

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ,  
ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

*ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ*

*Виходить щоквартально*

*Заснований у 2003 р*

*№1(26) 2015*

КИЇВ - 2014

УДК 316+159.9+37](082)

Заснованик, редакція  
та видавець

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Наведено результати теоретичних, прикладних та науково-експериментальних досліджень з актуальних питань соціології, психології та педагогіки.

Для науковців, викладачів, соціальних працівників, практичних психологів, студентів.

УДК 316+159.9+37](082)

*Issue deals with the results of theoretical, empirical and scientific-experimental researches in the actual problems of sociology, psychology, pedagogic and social work.*

*It is of interest to scientists, teachers, social workers, psychologists-practitioners and students.*

*Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №9244 від 11.10.2004*

*Рекомендовано Вищою Атестаційною комісією України*

*як фахове видання з соціології та психології*

*(Постанова Президії ВАК України №1 – 05/8 від 22 грудня 2010 року),*

*педагогіки (Постанова Президії ВАК України №1 – 05/5 від 31 травня 2011 року)*

Головний редактор: Судаков В.І.- д.соц. н., проф.

Редакційна колегія:

Куценко О.Д. - д.соц. н., проф., заст. гол. ред., Яковенко Ю.І. - д.соц.н., проф., Горбачик А.П. - к. фіз.-мат. н., доц., Соболевська М.О - д.соц.н., доц., відп секр секц., Малес Л.В.- д.соц н., доц., Чепак В.В.- д. соц. н., доц., Коваленко А.Б. – д. психол.н., проф., заст. відп. ред. , Бурлачук Л.Ф. - д.психол.н., проф., Швалб Ю.М. - д.психол.н., проф., Данилюк І.В. – д.психол.н., проф., Лещенко М.П. –д.пед.н., проф. заст. відп. ред., Плахотнік О.В.- д.пед. н., проф, Головка Б.А.- д.філос н., проф., Марушкевич А.А. – д. пед.н., проф., Норкіна О.Ф. – к.пед.н., відп. секр. секц.

*Рекомендовано до друку*

*Вченою радою факультету соціології  
(протокол № 8 від 25 березня 2015 року)*

*Вченою радою факультету психології  
(протокол № 9 від 26 березня 2015 року)*

Адреса редакції, видавця: 03187, Київ-187, пр. Глушкова, 4д, к.501 , тел: 044-521-32-63 ,  
e-mail: apsp@ukr.net

ISSN 2311-214X

© КНУ імені Тараса Шевченка, 2015

## ЗМІСТ

<b>СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ.....</b>	<b>6</b>
<b>Аза Л.О. ....</b>	<b>6</b>
СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ ЕТНІЧНИХ СУБКУЛЬТУР.....	6
<b>Мороз Є.О. ....</b>	<b>14</b>
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ КУЛЬТУРНОЇ РЕПРОДУКЦІЇ П.БУРДЬЄ: МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СОЦІОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ.....	14
<b>Золотнюк О.П. ....</b>	<b>21</b>
СОЦІОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД ПРЕЗЕНТАЦІЇ ТЕМПОРАЛЬНИХ АСПЕКТІВ ВИМІРЮВАННЯ ДОШЛЮБНИХ ТА ШЛЮБНИХ ВІДНОСИН.....	21
<b>Казанжи А. П.....</b>	<b>30</b>
РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДХОДУ «MIXED-MODE» У ВИБІРКОВОМУ СОЦІОЛОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ.....	30
<b>Сидоров М.В.-С. ....</b>	<b>37</b>
ОСНОВИ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ СОЦІОЛОГІВ: ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІСТИЧНОЇ МОДЕЛІ П.Ф. ФЕРХЮЛЬСТА ДЛЯ ПРОГНОЗУ РОЗВИТКУ ПОПУЛЯЦІЇ БЕЗ ЗОВНІШНЬОГО ВПЛИВУ.....	37
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ .....</b>	<b>50</b>
<b>Бургонська С. В. ....</b>	<b>50</b>
ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН В ДІАДІ «ПСИХОТЕРАПЕВТ-КЛІЄНТ» З УРАХУВАННЯМ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КЛІЄНТІВ.....	50
<b>Іванова Є.О. ....</b>	<b>57</b>
СИСТЕМНІ ПРОЦЕСИ СІМ'Ї ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ .....	57
<b>Кириленко Т. С. ....</b>	<b>66</b>
<b>Льошенко О. А. ....</b>	<b>66</b>
АНАЛІЗ САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ В АСПЕКТІ САМОДОПОМОГИ .....	66
<b>Погорільська Н.І. ....</b>	<b>74</b>
РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЇ В ПЕРІОД РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ.....	74

<b>ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ</b> .....	81
<b>Бахмач Л. А.</b> .....	81
А. М. АЛЕКСЮК ПРО ВСЕБІЧНИЙ ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ .....	81
<b>Гаврилюк А. В.</b> .....	86
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАХІДНОЇ НІМЕЧЧИНИ.....	86
<b>Гук О.Ф.</b> .....	91
<b>Автомонов П.П.</b> .....	91
ОПТИМІЗАЦІЯ МОДУЛЬНО-СЕМІНАРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ.....	91
<b>Дубовик С.М.</b> .....	98
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ.....	98
<b>Люріна Т. І.</b> .....	105
ПОЛІКУЛЬТУРНА СФЕРА ОСВІТИ: АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	105
<b>Матвієнко Ю. О.</b> .....	110
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	110
<b>Миньківська М.В.</b> .....	118
ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	118
<b>Онищук Л.А.</b> .....	125
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПОЛОЖЕНЬ, ЩО ВІДОБРАЖАЮТЬ СТАН ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	125
<b>Папушина В.А.</b> .....	131
ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	131
<b>Постернак О.В.</b> .....	136
САМОМЕНЕДЖМЕНТ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УПРАВЛІНЦЯ.....	136

<b>Саркісова О.Ю.</b> .....	142
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ НА ОСНОВІ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ .....	142
<b>Тупікова Г.А.</b> .....	148
СУТНІСТЬ І ФОРМИ ПРОЯВУ ФЕНОМЕНУ ПАТРІОТИЗМУ .....	148
<b>Федоренко Н.І.</b> .....	155
ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	155
<b>Шкарбан Л.В.</b> .....	161
ПРОБЛЕМА ЛІВОРУКОСТІ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ .....	161

## СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 316. 723

Аза Л.О. °

---

Київський національний університет імені Т.Шевченка, факультет соціології, доктор соціологічних наук

---

### СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ ЕТНІЧНИХ СУБКУЛЬТУР

*У статті увага акцентується на механізмах відтворення етнічних субкультур. Розглядаються проблеми, пов'язані з особливостями ідентифікаційної структури етнічних субкультур, їхнім інноваційним потенціалом.*

**Ключові слова:** *етнічність, етнічна субкультура, етнічна ідентичність*

*В статье внимание акцентируется на механизмах воспроизводства этнических субкультур. Рассматриваются проблемы, связанные с особенностями идентификационной структуры этнических субкультур, их инновационным потенциалом.*

**Ключевые слова:** *этничность, этническая субкультура, этническая идентичность*

*The principals of ethnical sub-cultures reproduction are emphasized in the article. The problems connected to the particularities of ethnical sub-cultures and their innovative potential*

**Keywords:** *ethnicity, ethnical sub-culture, ethnical identity*

**Актуальність.** Субкультурна парадигма має евристичний потенціал як для акумуляції нового соціологічного знання, так і для розв'язання прикладних проблем і, щонайголовніше – служить засобом забезпечення взаємозв'язку між різними суспільними сегментами, включаючи етнічні групи. З метою аналізу феномену етнічної субкультури увляється важливим з'ясувати: яким чином зберігаються і передаються з покоління в покоління елементи етнічної культури; що забезпечує їхнє відтворення; як формується етнічна картина світу і як вона відбивається в традиційній свідомості; які відмінності спостерігаються в культурно-ціннісних домінантах етносів і багато іншого.

Зрозуміло, що намагаючись розібратися в усьому цьому, не можна залишати поза увагою проблему етнічної ідентичності. Якщо зважати на особливості формування останньої та зовнішні обставини, що зумовлюють зростання або послаблення етнічності, то, природно, постає питання щодо необхідних умов її виникнення. Цілком імовірно, що відповідь у такому разі буде переконливішою, якщо передбачатиме один надто суттєвий момент, а саме: обов'язковою підставою етнічної ідентичності є спільність культури. Базові цінності, створюючи культурну основу, визначають правила взаємовідносин, розставляють пріоритети, дають оцінки, окреслюють цілі. Відповідно етнічність, як усвідомлений простір комунікації і взаємодії, завжди ґрунтується на ідентифікації себе на відміну від інших.

**Метою** даної статті є з'ясування специфіки відтворення етнічних субкультур, що зумовлена активізацією процесів міжетнічної культурної взаємодії та становлення етнічної ідентичності. За такого стану речей неминуче постає проблема етнічних меж (ethnic boundaries): чи визначаються вони, незалежно від людини, фактом її народження, процесом соціалізації або зовнішнім культурним впливом; чи залежать від суб'єктивних чинників, від того, хто і з яких причин приписує себе до певної етнічної групи, і якою мірою групова належність пов'язана з прийняттям тих чи інших культурних цінностей (включаючи форми організації).

Проблема, як бачимо, досить непроста, особливо, коли йдеться про реальні способи визначення етнічних груп. Виходячи з культурної зумовленості етнічної ідентичності, важливо зважати на ті межі, якими та чи інша група себе окреслює. Понад те, і культурні характеристики етнічної групи можуть зазнавати певної трансформації. Звідси складається враження, що існує безліч варіантів щодо їхніх зв'язків і співвідношень. Хоча, з іншого боку, відсторонення від «чужих» має передбачати усвідомлення меж припустимої варіативності (як правило, це взаємодія в певних сферах загального інтересу та взаєморозуміння).

Але ж людина може і свідомо маніпулювати своєю етнічністю залежно від ситуації (відповідним чином поводитись, одягатися і т.ін.), що дає підстави говорити про рухливість етнічних меж, а в окремих випадках – і про їхню двоїстість: межі, що визначаються усередині групи можуть відрізнятися від меж, якими вони уявляються зовнішньому спостерігачеві. Бо зовнішні межі є наслідком міжетнічної взаємодії, тоді як внутрішні визначає спільність культурних знань членів етнічної групи. Відповідно, для зовнішнього спостерігача певна етнічна група може виступати як гомогенна – зі спільними рисами і цінностями, а насправді вона може мати безліч поведінкових альтернатив, ускладнюючи тим самим визначення етнічних меж

До того ж, не можна нехтувати фактом існування певних відмінностей між внутрішніми та зовнішніми проявами культури етносів. Від цього, безумовно, ускладнюється вирішення проблем етнічної ідентичності («образу себе»), а відповідно, і з'ясування динамічної взаємодії трьох її складових: «образу для себе», «образу у собі» та «образу для інших». Усвідомлення відмінностей між «образом для себе» і «образом для інших» може коливатися залежно від умов існування етносу, спричиняючи зміни як внутрішньої, так і зовнішньої символіки та міфології. «Образ у собі», не маючи безпосередніх зовнішніх проявів, може проявлятися лише через детерміновані ним «образ для себе» і «образ для інших», які насправді є різними варіантами кристалізації його змісту. Відповідно можна припустити, що будь-яка етнічна субкультура завжди має свій внутрішній культурний стрижень, який у кожному окремому випадку демонструє свою унікальність, виявляючи себе на зовні різними модифікаціями.

Звичайно, за своєю бінарністю в культурі етнічність не є поодиноким випадком. Дихотомічне відношення «ми-вони» скоріше виступає первинною умовою її існування. Етноси взагалі категорія порівняльна. Особливість полягає в іншому, в ознаках, що дозволяють виокремлювати етнічність з-поміж усіх можливих видів реалізації протиставлення «ми-вони», «свої-чужі», знаходити найхарактерніші риси етнічного диференціювання. Причому найчастіше серед них вирізняють підвищену інтенсивність, оскільки саме за цією ознакою зовнішнє

етнічне протиставлення справді перевищує всі інші види соціальної диференціації, за винятком хіба що суто біологічного протиставлення, такого як стать, раса тощо. Це так само стосується понять «ми» і «вони». Хоча за інтенсивністю перше значно превалює, з огляду на те, що саме етнічне середовище здатне забезпечувати людині максимальний ступінь її соціально-психологічної комфортності та емоційної безпеки.

Проте визначальною для етнічних груп, безумовно, залишається впевненість у тому, що їх об'єднує спільне походження, спільний простір комунікації і взаємодії, специфічна культура. Останнім часом, правда, привертає увагу посилення суб'єктивізації в процесі самовизначення етнічних груп. Але це не знімає питання щодо об'єктивних маркерів відмінності останніх. Адже ними так чи інакше залишаються символічна культура, мова, етнічна самосвідомість тощо, які, проявляючись через комплекс історично сформованих соціокультурних рис, визначають специфіку певної групи порівняно з іншими групами, встановлюють символічні етнічні межі, що відокремлюють «своїх» від «чужих». Понад те, закріплення ідентичності певним етносом найчастіше відбувається саме шляхом демонстрації підвищеної значущості атрибутів відповідної етнічної субкультури. Найчастіше, це стосується етносів, що перебувають в іншому етнокультурному середовищі і трансформуються відповідно до його особливостей. Утім, є ще один нюанс. Принципово важливим моментом етнічності є її іманентність. Вона не стільки успадковується, скільки начебто наново народжується в процесі соціалізації кожного конкретного індивіда. Останній засвоює «об'єктивну етнічність» і свідомо реалізує власну етнічну ідентичність («суб'єктивну етнічність»). Але це вможливорюється лише за умов існування інформаційного «етнічного поля». Причому наявність такого поля здатна забезпечувати лише етнічна спільність – етнічна група, що має можливість внутрішньопокоління (через ендогамію) і міжпокоління (через культурно-мовну традицію) передавання етнічної інформації. А оскільки взаємодія суб'єктивного і об'єктивного супроводжується залученням свідомого і позасвідомого в етнічності (причому присутність в етнічності останнього робить неможливою її психологічну локалізацію), то вона може розглядатися як етнічна аперцепція, роль якої в розумінні етнічності є надзвичайно важливою.

На підставі вищезазначеного, можна припустити, що етнічна ідентифікація є багаторівневим утворенням. Якщо перший рівень пов'язаний власне з ідентифікацією, яка є підставою для формування опозиції «ми-вони», то на другому рівні відбувається формування образів, що передбачає приписування етнічним спільнотам певних культурних, статусних та інших характеристик. А третій рівень становить етнічна ідеологія, що характеризується більш-менш спільним поглядом на минуле, теперішнє та майбутнє своєї етнічної групи відносно інших етнічних груп. Безумовно складність аналізу етнічної ідентичності (як і етнічності в цілому) посилюється тим, що це символічна конструкція, в основі якої лежать психологічні механізми її побудови. Натомість, скажімо, соціальна, професійна чи інші види ідентифікацій спираються, як правило, на реальні форми діяльності, ролі, статуси, що можуть «вимірюватися». Тому етнічна ідентичність, як сукупність символів, породжує особливого роду почуття належності до певної спільноти, члени якої можуть розрізнятися за іншими параметрами. Звідси принциповим моментом є те, що хоча уявлення про символічну природу етнічного

і не «верифікується» безпосередньо, проте дозволяє людині (або групі) ідентифікувати себе за етнічною ознакою.

Справді, передумовою існування будь-якої етнічної субкультури завжди є її самоідентифікація, оскільки сам по собі ідентифікаційний процес має властивість діахронного (від покоління до покоління) культурного відтворення. Інакше кажучи, завжди відтворюються базові цінності й усталені навички, що визначаються традицією культурного розвитку та духовними константами. Звичайно, чим вищим є рівень структурної організації субкультури, тим більша кількість ідентифікаційних підсистем у ній присутня. Порушення ідентифікацій може стати свідченням порушення етнічної субкультури. А це, як правило, може відбуватися за умов асиметрії етнокультурних контактів або поєднання різних моделей соціалізації (традиційних і сучасних) в етнічній субкультурі чи прояву специфіки ментальності.

До речі, коли йдеться про виявлення можливого балансу стабільного й мінливого, традиційного й інноваційного в етнічній культурі, навряд чи можна виключати впливовість інерційних процесів. Щоправда, багато що залежить від їх інтерпретації. Якщо, скажімо, інерційність в сфері етнічної культури розглядати лише як тенденцію до продовження існування окремих її елементів після вичерпання функціональності останніх – це одна справа. У такому разі вона частіше асоціюється саме зі збереженням і відтворенням вже існуючих форм функціонування цієї культури в ситуації, що змінюється. Проте, як виявляється, цього явно не достатньо, оскільки для того щоб та чи інша субкультура зберігала здатність до свого збереження і відтворення, окрім потреби у виконанні нею певних функцій, необхідні ще й здатність і можливість носіїв заданих функцій їх виконувати. А за таких обставин інерційність може розглядатися вже як показник усталеності субкультури і водночас її здатності до подальшого розвитку, відмовляючись тим самим від аналогії з продовженням вичерпного функціонування або збереженням віджилої структури. Така інерційність, безумовно, несе в собі потенцію розвитку субкультури, або, іншими словами, є необхідною умовою її розвитку. Даний контекст наближає інерційність до понять «відтворення» і «традиція», що дає підстави вважати її механізмом самозбереження культури, а відповідно, і механізмом відтворення культурних цінностей.

Краще зрозуміти особливості функціонування етнічної субкультури допомагає також залучення до її аналізу поняття «картина світу», що певною мірою поглиблює відповіді на запитання «Хто Я?», «Хто ми». І якщо у разі ціннісного підходу ці відповіді даються універсальною мовою культури, то з позиції «картини світу» етнічна субкультура постає як прояв відтінків, характерних саме для неї. Тому для повнішого вивчення етнічної субкультури так важливо поглянути на неї очима її носіїв, виявити очевидні смисли різних її елементів, побачити зв'язки між цими елементами такими, якими їх бачить сам носій.

Різні культурні традиції передбачають різноманітність культурних систем (субкультур). Причому кожна з етнічних субкультур виконує (як і культура в цілому) найважливішу функцію - передавання досвіду, забезпечуючи тим самим безперервність культурних традицій, навчання і об'єднання членів певної етнічної спільноти. Власне етнічна картина світу притаманна кожній традиційній культурі, всі елементи якої структуруються і динамічно співвідносяться з людиною. У

традиційній свідомості світ завжди представлений як чітко упорядкований, ієрархізований. Усе в ньому взаємопов'язане і має своє місце. Відповідно, зміст традиційної свідомості, як правило, являє собою певну структуру з чітко фіксованим зв'язком різних її складових.

Людині в рамках такої картини світу простіше встановити зв'язок між «Я» і «Ми», «Ми» і «Вони», а також визначити своє місце в світі. Втім, етнічна картина світу (і пов'язана з нею традиційна свідомість) може змінюватися у разі втрати нею своїх адаптивних властивостей або, коли в суспільстві змінюються ціннісні доміанти. При зміні етнічної картини світу може відбуватися кристалізація свідомості етносу навколо нових більш значущих елементів. Хоча незмінними при цьому залишаються загальні характеристики етнічних констант та баланс між ними (наприклад, основних парадигм «образу себе»).

До речі, коли йдеться про традиційну свідомість етносу, то слід пам'ятати, що вона не обмежується лише свідомістю, а з обов'язковістю включає й позасвідоме. Не випадково часто-густо синонімічно вживається поняття «менталітет». Проте, з огляду на мету дослідження залучення поняття «традиційна свідомість» є доцільнішим, оскільки краще відбиває зв'язок понять «етнічна картина світу» і «традиція».

Слід сказати, що і на традиційні явища культури незрідка дивилися як на свого роду рудимент, що має зникнути внаслідок зростаючої активності модернізаційних процесів. Щоправда, з часом така точка зору змінилася, і на культурну традицію почали дивитися як на універсальний механізм, завдяки якому селекція життєвого досвіду, його акумуляція і просторово-часова трансмісія вможливають досягнення необхідної для етнічної субкультури стабільності. До того ж традиції, як правило, властиві і креативна, і консервативна складові. Якщо перша пов'язана зі здатністю традиції до експансії, що відбувається як на структурному, так і на символічному рівнях певної етнічної субкультури, скажімо, на структурному рівні це намагання змінити межі етнічних груп, встановити нові рівні структурної диференціації тощо, то консервативна складова передбачає інституціоналізацію традицій. Утім, не виключено, що традиція може мати і декілька альтернатив, кожна з яких здатна налагоджувати свій зв'язок з груповою ідентичністю. Понад те, на сьогодні є очевидним, що під впливом сучасних процесів традиція не лише не поступається своєю позицією, як це очікувалося, а й виявляє значно більшу адаптивну здатність. Причому в деяких випадках традиційні цінності навіть можуть забезпечувати джерела легітимації для досягнення нової мети.

Інша річ, що поняття «традиція» несе в собі деяку двоїстість. З одного боку, етимологічний його аналіз вказує на механізм процесу передавання культурного досвіду у часі. І в такому разі дане поняття позбавлене субстанціональності, оскільки важко визначити об'єкт під назвою «традиція». Радше йдеться про його атрибутивність, що дозволяє говорити про об'єкт з погляду його традиційності, тобто як про той, що передається від покоління до покоління. А з іншого боку, традиція чато-густо визначається саме як культурний об'єкт, що розглядається як норма або цінність, які є відбиттям належності до історії тієї чи іншої етнічної спільноти. І таких неоднозначностей чимало. Але найважливішим, мабуть, є те, що суттю механізму традицій власне є етнічні стереотипи, без яких практично не може існувати жодна етнічна субкультура. До того ж етнічні стереотипи є й кодом

етнічної культури. Щоправда, в сучасній культурі етнічне кодування вже не так чітко виражене як, скажімо, це було у традиційній культурі. Певно, даються взнаки ускладнення суспільного життя, внаслідок яких система кодування стає дедалі більш завуальованою, просякаючи глибинні сфери психіки та духовної культури. Причому будь-яке порушення системи етнокультурних кодів може позначатися на цінностях етносу. Як наочний приклад – послаблення міжпоколінних зв'язків уможливорює втрату мовних компонентів культури.

