього самого класу (логічні положення). Є УФЗД – процес, стан і новоутворення – результат процесу і властивості (логістичні положення). Є парадигма в тій чи іншій науці. І треба сформулювати правила їх поєднання. Очевидно, що це другий тип правил і положень, оскільки функція цих правил – об'єднати три типи різних положень, зміст яких гетерогенний, у єдиний професіональний зміст концепту, статус якого (змісту) визначає професіональний "стандарт якості" цього концепту. Йдеться, таким чином, про правила наповнення родової ознаки (далі – РО) і видових ознак (далі – ВО) визначення концепту професіональним змістом (правила денота-

ції логічних (РО і ВО) і логістичних (процес, стан, результат процесу, властивості) термінів парадигмальним змістом). По суті, в цьому випадку мається на увазі парадигма як сукупність правил і положень (рос. "предписаний") для наукової групи, яка створює, за Т. Куном, "дисциплінарну матрицю" [6, с. 269–278], але лише в межах побудови визначення професіональних понять.

Правило РО-1 (далі – ПРО-1). Найближчий рід РО (як елементу форми думки) визначає одна із УФЗД: процес, стан, результат процесу або властивість. Звертаємо увагу на дві обставини. По-перше, ПРО-1 поєднує логічне положення "найближчий рід" з логістичним – "УФЗД", яка у РО задає, визначає класифікаційну норму. По-друге, реалізація ПРО-1 фіксує новоутворений результат об'єднання – "клас" – і разом з тим утворює нове положення, яке чітко визначає кількісний результат можливих класів професіональних концептів – "процесу", "стану", "результату процесу" і "властивості". Цими двома зауваженнями ми вводимо числовий показник-обмежувач кількості класів професіональних концептів (стандарт) і "механізм розвитку концептуальних технологій", оскільки реалізація ПРО-1 утворює нове положення – "клас", а його подальше використання в міркуваннях вимагає і нових правил операцій із цим класом. Ця процедура подібна до математичних дій, де з аксіом виводяться теореми за певними правилами, виконання яких можна чітко контролювати. Основна функція ПРО-1 – класифікаційна (правило класифікаційної коректності).

Правило РО-2 (далі – ПРО-2). Професіональний статус УФЗД у складі РО визначає парадигма конкретної науки. ПРО-2 поєднує логістичне положення – УФЗД – з парадигмою цієї науки і вимагає розглядати, інтерпретувати "процес", "стан", "результат процесу" або "властивість" в межах теорії, що панує. ПРО-2 конкретизує статус чотирьох класів концептів окремої науки як "професіональний", зокрема, "економічний процес", "економічний стан", "економічний результат" або "економічні властивості". Основна функція ПРО-2 – денотація логістичних термінів УФЗД ("процес", "стан", "результат процесу" і "властивість") змістом парадигми конкретної науки (правило парадигмальної коректності).

Правило РО-3 (далі – ПРО-3). Парадигма вводиться у РО при визначенні сутності "процесу" і переходить у ВО при визначенні "стану", "результату" і "властивостей" (правило професіональної інтерпретації та коректності елементів видової ознаки).

Є правила для РО, які уточнюють рівень складності процесу (простий, складний), є правила похідних парадигм для РО при визначенні сутності "стану", "результатів" та "властивостей".

Правило для видових ознак (далі – ПВО-1). Видові ознаки імпліцитно відображають процедуру і результати експериментальних досліджень означуваного (правило репрезентативної повноти змісту концепту). Інакше кажучи, це правило визначає спеціально-науковий статус професіонального концепту, тобто вимогу включати у видову ознаку результат наукових досліджень, виконаних

за відповідними принципами наукового пізнання.

Результати наших досліджень стосовно утворення змісту професіональних концептів відповідно до зазначених правил можна продемонструвати наочно блок-схемою на прикладах, що мають бути прийняті в психології як стандарти при побудові визначень, зокрема і психологічних процесів (рисунки 1 і 2).

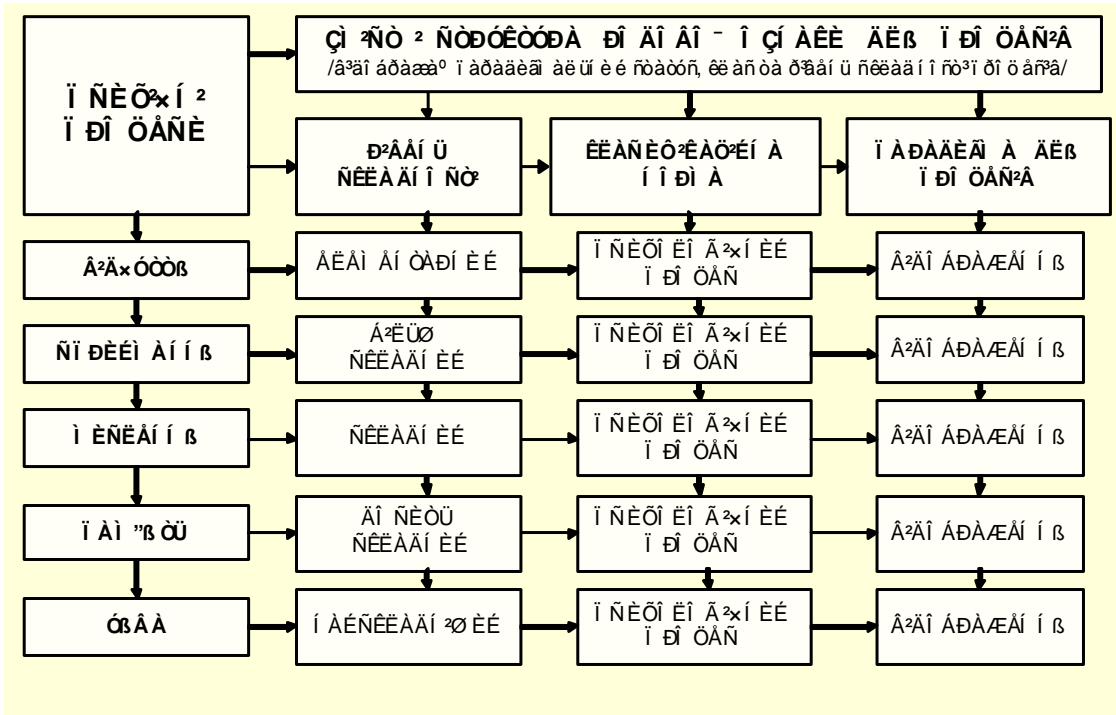


Рис. 1. Концептуальні стандарти визначень психологічних процесів із урахуванням їх родових ознак

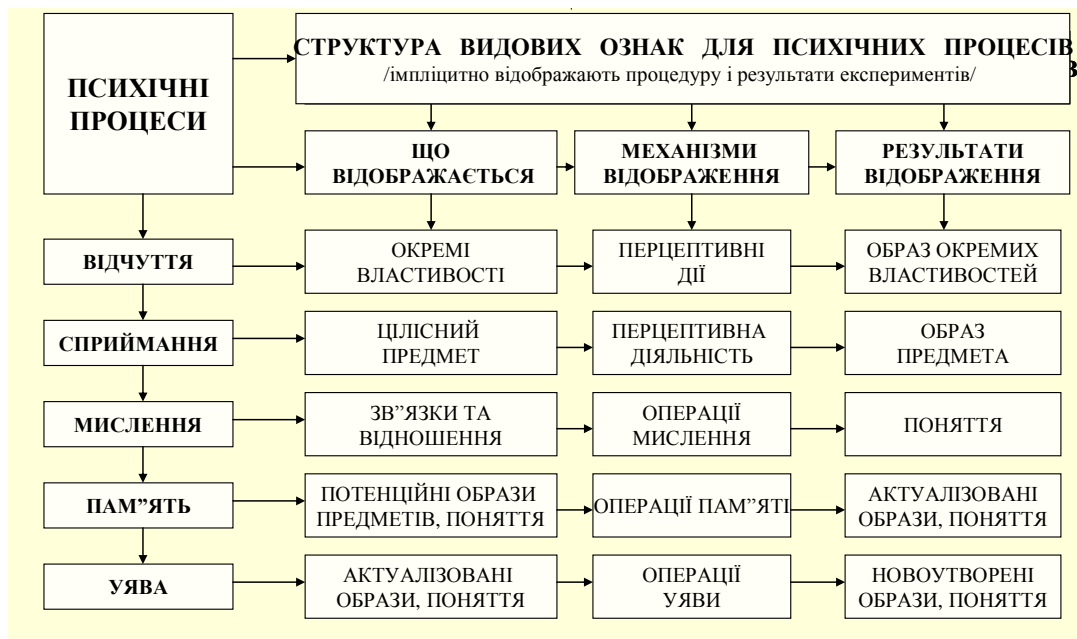


Рис. 2. Концептуальні стандарти визначень психічних процесів із урахуванням їх видових ознак

Зазначимо, що рівень складності процесів визначається на підставі включення результатів одного процесу в інший і неможливості здійснення зворотної процедури. Так, наприклад, мислення є більш складним психічним процесом, ніж сприймання, оскільки результатами сприймання є образи предметів і явищ, між якими мисленнєво можуть бути відображені зв'язки та відношення (наглядно-образний вид мислення), а поняття – як результат мислення не може бути відображено процесом сприймання, оскільки зв'язки та відношення, на відміну від предметів та явищ, не мають енергетичних характеристик, які б відображались органами відчуття та сприймання. Інакше кажучи, "зв'язки та відношення" між предметами "не очевидні", а "умовивідні".

Родо-видова схема побудови стандартів визначень професіональних концептів може бути представлена поки що *формулою* у вигляді блок-схем. А переведення цієї блок-схемної формули у професіонально-логістичні формалізми – справа майбутнього. І це мають робити професіональні логісти в кожній окремій науці, досліджуючи і визначаючи професіональні стандарти міркувань і вчених, і викладачів, і студентів. Але уже зараз ми можемо здійснювати процедуру "вимірювання" визначення поняття психічних процесів, які даються в тих чи інших літературних джерелах (підручниках, навчальних посібниках, словниках та ін.), взявши за еталон блок-схему, подані на рисунках 1 і 2, як стандарти на предмет їх професіональної коректності/некоректності.

Хочемо привернути увагу тих, хто здобуває професійну освіту переважно на лінгвістичній основі: вирази "психологічний процес", "відображення" та ін., які входять у родо-видову схему визначення, змінюють свою денотативну сутність і стають знаками-термінами. Так, "психологічний процес" як термін позначає *клас* психічних процесів, а не психічний процес як явище, а термін "відображення" позначає так само не явище дійсності, а *парадигму*, хоч зовнішньо вони не відрізняються від знаків-слів. А визначуване – як складний термін – стає знаком-концептом, денотатом якого є згорнутий *зміст* думки вченого, вкладений у родо-видову схему. Існує логічне правило, яке вимагає співрозмірності обсягів визначуваного і визначального.

Варто зазначити, що прийоми, які подібні до визначень (характеристика, опис, приклад та ін.) [5, с. 271–274], не змінюють денотативну сутність знаків-слів. І в цьому полягає складність *розуміння* концептуальних технологій формування професійного розуму і думки.

Таким чином, професіональні концепти в тій чи іншій науці, які створюються на підставі дотримання зазначених правил і положень, гарантують професіональні "стандарту якості" утворених концептів і змінам

не підлягають, оскільки в основі цих правил і положень лежать загальноприйняті в науках нормативні принципи отримання наукових знань. Порушення зазначених правил і положень у процесі *оволодіння*, і ми на цьому наголошуємо, наукових знань призводить до формування у майбутніх спеціалістів професійної некомпетентності, оскільки коректно сформульоване визначення поняття презентує "сутність" визначуваного явища. Як тільки у схожому на визначення виразі не зазначена родова ознака, не указані "класифікаційна норма" або "парадигма", такий вираз у логіці відносять до прийомів, схожих на визначення (характеристика, опис та ін.). Але ці прийоми презентують знаками-словами лише предмети та явища або їх властивості тощо, тобто те, що можна побачити очима або почути вухами. А "сутність" предметів та явищ побачити очима неможливо принципово. Лише розумом! Отже, необхідно усвідомити ті інтелектуальні дії вченого, який будував коректні визначення поняття відповідно до зазначених правил і положень, а вони становлять основу концептуальних стандартів. І такими самими правилами та положеннями мають оволодіти викладачі, і студенти. Якщо цього немає, то певні знання можуть формуватись, і навіть багато знань, але професійне розуміння, яке пов'язане з оволодінням зазначеними правилами, не виникатиме. Саме тому існує безліч визначень поняття одного і того самого, наприклад, психічного явища, а право на існування має лише одне єдине визначення, яке відповідає концептуальним стандартам. Не потрібно множити сутності через велику кількість визначень одного і того самого поняття ("Бритва Оккама").

IV. Висновки

У тих сферах навчальної діяльності у ВНЗ, де оволодіння науковим знанням передбачає дотримання відповідних правил, положень і законів, феномен креативності досить обмежений і навіть підпадає під заборону. Це особливо важливо у гуманітарних науках, де можливості використання математичних засобів для виведення законів поки що значно менші. Впровадження логічних, логістичних та парадигмальних правил і положень у процес створення концептуальних стандартів певною мірою компенсує зазначені складнощі.

Разом з тим потрібно зазначити, що таке обмеження і навіть "заборона" використання феномену креативності зовсім недоречні в предметних сферах навчальної діяльності, де мають місце ті чи інші проблеми в науковому знанні. А такі ситуації, як правило, виникають на передньому, образно кажучи, "фронті" розвитку наук. І в таких випадках феномен креативності, інтуїції стає важливим чинником для можливих наукових відкриттів.

Література

1. Кондаков М.И. Логический словарь-справочник / М.И. Кондаков. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
2. Гаджинский А.М. Логистика : учебник / А.М. Гаджинский. – 14-е изд. – М., 2007. – 472 с.
3. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, 1983. – 296 с.
4. Ноэль Мулуд. Анализ и смысл / Ноэль Мулуд. – М. : Прогресс, 1979. – 348 с.
5. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 528 с.
6. Кун Т. Структура научных революций : пер. с англ. / Т. Кун. – М. : АСТ : Ермак, 2003. – 365 с.

Коваленко В.О., Тисячник І.В. Креативні обмеження у сфері концептуальних стандартів

Анотація. У статті розглянуто одну із предметних сфер навчальної діяльності у ВНЗ, де феномен креативності має суттєві обмеження, – сферу концептуальних стандартів побудови визначень понять, які створюються на основі обов'язкового дотримання логічних, логістичних та парадигмальних правил і положень.

Ключові слова: концептуальні стандарти, визначення понять, навчальна діяльність.

Коваленко В.А., Тысячник И.В. Креативные ограничения в сфере концептуальных стандартов

Аннотация. В статье рассмотрена одна из предметных областей обучения у ВНЗ, где феномен креативности существенно ограничен, область концептуальных стандартов построения определения понятий, которые создаются на основе обязательного соблюдения логических, логистических и парадигмальных правил и предписаний.

Ключевые слова: концептуальные стандарты, определение понятий, учебная деятельность.

Kovalenko V.O., Tysiachnik I.V. Creative frames in the sphere of conceptual standards

Annotation. The article deals with one of the subject areas of a teaching process in higher school where the creativity phenomenon is considerably insufficient, – field of conceptual standards for making the definitions of notions based on the obligatory observation of logical, logistic and paradigmatic rules and prescriptions.

Key words: conceptual standards, definition of concepts, educational activity.

УДК 001.891.3–37.025“313”159.9–057.4

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Корень Т.О.

I. Вступ

На сьогодні в системі вищої освіти України спостерігається її гуманізація, яка нерозривно пов'язана з пошуком і освоєнням можливостей практичного втілення положень особистісно орієнтованих навчання й виховання. Цей підхід передбачає не декларативне уявлення про студента як суб'єкта самопізнання й саморозвитку, а враховує актуальні й потенційні можливості його розвитку. У зв'язку із цим можна спостерігати підвищений інтерес учених до феномену педагогічного супроводу – методу, прийнятого для сучасних умов, оскільки така форма роботи сприяє розвитку особистості, що відповідає новим цільовим орієнтирам освітнього процесу [2; 5].

Таким чином, “педагогічна підтримка” досить широко використовується у визначенні найрізноманітніших педагогічних, психологічних та соціальних феноменів. Однак, варто зазначити, що теорія і практика педагогічної підтримки знаходяться у стані формування.

Сучасна освітня практика характеризується значною варіативністю як способів організації навчальної діяльності учнів, так і реалізованих у ході навчання цілей. На сьогодні пріоритетними цілями, крім формування знань і вмінь, є такі, що пов'язані із загальним особистісним розвитком і збереженням психічного здоров'я тих, кого навчають. Істотне значення в їх досягненні має психологічний супровід [6].

Складність розуміння сутності поняття психологічного супроводу зумовлена його використанням у якості інноваційної, концептуальної ідеї, реалізація якої ускладнюється такими факторами (проблемами):

1) ототожнення виховання й підтримки (простежується неоднозначність процесів входження педагогічної підтримки в практику вітчизняної освіти на зламі епох, тобто перехід від адміністративно-традиційної парадигми до гуманістичної);

2) вузьке розуміння підтримки як механізму цілком відчутної опіки;

3) підтримка має бути систематичною й “дозованою”;

4) кількість і якість навчання “фахівців, що випускають” суперечать гуманістичним принципам;

5) упровадження психологічного супроводу в систему освіти викликає труднощі, оскільки ця форма виділяється із загальноприйнятих норм традиційного управління [4].

Основною проблемою, на наш погляд, є розробка теоретичних основ супроводу учнів, реалізація яких на практиці дасть змогу надати цій діяльності погодженого і комплексного характеру.

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити сутність теоретичних основ психолого-педагогічного супроводу.

Задля досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- прослідкувати історичне становлення і розкрити сутність поняття “психологічний супровід”;
- визначити предмет та принципи психологічного супроводу;
- виявити основу класифікації для виокремлення видів психологічного супроводу.

III. Результати

У процесі вивчення історичного аспекту розвитку психологічного супроводу як особливої форми роботи можна виділити два етапи.

Перший етап (1976–1983 рр.) пов'язаний з концепцією педагогічної підтримки в рамках допомоги школяру в його особистісному розвитку. Так, у праці О.В. Мудрика “Про виховання старшокласників” підкреслюється необхідність різноманіття педагогічної допомоги в розвитку рефлексії, навичок самоаналізу для різних груп школярів.

На другому етапі (1988–1990 рр.) важливу роль для розвитку концепції педагогічної підтримки відіграв досвід груп під керівництвом О.С. Газмана щодо навчання, розвитку й становлення освітньої практики класних вихователів. Саме в цей період О.С. Газманом були визначені зміст, основні положення й принципи педагогічної підтримки. Подальший розвиток це поняття одержало у працях Н.Б. Крилової, яка розглядає її як надання допомоги дітям у вирішенні їхніх проблем в умовах навчального закладу, успішної соціалізації.

Потрібно зазначити, що в історичному становленні об'єкт, предмет і зміст педагогічного супроводу значно розширилися, він проник у сферу шкільної освіти й став визнаватися серцевиною виховання – вільного, протилежного “педагогіці необхідності”, здатного замінити виховання в міру дорослішання дітей: там, де є товариські (дружні) стосунки дорослого й дитини (тобто педагогічний супровід), виховання як особлива педагогічна діяльність не потрібна [4].

Отже, у вітчизняній психолого-педагогічній літературі супровід розглядається як різновид процесів навчання й виховання. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показує, що існує неоднозначне бачення місця й ролі психологічного супроводу (Д.О. Белухін). Відповідно до цього, відсутнє чітке його розуміння. Психологічний супровід трактується як допомога в соціальному вихованні (О.В. Мудрік); як підтримка дитини в індивідуальному розвитку, самореалізації (О.С. Газман); як допомога в самопізнанні (Т.А. Мерцалова); як цілісний процес вивчення, формування, розвитку й корекції професійного становлення особистості (Е.Ф. Зеєр).

Саме ці положення є визначальними у формуванні концепції психолого-педагогічного супроводу. Однак практика освіти показує, що вся проблематика вимагає подальшого уточнення. Актуальними стали і системне пояснення місця "супроводу" у сучасній освіті, і конкретизація принципів, оскільки він перестає бути тільки інноваційною концептуальною ідеєю, а стає невід'ємною складовою особистісно орієнтованої освіти.

Отже, психолого-педагогічний супровід поки не має завершеного цілісного наукового опису. В силу неоднорідності й об'ємності цього поняття, а часто й нечіткості предмета дослідження в ньому виділяються ознаки, які відносяться до різних сфер наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології [7].

У зв'язку із цим з'являється потреба обґрунтування концептуальних положень психологічної теорії супроводу й більш поглибленої розробки теоретичних складових.

Вихідним положенням для з'ясування теоретичних основ комплексного супроводу став підхід Е.І. Казакова, у логіці якого розвиток людини розуміється як вибір і освоєння суб'єктом розвитку тих чи інших інновацій.

Найважливішою особливістю підходу є пріоритет внутрішнього потенціалу розвитку суб'єкта; підкреслюється право суб'єкта самостійно робити вибір і нести за нього відповідальність. Таке саме або близьке розуміння значущості використання внутрішнього потенціалу розвитку ми знаходимо в більшості сучасних гуманістичних теорій.

У логіці зазначеного підходу супровід – це взаємодія того, хто супроводжує, й того, кого супроводжують, спрямована на вирішення життєвих проблем розвитку супроводжуваного найбільш позитивним (ефективним) методом.

У навчальній діяльності супровід – це вивчення педагогами індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності, виявлення проблем і пошук їх причин, а отже, адресна допомога в подоланні певної проблеми у розвитку психологічних або інших характерологічних особливостей студента.

Педагогічний зміст супроводу більш адекватно відображається у двох підходах до

його визначення – широкому й вузькому. У широкому розумінні супровід пов'язується зі створенням сприятливих умов, безпечно-го середовища, необхідних для розвитку й саморозвитку особистості, розкриття й реалізації її внутрішніх сил, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору. Вузький зміст асоціюється з допомогою педагога, його сприянням у вирішенні проблем, пов'язаних з навчанням, спілкуванням, здоров'ям, самовизначенням.

Таким чином, під супроводом ми розуміємо метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору (множинних проблемних ситуаціях, при вирішенні яких суб'єкт визначає для себе шлях прогресивного або регресивного розвитку), унаслідок чого метою психолого-педагогічного супроводу в системі освіти є створення в рамках об'єктивного соціально-педагогічного середовища умов для максимального особистісного розвитку і навчання суб'єкта в такій ситуації (Р.В. Овчарова).

Для повного розуміння сутності психологічного супроводу професійного становлення особистості визначимо мету педагогічного супроводу – усунення перешкод, що заважають успішному самостійному розвитку особистості в освіті (Т.В. Анохін, М.Р. Бітянова та ін.) і виділимо його основні концептуальні положення:

1) наявність соціально-економічних умов для того, щоб особистість могла реалізувати себе в професійному житті;

2) необхідність соціально-психологічного забезпечення, допомоги й підтримки з боку суспільства для повноцінного професійного становлення;

3) визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації своїх соціально-професійних функцій;

4) прийняття особистістю всієї відповідальності за якість професійного становлення й реалізацію свого професійно-психологічного потенціалу;

5) гармонізація внутрішнього психічного розвитку особистості й зовнішніх умов соціально-професійного життя [3].

Аналізуючи концептуальні положення психологічного супроводу ми можемо визначити його предмет – процес спільного з особистістю окреслення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти свою людську гідність й самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [2].

Основними принципами забезпечення психолого-педагогічного супроводу є такі:

- згода суб'єкта, який навчається, на допомогу та підтримку;
- врахування наявних сил й потенційних можливостей особистості;
- віра в ці можливості;

- орієнтація на здатність цього суб'єкта самостійно долати труднощі;
- спільність, співробітництво, сприяння;
- конфіденційність (анонімність);
- доброзичливість;
- безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності;
- реалізація принципу "не нашкодь";
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу й результату [1].

На наш погляд, системоутворювальною ознакою необхідності процесу супроводу є характер протиріччя між наявністю у людини проблеми і його "Я". Необхідно враховувати, що в процесі супроводу (вирішення проблем людини) наявні два суб'єкти (ключові фігури): носій проблеми (супроводжуваний) і той, хто допомагає вирішити проблему (супровідний). Спрямованість взаємодії, таким чином, буде визначати різні види супроводу.

Причому активність у діяльності характерна для обох сторін – учасників процесу вирішення проблеми. Рівень такої активності може бути різним, що зумовлює, зокрема, ефективність набуття досвіду вирішення аналогічних проблем самим супроводжуваним. Виходячи із такого розуміння, супровід може бути спрямований як на основного носія проблеми, так і на представників його оточення.

Розділяючи психологічний супровід на види, ми беремо за основу класифікації такі критерії: 1) часовий простір; 2) тип впливу.

Так, взявши за основу класифікації часовий простір, виділимо у наданні допомоги три основні види супроводу:

- попередження виникнення проблеми;
- навчання супроводжуваного методам вирішення проблем;
- екстрену допомогу у кризовій ситуації.

Взявши за основу класифікації тип впливу, нами виділено два види супроводу: індивідуально орієнтований й системно орієнтований. Індивідуально орієнтований супровід спрямований на вирішення певних проблем конкретної особистості. Зміст індивідуально орієнтованого супроводу виявляється в перенесенні його унікальної ситуації в повсякденне благополуччя. Системно орієнтований супровід призначений для попередження виникнення або вирішення проблем, характерних для великої групи людей.

У процесуальному плані супровід можна описати через послідовну реалізацію таких кроків:

- проведення кваліфікованої діагностики сутності проблеми, її історії й потенційних сил її носіїв;

- інформаційний пошук методів, служб і фахівців, які можуть допомогти вирішити проблему;
- обговорення можливих варіантів вирішення проблеми з усіма зацікавленими людьми й вибір найбільш доцільного;
- надання супроводжуваним первинної допомоги на початкових етапах реалізації плану, оскільки перші кроки є найскладнішими (М.Р. Бітянова, Є.І. Казакова, М.М. Семаг та ін.).

IV. Висновки

Можна стверджувати, що в сучасних умовах гуманізації освіти зросла об'єктивна потреба у формуванні нової галузі теоретичного знання й практичної діяльності – галузі супроводу майбутніх фахівців.

Література

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Новые ценности образования. – 1996. – № 6. – С. 74–76.
2. Газман О.С. Педагогика волі: шлях у гуманістичну цивілізацію ХХІ ст. / О.С. Газман // Класний керівник. – 2000. – № 3. – С. 12–15.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – М. : Мир, 2006. – 336 с.
4. Крылова Н. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 91–98.
5. Михайлова Н.Н. Педагогична підтримка й міжнародний досвід / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин // Класний керівник. – 2000. – № 3. – С. 20–24.
6. Полянский М.С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения обучаемых / М.С. Полянский // Инновации в образовании. – 2001. – № 3. – С. 103–114.
7. Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т.А. Строкова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20–27.
8. Чернер С. Педагогическая поддержка – главное условие учебно-воспитательного процесса, направленного на сохранение здоровья школьников / С. Чернер // Директор школы. – 2003. – № 5. – С. 27–32.

Корень Т.О. Теоретичні основи психологічного супроводу професійного розвитку майбутніх психологів

Анотація. У статті розкрито теоретичні положення психологічного супроводу, охарактеризовано його основні концепти, визначено зміст, предмет, основи класифікації та види психологічного супроводу.

Ключові слова: психологічний супровід, принципи супроводу, етапи психологічного супроводу, види супроводу.

Корень Т.А. Теоретические основы психологического сопровождения профессионального развития будущих психологов

Аннотация. В статье раскрыты теоретические положения психологического сопровождения, охарактеризованы его основные концепты, определены содержание, предмет, основания классификации для определения видов психологического сопровождения.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, принципы сопровождения, этапы психологического сопровождения, виды сопровождения.

Koren T.O. Theoretical background of psychological accompaniment of future psychologists' professional advancement

Annotation. In the article theoretical positions of psychology maintenance are shown, its main concepts are characterized, content, subject, principles classification for determining of psychology types of maintenance are denoted.

Key words: psychology maintenance, principles of maintenance, periods of psychology maintenance, types of maintenance.

УДК 159.9

ЗІСТАВЛЕННЯ ПОНЯТЬ АГРЕСІЇ ТА НАСИЛЬСТВА У ПСИХОЛОГІЇ

Печенік Г.С.

I. Вступ

Агресію як психологічний феномен досліджують багато наук: філософія, антропологія, соціологія, політологія, психіатрія, психологія та ін., тобто фактично всі науки, у фокусі яких – людина. У результаті аналізу наукової літератури, в якій розглядаються поняття “наси́льство” та “агресія”, нами було зроблено висновок про те, що вони сприймаються аналогічно. Дійсне значення понять “агресія” і “наси́льство” часто можна встановити тільки на рівні контексту. У працях одного і того самого автора поняття “агресія” нерідко вживається в різних значеннях, так само і в гуманітарних науках, кожна з яких привносить своє розуміння цього феномену. Приблизно аналогічна картина спостерігається у сфері повсякденного, масового вживання цих понять, де вони найчастіше асоціюються з діями, що порушують фізичну або психічну цілісність іншої людини, завдають їй матеріальної шкоди, перешкоджають здійсненню нею своїх намірів. Незважаючи на наявність певних моментів додатковості і конвенціональності, доцільно і необхідно визначити детермінізм цих понять та їх відмінностей у вживанні і сприйнятті в науковому середовищі.

II. Постановка завдання

Мета статті – розмежувати вживання та сприйняття понять “наси́льство” й “агресія” для подальшого аналізу явища насильства у сім’ї.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- проаналізувати, як вживаються в сучасній психології поняття “наси́льство” та “агресія”;
- відокремити поняття “наси́льство” від “агресії”, знайти їх спільні та відмінні ознаки.

III. Результати

Поняття “агресія” у психології розроблено ширше, ніж поняття “наси́льство”. Розглянемо деякі з основних визначень.

Традиційно психологічне дослідження агресії починають з однієї із перших книг у цій галузі – К. Лоренца “Агресія (так зване “зло”)", у якій він визначає “агресію” як інстинкт боротьби, спрямований проти побратимів, у тварин і людей [4]. Зростання складності організму обумовлено необхідністю виживання, яке є своєрідним актом творення, що супроводжується руйнівним впливом із зовні. Руйнування ж вимагає прояву агресивності: чим вищий рівень ін-

телекту, тим більша агресивність. Таке синергетичне пояснення агресивності.

Російський антрополог Ф.І. Мінюшев зазначає, що загальним недоліком усіх екологічних пояснень агресії та насильства є спрощене бачення відповідної проблеми. Правда, є дослідники, які говорять, що інтелект є інструментом економії агресії. Вважаємо, що саме інтелектуальна сила людини має моральні рамки свого агресивного прояву [5].

Е. Фромм у книзі “Анатомія людської деструктивності” критикує визначення К. Лоренца (будь-яку людську агресивність розглядати як біологічно зумовлену). Психоаналітичний напрям підкреслює роль індивідуальних чинників і особливостей, які формують відмінності у проявах агресії в одних і тих самих умовах. Але, на думку автора, в тому-то й річ, що людина відрізняється від тварин саме тим, що вона убивця. Пояснення жорстокості і деструктивності людини, як вважає Е. Фромм, потрібно шукати не в успадкованому від тварини руйнівному інстинкті, а в тих факторах, які відрізняють людину від її предків тварин. Він визначає поняття “агресія” щодо поведінки, пов’язаної із самообороною, з реакцією на загрозу, і в кінцевому результаті приходиться до поняття доброякісної агресії. А специфічно людську пристрасть до абсолютного панування над іншою живою істотою і бажання руйнувати (злаякісну агресію) Е. Фромм виділяє в окрему групу і називає словами “деструктивність” і “жорстокість” [7].

У своєму філогенезі людина не була хижаком, пише Е. Фромм, оскільки своєю агресивністю вона помітно відрізняється від них. І відмінність полягає в тому, що тільки у неї зустрічається особлива агресивність – схильність до вбивства як самоцілі, бажання мучити без будь-якої “причини”, не заради збереження свого життя, а заради задоволення. Ця обставина – зсув мотиву на мету – стає визначальною у сучасному суспільстві, при цьому вбивство визначається як насильство. У цьому випадку агресія (за Е. Фроммом) стає передумовою насильства. За логікою такої схеми, людина агресивна за своєю природою, причому більш агресивна, ніж інші види. Приборкання агресивності в суспільстві (перш за все, щодо своїх родичів) відбувається за допомогою культури, позасоматичного успадкування традицій – її цінностей, норм, правил поведінки, правових обмежень агресивності в мі-

жособистісних і соціальних відносинах. Це самообмеження людства.

Е. Фромм розрізняє агресію біологічно адаптивну, що сприяє підтриманню життя, доброякісну, та біологічно не адаптивну, злаякісну, не пов'язану зі збереженням життя. Біологічно адаптивна агресія – це реакція на загрозу вітальним інтересам індивіда; вона закладена в філогенезі і властива як тваринам, так і людям. Вона носить вибуховий характер і виникає спонтанно як реакція на загрозу, а наслідок її – усунення або самої загрози, або її причини. Біологічно не адаптивна агресія – це злаякісна агресивність, тобто деструктивність і жорстокість. Вона зовсім не є захистом від нападу або загрози; вона закладена в філогенезі і є специфічно людським феноменом; вона спричинює біологічну шкоду й соціальне руйнування. Головні її прояви – жорстоке катування чи вбивство – не мають жодної іншої мети, крім отримання задоволення, причому вони шкідливі і для жертви, і для агресора. В основі цього виду агресії лежить певний людський потенціал, пов'язаний з умовами власне існування людини. Дію, у результаті якої може бути завдано шкоди, але якій не передували злі наміри, Е. Фромм відносить до псевдоагресії. Агресивність, пов'язана зі структурою особистості, притаманна їй (особистості) завжди і виявляється у всіх формах її життєдіяльності (садизм, мазохізм) [7].

Таким чином, визначення агресії Е. Фроммом, а саме: біологічно не адаптивна агресія, біологічно адаптивна агресивність і псевдоагресія – все це види насильства, які розрізняються за причинами (філогенез, онтогенез), мотивами, цілями, оскільки результат дії – це нанесення шкоди (фізичної, психологічної). Насильство завжди спрямовано на певний об'єкт, Е. Фромм розглядає агресію суб'єктно (тобто з позиції агресора), тому, якщо розглянути ці визначення об'єктно, можна сказати, що вони позначають насильство.

Чеський дослідник V. Student розглядає агресію як "самостійний інстинкт". Особливо цікавим є те, що цим автором вводиться поняття "психопатична агресія", яка варіюється залежно від типу особистості. При цьому потрібно зауважити, що насильство не може бути інстинктивним, на відміну від агресії. Інстинктивна агресія при патологічному порушенні особистості проявляється як насильство щодо оточення. Психопатичне насильство – це порушення структури особистості, що не може виявлятися як інстинктивна поведінка, яка є вродженою (як агресія), а є набутою в результаті соціального навчання [6].

С. Сукіасян, доктор медичних наук, директор Центру психічного здоров'я "Стрес", у своєму теоретичному дослідженні "Агресія: природа людської агресивності" критично аналізує загальновідомі підходи до ви-

вчення агресії, висуває свою гіпотезу про природу людської деструктивності [6].

С. Сукіасян наводить у своїй книзі теорії агресії, які в основному збігаються з теоріями насильства, наведеними нижче. Їх можна поділити на чотири основні категорії, які розглядають агресію як: 1) вроджений потяг або задаток (теорії потягу); 2) потребу, яка активується зовнішніми стимулами (фрустраційні теорії); 3) пізнавальні та емоційні процеси; 4) актуальний прояв соціального [6].

Перша категорія теорій, незважаючи на різноманіття підходів, ґрунтується на тому, що агресивність розглядається як вроджена інстинктивна форма поведінки. Отже, будь-які, навіть найбільш позитивні, зміни в соціальному середовищі не здатні запобігти її прояву, лише послабити. І в цьому, безсумнівно, є частка істини.

Представники другої категорії теорій (агресія як потреба, що активується зовнішніми стимулами, агресія як спонукання), навпаки, вважають за можливе не тільки послаблення, а й повне викорінення агресії, оскільки саму агресію відносять до проявів впливу зовнішнього середовища та його умов (фрустрації, збудження й аверсивних подій).

Третя група теорій, на відміну від попередніх, враховує такі аспекти людського досвіду, як когнітивна та емоційна діяльність. Саме це і є її відмінною рисою. Прихильники цих теорій стверджують про можливість керування агресією, контролю за поведінкою шляхом "простого" навчання людей реально уявляти потенційні небезпеки, адекватно оцінювати загрозові ситуації.

Нарешті, згідно з четвертою групою теорій (теоріями соціального навчання), агресія являє собою набуту в процесі навчання модель соціальної поведінки. Агресивні реакції засвоюються і підтримуються за рахунок безпосередньої участі в умовах вияву агресії, а також шляхом пасивного спостереження агресивних проявів.

С. Сукіасян, говорячи про психоаналітичний підхід до агресії та агресивності, спирається на праці З. Фрейда. У цьому контексті агресія розглядається як реакція на блокування або руйнування лібідінозних імпульсів. З. Фрейд стверджував, що потрібно враховувати "споконвічну ворожість людей один до одного" і що агресія проявляється як "риси людської природи, яка не піддається знищенню" [8]. Відповідно до припущення про перенесення на іншу людину того, що пригнічує Я індивіда, З. Фрейд прийшов до переконання, що війну потрібно розуміти як спробу психологічного самозбереження народу, як вихід назовні деструктивного потягу до самознищення, смерті. Отже, він тлумачить агресію як вихід, "випліскування" потягу до смерті – найважливішого, як вважає більшість антропологів, феномену людського існування,

що може позначитися на всіх життєвих проявах людини як істоти, яка має скінченне життя.

Таким чином, автор говорить, що агресія виявляється як інстинктивна реакція у відповідь на вплив навколишнього середовища, її можна послабити (соціалізувати), але неможливо викоренити зовсім. Без агресії людина перестане бути людиною, зникнуть прояви будь-якої активності (соціальної, міжособистісної). Агресія відіграє важливу роль для виживання людини як виду, якщо вона не перетворюється на насильство, яке знищує і самого гвалтівника, і об'єкт насильства, і людство в цілому.

В одній із перших монографій, що зачіпають проблеми агресії, "Фрустрація і агресія" (1939 р.) під авторством J. Dollard та ін., агресія визначається як "акт, цільовою реакцією якого є нанесення шкоди організму". Це визначення виявилось основоположним для подальших досліджень. Багато авторів розглядають агресію як реакцію ворожості на створену іншим фрустрацію, незалежно від того, наскільки ця фрустрація має ворожі наміри [6].

О.Ф. Кернберг, один із найбільш відомих психоаналітиків сучасності, президент Міжнародної психоаналітичної асоціації, у своїй книзі "Агресія при розладах особистості та перверсіях" переглядає психоаналітичні теорії афектів і ненависті, дає свою класифікацію і характеристику ряду психічних розладів з погляду їх зв'язку з агресією, деструктивністю, ненавистю та ін. [2].

Дотримуючись загальних уявлень щодо афекту, автор приділяє особливу увагу агресії, намагаючись з'ясувати зв'язок між агресією і люттю, між люттю й ненавистю. В основі праці О.Ф. Кернберга лежить переконання, що патологія особистості визначається психічними структурами, які виникають під впливом афективного досвіду взаємодії з об'єктами, що відігравали важливу роль раніше. На думку автора, афекти – це інстинктивні, тобто біологічно задані, структури, що активуються в процесі розвитку психофізіологічних патернів. Саме психічний аспект цих патернів, будучи особливим чином організованим, утворює агресивний і лібідинальний потяг, який описував З. Фройд.

Перетворення афектів у процесі розвитку, їх інтеграція з інтерналізованими об'єктивними відносинами, їх поділ у процесі розвитку на афекти, пов'язані із задоволенням, складові лібідинального ряду й афекти, пов'язані з болем, складові агресивного ряду, – все це вказує на величезну, різноманітність і складність їх когнітивних та афективних елементів. Автор вказує на головну функцію об'єктивних відносин в активації афектів. Таким чином, агресія як афект, на його думку, утворюється в об'єктивних відносинах.

Різноманітність афективних станів, пов'язаних з одним і тим самим об'єктом, забез-

печує економічне обґрунтування тієї обставини, як афекти пов'язуються і перетворюються в мотиваційні ряди, що мають більше значення, стають сексуальними або агресивним потягом. У цілому афекти сексуального збудження та люті можуть розглядатися як центральні афекти, навколо яких відбувається організація лібідо та агресії. Хоча в теорії це і не завжди так, але на практиці ті дослідники об'єктивних відносин, які відкидають теорію потягів, так само, на думку О.Ф. Кернберга, серйозно недооцінюють мотиваційні аспекти агресії.