Безумовно кожна етнічна спільнота виокремлюється з-поміж інших своєю груповою самосвідомістю, що фіксує (чи то дійсні, чи то уявні) її специфічні риси. Найскладніше, як правило, оцінювати етнічні звичаї, тому що їхня оцінка завжди залежить від того, хто оцінює і з якою метою. При цьому, хочуть люди того чи ні, але вони неминуче сприймають і оцінюють звичаї, традиції, форми поведінки інших крізь призму власних звичаїв, традицій, в яких вони виховувались. Утім, коли виявляється схильність до розгляду явищ і фактів іншої культури суто під кутом зору культурних традицій і цінностей свого власного народу, можна говорити про прояви етноцентризму. Але те, що для кожної людини звичаї, форми поведінки, до яких вона звикла, є ближчими, ніж інші, є цілком нормальним і природним.

А взагалі етнічна субкультура демонструє різні рівні адаптації. На початковому її рівні відбувається первинна структурація світу, причому роль захисного механізму у такому разі бере на себе сама культура. Надалі починають проявлятися вже її специфічні захисні механізми. Так, не зважаючи на впливовість трансформаційних процесів, що здатні призводити до зміни інваріантів культурної традиції, незмінною залишається «центральна зона» етнічної культури. Понад те, її існування гарантує збереження ідентичності етнічної спільноти, попри відмінності зовнішніх форм її прояву. Причому вертикальний (або часовий) зріз процесу адаптації субкультури показує, що «образ для себе» і «образ для інших», поряд з іншими елементами культури, об'єднуються навколо її «центральної зони» відповідно до тих чи інших зовнішніх умов. Водночас пояснення процесу адаптації культури при розгляді його горизонтального зрізу значно ускладнюється, оскільки сформована картина світу повинна зберігати свою усталеність і не втрачати цілісності при зіткненні з реальністю. Хоча насправді кожна етнічна субкультура має свою «ієрархію захисту», що відповідає змісту її структуроутворювальних парадигм.

Разом з тим, у культурних досягненнях будь-якого розвиненого етносу, за свідченням науковців, запозичених елементів виявляється значно більше, ніж тих, запозичення яких важко довести. Культурні варіації (на відміну від біологічних) не мають суттєвих перепон для передавання їх шляхом дифузії. У процесі етнокультурного розвитку навіть важко переоцінити значущість як дифузності, так і дискретності. Зокрема, останнє свідчить про належність людини до того чи іншого етносу. «Подвійна» етнічна самосвідомість, множинність самоідентифікації є досить рідкісних явищем. Воно більшою мірою характерне для контактних зон, з якими пов'язане утворення прошарків або груп з маргінальною психологією. Саме збалансованість дискретності та дифузності дозволяє, з одного боку, чітко виокремлюватися етнічно специфічним культурним системам, а з іншого - зберігає їх як відкриті системи, що постійно обмінюються

різними видами культурної інформації, включно з передаванням культурної специфіки - запозиченням, наслідуванням, стимулюванням інновацій тощо.

Разом з тим, усвідомлення власної етнічної належності навряд чи можна назвати цілковито самодостатнім процесом з огляду на його детермінованість зовнішніми умовами. Часто-густо, це своєрідна реакція на ситуацію, що спричиняє позначення символічних меж між етнічними групами. До того ж у процесі етнічної ідентифікації може мати місце примус, коли в цей процес активно втручаються традиції та орієнтації суспільства, не виключаючи і можливість вільного усвідомленого вибору. Проте в цілому етнічній ідентичності властиві два моменти. З одного боку, задоволення потреби в незалежності від інших і можливість самореалізації, а з іншого - потреби в груповій належності. Щоправда, поєднання різних причин і умов здатне певним чином розбалансувати природне протікання даного процесу. Бо одна річ, коли існує прихильне ставлення до історії, культури свого народу, тоді навіть деякі відхилення, від так званої «норми», можуть розглядатися лише як зростання або згасання етнічності. Інша річ, коли з актуалізацією елементів етноізоляціонізму та замкненості виникають підстави для етноцентристської ідентичності. Хоча, скажімо, у деяких етнічних групах аналогічна ситуація може детермінуватися традиційними нормами, релігійними установками (як шлюбна ендогамія), але з рештою не призводить до ізоляціонізму.

Певна річ, культурні традиції, що їх дотримуються в своїх родинях представники етнічних спільнот різняться за своєю значущістю, але вони виразно ілюструють наявний стан традиційної культурної спадковості, який можна в цілому охарактеризувати як стан певного спрощення та уніфікації етнокультурних компонентів. Безумовно, це пов'язане з впливовістю урбанізаційних, інформаційних процесів, що порушують значний шар етнічної культури, позбавляючи тим самим людей усталених образів світосприйняття. Як наслідок – зростаючій етнічності стає дедалі важче спиратися на реальні субкультури та усталені внутрішньоетнічні зв'язки.

Усе це зайвий раз доводить, що етнічна ідентифікація є досить складним процесом. Це особливо усвідомлюється, коли до її розгляду залучається момент вільної орієнтації у кодах тієї чи іншої культури, її цінностях, формах виразу, що уможливується перебуванням у певному етнокультурному контексті та дотриманням відповідних поведінкових стереотипів. За таких обставин значущості набувають особливості етнокультурної сімейної соціалізації. Засвоєння етнокультурного досвіду відбувається, як правило, в ранньому дитинстві у безпосередньому життєвому середовищі, що сприймається дитиною як природне і, в якийсь період, як єдино доступне. Відповідно, багато що засвоюється на несвідомому рівні і може залишатися невідрефлексованим впродовж тривалого часу. До того ж, у цьому випадку важко позбутися упередженості. І пояснюється це тим, що в окремих сім'ях частіше зберігаються лише окремі фрагменти етнокультурної інформації. До самостійного відтворення комплексу визначальних рис етнічної культури більш здатною є етнічна спільнота в цілому. А по-друге, самі по собі етнічні спільноти можуть відрізнятися за рівнем однаковості та однорідності ціннісних преференцій. Хоча це, звичайно, ніяким чином не спростовує ролі сім'ї у формуванні (чи то спонтанному, чи цілеспрямованому) етнокультурної компетентності. Інша річ, що за сучасних умов

незрідка спостерігається порушення традиційних механізмів передавання міжпоколінної етнічної інформації. І здебільше це відбувається внаслідок перебирання їхніх функцій тими чи іншими соціальними інститутами або формування нових варіантів споживацької поведінки.

Безумовно, за певних обставин (наприклад, низького рівня усвідомлення власної етнічної належності, недостатньої етнокультурної компетентності, відчуття етнічного дискомфорту тощо) етнічна ідентичність в ідентифікаційному просторі особистості може поступатися іншим ідентичностям. Проте, зниження в структурі ідентичностей ролі етнічної ідентичності (і передовсім мовної ідентичності) може призвести до порушення цілісності «Я» концепції та певної втрати зв'язків з власною субкультурою.

Безумовно, етнічна субкультура відтворюється як на рівні етносу в цілому, так і на рівні окремих індивідів, сімей, груп, що його утворюють. Тому, коли система внутрішньої структури етносу починає руйнуватися, то відповідно ускладнюються відтворення етнічних традицій та підтримання етнічної ідентифікації. Що ж до реакції етнічної субкультури на зовнішні впливи, то її можна вважати позитивною, якщо вона відповідає потребам збереження специфічних етнічних рис або спрямована на адаптацію і трансформацію тих елементів, що були нею запозичені. Інша річ, що в окремих випадках ці елементи можуть дійсно інтегруватися в культуру етносу, стаючи її складовою частиною, а іноді лише формально включатися в структуру системних зв'язків, а тому швидко втрачати їх за умови суспільних змін.

Отже, підсумовуючи вищенаведене, можна зробити наступні **висновки**:

- будь-яка етнічна субкультура є самодостатньою для свого розвитку й відтворення системою, що функціонує за допомогою інформаційних зв'язків, які з одного боку, мають міжпоколінний характер, забезпечуючи їй усталеність і неповторність (діахронні зв'язки), а з іншого – надають можливість інноваційного розвитку, постійного оновлення (синхронні зв'язки);

- порушення ідентифікаційної структури етнічних субкультур часто-густо відбувається у разі асиметрії етнокультурних контактів, поєднання різних моделей соціалізації (традиційних і сучасних) або ж прояву специфіки ментальності;

- у сучасних етнічних субкультурах етнічне кодування не завжди є чітко вираженим, як, скажімо, це було характерним для традиційних культур. Даються ознаки ускладнення суспільного життя, внаслідок яких система кодування стає більш завуальованою, просякаючи глибинні сфери психіки й духовної культури.

#### **Список використаних джерел**

1. Соціокультурні ідентичності та практики / За ред. А.О.Ручки. – К.: Ін-тут соціології НАН України, 2002. – 314 с.
2. Субкультурна варіативність українського соціуму / За ред. Н.Костенко, А.Ручки. – К.: Ін-тут соціології НАН України, 2010. – 287 с.
3. Barth F. Introduction / F. Barth // Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference. – L., 1969. – 263 p

Отримано 02.02.2015 р.

УДК 316.01

**Мороз Є.О.** °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, кандидат соціологічних наук, асистент

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ КУЛЬТУРНОЇ РЕПРОДУКЦІЇ П.БУРДЬЄ: МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СОЦІОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ**

*У статті представлено та проаналізовано причини відмінностей у результатах практичних соціологічних досліджень, спрямованих на перевірку теоретико-методологічних положень концепції культурної репродукції П.Бурдьє на сучасному етапі розвитку соціологічної теорії. Було виявлено перелік факторів, уточнення яких дало б можливість деякою мірою подолати наявні пізнавальні суперечності щодо тез П.Бурдьє.*

**Ключові слова:** культурна репродукція, капітал, культурний капітал, соціалізація, ціннісні орієнтації

*В статті представлені і проаналізовані причини различий в результатах практических социологических исследований, направленных на проверку теоретико-методологических положений концепции культурной репродукции П.Бурдьє на современном этапе развития социологической теории. Было предложено перечень факторов, уточнение которых дало бы возможность в некоторой степени преодолеть имеющиеся познавательные противоречия относительно тезисов П.Бурдьє.*

**Ключевые слова:** культурная репродукция, капитал, культурный капитал, социализация, ценностные ориентации

*The paper presents and analyzes the causes of differences in the practical results of sociological research that aim was verification of the theoretical and methodological principles of the theory of cultural reproduction by P.Bourdieu on the modern stage of development of sociological theory. There had been found a list of factors which specification would enable some extent overcome existing cognitive contradictions about theses P.Bourdieu.*

**Keywords:** cultural reproduction, capital, cultural capital, socialization, value orientation

**Актуальність проблеми.** Концепція культурної репродукції була описана та сформована П.Бурдьє будучи нерозривно пов'язаною із наробкою ним та його послідовниками працями в сфері соціології освіти, зокрема роботою «Репродукція: елементи теорії системи освіти» [1]. В межах окресленої праці П.Бурдьє порушуються актуальні фактично й по сьогодні проблемні питання соціології освіти, а саме - виявлення впливу соціального походження на освітні досягнення та формування індивідуальних установок (ключовими поняттями, що описували цей вплив в нього виступали габітус та культурний капітал). Актуальність такого напрямку дослідження полягала в тому, що індивідуальна здатність людини до пізнання (природжені, генетично наявні таланти та здібності) дає можливість прояснити лише окрему частину її освітнього успіху, інші ж фактори, вплив яких також був вагомий, залишались прихованими для безпосереднього осягнення дослідником – саме їх і намагається виявити та обґрунтувати П.Бурдьє.

Вагомим значенням у працях П.Бурдьє набуває дослідження однієї з ключових його тез – якою пронизані всі інші роботи автора з даного напрямку - стосовно репродукції культурного капіталу шляхом родинного виховання,

внаслідок чого діти із заможних родин отримують доступ до вищої освіти, що є основою механізму збереження класових меж. Саме тут, на думку послідовників П.Бурдьє, і приховується спосіб, за допомогою якого певний соціальний клас має можливість виключити інший з соціальних практик. Цим способом для розрізнення стає споживання: ті, хто може з легкістю ідентифікувати себе як інтерпретатора «високої культури», саме споживанням доводить належність до вищих класів.

Що ж стосується сфери вищої освіти, то науковці з'ясували, що простий комунікативний зв'язок між студентом та викладачем містить не лише передачу знання, а й пласт несвідомих відносин, що не можна просто виокремити та оцінити, оскільки вони носять прихований характер. Особливість роботи дослідників полягає у тому, що мова «соціологічних теорем», якою була написана перша частина книги була сприйнята читачами як спроба створити освітню теорію, яка б могла пояснити будь-які освітні системи, тобто була б загальною і абстрактною [2, с.83]. Наскільки такий задум створення концептуальних постулатів, що мали б позапросторовий та позачасовий характер використання можливо успішно реалізувати в умовах сьогодення, яке недарма носить назву «суспільство змін» – є **метою** написання даної статті. *Об'єктом* даної статті виступають теоретико-методологічні засади концепції культурної репродукції П.Бурдьє; *предметом* – можливості уточнення теоретико-методологічних положень концепції культурної репродукції П.Бурдьє відповідно до стану розвитку сучасної соціологічної теорії.

В працях П.Бурдьє основний акцент здійснено на практиках культурного споживання. Автор фактично вводить у соціологічний обіг метафору з економічної теорії – «культурний капітал», зміст якої виявився досить вдало прописаним, адже й на сьогодні культурний капітал стрімко концептуалізується, вже, мабуть, дійшовши стадії досягнення статусу соціологічного концепту. Є абсолютно закономірним саме такий акцент в інтересах П.Бурдьє, оскільки соціокультурне середовище, в якому він зростав та навчався (середина ХХ ст., Франція), відображало саме *культурні* статусні розділення. Зазначимо, тим не менш, що така соціокультурне французьке середовище завжди лишалося досить специфічним, будучи абсолютно відмінним, від, наприклад, американського, чи східного. Саме неврахування цієї обставини й виступило у подальшому «каменем зіткнення» у осмисленні теоретико-методологічних базових положень концепції репродукції П.Бурдьє соціологами, представниками різних національних шкіл.

Загалом, у різних як соціологічних, так і економічних теоріях освіти практично у якості аксіоми пропонується твердження, що справедливість доступу до освіти виражається в мінімізації залежності освітніх можливостей від соціального походження і в максимізації їх залежності від здібностей і зусиль студентів. В іншому випадку освіта закріплює і підсилює існуючу соціальну нерівність [3, с.69]. Здавалося б цілком достовірна і логічна теза. Однак, дослідження П.Бурдьє та його послідовників були спрямовані на вивчення цієї, здавалося б, на перший погляд беззаперечної аксіоми набагато глибше, оскільки вже сама «максимізація залежностей від здібностей та зусиль студентів» є нічим іншим, аніж відображенням соціального походження, від якого прихильники вищенаведених підходів прагнуть мінімізації. Виходить ніби замкнуте коло!

Стилі та загальні звички споживання і, що найбільш важливо, здатність розшифрувати ознаки високого статусу передаються від батьків у ранньому дитинстві й становлять основу культурної репродукції. Вони стають частиною пізнання і звичок і є неможливими для усвідомлення у подальшому. Водночас парадокс такої репродукції полягає у такому протиріччі: культурний капітал накопичується вдома та у школі, а отже, має соціальне походження, проте він представлений соціальними інституціями як вроджений індивідуальний талант та здібності завдяки його інкорпорації у структуру особистості. Виходить, що саме шкільна система, замість виконання своєї основної функції демократизації суспільної системи, що полягає у наданні шансу представникам різних класових позицій на досягнення успіху, трансформує успадкований культурний капітал у «схоластичний», що зазвичай сприймається як набутий у результаті індивідуальних досягнень [1].

Чому ж концепція П.Бурдьє, що отримала значну кількість практичного підтвердження за життя вченого та й в подальшому, водночас була піддана досить гострій критиці внаслідок її одночасно практичного спростування? Іншими словами: чому фактично в одних випадках дані положення «працюють», а в інших – ні? Вважаємо, що причини такої суперечності полягають не стільки в хибності основних постулатів концепції культурної репродукції, однак більшою мірою в необхідності переосмислення її основних суб'єктів, неврахуванні низки специфічних характеристик об'єкту дослідження та соціокультурного середовища, в межах якого й відбуваються процес репродукції. Тож, пояснення цих тез можна відшукати у наведеному нижче.

*1. Потреба врахування відмінностей в доміантних цінностях різних національних та соціально-культурних полів, в межах яких йде мова про культурну репродукцію*

Не випадково у тексті дещо раніше було зазначено, що значного впливу на положення та вибір об'єкту дослідження П.Бурдьє відіграло те, що він соціалізувався та згодом отримувач вищу освіту в Франції. Тож, вочевидь, одна з причин, що здатна прояснити відсутність істотних кількісних результатів, отриманих в дослідженнях американських вчених, полягає у специфічній історії класових взаємовідносин у рідному для П.Бурдьє соціокультурному середовищі. Так, в дослідженні, присвяченому порівнянню елітних верств населення США і Франції, М.Ламонт робить висновок, що існують значні відмінності між особами вищих статусних позицій в США і Франції в поняттях методів, що використовуються для їх розрізнення від представників нижчих статусних позицій. Американці, представники вищих класів, прагнуть зосередитися на цінностях багатства, влади і професійного успіху. Їх культурні звички не пов'язані з належністю до культурного статусу, і вони більшою мірою прагнуть слідувати основному напрямку (влитися у масову культуру), ніж бути залученими до високого мистецтва [4]. Якщо ж ці ціннісні орієнтації перекласти мовою сучасних соціологічних аксіологічних теорій, то можна вважати, що американці, користуючись терміном Р.Інгхардта – націлені на досягнення матеріальних цінностей; за визначенням Ш.Шварца – цінностей самоствердження, тобто «влади» та «досягнень», а користуючись термінологією Г.Хофстеде – «високої маскулінності». І навпаки: французи ж значно більше піклуються збереженням культурних меж, або залученням до культурного споживання. Мається на увазі,

поки американська еліта відрізняє себе від мас за допомогою багатства і влади, французи позиціонують себе як експерти в мережі культурних полів. Звісно, у термінології сучасних дослідників цінностей французи мали б зовсім інакшу інтерпретацію.

Такі суттєві відмінності у ціннісних позиціях представників двох соціокультурних середовищ виступають базовим засадничим підґрунтям, на основі якого й наявні відмінності у споживанні, самопрезентації та розшифруванні культурних кодів. Мається на увазі, що при зустрічі француз та американець навряд ідентифікують приналежність одне одного до вищого класу, оскільки будуть вести спробу конвертувати різні капітали (культурний та економічний) у символічну їх форму.

## *2. Потреба у переосмисленні критерію ідентифікації сучасної культурної еліти – суб'єкта культурного капітал*

Ще одним аспектом, що можливо надасть ключ до пояснення різної оцінки валідності вченими тез П.Бурдьє є необхідність, на нашу думку, уточнити, а у подальшому й суттєво переосмислити, ким у XXI столітті є культурна еліта як основний суспільний власник культурного капіталу. В працях П.Бурдьє досить часто звертається до характеристики еліти у сенсі її легітимного визнання, що, звісно, досить ґрунтовно та наочно прояснює функціонування «соціальних полів», авторський концепт П.Бурдьє. Тим не менш, якщо раніше культурна еліта була навіть і інституціонально визнана, то в сучасному суспільстві вимірювання класової структури є складним та інколи не досить очевидним навіть для науковців. Репродукція культурного капіталу, що в середні віки дійсно становила жорсткий механізм, який практично на рівні формальних законів вимагав від родинної соціалізації чітко спрямованого перебігу (діти аристократичних родин обов'язково вивчали іноземні мови, етикет, мистецтво, моду, танці та гру на музичних інструментах, тоді ж як діти нижчих класових прошарків – навчалися знанню роботи в полі, догляду за худобою, куховарства тощо), хоч частково і існує сьогодні, однак значно послаблює свої лещата, дозволяючи людській долі варіювати відповідно до дії інших чинників. Це означає, що раніше соціальна репродукція культурного капіталу відбувалася загалом стало та стабільно, а вищенаведені навчальні заняття та дозвілля ставали прямими індикаторами культурного капіталу. На сьогодні ж пошуки таких індикаторів є значно ускладненими (прямих індикаторів взагалі віднайти важко), кількість сфер професійної самореалізації, мистецьких гуртків та занять для людини є значно розширеними.

Більше того, протиставлення елітарної vs. масової культур уже не є таким однозначним, скоріше ці культури вже більше рухаються у бік власного перетворення в сукупність субкультур, де кожна людина має рівноцінне право на самоствердження та пошук власних вподобань.

Такі міркування можна продовжувати й далі. Так, наприклад, в сучасній соціологічній теорії існує думка, що прискорення науково-технічного прогресу кінця XX ст. вимагає орієнтації на зовсім інший тип здобування знання, частково відтісняючи цим традиційну культурну еліту: найбільшу роль натомість відіграє еліта у сфері політики та організації. У сучасному постмодерному соціумі, таким чином, формується нова правляча еліта, що вирізняється від старої високим рівнем знання та компетентності в технічній сфері [5, с.242].

*3. Потреба у врахуванні логічної параметризації (кількості, якості, модальності) культурного капіталу як основи репродуктивного процесу*

Процес репродукції, накопичення та актуалізації культурного капіталу можна виразити у кількісних, якісних та модальних параметрах (величина, число, темп протікання процесу, ступінь розвитку властивостей, рівень володіння ресурсами тощо) [6].

П.Бурдьє здійснив спробу виділення типів культурного капіталу – інкорпорованого, інституціоналізованого та об'єктивованого – однак, на практиці їх реалізації у повсякденному житті наявність різних варіацій ставить під питання достатність лише такої типологізації.

Наведемо декілька ілюстративних прикладів, що демонструють відмінності між різними формально рівними культурними капіталами у характеристиках їх логічної параметризації: формально однакові за кількістю статуси можуть мати зовсім різні якісні характеристики.

Не зважаючи на те, що кожен український вуз видає випускникам нібито однакові дипломи державного зразка (рівний за кількістю об'єктивований культурний капітал) насправді серед роботодавців склалося неформальне стійке стереотипне уявлення щодо рівня випускників того чи іншого навчального закладу (нерівний за якістю інкорпорований культурний капітал). Далі: український ринок праці демонструє яскраво розвинену нерівноцінність спеціалістів, що виявляється у його перенасиченості або, навпаки, актуальній потребі у спеціалістах певної спеціальності. Тобто такий суспільний фактор в певний історичний час так само вносить свою частку ваги у капітал, залежно від цього його «вартість» стає вищою або нижчою.

Прикладом повного знецінення капітальної структури, коли певне знання, що раніше могло функціонувати як капітал перетворилося просто на свою сутнісну основу може слугувати наступне. Іще кілька століть тому читання та письмо виступало у якості культурного капіталу, на сьогодні ті ж самі вміння зберігають свою сутність і форму, однак вже не виступають капіталом, скоріше є умовою адаптації та успішної соціалізації індивіда. Відмінністю ж сучасного стану суспільного розвитку виступати надшвидке прискорення нарощення суспільного культурного капіталу – здобутий рівень освіти з плином часу втрачає свою конкурентоспроможність, тут важливого значення набуває такий метод його накопичення, як самоосвіта.

На властивості культурного капіталу також впливають і суспільні перетворення, оскільки на етапах революційних змін та кризи його якість суттєво змінюється: капітал може взагалі на невизначений термін втратити здатність приносити користь та переваги, або ж властивість перерозподілу в іншу форму ресурсів тощо. Наприклад, у радянський період, коли фізична та інтелектуальна праця вважалися ледь не рівноцінними, наявність навіть значного обсягу культурного капіталу не забезпечувала їх власникам матеріального достатку.

Модальність як логічна параметризація культурного капіталу полягає у відносності його якостей залежно від певних умов. Так, наприклад, вміння спілкуватися англійською мовою є культурним капіталом у нашій державі, тоді як у англійських країнах – як і у попередньому прикладі, це лише необхідна умова успішної адаптації. Тобто, відносність якостей культурного капіталу має прояв у

тому, що, перш за все, кожен тип вмінь та навичок діє лише у відповідному соціокультурному середовищі, і ті норми, які є загальноприйнятими у одній культурі, досить часто є невідомими у іншій і, більше того, можуть заважати протіканню процесу вторинної соціалізації, особливо коли сформовані цінності та ідеали не відповідають принципам референтної групи. Звідси витікає інакший приклад щодо параметру якості актуалізації культурного капіталу: вміння доцільного його використання. Не достатньо бути власником культурного капіталу, не менш важливим є тонкість розуміння конкретних ситуацій, де його доречно використовувати, а де – ні. Наприклад, відмінне знання тонкощів етикету є капіталом, який розшифровують з легкістю культурні еліти. Однак, у ситуації контакту з представниками нижчого соціально-культурного прошарку не в усіх ситуаціях доречна така демонстрація – наслідком цього може бути виключення індивіда з групи або ж конфліктна ситуація після демонстрування «інакшості» його ідентичності.

#### *4. Потреба у врахуванні відмінностей культурної репродукції соціальних та статистичних груп*

Міркуванню щодо парадоксу підтвердження або ж спростування гіпотез П.Бурдьє також суттєво сприяє емпіричний факт щодо відмінностей у перебігу процесу культурної репродукції залежно від того, щодо якої соціальної чи статистичної групи йде мова. Тобто, додаткового дослідження вимагає врахування незалежних змінних, таких як стать, вік, національність індивіда та багато іншого. Тут йде мова про необхідність дослідження культурного капіталу не як універсального ресурсу, а такого, який потрібно розглядати окремо відповідно до кожної соціальної або ж статистичної групи. Численні європейські та американські дослідження довели значущість врахування цього чинника. Так, паралельні результати дослідження А.Ларо та Е.Хорват [7] довели відмінність у перебігу культурної репродукції залежно від расової приналежності.

Вплив статі на особливості накопичення культурного капіталу дослідив відомий американський соціолог П.Дімаджіо [8]. Соціолог відзначає відмінності у статевому розподілі, які полягають у тому, що жінки більшою мірою слідує гіпотезам моделі культурної репродукції, тоді ж як чоловіки – культурної мобільності. Мається на увазі, що жінки якраз таки відтворюють культурний капітал батьків, тоді ж як щодо чоловіків такої чіткої залежності немає, вони можуть і власними зусиллями підвищити свій статус. Припустимо, що такі висновки можуть бути пояснені установками щодо значно вищих суспільних очікувань (статусних досягнень) від чоловіків у суспільстві, аніж від жінок.

#### *5. Потреба у врахуванні змін сімейних цінностей та вихованні за сучасного стану суспільного розвитку*

Соціологами доведено, що в глобальному суспільстві споживання традиційні сімейні цінності значно змінюють вектор направлення, частково втрачаючи свої позиції, оскільки на перший план висувається індивідуальний успіх та жорстка конкуренція у його досягненні, тобто зростають цінності індивідуалізму та раціоналізму [див, напр., 9]. Зокрема, в межах пострадянського суспільства зміна в соціально-політичному типі його організації призвела й до зміни інструментальних ціннісних стратегій виховання: традиційні «радянські» цінності (дисциплінованість, слухняність, ввічливість, вміння гарно поводитись, охайність тощо) нівелюються, натомість зростає вага сучасних модерних

(відповідальність, самостійність, незалежність, активність, цілеспрямованість, інтелект та широта мислення, прагнення до успіху та інші). Вважається, що така орієнтація на модерні цінності, а також на демократичний (егалітарний) тип соціалізації є зовсім не випадковою, оскільки суттєво підвищує адаптаційний потенціал індивідів, так необхідний для самореалізації у сучасному соціумі [10].

Крім аспекту ціннісних орієнтацій у вихованні суттєвих змін зазнали й інші не менш важливі фактори: перерозподілу сімейних функцій, модернізації сімейного інституту, зміни ролі жінки, зменшення впливу внутрішньо-сімейного оточення, появи новітніх агентів соціалізації, гіпертрофії суспільного виховання. Наслідком усіх вище перерахованих процесів є ніщо інше, як суттєве послаблення процесу соціальної репродукції, морально-виховального потенціалу сім'ї та сімейних зв'язків на протигагу зростанню автономії та самостійності особистості.

Відтак, у якості **висновків** можна стверджувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства сталі паттерни включення до нього розмиваються, оскільки стадії первинної та вторинної соціалізації часто є незавершеними та варіативними – готові життєві сценарії, які виступали основою концепції культурної репродукції П.Бурдьє «не працюють» у часи суспільства змін початку XXI століття. Діти вже є не просто потенційними спадкоємцями, як їх описував французький соціолог, вони є самодостатніми особистостями з потребою у автономії, в тому числі й внаслідок численних процесів, що спричинили сучасний «розрив поколінь». Тобто, чи може повною мірою репродукуватися міжпоколіннями культурний капітал, якщо саме знання, що складає його основу розвивається надшвидкими темпами (наприклад, комп'ютерні технології) і знання батьків може за об'єктивних обставин виявитися частково застарілим та неактуальним?

Отже, наведені вище п'ять відкритих положень, що відображають пізнавальні потреби сучасних соціологів при використанні теоретико-методологічних засад концепції культурної репродукції П.Бурдьє демонструють необхідність уточнення її ключових положень відповідно до певних соціокультурних умов, специфіки суб'єкта та об'єкта дослідження, логіко-символічної параметризації культурного капіталу та багато іншого. Вочевидь, наведені тези не можуть претендувати на повне системне окреслення тих елементів концепції культурної репродукції, що потребують уточнення відповідно до тенденцій розвитку як сучасного соціологічного теоретизування, так і суспільних процесів загалом, однак вони скоріше слугують ілюстрацією потреби сучасних соціологів все ж орієнтуватися на, як назвав би Р.Мертон це півстоліття тому «теорій середнього рівня», на протигагу абстрактним та негнучким позачасовим та позапросторовим теоретичним конструкціям.

#### **Список використаних джерел**

1. Бурдьє П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьє, Ж.-К. Пассерон; [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с
2. Герасимова В.А. Рецензия на книгу П.Бурдьє и Ж.-К. Пассрона «Воспроизводство: элементы теории системы образования» / В.А.Герасимова // Философия и социальные науки. – 2008. – №2. – С. 83-87.
3. Рощина Я.М. Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? / Я.М.Рощина // Университетское управления. – 2005. – № 1 (34). – С.69-79.
4. Lamont M. Money, Manners, and Morals: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class / Lamont Michele. – University Of Chicago Press: Chicago, 1992. – 320 p.
5. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.

6. Мороз Є. Символічна параметризація культурного капіталу: кількість, якість, модальність / Євгенія Мороз // *Studia Methodologica* : [науковий збірник] / гол. Р.Гром'як; відп. ред. Ю. Завадський; редкол.: О. Куца, М. Лабашук, Н. Поплавська [та ін.]. – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – Вип. 29. – С. 15-21.
7. Lareau A. Moments of social inclusion and exclusion: race, class, and cultural capital in family-school relationships / Lareau, Annette, McNamara Horvat, Erin // *Sociology of Education*. – 1999. – № 72. – P. 37–53.
8. DiMaggio P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on Grades of U.S. High School Students / DiMaggio, Paul // *American Sociological Review*, 1982. – № 47 (2) – P. 189-201.
9. Здравомыслова О.М. Семья: из прошлого – в будущее [Електронний ресурс] / О.М.Здравомыслова // Интернет-конференция «Гендерные стереотипы в современной России» с 1.05.06 по 7.07.06. Режим доступа до ресурсу: <http://www.ecsocman.edu.ru/text/16209413/>
10. Преснякова Л. Трансформация отношений внутри семье и изменение ценностных ориентиров воспитания / Л.Преснякова // *Отечественные записки*. – 2003. – №3. – С.39-56.

Отримано 01.02.2015 р.

УДК 314.56

**Золотнюк О.П.** °

---

Київський національний університет імені Тараса Шевченка факультет соціології, аспірант

---

## **СОЦІОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД ПРЕЗЕНТАЦІЇ ТЕМПОРАЛЬНИХ АСПЕКТІВ ВИМІРЮВАННЯ ДОШЛЮБНИХ ТА ШЛЮБНИХ ВІДНОСИН**

*Стаття присвячена розгляду темпоральних аспектів взаємодії пари що перебуває у дошлюбних та шлюбних відносинах. Автор демонструє соціологічний досвід фіксації стажу шлюбу. Стаж шлюбу у даній статті позиціонуються як основний спосіб темпоральної фіксації шлюбних відносин. На основі залучення досвіду соціологічних досліджень підкреслюється важливість розуміння стажу шлюбу як фактору, що впливає на задоволеність ним. Акцентується увага на наявності складнощів, що супроводжують перехідні етапи сімейного циклу.*

**Ключові слова:** *сім'я, темпоральний аспект, стаж шлюбу, сімейні відносини, сімейний цикл, задоволеність шлюбом*

*Статья посвящается рассмотрению темпоральных аспектов взаимодействия пары, которая состоит в добрачных и брачных отношениях. Автор демонстрирует социологический опыт фиксации стажа брака. Стаж брака в данной статье позиционируется как основной способ темпоральной фиксации отношений. На основании вовлечения опыта социологических исследований подчеркивается важность понимания стажа брака как фактора, который влияет на удовлетворенность ним. Акцентируется внимание на наличии сложностей, которые сопровождают переходные этапы семейного цикла.*

**Ключевые слова:** *семья, темпоральный аспект, стаж брака, семейные отношения, семейный цикл, удовлетворенность браком*

*This article is devoted to review the temporal aspects of interaction of a pair, which consists of pre-marital and marital relationships. The author demonstrates the sociological experience of marriage duration fixing. Duration of marriage in this article is positioned as the main way of fixing the relation's temporal aspect. Based on the experience of sociological research author emphasizes the importance of understanding of marriage duration as a factor that affects the satisfaction of it. Attention is accented on presence of complications that accompany the transition stages of the family cycle.*

**Keywords:** *family, temporal aspect, length of marriage, family relationships, family cycle, marital satisfaction*

**Актуальність.** Всю сукупність взаємовідносин пар можна розглядати в системі координат, де векторами виступатимуть час і простір. Дана стаття присвячена темпоральному аспекту вимірювання двох етапів становлення взаємовідносин: дошлюбного та шлюбного. Існування взаємовідносин пари у часовому просторі обумовлює кореляцію між часовим вимірюванням та динамікою у відносинах. Зацікавленість вивчення задоволеності шлюбом та факторами його стабільності звернула увагу дослідників на те, що темпоральна характеристика відносин також має своєрідний вплив. Виступаючи незалежною змінною стаж шлюбних відносин корегує їх інтенсивність та насиченість. Актуальність обраної тематики вбачається у необхідності залучення наукового досвіду для вивчення впливу фактору часу на сімейні відносини, від успішності яких залежить стабільність сімейного життя.

**Аналіз публікацій.** Вивчення темпоральності як соціального феномену представлено у роботі П.А.Амбарової «Поняття і типологія темпоральних стратегій поведінки соціальних спільнот» [2]. Дослідження тривалості дошлюбних відносин та їх впливу на задоволеність шлюбом представлено у роботі Хансен «Тривалість зустрічання як корелят шлюбної задоволеності та стабільності» [26]. Аналітиці факторів задоволеності сімейного життя, серед яких роль відіграє тривалість відносин присвячена робота Тейчер Г. і Фарнден-Ластер Р. «Щойно одружені пари: тривалість відносин, сімейна комунікація, стиль відносин та задоволеність шлюбом» [28]. Досвід вивчення темпоральних особливостей шлюбу, що завершився розлученням представлений у дослідженнях під егідою департаменту здоров'я і людини США «Тривалість шлюбу перед розлученням» [25] Хоча дана робота містить інформацію про сім'ї США у період до 1089 року, вона може бути використана у порівняльних дослідженнях динаміки змін у тривалості шлюбу. Спроби побудови моделі, котра б описувала тривалість шлюбу на основі соціальних і економічних факторів представлені у роботі «Розширена узагальнена Гама модель і її особливі випадки: Додаток до моделювання тривалості шлюбу» [29]. Вивчення етапів сімейного циклу представлено у роботами Лук'янченко Н.В. «Особливості співвідношенні ідеального і реального образів сім'ї на різних етапах її життєвих циклів» [12], Жеребіна В.М., Болдишева Н.О., Ермакової Е.Н. «Життєвий цикл сім'ї: демографічна, соціальна і економічна лінія розвитку» [8], Альшиної Ю.Е. «Цикл розвитку сім'ї: дослідження і проблеми» [1]. Виникнення конфліктів на різних етапах сімейного циклу вивчають Кратохвіл С. «Психотерапія сімейно-сексуальних дисгармоній» [10], Оліфірович Н.І. «Психологія сімейних криз» [14], Сисенко В.О. «Подружні конфлікти» [22], Білорукова Н.О. Сімейні труднощі і оволодіваюча поведінка на різних етапах життєвого циклу сім'ї» [3].

**Мета дослідження:** продемонструвати соціологічний досвід розуміння темпорального аспекту вимірювання міжособистісних відносин пар на дошлюбному та шлюбному етапах.

Сукупність міжособистісної взаємодії у даній статті буде розглядатись на основі двох етапів – дошлюбної поведінки, що виражається періодом зустрічання, та після офіційної реєстрації шлюбу перетворюється в шлюбну поведінку і шлюбної поведінки, що реалізується в межах сімейної взаємодії подружжя.

Особливість темпорального вимірювання дошлюбних відносин – так званого «зустрічання» полягає у складності фіксації початкової точки відліку створення пари. Етап переходу від дошлюбних до шлюбних відносин частіше за все відмічається подією офіційної реєстрації шлюбу. Проте укоріненість альтернативної форми шлюбу – цивільного шлюбу - ускладнює можливість фіксації початку сімейного життя. Тут за точку відліку може слугувати або подія початку спільного проживання пари, або ж факт оголошення про заручини, або ж власна суб'єктивна точка відліку створення сім'ї. Саме тому, у соціологічних дослідженнях, з метою чіткого виділення точок фіксації часового виміру краще обирати респондентів, що приблизно притримуються схеми: дошлюбна поведінка (зустрічання), офіційна реєстрація шлюбу (як точка відліку створення сім'ї), шлюбна поведінка .

Змінна, що характеризує тривалість протікання шлюбних відносин від їх початку до настання певної демографічної події або його розірвання називається тривалістю шлюбу (стажем шлюбу) [7]. Тривалість шлюбних відносин може також додавати (враховувати) до свого стажу і період дошлюбний. Важливість вивчення стажу дошлюбних відносин підтверджується науковими дослідженнями (що презентують розбіжні погляди). Так, дослідники Дагс(Dush), Тейлор(Taylor) і Крогер (Kroeger)[24]встановили негативну кореляцію між тривалістю шлюбом та його задоволеністю. Автори наголошують, що «ті пари, котрі до моменту вступу до шлюб тривалий час перебували у відносинах – ймовірніше і швидше будуть переживати стан дистресу, оскільки їх відносини вже обтяжені попереднім досвідом «зустрічання» і мають довший стаж.» [23; с. 8]

Напротивагу їм, Хансен (Hansen) [26], (застосовуючи шкалу вимірювання задоволеності шлюбом) говорить про позитивну кореляцію: чим довші дошлюбні відносини – тим вища задоволеність шлюбом. На мою думку обидві думки не можуть бути коректними, оскільки поетапність сімейного життя, по своїй природі, не може бути описана прямою (котра б відображала стабільний ріст або стабільне зниження задоволеності шлюбом).

Розгляд відносин в парі варто розпочинати з самих витоків – тривалості дошлюбних відносин. Хочу зауважити, що фактор тривалості відносин до шлюбу (не дивлячись на дискусії щодо позитивної та негативної кореляції між тривалістю дошлюбних відносин і задоволеністю шлюбом) відіграє важливу роль на ряду з факторами: вік ступу у шлюб, соціальний і економічний статус партнерів, перший чи повторний шлюб та інші. Наукові дослідження пар, що перебувають у дошлюбних відносинах не є численними. Серед існуючих варто відмітити Левкович В.П. «Особливості дошлюбного періоду в житті подружжя як одна з причин стабілізації і дестабілізації молоді сім'ї» [11]. У роботі були використані: методика особистісного сприйняття в дошлюбній парі; тест задоволеності шлюбом; методика діагностики подружніх конфліктів в однопінарних сім'ях. У висновках до своєї роботи Левкович В.П. фіксує наявність різних рівнів конфліктності в парах з різним терміном дошлюбних відносин. Так, в парах з терміном дошлюбних відносин що не перевищує 6 місяців був зафіксований високий показник конфліктності подружжя і низький та середній рівень задоволеності шлюбом. «Пари з терміном дошлюбних відносин від 1 до 3 років, навпаки, демонструють високу задоволеність шлюбом та низькій рівень конфліктності.» [11; с. 83] Тобто, висунуте автором припущення про те, що

з тривалістю дошлюбних відносин у пари втрачається інтерес один до одного, у ході дослідження було спростоване. І тому короткий термін знайомства до укладання шлюбу визнаний як фактор наростання конфліктів в силу нездатності пари за короткий час пізнати один одного та виробити спільну узгоджену стратегію сімейного життя. У доповіді А.І.Шахової «Соціальні особливості дошлюбної поведінки сучасної молоді»[18] наводиться співвіднесення між тривалістю знайомства до шлюбу та збереженням шлюбних відносин (показник зазначений у відсотках): До 1 місяця -4%; від 1 до 6 місяців – 14%; до року - 22%; 1-3 роки – 42%; вище 3 років – 18% [18, с.112] Варто усвідомлювати, що крайнощі у тривалості дошлюбних стосунках не будуть мати позитивний вплив на задоволеність сімейними відносинами. Так малий термін дошлюбних відносин не дозволяє учасникам взаємодії пізнати один одного, усвідомити правильність вибору шлюбного партнера, впевнитись у серйозності стосунків. Але й занадто тривалі дошлюбні стосунки також можуть мати негативні наслідки: по-перше, може відбутися їх розірвання до моменту настання шлюбу. Частіше такого роду припинення стосунків ініціюється жінками, що «втомлюється» занадто довго чекати пропозиції щодо одруження. По друге, у момент тривалого зустрічання може настати та демографічна подія, які згідно життєвому циклу сім'ї має відбуватись в межах шлюбних відносин – це народження дитини. Таке зміщення циклу може носити негативні наслідки для пари.

Цікавим є дослідження проведене на основі адаптованої методики Дж. П. Фландерса «Ресурсний підхід», що представила Арсеньєва А.А. «Особливості обміну ресурсами в дошлюбних відносинах і молодих сім'ях»[15]. Автор встановлює наявність зв'язку між стажем відносин та інтенсивністю прояву любові:чим більший стаж – тим менше любові як ресурсу вкладають учасники взаємодії. Актуалізація відчуття необхідності більшого прояву любові відчувається на етапі трьох років подружнього проживання. Стосовно довіри, то респонденти вважають, що з ростом стажу – рівень довіри зростає. Суб'єктивна оцінка отримання парами такого ресурсу як «залицяння» та «сумісне дозвілля» демонструє, що респонденти у дошлюбних відносинах отримують цей ресурс значно частіше, аніж ті, хто перебуває в офіційно зареєстрованому шлюбі. На основі огляду циркуляції обміну ресурсів в дошлюбних та шлюбних відносинах, можна стверджувати, що стаж існування пари впливає на кількість / інтенсивність ресурсообміну.

Констатація періодичності змін, що відбуваються у сім'ї, дозволила ще у 1948 році Р.Хілу[27] заговорити про цикли сімейного життя. В межах соціологічного вивчення цикл сім'ї розуміється як «послідовність значимих, етапних подій в існуванні сім'ї, починаючи від її створення та до його завершення [19]. Існують різні пропозиції щодо виділення циклів сімейного життя. Групуєчим фактором можуть бути: наявність або відсутність дітей, розвиток відношень подружжя, особистісний ріст кожного з членів сім'ї, проблемні ситуації сімейного життя, тощо. Узагальнену схему періодизацій сімейного життя на основі покладених в основу критеріїв функціональних, структурних, часових - наводить Лукьянченко Н.В. [12]. Класифікації першого типу (функціональні) орієнтується на виділення етапів розвитку сім'ї у відповідності з провідними задачами, котрі має вирішити сім'я. Структурні періодизації охоплюють схем, в яких етапи розвитку виділяються через зміни кількісного складу в родини. І, нарешті, часові

періодизації – орієнтовані на виділення етапів на основі обмеження часовими рамками.