Автор має на увазі загальну теорію афектів як структурних компонентів потягів, розглядає один певний афект, що займає центральне місце у поведінці людини, – ненависть – ядерний афект при важких психопатологічних станах, а саме розладах особистості, перверсії і функціональних психозах. Ненависть походить від люті, первинного афекту, навколо якого групується агресивний потяг. У разі важкої психопатології ненависть може повністю домінувати як у ставленні до самого себе, так і до оточення. Це складний афект, який є головним компонентом агресивного потягу і перекриває собою інші, які мають загальне поширення, агресивні афекти, такі як заздрість або огида. Таким чином, агресивний потяг формується в міжособистісній (внутрішньо-особистісній) щодо ненависті сфері на основі центрального афекту – люті. Заздрість і відраза є похідними ненависті. З клінічного погляду, основний афективний стан, що характеризує активацію агресії в перенесенні, – це лютя.

Роздратування – слабо виражений агресивний афект, який сигналізує про потенціал реакцій люті і в хронічній формі постає у вигляді дратівливості. Злість – більш інтенсивний афект, ніж роздратування, проте більш диференційований за своїм когнітивним змістом і природою об'єктивних відносин, що ним активуються. Ненависть – це складний агресивний афект. На відміну від гостроти реакцій люті і легкості варіюванням когнітивних аспектів злості та люті, когнітивний аспект ненависті є хронічним і стабільним. Ненависть також вкорінена в характері, що виражається в потужних раціоналізації і відповідних спотвореннях діяльності Его і Супер-Его. Найважливішою метою людини, охопленої ненавистю, є знищення специфічного об'єкта несвідомої фантазії і свідомих його похідних. У глибині душі людина потребує цього об'єкта, однак відчуває необхідність у його руйнуванні. Розуміння цього парадоксу і є головним завданням психоаналітичного дослідження цього афекту.

Крайня форма ненависті вимагає фізичного усунення об'єкта і може виражатися у вбивстві або радикальному знеціненні об'єкта, що нерідко знаходить своє вираження в символічному знищенні всіх об'єктів, тобто

всіх потенційних взаємин зі значущими іншими – як це спостерігається клінічно у людей з антисоціальною структурою особистості. Ця форма ненависті іноді виявляється у самогубстві, коли Я ідентифікується з об'єктом, який ненавидить, і самознищення – єдиний шлях його усунення. Вбивство і самогубство, примусове позбавлення життя – ці дії можна розглядати як насильницькі стосовно іншої (значущої) людини або щодо себе.

Менш складний рівень ненависті проявляється в садистських схильностях і бажаннях. Такий пацієнт, на думку О.Ф. Кернберга, відчуває несвідому або свідому потребу змусити свій об'єкт страждати і відчутти задоволення від цього страждання.

Бажання змусити когось проти його волі, тобто підкорити своїй волі або застосувати силу чи владу – це елементи насильницької поведінки. У цьому випадку спостерігається зсув мотиву на мету, тобто страждання заради страждання або насильство заради насильства – патологічне насильство.

Сильна прихильність до фруструючої матері є головним джерелом перетворення людя в ненависть. Ненависть як зворотний бік страждання – це основний спосіб мстивого тріумфу над об'єктом, репрезентацією власного Я, що наганяє жах, тріумфу, який досягається за допомогою проективної ідентифікації і символічної помсти за минулі страждання, що знайшли конденсоване вираження в садистичному патерні поведінки. Такі люди не можуть бути водночас і жертвою, і злочинцем. Як злочинці вони не можуть жити без своєї жертви – проектованого, відчуженого від них, переслідуваного Я; як жертви – залишаються прив'язаними до своїх переслідувачів внутрішньо, а іноді, що шокує спостерігача, і зовні. Бажання принизити – це ще один прояв ненависті, інтегрованої в риси характеру, опосередковані Супер-Его [2].

Таким чином, О.Ф. Кернберг розкриває психологічні механізми агресивної поведінки, мотивація якої обумовлена агресивними афектами, які проявляються як насильство щодо себе й оточення.

Перелічимо деякі визначення агресії, наведені Р. Берон і Д. Річардсон у монографії "Агресія" (1997 р.). Агресивність – це будь-яка поведінка, що містить загрозу або завдає шкоди іншим. Для визначення дії як агресивної вона має включати в себе лише наміри або власне образу, а не просто призводити до таких наслідків. Вживання терміна "агресія" обмежено спробою нанесення іншим тілесних або фізичних ушкоджень [1]. Таким чином, наміри насильства й агресії можуть бути різними при одному і тому самому результаті.

Більшість авторів, як стверджують Р. Берон і Д. Річардсон, визнає таке розуміння агресії: це будь-яка форма поведінки, спрямована на образу чи заподіяння шкоди

іншій живій істоті, що не хоче такої поведінки стосовно себе. Агресивність розглядається авторами як модель поведінки, а не як емоція, мотив чи установка. Хоча, деякі науковці переконані, що вона завжди асоціюється зі злими емоціями, мотивами на образу або пошкодження, з негативними расовими, етнічними, класовими та іншими установками [1]. Отже, мотиви насильства й агресії можуть збігатися, а можуть і відрізнятися.

Автори розглядають агресивність, з одного боку, як особистісну характеристику, а з іншого – як форму соціальної поведінки. Критерій "наміру" розглядають як обов'язковий для визначення агресії, що виключає будь-яку випадкову дію, яка супроводжується пошкодженням. Разом з тим цю дефініцію не можна використовувати для трактування дій хірургів, травматологів, стоматологів, педагогів та батьків, які карають з дисциплінарною метою. Таке визначення терміна "агресія" передбачає дії, за допомогою яких агресор навмисно завдає шкоди своїй жертві. Агресія має місце, якщо результатом дій є певні негативні наслідки. Варто зауважити, що при визначенні дії як насильницької також підкреслюється важливість наміру.

Ж.Т. Тедесчі розглядає агресію настільки широко, що вона зливається з поняттям влади [6].

Г.І. Козирев у статті "Проблема насильства в теорії, в масовій свідомості і реальному житті" порівнює природу насильства й агресивності людини. Автор робить висновок, що агресія є одним із видів насильства, а агресивність можна розглядати як схильність або готовність до насильства. Він визначає агресивність як стійку готовність (стан) особистості або соціальної групи до нападу (агресії) на інших з метою нанесення фізичної або психічної шкоди або знищення іншої людини або групи людей [3]. Сучасні дослідження підтверджують факт наявності в окремих індивідів схильності до агресивної поведінки або насильства. Але все-таки вирішальним чинником формування агресивної особистості є вплив соціального середовища, в якому відбувається соціалізація особистості, і ті життєві проблеми, з якими людина стикається. Таким чином, автор розглядає поняття "насильство" й "агресія" за типом включення одне в одне – як проблему соціалізації особистості.

IV. Висновки

У сучасній психології поняття "агресивність людини" має багато різноманітних значень, а саме:

- інстинкт боротьби за виживання;
- емоція, яка виникає внаслідок фрустрації;
- поведінка як відповідь на ситуацію (ситуативна);
- властивість особистості (характер, темперамент);

- дія, яка має намір образи або приниження;
- поведінка, що містить загрозу або заподіює шкоду іншим;
- поведінка, спрямована на образу чи заподіяння шкоди іншій людині, яка не бажає такого звернення;
- самостійний інстинкт (психопатична агресія);
- необхідна якість у структурі особистості;
- реакція на загрозу вітальним інтересам індивіда;
- патологічна властивість особистості – коли деструктивність і жорстокість не мають жодної іншої мети, крім отримання задоволення;
- стан особистості (готовність до нападу);
- один із видів насильства;
- схильність до насильства;
- потяг до смерті;
- акт, цільовою реакцією якого є нанесення шкоди організму;
- афект, пов'язаний з болем, що утворюється в об'єктних відносинах.

Можна зробити висновок, що поняття "агресія" і "насильство" на сьогодні використовуються для позначення різноманітних видів, форм поведінки і дій, які вчиняються навмисно (усвідомлено), з метою заподіяння шкоди (фізичної і психологічної). Існує насильство без агресії – психічне захворювання, або, наприклад, заради якоїсь вигоди.

Насильство не може розглядатися, на відміну від агресії, як інстинктивна поведінка, риса характеру, емоція, тобто на рівні індивідуальності, оскільки воно завжди має соціальний компонент. Насильство може розглядатися на особистісному рівні – як властивість особистості. Так само насильство можна розглядати як поведінку, що призводить до певного збитку. Сфера дії моральної оцінки агресії, на відміну від насильства, не поширюється на так звані позаморальні дії.

Виходячи із вищевикладеного, можна простежити зв'язок у вживанні цих понять, що простежується в їх контексті і значеннях, тобто семантичному просторі, який вони утворюють при сприйнятті різними авторами. Ці характеристики можна розді-

лити на два різні семантичні простори за змістом психологічних вживань, однак, спільними рисами для них є інстинктивні прояви (індивідні характеристики), а відмінними – соціально-особистісні аспекти (особистісно-індивідуальні характеристики).

Враховуючи психологічні характеристики, які дають автори цих понять, можна зробити висновок, що в системі індивідних властивостей особистості агресія є психологічною детермінантою насильства, в іншому прояв насильства детермінується соціально-особистісними факторами (особистісними та індивідуальними якостями, властивостями особистості).

У подальшому під час розгляду поняття насильства в психології нами будуть вивчені міжособистісні стосунки, в яких спостерігається насильство.

Література

1. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
2. Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройстве личности и перверсиях / О.Ф. Кернберг ; [пер. с англ. А.Ф. Ускова]. – М. : Класс, 1998. – 368 с.
3. Козырев Г.И. Проблема насилия в теории, в массовом сознании и реальной жизни / Г.И. Козырев // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2000. – № 6. – С. 85–100.
4. Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло") / К. Лоренц ; [пер. с нем. Г.Ф. Швейника]. – М. : ПРОГРЕСС : УНИВЕРС, 1998. – 257 с.
5. Минюшев Ф.И. Социальная антропология : курс лекций / Ф.И. Минюшев. – М. : Международный ун-т бизнеса и управления, 1997. – 192 с.
6. Сукиасян С.Г. Агрессия: природа человеческой агрессивности / С.Г. Сукиасян. – Ереван : Асогик, 2001. – 176 с.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; [пер. с англ. Э.М. Телятниковой, Т.В. Панфиловой]. – Мн. : Попурри, 1999. – 624 с.
8. Freud S. Gesammelte Werke / S. Freud // Bd. 14. – P. 473–492.

Печеник Г.С. Зіставлення понять агресії та насильства у психології

Анотація. У статті проаналізовано вживання понять "насильство" та "агресія" в психології і суміжних з нею науках.

Ключові слова: насильство, агресія, деструктивність, завдання шкоди, об'єкт-об'єктні відносини.

Печеник Г.С. Сопоставление понятий агрессии и насилия в психологии

Аннотация. В статье проанализировано употребление понятий "насилие" и "агрессия" в психологии и смежных с ней науках.

Ключевые слова: насилие, агрессия, деструктивность, нанесение ущерба, объект-объектные отношения.

Pechenik G.S. Comparison of concepts of aggression and violence in psychology

Annotation. In the article the use of concepts "violence" and "aggression" in psychology and adjacent with it sciences is analyzed.

Key words: violence, aggression, destructiveness, impairment, object-object relations.

УДК 371.132

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Черепехіна О.А.

I. Вступ

Соціальна та особистісна значущість проблеми осучаснення процесу фахової підготовки психологів є дуже важливою, оскільки її ефективне розв'язання позитивно позначається на задоволенні потреб суспільства у висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівцях з психології й створює передумови для професійного саморозвитку психологів.

Наше дослідження детермінується потребами сучасного суспільства в нових підходах щодо підготовки майбутніх психологів в умовах вищої школи, у зв'язку з новими вимогами до фахівця XXI ст., готового здійснювати свої професійні функції на високому професійному рівні. Концепція оновлення української освіти на засадах Болонського процесу вимагає підготовки якісного нового психолога-професіонала. Реформування вищої психологічної освіти орієнтовано на набуття професіоналізму майбутнім фахівцем, що передбачає підготовку психолога до розв'язання професійних завдань у різних сферах: політичній, освітній, банківській, сфері спорту, торгівлі тощо. Така ситуація стимулює поширення кола наукових досліджень, у яких здійснюються спроби знайти рішення проблеми розвитку професіоналізму у майбутніх психологів.

На актуальності проблеми формування професіоналізму та професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога наголошують українські дослідники С. Васюковська, Ж. Вірна, В. Власенко, П. Горностаї, Л. Долинська, В. Карікаш, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Л. Терлецька, Л. Уманець, Т. Щербаківа та ін. Водночас вивчення наукової літератури з проблеми формування професіоналізму засвідчило відсутність досліджень теоретичних засад формування професіоналізму майбутніх психологів під час фахової підготовки у ВНЗ. Ні у вітчизняній, ні в зарубіжній науковій літературі питання формування професіоналізму майбутніх психологів під час професійної освіти у вищій школі окремо не розглядались, а традиції формування професіоналізму особистості, які на сьогодні накопичені в психолого-педагогічній науці, й досі не використовуються в системі фахової підготовки психологів в умовах вищої школи.

Отже, результати вивчення теоретичних досліджень та досвіду практичної організа-

ції педагогічного процесу в навчальних закладах, які здійснюють підготовку майбутніх психологів, показали, що проблема формування професіоналізму майбутніх фахівців з психології у процесі фахової підготовки ще не знайшла свого належного науково-методичного вирішення. Однак певна теоретико-методологічна база для розв'язання цих завдань уже створена. Деякі роздуми щодо базових характеристик діяльності психологів, вимог до особистості майбутніх спеціалістів, особливостей підготовки кадрів цього профілю представлені у працях зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс) і вітчизняних науковців (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Панок, М. Савчин, В. Татенко, Т. Тітаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.).

II. Постановка завдання

Метою статті є висвітлення науково-теоретичних підходів до розвитку професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

III. Результати

Проблема розвитку професіоналізму складна і багатоаспектна, на що вказують у своїх працях С. Батишев, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Пряжников, В. Сластьонін та ін. Значний інтерес викликають дослідження, присвячені вивченню особистісної орієнтованості процесу навчання та виховання: І. Беха, А. Бойко, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, І. Зязюна, Н. Кічук, Е. Косенко, В. Лозової, А. Мудрика, Н. Ничкало, В. Семиченко, Т. Сущенко, Н. Тарасович, Н. Щуркової та ін. Науковці погоджуються, що одним із найефективніших факторів формування якостей особистості є врахування її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень учених та існуючої практики фахової підготовки психологів показав, що формування професіоналізму майбутніх фахівців здійснюється стихійно і детермінується комплексом випадкових факторів.

З огляду на соціальну й особистісну значущість, проблема осучаснення фахової підготовки психологів є украй важливою, оскільки її ефективне розв'язання оптимізує задоволення потреб держави й суспільства у висококваліфікованих, конкурентоспро-

можних фахівцях з психології й створює передумови для професійного саморозвитку психологів.

Основним інструментом впливу психологів на професіоналізм залишаються тести, спеціальні психологічні методики. Такий підхід не надає реальної психологічної допомоги у формуванні особистісних та професійних якостей психолога.

Дослідження методологічно базується на таких підходах, як:

- гуманістичний – уможливлює відображення в дослідженні людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного цивілізованого світу, визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу;
- акмеологічний – дає змогу обґрунтувати закономірності професійного розвитку майбутніх психологів;
- андрагогічний – забезпечує врахування особливостей освіти дорослих у процесі підготовки фахівців з психології;
- системний – дає можливість вивчати розвиток професіоналізму майбутніх психологів із позицій цілісності та взаємозумовленості його структурних складових;
- компетентнісний – є підґрунтям для виокремлення компетенцій, які утворюють професіоналізм майбутніх психологів.

Особливе місце серед вказаних підходів займає інтегративний підхід, який має перспективи оптимальної реалізації під час практичної підготовки майбутніх психологів, зокрема, ознайомчої, навчальної та переддипломної практик. Практична підготовка є центральною частиною професійної підготовки студентів – майбутніх психологів. Вона спрямована на розуміння студентами соціальної значущості обраної ними професії, на формування в них системи наукових знань, вироблення практичних умінь. Практика є істотним компонентом освітнього процесу, що дає змогу інтегрувати й узагальнювати уявлення та первинний досвід професійної діяльності за умови її раціональної організації [2].

Варто зазначити, що поняття "інтеграція" широко використовується в соціальній практиці, мовознавстві, економіці, психотерапії тощо. Під інтеграцією розуміється стан взаємозв'язку окремих диференційованих складових і функцій системи, організму в цілому, а також процес, що веде до такого стану.

Становленням інтеграційного підходу є рух у напрямі концептуального синтезу сучасних наукових теорій особистості та її зміни, а також відповідних методів дії. Таким чином, інтеграція в системі професійної підготовки визначається як процес зближення сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальних можливостей окремих наук і практики; процес взаємопроникнення психолого-педагогічних та інших ди-

сциплін; процес педагогічного проектування інтенсивних технологій навчання.

Практика розглядається як ланка єдиного педагогічного процесу, що передбачає відповідність теоретичної підготовки вимогам практики, формування педагогічних умінь і професійно цінних якостей особистості. Вона є основою й найдієвішою формою становлення та формування особистості майбутнього вчителя. Стверджуючи це, фахівці виходять з широко відомого психологічного положення про те, що особистість, її особливості, якості формуються в процесі діяльності. Необхідно підкреслити, що практика, за своєю суттю, є елементом, що інтегрує професійну підготовку студентів у сфері теорії, методики та дослідницької роботи [1].

Подібна інтеграція, що дає змогу створити цілісну модель професійної підготовки, забезпечується трьома рівнями інтеграційних процесів: "зовнішньою" інтеграцією, яка забезпечує взаємозв'язок із професійною діяльністю майбутнього фахівця через Державний освітній стандарт і кваліфікаційну характеристику з урахуванням регіональних особливостей і запитів соціальних партнерів; "структурної" практики, що виявляється у зближенні з іншими елементами професійної підготовки (виховною, навчальною, самостійною, дослідницькою роботою); "внутрішньою", такою, що припускає взаємозв'язок і взаємодоповнення окремих видів й елементів практики як системи [3].

Організація практики на основі інтеграційного підходу передбачає таку її наступну спрямованість: на виконання державних вимог щодо мінімуму змісту й рівня підготовки випускників відповідно до отримуваної спеціальності та кваліфікації, що здобувається; безперервність, комплексність, послідовність оволодіння студентами професійною діяльністю згідно з програмою практики, що передбачає логічний взаємозв'язок і поєднання теоретичного й практичного навчання, спадкоємність усіх етапів практики. Професійно-педагогічна діяльність може бути визначена як метадіяльність, оскільки зміст свідомості майбутнього вчителя не привноситься іззовні, а може бути виробленим у процесі спеціальної організованої діяльності – педагогічної практики [5].

Спираючись на дослідження М. Прокоф'євої, можна констатувати, що методологічну основу практики становлять:

1. Компетентнісний підхід в освіті. У його рамках здійснюється спроба ввести особистісний підхід в освітній процес. Цей підхід живе особистісне знання протиставляє безсуб'єктному, відчуженому, транслюваному у вигляді інформації. Особистісне знання, так само як і особистісне розуміння, є не тільки усвідомленням засвоєного матеріалу як деяка абстрактна "цінність", а і його застосуванням у реальних життєвих ситуаціях.

2. Діяльнісний підхід у навчанні. Використання його принципів орієнтовано на засвоєння способів мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних здібностей і творчого потенціалу студентів.

3. Особистісно-діяльнісний підхід – означає наявність актуальної ситуації інтерналізації нових форм, правил, способів і засобів соціальної професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не тільки професійної компетентності студента, а і його особистості в цілому. Основою діяльнісного підходу є діалогізація освітнього процесу, проблематизація змісту й методів навчання, креативність і рефлексивність діяльності, надання студентам педагогічно обґрунтованої свободи вибору. Реалізація діяльнісного підходу передбачає застосування інформаційно-комунікаційних технологій, методу проектів [5].

4. Концепції контекстного навчання. Сутнісною характеристикою контекстного навчання є послідовне моделювання за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання наочного й соціального змісту засвоюваної професійної діяльності. У контекстному навчанні студент із самого початку ставиться в діяльну позицію, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді сфер діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної). Це дає змогу охопити весь потенціал активності студента – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності, що створює можливість ухвалювати сумісні рішення. Засвоєння знань студентами здійснюється в контексті вирішення ними майбутніх педагогічних ситуацій, що забезпечує умови для формування професійної мотивації, особистісного сенсу процесу навчання. Теоретичною базою підготовки студентів до практики є забезпечення цілісності навчально-виховного процесу ВНЗ, зміцнення в особистості студента творчих начал, підвищення його мотивації до пізнання й набуття психологічного досвіду, самовдосконалення.

Розробка технології проектування практики на основі інтеграційного підходу передбачає внесення якісних змін до існуючої практики розробки навчальних програм вищого навчального закладу. Перш за все, йдеться про подолання фрагментарності професійної підготовки [5].

Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження [1–5] дав змогу виділити такі компоненти технологічного проектування практики: цільовий (уточнення загальної мети практики, цілей окремих її етапів, їх формулювання з орієнтацією на результат); змістовий (відбір змісту практики на основі освітнього стандарту, кваліфікаційної характеристики фахівця з виділенням видів професійної діяльності й визначенням черговості їх освоєння за етапами практики; конкретизація й інтеграція змісту практики з іншими елементами професійної

підготовки: теоретичними дисциплінами, дослідницькою роботою шляхом виділення взаємопов'язаних тем і завдань за роками навчання); часовий (визначення видів і термінів практики, формулювання вимог до відбору базових установ практики, вибір форм проходження окремих видів практики); забезпечувальний (підготовка робочої програми й методичних матеріалів, визначення засобів і методів практичного навчання); організаційний (організація практики відповідно до цілей); результативний (оцінювання поточних результатів, корекція проекту, аналіз і завершальне оцінювання результатів) [4].

Цільовий компонент формулюється відповідно до загальних цілей професійної підготовки в системі вищої освіти, специфіки спеціальності. Професійна підготовка вчителя початкових класів має бути спрямована на формування професійних умінь і особистих якостей, що характеризують гуманістичну орієнтацію, творчу позицію, професійну відповідальність фахівця. Стосовно практики, що розглядається як компонент, котрий інтегрує професійну підготовку, йдеться про визначення показників готовності до професійної діяльності. Реалізація цілей і завдань практики передбачає інтегрований підхід до визначення й розробки видів діяльності, спрямованих на формування різних рівнів компетентності (ключових, базових, спеціальних) із урахуванням набору професійно значущих знань, навичок і умінь [2].

Як вказує М. Прокоф'єва [5], проектування змістового компоненту практики передбачає аналіз нормативно-правових документів, що визначають функції й види діяльності фахівця. Першим кроком для розробки інтегрованих програм є визначення змісту професійної підготовки для кожної спеціальності за роками навчання з конкретизацією завдань самостійної й дослідницької роботи. При визначенні змісту психологічної практики необхідно виділити інваріантний і варіативний компоненти. Варіативний компонент покликаний уточнювати й розширювати базовий рівень і визначати спеціальний рівень компетентності майбутнього психолога. Часовий компонент припускає визначення видів і термінів практики, відповідних функціям, порядку їх освоєння на основі аналізу навчальних планів, програм і рівня складності. Практика має наскрізний характер, кожний подальший вид практики має бути логічним продовженням попереднього й бути спрямованим на оволодіння основними видами діяльності фахівця, розвиток професійних умінь. Організаційний компонент передбачає вибір базових установ, форми проходження практики.

IV. Висновки

Таким чином, формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ на засадах інтегративного, особистісно орієнтованого, діяльні-

сного та контекстного підходів дає змогу реалізувати завдання щодо розвитку високого та достатнього рівнів професіоналізму майбутніх фахівців з психології. Перспективними надалі вбачаємо дослідження психологічних особливостей професіоналізму психолога порівняно з представниками інших професій, визначення соціально-психологічних чинників ефективності процесу розвитку професіоналізму у майбутніх психологів.

Література

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб. : Речь, 1997. – 226 с.
2. Вашуленко М.С. Інтегрування різних видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення рідної мови / М.С. Вашуленко // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 5. – С. 13–24.
3. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання / М.Г. Іванчук. – Чернівці : ЧГУ, 2004. – 240 с.
4. Косырев В.П. Непрерывная методическая подготовка педагогов профессионального обучения : монография / В.П. Косырев. – М. : СРО, 2006. – 348 с.
5. Прокоф'єва М.Ю. Технологія проектування практики в інтегрованій професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів / М.Ю. Прокоф'єва // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 5. – С. 13–24.

Черепехіна О.А. Науково-теоретичні підходи до розвитку професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні й методологічні основи дослідження розвитку професіоналізму майбутніх психологів у процесі професійної підготовки у ВНЗ на основі інтегративного, системного, особистісно орієнтованого та інших підходів. Визначено специфічні особливості застосування зазначених підходів у процесі професійної підготовки психологів.

Ключові слова: психолог, розвиток професіоналізму, професійна підготовка психологів, підходи до розвитку професіоналізму психологів.

Черепехина О.А. Научно-теоретические подходы к развитию профессионализма будущих психологов в процессе профессиональной подготовки

Аннотация. В статье проанализированы теоретические и методологические основы исследования развития профессионализма будущих психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе на основе интегративного, системного, личностно ориентированного и других подходов. Определены специфические особенности применения указанных подходов в процессе профессиональной подготовки психологов.

Ключевые слова: психолог, развитие профессионализма, профессиональная подготовка психологов, подходы к развитию профессионализма психологов.

Cherepyehina O.A. Research and theoretical approaches as for the development of professionalism of future psychologists in the process of professional education

Annotation. Theoretical and methodological bases of research of development of professionalism of future psychologists in the process of professional preparation in institute of higher education on basis of integrative, system, personality oriented and other approaches are analysed. The specific features of application of the indicated approaches in the process of professional preparation of psychologists are certain.

Key words: psychologist, development of professionalism, professional preparation of psychologists, approaches to the development of psychologists' professionalism.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.955

ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ

Горбань Г.О.

I. Вступ

Одна з основних особливостей нашого часу – це спроба вивчити процес прийняття рішень і розробити технології, що сприяють підвищенню ефективності прийнятих рішень. Оскільки від прийнятого рішення залежить успішне функціонування підприємства і галузі, успішна реалізація проекту тощо, то очевидна важливість уміння приймати правильні рішення, які дійсно ведуть до досягнення поставлених цілей.

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити технологічні засади соціально-психологічного забезпечення процесу прийняття рішення.

III. Результати

Прийняття управлінського рішення зумовлено розв'язанням ряду завдань (від простих організаційних рішень до стратегічних, які характеризуються довготривалістю) й одночасним прогнозуванням результатів. Розв'язання проблем, пов'язаних із вивченням процесу розробки управлінських рішень в умовах реального процесу їх прийняття, є безумовно важливим на сучасному етапі:

- з теоретичного погляду – оскільки визначається загальна система обґрунтування стратегії прийняття рішень;
- з методичного погляду – оскільки проектується необхідний інструментарій, що забезпечує процес переходу від простого до складного рішення;
- з практичного погляду – оскільки цілісна система організації прийняття рішень дає змогу істотно підвищити ефективність управлінської діяльності.

Прийняття рішень дуже непростий процес. У ньому досить багато тонкостей й підводних рифів, що певною мірою зумовлені особливостями й здібностями особи, яка приймає рішення (далі – ОПР). А відтак, на сьогодні постає проблема психологічного забезпечення процесів підготовки управлінських рішень. Важливу роль у цьому процесі відіграє соціально-психологічна експертиза. Основне призначення експертних технологій – підвищення професіоналізму, а отже, ефективності прийнятих управлінських рішень.

Поняття “експертиза” охоплює два основні змістовні блоки: що оцінюється та яким чином оцінюється. Проведення експертизи вимагає визначити як об'єкт оцінювання, так і її процедуру, причому остання має визначитися залежно від об'єкта (його змісту й характеру) [4].

Центральним моментом прийняття рішення є вибір дії з метою досягнення найкращого результату [5], а дослідження цього процесу здебільшого спрямовані на з'ясування характеру й сутності відхилень реальних рішень від ідеальних і раціональних моделей, а не на їх соціально-психологічну зумовленість під час формулювання та підготовки рішення. У цьому контексті важливо зазначити два основні моменти стосовно проведення експертизи:

1) методологічні принципи проведення експертизи суттєво відрізняються від традиційної методології психологічного дослідження;

2) експертиза вимагає врахування складності соціокультурної ситуації з огляду на морально-етичні аспекти впливу управлінських рішень на життєдіяльність організації або соціуму.

Можливості експертного оцінювання дають змогу зробити об'єктом вивчення основні аспекти взаємодії “ситуація – ОПР” за умови використання якісних і кількісних оцінок певних складових ситуації, в якій ОПР справляє активні впливи. Стосовно ситуацій зауважимо, що вирішальне значення має чітке формулювання цілей. Саме вони є системоутворювальним фактором, стосовно якого можна здійснювати визначення факторів, механізмів, закономірностей, ресурсів, що впливають на розвиток ситуації. Визначення цільового компоненту вимагає усебічного аналізу цілісної системи відносин у межах ситуації прийняття рішення [2].

Сутнісно процес прийняття рішень у своєму завершеному вигляді є прийняттям рішення про дії щодо реалізації цілей. Відтак, особливу роль при прийнятті рішень відіграє визначення проблем, пов'язаних з оцінюванням і аналізом очікуваного розвитку ситуацій, результатів реалізації розглянутих альтерна-

тивних варіантів рішень. Таке оцінювання вимагає визначення факторів, що характеризують ситуацію прийняття рішення і тенденції її розвитку. Оцінна система формується під час проведення оцінок об'єктів експертизи, для оцінювання рівня досягнення мети, для порівняльного оцінювання переваг альтернативних варіантів. Ключовим моментом формування оцінної системи є визначення критерію відповідності мети та результату, причому необхідно враховувати, що певна мета може призводити до цілого спектра різних предметних форм результату.

Загальні підходи до формування теорій прийняття управлінських рішень розглядають їх ефективність з боку економічних, маркетингових, політичних аспектів розвитку певної організації або галузі [3]. Відповідно до таких підходів, частіше недооцінюється значення аналізу й впливу суб'єкт-суб'єктних взаємодій у контексті рішень, що приймаються. Отже, на цьому рівні аналізу постає завдання визначення місця і ролі соціально-психологічної експертизи цілісного процесу прийняття рішень.

Сама по собі психологічна експертиза розуміється при цьому досить широко. В інтелектуальному аспекті вона означає перехід від вузькотехнологічної експертизи до рефлексивного діалогу, спільного обговорення, яке передбачає усебічний критичний аналіз вихідних уявлень і передумов, як своїх, так і опонентів. У моральному аспекті це відмова від вузької схеми зіставлення "витрати – вигоди", в основі якої лежать не довгострокові, а найближчі пріоритети, і перехід на позиції глобальної етики. У політичному ж аспекті – відмова від обмежених бюрократичних інтересів ринку і перехід до такої політичної культури, що базується на спільній відповідальності.

Очевидно, що метою такої психологічної експертизи є визначення та оцінювання факторів ризику, можливостей коригувальних впливів, що потенційно або актуально несе в собі цей підхід. Не менш важливо, щоб експертиза була одночасно спрямована на виявлення закладених у такому підході нових можливостей для розвитку і реалізації людського потенціалу. Відтак, результатом експертизи має стати підсумковий баланс позитивних і негативних ефектів різних аспектів технології прийняття рішень з уявленням можливих впливів [1].

Будь-яке управлінське рішення вимагає розв'язання психологічних завдань щодо визначення реального суб'єктного ряду, тобто рефлексивного усвідомлення всієї системи впливів його здійснення. Насамперед, ми маємо відповісти на цілий ряд запитань із урахуванням системи суб'єкт-суб'єктних взаємин. Ці основні запитання можна подати у вигляді двох груп:

1. Перша група:

- хто ініціатор рішення;

- хто приймає рішення;
- для чого воно приймається;
- хто зацікавлений у прийнятті саме цього рішення.

2. Друга група:

- на кого спрямовано це рішення;
- яке ставлення до цього рішення;
- на кого це рішення вплине безпосередньо чи опосередковано.

Усвідомлена відповідь на зазначені запитання вимагає достатньо високого рівня володіння рефлексивними засобами як ОПР, так і всіх учасників, які залучені у процес підготовки рішення.

Психологічна експертиза управлінських рішень будь-якого рівня має стати ефективним інструментом стратегічного і тактичного корегування всієї політики організації, галузі, регіону. При цьому безумовно, що така експертиза дасть змогу систематично розрізняти і розмежовувати те, що:

а) можна зробити вже зараз;

б) можна зробити в доступній для огляду перспективі;

в) невідвласне у принципі ні зараз, ні в перспективі.

Управлінське рішення має не тільки господарські наслідки, воно завжди справляє соціальний вплив, викликає у всіх суб'єктів, на яких воно спрямоване, або позитивне, або негативне ставлення. Тобто воно є поліефектним й торкається різних аспектів життєдіяльності людей: виробничо-економічного, соціального, морально-психологічного тощо. І оцінкою оптимальності прийнятого рішення є не тільки господарські показники, а також поведінка, ініціатива й діяльність людей. З огляду на це можна констатувати, що рефлексивні настанови ОПР мають бути враховані на всіх етапах процесу. Технологічно ці настанови відображаються в постійній відповіді на запитання: що необхідно робити в конкретних умовах задля досягнення мети; яким чином можна уявити предметне майбутнє та отримати результат, що відповідає предметній формі результату, тощо.

Рефлексивне відпрацювання усього процесу прийняття рішення висвітлює проблему професійної підготовки управління з огляду на те, що значущими стають не предметно-професійні знання, а специфічні засоби організаційно-управлінської роботи, індиферентні до предметно-професійних сфер. До числа таких засобів й відносяться, насамперед, рефлексивні навички оргуправлінців. А відтак, під час підготовки відповідних кадрів виникає необхідність штучного формування таких навичок.

Специфічність такого навчання полягає в тому, що той, якого навчають, має спочатку набути загального досвіду рефлексування, а потім усвідомити його і закріпити у певних схемах мислєдіяльності. Цей досвід у навчальних ситуаціях необхідно цілеспрямовано організовувати, причому для за-

безпечення навчання в подібних ситуаціях зазвичай виділяють два аспекти – емоційний та інтелектуальний. При технічному визначенні рефлексії кожен із цих аспектів має забезпечуватися особливим типом засобів. У суб'єкта будь-якої діяльності, за умов кризової ситуації, існує щонайменше два варіанти поведінки:

- 1) повний відхід від провадження діяльності;
- 2) вихід у рефлексивну позицію стосовно діяльності.

Перший варіант виникає в ситуації, коли діяльність має недостатню значущість для суб'єкта, а другий – пов'язаний із високим рівнем значущості діяльній ситуації, криза у якій створює емоційну напругу, що ініціює вихід у рефлексію. Але сам по собі вихід у рефлексію не є достатньою умовою для її здійснення. Новий – рефлексивний – простір, у якому опинився суб'єкт, має бути певним чином проговорений. Така вербалізація нового простору і буде забезпечувати інший – інтелектуальний – аспект рефлексії. Набуття навичок переходу з кризового емоційного стану на інтелектуальний від-рефлексований і забезпечує ОПР певними психологічними засобами самоорганізації. І тут ідеться саме про самоорганізацію рефлексії, про необхідність не лише відпрацювання засобів рефлексії, а й про рефлексію

самого рефлексивного досвіду. Тобто під час навчання рефлексії потрібно здійснити новий рефлексивний "виток" стосовно самого досвіду рефлексування.

IV. Висновки

За таких умов актуальність включення соціально-психологічної експертизи до процесу прийняття рішень не викликає сумніву і потребує пильної технологічної розробки її основних критеріїв, а також впровадження в систему управління, підготовки і перепідготовки управлінців всіх рівнів.

Література

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологический аспект) / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
2. Литвак Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений / Б.Г. Литвак. – М. : Патент, 1996. – 271 с.
3. Орлов А.И. Теория принятия решений с позиций менеджмента / А.И. Орлов // Современное управление. – 2000. – № 8. – С. 23–42.
4. Чуйкин А.М. Разработка управленческих решений / А.М. Чуйкин. – Калининград : Калинингр. ун-т, 2000. – 150 с.
5. Швалб Ю.М. Психологическая экспертиза в системе образования / Ю.М. Швалб // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 1. – С. 22–26.

Горбань Г.О. Технологічні засади соціально-психологічного забезпечення процесу прийняття рішення

Анотація. У статті розкрито загальну проблематику прийняття управлінських рішень, визначено роль соціально-психологічної експертизи на етапі їх підготовки, проаналізовано роль рефлексії в технологічному забезпеченні процесу прийняття рішень.

Ключові слова: управління, управлінське рішення, соціально-психологічна експертиза, самоорганізація, рефлексія, технологія.

Горбань Г.А. Технологические основы социально-психологического обеспечения процесса принятия решений

Аннотация. В статье раскрыта общая проблематика принятия управленческих решений, определена роль социально-психологической экспертизы на этапе их подготовки, проанализирована роль рефлексии в технологическом обеспечении процесса принятия решений.

Ключевые слова: управление, управленческое решение, социально-психологическая экспертиза, самоорганизация, рефлексия, технология.

Gorban G.O. Technological background of social and psychological support of the decision making process

Annotation. The general problematics of passing of the managing decision is exposed in the article, the role of social-psychological expertise is determined on the stage of their preparation, the role of reflection in the technological providing of process of passing of the managing decision is analysed.

Key words: management, managing decision, social-psychological expertise, selforganization, reflection, technology.

УДК 316.25::159.935::347.72036

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНОСТІ УПРАВЛІНЦЯ

Застело А.О.

I. Вступ

Сучасні соціально-психологічні умови актуалізують визначальну роль соціального інтелекту в діяльності управлінця. Немає сумнівів, що ця роль висока і продовжує зростати. Однак, психологічні аспекти соціального інтелекту не вивчені повною мірою, й у зв'язку із цим актуальною є розробка питання про особливості прояву та розвитку соціального інтелекту при підготовці й безпосередній професійній діяльності управлінця.

II. Постановка завдання

Мета статті – проаналізувати теоретичні та емпіричні підходи до вивчення соціального інтелекту і ролі його аспектів у діяльності управлінця. Задля досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- узагальнити напрями розробки психологічної проблематики соціального інтелекту;
- проаналізувати роль соціально-психологічних аспектів соціального інтелекту в професійній підготовці та діяльності управлінця.

III. Результати

У загальному розумінні соціальний інтелект – здатність правильно розуміти свою поведінку й поведінку інших людей, що забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії й успішність соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів – людини як партнера у спілкуванні та діяльності, а також групи людей [3].

Вперше поняття соціального інтелекту з'явилося в працях Е. Торндайка в 1920 р. й використовувалося для позначення "далекоглядності в міжособистісних відносинах". Вивчення соціального інтелекту Е. Торндайком зводилося до пізнавальної специфічної здатності, що забезпечує успішну взаємодію з людьми й спрямована, в основному, на прогнозування поведінки.

Здатністю до майже автоматичних суджень, у розумінні Г. Олпорта, є соціальний інтелект. Водночас автор указує на переважне співвідношення соціального інтелекту до поведінки й соціального пристосування.

У працях Ж. Годфруа соціальний інтелект прирівнюється до одного з процесів – соціальної перцепції або соціального мислення. Як зазначає Д. Майерс, це отождення пов'язане із традицією неспіввіднесеного вивчення цих феноменів у загальній і соціальній психології.

Також у зарубіжній психології поняття соціального інтелекту трактували як: здатність зживатися з іншими людьми (F. Moss, T. Hunt); здатність взаємодіяти з оточенням (T. Hunt); знання про людей (R. Strang); здатність легко погоджуватися з іншими, вміння ставати на їх місце (E. Vernon); здатність критично й правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей (J. Wedeck).

Визначальну роль у вивченні соціального інтелекту зіграв Дж. Гілфорд. В основу створеного ним тесту було покладено розуміння соціального інтелекту як системи інтелектуальних здібностей, які не залежать від фактора загального інтелекту і прямо пов'язані з пізнанням поведінкової інформації. Так з'являється інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування й соціальної адаптації.

У працях Г. Айзенка запропоновано три концепції визначення інтелекту: біологічна, психометрична, соціальна (практична). Біологічний інтелект розуміється як фізіологічна, нейрологічна, біохімічна й гормональна основа пізнавальної поведінки, пов'язана зі структурою та функціями кори головного мозку. Психометричний інтелект є таким, що визначається стандартними тестами IQ. Соціальний (практичний) інтелект – прояв соціально корисної адаптації. Для дослідження останнього виділяють такі компоненти, як міркування, вирішення завдань, пам'ять, навченість, розуміння, обробка інформації, вироблення стратегій, пристосування до навколишнього середовища.

До кінця XX ст. М. Форд, М. Тісак у своїх методичних розробках розглядали соціальний інтелект як успішне вирішення проблемних ситуацій.