Приклад виділення циклів на основі наявності дітей продемонструвала Є.Дюваль[13], оскільки за основну функцію сім'ї дослідниця вважала народження і виховання дітей. Виокремивши 8 стадій, розпочинається класифікація етапів сімейного життя з пар, що у перебувають у шлюбі терміном до 5 років і немає дітей. Здійснюючи огляд сучасної аналітики дітородних орієнтацій українських сімей, то можна відмітити зниження протогенетичного інтервалу до трьох років[17; с.133]. Другий етап сімейного циклу починає свій відлік з появою первістка. Ця подія вимагає від подружжя переорієнтації своєї взаємодії з врахуванням нових функцій та потреб. Варто зробити зауваження про те, що в деяких парах поява первістка майже співпадає з точкою відліку створення сім'ї (у випадку коли шлюб укладався в момент настання вагітності). Така ситуація зменшує час на адаптивні процеси подружжя і вимагає максимальної концентрації зусиль задля коректного функціонування родини. Третій, четвертий та п'ятий етап орієнтований на вікові градації дитини: дошкільний, шкільний, підлітковий період. Шостий етап відбувається після відлучення дитини з сімейного гнізда та супроводжується загостренням можливих криз у подружжя. На цьому етапі подружжя має по-перше, змиритися з виходом дитини за межі батьківської сім'ї, а по-друге, необхідно знову включитись в процес двосторонньої взаємодії. Частими випадками є процес виключення одного з членів подружжя з тісної взаємодії у зв'язку з народженням дитини. Так, наприклад, мати може проявляти більшу ініціативу до взаємодії з дитиною, аніж до взаємодії з своїм чоловіком. А по факту відлучення дитини з батьківської сім'ї – між подружжям може виявитись «прірва». Останні два етапи – етап зрілої пари та етап старіючої пари – являються підготовчими процесами до завершення повного сімейного циклу. Отже, дана класифікація за точки темпоральної фіксації обирає процеси, що пов'язані з народженням, соціалізацією та виходом з батьківської сім'ї дитини, і, в завершенні, переорієнтація подружжя на функціонування в «пустому гнізді».

Здійснюючи огляд циклів, що в основу класифікації покладають зміну у структурі сім'ї, можна вивести загальну схему: створення та існування молоді сім'ї (діади), розширення сім'ї пов'язане з народженням дитини; сімейна взаємодія у тріаді; зменшення сім'ї у зв'язку з виходом дитини за межі батьківської сім'ї; взаємодія подружжя у діаді; скорочення сім'ї у зв'язку з смертю одного з членів подружжя. Очевидно, що дана схема не може бути універсалізована в силу того, що певна демографічна подія може наступити раніше послідовного етапу циклу. Так, смерть одного з подружжя, або розірвання шлюбу може наступити на ранніх етапах сімейного циклу.

Наступний погляд на періодизацію і класифікацію сімейних пар пропонує С.Кратохвіл[10]. Автор вважає, що адаптивні процеси, що протікають разом з прагненням подружжя до досягнення мети (чи то купівля житла, чи то здобування освіти) тривають приблизно до 5 років. Подружжя на цьому етапі характеризується як молоде подружжя. Досягнувши певної стабільності, проявляючи самостійність рішень та активну соціальну і економічну позицію – пара визначається як подружжя середнього віку. Часовий період, що може бути витрачений для цього сягає 6-14 років. Третій етап характеризується як зрілістю у прийнятті рішень, великим накопиченим досвідом, сталим соціально-економічним

статусом, але й супроводжується зниженням психосоматичних процесів. Цей етап представляють подружжя зрілого віку. Дана класифікація орієнтується на етапи досягнення соціального статусу, прагнення до економічної стабільності та психосоціальної зрілості. Неспроможність цієї моделі для універсального визначення етапів подружнього життя полягає у нехтуванні зовнішніми факторами. Наприклад, подружня пара з вищого соціального класу до вступу у шлюб вже забезпечена всіма необхідними економічними і соціальними ( у вигляді соціального капіталу ) благами. І період ціле досягання для такої подружньої пари не має місце, хоча необхідність адаптивних процесів безумовно не може бути відкинута. Або ж зворотня ситуація, коли пара з нижчого прошарку застрягає на моменті прагнень до стабільності і застрягає на першому етапі.

Денисенко А.О. і Кузен Е.Д. [20] пропонують періодизацію етапів в молодій сім'ї. Так від початку створення сім'ї до трьох років відбуваються адаптаційні процеси, опісля – 3-5 років – трансформація подружніх відносин, 5-7 років подружнього життя характеризуються як стабілізація подружніх відносин. Запропонована авторами схема вдало описує основні поетапні вимоги до молодої сім'ї – адаптація, трансформація, стабілізація. Також перевагою схеми є неприв'язаність до демографічної події – народження дітей. Тобто, можна припустити, що подією, котра вимагає трансформації в сімейних відносинах не обов'язково має бути народження дитина ( хоча дана подія на етапі 3-5 років є демографічно очікуваною подією), а може бути пов'язана з кризовим періодом в сімейному житті подружжя. Подальший розвиток застосування даної схеми вбачається в виділенні етапів розвитку сімейних відносин у подружжя з більшим стажем.

Перехідні етапи між циклами характеризуються можливістю наявних конфліктів. Оскільки різноманітність класифікацій не дозволяє говорити про більш-менш чіткі часові межі етапів, то варто зазначити періодизацію найбільш критичних років спільного життя для подружжя ( не залежно від етапів сімейного циклу) Плзак говорить про наявність двох основних кризових періодів. Перший припадає на період між 3-7 роками подружнього життя[14; с.8]. Причинами для його виникнення можуть бути: розвінчання ідеалізованого у дошлюбних відносинах образу партнера, зникнення романтичних настроїв у подружжя, ріст кількості ситуацій в яких пара не приходить до спільного рішення. Також сприйняття власного соціально-економічного статусу може особливо гостро відчуватись на цих етапах. Наприклад, якщо сім'я планує народження дитини, але усвідомлює, що не може забезпечити всі фінансові витрати для цього. Другий період – між 17 і 25 роком подружнього життя. Важкість психологічного переживання цього періоду (думки про старіння, страх бути непотрібним, відчуття самотності у зв'язку з виходом дітей з батьківської сім'ї) підкріплюється погіршенням фізичного здоров'я. Інший погляд на періодизації демонструє Самоукіна Н.В. [14; с.8], детермінуючи перший кризовий період часовим відрізком 5-7 років подружнього життя. Криза цього періоду пов'язана з пониженням психологічного статусу образу партнера. Пари зі стажем 13-18 років зіштовхуються з другим кризовим періодом, що викликаний психологічною втомленістю один від одного. На тому етапі можлива поява відчуття тяги до новизни, прагнення пережити яскраві емоції та враження.

Молоді сімейні становлять великий соціо-демографічний інтерес. Являючись активними суб'єктами соціально-економічної діяльності вони виступають головним ресурсом демографічного відтворення. Проте, саме молоді пари відносяться до групи ризику в плані сімейної стабільності. Саме тому багато наукових досліджень направлені на вивчення задоволеності шлюбом в молодих подружніх парах. Бачиніна К.С. і Ершова І.А. у статті «дослідження задоволеності шлюбом і ціннісних орієнтацій подружжя зі стажем до 5 років» [9]. Застосовують методики «опитувальник задоволеності шлюбом В.В.Століна, Т.А.Романової, Г.П.Бутенко і методику «Ціннісних орієнтацій» М.Рокича для аналізу молодих подружніх пар. Автори підтверджують гіпотезу про те, що рівень задоволеності шлюбом знижується з зростанням стажу, а також зазначають те, що обидва члени подружжя обопільно виражають або задоволеність або незадоволеність своїм сімейним життям на ранніх етапах сімейного становлення.

Зацікавленість змінами в сімейній системі у зв'язку з темпоральними аспектами знайшла своє вираження у емпіричних дослідженнях Гозман Л.Я., Альошиної Ю.А.[4]. Вибіркова сукупність, що складалась з 200 сімейних пар, була згрупована за фактором стажу подружнього життя. Автори прийшли до висновку, що залежність задоволеністю від стажу подружнього життя носить параболо образний характер досягаючи свого мінімуму в парах зі стажем 12-18 років. Відмічається така закономірність «по мірі збільшення стажу подружнього життя знижується включеність чоловіків в подружні відносини і задоволеність шлюбом у чоловіків в значній мірі де термінується терпимістю дружини до автономії чоловіка, а також тим як він оцінює виконання дружиною сімейних ролей – подружньої і материнської» [6; с.63].

С.Голод[5] також виражає зацікавленість даною проблематикою і зазначає, що для жінок, чий подружній стаж ще не досягнув 10 років, максимальна задоволеність підтримується скоріш за все адаптаційними процесами (побутова, психологічна, духовна адаптація), аніж акцентом свого Я. Внаслідок своїх досліджень автор вибудовує певну схему відносин в успішних шлюбах: на перших роках відбуваються адаптивні процеси, що для жінок втілюються у психологічній і побутовій адаптації, а для чоловіків провідну роль займає сексуальна адаптація. На зміну цьому етапі приходить ріст духовного взаєморозуміння, підвищення ролі подружньої автономії. Навідміну від Гозмана і Альошиної, Голод говорить про необхідність автономії у обох членів подружжя. Як можна було побачити, соціологічне вивчення рівня задоволеності шлюбом в залежності від стажу шлюбу являється необхідною умовою для глибокого осягнення сімейних відносин.

**Висновки.** Темпоральна характеристика соціальної реальності, виступаючи незалежним показником, являється предметом наукових досліджень та дискусій. Об'єктивність її існування та суб'єктивність її сприйняття потребує особливого підходу до її фіксації та вимірювання. Прагнення до розуміння системи людських відносин в контексті дошлюбної та шлюбної поведінки вимагає зображення системи координат, де векторами виступають час і простір. Вивчення шлюбної поведінки необхідно починати з етапу, що передує створенню сім'ї - етапу зародження, становлення та адаптація пари, що у майбутньому створить сім'ю. Аналіз літератури продемонстрував наявність великої прогалини в області соціологічного вивчення тривалості дошлюбних відносин. Проте, базуючись на

уявленнях про необхідність затрат часу на адаптаційні процеси під час створення сім'ї, можна розглядати дошлюбні стосунки як початок цієї адаптації. Таким чином, тривалі дошлюбні стосунки сприятимуть кращому розумінню партнерами один одного. Але адаптація на цьому етапі не означає, що після офіційної реєстрації шлюбу пара вже буде демонструвати високий рівень злагодженості дій та взаєморозуміння. Дошлюбні відносини, що на основі темпоральних характеристик не є розтягнутими або стиснутими у часі, а є «оптимальними» за тривалістю – будуть сприяти кращим відносинам у майбутній сім'ї. Дослідження часового вимірювання шлюбної поведінки є більш популярною тематикою. Так, на основі ретельних розробок, було введено поняття сімейного циклу, що являється основним способом фіксації зміни сім'ї в залежності від стажу сумісного проживання. Всю сукупність класифікацій сімейних циклів доцільно розділити на: функціональні, структурні та часові. Складність розробки циклів сімейного життя полягає у можливості настання певної демографічної події раніше певного етапу циклу. Якщо ж не притримуватись періодизації сімейної циклічності, то, на основі розробок Плзака і Самоукіної, можна зробити висновок про наявність двох кризових періодів у сімейних відносинах. Точка фіксації темпорального вимірювання першого етапу в середньому припадає (на основі обчислення середнього з показників визначених авторами) на 4-7 років і 15-21 рік подружнього життя. Кореляція між задоволеністю шлюбними відносинами та стажем сімейного життя підтверджуються дослідженнями Альошиної Ю.А., Гозман Л.Я., Голода С.І., Бачиніної К.С., Ершової І.А. Подальша розробка тематики може бути втілена у пошуку методологічного комплексу для вивчення стажу дошлюбних та шлюбних відносин. Це дозволить приділити увагу кризовим етапам в залежності від прожитого стажу, а не по факту переходу сім'ї від однієї стадії сімейного циклу до іншої, оскільки ці стадії не є стабільними. Необхідна методика, що змогла б аналізувати трансформаційні процеси у сімейному житті по окремим блоками: зміна інтимного життя з плином часу, зміна активності комунікаційних процесів, соціальної активності, насиченості дозвільневих практик, тощо.

### **Список використаних джерел**

- 1.Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы [Текст] // Вестник МГУ: Сер. 14. Психология. - 1987, №2. С. 18-26.
- 2.Амбарова П. А. Понятие и типология темпоральных стратегий поведения социальных общностей [Текст] / П. А. Амбарова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2014. — № 1 (123). — С. 123-139.
- 3.Белорукова Н.О. Семейные трудности и совладающее поведение на разных этапах жизненного цикла семьи текст: автореф. дис. канд. психолог.наук: 19.00.05[Текст] /Белорукова Наталья Олеговна; Костромской государственной университет им.Н.А. Некрасова, - Кострома, 2005. –27 с
4. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. Общение и развитие взаимоотношений в супружеской паре [Текст] // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М.: Изд-во МГУ. 1987. С. 140 – 152.
5. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты[Текст] С.И.Голод . - Л.: Наука, 1984, 135 с.
- 6.Гурко Т.А. *Босс П.* Отношения мужчин и женщин в браке[Электронный ресурс] // Семья на пороге третьего тысячелетия / Ред. А.И Антонов, М. С. Мацковский, Дж. Мэддок , Дж. Хоган. – М.: Институт социологии РАН, Центр общечеловеческих ценностей, 1995. Режим доступа <http://ecsocman.hse.ru/text/16191007/>
- 7.Демографический энциклопедический словарь Электронный ресурс]/Гл.ред. Валентей Д.И. М.: "Советская энциклопедия", 1985 г. Режим доступа <http://voluntary.ru/dictionary/1265/word/dlitelност-braka>

8. Жизненный цикл семью: демографическая, социальная и экономическая линия развития [Текст]/ Жеребин В.М., Болдышева Н.О., Ермакова Н.Е. Экономическая наука современной России. 2006. № 3. С. 96-111
9. Исследование удовлетворенности браком и ценностных ориентаций супругов со стажем брака до 5 лет / Бачинина К.С., Ершова И.А. // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2013. Т. 116. № 3. С. 120-128.
10. Кратохвил, С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний [Текст]/ С. Кратохвил. – М.: Медицина, 1991. – 336 с
11. Левкович В.П. Особенности добраного периода жизни супругов как одна из причины стабилизации и дестабилизации молодой семьи [Текст] // Журнал "Знание. Понимание. Умение", -2010/№1, С 82-85.
12. Лукьянченко, Н. В. Особенности соотношения идеального и реального образов семьи на разных этапах её жизненного цикла [Текст]/ Н. В. Лукьянченко, // Мир человека: Научно-информационное издание, выпуск 3(3). – Красноярск: СибГТУ, 2009. – 224 с.
13. Николс М. Теоретический контекст семейной терапии [Текст]/ // Семейная психотерапия / Сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. - СПб., 2000. - С. 27-57
14. Олифинович, Н. И. Психология семейных кризисов. [Текст]/ Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с
15. Особенности обмена ресурсами в добрачных отношениях и молодых семьях [Электронный ресурс]/ А.А. Арсеньева // Санкт-Петербургский государственный университет, 2014 Режим доступа <http://elibrary.ru/download/98056466.pdf>
16. Психологический подход к периодизации семейного цикла (В. Сатир, С. Кратохвил, Плзак) [Электронный ресурс] Режим доступа <http://best-mama.info/psikhologiya-semejnykh-otnoshenij/61-psihologicheskij-podhod-k-periodizacii-semejnego.html>
17. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку [Текст]/ Колективна монографія—К.: ТОВ «Основа-Принт», 2009. — 248 с.
18. Социальные особенности добрачного поведения современной молодежи [Текст]/ И. А. Шахова // Вестник Амурского государственного университета. - 2010. - Вып. 48 : Сер. Гуманитар. науки. - С. 112-117
19. Социология: в 3-ех томах: словарь по книге [Электронный ресурс]/ В. И. Добреньков, А. И. Кравченко — М.: Социологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. 2003-2004. Режим доступа <http://sociologiya.academic.ru>
20. Становление отношений молодых супружеских пар [Текст]/ / А. А. Денисенко, Е. Д. Кузин // Наука і освіта. - 2009. - № 9. - С. 25-29
21. Столин В.В., Романова Т.Л. Опросник удовлетворенности браком // [Текст] // Вестник Московского университета. Серия 14, №2, 1984. С.54 — 60
22. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты [Текст]/ В. А. Сысенко. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
23. Alder Emili S. Age, Education level, and the length of Courtship in relation to marital Satisfaction [Electronic resource] // Master's thesis, Pacific University  
Regime to access: <http://commons.pacificu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1246&context=spp>
24. Dush, C. M. Kamp, Taylor, M. G., & Kroeger, R. A. Marital happiness and psychological well-being across the life course [Text] // Family Relations, 2008, no 57(2), pp.211-226
25. Duration of Marriage Before Divorce United States [Electronic resource] // U.S. Department of health and human services, Public Health Service Office of Health Research, Statistics, and Technology National Center for Health Statistics Hyattsville, Maryland July 1981 Regime to access: [http://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr\\_21/sr21\\_038.pdf](http://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_21/sr21_038.pdf)
26. Hansen, S. R. . Courtship duration as a correlate of marital satisfaction and stability [Electronic resource] // Dissertation Abstracts International, 67(4-B) Regime to access: <https://repositories.tdl.org/ttuir/bitstream/handle/2346/19130/31295009304360.pdf>
27. Hill R. Life Cycle Stages for Types of Single Parent Families: of Family Development Theory, Family Relations [Text], 1986, no 35, pp. 19–29.
28. Teichner G., Farndenlyster R., Recently married couples' length of relationship marital commincation, relational style, and marital satisfaction [Text] // Psychological reports, 80(2), 1997, pp. 490-490
29. The Extended Generalized Gamma Model and its Special Cases: Applications to Modeling Marriage Durations [Text]/ Gebrenegus Ghilagaber // Quality and Quantity (Impact Factor: 0.76). 01/2005; 39(1):71-85.

УДК 303.621

**Казанжи А. П.**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, аспірантка

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДХОДУ «MIXED-MODE» У ВИБІРКОВОМУ СОЦІОЛОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ**

*Стаття присвячена підходу «mixed-mode» у якому поєднують різні методи при зборі емпіричних даних у соціологічних дослідженнях. У статті фокус уваги зосереджений на можливостях та обмеженнях даного підходу. Окрім того, авторка аналізує типи дизайну комбінованого збору соціологічної інформації в масових опитуваннях*

**Ключові слова:** соціологічне дослідження, комбінований збір даних

*Статья посвящена подходу «mixed-mode» в котором соединяют разные методы сбора эмпирических данных в социологических исследованиях. В статье фокус внимания сосредоточен на возможностях и ограничениях данного подхода. Кроме того, автор анализирует типы дизайна комбинированного сбора социологической информации в массовых опросах.*

**Ключевые слова:** социологическое исследование, комбинированный сбор данных

*Article is devoted to the «mixed-mode» approach to data collection in empirical sociological research. The article focuses on the opportunities and limitations of this approach. An addition the author analyzes variants of «mixed-mode» approach to data collection in social surveys.*

**Keywords:** sociological research, «mixed-mode»

**Актуальність.** З плином часу змінюється не лише методологія проведення соціологічних досліджень, а й технологія збору первинної соціологічної інформації. Розробляючи план вибіркового соціологічного дослідження, важливо звернути увагу на польовий етап, а саме на оптимізацію процедур збору даних таким чином, щоб зменшити загальну похибку дослідження з урахуванням існуючих часових та грошових обмежень.

Кількісний збір соціологічної інформації можна здійснювати різними способами: методом особистого інтерв'ю (face-to-face або F2F), за допомогою телефонного або он-лайн опитування і т.д.. Зараз все більш поширеними стають дослідження громадської думки, в яких застосовують комбінацію або поєднання цих методів – дизайн «mixed mode». Мова йде не про поєднання якісних і кількісних підходів (англ. «mixed methods»), а саме про поєднання різних кількісних методів збору даних в межах одного соціологічного дослідження.

У порівнянні з класичним соціологічним дослідженням, де збір даних здійснюється за допомогою одного методу опитування («single-mode»), при поєднанні різних методів опитування («mixed-mode»<sup>1</sup>) різні респонденти відповідають на одні й ті самі анкетні питання через альтернативні канали комунікації (Інтернет, телефон тощо). Отже, **метою** даної статті є розкриття евристичного потенціалу підходу «mixed-mode» у зборі соціологічної інформації в масових опитуваннях.

Розробниками-фундаторами підходу «mixed-mode» є наші сучасники – професори Едіт де Лю (Нідерланди), Дон А.Ділман (США) та відомий

<sup>1</sup> Оскільки поки що немає адекватного перекладу терміну «mixed-mode», тому надалі у статті буду використовувати англomовний варіант, не шукаючи його країномовних аналогів.

американський методолог Роберт Грувс. Продовжують розробляти даний напрямок такі дослідники як: Джо Хокс (Нідерланди), Мелані Лін (США), Пітер Мартін (Великобританія) та інші.

У «mixed-mode» дослідженнях використовується більше, ніж один кількісний метод збору соціологічної інформації [1, с.138]. Метою підходу «mixed-mode» – є досягнення високого рівня відповідей<sup>1</sup>, підвищити оперативність збору даних та охоплення генеральної сукупності при цьому зберегти якість отриманих емпіричних даних. Цей підхід пропонує поєднувати різні способи досягнення одиниць вибіркової сукупності таким чином, аби використати переваги кожного з методів, щоб подолати і компенсувати їх слабкі сторони. Поєднуючи різні методи збору первинних емпіричних даних, дослідники намагаються максимально використовувати потенціал кожного з методів. Закордонні дослідники [2; 3; 4] звертають увагу ще й на прагматичну сторону застосування даного підходу. На їх думку, використання найбільш економного методу збору даних не є універсальним для всіх можливих ситуацій дослідження. Його варто поєднувати з іншим, більш кошторисним, методом таким чином, аби компенсувати слабкі сторони кожного з них. При правильному поєднанні методів на виході можна отримати меншу вартість проекту, менше помилок, і вищий рівень відповідей, ніж при застосуванні одного методу.

Едіт де Лю, професор кафедри методів дослідження в Утрехтському університеті (Нідерланди) запропонувала узагальнюючу типологію «mixed-mode» досліджень. Вона створила свою типологію, спираючись на декілька ситуацій застосування підходу «mixed-mode» в масових опитуваннях, які запропонував професор Вашингтонського університету (США), спеціаліст у сфері методології досліджень громадської думки, — Дон А. Діллман у своїй роботі «Поштові та Інтернет дослідження» [5].

Ситуація перша: *одна вибірка, одна анкета, один часовий період, але різні одиниці вибірки досліджуються за допомогою різних методів.* Це найпоширеніший у практиці тип дизайну «mixed-mode», у якому одну частину вибіркової сукупності досягають одним методом, а другу – іншим.

Досвід застосування даного типу «mixed-mode» досліджень мають дослідники з Росії, США, Нідерландів, Естонії, України та інші. Наприклад, російські колеги з «Фонду общественное мнение» (ФОМ) провели телефонне опитування у межах проекту «Открытое мнение». Завдяки тому, що у Росії є прив'язка кодів (префіксів) номерів мобільних телефонів до суб'єктів федерації, ФОМ зміг провести телефонне опитування за мобільними та стаціонарними телефонами [6]. Дослідники з США вдалися до поєднання face-to-face інтерв'ю та телефонного опитування. Вибіркою було охоплено домогосподарства із стаціонарними телефонами та домогосподарства, які їх не мали. Домогосподарства, які мали телефони опитали методом телефонного опитування. А тих, хто не мали телефонів, опитали методом face-to-face [7]. В Україні подібний досвід має Київський міжнародний інститут соціології (KMIC). Для дослідження політичних настроїв киян KMIC здійснили поєднання face-to-face інтерв'ю та CATI-опитування, в іншому дослідженні на тему розвитку та

---

<sup>1</sup> Рівень відповідей або рівень досяжності респондентів (англ. – *response rate*) – частка респондентів, які не ухилились від відповіді.

модернізації українських бібліотек було здійснено поєднання поштового та Інтернет-опитування.

Діллан і де Лю говорять як і про одночасне/паралельне проведення такого опитування, так про послідовне. У першому випадку респондент може самостійно обрати зручний йому спосіб (метод) за яким його будуть опитувати (рис. 1).



Рисунок 1. - Дизайн паралельного «mixed-mode» опитування

Вивчаючи досвід своїх колег і співпрацюючи з ними, де Лю встановила, що наразі немає остаточного емпіричного підтвердження щодо надання можливості респондентам обирати метод інтерв'ювання. Вона зазначає, що у процесі досліджень соціологи прийшли до висновку, що надання вибору ніяк не відобразилось на рівні відповідей, інші ж говорять про протилежне, емпірично доводячи, що надання респонденту можливості вибору найбільш зручного для нього методу підвищує рівень відповідей [2, с.240]. Однак, застосування цього різновиду дозволить, з одного боку, ініціювати прихильність респондентів, відповідно зменшивши рівень не відповідей та помилку покриття (coverage error), а з іншого – скоротити загальні витрати дослідження.

Найбільш розповсюдженим є різновид послідовного «mixed-mode» досліджень. Якщо респонденти є недоступними або відмовились від участі в опитуванні, тоді ці одиниці вибіркової сукупності намагаються досягти за допомогою інших методів інтерв'ювання. Цей різновид запобігає зростанню помилки репрезентативності та підвищує рівень відповідей (рис. 2.).

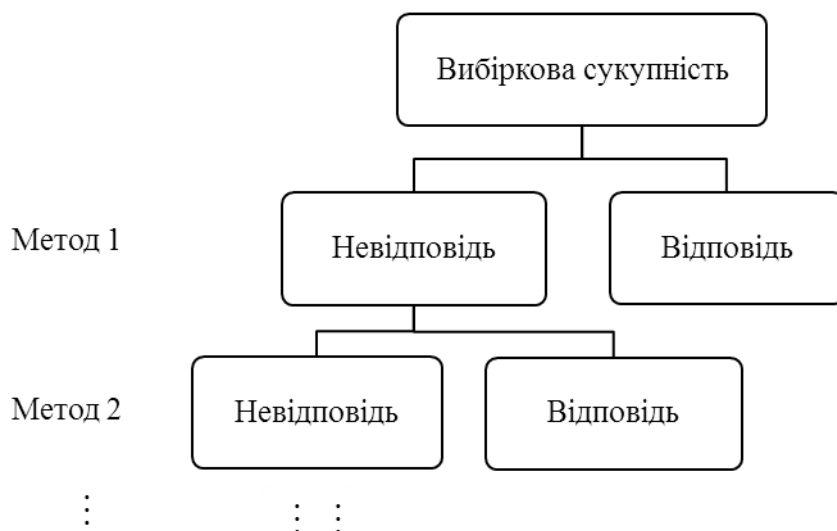


Рисунок 2. - Дизайн послідовного «mixed-mode» опитування

Поєднання різних методів опитування може стати єдиною альтернативою для безпосереднього доступу до всіх членів населення [2, с.219-220]. Так, наприклад, в Естонії був перепис населення, який проходив у два етапи: перший етап, який тривав з 31 грудня 2011 р. по 31 січня 2012 р., включав електронний перепис – у бажаючих була можливість заповнити анкети в он-лайн-режимі<sup>1</sup>. Другий етап у проміжку з 16 лютого по 31 березня 2012 року переписувачі відвідали всіх тих, хто з якихось причин не прийняв участь в електронному переписі. Як засвідчує Департамент статистики Естонії, протягом першого етапу збору даних електронні анкети заповнили більше ніж 815 000 жителів, що складає 62% від облікового числа жителів Естонії<sup>2</sup>. Отже, в естонському переписі населення вдалися до поєднання web і face-to-face методів.

З іншого боку, недоліком поєднання методів є ефект методу (mode effect), тобто різні методи можуть по-різному впливати на результати дослідження. Оскільки існує відмінність сприйняття респондентом анкети під час візуальної комунікації та слухової, то цілком можливо, що під час введення додаткових методів збору, зростатиме не лише рівень відповідей, а й помилка вимірювання [5, с.220; 2, с.240-241].

Цей тип дизайну «mixed-mode» досліджень є найбільш актуальним при теперішньому занепаді українських емпіричних досліджень, зумовлених низькими показниками рівня відповідей особистих інтерв'ю.

До наступної ситуації застосувань «mixed-mode» досліджень належить *збір даних у різних хвилях панельних досліджень різними методами*. Панельні дослідження – це повторне обстеження з застосуванням єдиної методики і процедур аналізу даних однієї й тієї ж вибіркової сукупності респондентів з заданою регулярністю [8, с.367]. Виходячи з практичних міркувань, зменшення вартості є головною причиною застосування підходу «mixed-mode» у панельних дослідженнях [2, с.241]. Збір інформації в першій хвилі панельного дослідження здійснюють одним методом. Під час першої хвилі, окрім соціологічної інформації, збирають ще й контактні дані респондентів (номер телефону, електронну адресу тощо), щоб в подальшому опитувати цих же респондентів, але вже за допомогою інших методів опитування (рис. 3.). Це дозволить поліпшити рівень відповідей і скоротити витрати на дослідження.

Суттєва проблема підходу «mixed-mode» в панельних дослідженнях полягає в тому, що метою панельних досліджень є вимірювання змін. А зміни у результатах різних хвиль можуть бути спричинені як змінами у об'єкті дослідження, так і впливом нового методу збору інформації. Іншими словами, важко вирішити чи дійсно зміни в об'єкті дослідження обумовлені плином часу чи це результат застосування нового методу збору інформації [2, с.242]. Таким чином, цей тип дизайну «mixed-mode» досліджень піднімає важливе питання стосовно вдосконалення процедури оформлення запитань так, щоб візуальний вплив письмової анкети був еквівалентний слуховому впливу інтерв'ю [5, с.220-221].

Третій тип дизайну «mixed-mode» досліджень: *збір інформації з різних частин однієї і тієї ж анкети різними методами*. Зазвичай поєднують різні види

<sup>1</sup> Показник проникнення Інтернет в Естонії складає 75,2%. – Режим доступу: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm>.

<sup>2</sup> Дані Департаменту статистики Естонії – Режим доступу: <http://www.stat.ee/52566>

інтерв'ю з анкетуванням, які зорієнтовані на використання сильних сторін обох або більше методів. Метою використання даного типу дизайну «mixed-mode» досліджень є зниження зсуву соціально бажаних відповідей на сенситивні питання анкети і зменшення загальної помилки вимірювання [9, с.51]. Мається на увазі, що, наприклад, по завершенню інтерв'ю, респондент одразу отримує на руки ще анкету для самозаповнення (*self-administered questionnaire*) з додатковими питаннями. Цими «додатковими питаннями» переважно є сенситивні питання в опитувальнику, які стосуються особистих та делікатних тем, відповіді на які при звичайному face-to-face опитуванні часто бувають нещирими. Анкета для самозаповнення, на відміну від інтерв'ю face-to-face, дозволяє уникнути проблем стосовно невідповідей, підвищити конфіденційність серед подібного роду запитань [2, с.241]. У цьому випадку можлива відмінність вимірювання між тим, що було отримано першим методом у порівнянні з другим розглядається як його перевага, а не джерело помилок, як у ситуації з панельними дослідженнями [5, с.221].

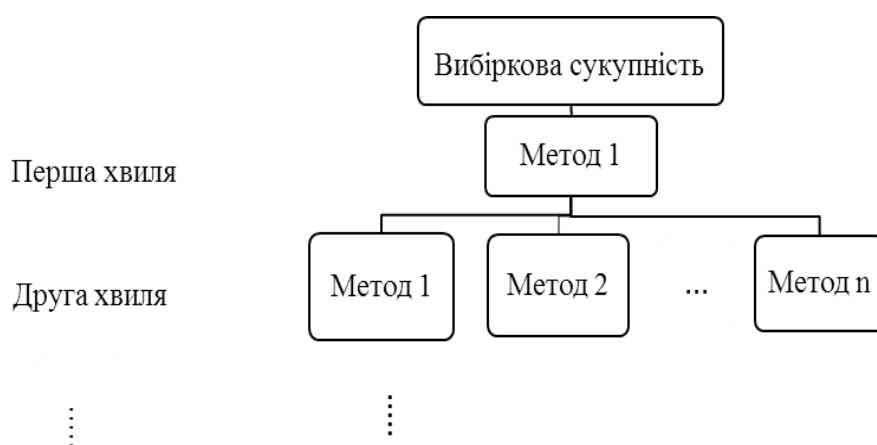


Рисунок 3. - Дизайн «mixed-mode» опитування в панельних дослідженнях

Четвертий та останній тип дизайну «mixed-mode» досліджень використовує *різні методи опитування для різних вибірових сукупностей у порівняльних дослідженнях*. Причини для застосування такого підходу можуть бути різними. Різні країни можуть мати різні дослідницькі традиції або різні практичні обмеження. Так наприклад, дослідники в одних країнах звикли проводити опитування одним методом, тоді як в інших сформувалась інша дослідницька традиція і дослідники переважно застосовують інший метод. Також причиною застосування в різних країнах різних методів є різний доступ до інформації щодо основи вибірки, наприклад, в одних країнах доступною є інформація стосовно адрес і місця проживання респондентів, в інших – високий рівень телефонізації і є доступ до баз з номерами телефонів респондентів, а у невеликих країнах, наприклад скандинавські країни, соціологи мають доступ до повного реєстру громадян. У порівняльних дослідженнях кожна країна може проводити збір даних за допомогою одного методу збору інформації («single-/one-mode»), але на виході, коли об'єднуються дані різних країн, виходить, що ми отримуємо дані, зібрані різними методами (рис. 4.).

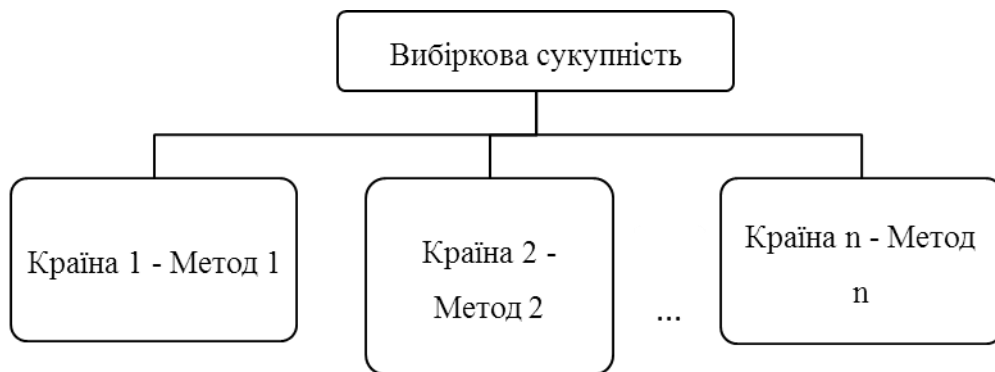


Рисунок 4. - Дизайн «mixed-mode» досліджень в порівняльних дослідженнях

Однак, внутрішня валідність висновків такого порівняння може бути піддана сумніву у разі, якщо виникає ефект методу, який може призвести до відмінностей між країнами. Але організація збору даних у різних країнах одним методом є достатньо складним завданням, оскільки оптимальний метод для однієї країни може бути невдалим для іншої [2, с.242-243].

Серед прикладів «mixed-mode» у порівняльних дослідженнях варто відзначити проект «Європейське соціальне дослідження» (European social survey – ESS). У межах цього проекту дослідницький колектив ESS здійснив серію експериментальних досліджень із поєднанням Інтернет-опитування та face-to-face інтерв'ю, або face-to-face інтерв'ю із телефонним опитуванням в Нідерландах, Угорщині, Естонії та деяких інших країнах-учасницях «Європейського соціального дослідження».

Систематизовану типологію «mixed-mode» досліджень можна подати у вигляді таблиці 1. [2, с.238].

Таблиця 1. - Порівняльна характеристика типологій «mixed-mode» досліджень

Тип «mixed-mode»	Мета	Наслідки
одна вибірка, одна анкета, один часовий період, але різні одиниці вибірки досліджуються за допомогою різних методів	<ul style="list-style-type: none"> <li>- зниження вартості</li> <li>- зростання рівня відповідей</li> <li>- зниження помилок зсуву вибірки (improve coverage)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- зниження рівня не відповідей</li> <li>- ефект методу</li> <li>- помилка вимірювання</li> </ul>
збір даних у різних хвилях панельних досліджень різними методами	<ul style="list-style-type: none"> <li>- зниження вартості</li> <li>- зростання рівня відповідей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ефект методу (відмінність у даних може бути викликана як плином часу, так і впливом методу збору даних)</li> </ul>
збір інформації з різних частин однієї і тієї ж анкети різними методами	<ul style="list-style-type: none"> <li>- зниження вартості</li> <li>- підвищення конфіденційності відповідей</li> <li>- зниження ефекту соціально схвалюваних відповідей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- підвищує якість даних, особливо у сенситивних питаннях</li> </ul>
різні методи опитування для різних вибірових сукупностей у порівняльних дослідженнях	<ul style="list-style-type: none"> <li>- збереження дослідницьких традицій в кожній країні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ефект методу</li> <li>- помилка вимірювання</li> </ul>

Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що підхід «mixed-mode» у зборі соціологічної інформації може забезпечити ряд переваг, а саме:

- компенсувати недоліки кожного з методів;
- підвищити рівень відповідей – респонденти охочіше йтимуть на контакт з інтерв'юерами та відповідатимуть на їх питання;
- підвищити конфіденційність відповідей;
- знизити ефект соціально схвалюваних відповідей;
- зменшити помилку вибірки (репрезентативності), тобто зменшується відхилення вибіркового значення ознаки від його істинного значення у генеральній сукупності;
- зменшити вартість проведення дослідження;
- збільшити надійність та якість отриманої соціологічної інформації.

В той же час підхід «mixed-mode», як було вказано вище, може спричинити ряд недоліків, а саме: ефект методу й помилки вимірювання. Перший недолік пояснюється тим, що різні методи збору соціологічної інформації часто можуть давати різні результати. Для уникнення або зменшення даного недоліку, на думку де Лю та Ділмана, слід приділяти значну увагу адаптації однакового набору сформульованих запитань та варіантів відповідей в інструментарії опитування у відповідності з іншими методами. Другий недолік полягає у різниці сприйняття респондентом анкети під час візуальної комунікації, коли він безпосередньо читає анкету, та звукової, коли респонденту зачитують питання та варіанти відповідей. Зміст різниці полягає в тому, що деякі респонденти можуть погано сприймати «на слух» анкету. Тобто відмінність сприйняття опитувальника впливає на вимірювання, тож цілком можливо, що під час введення додаткових методів збору зростатиме не лише рівень відповідей серед респондентів, а й помилка вимірювання [5, с.218-220; 2, с.240-241].

**Висновки.** Отже, головною метою підходу «mixed-mode» у зборі первинної соціологічної інформації є отримання множини даних кращої якості при менших витратах, ніж вони будуть отримані при застосуванні одного методу в дослідженні. Збір емпіричних даних за допомогою підходу «mixed-mode» відкриває широкі можливості як для підвищення рівня відповідей та скорочення витрат на реалізацію дослідження, так і для вдосконалення процедури збору соціологічної інформації. Проте, перш ніж впроваджувати даний підхід для реалізації вибірових соціологічних досліджень, досліднику варто враховувати і «перепони», які пов'язані з ефектом від методу та помилками вимірювання.

#### **Список використаних джерел**

1. Balden, W. Multi-mode Data Collection: Benefits and Downsides. Paper presented at the 2004 Conference of the Great Lakes, Chapter of the Marketing Research Association, Cancun, Mexico.
2. de Leeuw, E. D. To Mix or Not to Mix Data Collection Modes in Surveys/ E. D. de Leeuw // The Journal of Official Statistics. – 2005. – 21(2) – P. 233-255. [Electronic resource]. Mode of access: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2011-0314-200305/EdL-to%20mix%202005.pdf>
3. Roberts, C. *Mixing modes of data collection in surveys: A methodological review*/ C. Roberts // ESRC National Centre for Research Methods Briefing Paper. – 2007. – 30 p. [Electronic resource]. Mode of access: <http://eprints.ncrm.ac.uk/418/1/MethodsReviewPaperNCRM-008.pdf>
4. Survey Methodology / R.M.Groves, J.F.Floyd, M.Couper, J.M.Lepkowski, E.Singer, R.Tourangeau. – New Jersey: Wiley, 2004. – 425 p.
5. Dillman, D.A. Mail and Internet surveys: The Tailored Design Method/ D.A. Dillman, New York: John Wiley, 2000. – 523 p. [Electronic resource]. Mode of access: <http://bookinist.net/books/bookid-62301.html>
6. Османов Т.Э. Методика составления выборки, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.facebook.com/groups/289593911076225/doc/320687527966863/> – Назва з екрана.

7. Groves, R. M., Lepkowski J. M. Dual Frame, Mixed Mode Survey Designs / R. M. Groves // Journal of Official Statistics. – 1985. – PP. 263-286. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.jos.nu/Articles/article.asp>
8. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А Ядов. – М.: «Добросвет», «Книжный дом» Университет», 1999. – 596 с.
9. de Leeuw, E. D., Hox J.J. Internet Surveys as Part of a Mixed Mode Design/ E. D. de Leeuw // Social and Behavioral Research and the Internet: Advances in Applied Methods and Research Strategies. Ed. Marcel Das, Peter Ester, Lars Kaczmirek. New York: Taylor & Francis Group. – 2011. – PP. 45-76. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.psypress.com/common/sample-chapters/9781848728172.pdf>

Отримано 01.02.2015 р.

УДК 303.09, 303.733

**Сидоров М.В.-С. °**

---

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, кандидат фізико-математичних наук, доцент

---

## **ОСНОВИ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ДЛЯ СОЦІОЛОГІВ: ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІСТИЧНОЇ МОДЕЛІ П.Ф. ФЕРХЮЛЬСТА ДЛЯ ПРОГНОЗУ РОЗВИТКУ ПОПУЛЯЦІЇ БЕЗ ЗОВНІШНЬОГО ВПЛИВУ**

*У роботі розглядається базова логістична модель Ферхюльста, наводиться її розв'язок у явному вигляді. На базі моделі ілюструється демографічний прогноз населення Землі до 2100 року. Недоліки моделі частково ілюструються за допомогою експерименту Келхуна.*

**Ключові слова:** демографічна модель, логістична модель Ферхюльста, експеримент Келхуна

*В работе рассматривается базовая логистическая модель Ферхюльста, приводится ее решение в явном виде. На базе модели иллюстрируется демографический прогноз населения Земли к 2100 году. Недостатки модели частично иллюстрируются с помощью эксперимента Кэлхуна.*

**Ключевые слова:** демографическая модель, логистическая модель Ферхюльста, эксперимент Кэлхуна

*We consider the basic logistic Verhulst population model, given its solution explicitly. With this model is illustrated demographic forecast of the World's population by 2100. Disadvantages partial illustrated by the Calhoun's experiment.*

**Keywords:** demographic model, the logistic Verhulst population model, Calhoun's experiment

Одним з підходів до змістовного аналізу роботу будь-якої складної системи є її формалізація, тобто переведення її характеристик на мову чисел та співвідношень і, остаточно, побудова її моделі.

Одним з найбільш доступних для формалізації та, відповідно, прогнозування процесів у суспільстві є підрахунок чисельності населення, тому одними з перших математичних моделей, які знайшли застосування у суспільних науках, стали якраз моделі розвитку популяції.

Демографічних моделей на даний момент є досить багато – вони можуть описувати як глобальні демографічні процеси, так і процеси, що відбуваються у межах окремо взятої країни чи спільноти, можуть описуватись різними математичними техніками та підходами. Як і будь-які складні моделі. Вони будуються на більш простих моделях розвитку біологічних популяцій. Однією з найбільш вагомих **актуальних проблем**, які не дають можливості соціологам вільно застосовувати результати, пов'язані з цими моделями є математична складність моделей та недостатність математичної підготовленості самих соціологів.

У [5] розглядалися самі елементарні моделі розвитку популяції без зовнішнього впливу, які були описані Фібоначчі /Fibonacci/ (1170-1250) та Мальтусом. Т. Мальтус /Thomas Malthus/ (1766 - 1834) у своїй праці "Дослід щодо закону народонаселення" ("Essay on the Principle of Population", 1798) [3] вказав на те, що зростання населення без жодних стримувальних факторів має відбуватися експоненційно, в той час як збільшення харчових ресурсів можливе лише в арифметичній прогресії. Наслідком такого розвитку подій Мальтус бачив повернення до голоду, хвороб і війни за обмежені ресурси. Цей сценарій отримав назву "мальтузіанської катастрофи" і став основою школи мальтузіанства. Більше того, Мальтусом було відмічено, що рівень народжуваності серед робітничого класу, тобто бідних верств населення, є значно вищим за рівень народжуваності серед заможних і він висунув гіпотезу, що саме це, а не експлуатація робітничого класу веде до його зубожіння.

Наявність нескінченного обсягу ресурсів, що дозволяє нескінченно розмножуватись при додатному біотичному потенціалі є одним з самих грубих припущень експоненційної моделі зростання популяції Мальтуса, яка не дозволяє її використовувати у моделюванні багатьох реальних процесів.