С. Космитський і О.П. Джон об'єднали два підходи до розгляду і діагностики соціального інтелекту – вербальний і невербальний. Так, відомо, що вербальне оцінювання власної емоційної або соціальної сфери не завжди відповідає реальним поведінковим характеристикам. Відповідно, більш активно стали проводитись дослідження, що базувались на поведінкових, невербальних способах оцінювання соціального інтелекту. Згадувані вчені запропонували концепцію соціального інтелекту із семи складових, з огляду на взаємодоповнюваність двох підходів. Ці складові були об'єднані у дві групи – когнітивні і поведінкові. Когнітивні елементи соціального інте-

лекту включили в себе оцінювання перспективи, розуміння людей, знання спеціальних правил, відкритість у стосунках з оточенням, а поведінкові елементи – здатність співпрацювати з людьми, соціальну пристосованість, теплоту в міжособистісних стосунках.

Проблема соціальної обдарованості так само пов'язана з питанням соціального інтелекту. Розглядаючи інтелект у цілому як обумовлену генетично ранню форму здатностей, соціальний інтелект виявляється (а найчастіше й отожднюється) у мудрості як формі інтелектуальної обдарованості.

Теоретичні розробки представників зарубіжної психологічної науки лягли в основу вирішення прикладних проблем, у першу чергу, діагностики й розвитку соціального інтелекту. Розглянемо деякі з них.

Р.І. Риггіо тестував інтелект, пропонуючи випробуванним оцінити його за такими соціальними навичками: емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль, соціальна виразність і соціальний контроль. Також автор використав тест на сховані етичні навички, оцінюючи знання правильної поведінки в соціальних ситуаціях.

Ф. Чаплін запропонував тест для оцінювання соціальної інтуїції, суть якого полягала в ознайомленні з проблемними ситуаціями та виборі кращого опису кожної ситуації із чотирьох альтернативних.

Тест "Профіль невербальної чутливості" (PONS), розроблений Р. Розенталем і його колегами, полягав у розшифруванні прихованої інформації. Випробуванним надавалося зображення однієї й тієї самої жінки, але в різних соціальних ситуаціях. Крім розшифрування прихованого змісту, випробуванним пропонувалися два альтернативні варіанти, один з яких найкраще описує побачене.

Д. Арчером й Р.М. Акертом був розроблений альтернативний PONS тест. Їх "Тест соціальної інтерпретації" (SI) полягав у наданні візуальної й звукової інформації про ту чи іншу ситуацію. Наприклад, випробувані бачать зображення жінки, яка говорить по телефону, і чують частину розмови. Потім їх просять оцінити, чи говорить жінка з іншою жінкою або чоловіком. Інше завдання – оцінити, чи знайомі одна з одною жінки, зображені на малюнку, чи є вони подругами або просто знайомими. Основна увага у використанні SI приділяється висновкам, зробленим випробуванними на основі вербальних версій невербальної інформації.

На основі методики SI Р. Стернбергом і Дж. Смітом була розроблена методика "Спосіб визначення розшифрованих знань". Учасникам дослідження пропонувалися два типи фотографій. Наприклад, на одному знімку зображені чоловік і жінка. Їх поза говорить про те, що вони перебувають у дуже близьких стосунках. Учасників дослідження просили сказати, чи дійсно ці люди пов'язані сімейними відносинами, або тіль-

ки грають роль. На інших фотографіях були зображені наставник і його підлеглий. Випробуванним просили сказати, хто з двох є наставником. У підсумку дослідники прихилилися до висновку, що здатність точно розшифровувати невербальну інформацію є одним із важливих показників соціального інтелекту.

Ідея К. Джонс і Дж.Д. Дей сконцентрована на важливій проблемі взаємозв'язку між двома характерними факторами соціального інтелекту – "кристалізованими соціальними знаннями" (декларативні й знання про добре знайомі соціальні події) і "соціально-когнітивною гнучкістю" (здатність застосовувати соціальні знання при вирішенні невідомих проблем).

Р. Кантор і Р. Харлоу, враховуючи перехідні періоди у житті людини, знайшли спосіб оцінювання індивідуальних відмінностей у визначенні людьми життєвих завдань. Цими дослідниками було встановлено, що люди створюють плани дій, відслідковують свій розвиток, оцінюють результати власної діяльності, звертаються до своєї біографічної пам'яті, щоб зрозуміти різні причини, що приводять до досягнення отриманих результатів, і альтернативні дії, які були можливі. При зіткненні виконання життєвого завдання із серйозними труднощами люди мають переглянути наявні плани або накреслити собі нові [2].

Так, інтеграція представлених вище підходів до розв'язання завдань діагностики й розвитку соціального інтелекту здатна сформулювати загальне уявлення про те, що варто вважати соціальним інтелектом.

У вітчизняній психології поняття соціального інтелекту ввів Ю. Ємельянов, розуміючи під ним "стійку, засновану на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події" [1]. Наявність сензитивності визначає формування соціального інтелекту. Також автор пропонує термін "комунікативна компетенція", схожий з поняттям соціального інтелекту. Комунікативна компетенція формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів. Так само з позиції інших вітчизняних авторів (В. Куніциної, М. Тутушкіна та ін.), до факторів формування соціального інтелекту відносять рефлексію й емпатію.

Л. Уманський, М. Холодна та ін. прирівнюють соціальний інтелект до практичного мислення, визначаючи його як "практичний розум", спрямований від абстрактного мислення до практики.

Дослідження Н. Амінова й М. Молоканова виявили зв'язок соціального інтелекту зі схильністю до дослідницької діяльності.

У розумінні Н. Кудрявцевої, соціальний інтелект є здатністю до раціональних, розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. Визначальним

компонентом у структурі соціального інтелекту була виділена самооцінка людини.

Н. Амінов і М. Молоканов визначають соціальним інтелектом умову вибору профілю діяльності. Так само в їхніх дослідженнях підтверджений зв'язок соціального інтелекту зі схильністю до дослідницької діяльності.

У працях М.Г. Некрасова розглядаються близькі поняття – “соціальне мислення” та “соціальний інтелект”, визначаючи останнім здатність до розуміння й оперування інформацією про взаємовідносини людей і груп. Розвинуте соціальне мислення дає його носію змогу ефективно розв'язувати завдання використання особливостей соціальних груп у процесі їхньої взаємодії.

Дослідження комунікативних і рефлексивних здібностей особистості та їхніх реалізацій у професійній сфері в працях О. Михайлової також стосується проблеми соціального інтелекту, що, на думку автора, забезпечує розуміння вчинків і дій людей, мовної продукції людини.

Також питання соціального інтелекту було порушено в працях І. Киштимової, Н. Лейтеса, А. Прутченкова, В. Чудновського та ін., присвячених вивченню здібності до творчості, що, як і соціальна адаптивність особистості, має зворотну кореляцію. Однак, у результаті досліджень визначаються протилежні особливості – креативність підвищує успішність у спілкуванні й адаптивність особистості в суспільстві. Зокрема, в експерименті І. Киштимової з розвитку креативності школярів відзначається суттєве підвищення всіх показників соціального інтелекту при позитивній динаміці рівня креативності. Таким чином, творча особистість більшою мірою, ніж особистість некреативна, здатна до розуміння й прийняття інших, а отже, до успішності в спілкуванні й адаптивності в соціальному середовищі [4].

Д. Ушаков наголошує на необхідності обмеження визначення соціального інтелекту. “Соціальний інтелект, якщо ми розуміємо його як інтелект, – відзначає учений, – це здатність до пізнання соціальних явищ, що становить лише один із компонентів соціальних умінь і компетентності, а не вичерпує їх” [6]. Тільки за цих умов соціальний інтелект, на думку Д. Ушакова, стає в один ряд з іншими видами інтелекту, “...утворюючи разом з ними здатність до вищого виду пізнавальної діяльності – узагальненої й опосередкованої” [6, с. 18]. Однак, такий підхід скоріше стосується частого використання терміна “інтелект”.

Розглядаючи соціальний інтелект, варто зазначити про супідрядність його функцій. Виділяють три функції: пізнавально-оцінну, комунікативно-ціннісну й рефлексивно-корекційну. Прояв соціального інтелекту залежить від змісту діяльності, що визначає домінування тієї чи іншої функції. У процесі цілепокладання провідною стає пізнавально-оцінна функція (визначення індивідуа-

льних можливостей для досягнення результатів діяльності й змісту міжособистісної взаємодії, зумовленої соціалізацією), а інші дві функції створюють умови. Реалізація комунікативно-ціннісної функції (потреба розуміти оточення і бути зрозумілим) опосередковує визначення спрямованості цілей. Індивідуалізація темпів реалізації своїх можливостей приводить до домінування рефлексивно-корекційної функції над іншими.

Таким чином, соціальний інтелект – поняття, що перебуває в процесі розвитку й уточнення. Соціальний інтелект передбачає тісну взаємодію когнітивного й афективного, що, на наш погляд, досить повно розкриває суть розглянутого явища й визначає шляхи його дослідження й діагностики. Найбільш сучасні уявлення визначають соціальний інтелект таким, що містить чітку групу ментальних здібностей, які пов'язані з обробкою соціальної інформації і фундаментально відрізняються від тих, що лежать в основі мислення, досліджуваного тестами інтелекту. Соціальний інтелект визначає рівень адекватності, успішності соціальної взаємодії, здатність застосовувати соціальні знання при розв'язанні проблемних завдань.

Як було відзначено вище, Ю. Ємельянов пропонує термін “комунікативна компетенція”, схожий з поняттям соціального інтелекту. Комунікативна компетенція формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів, яка залежить від наявності спеціальних здібностей, однією з яких є соціальний інтелект [1].

Комунікативна компетенція є однією із базових характеристик професійної компетенції й професійної підготовки фахівців професій типу “людина – людина”. Комунікативна компетенція являє собою синтез соціально-перцептивної, рефлексивної, аутопсихологічної, психолого-педагогічної компетенцій і пов'язаних із ними умінь.

Високий рівень розвитку цієї компетенції дає змогу ефективно взаємодіяти в команді професіоналів для досягнення поставлених цілей. Комунікативні компетенції формуються через моделювання комунікативних ситуацій і тренінги, що розвивають, які сприяють розвитку впевненості в собі, самоповаги, самоствердження, особистісної й соціальної активності.

Одним з основних критеріїв сформованості комунікативної компетенції особистості є рефлексія, коли людина здатна оцінити свою позицію відповідно до позиції й інтересів партнера. Необхідно, щоб у людини були також сформовані вміння встановлювати зв'язок зі співрозмовником, аналізувати його повідомлення, адекватно реагувати на них, уміло користуючись як вербальними, так і невербальними засобами спілкування. Дослідники визначили комунікативну компетенцію як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови комунікативного впливу в певній групі ситуацій міжособистісних контактів.

Л. Власенко за основу досліджень культури спілкування майбутніх фахівців у сфері управління бере такі складові комунікативної компетенції, як індивідуально-рефлексивні й соціально-рефлексивні складові з розкриття особистісних пріоритетів у соціальному контексті, вміння реалізовувати усвідомлені цінності в процесі спілкування. Так, за допомогою різних засобів комунікації проявляється розвиток особистісної і предметної рефлексії. Висока рефлексивність у поєднанні з високою комунікативною компетенцією сприяє успішній професійній соціалізації; висока рефлексивність у поєднанні з низькою комунікативною компетенцією ускладнює цей процес [2].

Комунікативна компетенція, у свою чергу, як компонент культури спілкування проявляється в досвіді особистісної й соціальної рефлексії. Це відображає одну з функцій соціального інтелекту – рефлексивно-корекційну, що виявляється в самопізнанні та усвідомленні переваг і недоліків пізнавальної діяльності, а також забезпечує внесення змін у процес взаємодії [1].

Рефлексія забезпечує зв'язок особистості із соціальним середовищем, проявляючись в усвідомленні нею того, як вона сприймається іншими. З позиції В. Шадрікова, що розглядає інтелект як компонент духовних здатностей разом з духовністю, рефлексивно-корекційна функція дає змогу оцінювати навколишнє середовище, при цьому зіставляти його з духовними компонентами людини і корегувати її взаємодію із соціальним середовищем, що визначає внутрішні зміни особистості.

Соціальний інтелект відіграє значну роль у діяльності управлінця, оскільки регулює міжособистісне спілкування, забезпечуючи соціальну адаптацію особистості до сфери її діяльності.

Так, високий рівень соціального інтелекту здатний забезпечити одержання максимуму інформації про поведінку людей, розуміння мови невербального спілкування, висловлювати швидкі й точні судження про людей, прогнозувати їх реакції в певних умовах, що сприяє успішній соціальній адаптації в аспекті розвитку комунікативної компетенції [5].

Актуальність проблеми соціального інтелекту й підвищення його рівня набуває важливого значення серед керівників-професіоналів, які здійснюють керівництво з урахуванням уявлень про людську особистість і її поведінку.

Професійною функцією управлінців є ділова й міжособистісна комунікація, що займає до 80% їх робочого часу. За наявності безлічі підходів до визначення психологічних вимог до керівників, у вигляді списків професійно важливих якостей, Г. Геранюшкіна вказує на те, що поняття "соціальний інтелект" не включено ні в один із відомих списків таких вимог. Водночас можна стверджувати, що соціальний інтелект імпліцитно представлений у психологічних вимо-

гах до керівників, але опосередкований у списках професійно важливих якостей у вигляді комунікативної компетенції, товариськості, вміння вести переговори, ефективності взаємодії з людьми тощо [3].

Так, особливу роль у розвитку соціального інтелекту відіграє професійна підготовка у сфері управління. Психологічна компетенція керівників формується спонтанно виходячи з досвіду безпосередньої управлінської діяльності. Психологічна компетенція визначається розвитком рефлексії, формуванням адекватно високої самооцінки, подоланням невротичних потреб і реакцій, пов'язаних із зарозумілістю й придушенням волевиявлення оточення, звільненням сил спонтанного особистісного зростання. Проблема соціального інтелекту в професійній підготовці керівника усе більше стає актуальною.

IV. Висновки

Таким чином, соціальний інтелект – поняття, що перебуває в процесі розвитку та уточнення. Найбільш сучасні уявлення визначають соціальний інтелект таким, що містить чітку групу ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації. Особливим аспектом розвитку соціального інтелекту є професійна підготовка у сфері управління та діяльність управлінця, що є актуальним питанням для теоретичних й емпіричних розробок у майбутньому.

Література

1. Активные методы социально-психологической подготовки руководителей и специалистов : учеб. пособ. / [под общ. ред. Ю.Н. Емельянова]. – Л. : Наука, 2001. – 97 с.
2. Власенко Л.В. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Л.В. Власенко ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
3. Геранюшкіна Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Г.П. Геранюшкіна. – Иркутск, 2001. – 19 с.
4. Иванова И. Основные направления исследования социального интеллекта в отечественной науке и зарубежом / И. Иванова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия: Гуманитарные науки. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2006. – № 3. – С. 32–33.
5. Психология межличностного познания / [под ред. А.А. Бодалева]. – М. : Педагогика, 1981. – 224 с.
6. Ушаков Д.В. Социальный интеллект и его измерение / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / [под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина]. – М. : ИП РАН, 2004. – С. 11–29.

Застело А.О. Роль соціального інтелекту в діяльності управлінця

Анотація. У статті розглянуто поняття соціального інтелекту та спірну позицію щодо його визначення і дослідження, проаналізовано роль психологічних аспектів соціального інтелекту в діяльності управлінця.

Ключові слова: соціальний інтелект, інтелект, комунікативна компетентність, рефлексивно-корекційна функція, професійна підготовка.

Застело А.А. Роль социального интеллекта в деятельности управленца

Аннотация. В статье рассмотрены понятие социального интеллекта и спорная позиция относительно его определения и исследования, проанализирована роль психологических аспектов социального интеллекта в деятельности управленца.

Ключевые слова: социальный интеллект, интеллект, коммуникативная компетентность, рефлексивно-коррекционная функция, профессиональная подготовка.

Zastelo A.O. Role of social intellect in manager's activity

Annotation. In the article the concept of social intelligence and the disputed position on its definition and study are examined, the role of psychological aspects of social intelligence in the manager's activity is analyzed.

Key words: social intelligence, intelligence, communicative competence, reflective and correctional function, professional training.

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.928

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНOSTI

Донцова Г.К.

I. Вступ

Дослідження соціально-психологічних характеристик обдарованих дітей є актуальною проблемою сучасної науки та практики, оскільки лише процес гармонійного розвитку обдарованих дітей, адаптація, соціалізація та інтеграція молоді особистості в суспільне життя з метою актуалізації її найвищих творчих та громадянських почуттів, високої правової, естетичної, моральної культури значною мірою визначають майбутній розвиток потенціалу суспільства, нації.

У сучасній літературі з'являється все більше статей, публікацій, які так чи інакше торкаються цієї теми. У зв'язку із цим варто відзначити дослідження відомого психолога, доктора психологічних наук Н.С. Лейтеса. Його праці з вивчення психіки обдарованих дітей займають провідне місце в російській психології. Багато психологічних принципів розвитку у дітей молодшого шкільного віку висунули Є.С. Белова, А.І. Доровської, А.В. Запорожець, Н.Н. Поддьяков, А.І. Савенков. Свої психологічні моделі були розроблені і рядом західних психологів: Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, А. Таннебаум, П. Торренс та ін. У вивченні цього питання ми спиралися на праці таких представників російської, радянської та вітчизняної психології, як Б.М. Теплов, С.Л. Рубінштейн, А.М. Матюшкін, В.С. Юркевич і ряд інших.

Б.М. Теплов визначає обдарованість як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності.

С.Л. Рубінштейн виділяє поняття "загальна обдарованість" і "спеціальні здібності". Загальна обдарованість – сукупність усіх даних людини, від яких залежить продуктивність її діяльності. Спеціальні здібності – це прояв загальної обдарованості стосовно конкретних сфер діяльності.

За Г.С. Костюком, обдарованість – це індивідуальна своєрідність здібностей людини, значущість природних даних кожної особистості, які є вихідною внутрішньою основою розвитку її здібностей.

Н.С. Лейтес з терміном "обдарованість" пов'язує особливе багатство здібностей, під

обдарованістю дитини розуміється більш високе, ніж у її однолітків, за інших однакових умов, сприйняття до навчання і більш виражені творчі прояви. За визначенням цього ученого, обдарованість – це здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності.

Виділяють кілька типів обдарованості:

- інтелектуальний тип – розумні, кмітливі діти, "надія школи", які мають глибокі знання, самостійно їх здобувають. Учні цього типу точно та глибоко аналізують навчальний матеріал, мають високий рівень інтелекту;
- академічний тип – високий рівень інтелекту, на перший план виходить здатність до навчання. Це, як правило, медалісти, гордість школи;
- художній тип – високі досягнення в художній діяльності: музика, танці, живопис, скульптура;
- креативний тип – нестандартність мислення, особливий погляд на світ. Важко виявити у школі через стандартизацію навчання;
- лідерський тип – організаторські здібності;
- психомоторний, або спортивний тип.

Виокремлення у психологічній науці такої значної кількості типів обдарованості дитини пояснюється, на нашу думку, різноманітністю концепцій, що визначають сутність цього феномену.

Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості досліджень, присвячених проблемі обдарованості дитини, особливостям її розвитку, ця проблема залишається однією із найбільш дискусійних і невирішених, що спричинено складністю, системністю самого явища обдарованості, невизначеністю її складових.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення характеристик обдарованості дитини. Задля досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- проаналізувати наявні концепції зарубіжних і вітчизняних авторів стосовно проблем розвитку обдарованості;

- на основі здійсненого аналізу визначити основні характеристики дитячої обдарованості.

III. Результати

У загальному вигляді обдарованість – це системна якість психіки, яка розвивається впродовж життя, визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Спробуємо визначити складові обдарованості дитини. Для цього необхідним є більш детальний аналіз уявлень про структуру обдарованості, представлених у науковій літературі. Причому під структурою ми розуміємо сукупність елементів, пов'язаних між собою закономірними зв'язками.

Почнемо з того, що на сьогодні існує понад сто визначень поняття "обдарованість".

Проблему підтримки, розвитку і навчання обдарованих дітей в Україні держава усвідомила лише в останнє десятиріччя ХХ ст., звернувши на неї увагу науки та педагогічної практики.

Разом з тим ще до 1917 р. у Росії існували навчальні заклади (гімназії), де для обдарованих дітей із "вищого світу" створювалися спеціальні умови для навчання. Далі велике значення проблемі розвитку обдарованості надавалось у СРСР ще в першій чверті ХХ ст. (1920–1936 рр.), тоді були визначені основні напрями досліджень проблеми обдарованості: природа обдарованості, її виявлення в дитячому віці і розвиток. Розробки радянських психологів були включені в систему міжнародних та європейських досліджень і знаходились на рівні світової науки (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, В.М. Екземплярський, В.В. Зеньковський, Г.І. Россолімо, Г.І. Челпанов) [11].

У 1936 р. дослідження проблеми обдарованості були припинені, навіть особливий підхід до обдарованих дітей був фактично заборонений, відбулося це з ідеологічних причин, хоча деякі аспекти проблеми обдарованості вивчалися. Допомога обдарованим дітям розцінювалася як вирощування інтелектуальної еліти і порушення соціальної справедливості. Водночас у цей період у зарубіжній психології ці дослідження розвивались і підтримувались соціальним замовленням, тим самим набуваючи вираженого практичного значення. Тільки, починаючи з кінця 1980-х років, у СРСР було розпочато новий етап у дослідженні проблеми обдарованості, яка і в подальшому стала викликати підвищений інтерес.

На сьогодні вчені визнають, що цей феномен є результатом складного поєднання природних задатків, які передаються спадково, і соціального середовища, опосередкованого діяльністю (ігровою, навчальною, трудовою) [10].

Задатки – природжені анатомо-фізіологічні особливості організму (особливо-

сті будови мозку, органів чуття і руху, властивості ЦНС), це тільки можливості і передумови розвитку здібностей.

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють успішному виконанню нею тієї чи іншої діяльності і не зводяться тільки до знань, умінь і навичок.

Існує два рівні здібностей:

- репродуктивний – учні швидко засвоюють знання, вміння, навички (далі – ЗУН), опановують певний вид діяльності за зразком;
- творчий – учні за допомогою самостійної діяльності опановують прийоми пошукової творчої діяльності.

За якістю здібностей поділяються на математичні, технічні, художні, літературні, музичні, організаторські, спортивні тощо, а широтою – на спеціальні (музичний слух, музична пам'ять і почуття ритму в музиканта, педагога; тактовність у вчителя) і загальні (спостережливість, розподіл уваги, критичність, гарна зорова пам'ять, творча уява, аналітико-синтетичні здібності, які є важливими у багатьох видах і напрямках діяльності). Поєднання багатьох здібностей, необхідних для успішного виконання діяльності, називається обдарованістю.

Темп розвитку кожної дитини індивідуальний, у цьому процесі можуть бути прискорення й уповільнення, проте в кожному віковому періоді існують свої переваги і своєрідність. Із цього виходить, що існує "вікова обдарованість". Яскраві прояви вікової обдарованості – це базис, на якому можуть сформуватися видатні здібності. А.Г. Петровський розглядає структуру обдарованості, що складається з "істотних важливих здібностей". Він відзначає, що перша група особливостей особистості, яка може бути виділена, – це уважність, зібраність, постійна готовність до напруженої роботи. Друга їх група, нерозривно пов'язана з першою, полягає в тому, що готовність до праці переростає в схильність до праці, працьовитість, невгамовну потребу працювати. Третя група особливостей пов'язана безпосередньо з інтелектуальною діяльністю: це особливості мислення, прудкість розумових процесів, систематичність розуму, підвищені можливості аналізу та узагальнення, висока продуктивність розумової діяльності [3].

Л.С. Виготський при розгляді підвищеного рівня здібностей виходив із положення, що навчання випереджає розвиток і здійснюється лише настільки, наскільки діти навчаються. Розвиває лише таке навчання, яке спирається на зону найближчого розвитку. Розвиток має здійснюватись і з урахуванням наслідкових передумов. Тому Л.С. Виготський розглядає обдарованість як генетично обумовлений компонент здібностей, що розвивається у відповідній діяльності або деградує за її відсутності. У на-

веденій характеристиці виявляється діяльнісна спрямованість обдарованості [1].

Уявлення про обдарованість як сукупність здібностей, що виявляються у будь-якій діяльності, лягли в основу численних класифікацій обдарованості.

Найпопулярнішою вважається концепція обдарованості, розроблена відомим американським ученим Дж. Рензуллі, що запропонував модель обдарованості, яка включає [8]:

1) здібності вище середнього або таланту. При цьому високі інтелектуальні здібності є необхідною, але недостатньою умовою для високих досягнень;

2) залученість у завдання, що передбачає наполегливість, старанність, вольові зусилля. Відзначено, що існують періоди високої і низької залученості у завдання, які, відповідно, пов'язані з високою і низькою продуктивністю діяльності;

3) креативність розуміється як своєрідність поведінки особи, яка виражається в оригінальних способах отримання продукту, нових підходах до розв'язання проблем, створенні оригінального продукту.

Наведена концепція активно використовується для розробки прикладних проблем. Розкриваючи детально суть обдарованості як природного явища, Дж. Рензуллі досить чітко виділяє напрям педагогічної роботи. Примітно, що термін "обдарованість" замінений ним на термін "потенціал". Це свідчення того, що наведена концепція – свого роду універсальна схема, яка застосовується для розробки системи виховання і вчення не лише обдарованих, а й усіх дітей.

Виділена Дж. Рензуллі тріада в дещо модифікованому варіанті наявна в більшості сучасних зарубіжних концепцій обдарованості.

Так, наприклад, багато спільного з моделлю Дж. Рензуллі має концепція обдарованості, запропонована Дж. Фельдхьюсеном, що складається з трьох пересічних кіл: ядро, на його думку, має бути доповнене Я-концепцією і самоповагою. Дж. Фельдхьюсен розробив модель обдарованості, яка включає інтелектуальні та особові чинники:

- видатні загальні здібності;
- спеціальні таланти в будь-якій галузі;
- Я-концепцію;
- мотивацію.

На його думку, в основі загальної обдарованості лежать загальні здібності, що включають: по-перше, здатність добре мислити, ефективно переробляти інформацію; по-друге, досягати розуміння; по-третє, розв'язувати проблеми; по-четверте, використовувати методологічно-когнітивні системи. Вона схожа з моделлю Дж. Рензуллі, але має свої відмінності. Якщо він так само у категорію загальних здібностей включає креативність, то мотивація у нього має інший характер – мотивації досягнення.

Н.С. Лейтес одним із перших, услід за своїм учителем Б.М. Тепловим, почав дос-

лідження індивідуальності людини. На сьогодні ці праці дуже співзвучні основним напрямом вивчення особистості у світовій психології. Прагнення вивчити проблему ефективного і безперервного, тривалого формування здібностей приводить Н.С. Лейтеса до нового розуміння психічного розвитку людини в онтогенезі. У вітчизняній психології широкого поширення і визнання набули положення про домінуючі для кожного віку діяльність і соціальну ситуацію розвитку як два найважливіші чинники психічного розвитку особи. Н.С. Лейтес наполягає на необхідності вивчати внутрішні умови розвитку здібностей, серед яких особливо виділяються формально-динамічні. Подібний підхід дав авторам зможу продовжити встановлення зв'язків диференціальної психології з психофізіологією. Н.С. Лейтесу вдалося творчо продовжити і застосувати до дітей теорію Б.М. Теплова про те, що талант визначається не стільки розумовим розвитком людини, скільки індивідуальною своєрідністю, сукупністю вхідних чинників. Неможливо не погодитися з положенням про те, що обдарованість характеризується, перш за все, своєю індивідуальною своєрідністю: талановиті люди в науці, техніці, мистецтві не повторюють одне одного, у кожного свої творчі особливості. Ось чому визначення обдарованості через знаходження коефіцієнта інтелектуальності (IQ) недостатньо для виявлення рівня обдарованості. Більш того, надзвичайно високий IQ (170 і вище) у дитини не сприяє розвитку творчої особистості.

Н.С. Лейтес привертає увагу до того, що властивості сензитивності різних періодів дитинства можуть підсумовуватися, справляючи вплив на розвиток дитини [6]. Представлені матеріали і висновки настільки істотні, що можна говорити про розробку нової концепції психічного розвитку людини в онтогенезі. В її основі лежать положення про вікову обдарованість, під якою розуміються ті її ознаки, які обумовлені особливостями різних віків. Ця концепція спирається на цілісну картину процесу розвитку і своєрідності інтелекту у молодших школярів, підлітків та старших школярів. Її обґрунтуванню служать монографічні описи індивідуально-типологічних особливостей особи школярів, що доказово інтерпретуються.

Н.С. Лейтес виділяє три категорії здібних дітей [5]:

1) ранній прояв інтелекту (мають прискорений темп навчання, рано починають писати і читати, потім захоплюються якоюсь однією галуззю знань і далеко просуваються в ній. Можливі зміни у захопленнях, але постійним залишається потяг до розумового навантаження);

2) яскравий прояв здібностей до окремих видів діяльності і предметів;

3) потенційні ознаки обдарованості (діти не випереджають однолітків за зага-

льним розвитком, але відрізняються оригінальними самостійними судженнями).

У концепції А.М. Матюшкіна чітко виражений інтеграційний підхід до дослідження обдарованості, позначеної і заявленої в нашій країні в лонгитюдних дослідженнях Н.С. Лейтеса. Важливість такого напряму відзначена В.Д. Мадріковим. Це напрям інтегрального характеру полягає в тому, щоб зрозуміти природу обдарованості як звичайну передумову розвитку творчої людини.

А.М. Матюшкін розглядає обдарованість як загальну передумову творчого розвитку і становлення творчої особистості та виділяє п'ять її структурних компонентів [4]:

- 1) домінуюча роль пізнавальної мотивації;
- 2) дослідницька, творча активність, що виражається у виявленні нового, постановці та розв'язанні проблем;
- 3) можливість досягнення оригінальних рішень;
- 4) можливості прогнозування й передбачення;
- 5) здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високу естетичні, етичні, інтелектуальні оцінки.

У свою чергу, Л. Терстоун розглядав декілька типів обдарованих дітей. Перший тип охоплює дітей, які показують загальну розумову акселерацію щодо свого віку, високий IQ (коефіцієнт інтелектуальності; обчислюється за формулою: $IQ = RB/XB$, де RB – розумовий вік, XB – хронологічний (біологічний) вік).

Другий тип – це діти, які перевершують інших у якійсь спеціалізованій галузі, наприклад, у математиці або навчанні лінгвістичного характеру.

Третій тип – діти зі спеціальними талантами у мистецтві або з механічною кмітливістю.

Четвертий тип – діти з винятковою оригінальністю й винахідливістю – креативний тип.

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика (Ю.Д. Бабаєва, А.І. Савенков та ін.). Обдарованість реально існує лише в русі, розвитку; таке розуміння призвело до створення теоретичних моделей обдарованості, у які поряд із чинниками, що характеризують потенціал особистості, включені чинники середовища [8]. До таких, наприклад, можна віднести модель Ф. Монкса – "мультифакторна модель обдарованості". Дослідник доповнює вже три традиційні пересічні кола Дж. Рензуллі трикутником, що позначає основні чинники мікросередовища: "сім'я", "школа", "однолітки".

Найцікавіший варіант такого рішення – "п'ятифакторна модель" А. Таннебаума. Він підкреслює, що сама по собі наявність видатних інтелектуальних, творчих якостей не може гарантувати реалізацію особи у

творчій діяльності. Для цього потрібна взаємодія п'яти умов, що включають внутрішні і зовнішні фактори:

- 1) фактор "д", або загальні здібності;
- 2) спеціальні здібності у конкретній діяльності;
- 3) спеціальні характеристики неінтелектуального характеру, відповідні для конкретної сфери спеціальних здібностей (особові, вольові);
- 4) стимуляційне оточення, відповідне розвитку цих здібностей (сім'я, школа);
- 5) випадкові чинники (опинитися в потрібному місці в потрібний час).

На сьогодні більшість психологів визнає, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат складної взаємодії спадковості (природних задатків) і соціальної сфери, опосередкованої діяльністю дитини (ігровою, навчальною, трудовою). Водночас не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які полягають у формуванні і реалізації індивідуального обдарування.

Дитячий вік – період становлення здібностей, бурхливих інтеграційних процесів психіки. Рівень і широта інтеграції характеризують формування і зрілість самого явища – обдарованості. Одним із найбільш дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованих дітей, є питання про частотність прояву дитячої обдарованості. Існують два протилежні погляди: "всі діти є обдарованими" та "обдаровані діти зустрічаються украй рідко". Тому вкрай важливим стає питання визначення певних ознак дитячої обдарованості [3].

Ознаки обдарованості – це ті особливості обдарованої дитини, які проявляються в її реальній діяльності і можуть бути оцінені під час спостереження за її діями. Ознаки явної (виявленої) обдарованості зафіксовані у її визначенні та пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки обдарованої дитини – інструментальний та мотиваційний [9]: інструментальний характеризує засоби діяльності, а мотиваційний – ставлення дитини до того чи іншого аспекту діяльності, а також до своєї діяльності.

Виділяють такі ознаки інструментального аспекту поведінки обдарованої дитини, а саме:

1. Наявність специфічних стратегій діяльності. Способи діяльності обдарованої дитини забезпечують її особливу, якісно своєрідну продуктивність. При цьому виділяють три основні рівні успішної діяльності:
 - а) швидке оволодіння діяльністю та висока успішність її виконання;
 - б) використання та винайдення нових способів діяльності в умовах пошуку рішення у заданій ситуації;
 - в) висування нової мети діяльності за рахунок глибокого оволодіння предметом,

що веде до нового бачення ситуації та пояснює появу, на перший погляд, несподіваних ідей та рішень. Для поведінки обдарованої дитини характерний переважно цей рівень успішності: новаторство як вихід за межі вимог виконуваної діяльності.

2. Сформованість якісно своєрідного індивідуального стилю діяльності, що виражається у схильності "все робити по-своєму" і пов'язаний з притаманною обдарованій дитині самодостатньою системою саморегуляції.

3. Висока структурованість знань, умінь бачити предмет, що вивчається, у системі, згорненість способів дій у відповідній наочній галузі, що проявляється у здатності дитини, з одного боку, практично миттєво схоплювати найістотнішу деталь (факт) серед безлічі інших наочних відомостей (вражень, образів, понять тощо), а з іншого – досить легко переходити від одиначної деталі (факту) до її узагальнення.

4. Особливий тип навчання – може виявлятися як у високій швидкості й легкості навчання, так і в уповільненому темпі навчання, але з подальшим режимом зміни структури знань, уявлень, умінь.

До ознак мотиваційного аспекту поведінки обдарованої дитини належать:

1. Підвищена вибіркова чутливість до певних аспектів наочної діяльності (знаків, звуків, кольорів, технічних пристроїв, рослин тощо) або до певних форм власної діяльності (фізичної, пізнавальної, художньо-виразної та ін.), що супроводжується зазвичай переживанням почуття задоволеності.

2. Яскраво виражений інтерес до тих чи інших занять або сфер діяльності, надзвичайно висока захопленість будь-яким предметом, занурення в ту чи іншу справу. Наявність такої інтенсивної схильності до певного виду діяльності має своїм наслідком вражаючу завзятість і працьовитість.

3. Підвищена пізнавальна потреба, яка проявляється у невгамовній допитливості, а також готовності за власною ініціативою виходити за межі початкових вимог діяльності.

4. Перевага невизначеної інформації, неприйняття стандартних завдань і готових відповідей.

5. Висока критичність до результатів своєї праці, схильність ставити надскладну мету, прагнення досконалості.

Аналіз та узагальнення зазначених вище структурних компонентів дитячої обдарованості дають змогу зробити такі висновки.

Обдарована дитина – це дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (якщо має внутрішні передумови для них) у тому чи іншому виді діяльності. Це визначення містить три характеристики:

1) високий рівень розвитку здатностей, котрі є системоутворювальними для того чи іншого типу обдарованості (напри-

клад, розумових здатностей для інтелектуального типу обдарованості);

2) висока мотивація, прагнення займатися тією чи іншою діяльністю (пізнавальною мотивацією та потребою у розумовому навантаженні для інтелектуальних здатностей);

3) сформованість ефективних методів діяльності – навчання, пізнання та/або творчості у вказаній сфері діяльності (для виявленої обдарованості).

Усі вищевказані характеристики є необхідними, обдарованість не існує, якщо немає хоч однієї із цих характеристик.

IV. Висновки

Таким чином, як складний феномен обдарованість у психологічній науці розглядається крізь призму різних структурних форм. Узагальнюючи погляди науковців щодо структури обдарованості дитини, можна визначити такі її складові:

- анатомо-фізіологічні нахили;
- сенсорно-перцептивні блоки з підвищеною чутливістю;
- інтелектуальний потенціал;
- емоційно-вольова структура;
- високий рівень відтворення нових образів, фантазія, уява.

Обдарованість визначають у широкому значенні як когнітивний, соціальний та мотиваційний потенціал, який дає можливість досягти високих результатів в одному чи декількох напрямках.

У подальших наукових пошуках буде розкрито особливості пізнавального розвитку обдарованих дітей і визначено критерії їх діагностики, особливості взаємодії між учителями, батьками та обдарованими дітьми.

Література

1. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся / А.И. Доровской. – М. : Российское педагогическое агенство, 1998. – 210 с.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 4. – С. 83–93.
3. Карпенко Н.А. До проблеми проявів дитячої обдарованості / Н.А. Карпенко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / [под ред. В.О. Моляко]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 5. – Ч. 1. – Т. 12. – С. 224–234.
4. Матюшкин А.В. Загадки одаренности / А.В. Матюшкин. – М. : Школа-Прес, 1993. – 308 с.
5. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М. ; Воронеж, 1997. – 353 с.
7. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 358 с.

8. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И. Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.
 9. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М. : Просвещение : Учебная литература, 1996. – 136 с.
 10. Шадриков В.Д. О содержании понятий способности и одаренность / В.Д. Шадриков. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
 11. Янковчук М.М. Развитие одарованности: практичний досвід / М.М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2008. – № 3. – С. 59–68.
-

Донцова Г.К. Соціально-психологічні характеристики дитячої обдарованості

Анотація. У статті здійснено аналіз наукової літератури стосовно проблеми дитячої обдарованості. Проаналізовано основні концепції обдарованості, визначено її складові.

Ключові слова: загальна обдарованість, задатки, здібності, ознаки обдарованості, дитячий вік.

Донцова Г.К. Социально-психологические характеристики детской одаренности

Аннотация. В статье проведен анализ научной литературы по проблеме детской одаренности. Проанализированы основные концепции одаренности, определены ее составляющие.

Ключевые слова: общая одаренность, задатки, способности, признаки одаренности, детский возраст.

Dontsova G.K. Social and psychological characteristics of children's giftedness

Annotation. In the article the analysis of the scientific literature on a problem of infantile endowments is carried out. Main conceptions of endowments are analysed, and its components are defined.

Key words: general endowments, inclinations, abilities, talent features, child age.

УДК 371.132

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Сидоренко І.В.

I. Вступ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбувається формування гендерної освітньої технології – нового напрямку, пов'язаного з посиленням протиріч між відтворенням патріархальних стереотипів у взаємодії статей та реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному українському суспільстві [7].

Результати аналізу вітчизняних публікацій з гендерної проблематики в освіті свідчать про відсутність єдиної та чіткої концепції гендерної освіти і виховання, що була б узагальнена в єдиному понятті – “гендерна педагогіка”. Тому в полі гендерного підходу виявляються залученими питання роздільного навчання, упровадження гендерного компонента до складу та змісту навчальних дисциплін (а також різних навчально-методичних видань), проблеми родинного та статевого виховання [2].

Фахівці з психології та педагогіки у своїх працях приділяють увагу становленню гендерного підходу в освіті. Так, В. Кравець визначає гендерну освіту як процес засвоєння знань про психосексуальну культуру, що включає гендерну просвіту, пропаганду й самоосвіту. Т. Вороніна зазначає, що гендерний підхід в освіті носить інноваційний характер. І. Іванова, О. Цокур виокремлюють у змісті гендерної педагогіки теорії освіти та виховання, при цьому визначають гендерну освіту як корекцію процесу соціалізації молоді залежно від статі відповідно до соціально-економічних вимог. Російський дослідник Є. Ільїн, посилаючись на дослідження російських та зарубіжних учених, підкреслює особливості диференційованого підходу в освіті на рівні фізіологічних, психічних та соціальних відмінностей представників різних статей, говорить про стилі навчання хлопчиків та дівчаток. Н. Пушкарьова здійснила історичний аналіз гендерних досліджень, які внесли зміни у світосприйняття суспільства відносно гендерних проблем, зокрема в освіті.

II. Постановка завдання

Метою статті є визначення основних завдань гендерного підходу в освіті, які полягають у тому, щоб пояснити природу стереотипів, показати їх історичну мінливість і соціальну обумовленість, оскільки дуже часто стереотипні уявлення, засвоєні від інших, вступають у суперечність з особистими бажаннями і схильностями людини.