Як правило, при розмноженні одним з головних факторів є наявність ресурсів (їжі та ін.). Чим більше на обмеженій території є осіб, тим більше вони займають місця, але їм потрібно більше ресурсу, який теж займає місце. Тобто виникає питання скільки на обмеженій території всього може прожити осіб.

Такою проблемою задався бельгійський математик П'єр Франсуа Ферхюльст / Pierre François Verhulst / (1804 - 1849). Він поставив запитання, чи зможе населення Бельгії зростати нескінченно і у 1845 році опублікував роботу "Recherches mathématiques sur la loi d'accroissement de la population", у 18 номері журналу Nouveaux Mémoires de l'Académie Royale des Sciences et Belles-Lettres de Bruxelles", де вперше запропонував модель росту популяції з врахуванням обмеження максимальної кількості населення.

**Метою** даної роботи є розв'язок у явному вигляді диференціального рівняння логістичної моделі Ферхюльста, його пояснення на елементарному рівні та ілюстрація роботи цієї моделі для прогнозування населення Землі до 2100 року.

Припустимо, що обмежена територія може "прогодувати" максимально  $F_{\max}$  осіб. Це обмеження накладається через обмежену наявність ресурсів, завдяки яким популяція може існувати або ж територією, на якій ці ресурси можна "виростити". У цій моделі значення  $F_{\max}$  не змінюється з часом через нові, більш продуктивні, технології виробництва ресурсів.

Тоді, на початку "роботи" моделі, коли доступних ресурсів на одну особу дуже багато, а населення мало, зростання його кількості відбувається майже за експоненційним законом, потім, зі зменшенням кількості ресурсів на особу, ріст заповільнюється, поки не досягне максимуму.

Формально така модель має вигляд

$$F(t + \Delta t) = F(t) \cdot \left( 1 + r\Delta t \frac{F_{\max} - F(t)}{F_{\max}} \right), \quad (1)$$

тобто у біотичного потенціалу з'явився множник, який залежить від обсягу існуючої популяції та максимального допустимого обсягу популяції при фіксованих ресурсах.

Це рівняння можна переписати у вигляді різницевої схеми

$$F(t + \Delta t) - F(t) = r\Delta t \frac{F_{\max} - F(t)}{F_{\max}} \cdot F(t),$$

або інакше

$$\frac{F(t + \Delta t) - F(t)}{\Delta t} = r \frac{F_{\max} - F(t)}{F_{\max}} \cdot F(t), \quad (2)$$

Якщо у (2) спрямувати зміну часу  $\Delta t$  до 0, отримаємо диференціальне рівняння

$$\frac{dF(t)}{dt} = rF(t) - r \frac{F^2(t)}{F_{\max}}, \quad (3)$$

Вперше це рівняння було запропоноване у якості моделі росту популяції Ферхюльстом.

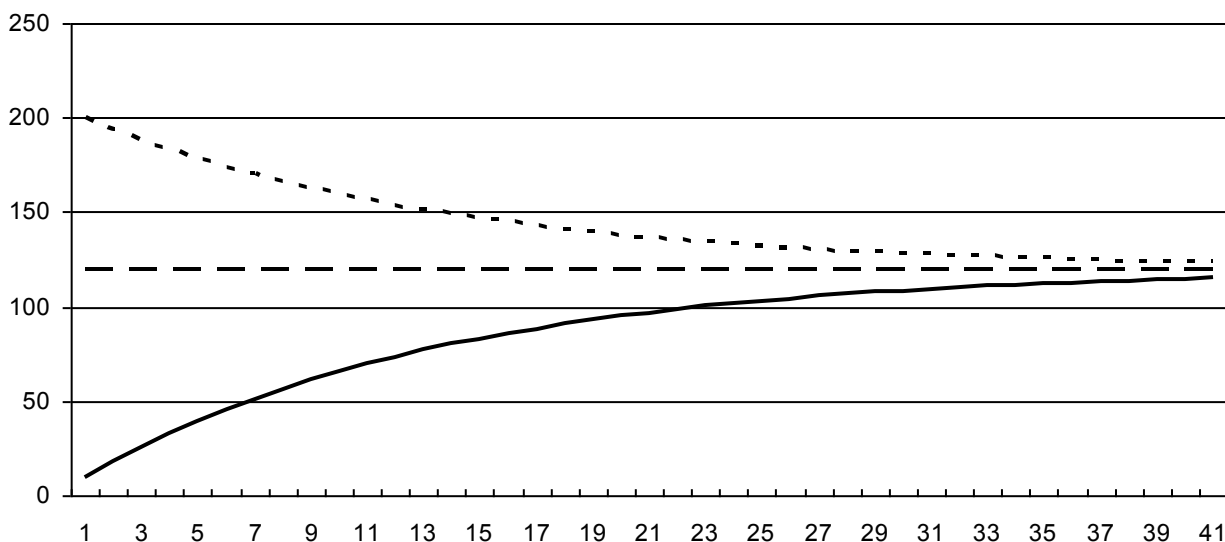


Рисунок 1. - Динаміка зміни обсягу популяції у моделі Ферхюльста.

Логістична крива, побудована за різницевою схемою (1). (Якщо обсяг популяції перевищує максимально допустиме значення  $F_{\max}$ , то він з часом спадатиме до  $F_{\max}$ , якщо ж менше за  $F_{\max}$ , то зростатиме до цього значення)

Загальним розв'язком цього однорідного диференційного рівняння є логістична функція (або S-подібна функція)  $F(t) = C_0 \frac{F_{\max} e^{rt}}{1 + C_0 e^{rt}}$ , де константу  $C_0$  обчислюють, підставляючи початкове значення функції  $F(t)$  при  $t=0$ .

Для розв'язання диференційного рівняння (3) спочатку перепишемо його у вигляді

$$\frac{dF(t)}{dt} = rF(t) \left( 1 - \frac{F(t)}{F_{\max}} \right), \text{ далі } \frac{dF(t)}{F(t) \left( 1 - \frac{F(t)}{F_{\max}} \right)} = r dt .$$

Так як біотичний потенціал  $r$  та максимально допустимий обсяг популяції  $F_{\max}$  є константами, то можемо записати  $\frac{F_{\max} dF(t)}{F(t)(F_{\max} - F(t))} = r dt$ , розділяємо змінні

$$\frac{dF(t)}{F(t)(F_{\max} - F(t))} = \frac{r}{F_{\max}} dt . \quad (4)$$

Для подальшого розв'язання рівняння застосовуємо метод невизначених коефіцієнтів, для чого розбиваємо ліву частину рівняння (4) на доданки

$$\begin{aligned} \frac{dF(t)}{F(t)(F_{\max} - F(t))} &= \left( \frac{dF(t)}{F(t)} + \frac{dF(t)}{F_{\max} - F(t)} \right) \frac{1}{F_{\max}} , \text{ і, після інтегрування, отримаємо} \\ \int \frac{dF(t)}{F(t)(F_{\max} - F(t))} &= \int \left( \frac{dF(t)}{F(t)} + \frac{dF(t)}{F_{\max} - F(t)} \right) \frac{1}{F_{\max}} = \\ &= \frac{1}{F_{\max}} \int \frac{dF(t)}{F(t)} + \frac{1}{F_{\max}} \int \left( \frac{dF(t)}{F_{\max} - F(t)} \right) = \frac{1}{F_{\max}} (\ln F(t) - \ln(F_{\max} - F(t))) = \\ &= \frac{1}{F_{\max}} \ln \frac{F(t)}{F_{\max} - F(t)} . \end{aligned}$$

Інтегруючи ліву частину (4), маємо  $\int \frac{r}{F_{\max}} dt = \frac{r}{F_{\max}} t$ .

Остаточно, об'єднуючи інтеграли правої та лівої частин рівняння (4), отримаємо  $\frac{1}{F_{\max}} \ln \frac{F(t)}{F_{\max} - F(t)} = \frac{r}{F_{\max}} t + C$ , де  $C$  – деяка константа, або, інакше,

$\ln \frac{F(t)}{F_{\max} - F(t)} = rt + F_{\max} C$ . Потенціюємо це рівняння  $e^{\ln \frac{F(t)}{F_{\max} - F(t)}} = e^{rt + F_{\max} C}$ , або  $\frac{F(t)}{F_{\max} - F(t)} = e^{rt} e^{F_{\max} C}$ . Так як  $e^{F_{\max} C}$  є константою, то позначимо її як  $C_0 = e^{F_{\max} C}$ .

З рівняння  $\frac{F(t)}{F_{\max} - F(t)} = e^{rt} e^{F_{\max} C}$  маємо  $F(t) = (F_{\max} - F(t)) e^{rt} C_0$ , звідки

$F(t) = F_{\max} e^{rt} C_0 - F(t) e^{rt} C_0$  та  $F(t) + F(t) e^{rt} C_0 = F(t) (1 + e^{rt} C_0) = F_{\max} e^{rt} C_0$ .  
Остаточно маємо розв'язок однорідного диференційного рівняння (3)

$$F(t) = \frac{F_{\max} e^{rt} C_0}{1 + e^{rt} C_0} \quad (5)$$

Значення константи  $C_0$  визначають з початкових умов, тобто обсягу  $F_0 = F(0)$  популяції у момент часу  $t=0$ . Для цього розв'язують рівняння  $F_0(1 + e^{r \cdot 0} C_0) = F_{\max} e^{r \cdot 0} C_0$  стосовно  $C_0$ . Маємо  $F_0 + F_0 C_0 = F_{\max} C_0$ , звідки

$$F_0 = C_0(F_{\max} - F_0), \text{ тобто } C_0 = \frac{F_0}{F_{\max} - F_0}.$$

Остаточно

$$F(t) = \frac{F_{\max} e^{rt} \frac{F_0}{F_{\max} - F_0}}{1 + e^{rt} \frac{F_0}{F_{\max} - F_0}} = \frac{F_{\max} e^{rt} \frac{F_0}{F_{\max} - F_0}}{\frac{F_{\max} - F_0}{F_{\max} - F_0} + \frac{e^{rt} F_0}{F_{\max} - F_0}} = \frac{F_{\max} e^{rt} F_0}{F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0}.$$

Отже

$$F(t) = \frac{F_{\max} e^{rt} F_0}{F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0} \quad (6)$$

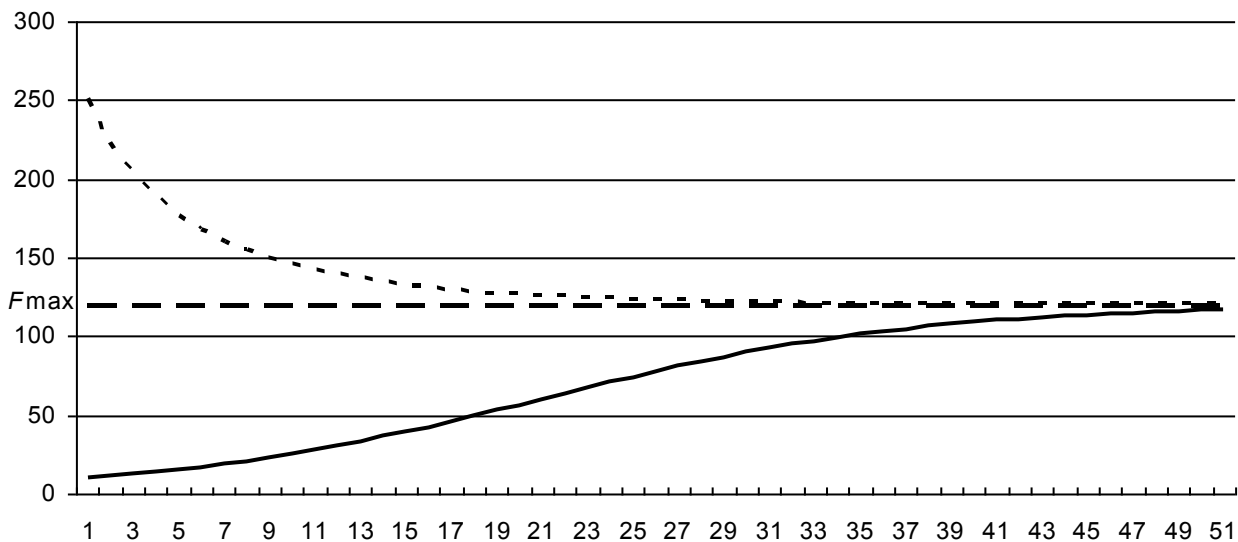


Рисунок 2. - Динаміка зміни обсягу популяції у моделі Ферхюльста.

Логістична крива, побудована за розв'язком однорідного диференційного рівняння (6). (Якщо обсяг популяції перевищує максимально допустиме значення  $F_{\max}$ , то він з часом спадатиме до  $F_{\max}$ , якщо ж менше за  $F_{\max}$ , то зростатиме до цього значення)

З Рис.2. видно, що нижня крива має перегин, тобто до якогось моменту часу (або обсягу популяції  $F(t)$ ) швидкість приросту зростає, потім її зростання припиняється і далі йде спадання швидкості приросту майже до 0. Для визначення точки перегину потрібно дослідити першу та другу похідну від  $F(t)$  у рівнянні (6). За правилом диференціювання складних функцій та похідної від частки маємо

$$F'(t) = \frac{(F_{\max} e^{rt} F_0)' (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0) - (F_{\max} e^{rt} F_0) (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)'}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^2} =$$

$$= \frac{r F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0) - (F_{\max} e^{rt} F_0) \cdot r F_0 e^{rt}}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^2} = \frac{r F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0)}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^2}$$

Якщо  $F_{\max} - F_0 > 0$ , то похідна додатна, тобто функція  $F(t)$  монотонно зростає (популяція збільшується) від свого початкового значення  $F_0$  і асимптотично прямує до  $F_{\max}$ , якщо  $F_{\max} - F_0 < 0$ , то похідна від'ємна і функція монотонно спадає від початкового значення  $F_0$  до  $F_{\max}$ .

Для виявлення точки перегину потрібно досліджувати другу похідну  $F(t)$ . Маємо

$$F''(t) = \frac{(r F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0))' (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^2 - (r F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0)) (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^2'}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^4} =$$

$$= \frac{r^2 F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0) (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^2 - (r F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0)) \cdot 2 (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0) e^{rt} r F_0}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^4} =$$

$$= \frac{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0) r^2 F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0) (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0) - (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0) (r^2 F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0)) \cdot 2 e^{rt} F_0}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^4} =$$

$$= \frac{r^2 F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0) (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0) - (r^2 F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0)) \cdot 2 e^{rt} F_0}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^3} =$$

$$= \frac{r^2 F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0) (F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0 - 2 e^{rt} F_0)}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^3} =$$

$$= \frac{r^2 F_{\max} F_0 e^{rt} \cdot (F_{\max} - F_0) (F_{\max} - F_0 - e^{rt} F_0)}{(F_{\max} - F_0 + e^{rt} F_0)^3}$$

У випадку, коли  $F_{\max} - F_0 < 0$ , тобто  $F_0 > F_{\max}$ , друга похідна не перетворюється у 0, тобто верхня частина графіку на Рис.2. перегинів не має. Розглянемо випадок, коли  $F_{\max} - F_0 > 0$ , тобто  $F_0 < F_{\max}$ . Друга похідна перетворюється на 0, коли  $F_{\max} - F_0 - e^{rt} F_0 = 0$ , так як всі інші множники є або ненульовими константами, або не можуть дорівнювати 0.

З рівняння  $F_{\max} - F_0 - e^{rt} F_0 = 0$  маємо, що,  $\frac{F_{\max} - F_0}{F_0} = e^{rt}$  звідки

$rt = \ln\left(\frac{F_{\max} - F_0}{F_0}\right)$  або  $t_b = \frac{1}{r} \ln\left(\frac{F_{\max} - F_0}{F_0}\right)$ . У точці  $t_b$  функція  $F(t)$  є неперервною та диференційовною, а її друга похідна міняє знак.

Значення функції  $F(t)$  у точці перегину  $t_b$  дорівнює

$$F(t_b) = \frac{F_{\max} e^{\frac{1}{r} \ln\left(\frac{F_{\max} - F_0}{F_0}\right)} F_0}{F_{\max} - F_0 + e^{\frac{1}{r} \ln\left(\frac{F_{\max} - F_0}{F_0}\right)} F_0} = \frac{F_{\max} \left(\frac{F_{\max} - F_0}{F_0}\right) F_0}{F_{\max} - F_0 + \left(\frac{F_{\max} - F_0}{F_0}\right) F_0} = \frac{F_{\max}}{2} \quad (7)$$

Дослідимо тепер розташування точки перегину  $t_b$  відносно  $t_0 = 0$  для різних початкових значень обсягу популяції та максимального обсягу. Якщо  $\frac{F_{\max} - F_0}{F_0} > 1$ ,

тобто  $F_0 < \frac{F_{\max}}{2}$ , то значення  $t_b > 0$  і момент часу, коли зростання обсягу популяції

$F(t)$  має перегин, потрапляє у досліджуваний інтервал. Якщо ж  $\frac{F_{\max} - F_0}{F_0} < 1$ , тобто

$F_0 > \frac{F_{\max}}{2}$ , то точка перегину  $t_b < 0$ , тобто вона знаходиться зліва від початкового моменту спостереження і у досліджуваний період перегину не буде.

Цей результат можна зобразити у вигляді рисунка

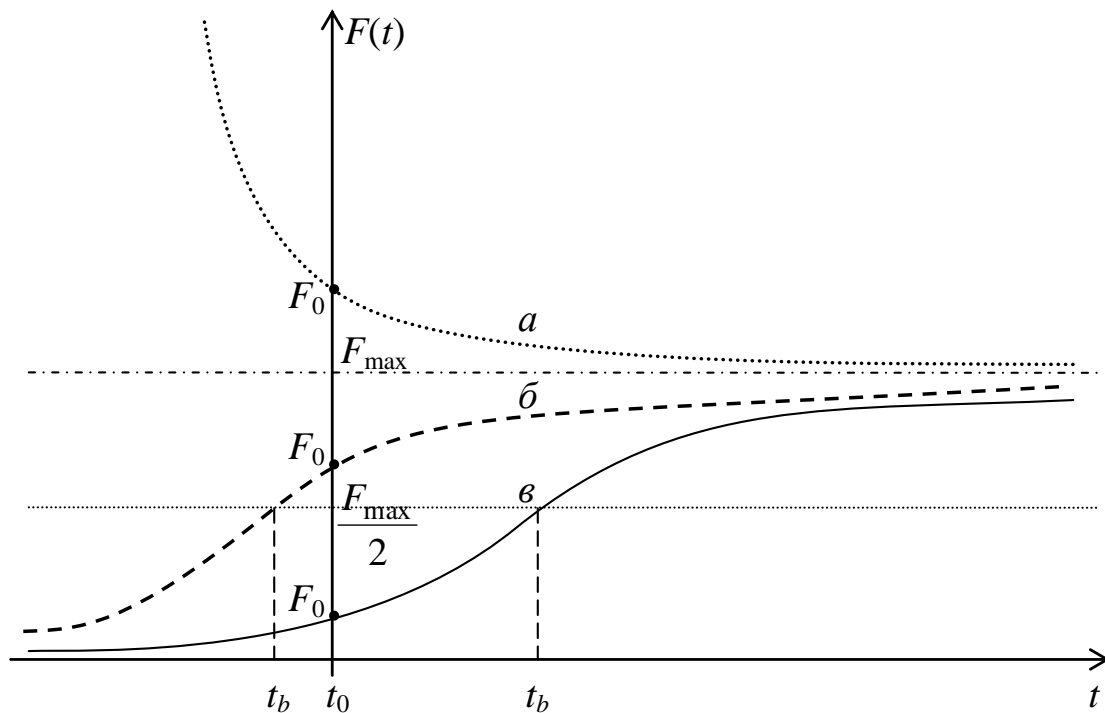


Рисунок 3. - Динаміка зміни обсягу популяції у моделі Ферхюльста.

Розташування точки перегину у залежності від початкового значення  $F_0$ :

- а.  $F_0 > F_{\max}$ ; б.  $\frac{F_{\max}}{2} < F_0 < F_{\max}$ ; в.  $0 < F_0 < \frac{F_{\max}}{2}$ .

Отже, якщо початкове значення обсягу популяції  $F_0$  більша за  $F_{\max}$ , обсяг асимптотично спадатиме до  $F_{\max}$ , якщо  $\frac{F_{\max}}{2} < F_0 < F_{\max}$ , то обсяг асимптотично зростатиме до  $F_{\max}$ , але точки перегину не буде після  $t_0$  ( $t_b < t_0$ ), при  $0 < F_0 < \frac{F_{\max}}{2}$  обсяг асимптотично зростатиме до  $F_{\max}$  і у точці  $t_b = \frac{1}{r} \ln\left(\frac{F_{\max} - F_0}{F_0}\right)$  матимемо перегин.

Аналізуючи рівняння (3) можемо вважати, що коефіцієнт  $\frac{r}{F_{\max}}$  є коефіцієнтом внутрішньовидової конкуренції за ресурси (іноді його ще називають коефіцієнтом пропорційності), тобто показником негативного впливу взаємодії двох особин одного виду на розмноження у боротьбі за ресурси. Саме рівняння (3) можна переписати у вигляді  $\frac{dF(t)}{dt} = rF(t) - \frac{r}{F_{\max}} F^2(t)$ , а коефіцієнт внутрішньовидової конкуренції позначити за  $m = \frac{r}{F_{\max}}$ .

Таким чином, рівняння (3) можна записати у вигляді

$$\frac{dF(t)}{dt} = rF(t) - mF^2(t), \quad (8)$$

Логістичну S-подібну криву іноді називають кривою Перла на честь американського демографа Раймонда Перла (1870—1940), який досліджував зростання популяцій різних рослин та тварин. Він виявив, що логістичному закону підпорядковане зростання ваги гарбуза, розмноження дріжджових бактерій та ін. Також виявилось, що логістичному закону підпорядкована велика кількість процесів у соціології, демографії, економіці та ін.

У логістичній моделі Ферхюльста також присутній ряд припущень, які вносять обмеження до її використання:

- Розглядається лише одна популяція, тобто відсутня міжвидова конкуренція;
- Відсутні зовнішні фактори, такі як стихійні лиха, зовнішня міграція;
- Біотичний потенціал є незмінним.

Проілюструвати роботу цієї моделі на прикладі населення окремої країни досить важко через те, що не можливо обчислити максимально допустиму кількість людей, для яких вистачить ресурсів для проживання. Перш за все це виникає через міждержавну систему торгівельних стосунків та, іноді, специфіку виробництва кожної країни. Тому є сенс розглянути насправді замкнене середовище для людей – планету. Для цього спочатку розглянемо статистику по населенню на Землі [2] та [4] та визначимо параметри  $r$  та  $F_{\max}$ , тобто біотичний потенціал та максимальну кількість населення, яке може проживати на планеті. Виходячи з того, що за моделлю Ферхюльста,  $F''(t)$ , швидкість відносного приросту населення, міняє свій знак у момент, коли населення складає половину з максимально допустимого, спробуємо визначити такі точки перегину. Досліджувати зміну населення, порівнюючи сусідні роки, не зовсім вигідно через те, що коливання обсягу людей на планеті у сусідніх роках можуть бути викликані

як неточністю виміру, так і ситуативними змінами, що не мають тенденційного характеру, і, відповідно, вважатимуться нами для простоти як похибки вимірювання. У нашій моделі розглядатимемо, наприклад, зміни швидкості приросту протягом 5 послідовних років, тобто п'ятирічки. Отже, за даними [2] маємо, що протягом 1950-2014 років найбільші зміни знаку  $F''(t)$  з + на - відбулись у 1966-1970 роках (Таблиця 1)

Таблиця 1. - Населення Землі у 1966-1970 рр. Перший перегин

Рік	Населення	Відносний приріст	Абсолютний приріст	Швидкість відносного приросту
1966	3397475247	2,09%	71046477	0,04%
1967	3468521724	2,11%	73153167	0,02%
1968	3541674891	2,10%	74433858	-0,01%
1969	3616108749	2,08%	75063867	-0,02%
1970	3691172616	2,05%	75581729	-0,03%

та 1985-1989 (Таблиця 2).

Таблиця 2. - Населення Землі у 1985-1989 рр. Другий перегин

Рік	Населення	Відносний приріст	Абсолютний приріст	Швидкість відносного приросту
1985	4863601517	1,85%	89775193	0,02%
1986	4953376710	1,86%	91939161	0,01%
1987	5045315871	1,84%	92898817	-0,02%
1988	5138214688	1,80%	92237721	-0,04%
1989	5230452409	1,73%	90364258	-0,07%

Так як у другому випадку коливання є більш суттєвими, то беремо її за точку обчислення максимальної популяції людей, що може проживати на Землі за наявних ресурсних можливостей. За значення візьмемо середній обсяг людей у ці роки 5 046 192 239, і, відповідно до отриманого вище результату (7), можна спрогнозувати, що за наявних у 1985-1989 роках технологій, на Землі вистачає ресурсу для  $2 \times 5\,046\,192\,239 = 10\,092\,384\,478$  осіб.

Наступним кроком є обчислення параметру  $r$  - біотичного потенціалу. Для цього скористаємось (2), вважаючи  $\Delta t = 1$  рік. Для побудови моделі є сенс брати тільки спостережувану<sup>1</sup> частину даних з [2]. Для кожного року з 1950 до 2013 включно будемо рівняння виду (2), у якому  $F(t)$  – обсяг населення поточного року,  $F(t+\Delta t)$  – обсяг населення наступного року,  $\Delta t = 1$  рік,  $F_{\max} = 10\,092\,384\,478$ .

$$3 \quad (2) \quad \text{отримаємо} \quad r = \frac{F(t + \Delta t) - F(t)}{F_{\max} - F(t)} \cdot \frac{F_{\max}}{F(t)} = \frac{(F(t + \Delta t) - F(t))F_{\max}}{(F_{\max} - F(t))F(t)\Delta t} \quad \text{або} \quad ж$$

$$r_i = \frac{(F_{i+1} - F_i)F_{\max}}{(F_{\max} - F_i)F_i}, \text{ де } i - \text{рік, } i=1950, \dots, 2013.$$

<sup>1</sup> Маємо на увазі тільки з 1950 до 2014 року так як решта результатів отримана внаслідок моделі.



Рисунок 4. - Співвідношення відносного приросту населення та біотичного потенціалу у 1950 та 2013 рр.

Середнє значення біотичного потенціалу за 1950-2013 роки становить  $r=0,031734$ . Таким чином, з (2) можемо побудувати модель Ферхюльста з початковими даними  $F(0)=F(1950)=2525778669$ ,  $r=0,031734$ ,  $F_{\max}=10\ 092\ 384\ 478$ .

Більше того, як виявляється сам, момент (рік) перегину, обчислений за цими даними за формулою  $t_b = \frac{1}{r} \ln\left(\frac{F_{\max} - F_0}{F_0}\right)$  дорівнює

$t_b = 0,031734 \cdot \ln\left(\frac{10092384478 - 2525778669}{2525778669}\right) \approx 34,575$ , тобто роком перегину є  $1950+34,575 - 1985$ , що співпадає з нашим припущенням.

Отже, на Рис.5. зображено графіки зростання популяції Землі за 3 моделями.

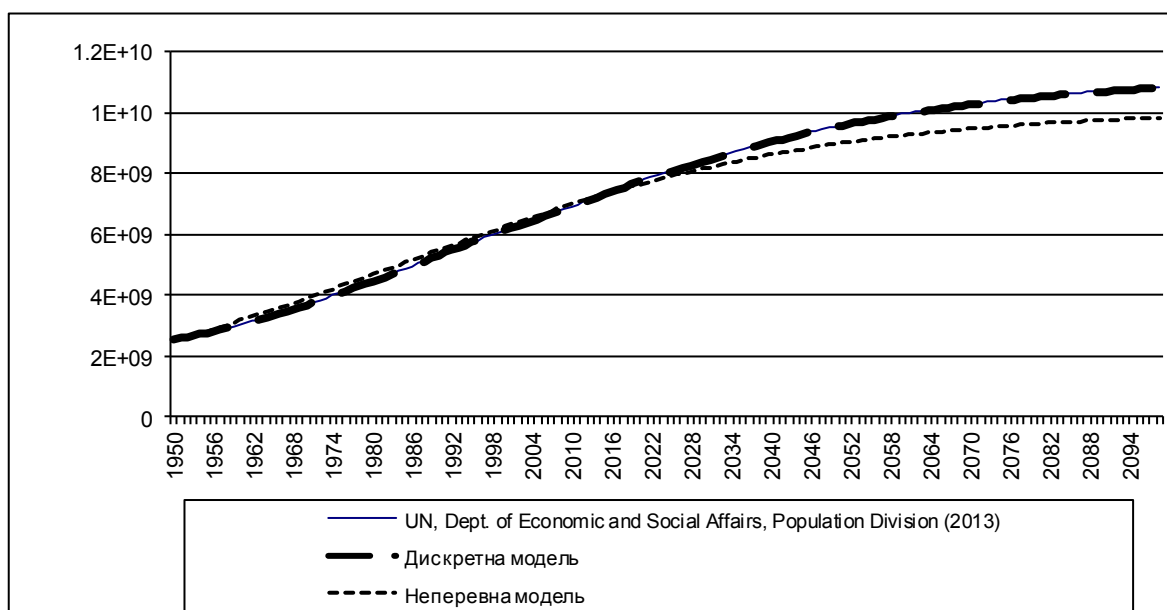


Рисунок 5. - Модель зростання населення Землі.

Перша модель запропонована UN, Dept. of Economic and Social Affairs, Population Division (2013). World Population Prospects: The 2012 Revision. projected populations based on the medium-fertility variant [2], друга є дискретною (різницевою) моделлю Ферхюльста, третя – неперервною (диференціальною) моделлю Ферхюльста. Легко бачити, що перші 2 моделі майже повністю співпадають.

З одного боку даний результат свідчить про те, що модель Ферхюльста може бути застосовна для прогнозування та моделювання, але є кілька моментів, які можуть сильно вплинути на сам вигляд моделі та її параметри. По-перше – максимальна кількість мешканців планети була оцінена нами з самої моделі, а не з якихось інших міркувань на кшталт розвитку промисловості, сільського господарства та харчових технологій. Можна вважати удачею той факт, то момент перегину кривої зростання популяції припав на спостережуваний інтервал. Більше того, значення біотичного потенціалу  $r$ , який, як видно з рис 4., не є постійним, у самій моделі вважають за константу, а отримане значення  $F_{\max}=10\ 092\ 384\ 478$  абсолютно не гарантує, що це саме та кількість населення, для якої вистачить продуктів харчування для виживання.

Це підтверджує експеримент американського етолога Джона Келхуна /John V. Calhoun/ (1917 - 1995), протягом життя досліджував поведінку та зміни у популяції сірих пацюків та мишей і стверджував, що експериментально виявлені соціальні ефекти надмірності населення пацюків чи мишей можуть розглядатися як модель майбутнього для перенаселеної людської цивілізації.

Ним з липня 1968 до червня 1972 року було проведене дослідження розмноження мишей у замкненому "утопічному всесвіті", що мав назву "Universe 25". У цьому експерименті для мишей не було обмежень у ресурсах (їжі та воді), а лише у вільному просторі [1].

На початку експерименту у металевий загін, що розташовувався у лабораторії Еволюції мозку та поведінки на базі Національного інституту психічного здоров'я штату Меріленд, США були поміщені 4 пари мишей. Сам "всесвіт" був площею 2,57x2,57 метри та 1,37 метри у висоту. Стіни загону були влаштовані таким чином, щоб збільшити ефективний простір для мишачих гнізд, але так, щоб миші не могли піднятися вище за 43 см від верху<sup>1</sup>. Всього у загоні було 256 ящиків-гнізд, кожен з яких був розрахований на 15 мишей.

За розрахунками дослідників, місця для гнізд в загоні вистачило б на 3840 мишей, їжі, що постійно оновлювалась, - на 9500, води – на 6144. Температура була підібрана максимально комфортною для мишей (21-32 °C ), не було захворювань та хижаків. Тобто можна сказати, що всі зовнішні фактори впливу було усунуто. Отже, можна сказати, що, принаймні для  $F_{\max}=3840$  мишей були створені комфортні умови проживання.

На практиці ж чисельність популяції досягла максимального значення всього у 2200 мишей (це сталося на 560 добу експерименту [1, Fig. 2]) і після цього лише скорочувалась. 22 червня 1972 року залишалось лише 122 миші (100 самок і 22 самця), а 13 грудня 1972 року, у загоні залишалось всього 27 мишей – 23 самки і 4 самця. 23 травня 1973 року, на 1978 день, померла остання миша.

<sup>1</sup> Більш детально структура загону описана у [1].

Приблизно на 315 день почала підвищуватись агресивність самок, саме вони, а не самці, стали активно захищати свою територію, проте самки не доглядали за мишенятами, кидаючи їх напризволяще. Багатьох молодих самців, що не знайшли собі місця в колоніях по периметру загороди, виганяли у центр загону, де не було гнізд та схованок. Серед них частіше стали проявлятися девіантні форми поведінки: пасивність або надмірна агресивність з нападами на інших мишей, пансексуалізм і гомосексуальна поведінка. Самки почали менше народжувати потомства, середній вік особин колонії почав зростати, миші почали селитись локалізованими групами, а не рівномірно по всій придатній до поселення території. Серед самців почали з'являтися самці, яких Келхун назвав "красенями" (англ. beautiful ones). Ці самці уникали як спарювання, так і бійок, без кінця чепурилися. Самки згодом перестали спаровуватися з самцями. Коли кілька самок та і самців "красенів" перенесли у окремі загони, виявилось, що миші і там не намагаються спаровуватися.

За підсумками дослідження Келхун зробив висновок, що при перевищенні певної щільності популяції і заповненні всіх соціальних ролей у популяції, виникає зростаючий прошарок молодих "вигнанців". Гостра конкуренція між ними і старшими особинами за місце у соціумі призводить до розпаду соціальних зв'язків і краху суспільства в цілому, його переходу в такий стан, коли при низькій смертності нормою стає примітивна "аутична" поведінка, що веде до вимирання популяції.

**Висновки.** Розглянута модель Ферхюльста розвитку популяції без зовнішнього впливу та з обмеженням ресурсів є спрощеною моделлю реального процесу. Розв'язок диференціального рівняння для цієї моделі, отриманий у даній роботі, є простим та доступним, записаний у явному вигляді і може використовуватись для побудови математичних моделей у соціології.

Не зважаючи на обмеження, такі як постійне значення максимально допустимого обсягу популяції за даних ресурсів та незмінного протягом існування моделі біотичного потенціалу, вона може використовуватись для прогнозу демографічної ситуації у світі, як це було проілюстровано вище. Крім того, ця модель є базовою не тільки для розвитку популяції, а і низки інших процесів, таких як моделі поширення інформації, моделі впливу та ін. Надзвичайно важливим є підходи до коректного визначення базових характеристик цієї моделі: початкового стану, біотичного потенціалу та максимальної кількості осіб, що можуть жити у заданих умовах. Важливість цього продемонстровано на прикладі досліджу Джона Келхуна. Більше того, змінився сам зміст поняття максимальної кількості особин  $F_{max}$ . Є підстави вважати цей параметр не максимальною кількістю особин, для проживання яких вистачає ресурсів, а максимальну кількість особин, яким "комфортно" проживати на даній території без втрати базових функцій існування, тобто без тенденції виродження. І цей показник пов'язаний не тільки з обмеженням харчових ресурсів, а зі щільністю проживання у локалізаціях (а не середньою щільністю по всій території).

Розвиток моделі Ферхюльста, у якій допускається мінливість біотичного потенціалу та альтернативне обчислення  $F_{max}$  за допомогою зовнішніх чинників, а також випадок, коли  $F_{max}$  не є постійним буде об'єктом подальших досліджень.

**Список використаних джерел**

1. Calhoun John B. Death Squared: The Explosive Growth and Demise of a Mouse Population.// Calhoun John B. / [Текст, електронний ресурс] - Proc. roy. Soc. Med. Volume 66, January 1973 pp 80-88. Режим доступу <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1644264/pdf/procrsmed00338-0007.pdf>
2. Geohive. Global Population Statistics. Population of the entire world, yearly, 1950 - 2100 [Електронний ресурс] Режим доступу [http://www.geohive.com/earth/his\\_history3.aspx](http://www.geohive.com/earth/his_history3.aspx)
3. Malthus T. An Essay on the Principle of Population // Malthus, Thomas Robert / [Текст, електронний ресурс]. - London, J. Johnson, in St. Paul's Church-yard, 1798. Режим доступу: <http://www.econlib.org/library/Malthus/malPop.html>
4. World Population Growth [Електронний ресурс] Режим доступу <http://www.ourworldindata.org/data/population-growth-vital-statistics/world-population-growth/>
5. Сидоров М.В.-С. Основи математичного моделювання для соціологів: демографічні базові моделі зростання популяції без зовнішнього впливу та конкуренції. //Сидоров М.В.-С./ [Текст].— К.:Логос, Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. вип.1(22), 2014, ст.74-81

Отримано 01.02.2015 р.

## ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 615.851

**Бургонська С. В.**<sup>°</sup>

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірантка

### **ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМВІДНОСИН В ДІАДІ «ПСИХОТЕРАПЕВТ-КЛІЄНТ» З УРАХУВАННЯМ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КЛІЄНТІВ**

*Для того, щоб сформувалися стійкі психотерапевтичні відносини між клієнтом і психотерапевтом, крім спеціальних технік для роботи, психотерапевт повинен володіти інформацією про специфіку особистісних особливостей клієнтів. Це знання набуває особливого значення у випадку, якщо мова йде про вузьку специфічну клієнтську вибірку. У даній роботі ми розглядаємо 2 групи пацієнтів - з каріозної хворобою і захворюваннями пародонту і спробуємо дослідити особистісні особливості пацієнтів у специфіці одного захворювання, зокрема особливості стресостійкості пацієнтів з каріозної хворобою і захворюваннями пародонту.*

**Ключевые слова:** взаємовідносини, психотерапевтичні відносини, особистісні особливості, стоматологічні хворі

*Для того, чтобы сформировались устойчивые психотерапевтические отношения между клиентом и психотерапевтом, кроме специальных техник для работы, психотерапевт должен владеть информацией о специфике личностных особенностей клиентов. Это знание приобретает особое значение в случае, если речь идет об узкой специфичной клиентской выборке. В данной работе мы рассматриваем 2 группы пациентов - с карриозной болезнью и заболеваниями пародонта и попробуем исследовать личностные особенности пациентов в специфике одного заболевания, в частности особенности стрессоустойчивости пациентов с карриозной болезнью и заболеваниями пародонта.*

**Ключевые слова:** взаимоотношения, психотерапевтические отношения, личностные особенности, стоматологические больные

*In order to form a stable therapeutic relationship between client and therapist, except special techniques, therapist must have information about the specific personality characteristics of clients. This knowledge is particularly important if we are talking about a narrow specific client sample. In this paper, we consider two groups of patients - with carious disease and periodontal disease, and try to explore the personal characteristics of patients in the specifics of one disease, in particular patients with particular stress carious disease and periodontal disease.*

**Keywords:** relationship, therapeutic relationship, personal characteristics, dental patients

**Актуальність.** Зрозуміло, що не існує двох зовсім ідентичних клієнтів. Всі вони розрізняються своєю життєвою історією, соціальним навичкам, інтелектуальним рівнем, вираженістю симптоматики, прагненню до змін та іншими особливостями. Ці характеристики впливають на якість контакту, на процес психотерапії і на її результат. Сучасні дослідження процесу психотерапії показують, що характеристики клієнта є дуже важливими факторами впливу,

тобто в більшій мірі обумовлюють результат психотерапії, ніж застосовувані методи і використовувані методики. [11, с. 114–124]

**Мета.** Метою даної статті є з'ясування значення для формування взаємовідносин в діаді «психотерапевт-клієнт» особистісних особливостей клієнтів. Крім того, ми маємо намір описати особистісні особливості клієнтів із стоматологічними захворюваннями та дослідити специфіку такої риси особистості стоматологічних хворих як стресостійкість.

Психотерапія поряд з фармакологією та хірургією, безсумнівно, є однією з найдавніших терапевтичних дисциплін, що проходить через всю історію медицини. [9, с.78]

Розвиток наукових уявлень про терапевтичне значення взаємин психотерапевта і клієнта збігається з еволюцією психотерапії в цілому.

Терапевтичні відносини в найзагальнішому вигляді - це відносини співпраці, що встановлюються між терапевтом і клієнтом. [3, с 129]

Майже всі психотерапевтичні напрямки підкреслюють значення психотерапевтичного контакту між психотерапевтом і клієнтом не тільки для створення оптимальних умов для терапії, але і як інструменту психологічного впливу, здатного приводити до позитивних змін у почуттях, відносинах і поведінці клієнта. [2, с. 287]

В той час як психологічні техніки і процедури, які використовуються психологами різних напрямків, широко представлені в літературі, «ставлення психолога до клієнта» ще не було предметом системного наукового дослідження, хоча в більшій чи меншій мірі характер взаємин клієнта і психолога є предметом обговорень практично у всіх психотерапевтичних концепціях [1, с. 9].

У статті Холмогорової А.Б. і співавторів підводяться підсумки наукових досліджень процесу психотерапії та її ефективності. Характеристики клієнтів, вплив яких на процес психотерапії піддавався дослідженню та оцінці, автори класифікують наступним чином:

- Діагноз і ступінь тяжкості симптоматики;
- Соціо-демографічні характеристики;
- Особистісні характеристики;
- Інтерперсональні характеристики [8, с. 92-99]

Психотерапія стоматологічних хворих має свою специфіку, яка впливає з особливостей особистості хворого і специфіки стоматологічного лікування, що надається хворому, і яке в більшості випадків здійснює психотравмуючий вплив на хворого.

Стоматологічні захворювання відносяться до числа найпоширеніших хвороб людства. Тільки в нашій країні фіксується 339 млн звернень за стоматологічною допомогою в рік. При цьому лікування стоматологічної патології в переважній більшості випадків супроводжується в тій чи іншій мірі вираженою дезадаптацією хворих, яка посилює тяжкість їх стану, а нерідко і перешкоджає досягненню повного успіху лікування. [6, с. 11]

Що стосується стоматологічних хворих, то можна стверджувати, що проведене лікування ефективне лише тоді, коли одночасно проводяться заходи щодо нормалізації емоційно-мотиваційної сфери пацієнтів разом з медикаментозним лікуванням. [4, с. 62]

Таким чином психотерапія стоматологічних хворих може бути як одним з компонентів комплексного підходу до лікування стоматологічних хворих, так і окремої роботою по запити клієнта.

На думку А.І. Сердюка з співавт. [4, с. 62-67], особлива увага в ході психотерапевтичної корекції повинна приділятися корекції і купіруванню негативних емоцій пацієнта.

A.Miller вважає, що стоматологічне лікування здійснюється при тісному контакті лікаря і хворого. Відносини між ними розвиваються відповідно до психології і того, й іншого. Джерелом ускладнень у відносинах може бути як характер і емоційні особливості хворого, у якого можуть мати місце і психопатологічні риси, так і особистісні характерологічні риси лікаря. Незадоволеність у хворого може бути пов'язана з психологічними потребами та бажаннями, які не можуть бути задоволені або схвалені в робочому контакті хворого з лікарем. Почуття напруги і тривоги може нашаруватися на емоційну нестійкість, невротичні риси характеру пацієнта, і тоді психологічна проблема пацієнта надасть вирішальний вплив на результат лікування і подальший перебіг адаптаційних процесів. [10, с. 941-946]

Відвідування зубного лікаря часто є стресом для хворого, пов'язаним зі страхом очікування, напруженістю і вегетативної дистонією, а стоматологічна терапія, незважаючи на настільки широкі сьогоденні можливості аналгезії, все ще сприймається деякими пацієнтами як болюча і навіть агресивна.

Слід врахувати також, що хворі часто збираються до стоматолога з деяким почуттям провини, припускаючи, що самі багато в чому винні у появі своїх страждань. Страх і почуття провини є, ймовірно, найважливішими факторами, що ведуть до нехтування регулярними контрольними оглядами у лікаря. [5, с. 245-297]

Поряд з нестабільними пацієнтами, такими які завжди біжать від одного зубного лікаря до іншого в пошуках того, кому вони згодні довіряти, і претензійними хворими, які категорично наполягають на проведенні певних методів лікування - є ще певний тип важких хворих. Їх усіх відрізняє невротичний страх, що зустрічається в рамках 4 особистісних структур – істеричної, obsесивної, депресивної та шизоїдної:

- Хворі з переважно істеричною структурою представляють джерело найбільших труднощів. Їх страх легко переходить в соматичний стан, наприклад, в непритомність. Підвищена сугестивність робить їх відкритими до психологічної допомоги. На них добре діє спокійна, ділова, доброзичлива, але тверда позиція стоматолога, якщо вона приймає характер деякого шуткування в поєднанні з теплотою, сердечністю і гумором.