III. Результати

Сучасний стан розвитку Української держави відзначається особливо швидкими і глибокими суспільними змінами, які викликають необхідність перебудови системи освіти та її адаптації до нових реалій і потреб. Формування справжнього демократичного суспільства, що ґрунтується на принципах пріоритетності прав особистості, пов'язано з урахуванням гендерного підходу в освіті. У сучасних умовах потрібно зважати на соціокультурні особливості кожної статі, адже “особистості” – це, перш за все, чоловіки та жінки, а розвиток демократії безпосередньо залежить від умов дотримання їх інтересів, можливостей та вимог. З'являється новий категоріальний апарат, що містить терміни з ключовим словом “гендер”, які дають змогу більш повно вивчити особистість та її особливості [5; 7].

Терміном “гендер”, наслідуючи традиції англійської дослідницької літератури, позначають поняття “соціальна стать” (*gender*), на відміну від “біологічної статі” (*sex*) [1, с. 21]. Гендер – один із базових вимірів соціальної структури суспільства, який разом з іншими соціально-демографічними та культурними характеристиками (раса, клас, вік тощо) організовує соціальну систему. Соціальне відтворення гендерної свідомості на рівні індивідів підтримує соціально-рольовий статус особистості, який визначає соціальні можливості в освіті, професійній діяльності, суспільному виробництві [7].

Виділяючи гендерні особливості суспільства, варто відзначити, що суттєвий вплив на соціалізацію молоді, її підготовку до суспільної взаємодії справляють статево-рольові зміни, які відображають об'єктивні процеси, що відбуваються в усіх індустріальних та постіндустріальних культурах світу. Найпомітнішими серед них є:

- 1) злам традиційної системи гендерного розшарування, різке послаблення поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей;
- 2) зміни гендерних відносин влади у політичній сфері;
- 3) трансформація культурних стереотипів відносно маскулітності та фемінності (вони стають менш жорсткими та полярними, внутрішньо суперечливими, що свідчить про їх конструктивістське походження, традиційні риси у них переплітаються з новими);
- 4) серйозні зміни у шлюбно-сімейних відносинах (зростає їх варіативність, що

відповідає підвищенню цінності індивідуальності);

5) зміни у ставленні до еротики, сексу, відносин між статями, у характері чоловічої та жіночої сексуальності;

6) суттєві зміни у характері соціалізації дітей (зростає роль товариства однолітків порівняно з впливом батьків, а оскільки шкільне навчання переважно є спільним, це полегшує взаєморозуміння хлопчиків та дівчаток, створюючи психологічні передумови для більш рівних стосунків у дорослому житті між чоловіками та жінками у різних сферах суспільного й особистого життя);

7) збереження традиційного аспекту чоловічої самоідентифікації (довічна потреба відрізнитися від жінок, відокремлення від первісно жіночої, материнської суті).

Гендерний підхід реалізується під впливом багатьох чинників: родини, освіти, засобів масової інформації, релігії, мистецтва, мови, правової та державної політики тощо. Останнім часом гендерні дослідження стали невід'ємною складовою педагогічної науки, а гендерна проблематика існує в різних освітніх галузях. Гендерні дослідження вперше виникли на Заході і своїм логічним обґрунтуванням у ролі нової дисципліни в цілому зобов'язані феміністській теорії. "Гендерні дослідження – міждисциплінарна дослідницька практика, яка використовує пізнавальні можливості теорії соціальної статі для аналізу суспільних явищ та їх змін" [6].

Що стосується сфери освіти, то гендерні дослідження як окрема проблематика вперше увійшли в освітню практику Західної Європи та США наприкінці 1960-х рр., коли феміністський рух викликав загальний інтерес до проблем політичної, економічної, соціальної диференціації за статевою ознакою. На думку дослідників тих років, патріархальна школа несе відповідальність за виникнення ідей про творчу обмеженість жінок, формування комплексів "професійної неспроможності", "боязні успіху" тощо.

Феміністський рух дав поштовх розгляду гендерних проблем на науковому рівні, але його не варто ототожнювати з боротьбою проти дискримінації представниць жіночої статі. Гендерний підхід у цілому припускає, що відмінності у поведінці, мисленні та сприйнятті чоловіків і жінок визначаються не тільки їх психологічними особливостями, а й соціальними чинниками, такими як виховання в дусі поширених у кожній культурі уявлень про чоловіче та жіноче призначення [1].

У 1958 р. психоаналітик Р. Столлер ввів у науку термін "гендер" (соціальна належність до статі або "соціальна стать"). У 1963 р. він виступив на конгресі психоаналітиків у Стокгольмі, де зробив доповідь відносно поняття "соціостатеве самоусвідомлення". Його концепція будувалася на розмежуванні "біологічного" та "культурного": вивчення біологічної статі, вважав

Р. Столлер, є предметною галуззю біології та фізіології, а соціальна стать може розглядатися як предметна галузь досліджень психології та соціології, як аналіз культурно-історичних явищ. Пропозиція Р. Столлера про розподіл біологічної та культурної складових у вивченні питань, пов'язаних зі статтю, і дала поштовх формуванню особливого напрямку у сучасних гуманітарних (гендерних) дослідженнях.

"Жіночі" дослідження – початковий етап гендерних досліджень (1970-ті рр.). Відчутне зростання інтересу до "жіночої теми" у сучасних гуманітарних науках відноситься до кінця 1960-х рр. Соціально-політичний чинник появи "жіночих" досліджень був зумовлений ідеями лібералістів (емансипація, рівність, автономія, прогрес тощо), що знайшли відображення у молодіжних рухах кінця 1960-х рр., революції "нових лівих", сексуальній революції та пов'язаній з нею "другій хвилі" фемінізму. Термін "гендер" співвідносився лише з жіночим досвідом і вживався тоді, коли йшлося про соціальні, культурні, психологічні аспекти "жіночого" порівняно з "чоловічим", під час опису норм, стереотипів, соціальних ролей, типів для жінок. Дослідження, які називалися "гендерними" та були опубліковані у 1970-ті рр., були "жіночими", тобто велися вони жінками-вченими, які стояли на феміністських позиціях.

У 1975 р., оголошеному ООН "Всесвітнім роком жінки", американська дослідниця Н. Коч запропонувала термін "фемінологія", що набув поширення на пострадянському просторі. Під ним стали розуміти міждисциплінарну галузь наукового знання, що вивчає сукупність проблем, пов'язаних із соціально-економічним та політичним становищем жінки у суспільстві, еволюцією її соціального статусу та функціональних ролей.

Друга стадія розвитку гендерних досліджень припадає на 1980-ті рр. – визнання "жіночих" та виникнення "чоловічих" досліджень. Андрологія, або "чоловічі дослідження", була певною мірою відповіддю на посилення феміністського руху і прагнення прихильників "досліджень жінок" багатосторонньо (але з позицій жіночого досвіду) вивчити взаємовідносини статей. Серед причин появи соціальної андрології можна також назвати теми, які намітилися у громадських обговореннях на хвилі розгортання сексуальної революції та успіхів операцій зі зміни статі: переосмислення чоловічої гендерної ролі, її обмеженості та прагнення зруйнувати статево-рольові стереотипи. Наприкінці 1980-х рр. у науці з'явилася тенденція називати всі дослідження, які стосуються питань статі, гендерними – хоч би якого змісту вони не були і з якої б теоретичної платформи вони не писалися.

Третя стадія розвитку гендерних досліджень – об'єднання та розмежування (кінець 1980-х – 1990-ті рр.). Від аналізу пат-

ріархату і властивої йому політики придушення та дискримінації (жінок, сексуальних меншин) фахівці з гендеру у 1980-х рр. визнали можливим перейти до аналізу гендерних систем суспільства – їх соціальних та культурних аспектів. Нова концепція гендеру перестала пов'язувати його виключно з жіночим досвідом. Під гендером стали розуміти систему відносин, яка є основою розподілу суспільства за ознакою статі. Зміст гендерних досліджень було розширено, додано проблеми відносно маскулінності та сексуальності. На цьому етапі гендерні дослідження (об'єднавши "чоловічі" та "жіночі" розробки) стали частиною навчальних програм у ВНЗ США.

Четверта стадія – гендерні дослідження в епоху глобалізації (кінець 1990-х рр. – теперішній час). Гендерні дослідження стали визнаним напрямом розвитку гуманітарного знання не тільки у США та Західній Європі, а й у країнах Африки, Азії, Східної Європи, на пострадянському просторі. Незважаючи на те, що єдиної ідеологічної позиції, яка б об'єднувала більшість фахівців з гендерних досліджень, немає, самі дослідження набувають усе більшого значення. Основний принцип діяльності – триєдність етики, теорії та практики [6].

Усі описані вище процеси дали підстави прихильникам фемінізму у 1980–1990-х рр. наполягати на повному перегляді всієї системи традиційної освіти у зв'язку із здійсненням в ній політики ранньої гендерної стереотипізації на основі установок щодо нерівності статей, широко легалізованих у навчальних та наукових текстах. Узагалі, коли порушують питання формування і розвитку гендерного підходу в освіті, виділяють етапи, що відносяться до:

1) традиційної педагогіки, при цьому метою школи є допомога людині адаптуватися до соціальних відносин, що існують у суспільстві, відповідно до вроджених здібностей, талантів, покликання, тому потрібно розподілити дітей так, щоб "гуманітарії" навчалися у гуманітарних класах, "технарі" – у технічних тощо;

2) критичної педагогіки (Л. Альтюссер, Б. Бернштейн, П. Бордо, А. Грамши, А. Макларен), де метою школи є нав'язування учню певної суспільної ролі шляхом умілого конструювання, при цьому підручники містять не просто навчальну інформацію, а зашифровані стереотипи до впровадження бажаних для відповідного суспільства переваг. Метою критичної педагогіки є подолання нерівності у системі освіти;

3) феміністського підходу у педагогіці (Г. Бреслава, М. Макдональд, Б. Хасана), відповідно до якого, основним об'єктом уваги є гендерні відносини, а існуюча система шкільної освіти відтворює гендерні стереотипи та гендерні ролі, тому гендерна ідентичність індивіда активно конструюється саме у межах шкільної системи;

4) гендерного підходу у вихованні та навчанні (А. Мішель), згідно з яким, метою є пом'якшення гендерних стереотипів через створення толерантних умов для формування особистості дитини. Гендерні стереотипи у повсякденній практиці шкільного навчання укорінюються внаслідок прихованих чи відкритих елементів статевої дискримінації [7].

Відносно гендерного підходу в освіті можна виділити три найпоширеніші погляди. Прихильники першого практично прямо пов'язують гендерну педагогіку зі статевим вихованням, вимагаючи навчати та виховувати не абстрактну особистість, а саме хлопчика чи дівчинку (тобто пов'язують гендерний підхід з особливостями біологічної статі). Йдеться про сукупність підходів, спрямованих на створення комфортних умов у школі для соціалізації дітей, важливою складовою якої є самоідентифікація дитини як представника певної статі. Відзначимо, що цей підхід найбільш розповсюджений серед психологів та педагогів, які й раніше займалися розробкою проблем статевого і сімейного виховання.

Прихильники іншого погляду вважають, що завданням гендерної педагогіки є виховання андрогенної особистості (всєбічне навчання дитини, з урахуванням необхідних соматичних показників, без акценту на стать). Тобто наголошують на створенні педагогічної системи, яка у суспільстві буде враховувати волевиявлення двох соціальних статей – жінок та чоловіків – як рівних у можливостях та правах, з урахуванням їх гендерних інтересів і потреб. У цьому випадку гендерний підхід визначається за соціальною статтю, у його класичній моделі.

Останнім часом має право на існування погляд, який об'єднує ці два обґрунтування і на рівні гендерного підходу вимагає ставитися до учня на біосоціальному рівні, тобто не виключає впливу статевих (біологічних) особливостей, але доводить важливість соціальних (гендерних) впливів, які пов'язані з традиціями, культурою, процесами навчання і виховання, що існують у відповідному суспільстві [2; 3; 7].

Відносно цієї ідеології у світі існують дві моделі організації освіти: американська, у якій навчання хлопчиків та дівчаток здійснюється спільно, і європейська, де для хлопчиків та дівчаток існують окремі школи [3, с. 300].

У системі освіти гендерний компонент визначається як теоретична концепція та освітня практика. При цьому практика випереджає теорію, а потрібно створити умови для випереджального змісту теорії. Процес упровадження гендерного знання в освіту ускладнений через ряд об'єктивних факторів, серед яких дослідники виділяють: відсутність чіткої державної програми розвитку гендерного компонента в освіті, неготовність суспільства до сприйняття гендерних проблем як дійсно актуальних, обмеження гендерної проблематики "жіно-

чою темою”, відсутність освітніх програм, методичного забезпечення, кваліфікованих кадрів тощо. Усі зазначені фактори об’єктивні, а на їх подолання піде не одне десятиліття педагогічного пошуку [2].

Гендерний підхід виходить з того, що в освітні установи приходять не учні без проявів індивідуальності, а дівчата та юнаки, які потребують диференційованого підходу з боку викладача. Як усередині, так і поза освітніми закладами, усі учасники навчально-виховного процесу зіштовхуються зі складним світом мінливих уявлень та стереотипів, які стосуються стратегій поведінки, зовнішнього вигляду, мислення, прийнятних для представників певної статі. Важливо зосередити увагу педагогів на тому, щоб поведінка дитини більше залежала від її особистих нахилів, а не від необхідності поводити себе так, як того вимагає навколишнє середовище чи суспільство.

Метою гендерного підходу в освіті є створення умов для формування свідомості, вільної від гендерних стереотипів та відповідальної за свої міжособистісні взаємини у соціумі. Гендерний підхід конструюється на основі аналізу моделей гендерних взаємовідносин, що розвиваються та трансформуються у суспільстві.

Гендерний підхід в освіті передбачає: 1) впровадження гендерних стратегій в освіту (гендерний зміст Державних стандартів вищої освіти; гендерний напрям розвитку моделі спеціаліста, що має сформувати соціо-психологічні орієнтири під час розробки освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки фахівців); 2) глибоке вивчення цілого ряду методологічних аспектів (хто навчається, хто навчає, якої якості та змісту навчання, хто керує процесом навчання).

Розробка теорії гендерної освіти передбачає такі напрями:

1) дослідження педагогічних аспектів процесу гендерної соціалізації дівчат та хлопців як суб’єктів освітнього процесу, визначення впливу батьків, однолітків, педагогів, навчальної літератури на формування гендерної ідентичності індивідів обох статей;

2) виявлення закономірностей педагогічного впливу вчителів на гендерну ідентичність учнів для створення відповідного середовища для самореалізації їх індивідуальних можливостей [5; 7].

За визначенням В. Кравця, “гендерна педагогіка – це сукупність підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям різної статі відчувати себе у школі комфортно, успішно підготуватись до статевої поведінки в родині. Мета гендерної педагогіки – корекція впливу гендерних і сексуальних стереотипів на користь прояву та розвитку особистих властивостей індивіда. Основна ідея статевого підходу в освіті – урахування специфіки впливу на розвиток хлопчиків і дівчаток усіх факторів навчально-виховного процесу (зміст, методи навчання, ор-

ганізація шкільного життя, педагогічне спілкування, склад предметів тощо)” [4].

Методологічною основою гендерного підходу в освіті є:

1) аксіологія як філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, моральні та психологічні цінності особистості, систему педагогічних поглядів, засновану на розумінні цінності особистості, людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності та освіти;

2) культурно-історична теорія розвитку особистості, що визнає першість соціального над натурально-біологічним у психічному розвитку людини (Л. Виготський, А. Леонт'єв, А. Лурія тощо);

3) постмодерністські ідеї про конструктивістську природу культури, соціально-конструктивістську природу людського знання та досвіду, статева приналежність і сексуальність людини;

4) навчання про андрогінію (С. Бем) як умову ефективного розвитку та самореалізації особистості;

5) педагогічна антропологія як філософська база виховання (Б. Бім-Бад);

6) дослідження соціологів про гендерну ідентичність як базову структуру особистості на всіх етапах її розвитку [7].

Гендерний підхід в освіті – це цілеспрямований, організований та керований процес оптимізації діяльності, формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих та жіночих ролей, психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі. При застосуванні гендерного підходу у процесі формування сучасної особистості пропонується новий спосіб пізнання дійсності, в якому відсутні нерівність та ієрархія “чоловічого” і “жіночого”.

IV. Висновки

Вітчизняна освіта сьогодні знаходиться на складному етапі свого розвитку, який характеризується різноманіттям інноваційних підходів та педагогічних концепцій, покликаних сприяти цілісному і всебічному розвитку особистості, створенню сприятливих умов для її формування. У руслі цих тенденцій відбувається процес відродження вітчизняної педагогіки, її нове прочитання, одержують свій оригінальний розвиток ідеї європейської педагогіки. До цих тенденцій можна віднести виникнення та розвиток на вітчизняному ґрунті ідей гендерного підходу в освіті [2].

Література

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
2. Вороніна Т. Гендер у системі педагогічного знання [Електронний ресурс] / Т. Вороніна. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/school/theory/1008>.

3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
4. Кравець В. Гендерна педагогіка [Електронний ресурс] / В. Кравець. – Режим доступу: <http://www.tnpu.edu.ua/kurs/1>.
5. Приходькіна Н.О. Впровадження ґендерних підходів в освіту: причини та проблеми [Електронний ресурс] / Н.О. Приходькіна. – Режим доступу: [soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/prihodkina.doc](http://www.soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/prihodkina.doc).
6. Пушкарева Н. Гендерные исследования [Электронный ресурс] / Н. Пушкарева. – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/GENDERNIE_ISSLEDOVANIYA.html.
7. Цокур О. Розвиток гендерного підходу в освіті [Електронний ресурс] / О. Цокур, І. Іванова. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/school/technol/313>.

Сидоренко І.В. Формування гендерного підходу в освіті у контексті соціально-педагогічного аналізу

Анотація. У статті виявлено, що на сучасному етапі розвитку суспільства у фахівців немає єдиного погляду щодо формування гендерного підходу в освіті. Виділено тенденції, які пов'язані зі статевим вихованням хлопчиків та дівчаток і з вихованням андрогенної особистості, незалежно від статі.

Ключові слова: гендер, гендерні дослідження, гендерна педагогіка, андрологія, маскуліність, фемінність, андрогенність, американська, європейська моделі організації шкільного навчання.

Сидоренко И.В. Формирование гендерного подхода в образовании в контексте социально-педагогического анализа

Аннотация. В статье определено, что на современном этапе развития общества у специалистов нет единого взгляда на процесс формирования гендерного подхода в образовании. Выделены две тенденции, которые связаны с половым воспитанием мальчиков и девочек и с воспитанием андрогенной личности, независимо от пола.

Ключевые слова: гендер, гендерные исследования, гендерная педагогика, андрология, маскулинность, фемининность, андрогенность, американская, европейская модели организации школьного обучения.

Sidorenko I.V. Moduling of gender approach in education in the context of social and pedagogical analysis

Annotation. In the article it is shown that at the present stage of society's development there is no single view of the problem of identifying processes of gender mainstreaming in education. Trends which are associated with sexual education of boys and girls and raising androgenic person, regardless of gender, are selected.

Key words: gender, gender research, gender pedagogy, andrology, masculinity, femininity, androgen, American and European patterns of teaching organization.

УДК 303.823.2::331.362

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ ФОРМАЛЬНОЮ І НЕФОРМАЛЬНОЮ ОСВІТОЮ ОСОБИСТОСТІ

Ткач Т.В.

Освіта – це те, що залишається після того, як ми вже забули те, чого нас навчали
Дж. Галіфакс

I. Вступ

Особливість формування освітнього простору ХХІ ст. полягає у наслідуванні принципу єдності в різноманітності. Всі учасники освітнього процесу є проєктантами такого простору, де кожен індивід має вибудувати свій освітній маршрут, що дає змогу реалізувати унікальність особистості людини. Різноманітність змісту освіти потребує і різних її форм. Російський учений Г.Л. Ільїн ще в 1990-х рр. вказував на нові "непедагогічні форми освіти". Увага дослідника зосередилася на навчанні, у якому:

1) вчитель як носій готового знання відсутній, а в учнів є безумовна пізнавальна потреба. Якщо цього немає, то процес навчання припиняється;

2) учень стає активним суб'єктом процесу освіти – він сам добирає потрібну йому інформацію, сам визначає, як її одержати.

Таку освіту вчений частково ототожнював з самоосвітою, але водночас зазначав, що за таких умов традиційне поняття освіти не зовсім вдале. Підтвердженням цього факту, на його думку, є те, що знання, здобуті у такий спосіб, носять випадковий, несистематизований характер, можуть навіть бути не істинними і суперечливими. Їх систематизація, приведення до ладу, встановлення істинності й усунення протиріч – справа самого учня. Він не засвоює готові поняття, картину світу, а на основі багатьох вражень, знань і понять будує власне уявлення про світ. Так, може ці способи засвоєння знань не варті уваги, маргінальні і поступово будуть витіснитися як малоефективні і такі, що потребують значних зусиль від учня і, можливо, навіть не кожному доступні? У такому разі вчений стверджує, що можна навести чимало прикладів на користь того, що саме ці маргінальні форми освіти починають відігравати все більш важливу роль у повсякденному житті. І першим доказом цього факту варто вважати перехід традиційної освіти у безперервну, коли головним пріоритетом має бути не засвоєння величезного обсягу знань, що все більше зростає, а одержання, створення, виробництво знань відповідно до потреб, що виникають [2, с. 20].

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити особливості організації і управління формальною і неформальною освітою особистості.

III. Результати

У Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу виокремлено три види освітньої діяльності:

1. Формальна освіта (загальна середня, середня професійна, вища, післявузівська професійна освіта, підвищення кваліфікації і перепідготовка спеціалістів та керівників з вищою і середньою професійною освітою у вищих навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки), що завершується отриманням загальновизнаного диплому або атестату.

2. Неформальна освіта (професійно спрямоване загальнокультурне навчання на платних курсах, у центрах безперервної освіти дорослих, лекторіях і будинках знань, за допомогою дистанційних засобів) без атестації і видачі державних сертифікатів (дипломів).

3. Інформальна освіта (інцидентальна освіта (від лат. *incident, incidentis* – той, що трапляється) – неспрямоване (неусвідомлене) навчання у процесі будь-якого інформаційного або комунікативного впливу, а також буденної діяльності, зазвичай не супроводжується видачею документа і відбувається або в освітніх установах, або суспільних організаціях, клубах, гуртках, або під час занять із тренером, репетитором). Інформальна освіта – це наша індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя і не обов'язково має цілеспрямований характер.

Аналізуючи особливості формальної системи навчання, перш за все, необхідно зазначити, що цій системі навчання властиві більш жорсткі, стандартизовані організаційні форми. Формальна освіта здобувається у навчальних закладах і має обов'язковий характер. Мета формальної освіти – сформувати систему базових знань. Завдяки цьому ті люди, які навчалися, одержували універсальні, енциклопедичні знання. Цю тенденцію відобразила навіть назва праці Я.А. Коменського "Велика дидактика, що містить універсальну теорію вчити всіх усьому".

За своєю природою формальна освіта (від лат. *forma* – вид, образ) орієнтована на стабілізацію певної форми, а це передбачає тимчасову зупинку, а отже, і перешкоду в розвитку. Але особистість людини перебуває в процесі постійних змін, і тому потре-

бує не зупинки, а регулярного оновлення, різноманіття у виборі, нових вражень та емоцій. Зростання масиву інформації сучасного суспільства наразі мало вплинуло на традиційну формальну освіту. Зміни у навчальних програмах, системах оцінювання, які регулярно здійснюються під видом освітніх реформ, не співвідносяться між собою. Окремо зміни вводяться у шкільну, вузівську та післядипломну освіту. Внаслідок хаотичних, безсистемних спроб втиснути в систему навчання численні відкриття в різних науках одні знання витісняються іншими. У гонитві різних дисциплін за своє місце забувається те, що свідомість людини – це не склад для збереження інформації. Відсутність гнучкості, взаємне перекриття й суперництво дисциплін – це найбільші недоліки формальної освіти, в якій конкретні дисципліни розглядаються як цілісні й неподільні елементи системи. Такий підхід формує у людини відсутність цілісного бачення розвитку освіти, просторового наповнення її змісту, форм, можливостей. Отже, чи варто дивуватися тому, що молодь шкільного, студентського віку потребує психологічного захисту від потоку часу і непотрібної інформації, що не спрямовує і не регулює поведінку дитини [1, с. 6]?

Криза освіти в інституційних формах уже призвела до того, що традиційні навчальні заклади втрачають функції базових інституційних форм. Польський дослідник М. Квек порушує питання кризи фундаментальних цінностей сучасного університету із звичною вже констатацією глобалізації, влади постмодернізму, смерті інтелектуала, кінця національної держави. На його думку, триває небезпечний процес перетворення університету на "освітню корпорацію", що може означати його кінець як модерного закладу. Водночас це не зовсім кінець університету, а тільки завершення певного способу його сприйняття. Уникаючи термінів "ідея" і "призначення", М. Квек закликає шукати для університету "нове місце в культурі", інакше він займатиметься звичайним продукуванням спеціалістів – "швидко, дешево та ефективно – бажано, звичайно, дуже швидко, дуже дешево і дуже ефективно". Як певну нову метафізику, університетові пропонується підтримувати ідеї громадянського суспільства.

У цій дискусії щодо університету цікавою для нас є позиція класика постмодернізму Ж. Дерріди, для якого будь-яке, навіть слушне, твердження є не більш, як "логоцентризмом", чимось відносним і нетривалим. Університетські стіни навіть Ж. Дерріду здатні перетворити на справжнього модерніста. Згадаймо три його тези з однієї інавгураційної промови. По-перше, в контексті необхідності оновлення університету він каже про потребу створення нового способу підготовки студентів, який учитем їх по-новому аналізувати, допоможе визна-

читися з остаточними пріоритетами і зробити свій вибір. А визначеність і вибір належать до модерністського арсеналу. По-друге, це специфічне розуміння законів життєдіяльності університету. Час осмислення тут, на думку Ж. Дерріди, означає, що його внутрішній ритм як єдиного цілого є незалежним від суспільного часу і забезпечує дорожочинну свободу дій. По-третє, це неприйнятне для постмодерніста визнання істини та істинного, того, що стримує, тобто оберігає та продовжує існувати.

Не варто забувати, що український університет репрезентує не лише державу, а й народ і національну культуру. Визначаючи коло своїх завдань, він має виходити, поперше, з національних пріоритетів, продукуючи ідеї та самих інтелектуалів, які далі їх продукуватимуть. По-друге, глобалізаційний контекст вимагає (від) творення сучасних професійних стандартів. Тобто ми зможемо (від) знайти ідею українського університету, якщо не підніматимемо метафізичну складову функціональності. Не потрібно боятися глобалізації хоча б тому, що нас про неї ніхто не питає. Українські університети вже давно включені в ці процеси, щоправда, у пасивному стані, досить успішно готуючи своїх випускників для багатших країн. Той, хто не може створити власної ефективної системи, неодмінно буде поглинений чужою. Не усвідомлюючи призначення українського університету, ми втрачаємо не лише інтелектуальну, а й будь-яку іншу самодостатність.

Таким чином, освіта переходить у нові, більш ефективні форми, нові інституційні конфігурації: внутрішні освітні структури, кадрові програми, корпоративні навчальні курси, літні школи, різноманітні ігрові технології, тренінги, Інтернет-програми, репетиторство тощо. Різноманітність запитів і мотивів до змісту освіти диктує необхідність становлення нових форм освіти. Нові освітні інституції – неформальні, відмінні від формальних норм і правил системи державної освіти.

Ідея неформальної освіти зацікавила суспільство ще у 60–70-х рр. ХХ ст. у результаті аналізу світової системи освіти. Спочатку неформальна освіта вбачалася пов'язаною з поняттями періодичного і безперервного навчання. У тій ситуації, коли індивід усвідомлює потребу у продовженні освіти, зміні профілю професійної діяльності, мотивації до формування нових компетенцій, набуває статусу необхідності, важливості і незаперечності неформальна освіта, що здобувається за межами навчального закладу. Провідними спонуками розгляду потреби у неформальній освіті є:

1. Організація освіти для несприятливих громадян.
2. Турбота про людей з особливими потребами (вони не мають змоги навчатися у формальних (організованих) закладах освіти).

3. Потреба у спеціальних знаннях, які одержати формальним шляхом неможливо.

4. Застосування альтернативних, нестандартних і нетрадиційних методів навчання, гнучкість яких ефективно впливає на набуття нових знань.

Іншим вагомим чинником звернення уваги на неформальні способи одержання знань була консервативність формальної освіти, в результаті чого вона досить повільно адаптувалася до соціально-економічних змін у суспільстві. Формальна освіта не змогла достатньою мірою надати індивіду механізми адаптації до умов суспільно-економічних трансформацій, і це стало завданням неформальної освіти.

Неформальна освіта визначається як освіта впродовж усього життя індивіда, завдяки чому він набуває кваліфікації, знання у результаті безперервного досвіду навчання, виховного впливу оточення, використання суспільних ресурсів (сім'ї, співробітників, бібліотеки, дозвілля, засобів масової інформації). Неформальна освіта здобувається у неформальних системах – позашкільних закладах, суспільних організаціях і рухах, клубах, гуртках, різного роду об'єднаннях, родинному сімейному середовищі, колі друзів, однодумців, представників з прогресивними і ширшими поглядами та знаннями. Неформальна освіта має добровільний характер і орієнтована на задоволення інтересу до певних галузей знань, пізнавальне проведення свого вільного часу, заповнення прогалів у певних знаннях. За цих умов відсутні жорстко структурований зміст освіти, регламентація у часі, загальноприйнятий поділ на численні навчальні дисципліни. Неформальна освіта зазвичай не координується з уже наявними програмами і, як результат, вона являє собою не цілісну систему, а точніше сукупність різних елементів, які можуть як доповнювати один одного, так і вступати у протиріччя. Відмінною рисою неформальної освіти є задоволення освітніх потреб різних груп людей, що не завжди пов'язані з їх професійним зростанням. Неформальна освіта є найбільш гнучкою, різноманітною за формами ланкою системи безперервної освіти. Вона відрізняється нетрадиційними підходами до організації навчально-пізнавальної діяльності, тісними зв'язками з виробничим і соціокультурним середовищем, що стимулює самоосвіту, самовиховання й саморозвиток людини, незалежно від її професії, віку, місця проживання, але обов'язково з урахуванням її освітніх потреб, прагнень, інтересів. Реалізація можливостей неформальної освіти потребує нової стратегії освіти, заснованої на нововведеннях, методах, формах навчання, його організаційної структури.

Порівняння двох моделей освіти дає змогу виокремити ініціативи неформальної системи освіти, що мотивують попит на неї і

виявляють певні переваги над формальною системою:

- гнучкість навчальних курсів, орієнтація їх змісту на миттєвий відгук на потреби індивіда, доречність його дій;
- відсутність жорсткої регламентації тривалості навчання;
- можливість вибору індивідом механізму, способу і місця навчання.

Визначальним фактором в організації неформальної освіти є те, що вона самостійно ініціюється індивідом, який є замовником і активним споживачем знань. Мотивація цієї діяльності полягає в тому, що індивід намагається не тільки усвідомити зміни, які відбулися у певному середовищі (професійному, соціальному тощо), а й самому стати джерелом цих змін. Ці положення дають підстави припустити, що психологічний аспект входження людини у систему неформальної освіти полягає в тому, що індивід є не залученим примусово до процесу навчання, а умотивований за власним бажанням. Він здійснює прогресивні кроки до підвищення освітнього цензу у результаті потреб розвитку власної особистості. На нашу думку, саме про це зазначав Ю.М. Швалб в одному із положень екологічної психології про активність людини, яка спрямована на перетворення і трансформацію власне середовища існування. Вплив кожної окремої людини чи груп людей на всі компоненти середовища, існування – від природного до соціально-політичного і соціально-економічного – є настільки багатозначним і самоочевидним, що ігнорувати його вже не можна [3, с. 187].

У формальній освіті внутрішнім мотивам передують зовнішні – необхідність виконувати вказівки викладачів, оскільки взагалі формальна освіта – справа примусова. Коли дитина йде до школи вперше, вона це робить тому, що так потрібно. Але з часом у процесі навчання вона починає розуміти, подобається їй чи не подобається і що саме у школі. Таким чином формується власна мотивація. Якщо порівнювати формальну освіту і неформальну, то у першому випадку наявний імператив: "потрібно", "має бути", "змушують", а в іншому переважає певна мета "я хочу займатися...", "я хочу бути...", "мені цікаво знати...", "я хочу навчитися робити...". Відповідно, людина починає свідомий пошук засобів для досягнення поставленої мети. Якщо у формальній освіті мотивація виникає як утилітарне, вузько спрямоване явище, то у неформальній – це явище більш широке й усвідомлене. Освіта виступає як засіб реалізації визначених домінуючих цілей. У результаті їх досягнення можлива зміна життєвої парадигми, набуття індивідом нового сенсу життя.

До третього виду освітньої діяльності в Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу належить інформальна освіта – один із дієвих шляхів включення освітнього

потенціалу суспільства до системи безперервної освіти через повсякденну життєдіяльність людини (спілкування, читання, відвідування закладів культури, засоби масової інформації, туристичні подорожі своєю країною і країнами світу), що є дуже популярним у Європі, Америці тощо. Інформальна освіта інтегрує традиційні форми освіти і культурну діяльність людини. Цю сферу діяльності людина творить для себе сама, потенціали суспільства і власні можливості, потреби, бажання, мотивації вона перетворює в дієві фактори власного розвитку.

За даними ЮНЕСКО, 85% населення, що працює, набули необхідних для роботи знань і вмінь поза формальною освітою.

Необхідно зазначити, що розмежування формальної, неформальної та інформальної освіти є здебільшого адміністративним.

Ми спостерігаємо поєднання формальної і неформальної освіти в організації навчання дорослих. За інтенсивністю, систематичністю і глибиною таке навчання не поступається формальній системі. Дорослі учні самі визначають, залежно від власних інтересів, потреб і можливостей, власне навчання, його тривалість, зміст, навчальні засоби. Такі учні поділяються на дві категорії: тих, хто на певному життєвому етапі основним вважає тільки навчання, а тому роботою тимчасово нехтує, і тих, хто поєднує роботу з додатковим навчанням. Для всіх них головним є саме навчання, а не отримання документа про освіту, як це відбувається у формальній системі. Аналіз мотивації дорослих до продовження освіти дає змогу розділити цих людей на три групи:

1. Ті, які є схильними до активного способу життя. Для них важливим фактором є їхня власна участь у практичних і семінарських заняттях.

2. Ті, хто одержує задоволення від самого процесу навчання. Зазвичай, ці люди купують книжки, використовують додаткову літературу.

3. Ті, хто планує підвищити кар'єрний статус незважаючи на свій вік.

Цей поділ носить досить умовний характер, адже і в реальному житті фактори різних мотивацій переплітаються.

В організації освіти дорослих важливо знати, чи розпочинає людина навчання з уже сформованою мотивацією, чи мотивація формується вже в процесі навчання. Самі мотиви підлягають ієрархії: вони можуть бути первинними, які і приводять людину до навчання, і вторинними, які можуть з'явитися вже в процесі самого навчання.

Можливо термін "неформальна освіта" є не зовсім вдалим для визначення всієї сукупності цілеспрямованих (але за межами формальних організацій) впливів на процес

формування особистості. Адже неформальна освіта здійснюється і рядом цілком формальних організацій та інститутів – сім'єю, церквою, друкованими й електронними засобами масової інформації, а також у процесі менш формальних взаємодій – під час спілкування, трудової діяльності, у правовому і політичному житті тощо. Другий аспект – неформальне навчання може початися до школи, потім освіта переходить у стан формальної, а продовження може відбуватися і формально, і неформально. Таким чином, рідко людина підлягає тільки одному типу навчання. Як правило, неформальна освіта переплітається з формальною, вони існують паралельно, поєднуючись упродовж життя людини, а отже, становлять загальну систему безперервної освіти.

IV. Висновки

Згідно з документами ЮНЕСКО щодо освіти, формальну і неформальну освіту визначено як процес, за допомогою якого людина і суспільство можуть повною мірою розкрити власний потенціал розвитку. Базова, формальна освіта безперечно є основою будь-якої форми пізнання. Водночас і формальна, і неформальна освіта розширюють доступ громадян країни до можливості створювати цінності, набувати навичок і схвалювати поведінку оточення з метою забезпечення ефективної участі громадян у процесі прийняття рішень. Задля більшої ефективності освіта має відбивати динаміку фізичного/біологічного і соціально-економічного середовища (включаючи і духовне) людини; бути невід'ємним елементом усіх дисциплін і застосовувати формальні та неформальні форми й ефективні засоби комунікації. Зазначений шлях має забезпечити доступність освіти для всіх людей, незалежно від віку і соціального статусу.

Література

1. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 7. – С. 6–13.
2. Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы социального опыта в контексте психологии образования / Г.Л. Ильин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 19–23.
3. Швалб Ю.М. К определению среды и пространства жизнедеятельности человека / Ю.М. Швалб // Актуальные проблемы психологии : сб. науч. пр. Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : Міленіум, 2004. – Т. 7. – Вип. 2. – С. 182–190.

Ткач Т.В. Організація та управління формальною і неформальною освітою особистості
Анотація. У статті розкрито особливості освітнього простору ХХІ ст. Здійснено аналіз основних видів освітньої діяльності. Визначено управлінські та організаційні аспекти формальної й неформальної освіти особистості.

Ключові слова: *формальна й неформальна освіта, особистість, криза освіти, освітня діяльність.*

Ткач Т.В. Организация и управление формальным и неформальным образованием личности

Аннотация. *В статье раскрыты особенности образовательного пространства XXI в. Проанализированы основные виды образовательной деятельности. Определены управленческие и организационные аспекты формального и неформального образования личности.*

Ключевые слова: *формальное и неформальное образование, личность, кризис образования, образовательная деятельность.*

Tkatch T.V. Organization and management of formal and informal education of personality

Annotation. *In article features of educational space of the XXI-st century are opened. Principal views of educational activity are analysed. Administrative and organizational aspects of formal and informal formation of the person are defined.*

Key words: *formal and informal formation, the person, кризи formations, educational activity.*

УДК 005::004.12:002.645::378.141

СИСТЕМА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ткаченко Н.В.

I. Вступ

На сучасному етапі педагогічна та вікова психологія має конкретні досягнення в галузі психології навчання. Вона займається дослідженням:

- 1) шляхів та засобів управління пізнавальною діяльністю учнів;
- 2) навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів;
- 3) ефективності різних методів навчання, об'єктивних критеріїв успішності навчання.

У сучасних умовах психологія навчання не може обмежуватися вивченням механізмів формування досвіду у школярів, тому необхідно організувати таку навчальну діяльність, у якій би здійснювався не лише розумовий розвиток учня, а й розвиток його особистості як суб'єкта пізнання. Організація такого навчання має бути спрямована на формування творчої особистості та орієнтована на своєрідність, неповторність, індивідуальність кожного школяра. Для цього потрібні умови співробітництва і ставлення до учня як до суб'єкта пізнавальної діяльності. Для сучасності характерним є визнання пріоритетності гармонійного виховання над різними видами навчання. Залишаються актуальними проблеми активних методів навчання і дидактичних принципів. Так, навчання успішно вирішує таку проблему, як формування досвіду, тобто знань, умінь, навичок; однак практично нерозв'язаною залишається проблема формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Для цього потрібно дотримуватися не лише принципу академічності (науковості), а й художності, що дає можливість учням засвоювати зміст навчання через свої переживання. Навчання є системою дидактичних впливів, яка визначається змістом, методами, формами подання навчального матеріалу з метою його засвоєння. Навчання є своєрідним еталоном засвоєння, що є обов'язковим для всіх учнів.

Аналіз науково-психологічної літератури свідчить, що занедбані діти потребують не тільки психолого-педагогічного супроводу в навчанні та вихованні, а й пошуку нових дидактико-психологічних моделей допомоги особистості з урахуванням її вікових особливостей (І.Д. Бех, З.Г. Кісарчук, О.І. Кульчицька, Н.А. Побірченко, Ю.О. Приходько, Т.М. Титаренко, Л.О. Хомич та ін.). Тому

розробка і впровадження системи психолого-педагогічного захисту та взаємодії набувають особливого значення в організації процесу відновлення особистісного і соціального статусу занедбаних дітей у складних умовах сучасного розвитку, а також створення нової моделі спільної практично-дидактичної діяльності психолога і педагога як прояву "соціальної ідентичності" їх професій, здатних "бути відкритим новому особистісному досвіду" (І.Д. Бех, О.Ф. Бондаренко, В.Й. Бочелюк, Б.С. Братусь, Ф.Є. Васильюк, О.М. Леонт'єв, І.П. Мануха, В.В. Рибалка, Т.С. Яценко та ін.).

З огляду на недосконалість традиційного підходу до організації роботи із занедбаними дітьми молодшого шкільного віку в закладах освіти, проблема розробки системи методологічних характеристик дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності молодшого школяра набуває неабиякої актуальності.

II. Постановка завдання

Мета статті – проаналізувати методологічні засади вивчення системи дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

Задля досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- узагальнити шляхи розробки дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності молодшого школяра;
- визначити механізми навчання, що відображені у рефлексивних відносинах між учителем та учнями;
- проаналізувати методологічні аспекти дидактико-психологічних принципів у різних наукових підходах.

III. Результати

У визначенні процесу навчання є різні відмінності, що зумовлені різними теоретичними підходами до розуміння його суті. Так, наприклад, Ю.І. Машбиць пише, що у вітчизняній та зарубіжній психології навчання визначається [9]:

- а) як передача суспільно сформованого досвіду підростаючому поколінню;
 - б) як групова діяльність, що включає в себе викладання та учіння;
 - в) як єдина діяльність з відтворення культури;
 - г) як управління засвоєнням знань.
- Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що усі ці визначення, в

принципі, допустимі – вони розкривають певний аспект навчання.

Розуміння навчання як спільної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, теж не досягає глибини психологічних механізмів. Навчання як особливий вид групової діяльності включає навчальну й учбову діяльність, які мають принципову відмінність. Навчальна діяльність – це діяльність практична (діяльність вчителя), а учбова – теоретична (пізнавальна) діяльність учнів. Суб'єкти цих діяльностей розв'язують різні завдання: вчитель – дидактичні, учні – учбові [2, с. 318–323]. Тому кожний компонент навчання не можна розглядати у відриві від діяльності. Так, навчальна діяльність стосовно учбової виступає як об'єкт управління. Навчання потрібно розглядати як управління учбовою діяльністю учнів, оскільки цей підхід відображає психологічні механізми навчання, які, у свою чергу, є конструктами, що описують взаємодію навчальної та учбової діяльностей. До них відносять механізм визначення завдання. Він полягає в тому, що зовнішній навчальний вплив перетворюється в учбове завдання, яке визначає напрям діяльності учня. Останнє відбувається тоді, коли навчальний вплив набуває в учня особистісного змісту. В цих умовах актуалізуються цілі, мотиви, досвід учня, і все це доводить, що він є не просто об'єктом управління, а суб'єктом учбової діяльності [2, с. 301–304].

Варто підкреслити, що коли визначають навчання як управління, то мають на увазі не всю навчальну діяльність педагога, а лише ту, яка веде учнів до досягнення мети. Сам процес навчання можна описати як процес розв'язання завдання.

Завдання, які розв'язують вчителі, називають дидактичними, вони завжди пов'язані з вирішенням учбового завдання.

Важливим механізмом навчання є рефлексивні відносини. Вони полягають у відображенні вчителем своїх дій, спрямованих на:

- вибір навчальних впливів;
- розв'язання педагогічного завдання, контроль за діяльністю учня;
- створення моделі розвитку його особистості та поведінки.

Вчитель, відображаючи себе, має поглянути на свій образ очима учнів, що дасть можливість навчальний процес привести у відповідність до цілей. Для вибору відповідного впливу у навчальному процесі вчителю потрібно розрізнити:

- зовнішній зворотний зв'язок, який полягає у встановленні зв'язку учбової діяльності з навчальною;
- внутрішній зв'язок, зміст якого полягає в інформуванні про результати діяльності учня.

Розглянувши навчання в системному підході, що охоплює такі взаємопов'язані компоненти, як навчальну та учбову діяльність, можна відрізнити навчання від учін-

ня, учбової діяльності учнів та засвоєння ними знань.

Учіння, на думку О.М. Леонтьєва, є особистісним засвоєнням знань, умінь, у процесі якого первинний зміст знань перетворюється відповідно до індивідуального досвіду учня, його потреб та мотиваційної сфери [8, с. 102].

На думку С.Л. Рубінштейна, учіння – це своєрідне проходження зовнішніх умов через внутрішні. Учіння – це діяльність суб'єкта пізнання, а пізнання може здійснюватися у трудовій, ігровій формах. Воно може протікати в умовах виявлення різного рівня активності і бути спрямованим не лише на засвоєння досвіду, а й на формування особистісних якостей суб'єкта [11].

Процес засвоєння знань, умінь та навичок відрізняється від учіння тим, що останнє полягає не тільки у набутті досвіду, а й формуванні себе як особистості, виробленні поведінки. Набуття досвіду, як і учіння, може відбуватися у різних видах діяльності за більшої чи меншої активності пізнавальних процесів, при цьому можуть засвоюватися готові знання, а учень не буде виявляти самостійність у їх систематизації, класифікації та узагальненні.

Учбова діяльність включає в себе процеси засвоєння, що здійснюються лише тоді, коли ці процеси протікають у формі цілеспрямованого перетворення навчального матеріалу. Учбова діяльність повинна мати всі компоненти діяльності у загальному розумінні цього поняття. Ці компоненти мають предметний зміст. В учбовій діяльності має бути творча переробка матеріалу учнем, тобто перетворення навчальних впливів.

Як писав В.В. Давидов, в управлінні учбовою діяльністю дотримуються дидактичних принципів, які були вироблені давно, та вони не влаштовують ні нашу теорію, ні нашу педагогічну практику [4]. Розглянувши проблематичність окремих з них, можна сказати, що в принципі наступності виражається той факт, що при переході учня від одного рівня навчання до іншого (вищого), не повинно бути чіткої відмінності наступної стадії від попередньої. То, як саме відбуваються внутрішні зміни змісту та форм навчання? При переході від однієї стадії до іншої мають зберігатися наступність і зв'язок різних стадій за змістом та способами навчання. На думку В.В. Давидова, зв'язок різного і є діалектикою розвитку [5, с. 97].

Принцип доступності в практиці реалізується таким чином: на кожній стадії дається такий навчальний матеріал, який є доступним дітям певного віку. Оскільки відомо, що рівень доступності сформувався стихійно та хаотично, то виникає питання, що ж під силу учням, а що ні? У цьому випадку ігнорується розвивальна роль навчання. Цей принцип перетворюється у всебічно досліджений принцип розвивального навчання, при якому можна визначати темп і зміст

розвитку засобами дидактичних впливів. Таке навчання має "вести за собою" розвиток, активно будувати відсутні або недостатньо сформовані компоненти психіки.

Принцип свідомості виступає проти механічного, формального засвоєння знань, яке не дає можливості застосовувати їх у вирішенні практичних проблем. Проте складним залишається питання, що ж означає зрозуміти знання?

Отже, традиційний підхід у розумінні цього принципу виражається в тому, що реальність знань знаходиться у формі словесних абстракцій, а тому, щоб освоїти її, учневі необхідно співвіднести її з чуттєвим образом, що суперечить, на думку В.В. Давидова, законом формування теоретичного мислення, а також не знімає проблеми зв'язку знань з практикою.

Помилково думати, що реальність знань знаходиться в словесних абстракціях, вся справа полягає в способах діяльності суб'єкта пізнання. На думку автора, цьому принципу доцільно протиставити принцип діяльності, яку необхідно розуміти як основу та засіб побудови, збереження і використання знань. Знання, які учень отримує в процесі діяльності та у формі теоретичних понять, відображають глибинні якості об'єкта пізнання, їх походження та забезпечують застосування цих істотних знань у розв'язанні практичних завдань [5, с. 444].

Принцип науковості у традиційному навчанні розуміється вузько емпірично. В основі організації засвоєння досвіду потрібно врахувати особливості способу мисленнєвого відображення дійсності, перехід від абстрактного до конкретного. Реалізація принципу науковості потребує зміни типу мислення, формування теоретичного мислення, яке є основою творчого ставлення людини до дійсності.

Принцип наочності проектує розвиток у дітей лише емпіричного мислення. Цьому принципу потрібно протиставити принцип предметності, який точно вказує на ті дії, які необхідно здійснити з предметами, щоб, з одного боку, виявити зміст майбутнього поняття, а з іншого – подати цей зміст у вигляді знакових моделей. Серед моделей виокремлюють матеріальні, графічні та буквенно-словесні.

Принцип предметності фіксується на відкритті учнями спочатку всезагального змісту, а потім – виведенні на його основі конкретних проявів об'єкта пізнання. Цим принципом підкреслюється необхідність переходу у пізнанні від всезагального до частково-конкретного. Таке навчання можливе, коли враховуються такі моменти:

1) всі поняття відповідного навчального предмета мають засвоюватися учнями шляхом розгляду їх походження;

2) засвоєння знань загального та абстрактного характеру випереджає знайомство з частковими, конкретними знаннями

(останні мають бути виведеними з абстрактного знання);

3) при засвоєнні витоків тих чи інших понять учні мають виявити генетично-висхідний зв'язок між загальним і конкретним зв'язком (для понять шкільної граматики – відношення форми та значення в слові);

4) цей зв'язок потрібно відтворити у відповідних моделях;

5) у школярів необхідно виробити такі дії, які дадуть можливість виділити суттєві зв'язки між поняттями, а потім вивчати особливості цих зв'язків;

6) діти поступово мають переходити від предметних дій до виконання їх у розумовому плані.

Значний вплив на загальну теорію навчання справляють асоціативна, біхевіористична та гештальтпсихологічна теорії навчання. Зміст цих напрямів розкритий в історії психології. Поняття асоціації вперше запровадив Арістотель. Він поділяв асоціації на чотири види: за схожістю, контрастом, суміжністю у просторі та суміжністю у часі. Поняття асоціації уявлень уперше ввів Дж. Локк [7, с. 60–62].

Ідея про те, що уявлення та ідеї зумовлюються первинними відчуттями та асоціаціями, належить Д. Гартлі. Для нього основою навчальності є пам'ять, яка є загальною функціональною властивістю нервової системи. Причини утворення асоціацій, уявлень та ідей розглядалися Дж.Ст. Міллем. На його думку, уявлення, ідеї є копіями відчуттів. Причинами асоціацій ідей є швидкість асоціативних відчуттів та повторення асоціацій. Асоціативна психологія розглядала і мислення як репродуктивну функцію пам'яті. Основним законом репродуктивного мислення є закон зміцнення сили асоціацій залежно від частоти їх повторення [7, с. 76–78]. Підкреслення асоціаністами значущості частоти повторення для утворення і зміцнення асоціацій зумовило виникнення такого основного принципу засвоєння навчального матеріалу, як багаторазове механічне повторення. Експериментально доведені Г. Еббінгаузом основні закономірності запам'ятовування ще більше підсилили роль пам'яті у навчальному процесі.

На осмислення навчального процесу значний вплив справили ідеї Е. Торндайка, асоціативні за суттю та біхевіористичні за методами та підходами у своїй творчості. Під впливом ідей цього вченого відбулось повне злиття таких понять, як "пам'ять" та "научіння".

Перший закон Е. Торндайка називається "законом ефекту". Другий закон – "закон управління" полягає в тому, що реакція на дію стимулу залежить від кількості повторень, сили та довготривалості дії стимуляційного матеріалу. Третій закон – "закон готовності до реакції" – характеризується підготовленістю до виконання дії. На думку Е. Торндайка, є й інші фактори впливу на

научіння як результат навчання, наприклад, "фактор ідентичних елементів". Пізніше це положення почало співвідноситися з принципом перенесення навичок.

Отже, представники "раннього" біхевіоризму описували психічну діяльність людини, як і поведінку тварини, за допомогою термінів "научіння", "навичка". А Дж. Уотсон ототожнював ці два поняття, вважаючи, що "научіння" – це набуття індивідуального досвіду, а "навчання" – закріплений зв'язок між стимулом і реакцією.

Представник гештальтпсихології К. Коффка відзначав, що повторення без розуміння дії, її схеми, структури не приведе до якісного научіння. Такий підхід до організації навчання людини є неефективним. Цей дослідник важливу роль у навчанні відводив наслідуванню. Він розглядав два можливі види його використання:

- 1) наслідування без розуміння;
- 2) осмислення, або коли розуміння зрозуміла передуює наслідуванню.

Він зробив акцент на останньому варіанті наслідування у навчанні, вважаючи, що воно полегшує процес учіння, але при цьому потрібно бути вимогливими до зразків наслідування. К. Коффка правильно показав залежність між розумінням дії та її виконанням, але вагомого значення надав наслідуванню.

Отже, дві теорії – біхевіоризм та гештальтизм – зумовили виникнення двох напрямів у навчанні. Перший мав на меті розвивати у дитини здібності, необхідні для того, щоб здобувати знання, другий – завоювати певну сукупність знань.

Самостійні напрями навчання мають ди-хотомічний характер. Наприклад, деякі представники психології навчання розглядають його як управління, а деякі – дотримуються думки, що навчання має на меті формувати в учнів здібності самостійного здобуття знань.

Сучасна психологія навчання виділяє такий напрям, як традиційне навчання. Характерною рисою традиційного навчання є його звертання до минулого. Минуле розглядається як скарбниця набутих людством знань, і тому це навчання зорієнтоване на запам'ятовування матеріалу. По суті, у традиційному навчанні інформація є об'єктом засвоєння та кінцевим його продуктом. Процес використання знань проектується на майбутнє.

Вчені радять розрізняти "інформацію" та "знання". На їх думку, інформація являє собою знакову систему (наприклад, текст підручника, параграфа, інформація, що становить зміст пояснення вчителя), яка існує незалежно від нас. Знаки – це носії інформації, вони є заміниками реальних предметів, явищ, їх властивостей. За їх допомогою учень може засвоїти досвід про реальність, але це лише можливість. Щоб вона стала дійсністю, потрібно перетворити

цю інформацію у власні знання, включивши сприйняту нову інформацію у свій досвід, раніше набуті та систематизовані знання, поглибивши та розширивши їх, зробити їх засобом більш досконалої діяльності та розумної поведінки. Загалом знання відрізняються від інформації тим, що вони є підструктурою особистості.

Психологи Д.М. Богоявленський та Н.О. Менчинська є авторами теорії засвоєння знань, що ґрунтується на ідеї управління учінням та включає у його процес такі компоненти, як сприймання, аналіз, синтез, асоціації, запам'ятовування, розуміння, застосування. На думку цих учених, основною стратегією концепції управління учінням є вироблення способів самостійного засвоєння знань.

В.В. Давидов розробив теорію застосування змістовних узагальнень з метою підсилення розвивального впливу уроків. Він виділяє три види узагальнення: теоретичне, емпіричне та змістовне.

Зміст теоретичного узагальнення полягає в тому, що воно є опосередкованою навчанням діяльністю з оволодіння поняттями та загальними уявленнями, закріпленнями в науковому терміні. Характерною ознакою теоретичного мислення є суттєвий тип зв'язку, який властивий для об'єкта пізнання, тобто всезагальне в ньому абстрагується на якомусь конкретному факті. Учневі не потрібне довготривале порівняння конкретних проявів для виділення цього внутрішнього суттєвого зв'язку [5, с. 131].

Емпіричне узагальнення здійснюється при порівнянні предметів та уявлень про них, що дає змогу виділити в них спільні властивості, відкидаючи специфічні, особливі, одиничні ознаки. Таке узагальнення не може вийти за межі чуттєвої одиничності, а тому не приводить до утворення абстрактно-узагальненого поняття. Теоретичне узагальнення на відміну від емпіричного відображає внутрішній, всезагальний зв'язок предметів, воно виходить за межі чуттєвого досвіду [5, с. 94].

Змістовне узагальнення та абстрагування, на думку В.В. Давидова, є двома боками одного процесу переходу думки від абстрактного до конкретного. За допомогою абстрагування учень відокремлює суттєву характеристику об'єкта від інших його властивостей та від самого об'єкта пізнання. Ця суттєва характеристика виступає як особливе відношення, а в процесі встановлення закономірних зв'язків його з одиничними явищами воно набуває всезагального характеру. Ця абстракція в процесі переходу думки до конкретного називається змістовною.

Узагальнення, в процесі здійснення якого виявляються і простежуються реальні взаємозв'язки всезагального з особливим та одиничним, називається змістовним і передбачає пошук зв'язку особливих та одиничних явищ із загальною основою ці-

лого. Наприклад, учні на уроках під керівництвом вчителя аналізують зміст навчального матеріалу, виділяють в ньому висхідне загальне відношення, визначаючи його прояв у багатьох інших одиничних відношеннях. Встановлюючи зв'язок цього висхідного загального відношення (змістовна абстракція) з проявами його в одиничних відношеннях, учні отримують змістовне узагальнення навчального матеріалу.

Таким чином, змістовне узагальнення вимагає виведення та пояснення одиничних проявів системи на основі її всезагальної основи.

Цей підхід спрямований на продуктивне співвідношення індуктивної та дедуктивної логіки у процесі навчання.

Л.В. Занков запропонував ряд нових принципів, які мають зробити навчання розвивальним, зокрема [6, с. 198]:

- 1) високий рівень складності;
- 2) швидкий темп;
- 3) забезпечення провідної ролі теорії в навчанні;
- 4) усвідомлення учнями процесу учіння;
- 5) врахування особливостей всіх учнів, як сильних, так і слабких.

Цей напрям поєднує в собі декілька видів діяльності, оскільки навчання розглядається тут, у першу чергу, як управління, а по-друге, робиться акцент на усвідомленому учінні. Щоб дійсно відбулось оволодіння учінням, потрібно ще й створити умови для розвитку мисленнєвих операцій аналізу, порівняння, доведення. Операціональна складова учіння, на думку О.В. Скрипченка, є значущою передумовою успіхів у навчанні [2, с. 293].

Б.Г. Ананьев обґрунтував підхід до формування особистості, який полягає у необхідності поєднувати пізнання, спілкування та працю. Умови поєднання навчання і праці в атмосфері демократичного спілкування є необхідною умовою зростання особистості. Цей напрям орієнтується на всебічний розвиток особистості, яка б, у свою чергу, поєднувала в собі знання про реальність та відповідне ставлення до неї [1].

Крім цих напрямів, виник тип навчання на основі теорії поетапного формування розумових дій, яка спирається на відомі положення Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва. Суть цих положень полягає в тому, що будь-яке внутрішнє психічне є перетворене, інтеріоризоване зовнішнє, спершу психічна функція виступає як інтерпсихологічна, а потім як інтрапсихологічна (Л.С. Виготський); психіка та діяльність єдині, але не тотожні; психіка формується у діяльності, діяльність регулюється психічним (С.Л. Рубінштейн); психічна внутрішня діяльність має таку саму структуру, що й зовнішня, предметна (О.М. Леонтьєв); психічний розвиток має соціальну природу (О.М. Леонтьєв). Згідно з цією теорією, в онтогенетичному розвитку

людини здійснюються процеси інтеріоризації дій – поступового перетворення зовнішніх дій у внутрішні, розумові. На початку навчання учні мають справу із зовнішньою матеріальною дією. О.М. Леонтьєв писав, що лише потім, унаслідок поступового перетворення цієї дії – узагальнення специфічного скорочення її ланок та зміни рівня, на якому вона виконується, відбувається її інтеріоризація, тобто перетворення у внутрішню дію, яка уже повністю відбувається в розумі дитини” [8, с. 96].

Цей процес складається із шести етапів.

Перший етап характеризується попереднім ознайомленням з дією. Учням пояснюють мету дії, вказують, на що потрібно орієнтуватися при виконанні дії, як її виконувати.

На другому етапі учні вже виконують дію, але поки що у зовнішній, матеріалізованій, розгорнутій формі та засвоюють зміст.

На третьому – зовнішньомовному – етапі всі елементи дії виражаються у зовнішньому усному або письмовому мовленні. Дія зазнає подальших змін, вона узагальнюється і скорочується.

Четвертий етап – етап “зовнішнього мовлення про себе” – виконання дії супроводжується мовленням, але “про себе”. Дія зазнає ще більших змін – узагальнюється та скорочується.

П'ятий етап полягає у виконанні дії у внутрішньому плані. На цьому етапі учень може контролювати виконання дії, коригувати її.

На шостому – завершальному – етапі дія виконується ніби “з місця”, точно і не розтягується у часі.

Відповідно до визначених етапів формування розумової дії, будується процес навчання. Дослідження П.Я. Гальперіна та його колег показали, що вирішальну роль у формуванні дії відіграє її орієнтовна основа. Орієнтовна основа дії – це розмітка дії, проектування її у вигляді операцій, які потрібно буде виконати для розв'язання завдання. Орієнтовна частина дії – це попереднє орієнтування у завданні.

Автор цієї теорії виділив три типи орієнтування у завданні [3].

Перший тип характеризується своєю неповнотою. Орієнтири подані у зразках. Жодних вказівок на те, як виконувати цю дію, не дається. Учень діє шляхом “спроб та помилок”.

Другий тип орієнтовної основи включає вказівки щодо належного виконання дії. Умови задаються учневі у готовому вигляді. Навчання відбувається швидко та майже без помилок.

Третій тип характеризується тим, що орієнтири даються в узагальненому вигляді, і вчитель навчає аналізу нових завдань. Оволодіння методом аналізу дасть можливість виділити умови правильного виконання завдання. Коли учні, користуючись методом аналізу, виділяють самостійно орієнтири, дія виконується майже без помилок і досягає такого рівня узагальненості та

стійкості, за якого можливе перенесення на виконання завдань іншого характеру.

IV. Висновки

Отже, концепція поетапного формування розумових дій показала, що цей процес залежить від певних умов, прийомів, і тому ним можна керувати. Оскільки, саме ця орієнтовна частина дії являє собою апарат управління дією, то ця концепція не сприймається всіма вченими однозначно. Деякі психологи вказують на те, що при виділенні етапів порушується така закономірність, як взаємозв'язок внутрішнього та зовнішнього мовлення, і відзначають, що не завжди потрібно послідовно проходити всі етапи та диференціювати їх, оскільки чіткі межі між ними відсутні. Проте, як показала практика, організація навчання на основі цих принципів виявилася ефективною.

Література

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы детского самосознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1998. – № 18. – С. 6–14.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 52–64.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 368 с.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М., 1990.
7. Корольчук М.С. Історія психології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.С. Корольчук, П.П. Криворучко. – К. : Ельга : Ніка-Центр, 2004. – 248 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М., 1972.
9. Машбиць Ю.І. Теоретичні основи проектування нових інформаційних технологій навчання / Ю.І. Машбиць // Актуальні проблеми гуманізації освіти : наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 137–146.
10. Основы психологии : практикум / [ред. Л.Д. Столяренко]. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 704 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959. – С. 620.
12. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. для викл., асп. та студ. пед. навч. закл. / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – К., 2000.
13. Хрестоматия по истории психологии / [под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан]. – М., 1980. – 453 с.

Ткаченко Н.В. Система методологічних характеристик дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності молодшого школяра

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні та психологічні характеристики дидактико-психологічної моделі в умовах навчальної діяльності та розглянуто механізми навчання як конструкти, що описують взаємодію навчальної та учбової діяльності.

Ключові слова: психологія навчання, навчальна діяльність, учіння, дидактичні принципи, узагальнення, абстрагування, осмислення, наслідування, асоціації, знання, інформація.

Ткаченко Н.В. Система методологических характеристик дидактической модели в условиях учебной деятельности младшего школьника

Аннотация. В статье проанализированы теоретические и психологические характеристики дидактико-психологической модели в условиях обучающей деятельности и рассмотрены механизмы обучения как конструкты, которые описывают взаимодействие обучающей и учебной деятельности.

Ключевые слова: психология обучения, учебная деятельность, учение, дидактические принципы, обобщение, абстрагирование, осмысление, копирование, ассоциации, знания, информация.

Tkachenko N.V. System of methodological characteristics of psycho-didactical model in the process of primary school young pupils activities

Annotation. In the article theoretical and psychological descriptions didactic and psychological model in the conditions of educational activity and are analysed the mechanisms of studies as constructs that describe co-operation of teaching and educational activity are considered.

Key words: psychology of studies, teaching, educational activity, didactics principles, generalizations, abstracting, comprehension, imitation, associations, knowledge, information.

ПРИКЛАДНА ТА ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.98

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ЛИСТІВКАМИ ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ КЛІЄНТА

Бочелюк В.Й.

I. Вступ

Метод кататимно-імагінативної психокорекції порівняно новий для суспільства, механізми його роботи тільки-но починають використовуватися психологами та психотерапевтами. Проводиться усе більше досліджень несвідомого як певних механізмів поведінки людини (так званих архетипів) та взаємодії із колективним несвідомим, а також як саме за допомогою образів відбуваються зміни у несвідомому, а згодом – і в свідомості людини.

Саме цій науковій проблемі присвячене наше дослідження. Люди часто кажуть, що їхньою долею хтось керує, або що вони передчувають біду чи навпаки перемогу, і, як не дивно, ці передчуття часто справджуються. Психологам уже давно відомий цей механізм: спочатку виникає передчуття, людина починає будувати свою поведінку згідно з ним, тобто не природньо, а ніби втікаючи від чогось, і, звісно, коли баланс втрачено, це передчуття справджується. І навпаки – впевнена у перемозі людина передає це оточенню і перемагає. Звісно, це може спрацювати тільки тоді, якщо почуття передаються щиро. Однак людина часто нещира сама із собою.

На перших консультаціях із психологом людині, як правило, дуже важко пояснити, яку саме проблему вона має, найчастіше клієнт починає розповідати про те, як саме його образили і в жодному випадку не розповість, що він відчуває та у чому він був неправий, – тобто виправдовується перед консультантом та прагне зайняти позицію жертви. Це типова ситуація на первинному етапі консультування.

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити особливості психокорекційної роботи з листівками як засобу відображення внутрішнього світу клієнта.

III. Результати

Коли ж консультації відбуваються далі, виявляється, що впродовж життя людина вже не раз потрапляла у схожі ситуації, і в певних типах взаємин наявний сценарій поведінки, який людина виконує дуже ста-

ранно, не відступаючи від нього ні на крок. Тобто людина несвідомо провокує ту чи іншу подію. Отже, не тільки доля грає з людиною, а й людина "грає" свою долю.

А тепер доцільно розглянути появу та прояв цих сценаріїв: можна згадати найулюбленішу казку, яка була прочитана безліч разів; що було найцікавішим у історії; який персонаж запам'ятався найбільше і чому саме; який він – добрий, злий, у нього завжди все легко та просто або хтось йому допомагає?

Таким чином можна побачити основні тенденції поведінки людини. Наприклад, Попелюшка, яка усе життя працює, щоб здобути прихильність оточення, тільки після численних знущань отримує гідну винагороду. Це схоже на те, як багато жінок зазнають знущань, і тільки після того, як чаша їх терпіння переповнюється, стають спроможні щось змінити, але також дуже обережно.

У випадку прояву сценарія Сплячої Красуні взагалі не потрібно ні про що турбуватися – Принц сам за нею прийде та врятує. Багато жінок насправді чекають на чоловіка, як на спосіб вирішення власних проблем. Вони взагалі не бажають щось робити за власною ініціативою, це збігається з архетипом колективного несвідомого (Персефона).

Іван-Дурник – персонаж цікавий тим, що йому постійно щастить або хтось йому допомагає. У символі поєднано кмітливість, цікавість, спритність та навіть розум, незважаючи на ім'я, які однак спрямовані на уникнення будь-якої діяльності – "все і так якось буде". Він нагадує архетип Гермеса. Хлопчик, який обирає його героєм, може усе життя чекати на диво, нічого не робити, але у випадку крайньої необхідності він зможе все вирішити, але потім знову заспокоїться та сподіватиметься на те, що проблеми вирішуватимуться самі.

Негативних (злих) персонажів у казках в жодному випадку не можна трактувати як риси поганого характеру людини, і на це є декілька причин. Насамперед, потрібно ви-

значити, який саме цей негативний персонаж. Наприклад, Баба-Яга трактується юнґіанськими психологами як символ мудрості, зрілості та глибоких знань, цей образ переносять на себе люди із філософсько орієнтованим розумом. Також важливо, за що персонаж подобається людині, які його властивості її приваблюють. Можливо, саме цих якостей не вистачає особистості. Як правило, людина не приймає деякі особисті риси, через це вони її дратують у інших.

Ще К. Юнг побачив дивну закономірність: народи, які жили у різних країнах та на різних континентах, створили у своїй міфології персонажів, які були дуже різні за описом (зважаючи на культуру), але власне сюжети історій повторювалися – головний міф у всіх народів був єдиним.

У результаті К. Юнг зробив висновок про існування колективного несвідомого та наявність у психіці кожної людини архетипічних патернів, які впливають на її поведінку і життя.

Але зовсім не кожен клієнт стане обговорювати казки на консультації, тому дуже ефективним у роботі із несвідомим є кататимно-імаґинативний (символдраматичний) метод роботи із листівками.

Вперше у символдрамі листівки почав використовувати Г. Хорн – німецький психотерапевт, психоаналітик, засновник методу символдрами для дітей та підлітків, доцент МОКПО. Г. Хорн народився 09.05.1935 р. у містечку Пльоссберг, недалеко від Баварії. З 1950 по 1956 рр. керував церковною юнацькою групою. З 1956 по 1959 р. навчався у Євангелістській школі домашнього виховання у м. Ройтлінген, трансформованій пізніше у Євангелістський професійний вищий навчальний заклад соціального забезпечення м. Ройтлінген, де отримав диплом соціального педагога.

З листів Г. Хорна:

“Про мене говорили, що в дитинстві я розбирав кожну іграшку, яку мені дарували, мені хотілося побачити, як вона влаштована усередині. Саме цей інтерес винний у тому, що одного разу я навіть розібрав великий і дуже коштовний антикварний годинник з боєм. А моя мати, яка не мала уявлення, наскільки він був цінним, мене не зупинила. Поступово мене все більше почало цікавити невидиме: від гри в механічний конструктор я перейшов до ігор з невидимим електронним струмом (мотори, радіо) і, нарешті, до ігор з людською душею – з психікою”.

З 1956 по 1962 рр. Г. Хорн працював вихователем у дитячих будинках та інтернатах для молодих людей, де і отримав професійну освіту. Першим таким інтернатом, де з 1956 по 1958 рр. працював Г. Хорн ще під час отримання освіти, став інтернат Християнського союзу молодих людей (CVJM – Christlicher Verein Junger Manner) у Зіндельфінґені.

У той час дитячі будинки були у жахливому стані, а необхідна робота з батьками просто не проводилася. До 1968 р. виховання було вкрай авторитарним. Г. Хорн намагався, наскільки це було можливо у таких важких умовах, проводити бесіди та грати з підопічними дітьми. Але цієї можливості йому явно не вистачало, і він вирішив отримати додаткову психологічну освіту. З 1961 по 1963 рр. Г. Хорн вивчав психотерапію дітей та підлітків в Інституті психагогії у Гейдельберзі. Тоді ще існувала спеціальність “психагог”, яка суміщала у собі педагогіку та психотерапію. Професія “аналітичний психотерапевт дітей та підлітків” з’явилася у Германії лише у 1980-ті рр. Диплом був змінений Г. Хорну лише у 1988 р.

З 1964 по 1998 рр. він працював аналітичним дитячим психотерапевтом у психологічній консультації для батьків, дітей та підлітків – спочатку у Саарбрюкені, а з 1967 р. – у Карлсруе.

З листів Г. Хорна: “У шістдесяті роки я багато вивчав графологію – хочу це особливо відзначити, оскільки графологія більше не визнається в академічному середовищі. Я вважаю, що розуміння символів, яке лежить в основі графології, все-таки дуже важливе і цікаве, особливо у зв’язку з аналітичною психологією К.Г. Юнга. Для мене взагалі характерне те, що я все опанував сам. Зараз, наприклад, я сам, без учителя, вивчаю англійську мову і навчаюся грати на фортепіано”.

З 1970 р. по сьогоднішній день Г. Хорн займається психотерапевтичною практикою, проводить супервізії, є одним із засновників товариства по роботі з кататимним переживанням образів у Германії (AGKB), працює доцентом та супервізором з кататимно-імаґинативної психотерапії у Германії та інших країнах.

Символдрама – це психоаналітичний напрям. Робота ж з листівками дає змогу доторкнутися до несвідомого у найм’якшій формі. Клієнтові легше розповісти про героїв у казці, ніж викласти свою проблему безпосередньо.

Кататимно-імаґинативні переживання образів – це емоційне переживання внутрішньоособистісних вражень. Ще З. Фройд зазначав, що усі події, які траплялися з людиною у дитинстві, залишаються у несвідомому та впливають на її подальше життя. Невирішені проблеми залишаються у підсвідомості – за допомогою символдрами та образів ці конфлікти, крок за кроком, проробляються.

Робота із листівками базується на механізмі проєкції: за методикою клієнтові не дається інтерпретація, він сам розповідає казку, інтерпретує свою історію та образ, який він наслідуює. Крім того, деяким клієнтам узагалі складно розповісти про себе або уявляти образ, а листівки є стимулами, які беруть усі ці проблеми на себе, а люди-

на розповідає історію ніби про листівки, а не про себе. Насправді ж вона просто розслабляється і вивільняє свої почуття.

Архетипи знаходяться у підсвідомості так само, як і конфлікти, тобто за допомогою певного стимулу (листівки) можна дізнатися про конфлікти свідомості та архетипу. Досить часто людина бажає повністю змінити своє життя і робить це своєрідно: дехто прагне знайти універсальну маску, яка сподобається усім, хтось воює проти всього світу, а хтось узагалі нічого не робить. Ці стилі залежать від провідного архетипу, який, у свою чергу, впливає на риси характеру.

Як правило, у психіці наявні елементи декількох архетипів, тобто може бути безліч варіантів поведінки, але провідним є один архетип. Залежно від взаємодії цих компонентів людина має ті чи інші проблеми у певній сфері життя. Усі ці складні переплетіння людської психіки можна спробувати вирішити за допомогою символдраматичної методики з листівками. Так чи інакше людина приходить на консультацію з приводу певної проблеми, яка може бути викликана конфліктом архетипів або неприйняттям одного із них. Невпевненість у собі, низький рівень самооцінки, як правило, викликані неприйняттям себе таким як є.

У програмі використовуються різноманітні листівки із зображеннями, що символічно відображають риси архетипу. Зображення можуть бути різноманітними, але обов'язково мають бути наявні такі категорії:

- чоловіки;
- жінки;
- групи людей;
- тварини;
- рослини;
- діти та люди похилого віку;
- природні явища;
- абстракції тощо.

Людина обирає зображення несвідомо, орієнтуючись на символи, закладені у листівці.

Проведення корекційної роботи складається з таких етапів:

- 1) клієнту пропонують поглянути на листівки та обрати одну;
- 2) дібрати пару до цієї листівки, обравши спочатку найбільш привабливу, а потім – найбільш фруструючу;
- 3) скласти розповідь про стосунки цих персонажів;
- 4) записати або розповісти про основні особливості обраної картини (позитивна/негативна, холодна/тепла, агресивна/ніжна тощо; виділити цікаві деталі);
- 5) розташувати відповідно до "золотого перетину" – у формі прямокутника;
- 6) далі має відбуватися заглиблення клієнта у символдраматичний сеанс із тим образом, що асоціативно виникає у його свідомості;
- 7) розповісти про враження від сеансу корекційної роботи;

8) провести наступне заняття за відповідною схемою.

Кожен з етапів має конкретну мету, розглянемо їх зміст.

Перший етап. Листівка, яка привертає увагу, є проекцією психологічного самопочуття людини на відповідний період, вона може бути пов'язана з позитивними або негативними враженнями. Характеристика листівки, яку дає клієнт – це не що інше, як опис проблеми та її сприйняття клієнтом.

Другий етап. Друга та третя обрані листівки так само символізують самопочуття клієнта, але якщо перша листівка символізує відчуття клієнта у відповідний період та характеризує його загалом, то найбільш приваблива листівка символізує приємні переживання та ті якості архетипу, які є бажаними та правильними, а також певну сферу життя клієнта.

Третій етап. Історія, яку запропоновано розповісти клієнтові про взаємини між персонажами, зображеними на листівці, може бути проекцією взаємин людини з навколишнім світом, а також її архетипів. Як було зазначено вище, ці два параметри взаємопов'язані: якості архетипу позначаються на характері та поведінці людини.

Четвертий етап. Створення розповіді про певні особливості кожної листівки має декілька цілей: прояснити проблему; дати людині змогу вивільнити свої почуття. Переживань ніби не існує, доки вони не проговорені вголос. Багато людей не вміють або не можуть висловлювати свої почуття взагалі – вони активно раціоналізують. Листівка ж допомагає тим, що людина говорить ніби про чужі почуття, і це дає їй певне полегшення. Згодом розмова про почуття персонажів проектується на проблему клієнта. Клієнт сам починає шукати схожі моменти у своїй розповіді та історії власного життя за допомогою питань психолога. Питання можуть бути такими: з чим у вас це асоціюється; кого нагадує; коли ви себе так відчуваєте; коли-небудь ви це відчували; як ви себе зараз відчуваєте, чому; це, на вашу думку, добре чи погано?

Хоча клієнт не розуміє взаємозв'язку, його несвідоме активно працює. Листівки стимулюють цей процес, історії поглиблюють його настільки, що можуть з'являтися дивні, з погляду розуму, емоції та відчуття, які можуть бути пояснені згодом через сни та інсайти. Несвідоме ніби виштовхує проблему у свідомість, але поступово, часто у вигляді символів у снах або як уже сформовану думку (залежить від характеру проблеми).

П'ятий етап. Людина має розташувати листівки відповідно до "золотого перетину" – у формі прямокутника. Згідно з цією теорією, кожен кут відповідає за різні відчуття та інші прояви людини (див. рис.).

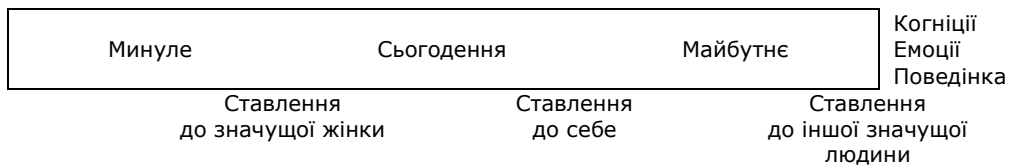


Рис. "Золотий перетин" відчуттів людини

При обговоренні потрібно звертати увагу саме на ці рівні.

Розташування свідчить про відчуття клієнтом ситуації: приємна чи неприємна листівка у сьогоднішній та майбутньому. Рівень сприйняття клієнтом проблеми дає інформацію, як до нього підлаштуватися, які форми речень добирати та на якому рівні відбувається порушення.

Взаємини – чи не один із найважливіших показників, оскільки саме через них клієнт і прийшов на консультацію. Людина відображає взаємини з близькими, часто з родичами, але певною мірою це розповсюджується на стосунки із протилежною статтю. Ставлення до себе відображає сприйняття себе та своїх якостей. Оскільки клієнт раніше дав характеристики цим зображенням, його підсвідомість розташовує їх відповідно до наявних у житті клієнта взаємин.

Шостий етап. Заглиблення клієнта у символізаційний сеанс передбачає, що всі розповіді про проблему та подальші історії (про кожну листівку окремо), проекція на взаємини клієнта – все це вже вплинуло на підсвідомість і свідомість клієнта. Наступним кроком стає власне сеанс – у цьому випадку це асоціативний сеанс: клієнту не дається мотив, а пропонується свій власний образ. Клієнт входить у образ, розповідає про те, що він бачить, де знаходиться, що відчуває. Після детального опису, психолог просить його згадати, коли ще раніше клієнт мав такі самі переживання. Клієнт переноситься у своїй уяві в минуле і розповідає про власні враження. Потім психолог знову просить його повернутися до першого образу і розповісти, що змінилося. Якщо необхідно, можна повторити ці дії. На цьому сеанс завершується.

Сьомий етап. Бесіда після сеансу – клієнт розповідає свої враження: що найбільше сподобалося, а що було найбільш неприємним, після чого клієнт отримує завдання намалювати будь-яку частину свого образу. Яку саме частину – обирає самостійно. Суть цього завдання полягає у символічному опрацюванні переживань.

Восьмий етап. На наступному занятті відбувається робота з малюнком та відчуттями клієнта щодо нього та його окремих частин за класичним методом символдрами.

IV. Висновки

Уся програма орієнтована на роботу з відокремленими частинами архетипів, допомогу клієнтові віднайти нові ресурси своєї особистості за допомогою архетипів, відновити внутрішній баланс. Розуміння своїх потреб та зняття емоційної напруги допомага-

ють поглянути проблемі у вічі та знайти сили для її вирішення. Таким чином, ми дійшли висновку, що робота із листівками є ефективним методом роботи як із дорослими, так і з дітьми. Дорослий працює з образом постійно, оскільки після сеансу він отримує завдання намалювати свій образ, потім, під час аналізу малюнка, на наступному сеансі клієнт знову занурюється у свій образ – так він може зрозуміти, що означає його образ, а несвідоме опрацює цю інформацію. Для дітей цей метод не тільки цікавий, а й дуже ефективний у зв'язку з тим, що робота з листівками є роботою, перш за все, на несвідомому рівні. У психіці дитини переважає емоційний компонент: занурюючись в образ дитина може вставати та показувати руками, що й де знаходиться. Малювання – це шлях, за допомогою якого дитина може виразити свій емоційний стан та водночас скорегувати його за допомогою змін у малюнку, образі, який надалі перенесеться у несвідоме. Листівки можна розглядати як діагностичний та терапевтичний методи. Для позначення такої роботи відомий психолог та психотерапевт К. Роджерс використовував авторський термін "терагностика" – тобто форма взаємодії, яка поєднує у собі вивчення проблеми клієнта та її глибинних причин й одночасну корекційну роботу з людиною за принципом "тут і зараз".

Література

1. Дезуаль Р. Направленное фантазирование / Р. Дезуаль ; [пер. с англ. Л. Хегая] // Psychosynthesis Research Foundation Issue. – 1966. – № 18.
2. Зенкевич Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зенкевич, Е.А. Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2007. – 176 с.
3. Зенкевич Т.Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т.Д. Зенкевич, Е.А. Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 144 с.
4. Зинкевич Т.Д. Проективная диагностика в сказкотерапии / Т.Д. Зенкевич, Е.А. Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2005. – 152 с.
5. Зинкевич Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д. Зенкевич, Е.А. Евстигнеева. – СПб. : Златоуст, 1998. – 352 с.
6. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / Х. Лейнер ; [пер. с нем. Я.Л. Обухова]. – М. : Эйдос, 1996. – 330 с.
7. Лейнер Х. Основы глубинно-психологической символики / Х. Лейнер // Журнал практического психолога. – 1996. – № 3, 4.

-
8. Франц М.-Л. фон. Психология сказки: толкование волшебных сказок / М.-Л. фон Франц. – М. : Лабиринт, 2004. – 256 с.
-

Бочелюк В.Й. Психокорекційна робота з листівками як засіб відображення внутрішнього світу клієнта

Анотація. У статті розглянуто аспекти психокорекційної роботи за методом кататимно-імагінативної психотерапії. Визначено, що цей метод ефективний у роботі із невротичними клієнтами, які не можуть проговорювати власні проблеми, або їхні проблеми є настільки болючими, що витісняються у несвідоме.

Ключові слова: психокорекція, внутрішній світ, невротичні клієнти.

Бочелюк В.И. Психокоррекционная работа с открытками как средство отражения внутреннего мира клиента

Аннотация. В статье рассмотрены аспекты психокоррекционной работы с клиентами с помощью метода кататимно-имaginationальной психотерапии. Определено, что данный метод эффективен в работе с невротичными клиентами, которые не могут проговаривать собственные проблемы, или их проблемы настолько болезненны, что вытесняются в бессознательное.

Ключевые слова: психокоррекция, внутренний мир, невротичные клиенты.

Bochelyuk V.Y. Psycho-correction with the help of cards as method of client's internal world reflection

Annotation. In the article aspects of psychocorrection work with clients using catatim-imaginative method of therapy are shown. It is determined that given method is effective at work with neurosis clients who cannot pronounce own problems or problems are so painful, that are superseded in the unconscious.

Key words: psychocorrection, private world, neurosis clients.

УДК 378.011.32:37.047:159.925(049)

ЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Зарицька В.В.

I. Вступ

Проблема значущості емоційного інтелекту для життєдіяльності людини сучасного суспільства є надзвичайно актуальною. Це обумовлено, у першу чергу, тими швидкоплинними процесами, які ведуть до кардинальних змін у суспільстві і вимагають від особистості бути суб'єктом власного життя, тобто проявляти максимально можливу активність у виборі власного життєвого шляху.

Процес вибору життєвого шляху стає дуже складним, а для молоді, яка не готова правильно реагувати на навколишні події, керувати своїми емоціями, оцінювати свій особистісний потенціал, долати труднощі, викликані змінами у суспільстві, стає проблемою, яку вони не в змозі розв'язати, що часто призводить до вибору хибної моделі поведінки або й шляху життя. Це і не дивно, бо доведено, що соціальні зміни, які відбуваються у суспільстві, на рівні глобальних процесів більш рельєфні і доступні спогляданню, ніж процеси, які відбуваються у свідомості, психіці, внутрішньому стані індивіда.

Психологічний вплив оточення багато в чому обумовлює характер спілкування і діяльності, процеси адаптації, засоби і методи життєвизначеності особистості, що зумовлено особливостями емоційного сприймання цього впливу та здатністю індивіда адекватно реагувати на нього завдяки вмінню керувати власними емоціями.

Практика показує, що найбільших успіхів у житті досягають ті люди, які здатні у критичні моменти взяти себе в руки і не піддаватися як негативним емоціям (гнів, роздратованість, зневіра, страх, страждання, відчай та ін.), так і позитивним (захват, надмірна радість, позитивне здивування та ін.), тобто люди, які здатні керувати своїми емоціями.

Якщо людина має таку здатність, то вона розсудливо себе веде у будь-якій емоційно напруженій ситуації, тобто емоційно розумно діє у кожному конкретному випадку.

У зв'язку із цим останнім часом зростає зацікавленість науковців проблемою співвідношення емоцій і розуму, їх взаємодії і взаємовпливу. Вчені доводять, що хороші розумові здібності, високі показники IQ ще не є гарантією успішності людини у житті, кар'єрному зростанні. Виходить, що високий рівень інтелекту є важливою умовою самореалізації особистості у житті, але недостатньою, бо не менше значення, як показують практика і дослідження багатьох зарубіжних

і вітчизняних учених, має здатність будувати позитивні стосунки з іншими людьми, враховуючи їх внутрішній стан, особливості його прояву в емоціях, переживаннях; уміння протистояти стресам і залишатися оптимістом, працювати в команді, незважаючи на окремі невдачі чи перешкоди. Сучасні роботодавці все більше схильні брати на роботу тих спеціалістів, які швидко орієнтуються в життєвих ситуаціях, професійних проблемах, здатні проявляти активність, брати ініціативу в свої руки, оптимістично налаштовані на можливості досягати успіху, сміливо і виважено підходять до планування і виконання роботи, здатні довести справу до логічного завершення, перебудовуватись, якщо того вимагає справа.

II. Постановка завдання

Мета статті – проаналізувати розвиток уявлень про емоційний інтелект та його значущість для людини у сучасному суспільстві.

III. Результати

Психологи і філософи услід за стародавніми мислителями все частіше підкреслюють актуальність проблеми розвитку емоційної сфери людини, її відкритості у своїх емоційних переживаннях [5, с. 23], пов'язуючи її можливості з гармонійною взаємодією серця і розуму, афекту та інтелекту. Зокрема, Л. Виготський [2] дійшов висновку про існування динамічної смислової системи, яка являє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів. Він стверджував, що відрив інтелектуального боку нашої свідомості від її афективного, вольового боку є одним із головних і корінних недоліків усєї традиційної психології. На думку Л. Виготського, єдність афекту та інтелекту виявляється:

- у взаємозв'язку і взаємовпливі цих боків психіки на всіх рівнях розвитку;
- в тому, що цей зв'язок є динамічним, причому кожному рівню розвитку мислення відповідає свій рівень розвитку афекту.

Однак окреслені підходи Л. Виготського та інших учених до розуміння єдності афекту та інтелекту в процесі розвитку людини поки що не отримали належної розробки. На це звертали увагу В. Вілюнас, Д. Ельконін, Г. Кравцов, Е. Носенко, С. Рубінштейн та ін., які стверджували, що суттєвим недоліком розгляду психічного розвитку дитини є розрив між процесами розумового та емоційного розвитку.

У сучасному суспільстві проблема розуміння і прояву емоцій стоїть досить гостро, оскільки в ньому штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя як еталону, в якому немає місця емоціям.

Свого часу К. Ушинський [1] підкреслював глибокий соціальний зміст емоцій і стверджував, що суспільство, яке турбується про розвиток тільки розуму, робить велику помилку, бо людина більше людина в тому, як вона відчуває, ніж як вона думає. Дійсно, реальне життя показує, що культ раціональності і високий освітній рівень безпосередньо ще не забезпечують гуманістичний світогляд та емоційну культуру людини.

На думку О. Яковлевої [4], усвідомлення власної індивідуальності людиною є саме усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, які вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається.

Відомо, що заборона емоцій веде до їх витіснення із свідомості людини. У свою чергу, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компонента, що призводить до неврозів. З особливою силою і чіткістю емоційні проблеми проявляються у людей з низьким рівнем самоконтролю. Звільнившись з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні стосунки, не дають змоги належним чином виконувати службові і сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок, погіршують стан здоров'я.

Для розв'язання проблеми емоційних і психологічних розладів необхідна, на думку багатьох дослідників (І. Андреева, Х. Вайсбах, Д. Гоулман, У. Дакс, Н. Коврига, Е. Носенко, Г. Орме, Я. Рейковський, А. Чеботар, Е. Яковлева та ін.), цілеспрямована робота з розвитку емоційної мудрості, тієї здатності, яка в сучасних дослідженнях називається емоційним інтелектом.

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту досить чітко обґрунтована Н. Ковригою і Е. Носенко [5] у теоретичному, соціальному і педагогічному аспектах. Вони зазначають, що:

- в теоретичному плані ця проблема недостатньо розроблена як зарубіжними, так і вітчизняними ученими, що є наслідком недостатньої уваги до вивчення глибинних витоків, особливостей детермінації та форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості;
- у соціальному плані нерозробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, якщо емоції і надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими і нерегульованими;
- у педагогічному плані не розроблені наукові підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емо-

ційних процесів і станів та стійких властивостей особистості.

Необхідно зазначити, що проблема під назвою "емоційний інтелект" стає все більш популярною у науковому і бізнесовому світі, хоча в науці ще не існує чіткого й однозначного визначення цього поняття. Різні тлумачення аспектів цього поняття мали місце повсякчас у процесі вивчення проблеми емоційної культури людини, суспільства. Ще в Біблії ми знаходимо приклади емоційної мудрості людини: "Иной пустослов уязвляет мечом, а язык мудрых врачует" (22:18); "Долготерпеливый лучше храброго, а владеющий собой лучше завоевателя города" (16:32) [6].

Стародавні філософи звертали увагу на емоції людини та їх значущість у життєдіяльності. Так, ще Публій Сиріус говорив про те, що людині необхідно керувати своїми емоціями, а то вони будуть керувати людиною. Набагато пізніше К. Юнг відзначав сильний вплив емоцій на стан індивіда в цілому.

У психологічній науці на сьогодні не тільки не існує єдиного тлумачення поняття "емоційний інтелект", а й ставлення до нього вчених неоднозначне. У традиційній західній психології емоції розглядаються деякими дослідниками як втручання, яке настільки дезорганізує і руйнує розумову активність, що їх потрібно контролювати, і вважають, що сам термін "емоційний інтелект" є суперечливим.

Учені, які критично ставляться до концепції емоційного інтелекту, так обґрунтовують свою позицію:

- інтелект є недоречною метаморфозою, яку доцільно замінити терміном "компетентність";
- інтелект визначається як здатність, і жодних унікальних здібностей, пов'язаних з емоціями, не існує;
- в уявленнях про емоційний інтелект емоції підміняються інтелектом;
- емоції розглядаються як феномен, зумовлений втратою інтелектуального контролю і відсутністю свідомої мети.

Інші зарубіжні вчені, навпаки, доводять необхідність і можливість не тільки існування в психології феномену "емоційний інтелект", а й розвитку його як важливої якості сучасної людини. Особливо широкого розголосу набуло це поняття в зарубіжній психології завдяки книзі Д. Гоулмана "Emotional Intelligence", яка була опублікована у 1995 р. Останнім часом цей автор опублікував ряд бестселерів, у яких стверджується важливість емоційного фактора для успішної діяльності людини, розвинувши тим самим ідею емоційного інтелекту як доповнення, а іноді і противаги інтелекту раціональному.

Можливо твердження Д. Гоулмана теорією назвати і важко, бо логічні закономірності і причинно-наслідкові зв'язки у розміркову-

ваннях автора простежити нелегко, а висновки ним робляться на основі прикладів з життя у сфері бізнесу та їх асоціативних зв'язків з принципами, які він декларує. Разом з тим Д. Гоулман наводить численні приклади, які наочно демонструють важливість розуміння людиною власних емоцій та емоцій інших людей, а також уміння контролювати свої почуття і будувати позитивні стосунки з людьми. У своїх дослідженнях він показав, що IQ впливає на успішність людини від 4 до 25%, і пояснює це тим, що для того, наприклад, щоб стати менеджером, необхідно мати певний рівень IQ, а щоб стати успішним менеджером, необхідно додатково володіти ще й здібностями іншого роду, а саме здібностями, пов'язаними з розумінням і керуванням емоціями. У зв'язку із цим серед менеджерів став популярним вислів про те, що завдяки IQ людина влаштовується на роботу, а завдяки EQ – робить кар'єру. Таким чином, Д. Гоулман на конкретних прикладах упевнено доводить, що найбільш успішні у своїй діяльності ті люди, які вміло поєднують розум і емоції, почуття. Саме люди з високим емоційним інтелектом, на його думку, швидше приймають рішення, ефективніше діють у критичних ситуаціях, краще керують своїми підлеглими, що, відповідно, і сприяє їх кар'єрному зростанню і процвітанню тієї структури, у якій вони працюють.

Таким чином, теорія емоційного інтелекту спростовує одну з ідей психології ХХ ст. про те, що для успіху в роботі немає місця емоціям.

На сьогодні проблемою емоційного інтелекту займаються спеціалісти у всьому світі. Серед них можна назвати таких як: І. Андреева, Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, Д. Гоулман, У. Дакс, Д. Карузо, К. Кеннон, Н. Коврига, Г. Кравцов, Дж. Майер, Л. Морріс, Е. Носенко, Е. Оріолі, Г. Орме, П. Селовеї, С. Спасибенко, А. Чеботар та ін. Їх дослідження однозначно показують, що успіх значною мірою залежить від розумного володіння емоціями або емоційним інтелектом (EQ). Саме ним і визначаються характер та рівень сприйняття людиною світу, подій, окремих людей, а також реакція на все, яка, у свою чергу, впливає на ефективність її дій. Незважаючи на те, що, як і кожна особливість людини, емоційний інтелект певною мірою передбачений генетично, й основа для повного використання цього потенціалу закладається у дитинстві, значна кількість необхідних здібностей, якостей людини може бути розвинута. Особливої важливості розвиток емоційного інтелекту починає набувати у шкільному віці, оскільки саме в цей період відбувається формування активного емоційного ставлення особистості до себе та інших, викликане навчальною діяльністю, відбувається процес удосконалення самосвідомості, здатності до рефлексії і децентралізації (вміння зрозуміти позицію однокласни-

ка чи вчителя, враховувати їх потреби, почуття). Шкільний період життя дітей відрізняється високою сенситивністю і гнучкістю усіх психічних процесів, а також глибоким інтересом до свого внутрішнього світу. У кожному з вікових періодів шкільного життя (молодший шкільний, підлітковий, юнацький вік) процес розвитку емоційного інтелекту має свої особливості, проте основні структурні елементи емоційного інтелекту, починаючи розвиватися у молодшому шкільному віці, з часом у дитини не зникають, а вдосконалюються упродовж всього шкільного навчання, тому молода людина має можливість досягти такого рівня розвитку, в тому числі й емоційного інтелекту, щоб у дорослому, післяшкільному житті успішно продовжувати навчання, організовувати позитивне спілкування з новими людьми у нових соціальних умовах, включатися у різні соціальні зв'язки в процесі практичної діяльності з людьми різного віку, майнового та соціального стану.

Розвиток емоційного інтелекту у шкільному віці не просто важливий і бажаний, для цього є об'єктивні передумови, спонукальні фактори, найбільш вагомими серед яких, наприклад, Н. Коврига і Е. Носенко, вважають такі.

Перший фактор. В останнє десятиліття значно вдосконалився інструментарій вивчення емоцій завдяки розробці інноваційних методів дослідження їх енергетичних аспектів, впровадженню методів резонансної томографії мозку.

Дослідники емоційного інтелекту уже навчилися розпізнавати переживання певних почуттів людиною, її уявлення, мрії; визначати, наскільки ці почуття викликають гнів або радість. Це розуміння нейрофізіологічних механізмів функціонування емоцій дає можливість сконцентрувати увагу на виявленні нових засобів для подолання емоційних криз людини чи всього людства. Дослідники цієї проблеми зауважують, що останнім часом роль почуттів у ментальному житті людини значно зменшувалася ученими, залишаючи емоції значною мірою "недослідженим компонентом" у науковій психології. Н. Коврига і Е. Носенко вважають, що нині психологія має змогу досить авторитетно відповісти на складні запитання щодо появи емоцій та можливих форм їх свідомого регулювання.

Другий фактор. У вітчизняній психології вже існують певні теоретичні традиції вивчення складної детермінації психічної діяльності людини, на які можуть спиратися подальші дослідження з проблеми емоційного інтелекту. На основі цих матеріалів є можливість конкретизувати вивчення стану емоційного інтелекту і механізмів його розвитку, хоч варто зазначити, що наявні тести визначення рівня розвитку емоційного інтелекту недосконалі. Є потреба у розробці більш досконалих методик дослідження цьо-

го феномену. Отже, існують об'єктивні спонукальні фактори, а також можливості розвивати емоційний інтелект у шкільний період життя особистості, проте є ряд протиріч, які необхідно розв'язати саме у шкільному віці, коли найбільш активно формуються і розвиваються усі психічні процеси і відбувається соціальне становлення особистості. Разом з тим аналіз досліджень проблеми розвитку емоційного інтелекту, а також матеріалів науково-практичних конференцій, проведених останнім часом з цієї проблеми, дають змогу констатувати наявність ряду протиріч, які потрібно долати практичним працівникам у кожному конкретному випадку. Найбільш серйозними є протиріччя:

- між високим рівнем інтелекту і низькими показниками успішності людини у житті;
- між усталеним традиційним трактуванням значущості інтелектуальних можливостей людини і недооцінюванням значущості її емоційного стану;
- між об'єктивною необхідністю розвитку емоційного інтелекту і переважанням суб'єкт-об'єктної орієнтації у взаємодії учасників цього процесу;
- між зовнішньою оцінкою значущості емоційного інтелекту у житті людини і самооцінкою впливу емоційного інтелекту на прийняття розумних рішень;
- між емоційним станом людини та її здатністю до прийняття виважених рішень;
- між високим рівнем інтелектуального розвитку і нездатністю адаптуватися до нових умов у конкретному мікросоціумі;
- між потребою підвищення рівня розвитку емоційного інтелекту, що зростає, і недостатньою розробленістю механізмів та технологій здійснення цього процесу;
- між усвідомленням необхідності розвивати емоційний інтелект у шкільному віці і відсутністю належної уваги в учасників освітньо-виховного процесу до його розвитку в учнів.

Виходить, що подолання вищезазначених протиріч істотно залежить не тільки від наявності об'єктивних факторів, а й від створення психологічних умов в освітньому закладі, наявності методичного забезпечення (механізмів, методичних матеріалів, технологій, діагностик та ін.), готовності учасників освітньо-виховного процесу до здійснення цієї роботи.

IV. Висновки

Усе вищевикладене дає змогу зробити такі висновки:

1. Емоційний інтелект – важлива складова загального розвитку особистості, яка передбачає гармонійну взаємодію серця і розуму.

2. Одним із корінних недоліків традиційної психології є відрив інтелектуального боку свідомості людини від її афективного, вольового боку.

3. Проблема розвитку емоційного інтелекту особливо актуальна в теоретичному, соціальному та педагогічному аспектах.

4. У психологічній науці і на сьогодні не тільки не існує єдиного тлумачення поняття "емоційний інтелект", а й ставлення до нього неоднозначне.

5. Визначено, що успішність життєдіяльності людини значною мірою залежить не тільки від рівня розвитку розумових здібностей (IQ), а й від розвитку емоційного інтелекту (EQ).

6. Доведено, що емоційний інтелект можна розвивати, і для цього є об'єктивні спонукальні фактори, хоча має місце ряд протиріч, які потрібно долати в процесі його розвитку. Ефективність цієї роботи, крім урахування об'єктивних спонукальних факторів, залежить ще й від створення психологічних умов у освітньо-виховних закладах, методичного забезпечення та усвідомлення спеціалістами необхідності цієї роботи.

Література

1. Куницина В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М.Погольша. – СПб. : Питер, 2001.
2. Выготский Л.С. О психологических системах / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 109–131.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
4. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.
5. Носенко Е.Л. Эмоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
6. Библия. Книги Ветхого Завета. – М. : Рос. библейское общ-во, 1994. – С. 648–682.
7. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альбина Бизнес Букс, 2005.

Зарицька В.В. Значення емоційного інтелекту для життєдіяльності особистості у сучасному суспільстві

Анотація. У статті розкрито значущість емоційного інтелекту для життєдіяльності людини у сучасному суспільстві, проаналізовано розвиток уявлень про взаємозв'язок емоцій та інтелекту у різні історичні періоди.

Ключові слова: емоції, інтелект, емоційний інтелект.

Зарицкая В.В. Значение эмоционального интеллекта для жизнедеятельности личности в современном обществе

Аннотация. В статье раскрыта значимость эмоционального интеллекта для жизнедеятельности личности в современном обществе, проанализировано развитие представлений о взаимосвязи эмоций и интеллекта в разные исторические периоды.

Ключевые слова: эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект.

Zarytska V.V. Value of emotional intelligence for the stirring life of personality in modern society

Annotation. The meaning of emotional intelligence for a person's functioning in the modern society is revealed in the article, the ideas about interrelation between emotions and intelligence in different historic periods are analysed.

Key words: emotions, intelligence, emotional intelligence.

УДК 159.925

ПРОБЛЕМИ САМОЗДІЙСНЕННЯ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ КРИТИЧНО-СМИСЛОВИХ КРИЗ

Панченко С.М.

I. Вступ

У сучасних соціокультурних умовах, коли людина щодня зіштовхується зі шквалом несподіваних викликів, переживає кризові стани внаслідок накопичення нерозв'язаних життєво важливих проблем, їй набагато складніше самоздійснитися, реалізувати свій потенціал на благо себе та суспільства.

Усвідомлення недостатності рівня своєї компетентності для того, щоб впоратися з більшістю проблем, для людини є джерелом фундаментальної екзистенційної тривоги, що постійно зростає, депресивного синдрому, поштовхом до втечі від дійсності у віртуальну реальність, сектантські організації. До деструктивних стратегій подолання кризових станів потрібно віднести також наркоманію, алкоголізм, суїцидальні наміри та дії. Ці стратегії демонструють неспроможність особистості витримати випробування, вказують на необхідність допомоги ззовні. У ці кризові періоди конфліктних переживань, протиріч, протягом яких змінюється спосіб детермінації процесів розвитку, життєвих задумів, траєкторії життєвого шляху, надзвичайно важливо визначити умови, за яких здійснюється перехід людини від розвитку, спричиненого зовнішніми впливами й орієнтованого на зовнішні джерела підкріплення, до свідомого саморозвитку. Адаже кожна криза обов'язково стає тимчасовою перешкодою для самоздійснення людини.

Вирішення цього теоретичного завдання має стати основою для вироблення стратегій та методик, застосування яких у практиці психології, педагогіки та соціальної роботи сприятиме соціальній адаптації людини, її виходу з кризи на шлях самореалізації та самоздійснення.

У контексті зазначеної проблеми викликають особливе занепокоєння та потребують першочергової підтримки такі групи дорослого населення, які перебувають у полоні критично-смыслових криз, зокрема, безробітні, інваліди, пенсіонери.

Отже, актуальність дослідження визначається великою ймовірністю виникнення в дорослому віці криз у різних формах їх прояву та негативного впливу на розвиток особистості, недостатньою вивченістю процесу самоздійснення в дорослому віці у форматі подолання критично-смыслових криз, відсутністю надійних методів надання психолого-педагогічної допомоги дорослим людям у самоздійсненні під час виникнення у них кризових станів.

Проблема самоздійснення вперше була окреслена вченими К. Абульхановою, Б. Ананьєвим, Т. Березіною, Ш. Бюлер в рамках концепції життєвого шляху особистості, адже життєвий шлях – це "спосіб здійснення людиною себе у множині часу та простору та єдиному часі життя" [1, с. 213], те, що "особистість здатна вибудувати, створити із свого життя" [1, с. 278].

Кризи розвитку особистості виступали предметом пильного вивчення вітчизняних і зарубіжних психологів упродовж багатьох десятиліть (Г. Абрамова, К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, В. Ахмеров, Л. Божович, Л. Бурлачук, Ф. Василюк, Л. Виготський, О. Донченко, Т. Драгунова, Д. Ельконін, К. Зеєр, І. Кон, В. Слободчиков, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн, Р. Ассанджолі, Ш. Бюлер, К. Гроф, С. Грофф, Е. Еріксон, Б. Ливехуд, К. Онг, Дж. Перрі, Дж. Скотт, В. Франкл, Г. Шихі та ін.).

Учені звертають увагу на труднощі переходу від одного вікового етапу до іншого, вивчають гендерні особливості кризових явищ, аналізують чинники, що ініціюють кризи. Однак, проблеми самоздійснення дорослих у періоди подолання ними кризових станів та методи психолого-педагогічної допомоги людині, яка відчуває ускладнення, вивчені недостатньо.

II. Постановка завдання

Метою статті є аналіз основних проявів критично-смыслових криз, їх впливу на процес самоздійснення окремих груп дорослих людей (безробітних, інвалідів, пенсіонерів) та пошук шляхів психолого-педагогічної підтримки, яка б сприяла їх соціальній адаптації та самоздійсненню.

III. Результати

Звертаючись до тлумачного словника, з'ясуємо, що "самоздійснитися" – означає втілити свої здібності в реальні справи.

Семантичний аналіз, здійснений А. Деркачем [6], дав змогу виокремити такі опорні точки значення поняття "самоздійснення". По-перше, самоздійснення передбачає активну роль самої людини на шляху до сутності, оскільки здійснювати себе може тільки сама людина. По-друге, самоздійснення – це водночас процес – рух до своїх сутнісних істинних начал – і результат. По-третє, сформований у якості цілі-ідеалу результат задає спрямованість саморозвитку людини в цілому.

Самоздійснення є проявом, аспектом самореалізації. На підставі врахування особ-

ливостей життєвого самоздійснення людини можна судити про вираженість її самореалізації.

Самоздійснення – динамічний стан особистості на шляху до досягнення свого “акме”, в якому відбувається реалізація загальних та фіксованих здібностей, де під загальними здібностями розуміються особливості, якими людина наділена від народження, а під фіксованими – набуті конкретні соціальні якості та властивості особистості: потреби, мотиви, інтереси тощо [12].

Загальний принцип самоздійснення: стань тим, ким ти можеш стати в світі дійсності, в якому живеш, в суспільстві, членом якого є; відкрий у собі творчий потенціал і реалізуй його на благо суспільства, самого себе і своїх близьких, використовуючи соціально прийнятні форми.

Однак, у житті людина часто стикається з “переломними етапами онтогенетичного розвитку особистості” (Л. Божович); “ситуаціями емоційного та розумового стресу, які потребують значних змін уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу” (Г. Олпорт); “моментами порушення рівноваги, появи нових потреб і перебудови мотиваційної сфери особистості” (І. Кон); “зворотними моментами, які виникають як наслідок досягнення певного рівня психологічної зрілості і соціальних вимог, що висуваються до індивіда на цій стадії” (Е. Еріксон). Такі періоди крутих переломів та скрутних становищ особистості у психологічній літературі визначаються як “кризи”.

Узагальнюючи результати етимологічного філософсько-психологічного дослідження, отримуємо, що криза – це стан, який виникає внаслідок накопичення нерозв’язаних життєво важливих проблем, суперечностей або подій, що призвели до втрати сенсу попереднього стилю життя, поведінки й діяльності. З функціонального погляду, криза – це накопичення у психіці негативного психоенергетичного потенціалу, який значно переважає над позитивним та домінує у психіці [18].

Настання кризи зумовлено рядом чинників: поступовими якісними змінами способів виконання діяльності, соціально-професійною активністю особистості, соціально-економічними умовами життєдіяльності, віковими психофізіологічними змінами, а також повним зануренням у професійну діяльність [18].

Криза – це “хвороба душі”, “страждання”, які за своєю сутністю є “початком нового життя, яке, безумовно, прийде не відразу, а поступово, у процесі роздумів і тривоги, активної діяльності та спілкування”. Такий філософсько-психологічний підхід не тільки “реабілітує” слово “криза”, “знімаючи з нього тягар” неприємних асоціацій, а й висвітлює значущість проблеми криз [7].

Кожна криза – це завжди несвобода, вона обов’язково стає перешкодою для ро-

звитку, самореалізації. Кризова поведінка вражає своєю прямолінійністю. Людина втрачає здатність бачити відтінки, все для неї стає чорно-білим, контрастним, сам світ видається небезпечним, хаотичним, несталим [18].

Людині, яка переживає кризу, можна дати таку психологічну характеристику:

- стан душевного незадоволення, дискомфорту, коли заради душевного благополуччя людина йде на перепрограмування своєї свідомості, визнання нових ключових настанов, які часто виявляються хибними;
- комплекс меншовартості, подолання якого часто відбувається за рахунок набуття комплексу переваги;
- соціальна непристосованість, особистісний інфантилізм, відсутність усталеної системи життєвих цінностей;
- підвищена вразливість, хворобливе загострення негативних переживань – сором, тривога, провинна, образа, засмучення;
- рабська залежність від чужої думки, зовнішніх оцінок, від соціальних ритуалів, умовностей соціуму [17].

Під час гострих кризових станів виразними є відчуття безнадійності, безцільності, спустошеності, безпорадності, власної неповноцінності, самотності, характерними є швидка зміна почуттів, мінливість настрою.

Найбільш загальними симптомами кризового стану можна вважати: зниження адаптованості поведінки, падіння рівня самосприймання, примітивізація саморегуляції [5].

Кризи особистості, які трапляються на її життєвому шляху, поділяють на: вікові кризи, кризи психічного розвитку, професійні кризи, кризи невротичного характеру, критично-сміслові кризи, життєві кризи [5, с. 878].

Найширше та найповніше у психологічних дослідженнях представлені кризи психічного розвитку, вікові та життєві кризи. Для нашого ж дослідження особливий інтерес становлять *критично-сміслові кризи*, зумовлені критичними обставинами життя, драматичними, а іноді й трагічними подіями. Ці чинники справляють руйнівний, часом катастрофічний вплив на людину. Відбуваються кардинальна перебудова свідомості, перегляд ціннісних орієнтацій й сенсу життя загалом. Супроводжуються ці кризи сильними емоційними переживаннями.

Р. Ахмеров, досліджуючи чинники, що зумовлюють такі кризи, виокремлює: кризу нереалізованості (суб’єктивне негативне переживання життєвої програми); кризу спустошеності (душевна втома і переживання відсутності досягнень); кризу безперспективності (відсутність перспектив професійного зростання, реальних планів на майбутнє) [4].

Автор не зіставляє ці кризи з віком людини. В індивідуальному житті людини ос-

новні кризи трапляються в різних варіантах: спустошеність + безперспективність; нереалізованість + спустошеність + безперспективність. Такі поєднання криз людини досить важко переживає, і вихід може бути деструктивним, аж до суїциду [5, с. 878].

Кризу можуть значно підсилювати такі життєві обставини, як неблагополучна родина, незадовільні взаємини з близькими, насильство в родині, суспільне відторгнення, важке захворювання.

Розглянемо детальніше прояви критично-смыслових криз, що зумовлені такими критичними обставинами життя і такими ненормативними подіями, як вимушене безробіття, припинення трудової діяльності у зв'язку з виходом на пенсію, втрата працездатності з причини інвалідності.

Вивчення процесу самоздійснення особистості безробітного, можливостей реалізації ним свого потенціалу та подолання суб'єктивних перепон і кризових станів є особливо актуальним завданням в умовах економічної кризи.

Дослідження у галузі психології, фізіології праці, медицини свідчать, що безробіття переживається людиною як ситуація максимально критична. Втрата роботи викликає складний стресовий стан, який супроводжується негативними психологічними проявами, впливає на загальний рівень активності, фізичне та психічне здоров'я. Розвиток стресових станів, що пов'язані з ситуацією безробіття, має фазову природу, в ньому виділяються такі етапи:

- стан невизначеності та шоку, пов'язаний з важкими суб'єктивними переживаннями страху і негативними емоціями;
- стан полегшення та конструктивне пристосування до ситуації, який триває три місяці після втрати роботи та супроводжується хорошим настроєм, активністю, задоволенням життям;
- деструктивні зміни у психіці, здоров'ї, фінансовому та соціальному становищі людини, погіршення стану безробітного, які відбуваються після шести місяців втрати роботи;
- фаза безпомічності та примирення із ситуацією, яка виникає під час тривалого безробіття і супроводжується бездіяльністю та апатією [14, с. 6].

Переживання людиною ситуації бездіяльності, відсутності роботи трансформується у синдром "неврозу безробіття", при цьому прояви страху і безвиході змінюються несподіваними емоційними зривами. Багато людей втрачають інтерес до життя і впадають у депресивний стан.

Для безробітного характерні також постійні фрустрації. Стани фрустрації призводять до напруженості, внаслідок чого безробітний демонструє неконструктивну поведінку, елементами якої можуть бути: агресія; репресія (пригнічення бажань та витіснення їх у підсвідомість); ескапізм (уни-

кнення ситуації, що травмує); регресія (примітивізація поведінки); раціоналізація (спроба виправдати свою поведінку надуманими засобами); сублімація (переключення активності з первинної проблеми, у вирішенні якої йому не поталанило, на діяльність іншого роду, де досягається успіх, навіть і уявний); проекція (перенесення неусвідомлених мотивів поведінки на пояснення поведінки іншої людини); аутизм (самозамикання особистості, її відмежування від спілкування та активної діяльності) [14, с. 5].

Психологічні проблеми безробіття впливають і на механізми психічної регуляції людини та викликають певні форми психологічної деформації особистості. Залежно від індивідуально-психологічних особливостей людини ці види деформацій (певні зміни рис характеру, темпераменту, емоційної сфери, сфери потреб та вольової сфери) можуть проявлятися по-різному. Проте існують досить стійкі та узагальнені характеристики, що притаманні більшості людей, які опинилися у ситуації безробіття. Їх прояв на поведінковому рівні залежить від значущих ситуацій:

- ситуації залежності – при спілкуванні безробітного з людиною, від якої залежить його подальша доля;
- ситуації невизначеності – ситуації, в якій у безробітного відсутня необхідна інформація для її подолання та прийняття рішення;
- ситуації тиску – ситуації, у якій до безробітного застосовують психологічний тиск у зв'язку з необхідністю вибору саме тих варіантів рішень, що пропонуються;
- ситуації байдужості – ситуації, в якій очікування допомоги не виправдовується або ігнорується [14, с. 7].

Безробітний переживає внутрішню порожнечу, вважає себе нікому непотрібним, а своє життя – позбавленим сенсу. Основними негативними чинниками є усвідомлення незайнятості; неможливість реалізувати наявний потенціал; жорсткі вимоги з боку роботодавців, низький рівень матеріального забезпечення; соціальна незахищеність; безперспективність тощо. Невдалі спроби переорієнтуватись на нові види діяльності, працевлаштуватись знижують зусилля до подолання труднощів [15].

Серед індивідуально-психологічних причин безробіття – занижена самооцінка, низький рівень домагань, неправильні настанови, що сформувалися, відсутність мотивації тощо.

Поширення безробіття, низький рівень життя та матеріальної допомоги безробітним, серйозні проблеми у вирішенні побутових питань впливають на психоемоційний стан безробітних та призводять до того, що більшість з них непокоїть: відчуття надмірної тривоги, психічної напруженості, збудженості, втоми, зневіри у власних здібностях і можливостях, невдоволеність собою.

Такі психологічні та психофізіологічні стани утворюють психологічний дискомфорт особистості та являють собою суттєву перепону на шляху адаптації безробітних до соціальної ситуації, тобто гальмують розвиток адаптивних можливостей особистості.

Отже, соціологічні та психологічні дослідження засвідчують серйозні психологічні проблеми, що властиві більшості безробітних і стають на перешкоді їх подальшого професійного саморозвитку й особистісного самоздійснення. Це нерідко призводить до нервових та психічних розладів, зрештою – до втрати себе як особистості [13].

Серйозним психотравматичним фактором для особистості є також втрата роботи у зв'язку з виходом на пенсію, який незалежно від віку переважно сприймається як ситуація "незаслуженої соціальної відставки", втрати соціального статусу. Припинення трудової діяльності служить каталізатором, що прискорює процес старіння та виявляється у зниженні інтересу до життя. Існуюча в суспільстві установка на старість як на період "заслуженого відпочинку" сприяє тому, що людина не навчена переживати такі стреси, не готова до звуження соціальних, комунікативних, культурних зв'язків, зміни економічних умов проживання (зниження рівня матеріальної забезпеченості, обмеження фінансових можливостей) [16].

Численні критичні обставини життя, драматичні, а іноді й трагічні події значно підсилюють вікові кризи [11]. Зокрема, настання пенсійного віку, який дає підставу для відмови в продовженні трудової діяльності, за дослідженнями психологів та соціологів, негативно впливає та суттєво обмежує можливості людини. Не сприяють повноцінному самоздійсненню пенсіонерів і соціальна політика держави, яка формує залежні, дискримінаційні статуси літніх людей; стереотипи суспільної думки, які формують певні уявлення про людей похилого віку. Кризові явища, які відбуваються в соціумі, породжують відчуття неповноцінності, непотрібності, невпевненості в собі. Так, за даними соціологічних досліджень, близько 90% пенсіонерів не впевнені в завтрашньому дні, а приблизно 30% – скаржаться на постійний поганій настрій.

Учені стверджують, що комплекс цих проблем, посилений несприятливими демографічними процесами, значною мірою звужує сферу самоздійснення пенсіонерів, викликає таке погіршення становища цієї групи населення, яке визначають як "криза адаптації" [16].

Припинення трудової діяльності, вихід на пенсію часто у свідомості людини асоціюються з неминучим соціально-психологічним старінням, яке виявляється в ослабленні інтелектуальних процесів, підвищенні або зниженні емоційних переживань. Знижується темп психічної діяльності, звужується коло інтересів, з'являється обереж-

ність до нововведень, постійна заглибленість у минуле й орієнтація на попередній досвід [2].

Виділяють також морально-етичне старіння, яке виявляється у пристрасі до моралізування й осуду поведінки молоді, протиставлення свого покоління поколінню, що йде на зміну [8]. Це "криза соціально-психологічної адекватності".

Від того, як людина зможе подолати ці кризи, будуть залежати процес її самореалізації та самоздійснення, активне повноцінне життя, що, особливо в похилому віці, визначається наявністю повноцінних соціальних і культурних зв'язків, можливостей комунікації, доступності засобів масової інформації. Пенсіонери незалежно від рівня освіти, культурного потенціалу, самооцінки, які втратили економічну самостійність, мають різко змінювати свій соціальний статус, виконувати не властиві їм соціальні ролі.

Проблема самоздійснення пенсіонерів є не тільки життєво важливою, а й науково актуальною, адже геронтологія розглядає похилий вік як вік розвитку, який має особливе призначення, виконує специфічну роль у системі життєвого циклу людини, забезпечуючи зв'язок поколінь, окреслюючи загальну лінію розвитку особистості. Тільки з позицій цього віку можна глибоко зрозуміти, оцінити та пояснити життя в цілому, його сутність і сенс.

Не менш актуальною також у всьому світі є проблема соціально-психологічної реабілітації інвалідів. Провідна ідея полягає у тому, що кожна людина, які б недоліки у своєму фізичному і психологічному розвитку вона б не мала, за умови активного включення до життя, створення певних умов, які б сприяли її реабілітації, здатна подолати свої недоліки, значно поліпшивши свій фізичний і психічний стан.

У контексті переживання дорослими критично-сміслових криз важливо створювати спеціальні умови, які б сприяли самореалізації та самоздійсненню в різних сферах їх життєдіяльності: у праці, власній творчості, спілкуванні, освіті. На нашу думку, проектування і створення адекватного їх можливостям освітнього середовища, що стимулює їх подальший розвиток та самоздійснення, може стати одним з актуальних аспектів психолого-педагогічної допомоги особистості у ході подолання нею критично-сміслових криз.

Як засвідчують психолого-педагогічні дослідження, освіта дорослих у всіх своїх формах відіграє значну роль у процесі їх психолого-педагогічної підтримки та соціально-психологічної реабілітації. Зокрема, С. Архипова [3] розглядає зміст освіти дорослих з позиції спрямованості на соціальну адаптацію та соціальний захист особистості:

– освіта як джерело неперервного морально-духовного вдосконалення людини, її гармонійного розвитку, як засіб "осо-

- бистісної самостійності”, обґрунтованого вибору життєвих цінностей;
- освіта як засіб, що сприяє виконанню різних соціальних ролей;
 - освіта як можливість отримання професії;
 - освіта як опора, що дає змогу “втриматися на плаву” в екстремальних ситуаціях;
 - освіта, яка створює можливості для підготовки спеціалістів в умовах нестабільної ситуації;
 - освіта, яка дає змогу виробити соціальний імунітет до нових умов життєдіяльності.

Постійна освітня діяльність дорослих, які переживають кризові стани, на нашу думку, здатна і має забезпечити всебічну психолого-педагогічну підтримку, у першу чергу, безробітних, пенсіонерів, інвалідів. Будь-яка освіта – це нові знання, нове усвідомлення світу, самого себе, людей, і тому вона завжди гармонізує людину зі світом, яким би складним не було її життя. Якщо людина здатна досить глибоко проаналізувати результати своїх досягнень, то це дає їй шанс зняти багато внутрішніх обмежень і сумнівів відносно своїх можливостей [3].

IV. Висновки

Отже, кожна криза таїть у собі насіння зростання, шанс переглянути свою поведінку, зупинитися і з'ясувати, що в напруженому житті є джерелом страждання. Криза може допомогти самоочищенню, краще і глибше осягнути власну природу, зрозуміти значення вищих цінностей у житті і спробувати змінити своє життя, гармонізувати його.

Вивчення психологічних проблем безробітних, пенсіонерів та інвалідів, умов і особливостей переживання ними критично-смыслових криз спонукає до пошуку нових можливостей надання їм психолого-педагогічної допомоги, стимулювання їх самоздійснення. Серед першочергових завдань подальших психолого-педагогічних досліджень – враховуючи об'єктивне різноманіття, природний плюралізм функцій освіти дорослих, показати, як реалізувати їх у реальному житті, маючи на увазі не тільки формування відповідних знань, умінь та навичок, а й сприяння вільному і повному розвитку людської особистості та її активній участі у житті суспільства.

Освіта дорослих в Україні має бути здатною відповісти на виклики сучасності: зростання кількості безробітних, старіння населення, соціальні трансформації, які викликають у людини почуття соціальної враженості, тривожності, правової незахищеності, дезорієнтацію у новому соціокультурному середовищі. Безумовно, висловлення та доопрацювання, однак у них закладений значний духовний потенціал освіти дорослих, покликаний сприяти становленню активної і самостійної позиції люди-

ни, подоланню кризових станів та розширенню сфери самореалізації і самоздійснення.

Література

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Авербух Е.С. Неврозы и неврозоподобные состояния в позднем возрасте / Е.С. Авербух. – Л., 1976. – С. 12.
3. Архипова С.П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту [Електронний ресурс] / С.П. Архипова. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuuv/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf>.
4. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности : дис ... канд. психол. наук. / Р.А. Ахмеров. – М. : Ин-т психол. РАН, 1994. – 210 с.
5. Варій М.Й. Загальна психологія : підручник для студ. психол. і педагог. спец. / М.Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 968 с.
6. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 496 с.
7. Єфименко Є. Криза самовизначення майбутнього педагога [Електронний ресурс] / Є. Єфименко, В. Васильков. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/3984>.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – С. 149.
9. Клочко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский ; [под ред. Г.В. Залевского]. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1999. – 154 с.
10. Корчемна О.В. Психологічні чинники формування активності безробітних на ринку праці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.В. Корчемна ; Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України. – К., 2006. – 233 с.
11. Малкина-Пых И.Г. Кризисы пожилого возраста / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – С. 84–85.
12. Мелик-Пашаев А.А. Акме – период жизни или состояние духа? / А.А. Мелик-Пашаев // Общая и прикладная акмеология. – М., 1995. – С. 95–117.
13. Павлов Ю.О. Психологічна допомога безробітним у кризовому стані в умовах професійної перепідготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю.О. Павлов ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 225 с.

14. Психологічне консультування безробітних [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://revolution.allbest.ru/psychology/00100596.html>.
15. Психічні стани безробітних [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://revolution.allbest.ru/psychology/00121535.html>.
16. Смирнова Т.В. О профессиональных деструкциях в пожилом возрасте / Т.В. Смирнова // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 21–28.
17. Степанов С. Личностный рост: издержки цивилизации / С. Степанов // Школьный психолог. – 2001. – № 30.
18. Чернівчан В.В. Кризи особистості в сучасному суспільстві [Електронний ресурс] / В.В. Чернівчан, С.І. Вардеванян. – Режим доступу: <http://intkonf.org/chernivchan-v-vardevanyan-si-krizi-osobistosti-v-suchasnomu-suspilstvi/>.

Панченко С.М. Проблеми самоздійснення дорослих у контексті критично-смилових криз

Анотація. У статті представлено результати наукового дослідження критично-смилових криз у різних формах їх прояву та негативного впливу на розвиток особистості дорослої людини. Обґрунтовано ключові поняття у проблемному полі дослідження. Висвітлено авторські припущення стосовно стимулювання самоздійснення безробітних, інвалідів, пенсіонерів при виникненні у них кризових станів у спеціально створеному освітньому середовищі.

Ключові слова: самоздійснення, криза, кризові стани, критично-смилові кризи.

Панченко С.Н. Проблемы самореализации взрослых в контексте критически-смысловых кризисов

Аннотация. В статье представлены результаты научного исследования критически-смысловых кризисов в различных формах их проявления и негативного влияния на развитие личности взрослого человека. Обоснованы ключевые понятия в проблемном поле исследования. Освещены авторские предположения относительно стимулирования самоосуществления безработных, инвалидов, пенсионеров при возникновении у них кризисных состояний в специально созданной образовательной среде.

Ключевые слова: самоосуществление, кризис, кризисные состояния, критически-смысловые кризисы.

Panchenko S. The adult's self-fulfillment problems in the context of critical-sense crisis

Annotation. The article presents the critical-sense crises scientific investigation results in their different forms of manifestation and negative impact on the adult personality development. The basic notions in the problematic research field are proved. Author's assumptions relatively the self-fulfillment stimulation of the unemployed, disabled, retired people in the case of their crises state intensification in the specially created educational environment are highlighted.

Key words: self-fulfillment, crisis, crisis state, critical-sense crisis.

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВА

Пучина О.В.

I. Вступ

Сучасні підприємства здійснюють свій розвиток у винятково складних умовах трансформації економічного, політичного та суспільного життя України. Нові вимоги зумовлені розгортанням ринкових відносин, змінами у функціях і методах державного регулювання, стані економіки. Нові виробничі відносини, що формуються на сучасному етапі в Україні викликають нові вимоги як до самого виробництва, так і до суб'єкта професійної діяльності – фахівця. У сучасних умовах глобальних трансформаційних змін в економіці, політиці, культурі й науці України центральне місце посідають питання раціонального та ефективного навчання конкурентоспроможних фахівців, зокрема управлінців.

II. Постановка завдання

Мета статті – розкрити психологічні критерії оцінювання якості професійної діяльності управлінського персоналу підприємства.

III. Результати

В.П. Зінченко та В.М. Муніпов відзначають, що трудова діяльність може вважатися тим ефективнішою, чим повніше залучаються до неї всі здібності і сили людини. Більше того, ефективною повною мірою може вважатися тільки така діяльність, яка сприяє відтворенню і примноженню сутнісних сил людини, розвиває її особистісні якості та здібності [3].

Ми поділяємо думку, згідно з якою, актуальним чинником, що зумовлює якість професійного становлення управлінського персоналу, є його особистісні, етично-психологічні якості, оскільки професіоналізмом у галузі керівництва можна оволодіти лише в індивідуально-особистісному контексті.

Глибше розуміння сутності професіоналізму управлінця впливає з визначення рівнів професіоналізму, яке дає А.К. Маркова: "Професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта діяльності – представника відповідної професії, яка визначається ступенем володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення,.. тому можна говорити про високий, середній та низький рівні професіоналізму діяльності представника тієї чи іншої професії" [4].

Професіоналізм діяльності відображає процес постійного розвитку суб'єкта праці. "Орієнтуючись на культурні, загальнолюдські цінності, людина може піднятися над простором діяльностей, колективом і самим

собою... Єдине, що особистості протипоказано – це опускатися!" [4].

Для визначення рівня професіоналізму А.К. Маркова пропонує використовувати декілька критеріїв:

- об'єктивні (наскільки людина відповідає вимогам професії, робить відчутний внесок у соціальну політику), суб'єктивні (наскільки професія відповідає вимогам людини, її мотивам, схильностям, якою мірою людина задоволена нею);
- результативні (чи досягає людина бажаних суспільством результатів у своїй роботі);
- процесуальні (чи використовує людина при досягненні своїх результатів соціально прийнятні способи, прийоми, технології);
- нормативні (чи засвоїла людина норми, правила, еталони професії і чи вміє відтворювати високі еталони професії на рівні майстерності);
- індивідуально-варіативні (чи прагне людина індивідуалізувати свою працю, реалізовувати в ній свої особистісні потреби, проявляти самобутність, розвивати себе засобами професії);
- критерії наявного рівня (чи досягла людина сьогодні досить високого рівня професіоналізму);
- прогностичні (чи має і чи шукає людина перспективи зростання, яка зона її найближчого професійного розвитку);
- критерії професійної наочності (чи готова людина перейти на професійний досвід інших людей, чи проявляє професійну відвертість);
- творчі (чи прагне людина вийти за межі своєї професії, перетворити її досвід);
- критерії соціальної активності (чи вміє людина зацікавити суспільство результатом своєї праці, привернути увагу до актуальних потреб професії);
- критерії професійної прихильності (чи вміє людина дотримуватися честі та гідності професії, чи бачить її специфічний внесок у прогрес суспільства) [4].

Оцінювання персоналу – це процес визначення ефективності виконання співробітниками організації своїх обов'язків та реалізації цілей організації. На нього впливають різноманітні фактори:

- державні закони, вимоги (держава може контролювати заробітну плату, просування службовими сходами);

- стратегічні цілі організації;
- організаційна структура і культура організації (в організаціях з ієрархічно стабільною структурою доцільними є одні системи, методи оцінювання; в організаціях з пласкою, змінною структурою – інші);
- вимоги профсоюзу (щодо тих чи інших методів оцінювання, використання результатів їх застосування);
- стиль роботи управлінця (може бути об'єктивним або упередженим до того, хто оцінюється; використовувати оцінювання для підтримки, мотивування працівника чи для його покарання);
- характер обов'язків, які виконуються співробітником (різні критерії, методи оцінювання);
- особисте ставлення того, хто оцінює, до того, кого оцінюють.

Оцінювання виконання роботи, тих видів діяльності, які повинні бути здійснені управлінським персоналом відповідно до описання роботи, має бути використане як важливий інструмент професійного розвитку. Результати оцінювання працівників можуть бути використані для покращення поточної роботи за допомогою таких структурних компонентів:

- мотивування працівників (зворотний зв'язок дає можливість працівникам скорегувати свою поведінку, домогтися підвищення продуктивності та якості праці);
- розвиток ініціативи, почуття відповідальності, прагнення працювати краще;
- постановка мети для працівників;
- планування професійного навчання, підвищення кваліфікації (оцінювання роботи дає можливість визначити недоліки в рівні кваліфікації працівників);
- планування професійного розвитку і кар'єри (оцінювання виконання роботи виявляє сильні та слабкі сторони працівників, дає змогу розробити індивідуальні плани розвитку і спланувати кар'єру працівника; прийняти рішення про переміщення, посадове підвищення, звільнення);
- прийняття рішення про винагороду (про підвищення заробітної плати);
- покращення ділових стосунків між керівником та підлеглим через обговорення результатів оцінювання, взаємин, що склалися;
- поновлення відомостей щодо кадрів;
- отримання інформації, корисної для прийому нових працівників (для розробки критеріїв, методів відбору кадрів);
- вирішення проблем, які виникають у роботі того, кого оцінюють;
- розпізнавання проблем в організації (певні правила, порядки можуть створювати проблеми для підлеглих);
- постановка завдань на наступний період (перелік завдань, норм продуктивності, які мають бути взаємоузгоджені, реальні

та досяжні і можуть стати основою плану для працівника);

- уточнення обов'язків працівника (обговорення обов'язків дає можливість їх зміни, уточнення);
- пояснення підлеглому рівня його діяльності, статусу.

У процесі оцінювання виконання професійної діяльності управлінським персоналом розглядаються результати та методи роботи. Для цього можуть бути використані як якісні, так і кількісні критерії – показники часу, продуктивності, витрат тощо.

Оцінюватись можуть:

- ефективність діяльності;
- виконання посадових обов'язків (коли жорстко дотримуються виконуваних видів робіт);
- рівень досягнення цілей;
- рівень компетентності;
- особливості особистості;
- особливості її поведінки.

Г.Х. Бакірова пропонує параметри, за якими треба оцінювати працівників управлінської сфери діяльності:

1. Якість роботи – акуратність і ретельність у виконанні роботи; постійна відповідність стандартам якості.

2. Планування – продемонстрована здатність встановлювати цілі, розробляти і впроваджувати плани дій та адаптувати їх відповідно до змін.

3. Організація – здатність координувати ресурси і час для досягнення результатів.

4. Керівництво та лідерство – демонстрація здатності керувати та мотивувати інших, встановлювати стандарти, оцінювати роботу інших та сприяти її покращенню, підвищенню ефективності.

5. Комунікабельність – здатність ефективно впливати та інформувати інших, ясно висловлюючись у письмовій та усній формах.

6. Ставлення до роботи – здатність працювати з більшим навантаженням і напруженням [1].

IV. Висновки

Ґрунтуючись на цих положеннях, ми пропонуємо оцінювати ефективність професійної діяльності управлінського персоналу підприємства за такими критеріями:

1. Здатність працювати в команді та співробітництво – рівень взаємодії з іншими співробітниками і підлеглими, прагнення до досягнення спільного результату, орієнтованість на групову роботу, здатність узгоджувати особистісні інтереси з інтересами групи, інших робочих груп та металургійного підприємства в цілому.

2. Мобільність і гнучкість – орієнтація на зміни, здатність швидко та ефективно адаптуватися в умовах, що змінюються, результативно працювати в ситуації невизначеності.

3. Прийняття рішень – спосіб, якість та результативність рішень, які приймаються, готовність прийняти відповідальність за своє рішення.

4. Зусилля і старанність – прагнення бути кращим, ефективним, прагнення виконати роботу найкращим чином, орієнтація на досягнення результату.

5. Професійні навички і знання – знання процесів, процедур, правил, стандартів та специфіки підприємства; наявність умінь та навичок, необхідних для ефективної та результативної роботи; знання посадових завдань і обов'язків не тільки свого структурного підрозділу, а й усього підприємства в цілому.

Психологічне оцінювання ефективності роботи за цими критеріями дає змогу визначити загальний рівень професійного розвитку та якість професійного становлення управлінського персоналу підприємства.

Література

1. Бакирова Г.Х. Управление человеческими ресурсами / Г.Х. Бакирова. – СПб. : Речь, 2003. – 152 с.
2. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Московский терапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 9–14.
3. Зинченко В.П. Основы эргономики / В.П. Зинченко, В.М. Мунипов. – М. : Экономика, 1977. – 240 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионала / А.К. Маркова. – М. : Университет, 1996. – 381 с.

Пучина О.В. Психологічні критерії оцінювання якості професійної діяльності управлінського персоналу підприємства

Анотація. *Дана стаття висвітлює психологічні аспекти професіоналізму управлінського персоналу на підприємстві. Також визначені параметри оцінки якості професійної діяльності управлінського персоналу.*

Ключові слова: *оцінка якості, управлінський персонал, підприємство, критерії оцінки.*

Пучина О.В. Психологические критерии оценки качества профессиональной деятельности управленческого персонала предприятия

Аннотация. *Данная статья освещает психологические аспекты профессионализма управленческого персонала на предприятии. Также определены параметры оценки качества профессиональной деятельности управленческого персонала.*

Ключевые слова: *оценка качества, управленческий персонал, предприятие, критерии оценки.*

Puchina O.V. Psychological criterium of quality estimation of enterprise executive personnel professional activity

Annotation. *This article lights up the psychological aspects of professionalism of managerial staff at an enterprise. The parameters of estimation of quality of professional activity of managerial staff are also certain.*

Key words: *estimation of quality, managerial staff, enterprise, criteria of estimation.*

УДК 159.98(083.97)

СТРУКТУРА ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Турубарова А.В.

І. Вступ

На сьогодні науковцями розроблено безліч різноманітних корекційно-розвивальних програм, що формують комунікативні якості школярів підліткового віку. Але здебільшого ці програми вирішують завдання з комунікативних проблем підлітків саме масових шкіл, а створення програм для учнів спеціальних шкіл потребує відповідного теоретико-прикладного багажу знань, що дасть змогу виявити психолого-педагогічні умови цілеспрямованого розвитку комунікативних якостей підлітків із фізичними вадами у вигляді корекційно-розвивальної програми.

Проаналізуємо деякі наукові підходи до особливостей та структури групової корекційної програми. Розвиток комунікативної культури особистості старшокласників, підвищення їх компетентності у спілкуванні один з одним, із учителями та батьками лежать в основі програми групових розвивальних занять Г. Кузахмедової [4, с. 54–55]. Основними завданнями групової роботи, на її думку, є створення умов для пошуку комунікативних ресурсів у міжособистісних стосунках, збагачення поведінкового репертуару, розширення уявлення індивіда про себе. Програма складається з трьох блоків: взаємодія старшокласників з дорослими, взаємодія старшокласників між собою та самопізнання внутрішнього світу старшокласників. На заняттях автор використовував такі форми та методи роботи, як рольова гра, дискусія, анкетування, імітаційна гра, інформування і метод аналізу конкретної ситуації.

Стосовно показань до застосування групової форми психокорекційної роботи з підлітками О. Істратова та Т. Ексакусто [3, с. 195] відзначають, що відповідна робота необхідна при порушеннях у сфері міжособистісних стосунків: зайва сором'язливість, скутість та невпевненість у спілкуванні тощо. Вони пропонують таку структуру тренінгу: орієнтовний етап, у ході якого відбувається емоційне об'єднання учасників групи; розвивальний етап, на якому вирішуються основні завдання тренінгу, та закріплювальний етап, метою якого є підвищення самоприйняття для укріплення самооцінки й актуалізації особистісних ресурсів [3, с. 202]. На думку авторів, при складанні групової психокорекційної програми проблеми в міжособистісних стосунках більш успішно вирішуються декількома методами, тобто програма має комбінований підхід.

Такими методами можуть бути ігротерапія, психогімнастика і тренінг.

Аналізуючи праці Л. Терлецької [10, с. 13], можна прийти до висновку, що етапами тренінгу партнерського спілкування є: відбір та комплектування груп, вступна бесіда про мету, завдання та хід тренінгу, створення працездатності, етап "лабілізації" (створення мотивації), етап навчання, етап цілісної дії та етап підсумків. Розглядаючи основи моделювання рольових ігор, автор зазначає: "Тренінг партнерського спілкування, зокрема його рольові ігри, надають учасникам можливість вийти за межі своїх життєвих сценаріїв та подивитися на себе у ситуаціях різних сценаріїв, що імітують поведінку інших людей" [10, с. 16]. Такої самої думки дотримуються А. Гірник та І. Шпалерчук [1, с. 21], які вказують на те, що мета тренінгу як форми проблемного навчання, полягає у набутті особистістю більш компетентного способу поведінки при виконанні певних соціальних ролей.

Ряд учених, які займаються проблемами спілкування, зокрема О. Бреус, В. Лабунська, Ю. Менджеричька, відзначає [5], що хоча більшість програм соціально-психологічного тренінгу спрямовано на поведінкову сферу спілкування, проте авторами розроблених та реалізованих програм активного соціально-психологічного навчання фіксуються факти комплексних особистісних змін учасників груп. До таких особистісних характеристик відносять підвищення відкритості, товариськості, розвиток комунікативних умінь та навичок, незалежності, рефлексії своєї та чужої поведінки, зниження рівня тривожності, підвищення адекватності самооцінки та ін. Також важливим моментом активного соціально-психологічного навчання є вивчення динаміки різних компонентів соціально-перцептивної сфери (уявлення, образи, стереотипи сприйняття).

Н. Пеньковська [8] у процесі групової та індивідуальної роботи з дітьми застосовує такі прийоми і методи: рольові ігри, що дають змогу створювати умови для формування нових, більш ефективних комунікативних навичок, узгоджувати свою поведінку з іншими учасниками взаємодії; психогімнастика, у процесі якої у дітей виникають м'язові відчуття та емоції, кожна дитина може навчитися їх розпізнавати і довільно регулювати. На нашу думку, особливо цей метод важливо використовувати при

роботі з дітьми з порушеннями та дефектами опорно-рухового апарату, адже для багатьох з них характерні підвищений тонус м'язів і нездатність довільно керувати власними рухами тіла. Використання дискусійних ігор у груповій роботі дає можливість виявляти різні погляди на певну проблему. Водночас групова дискусія є ефективним засобом розвитку таких важливих умінь, як здатність вислухати іншого, виробити власний погляд на проблему, аргументовано відстоювати свою думку і поважати інших. Ми вважаємо, що ці вміння потрібно розвивати підліткам із фізичними вадами в процесі комунікативної взаємодії.

Розглядаючи особливості та структуру групової корекційної програми в роботі з дітьми з особливими потребами, необхідно зазначити, що вона складається на основі загальних принципів побудови корекційних програм, але з урахуванням віку та специфіки захворювання дітей. Так, щодо структури програми І. Мамайчук [6, с. 139] виділяє чотири основні фази процесу групової психокорекції дітей із церебральним паралічем. Коротко розглянемо їх, адже вони безпосередньо стосуються нашого дослідження. Перша фаза – установлювальна, одним із завдань якої є формування позитивного налаштування на заняття, при цьому використовуються такі психотехнічні прийоми, як спонтанні та комунікативні ігри. Друга фаза – підготовча, завданнями якої є структурування групи, залучення дітей до активної і самостійної діяльності за допомогою сюжетно-рольових ігор та ігор драматизацій. Завданнями третьої – реконструктивної – фази є корекція неадекватних емоційних реакцій, навчання самостійному знаходженню потрібних форм емоційного реагування шляхом програвання дітьми конкретних життєвих проблемних ситуацій. Остання, четверта фаза – закріплювальна – відповідно, передбачає закріплення адекватних форм емоційного реагування на конфлікт, формування адекватного ставлення до себе та оточення за допомогою спеціальних сюжетно-рольових ігор, які пропонують самі діти, але за підтримки психолога.

О. Проскурняк [9, с. 25] у психокорекційній роботі з формування адекватних міжособистісних стосунків дітей з обмеженими можливостями у системі "учень – учень", "учень – вчитель", "учень – батько" пропонує соціально-психологічний тренінг, одним із етапів якого є розвиток компетентності у спілкуванні. Цей етап передбачає, по-перше, формування комунікативних навичок, що полягає в активізації комунікативного потенціалу, розвитку і вдосконаленні здібностей керувати власною поведінкою, індивідуальної системи відносин учасників як суб'єктів спілкування. По-друге, розвиток міжособистісних невербальних комунікацій, із завданнями активізації невербаль-

ного репертуару, його гармонізації, диференціації й відповідності соціокультурним нормам, вдосконалення вміння керувати невербальною поведінкою в комплексі міжособистісної взаємодії.

Отже, в основі структури вищенаведених програм лежать загальні принципи побудови корекційної програми з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей та їх соціально-психологічних проблем.

II. Постановка завдання

Мета статті – виявити особливості розробки корекційно-розвивальної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату, проаналізувати процес формування на її основі у підлітків із дефектами та порушеннями опорно-рухового апарату комунікативних якостей особистості, а саме: експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних.

Задля досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- виділити теоретико-методологічну основу психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату;
- визначити структуру програми розвитку комунікативних якостей підлітків;
- виявити особливості програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

III. Результати

Теоретико-методологічною основою розробки психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату є соціально-психологічні та психологічні критерії характеристики суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування В. Лабунської. В її працях розглядаються суб'єктивні показники ускладненого спілкування відповідно до класичного уявлення про структурні компоненти спілкування. Автор зазначає [5], що суб'єкта ускладненого спілкування відрізняє, по-перше, низький рівень деяких соціально-перцептивних якостей (розуміння іншої людини, емпатії, ідентифікації, психологічної проникливості), що передбачає миттєве усвідомлення проблем у процесі міжособистісного спілкування та швидкий пошук їх вирішення; по-друге, стосовно інтерактивного боку спілкування, то він розкриває особливості стосунків партнерів один з одним (невизначність, довгі паузи в мовленні, застигла поза та невідповідність його експресивного репертуару мовленнєвій поведінці суб'єкта ускладненого спілкування); по-третє, комунікативний бік спілкування такого суб'єкта характеризується низьким потенціалом комунікативного впливу, невмінням обрати адекватну форму повідомлення, нездатність створити зворотний зв'язок тощо.

Також в основі нашої програми лежать деякі правила успішного тренінгу молдовського тренера-психолога М. Паскаль. Коротко передамо їх зміст [7, с. 10]:

1. Цілі тренінгу ясні та чіткі, з урахуванням можливих змін програми.
2. Ведучий тренінгу має бути динамічним.
3. Методичні засоби необхідно урізноманітнювати.
4. Потрібно створити особливе предметно-просторове середовище з використанням музики, світла, різних звуків.
5. Структура всіх занять циклу єдина, з дотриманням наступності між циклами.
6. Чергувати індивідуальні та групові форми роботи.
7. Потрібно вивчати, любити та поважати групову динаміку.
8. Використовувати принцип "предметних аналогій", адже учасникам іноді буває важко виразити свої почуття та думки.
9. Сформувати культуру зворотних зв'язків у підлітковій групі.
10. Пам'ятати про правила, що були прийняті на першому занятті.
11. Інструктувати учасників потрібно чітко та небагатослівно.

Необхідно зауважити, що особливого значення четверте правило набуває при роботі з підлітками з фізичними вадами, адже таке середовище створить умови для максимального розвитку сенсорної сфери особистості.

Визначаючи цілі кожного етапу програми, ми спиралися на погляди А. Грецова [2, с. 16], який виділив у тренінгах такі групи цілей:

1. Вивчення психологічних закономірностей, механізмів та способів міжособистісної взаємодії для створення основи ефективного й гармонічного спілкування з людьми.
2. Сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності й відчуття щастя та успіху.

3. Розвиток самосвідомості й самоодслідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішньоособистісних і поведінкових змін.

4. Дослідження психологічних проблем учасників групи й надання допомоги у їх вирішенні.

5. Поліпшення суб'єктивного самопочуття й зміцнення психічного здоров'я.

Також учений зазначає, що для тренінгів спілкування найбільш специфічна перша група цілей, а для тренінгів особистісного зростання – друга. Цілі з третьої-п'ятої груп є переважно психотерапевтичними та психопрофілактичними, найчастіше на тренінгах вони виступають у якості додаткових. У своєму дослідженні ми дотримуємося саме першої групи цілей.

При постановці завдань ми керувалися такими рекомендаціями А. Грецова:

1. Завдання мають відображати конкретні результати, досягнення яких планується в ході роботи, а не носити характер абстрактних міркувань або гасел.

2. Результати, досягнення яких намічено у завданнях, мають бути, по можливості, сформульовані в позитивних термінах, тобто розкривати те, чого потрібно досягти, а не те, чого треба уникнути.

3. Рішення поставлених завдань має бути адекватне сутності тренінгу як методу активного соціально-психологічного навчання.

4. Завдання повинні бути реалістичними, тобто досяжними в умовах тренінгу з обліком відведеного для занять часу.

5. Досягнення запланованих результатів має бути принципово перевірено.

Відповідно до зазначених теоретико-методологічних положень, нами була створена корекційна програма, спрямована на роботу з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату та їх найближчим оточенням (батьками і педагогами). Програма має таку структуру (див. табл.).

Таблиця

Структура корекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату

№ з/п	Етапи роботи	Мета	Завдання
Робота з підлітками			
1	Рефлексивний	Актуалізація власних потенційних комунікативних можливостей	<ul style="list-style-type: none"> – знайомство з групою та правилами роботи в ній; – усвідомлення елементів суб'єкт-суб'єктного ускладненого спілкування; – усвідомлення основних складових комунікативних навичок особистості; – актуалізація власних потенційних комунікативних можливостей
2	Розвивальний	Розвиток комунікативних навичок особистості	<ul style="list-style-type: none"> – розвиток експресивно-мовленнєвих якостей; – розвиток соціально-перцептивних особистісних якостей; – розвиток інструментальних якостей

Продовження табл.

№ з/п	Етапи роботи	Мета	Завдання
3	Закріплювальний	Модельювання комунікативних навичок в актуальних соціальних для підлітків умовах	<ul style="list-style-type: none"> – розвиток комунікативних якостей в умовах навчальної діяльності; – розвиток комунікативних якостей в сімейних умовах; – розвиток комунікативних якостей в позашкільних умовах
Робота з педагогами та батьками			
4	Просвітницький	Розвиток психологічного просвітництва	<ul style="list-style-type: none"> – набуття знань з вікових особливостей розвитку підлітків із фізичними вадами; – набуття знань з комунікативних навичок особистості; – набуття знань з міжособистісної взаємодії підлітків із фізичними вадами

Коротко зупинимося на характеристиці кожного з етапів корекційно-розвивальної програми. Перший етап роботи з підлітками передбачає актуалізацію власних потенційних комунікативних можливостей, які лежать в основі розвитку особистості підліткового віку. Під актуалізацією мається на увазі усвідомлення ролі експресивно-мовленневих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей комунікативних навичок особистості, усвідомлення власних індивідуальних комунікативних навичок. Основними завданнями цього етапу є:

1. Знайомство з групою – завдання передбачає знайомство з принципами і правилами роботи в групі, з метою роботи тренінгової групи та кожного учасника, представлення учасниками себе групі, формування групи як єдиного цілого, створення у членів групи позитивного настрою на занятті.

2. Усвідомлення різних елементів суб'єкт-суб'єктного особистісного ускладненого спілкування, які зрештою об'єктивуються в різні форми вербального та невербального спілкування.

3. Усвідомлення ролі експресивно-мовленневих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей як складових комунікативних навичок особистості в процесі ефективної міжособистісної взаємодії.

4. Актуалізація власних потенційних комунікативних можливостей, які проявляються в основних потребах: потреба в афіліації, контролі та прийнятті. Потреба в афіліації виражається в бажанні належати якій-небудь групі та реалізується у здатності проявляти інтерес до інших на задовільному рівні та викликати відповідний інтерес у інших до себе на такому самому рівні. Потреба в контролі виражається у прагненні до встановлення та підтримання задовільних стосунків у сфері влади і впливу, реалізується у здатності проявляти повагу щодо інших на задовільному рівні. Потреба в прийнятті виявляється в поведінці, пов'язаній зі встановленням задовільних стосунків щодо емоційної привабливості та

реалізується у здатності викликати симпатію до себе та симпатизувати іншим.

На заняттях цього етапу виконувався та розігрувався й аналізувався ряд ситуацій (наприклад, серія вправ, спрямованих на згуртування членів групи, серія вправ, які розвивають позитивний емоційний фон групи, серія занять на формування інтересу та мотивації відвідування занять, серія вправ зі встановлення взаємної довіри та вміння координувати спільні дії, серія занять з формування уявлення про спілкування як психічне явище, серія занять, які актуалізують власні потенційні комунікативні можливості).

Другий етап роботи передбачає розвиток комунікативних навичок особистості, які в нашому дослідженні представлені у вигляді експресивно-мовленневих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей особистості. Завданнями цього етапу є:

1. Розвиток експресивно-мовленневих якостей, які розкривають наявність і характер вербальних та невербальних проявів (наприклад, візуальний контакт, експресія обличчя, проксемика, такесика та ін.).

2. Розвиток соціально-перцептивних особистісних якостей, які розкривають оцінку почуттів та настрою партнера, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями тощо.

3. Розвиток інструментальних якостей, які розкривають вміння та навички партнерів щодо організації взаємодії (наприклад, невміння партнера часно вийти із спілкування, аргументувати свої зауваження та побажання, прагнення зайняти в спілкуванні головну позицію, робити висновки про партнера на основі його зовнішності, ставлення партнерів один до одного, а також уявлення про такі характеристики спілкування, як кількість партнерів, їх вік, стать, соціальний статус та ін.).

На заняттях цього етапу виконувався, розігрувався й аналізувався ряд ситуацій (наприклад, серія вправ, спрямованих на розвиток навичок вербальної та невербальної комунікації, експресивності, серія вправ зі встановлення співвідношення дій і

вчинків партнера з його особистісними якостями, серія занять про зворотний зв'язок у спілкуванні, серія вправ з оцінювання почуттів та настрою партнера, вправи на вміння аргументувати свої зауваження і побажання в процесі взаємодії, серія вправ, які формують ставлення партнерів один до одного, серія занять, які розкривають просторово-часові характеристики спілкування).

Третій етап роботи передбачає моделювання комунікативних навичок в актуальних для підлітків соціальних умовах. Завданнями цього етапу є:

1. Розвиток комунікативних якостей в умовах навчальної діяльності.

2. Розвиток комунікативних якостей у сімейних умовах.

3. Розвиток комунікативних якостей у позашкільних умовах (виховні заходи розважально-масового характеру).

Цей етап закріплює набуті навички шляхом програвання підлітками проблемних ситуацій міжособистісного спілкування у природних для них умовах життєдіяльності – школа, сім'я та неформальні групи однолітків; і завершується саморефлексією, груповим обговоренням та підведенням підсумків роботи групи. Основною умовою підведення підсумків у цій програмі є висловлювання учасниками тільки власного погляду і тільки про свої власні результати, що дає змогу усвідомити власну відповідальність за результати своєї роботи в групі.

На заняттях цього етапу виконувався, розігрувався й аналізувався ряд ситуацій (наприклад, серія ситуацій, спрямованих на формування навичок соціальної спостережливості, серія ситуацій щодо закріплення навичок вербальної та невербальної взаємодії, серія ситуацій із закріплення вміння аргументувати свої зауваження та побажання в процесі міжособистісної взаємодії).

Четвертий етап передбачає роботу з педагогами та батьками підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату. Основними завданнями цього етапу є:

1. Набуття знань із вікових особливостей розвитку підлітків з фізичними вадами.

2. Набуття знань із комунікативних навичок особистості.

3. Набуття знань із міжособистісної взаємодії підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Знання подаються у вигляді лекційного матеріалу, евристичних бесід, аналізу проблемних ситуацій міжособистісного спілкування.

На заняттях цього етапу виконувався й аналізувався ряд ситуацій (наприклад, лекції на теми "Особливості психофізичного розвитку підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату", "Особливості розвитку комунікативних якостей", "Міжособистісне спілкування підлітків та його вплив на розвиток особистості", серія евристичних бесід на теми "Проблеми підліткового віку", "Комунікативний потенціал підлітка з пору-

шеннями опорно-рухового апарату", "Формування мовленнєвої культури підлітка", серія занять, присвячених аналізу проблемних ситуацій міжособистісного спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в системах "підліток – батьки", "підліток – вчитель", "підліток – однолітки").

IV. Висновки

Особливостями психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату є: по-перше, теоретико-методологічне підґрунтя програми, яке становлять соціально-психологічні та психологічні критерії характеристики суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування В. Лабунської; по-друге, спрямованість програми на розвиток таких комунікативних якостей особистості, як експресивно-мовленнєві, соціально-перцептивні та інструментальні; по-третє, один з етапів програми покликаний розвивати комунікативні якості особистості в актуальних соціальних для підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату умовах, що дасть змогу закріпити набуті комунікативні навички в реальних життєвих ситуаціях.

Перспективи подальших розвідок полягають в аналізі ефективності проведення корекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Література

1. Гірник А.М. Тренінг комунікативних умінь : метод. матеріали / А.М. Гірник, І.Н. Шпалерчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 21–24.
2. Грецов А.Г. Тренінг общения для подростков / А.Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. – 160 с.
3. Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 443 с.
4. Кузахмедова Г.В. Становление межличностных отношений старшеклассников со сверстниками и взрослыми: уроки самопознания и сотрудничества / Г.В. Кузахмедова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – № 2. – С. 53–56.
5. Лабунская В.А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения / В.А. Лабунская // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 14–21.
6. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
7. Паскаль М. Тренінг як форма групової роботи / М. Паскаль // Шкільний світ. – 2007. – № 23–24. – С. 3–50.
8. Пеньковська Н.М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами / Н.М. Пеньковська // Практична психо-

- логія та соціальна робота. – 2006. – № 10. – С. 60–72.
9. Проскурняк О. Соціально-психологічний тренінг як засіб соціальної адаптації учнів з обмеженими можливостями / О. Проскурняк // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 23–27.
10. Терлецька Л. Основи моделювання рольових ігор у тренінгу партнерського спілкування : практикум / Л. Терлецька // Психолог. – 2003. – № 37 (85). – С. 9–16.

Турубарова А.В. Структура групової психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату

Анотація. Статтю присвячено проблемі дослідження особливостей групової психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Ключові слова: *групово психокорекційна робота, структура програми, підлітки із порушеннями опорно-рухового апарату, комунікативні якості.*

Турубарова А.В. Структура групповой психокоррекционной программы развития коммуникативных качеств подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования особенностей групповой психокоррекционной программы развития коммуникативных качеств подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: *групповая психокоррекционная работа, структура программы, подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата, коммуникативные качества.*

Turubarova A.V. Structure of group psychological correction program for the development of communicative experience of teens with locomotorium disturbances

Annotation. The article is devoted to the problem of the peculiarities research of group psychocorrection programme of the communicative qualities development of teenagers with locomotive system disorder.

Key words: *group psychocorrection work, programme structure, teenagers with locomotive system disorder, communicative qualities.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 614.8.015-377:35

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Гришина Т.А.

І. Вступ

Масштабність окресленої проблеми дає змогу розглядати формування соціального замовлення на екологічну освіту і виховання майбутнього спеціаліста як багатофакторний процес державного рівня.

Теоретичні аспекти екологічної освіти і виховання склалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів різних епох (Платон, І.Г. Песталоцці, Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинський) і вітчизняних учених (Г.С. Сковорода, В.І. Вернадський, Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, В.О. Сухомлинський).

Ця проблема завжди була в центрі уваги вітчизняних психологів та педагогів (В.И. Бочелюк, М.І. Дробноход, І.М. Костицька, В.С. Крисаченко, Л.Б. Лук'янова, І.С. Мітрясова, О.В. Плахотнік, Г.П. Пустовіт, Н.А. Пустовіт, А.В. Степанюк, Г.С. Тарасенко, Ю.М. Швалб, О.В. Шевяков, С.В. Шмалей).

Власні погляди на мету, завдання й принципи екологічної освіти виклали О.М. Захлебний, І.Д. Зверев, визначивши теоретичні й методичні засади побудови системи екологічної освіти та її змісту в середній школі.

Так, питанням теорії і практики формування відповідального ставлення студентів до природи присвячені праці Л.М. Немець, Н.А. Пустовіт, Д.І. Трайтака. Загальнопедагогічні й психологічні аспекти екологічного виховання молоді відображені в дослідженнях Я.І. Габєва, А.М. Галєєвої, С.Д. Дерябо, О.М. Захлебного, І.Д. Зверєва, Б.Г. Йоганзена, І.С. Матрусова, Р.А. Науменко, С.Є. Павлюченко, А.П. Сидельковського, І.Т. Суравєгіної та ін. На вікових особливостях формування екологічної культури акцентують увагу О.В. Коваль, С.Г. Лебідь. Процес комплексного формування дбайливого ставлення до рослинного світу досліджувала Г.С. Марочко. Теорія й методика формування еколого-педагогічної культури вихователя в системі вищої педагогічної освіти України розроблені Н.В. Лисенко. Концептуальні підходи, принципи та критерії відбору й побудови різномірного змісту екологічної освіти і виховання учнів у позашкі-

льних установах досить повно висвітлені у працях Г.П. Пустовіта.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці А.В. Степанюк, де вперше розкрито та науково обґрунтовано сутність таких принципів конструювання цілісного змісту навчального матеріалу про живу природу, як орієнтація на структуру об'єктивної реальності і структуру навчального предмета, конкретизовано принципи фундаменталізації та інтеграції знань щодо вивчення живої природи; Л.І. Білик, де вперше обґрунтовано критерії відбору та побудови змісту екологічної освіти і виховання студентів вищих технічних навчальних закладів, розроблено рівні сформованості екологічної відповідальності студентів; Н.Ю. Олійник, де розроблено та науково обґрунтовано методику формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму; С.В. Сапожникова, який створив методику екологічної вихованості студентів ВНЗ будівельного профілю I-II рівнів акредитації; О.В. Шевякова, яким сформульовано поняття еколого-психологічного потенціалу студентів психологічних факультетів державних та приватних ВНЗ.

Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю:

- вирішення однієї з найбільш актуальних, невідкладних проблем сучасності – гармонійної взаємодії з навколишнім природним середовищем;
- формування екологічного мислення як передумови гармонізації взаємовідносин між людиною і навколишнім природним середовищем;
- підвищення рівня екологічної вихованості майбутніх фахівців-психологів як складової екологічної культури людського суспільства;
- вирішення суперечності, яка виникає між рівнем екологічної грамотності і вихованості майбутніх спеціалістів психологічного профілю та необхідністю бачення ними взаємовідносин між природою і людиною, вміння оцінювати і прогнозувати наслідки втручання лю-

дини в навколишнє природне середовище та здійснювати потрібні дії з оздоровлення природи і самої людини;

- розроблення критеріїв оцінювання впливу технологій виробництва на навколишнє природне середовище і збитків, що завдаються природі;
- обґрунтування методів і засобів екологічного виховання майбутніх психологів.

Вивчення науково-педагогічної літератури, результати спостережень за практичною діяльністю викладачів вищих навчальних закладів та власна педагогічна практика переконують, що проблема формування екологічної вихованості студентів у процесі організації самостійної пізнавальної діяльності поки що не була предметом цілеспрямованого комплексного психолого-педагогічного дослідження.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у визначенні й науковому обґрунтуванні психолого-педагогічних умов та розробці методичного підходу до поетапного формування екологічної вихованості майбутніх психологів у професійній підготовці.

Задля досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- обґрунтувати теоретичні та методичні засади екологічного виховання студентів приватних вищих навчальних закладів психологічного профілю в процесі їх професійної підготовки;
- уточнити зміст базових понять екологічної освіти: "екологічне виховання", "еколого-пізнавальна діяльність", "екологічна вихованість";
- розробити методику психологічного забезпечення формування екологічної вихованості у вищих приватних навчальних закладах та експериментально перевірити її ефективність;
- визначити критерії та рівні екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів психологічного профілю;
- виявити психолого-педагогічні умови екологічного виховання студентів-психологів приватних вищих навчальних закладів;
- розробити методичні рекомендації для викладачів спеціальних дисциплін та викладачів екології щодо формування екологічної вихованості студентів навчальних закладів відповідного профілю.

III. Результати

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що однією з ефективних форм розв'язання екологічних проблем, раціоналізації взаємовідносин між суспільством і природою є належним чином організована система екологічної освіти та виховання, які останнім часом сформувалися в самостійну галузь психолого-педагогічної теорії і практики з відповідними принципами, методами і завданнями.

Проведений теоретичний аналіз основних понять "екологічна освіта", "екологічне виховання", "екологічна вихованість" свідчить, що вони є взаємопов'язаними, і дає змогу виявити основні показники екологічної вихованості, а саме: здатність усвідомлювати духовну і матеріальну цінність природи для суспільства в цілому та окремої особистості зокрема; рівень засвоєння ключових понять, законів, принципів, наукових фактів, які дають можливість визначити оптимальний вплив на навколишнє середовище в процесі професійної діяльності і повсякденному житті; рівень набуття практичних знань, умінь і навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини; вміння передбачати можливі наслідки своїх дій і попереджувати негативні впливи на навколишнє природне середовище в усіх видах діяльності; потреба в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля і пропаганді сучасних ідей охорони навколишнього природного середовища; вміння аналізувати екологічну ситуацію; результативність практичної екологічної діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення та самопізнання.

Порівняння понять "екологічне виховання" й "екологічна вихованість" дає нам підстави розглядати перше поняття як процес, а друге – як результат. На основі аналізу теоретичних підходів до понять "екологічна освіта" й "екологічне виховання" визначено, що в методологічному плані ці поняття взаємопов'язані і розглядаються як єдине ціле, але феномен екологічного виховання не може бути зведений лише до здобуття освіти і за своїм змістом є набагато складнішим. Екологічне виховання студентів приватних вищих навчальних закладів психологічного профілю ми визначаємо як особистісно орієнтований процес формування екологічної вихованості майбутнього психолога, який усвідомлює цілі і функції такого виду професійної діяльності.

Відповідно до отриманої теоретичної моделі, екологічна вихованість особистості майбутнього психолога складається з трьох компонентів: ціннісно-мотиваційного, пізнавально-аналітичного та діяльнісного.

Встановлено, що механізмом внутрішніх особистісних перетворень, який забезпечує формування екологічної вихованості, є взаємодія зазначених компонентів, а рушійною силою в реалізації потреби особистості в екологічному навчанні – позитивна мотивація природоохоронної діяльності. Мотиви як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини виконують специфічну для особистості спонукальну функцію. Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості майбутнього психолога, є мотиваційне переключення.

Нами розроблено модифікацію методики дослідження екологічної вихованості (за основу взято методику С.В. Сапожникова), яка передбачає використання зовнішнього

спостереження (обробка результатів за допомогою методу експертів) та проведення опитування за допомогою опитувальника "Натурафіл" та вербально-асоціативної методики "Езоп". Визначено об'єкти вимірювання (ціннісно-мотиваційний, пізнавально-аналітичний та діяльнісний компоненти екологічної вихованості особистості студентів приватних вищих навчальних закладів), рівні сформованості, критерії та методи вимірювань.

Проаналізовано структуру та запропоновано сфери формування особистості майбутнього психолога, а саме: пізнавальна визначається обсягом, якістю знань про зовнішній світ, особливостями пізнавальної діяльності людини; ціннісна – системою життєвих цінностей, моральних орієнтацій, ідеалів, переконань, свідомістю та самосвідомістю особистості, розумінням її місця в навколишньому природному середовищі, при цьому використовуються емоційно-вольові й інтелектуальні механізми і, як результат дії цих механізмів, розглядаємо світовідчуття, світогляд, світоспрямованість; творча – отриманими та самостійно опанованими вміннями і навичками, здатністю до дій, продуктивних чи репродуктивних, творчих чи руйнівних, та ступенем їх реалізації; комунікативна – мірою включення до соціальних контактів, їх силою і міцністю; художньо-естетична – сферою почуттів та уявлень про красу навколишнього світу, оцінками судженнями.

Екологічне виховання має бути спрямоване на формування та розвиток ціннісного потенціалу особистості, процес виховання спирається на пізнавальний і творчий потенціал особистості. Таким чином, результат екологічного виховання можна спостерігати за сформованістю таких компонентів екологічної вихованості, як: ціннісно-мотиваційний, пізнавально-аналітичний та діяльнісний.

У межах цих трьох компонентів (за результатами констатувального експерименту) нами було виявлено критерії екологічної вихованості: екологічне сприйняття; екологічне почуття; екологічні оцінні судження; екологічна діяльність; активність в опануванні природного світу; здатність до самовдосконалення; потенційна екологічна активність; психічна включеність до світу природи.

Проведене дослідження дало змогу виявити рівні екологічної вихованості, а також її провідний критерій – спрямованість особистості на самовдосконалення.

Результати дослідження дають підстави вважати, що показниками професійного самовдосконалення особистості майбутнього психолога є такі: спрямованість та активність особистості фахівця на отримання знань (у галузі екологічної психології, проектування технологічного устаткування промислових підприємств), набуття вмінь здійснювати технологічні

процеси, використовуючи екологічні технології; мотивація еколого-професійного самовдосконалення; чутливість до ситуацій самовдосконалення; впевненість у своїх силах; позитивний настрій; внутрішній локус контролю; адекватність самооцінювання.

У результаті теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що найбільш значущою для формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів є психічна включеність до світу природи як така, що має систему показників (якісно-змістовна характеристика ставлення до природи (прагматична/непрагматична), суб'єктивність ставлення до природи (суб'єктне/об'єктне), інтенсивність включеності (перцептивно-афективна/пізнавальна/практична/поведінкова)); дає змогу сформулювати типологію екологічної свідомості; на базі рівнів досягнення за окремими показниками виникає можливість окреслити загальні рівні сформованості екологічної свідомості, що визначає екологічну вихованість особистості.

До психолого-педагогічних умов, які є факторами зовнішнього впливу на процес екологічного виховання майбутніх психологів відносимо такі: стан психолого-педагогічних досліджень зазначеної проблеми і результати впровадження наукових розробок; умови, викладені у нормативних документах; науково-методичне забезпечення навчання та виховання (навчальні плани і програми, методики і технології професійної підготовки).

Серед умов, які визначають розвиток структури внутрішніх особистісних перетворень, виявлено такі: мотивацію суб'єктів до здійснення навчально-виховного процесу, ставлення до діяльності, оволодіння способами професійного самовдосконалення; відповідність між об'єктивною інформацією та суб'єктивними уявленнями студента, рівень адекватності такої конгруентності позиціям викладача; рівень рефлексивності в спілкуванні суб'єктів навчально-виховного процесу та оптимізація взаємодії з метою професійного розвитку майбутніх психологів.

Нами визначено три блоки психолого-педагогічних умов щодо організації навчального процесу у приватних вищих навчальних закладах з формування екологічної вихованості, а саме: умови щодо організації навчально-виховного процесу; умови щодо конструювання змісту навчального матеріалу; умови щодо посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності.

Ці умови створюються шляхом оновлення змісту дисципліни "Основи екології" з метою її професійного спрямування і посилення еколого-виховної функції; залучення студентів до курсового і дипломного проектування з проблем екологічної психології, в процесі якого зусилля викладачів і студентів спрямовуються на формування екологічної вихованості.

Варто зазначити, що виявлені психолого-педагогічні умови піддаються певним перетворенням під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів.

Нами здійснено дослідження процесу формування екологічної вихованості студентів Класичного приватного університету м. Запоріжжя та Дніпропетровського гуманітарного університету. Узагальнення підсумків формувального експерименту дали нам змогу встановити ефективність використання в навчально-виховному процесі методики психологічного забезпечення формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів, результативність теоретичної моделі екологічної вихованості. Методика спрямована на підвищення рівня екологічної вихованості студентів у процесі оволодіння професійними знаннями та вміннями. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах приватних вищих навчальних закладів.

В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес активних методів навчання, зокрема методів "проектного пошуку", тестування, ситуаційного моделювання. Змістова частина методики формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів визначається вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра, що міститься в Галузевому стандарті вищої освіти України за напрямом "Психологія".

За результатами експериментального дослідження ефективності авторської методики психологічного забезпечення формування екологічної вихованості найбільш оптимальним виявилось використання методів

"проектного пошуку" та ситуаційного моделювання. Саме ці методи сприяють формуванню екологічного мислення студентів, їх пізнавальних потреб, а також стійкого інтересу, що спонукає особистість до самостійної пошукової діяльності, збагачуючи її інтелектуальну та емоційну сфери; активізують спілкування викладача і студентів, створюють атмосферу творчого пошуку, завдяки чому знання набувають сили переконань і допомагають коригувати поведінку студентів. Передбачений комплекс методів виховного навчання спрямований на усвідомлення морально-етичних компонентів регулювання стосунків особистості з природним середовищем; виховання дбайливого ставлення до екологічних проблем, відповідальності за стан природного середовища; пріоритет загальнолюдських цінностей. Встановлено, що в результаті впровадження методики формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів у контрольній групі досліджуваних рівень екологічної вихованості у 45,0% визначений з допомогою експертного оцінювання як низький, у 31,0% – як середній рівень, у 15,0% – як умовно високий і лише у 9,0% – як високий. Структура експериментальної групи істотно відрізняється від контрольної, у першу чергу, кількістю досліджуваних із середнім рівнем екологічної вихованості (38,5%). Кількість досліджуваних з умовно високим рівнем екологічної вихованості становить 27,2% порівняно з 15,0% контрольної групи. До групи з високим рівнем екологічної вихованості, за результатами експертного оцінювання, увійшло 15,5% студентів порівняно з 9,0% досліджуваних з відповідною оцінкою в контрольній групі (див. табл.).

Таблиця

Результати статистичної обробки даних експерименту з формування екологічної вихованості студентів-психологів приватних вищих навчальних закладів, %

Рівень екологічної вихованості	Результати			
	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	52,0	50,7	18,8	45,0
Середній	34,7	37,9	38,5	31,0
Умовно високий	11,1	10,4	27,2	15,0
Високий	2,2	2,0	15,5	9,0

Примітка. ЕГ – експериментальна група; КГ – контрольна група

Уявлення про взаємозв'язок світу людини і природи у студента експериментальної групи не носить відвертого споживацького характеру. У більшості студентів цієї групи сформовано розуміння того, що будь-яка їх дія може мати непередбачені наслідки, що порушують баланс в екосистемі.

Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що методика поетапно забезпечує процес формування екологічної вихованості майбутнього психолога. Вимоги до цієї методики охоплюють спрямування навчальних програм на екологічну безпеку професійної діяльності на основі реалізації сучасних освітніх завдань, сутність яких

полягає в урахуванні ролі самостійної пізнавальної діяльності та комплексу психолого-педагогічних умов щодо формування екологічної вихованості студентів психологічних спеціальностей; забезпечення взаємозв'язку теоретичних знань з практичними вміннями та навичками.

Обґрунтовано необхідність розроблення нових сучасних навчально-виховних програм з обов'язковим урахуванням: специфіки галузі, для якої готують фахівців; природних і антропогенних умов місця проживання чи навчання студентів, що сприятиме формуванню екологічної вихованості молоді.

У ході формувального експерименту визначено рівні екологічної вихованості залежно від показників включеності до світу природи і подано обґрунтування кожного із них.

Нами виявлено значне підвищення рівня екологічної вихованості, доведено значний вплив комплексу навчально-вихованих заходів на формування екологічної вихованості студентів.

IV. Висновки

Проведене наукове дослідження дало змогу зробити такі висновки.

1. На основі узагальнення наукової, психолого-педагогічної літератури виявлено, що екологічне виховання студентів приватних вищих навчальних закладів можна тлумачити, як особистісно орієнтований процес формування екологічної вихованості майбутнього психолога, який усвідомлює цілі і функції такого виду професійної діяльності, володіє сучасними психотехнологіями, прийомами планування й управління виробничими процесами, екологічно доцільною структурою діяльності за рахунок інтеграції професійних, загальнонаукових, екологічних, фахово-екологічних знань, умінь і навичок.

На підставі вивчення теорії і практики розвитку екологічної освіти і виховання в Україні та за кордоном, аналізу процесу екологічної освіти і виховання як самостійної психолого-педагогічної проблеми, вивчення ролі практичної фахової діяльності екологічного спрямування ми дійшли висновку щодо необхідності пошуку сучасних методичних прийомів і психолого-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі приватних вищих навчальних закладів.

2. Уточнено зміст основних понять: "екологічне виховання", "екологічна вихованість", "еколого-пізнавальна діяльність", доведено, що їх взаємозв'язок реалізується за умови єдності змістового й процесуального боків теоретичної моделі екологічної вихованості.

Порівняння понять "екологічне виховання" та "екологічна вихованість" дає нам підстави розглядати перше поняття як процес, а друге – як його результат і визначити екологічну вихованість як моральну якість особистості. Вона характеризується такими показниками, як здатність усвідомлювати духовну і матеріальну цінність природи, рівень набуття теоретичних і практичних знань, умінь і навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини, потреба в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля тощо.

3. Розроблено, експериментально перевірено та впроваджено в навчально-виховний процес модифікацію методики формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів, складовою якої стало навчально-методичне забезпечення дисципліни "Основи еколо-

гії". Доведено результативність використання теоретичної моделі екологічної вихованості.

Методика спрямована на підвищення рівня екологічної вихованості студентів у процесі оволодіння професійними знаннями та вміннями. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм в умовах приватних вищих навчальних закладів.

В основу методики покладено впровадження в навчально-виховний процес активних методів навчання, зокрема методів "проектного пошуку", тестування, ситуаційного моделювання. Виявлено, що змістова частина методики формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів визначається вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра, яка міститься в Галузевому стандарті вищої освіти України за напрямом "Психологія".

У результаті використання авторської методики психологічного забезпечення формування екологічної вихованості під час самостійної роботи в експериментальній групі виявлено, що кількість студентів з низьким рівнем екологічної вихованості в експериментальній групі у 2,5 раза менше порівняно з контрольною, кількість студентів, у яких виявлено середній рівень, в експериментальній групі в 1,3 раза більше, ніж у контрольній, а студентів, у яких виявлено умовно високий і високий рівні – відповідно, у 1,6 і 2,1 раза більше.

За отриманими результатами побудовано теоретичну модель екологічної вихованості майбутнього психолога.

4. У процесі дослідження встановлено, що екологічне виховання спрямовано на формування та розвиток ціннісного потенціалу особистості, процес виховання спирається на пізнавальний та творчий потенціали особистості.

Доведено, що результат екологічного виховання можна спостерігати за сформованістю таких компонентів екологічної вихованості, як: ціннісно-мотиваційний; пізнавально-аналітичний; діяльнісний.

У процесі дослідження визначено такі основні критерії екологічної вихованості: екологічне сприйняття, екологічне почуття, екологічні оцінні судження, екологічна діяльність, активність в опануванні природного світу, здатність до самовдосконалення, потенційна екологічна активність, психічна включеність до світу природи.

Проведене дослідження дало змогу відповідно до критеріїв визначити рівні екологічної вихованості студентів.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що найбільш вагомим чинником для формування екологічної вихованості студентів приватних вищих навчальних закладів є психічна включеність до світу природи як така, що має систему показників,

дає змогу сформувавши типологію екологічної свідомості; на базі рівнів досягнення за окремими показниками виникає можливість окреслити загальні рівні сформованості екологічної свідомості, що визначає екологічну вихованість особистості.

5. Визначено педагогічні умови щодо організації навчально-виховного процесу в приватних вищих навчальних закладах будівельного профілю з формування екологічної вихованості, які поєднуються у три блоки, а саме: умови щодо організації навчально-виховного процесу; умови щодо конструювання змісту навчального матеріалу; умови щодо посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності.

Найбільш доцільними засобами реалізації зазначених педагогічних умов у нашому дослідженні визнано такі: використання можливостей курсового і дипломного проектування в процесі формування екологічної вихованості; оновлення змісту дисципліни "Основи екології" з метою надання їй професійного спрямування і посилення еколого-виховної функції.

Література

1. Гришина Т.А. Соціально-психологічні основи оптимізації міжособистісної вза-

ємодії щодо менеджменту в освіті / Т.А. Гришина // Дні науки : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф. – Запоріжжя, 2005. – Т. 2. – С. 298–300.

2. Бочелюк В.Й. Значення феномена довіри у формуванні соціально-психологічного клімату в організації / В.Й. Бочелюк, Т.А. Гришина // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. 8. – Вип. 1. – С. 42–47.
3. Гришина Т.А. Адаптація студентів до вузівського навчання як етап особистісного і професійного розвитку / Т.А. Гришина // Соціальні технології : міжвуз. зб. наук. пр. Київ. нац. ун-ту ім. Шевченка, Одеського нац. ун-ту ім. Мечникова, Запорізького держ. ун-ту, ГУ "ЗІДМУ". – К. ; М. ; О. ; Запоріжжя, 2006. – Вип. 32. – С. 7–11.
4. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект : монографія / [В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Т.А. Гришина та ін. ; за ред. В.Й. Бочелюка]. – Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2007. – С. 89–94.

Гришина Т.А. Психологічні передумови екологічної вихованості майбутніх психологів

Анотація. У статті викладено результати аналізу та емпіричного дослідження психолого-педагогічних умов екологічного виховання студентів-психологів приватних вищих навчальних закладів. Показано, що екологічне виховання складається із трьох структурних елементів – ціннісно-мотиваційного, пізнавально-аналітичного та діяльнісного.

Ключові слова: екологічне виховання, діяльність, цінності, мислення, студенти-психологи.

Гришина Т.А. Психологические предпосылки экологической воспитанности будущих психологов

Аннотация. В статье представлены результаты анализа и эмпирического исследования психолого-педагогических условий экологического воспитания студентов-психологов частных высших учебных заведений. Показано, что экологическое воспитание состоит из трех структурных элементов – ценностно-мотивационного, познавательного-аналитического и деятельностного.

Ключевые слова: экологическое воспитание, деятельность, ценности, мышление, студенты-психологи.

Grishina T.A. Psychological background of future psychologists' ecological education

Annotation. In the article results of analysis and empirical research of psychologo-pedagogical conditions of ecological education of students-psychologists of private higher educational institutions are presented. It is shown that ecological education consists of three structural elements – value motivational, informative-analytical and action.

Key words: ecological education, activity, values, thinking, students-psychologists.

УДК 159.9

СУПЕРЕЧЛИВІСТЬ У СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Самойлов О.А.

I. Вступ

Особлива увага ціннісній проблематиці приділялася впродовж усього процесу соціалізації людини, однак за деяких умов роль цінностей стає особливо значущою. Це проявляється тоді, коли самі цінності зазнають змін, зумовлених як соціальним середовищем, так і актуальним рівнем розвитку особистості.

Сучасне українське суспільство характеризується нестабільністю системи цінностей і ціннісних орієнтацій, кризою у ціннісній свідомості.

Кризовий стан свідомості виявляється в суперечності структури цінностей, властивих цьому суспільству. У зв'язку із цим постає завдання вивчення на фундаментальному рівні структури ціннісних орієнтацій.

На особливу увагу заслуговує дослідження ціннісної системи студентства, оскільки воно є соціальною групою, яка найбільш адекватно відображає зміни, що відбуваються в країні під впливом суперечливих факторів. Саме у цей важливий період життя доводиться вирішувати проблеми вибору життєвого шляху, професійного і соціального самовизначення.

Незважаючи на значну кількість праць із відповідної проблематики, ціннісний світ студентства є ще недостатньо вивченою темою, оскільки у кризовий період масова свідомість піддається швидким та неочікуваним змінам, тому необхідна свіжа емпірична інформація, а також її теоретичне осмислення.

Окремі аспекти ціннісних орієнтацій студентства у контексті суперечливих суспільних процесів, розглянуті в дослідженнях українських і російських фахівців у галузі соціології та психології молоді: В.Л. Іноземцева (основні протиріччя ціннісної системи студентства в постіндустріальному суспільстві) [1]; В.К. Врублевського, В.І. Хорошковського (аналіз соціальних, психологічних, політичних, економічних трансформацій, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, вивчення механізмів і динаміки соціалізації молоді) [2]; А.В. Меренкова (механізм відмирання старих ціннісних переваг і складання нових) [3]; Б.Г. Нагорного, М.Л. Яковенко, А.В. Яковенко (причини суперечливості ціннісних орієнтацій сучасного студентства) [4]; І.П. Шепеленко (соціально-психологічна адаптація студентської молоді) [5]; Б.С. Волкова (питання ціннісного вибору, здійснюваного студентами в процесі отримання вищої освіти) [6];

І.М. Ілльїнського (нові підходи до формування молодіжної політики) [7].

II. Постановка завдання

Метою статті є розгляд структури ціннісної системи студентської молоді у контексті виявлення елементів суперечливості.

III. Результати

Найбільш важливими характеристиками, що відображають ставлення до різних аспектів дійсності, виступають цінності та ціннісні орієнтації [8].

У працях, які безпосередньо стосуються системи соціально-психологічного знання, цінності розглядаються як позитивна або негативна значущість об'єктів навколишнього світу. "Цінності виступають як регулятори соціальної поведінки особистості та групи... Однак вони не діють безпосередньо: цінності реалізуються в системі ціннісних орієнтацій людини як найважливішого елементу загальної структури диспозицій особистості" [9, с. 173]. Прийняття особистістю цінностей автоматично передбачає формування індивідуального суспільного ідеалу. Цінності перш, ніж перетворитися в ціннісну орієнтацію, проходять фільтри свідомості і систематизуються. У словнику із соціальної психології визначено, що "ціннісні орієнтації – відображення у свідомості людини цінностей, визначених нею в якості стратегічних життєвих цілей і загальних світоглядних орієнтирів" [10, с. 305]. За визначенням Б.С. Волкова, "ціннісні орієнтації відіграють мотиваційну роль і визначають вибір діяльності" [6, с. 122].

Несуперечливість і цілісність системи ціннісних орієнтацій можуть розглядатися як показники психологічної стійкості особистості. Відповідно, їх суперечливість та неузгодженість – як свідчення незрілості та маргінальності особистості, що фіксуються через нездатність людини оцінити ситуацію і прийняти рішення (або, навпаки, готовність діяти відповідно до певного стереотипу).

Стійка і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій зумовлює такі якості людини, як цілісність, надійність, вірність певним цінностям і здатність до вольових зусиль в ім'я цих цінностей, активність життєвої позиції. Суперечливість у ціннісних орієнтаціях породжує непослідовність у поведінці, панування зовнішніх стимулів у внутрішній структурі особистості. Нестійкість особистості означає "дезінтеграцію особистості, розпад ієрархії життєвих сенсів, цінностей, мотивів, цілей" [11, с. 50].

Цінності носять двоїстий характер, на чому наголошує Ю.А. Шерковін. "Вони соціальні, оскільки обумовлені досвідом у зв'язку із становищем людини в суспільстві, системою виховання, системою засвоєних нею від суспільства груп значень, і водночас індивідуальні, оскільки в них зосереджений неповторний життєвий досвід цієї особи, своєрідність її інтересів і потреб, її звички і засвоєні типи поведінки" [12, с. 137–138].

Щоб розглядати структуру ціннісних орієнтацій студентської молоді, нам необхідно уявляти собі, чим вона відрізняється від інших суспільних груп. Особливе становище у складі молоді займає студентство в силу здійснення ним функцій відтворення професійної інтелігенції. У соціологічній енциклопедії, студентство визначається як "соціально-професійна група, що включає учнів вищих навчальних закладів; частина інтелігенції" [10, с. 396]. Аналізуючи праці, присвячені дослідженню студентства, можна виділити основні підходи до визначення його місця в соціальній структурі суспільства: як перехідної групи від молоді до інтелігенції і як самостійної соціальної групи (Б.Г. Рубін, Ю.С. Колесников [13], А.С. Влащенко [14], Л.Я. Рубіна [15], В.Т. Лісовський і В.А. Дмитрієв [16], Т.В. Іщенко [17], С.М. Іконнікова [18], Н.Ф. Головатий [19], В.І. Чупров, Ю.А. Зубок [20], Б.Г. Ананьїв [21]).

Специфіка студентського віку полягає в тому, що відбувається розширення життєвого простору особистості за рахунок різноманіття кола спілкування, усвідомлення своїх цілей, життєвих прагнень, вироблення життєвого плану. Основною соціально-психологічною характеристикою студентства, за визначенням Л.Ф. Шаламова, є "перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій" [22, с. 114].

Сучасне студентство живе в умовах кардинального перегляду основних цінностей, затажних соціально-економічних і політичних криз. Перебудова системи ціннісних орієнтацій, зміна їх структурної ієрархії свідчать про глибокі перетворення в смислової картині навколишнього світу.

Основним системоутворювальним фактором сучасного суспільства є зростання

ролі інформаційної галузі виробництва, де "виникають нові відносини, сповідаються нові цінності, народжуються нові суперечності... Наука і знання стають безпосередньою продуктивною силою" [1, с. 28]. Засоби масової комунікації, що охоплюють усі види інформації, стали найважливішим агентом соціалізації молоді.

Сучасній студентській молоді доводиться осмислювати і засвоювати величезну кількість інформації. У сучасних засобах масової інформації немає єдиної традиційної лінії, яка б визначала спрямованість переданої інформації, усувала елементи суперечливості. Студентська молодь адаптується до існуючих умов стихійно.

Для вивчення структури ціннісної системи студентства на кафедрі соціології та соціальної роботи Приазовського державного технічного університету (м. Маріуполь) було проведено соціологічне дослідження, об'єктом якого стали студенти I–III курсів різних спеціальностей. Було проанкетовано 100 осіб: 48 юнаків та 52 дівчини. Для дослідження ціннісних орієнтацій у цій роботі ми використовували метод ранжирування (визначення значущості, тобто ієрархії цінностей) [23]. В основу розробки інструментарію дослідження (анкет, списків цінностей, обробки результатів) лягли методики М.К. Горшкова, Ф.Е. Шерегі [24], а також власні авторські розробки. Для більш повної соціально-психологічної характеристики ціннісної системи в анкету було включено питання, складені за матеріалами праць В.Т. Лісовського [16] і Б.Г. Нагорного, М.Л. Яковенко, А.В. Яковенко [4]. Як одиниця аналізу використовувалася інтенсивність оцінювання кожної цінності, виражена у вигляді десятибальної шкали, де 10 балів – максимальна оцінка, 1 бал – найнижча оцінка. Після проведення анкетування його результати були оброблені, визначені усереднені ранги значущості цінностей. У процесі первісного аналізу нами були виділені найбільш значущі цінності й позначені найменш затребувані, результати зведені в таблицю системи цінності ієрархії (див. табл.).

Таблиця

Система цінності ієрархії

Рангова позиція	Цінності	Оцінка
1	Сім'я	9,51
2	Дружба	9,06
3	Особистісна свобода	8,98
4	Здоров'я	8,90
5	Самореалізація	8,87
6	Вихованість	8,74
7	Психологічний і фізичний комфорт	8,72
8	Матеріальне становище	8,70
9	Збереження власної індивідуальності	8,62
10	Особиста безпека	8,43
11	Відповідальність	8,39
12	Розваги	8,30
13	Освіта	8,16

Рангова позиція	Цінності	Оцінка
15	Совість	8,06
16	Чесність	8,04
17	Краса	7,90
18	Працьовитість	7,43
19	Високий соціальний статус	7,31
20	Технічний прогрес	7,30
21	Соціальна справедливість	7,29
22	Активне діяльне життя	7,12
23	Заняття спортом	6,89
24	Спілкування зі старшим поколінням	6,79
25	Громадське благополуччя	6,77
26	Дух колективізму	6,61
27	Раціоналізм	6,37
28	Творчість	6,00
29	Екологія	5,91
30	Національні традиції	5,36
31	Думка оточення	5,23
32	Релігія	5,08
33	Читання класичної літератури	4,75
34	Політичні події	4,39

Ситуація, що склалася в структурі ціннісних переваг студентства, неоднозначна. На перше місце виступає "змішування ціннісних змістів" [9, с. 235], одним з його ознак є "відсутність завершеної системи соціальних уявлень, цінностей, установок, а багато з існуючих значно суперечать один одному" [9, с. 261]. Суперечливість у ціннісній свідомості спостерігається в оцінюванні здоров'я – 8,9 бала, порівняно з важливістю екології – 5,9 бала; самореалізації – 8,8 бала, порівняно з творчістю – 6,0 балів; матеріального становища – 8,7 бала і працьовитості – 7,4 бала; совісті – 8,1 бала і соціальної справедливості – 7,2 бала; вихованості – 8,7 бала і думки оточення – 5,2 бала, цінності дружби – 9,1 бала і духу колективізму – 6,6 бала.

Невпорядкованість ціннісної структури характеризується "альтернативністю, ентропією, неузгодженістю, суперечливістю" [9, с. 268]. Отже, у більшості молоді відсутня чітка система цінностей, норм і установок. Більше половини молоді має мозаїчно-еклектичний менталітет, суперечливий невизначений конгломерат усвідомлених і неусвідомлених цінностей, норм і установок. Це робить молодь конформною, схильною до навіювання і маніпуляції.

Основою сучасного суспільства виступає освіта, а інформація, знання перетворюються сьогодні в "нову власність", стають одним із найбільш дорогих товарів. Варто зазначити, що значущість освіти (8,1 бала) респонденти не пов'язують з процесом творчості (6,0 балів), який, за визначенням В.Л. Іноземцева, є "добутком знань і можливостей" [1, с. 96]. Цінність вищої освіти студенти пов'язують в основному з проблемою працевлаштування. На питання "З чим було пов'язане Ваше рішення здобути вищу освіту?" відповіли так: 1) маючи вищу освіту, простіше влаштуватися на роботу – 59,8%; 2) подобається процес навчання –

22,5%; 3) наполягання батьків – 15,7%. Отримані результати вказують на зниження престижу професіоналізму і значущості таланту. Все це негативно позначається на якості навчання, насамперед, у тих, "хто прагне отримати диплом, а не глибокі знання" [2, с. 98].

Обумовленість вибору ВНЗ у 37,3% студентів пов'язана з небажанням змінювати місце проживання, у 33,3% – з наявністю відповідної спеціальності. Заслугує на увагу той факт, що при виборі спеціальності для багатьох молодих людей основним критерієм стає наявність бюджетних місць – 44,1%. Не дивно, що в процесі навчання 30,4% студентів "стало ясно, що обрана спеціальність не відповідає здібностям і інтересам". Така тенденція свідчить, за висловом І.І. Головахи, про неузгодженість життєвих цілей студентства з навчанням і вибором професії [25].

Адаптація молодої людини у вищому навчальному закладі є важливою складовою системи навчальної діяльності. На думку психологів, процес соціалізації студента може виражатися в гармонійних або дисгармонійних стосунках із соціальним середовищем.

Соціально-психологічною особливістю соціалізації у ВНЗ є міжособистісне спілкування в студентській групі. У процесі спільної діяльності, яка визначає взаємини людей у групах, формуються групові ціннісні орієнтації. "Збіг найважливіших ціннісних орієнтацій членів групи забезпечує її згуртованість" [9, с. 172]. Судячи з відповідей, 20,6% респондентів перебувають у стані конфлікту з групою, що вказує на значні розбіжності в системі цінностей студентства.

Свій вільний час більша частина студентів витрачає на роботу з комп'ютером – 52,9%; значно менше молодь відводить часу на заняття спортом – 11,8% і читання книг – 8,8%; на останньому місці – перегляд телебачення – 2,9%. Про психологічний, духовно небезпечний вплив зайвого

захоплення комп'ютером писали багато фахівців. На думку Ю.А. Шерковина, негативний вплив комп'ютерних засобів виявляється в "емоційній недостатності системи ціннісних орієнтацій молоді, зниженні творчого потенціалу, поверховості знань" [12, с. 137]. Дослідник вказує на одне з основних протиріч сучасності: "на тлі збільшення потоку інформації відбувається процес деінтелектуалізації українського суспільства" [12, с. 138].

В епоху інформаційного суспільства зростає роль людини як суб'єкта історичного прогресу. На цьому фоні все помітнішим стає протиріччя між бурхливим розвитком природно-технічних наук і відставанням гуманітарних. Згідно з даними дослідження, проведеного нами серед молоді Приазовського державного технічного університету, відмінності у значеннях ціннісних орієнтацій технічних і гуманітарних факультетів проявляються у більшій значущості соціальних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей. Від рівня сформованості цієї системи залежить можливість безконфліктного діалогу поколінь, адаптаційних процесів молоді у суспільстві. Отже, роль гуманітарних дисциплін у становленні ціннісних орієнтацій має дуже велике значення. Необхідно переосмислити методології соціального пізнання і, відповідно, трансформувати всю систему гуманітарної освіти.

IV. Висновки

Таким чином, відсутність державної ідеології і загальноприйнятої системи цінностей ускладнює вибір в процесі формування суспільного ідеалу студентської молоді. Враховуючи вищевказані результати досліджень, можна зробити висновок про перехід студентства до якісно нової структури системи цінностей, яку характеризує суперечливістю та неузгодженістю, в якій одночасно "уживаються" взаємовиключні настанови, що вказує на кризовий стан ціннісної свідомості студентів.

Особистісні кризи, додатково спровоковані кризами соціальними, викликають необхідність переосмислення систем ціннісних орієнтацій, подолання у них протиріч, оскільки вони пов'язані зі зміною векторів активності. Необхідна розробка рекомендацій із надання практичної допомоги у виробленні ефективного розвитку ціннісних орієнтацій, узгодженості її елементів. Інакше виникає небезпека розпаду соціальних зв'язків та хатичної зміни нестійких соціальних самоідентифікацій, соціальної апатії і зниження мотивації цілеспрямованої групової діяльності.

Література

1. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / В.Л. Иноземцев. – М., 2000. – 304 с.
2. Врублевский В.К. Новая Украина: вызовы XXI века / В.К. Врублевский, В.И. Хорошковский. – М. : Институт социологии НАН Украины, 1999. – 687 с.
3. Меренков А.В. Рыночные ориентиры студенчества / А.В. Меренков // Социологические исследования. – 1998. – № 12. – С. 97–100.
4. Нагорный Б.Г. Студентство і сучасність / Б.Г. Нагорний, М.Л. Яковенко, А.В. Яковенко. – К. : Арістей, 2005. – 164 с.
5. Шепеленко И.П. Жизненные стратегии студенческой молодежи в условиях современного украинского общества / И.П. Шепеленко // Украинский социум. – 2009. – № 1. – С. 10–12.
6. Волков Б.С. Психология юности и молодости / Б.С. Волков. – М. : Трикста, 2006. – 122 с.
7. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика / И.М. Ильинский. – М. : Голос, 2000. – 696 с.
8. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М. : Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
9. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М., 2000. – 288 с.
10. Социальная психология : словарь / [под ред. А.В. Петровского]. – М., 2005.
11. Иваненко Л.И. Ценностно-нормативные механизмы регуляции / Л.И. Иваненко. – М. : Наука, 1981.
12. Шерковин Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы / Ю.А. Шерковин // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 135–145.
13. Рубин Б.Г. Студент глазами социолога / Б.Г. Рубин, Ю.С. Колесников. – М. : Знание, 1980. – 64 с.
14. Власенко А.С. Некоторые вопросы воспитания студенчества на современном этапе / А.С. Власенко. – М., 1987.
15. Рубина Л.Я. Советское студенчество: социологический очерк / Л.Я. Рубина. – М. : Мысль, 1981. – 207 с.
16. Лисовский В.Т. Личность студента / В.Т. Лисовский, В.А. Дмитриев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 184 с.
17. Ищенко Т.В. Место студенчества в социальной структуре общества / Т.В. Ищенко. – Томск, 1970. – 243 с.
18. Иконникова С.Н. Молодежь: социологический и социально-психологический анализ / С.Н. Иконникова. – Л., 1974. – 166 с.
19. Головатый Н.Ф. Студент: путь к личности / Н.Ф. Головатый. – М. : Молодая гвардия, 1982. – 142 с.
20. Чупров В.И. Методология целостного подхода в социологии молодежи / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок. – М. : РИЦ ИСПИ РАН, 2006. – С. 84–107.
21. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев. – Л., 1974. – 256 с.
22. Шаламова Л.Ф. Студенческая молодежь и государственная молодежная политика / Л.Ф. Шаламова // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 4. – С. 112–129.

23. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций Рокича / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 18 с.
24. Горшков М.К. Прикладная социология. Методология и методы / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. – М. : ИНФРА-М : Альфа-М, 2001. – 416 с.
25. Лисовский В.Т. Личность студента / В.Т. Лисовский, В.А. Дмитриев. – Л. : ЛГУ, 1974. – 184 с.
26. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 142 с.
-

Самойлов О.А. Суперечливість у системі цінностей сучасного студентства

Анотація. Статтю присвячено виявленню основних ціннісних протиріч сучасної студентської молоді у контексті соціогенних перетворень. Досліджено суперечливість у системі цінностей на прикладі студентів Приазовського державного технічного університету.

Ключові слова: студентська молодь, ціннісна суперечливість, кризова свідомість.

Самойлов А.А. Противоречивость в системе ценностей современного студенчества

Аннотация. Статья посвящена раскрытию основных ценностных противоречий современной студенческой молодежи в контексте социогенных преобразований. Исследована противоречивость в ценностной системе на примере студентов Приазовского государственного технического университета.

Ключевые слова: студенческая молодежь, ценностная противоречивость, кризисное сознание.

Samoilov O.A. Inconsistency in modern students' system of values

Annotation. The article is devoted to identifying the major contradictions of the modern values of students in the context of sociogenetic change. The contradiction in the value system of the example of students Priazovskiy State Technical University are examined.

Key words: student youth, value contradiction, crisis consciousness.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Антоненко І.Ю.* – кандидат психологічних наук, Класичний приватний університет
- Бочелюк В.Й.* – доктор психологічних наук, професор, Класичний приватний університет
- Горбань Г.О.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Гришина Т.А.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Гура О.І.* – доктор педагогічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Гура Т.Є.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Донцова Г.К.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Донченко І.А.* – кандидат педагогічних наук, Класичний приватний університет
- Зарицька В.В.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Застело А.О.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Коваленко В.О.* – кандидат педагогічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Корень Т.О.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Панченко С.М.* – кандидат психологічних наук, доцент, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, докторант, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова
- Печенік Г.С.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Пучина О.В.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Самойлов О.А.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Сидоренко І.В.* – старший викладач, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
- Тисячник І.В.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Ткач Т.В.* – доктор психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет
- Ткаченко Н.В.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Турубарова А.В.* – аспірант, Класичний приватний університет
- Черепехіна О.А.* – кандидат психологічних наук, доцент, Класичний приватний університет

ДО УВАГИ АВТОРІВ

Вимоги до авторських оригіналів статей, поданих до збірника наукових праць “Теорія і практика сучасної психології”

1. До друку приймаються неопубліковані раніше роботи, **написані українською мовою**, обсяг – 0,5–1 авт. арк.

2. Рукопис статті має містити такі необхідні елементи (бажано виділені **напівжирним шрифтом**):

УДК.

Назва статті українською, російською та англійською мовами.

Прізвище та ініціали автора (авторів) українською, російською та англійською мовами.

Анотація українською, російською та англійською мовами (до 100 слів).

Ключові слова українською, російською та англійською мовами (3–10 слів).

Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано вирішення певної проблеми й на які орієнтується автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; **висновки** й перспективи подальших розробок у цьому напрямі.

Література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами стандарту з бібліографічного опису).

Підпис автора і дата.

3. Технічні вимоги до оформлення статей

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку.

4. Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші необхідно чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.

5. Паперовий варіант, підписаний автором, ідентичний набраному в електронному варіанті, завірена **рецензія** доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), **довідка** про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), копія документа про **сплату** (20 гривень за сторінку) передаються відповідальному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, КПУ, редакція збірника наукових праць “Теорія і практика сучасної психології”.

6. Гроші треба перераховувати за реквізитами:

КПУ / Філія АБ “Південний”

р/р 26002310022201 / ОКПО 19278502 / МФО 313753

За друк статті у збірнику наукових праць “Теорія і практика сучасної психології”.

Наукове видання

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 2

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 17198-5968Р від 27 жовтня 2010 року

Виходить 2 рази на рік

Редактор А.Г. Бережна
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 01.02.2011 р.
Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 10,76. Обл.-вид. арк. 10,01. Тираж 100 пр. Зам. № 24-11Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.