- Пацієнти з obsесивними рисами частіше скуті, сповнені сумнівів і боязкості. Їх нездатність до прийняття рішень затягує візит до стоматолога. Виражені симптоми нав'язливостей, як, наприклад, страх забруднення, можуть ускладнити стоматологічну роботу, роблячи її нерідко можливою лише після психотерапевтичного втручання. Часто страх хворих зсувається в суто соматичну сферу у вигляді блідості шкіри, тахікардії.

- Хворі з депресивною структурою з готовністю підкоряються вказівкам лікаря, що, однак, не повинно вводити в оману щодо їх обмежених можливостей психічної витривалості. Зуби для них мають підвищений символічний зміст, у

зв'язку з чим вони трагічніше, ніж інші хворі, сприймають їх дефект або втрату, як і всю ситуацію лікування. Вирішальним тут має бути те, що хворого необхідно сприймати як особистість, а не «випадок».

- Шизоїдні хворі, внаслідок порушень раннього психічного розвитку, демонструють недостатній контакт з навколишнім світом. Їх недостатнє "психологічне харчування" в ранньому дитинстві породжує в них базисна недовіра, що викликає іпохондричність, ворожість і навіть провокації на адресу зубного лікаря. Вони є науважчими пацієнтами в стоматологічній практиці. Якщо лікар витримає такий натиск, проявляючи спокійне, доброзичливе, емпатичне терпіння і діловитість - хворий винагородить його психологічне розуміння вірністю.

Всі перераховані вище характеристики приховані в ранній біографії хворого і не можуть бути зняті простими домовленостями, як зазначають Сидоров П.І. та Парняков А.В. [5, с. 245-297]

Коли ми говоримо про особистість стоматологічного хворого, ми повинні враховувати такий її аспект як стресостійкість.

Більшістю дослідників стресостійкість розглядалась як генетично успадкована властивість людини, що закономірно визначило розробку відповідних методів її дослідження й способів оцінки. Однак результати досліджень останніх років показують, що стресостійкість також формується в процесі діяльності, залежить від здатності людини адаптуватися і змінювати себе та від вже наявного соматичного захворювання.

Об'єктом дослідження в нашій роботі є стресостійкість, як риса особистості.

Предметом дослідження є специфіка стресостійкості стоматологічних хворих з каріозною хворобою та захворюваннями пародонту.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що розвитку стресу у стоматологічних хворих передують як різні психологічні та особистісні чинники, так і специфіка переживання стресу. Зокрема у груп із різними стоматологічними захворюваннями буде різниця в особистісних якостях та показниках стресостійкості.

Відштовхуючись від опрацьованих літературних джерел, ми розробили та підбрали необхідний інструментарій та сформувавши план емпіричного дослідження.

Для того, щоб з'ясувати які стратегії поведінки у стоматологічних хворих в стресових ситуаціях, ми використали Копінг тест.

Для вимірювання рівня агресії у стоматологічних хворих ми використали Тест руки.

Для того, щоб з'ясувати чи турбують стоматологічних хворих додаткові соматичні недуги ми використали Гісенський опитувальник.

Для того, щоб з'ясувати як ставляться до свого захворювання стоматологічні хворі ми використали методику ТОБОЛ.

Різними видами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 60 хворих стоматологічного профілю, які проходили лікування у лікарів-стоматологів клінічної бази кафедри стоматології Національної Медичної Академії Післядипломної Освіти імені П.Л. Шупика (київської міської стоматологічної поліклініки), за адресою вул. Пимоменка 10-а.

Хворі відбиралися за наступними критеріями - 30 з них із каріозною хворобою та 30 із захворюванням пародонту, віком від 25 до 60 років, жінки та чоловіки порівну у кожній групі.

Для того, щоб підібрати хворих для першої і другої груп, було попередньо проведено бесіду з лікарями і враховано їхні поради і рекомендації стосовно того, яких хворих у які групи для дослідження краще запрошувати, оскільки це залежало від діагнозу і специфіки захворювання.

### Отримані результати.

Діаграми побудовані за середніми значеннями по результату тесту Копінг стратегій між двома групами досліджуваних стоматологічних хворих (Рис. 1):

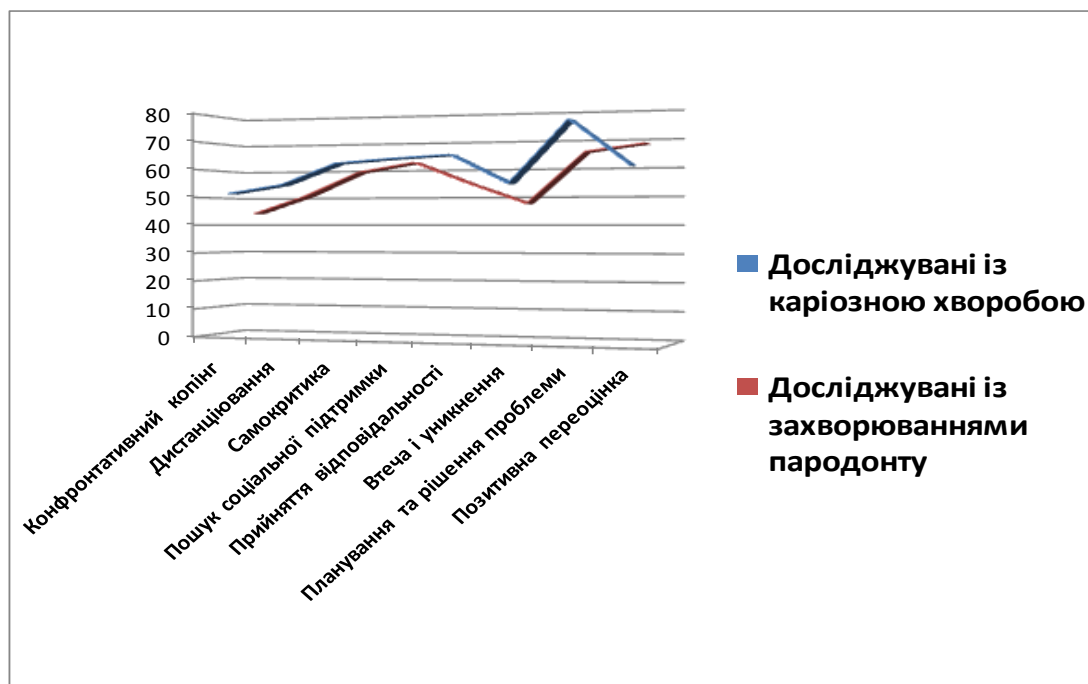


Рисунок 1. Розподіл за середніми значеннями по результату тесту Копінг стратегій між двома групами досліджуваних стоматологічних хворих

Найбільше значення для хворих із каріозною хворобою має стратегія «планування та рішення проблеми», та стратегія «прийняття відповідальності». Наступними по величині слідує стратегії «пошуку соціальної підтримки», «самокритики» та «дистанціювання». Стратегія «конфронтативного копіngu» для цих хворих знаходиться на останньому місці, що може свідчити про відсутність агресивних зусиль по зміні ситуації і наявності ворожості і готовності до ризику. Для хворих із захворюваннями пародонту переважаючою всі інші стратегії виявилися стратегія «позитивної переоцінки». Це може свідчити про те, що вони більше фокусуються на зростанні власної особистості. Але надмірна емоційність, яка, наприклад, проявляється у стратегії «пошуку соціальної підтримки», виявляються слабким місцем для цих хворих. Стратегія «конфронтативного копіngu» для стоматологічних хворих із захворюваннями пародонту також знаходиться на останньому місці серед інших стратегій, але її показники дещо нижчі ніж в групі досліджуваних із каріозною хворобою. Це може казати про те, що стоматологічні хворі із захворюваннями пародонту менш агресивні, ворожі і схильні до ризику.

Діаграми побудовані за середніми значеннями по результату Тесту руки між двома групами досліджуваних стоматологічних хворих (Рис.2):

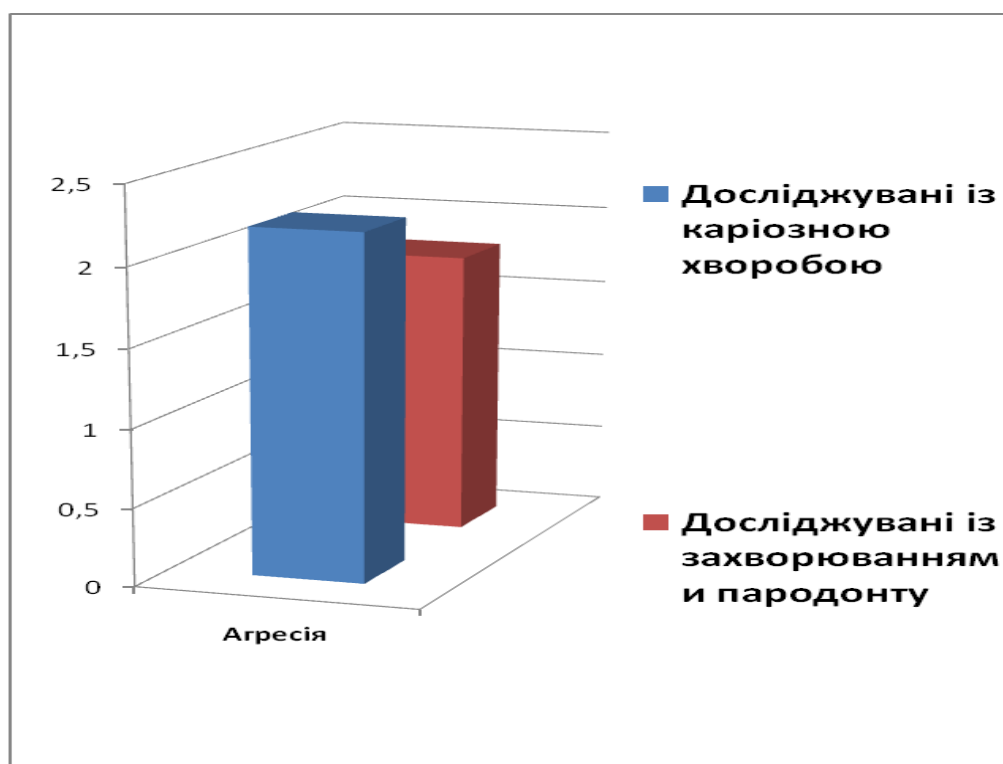


Рисунок 2. - Розподіл за середніми значеннями по результату Тесту руки на визначення рівня агресії між двома групами досліджуваних стоматологічних хворих

Ми бачимо незначні відмінності у показниках середніх значень. Всі дані відповідають нормі, однак, ми можемо констатувати факт вищого рівня агресії в групі хворих із каріозною хворобою.

Ми відмічаємо, що за показниками Гіссенського опитувальника соматичних скарг у хворих із каріозною хворобою відсутні шлункові скарги, болі в різних частинах тіла, серцеві скарги та скарги на тиск, але присутні в малій кількості скарги на загальне виснаження організму. А от у групі із захворюваннями пародонту присутні всі види скарг і рівній мірі. Це може свідчити про те, що специфіка переживання стресу цими хворими відмінна від іншої групи досліджуваних і призводить до більш тяжких соматичних розладів, аніж у групі досліджуваних із каріозною хворобою.

Діаграми побудовані за середніми значеннями по результату тесту на виявлення Типу ставлення до хвороби ТОБОЛ між двома групами досліджуваних стоматологічних хворих (Рис.3).

Переважаючими для досліджуваних із захворюваннями пародонту виявляються такі типи як «Гармонійний», «Ергопатичний», «Анозогнозичний» та «Сенситивний». Ці самі типи передують і у ієрархії типів ставлення до хвороби у хворих із захворюваннями пародонту. Правда у досліджуваних із захворюваннями пародонту показники по цим типам ставлення до хвороби є дещо вищими у порівнянні із групою хворих із каріозною хворобою. «Гармонійний», «Ергопатичний» та «Анозогнозичний» типи ставлення до хвороби

входять до першого блоку, причому при об'єднанні типів в блоки були обрані два критерії: "адаптивність-дезадаптивність", яка відображає вплив ставлення до хвороби на адаптацію особистості хворого, і "інтер-інтрапсихічну спрямованість" дезадаптації (у разі дезадаптивного характеру відносини).

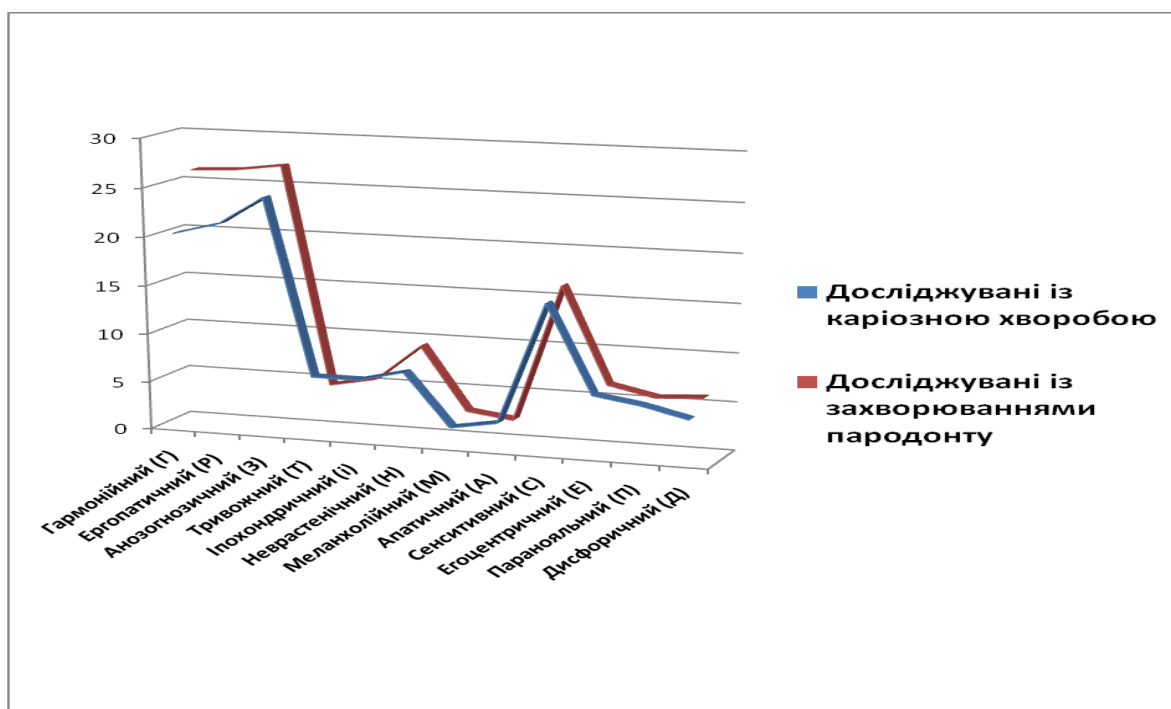


Рисунок 3. - Розподіл за середніми значеннями по результату методики ТОБОЛ на визначення типів ставлення до хвороби між двома групами досліджуваних стоматологічних хворих

**Висновки.** Не зважаючи на відносну нерозповсюдженість дослідження питання взаємодії клієнта та психотерапевта, вказаний напрям є одним з пріоритетних питань вивчення ефективності психотерапевтичного впливу вцілому.

Для того, щоб сформувалися стійкі психотерапевтичні відносини між клієнтом та психотерапевтом, окрім спеціальних технік для роботи, психотерапевт повинен володіти інформацією про специфіку особистісних особливостей клієнтів.

Знання про специфіку особистісних особливостей клієнтів набуває особливого значення у випадку, якщо мова йде про вузьку специфіку клієнтської вибірки.

В даній роботі ми розглянули 2 групи клієнтів із стоматологічними захворюваннями – із каріозною хворобою та захворюваннями пародонту.

Ми спробували дослідити особистісні особливості пацієнтів в специфіці одного захворювання, зокрема особливості стресостійкості пацієнтів із каріозною хворобою та захворюваннями пародонту.

Отримано статистично значиму різницю в копінг стратегіях 2 груп: у досліджуваних з групи із каріозною хворобою середні показники за копінг стратегією «Планування та рішення проблеми» є вищими аніж у групі із захворюваннями пародонту.

Хоча ставлення до хвороби у групах стоматологічних хворих не відрізняється, проте тенденції проявленості деяких психологічних рис є.

**Список використаних джерел**

1. Газизова, Р.Р. Проблема отношения психолога к клиенту [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. / Газизова Р.Р. – Башкирский государственный университет. – Екатеринбург., 2014. – 17 С.
2. Карвасарский, Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов [Текст] / Б.Д Карвасарский. – СПб. : Питер, 2002. – 672 С.
3. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия [Текст] / К.Роджерс. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 С.
4. Сердюк, А.И. Психотерапия. Особенности применения в стоматологии [Текст] / А.И.Сердюк, В.И.Гризодуб, К.В.Жуков – Харьков, 2004. – 160 с
5. Сидоров, П.И. Введение в клиническую психологию [Текст] / П.И.Сидоров, А.В.Парняков – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 416 С.
6. Табачнікова, В.С. Системний підхід до діагностики, психокорекції та психопрофілактики дезадаптації стоматологічних хворих [Текст] / автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.04. / Табачнікова В.С. – Харків, 2006. – 28 С.
7. Ташлыков, В.А. Психология лечебного процесса [Текст] / В.А.Ташлыков. – Л.: Медицина, 1984. – 192 С.
8. Холмогорова, А.Б. Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: современное состояние проблемы [Текст] / А.Б.Холмогорова, Н.Г.Гаранян, О.Д.Пуговкина, И.В.Никитина / Социальная и клиническая психиатрия, Том 19, выпуск 3. – 2009. – С. 92–99.
9. Langen, D. Archaische Ekstase und asiatische Meditation mit ihren Beziehungen zum Abendland [Text] / D. Langen, Stuttgart: Enke- Stuttgart, Hippokrates-Verl., 1963. gr. 8. 128 S. mit 4 Bl. Abb. OLn. mit OU. (Schriftenreihe zur Theorie und Praxis der Psychotherapie ; Bd. 3). Mit Bleistiftkommentar auf Vor- und Nachsatz, gutes Exemplar.
10. Miller, A. Relationships between dentists and their patients [Text] / A.Miller. – J. Am. Dent. Ass. – 1970. – V. 81, N. 4. –941– 946 p.
11. Zuroff, D.C. Relation of therapeutic calliance and perfectionism to outcome in brief outpatient treatment of depression [Text] / D.C.Zuroff, S.J.Blatt, S.M. Sotsky. – J. Consulting Clin. Psychol. 2000.Vol. 68, N 1., 114–124 p.

Отримано 03.03.2015 р.

УДК 159.923

**Іванова Є.О.**<sup>°</sup>

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірантка

## **СИСТЕМНІ ПРОЦЕСИ СІМ'Ї ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ**

*В поданій статті представлено результати дисертаційного дослідження емоційного інтелекту (EI) підлітка і особливостей його стосунків з батьками. Також, розглянуто теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми, які процеси в сім'ї підлітка сприяють, а які стають на заваді розвитку його EI. Дані емпіричного дослідження підтверджують, що відображення сімейної ситуації виступає одним з факторів, що впливають на формування EI в підлітковому віці. Помічено тенденцію, що завищений рівень самооцінки підлітка пов'язаний з низьким рівнем EI. Проаналізовано включеність підлітка в емоційну систему сім'ї і виділено емоційно-функціональну позицію дитини, яка найтісніше пов'язана з розвитком її EI.*

**Ключові слова:** емоційний інтелект, підлітковий вік, самооцінка, емоційна близькість, системні процеси сім'ї

<sup>°</sup> © Іванова Є.О., 2015 р.

В даній статті представлені результати дослідження емоційного інтелекту (ЕІ) підлітка і особливостей його відносин з батьками. Також, розглянуті теоретичні основи досліджуваної проблеми: які процеси в сім'ї підлітка сприяють, а які перешкоджають розвитку його ЕІ. Дані емпіричного дослідження підтверджують, що відображення сімейної ситуації виступає одним з факторів, що впливають на формування ЕІ в підлітковому віці. Звернуто увагу на тенденцію, що завищений рівень самооцінки підлітка пов'язаний з низьким рівнем ЕІ. Проаналізовані включеність підлітка в емоційну систему сім'ї і виділено емоційно-функціональну позицію дитини, яка тісніше за все пов'язана з розвитком його ЕІ.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, підлітковий вік, самооцінка, емоційна близькість, системні процеси сім'ї

*In this article are presented the results of dissertation research of adolescent's emotional intelligence (EI) and features of his relationships with parents. Also, is considered the theoretical base of the investigated problem, what paternal settings are supporting, and what preventing developing of his EI. The data of the empirical research is confirmed that the reflection of the situation in family comes forward one of the factors that are influenced on forming of adolescent's EI. The psychological features of relations and communication in family system of the teenager with the different levels of EI are analyzed. In the article attention was paid to the influence how adolescent perceives his parent's position, and especially the emotional attitude of parents to him. We focused attention on the perception of adolescent family system and their place in it. The results of the study also confirmed that the main predictor of the formation of a high level of emotional intelligence is adolescent's evaluating and perceiving family situation and their place in it.*

**Keywords:** emotional intelligence, adolescence, self-esteem, emotional intimacy, family system processes

**Актуальність.** Групою дослідників (Goleman, D., Boyatzis, R., &McKee, A.) помічено, що програмне емоційне навчання позитивно впливає на зниження антисоціальної поведінки в школах, де ці програми застосовувались. Також це вплинуло на зростання загальної шкільної успішності. В багатьох дослідженнях показано, що високий рівень розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) сприяє успішності в різних сферах життя людини, таких як освіта, юриспруденція, медицина (M.Zeidner, G.Matthews, R.D.Roberts,2004; M.Brackett, J.Mayer, R.Warner,2004; Д.Гоулман, 2008) [5; 13; 14]. Проблема розвитку ЕІ цікавить нас в зв'язку з адаптацією підлітків в суспільстві і попередженні антисоціальної та руйнівної поведінки, спрямованої на себе чи інших. ЕІ визначається як здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для вирішення проблем та регуляції поведінки. Розвиток емоційного інтелекту відбувається в процесі розвитку особистості. Сім'я виступає першим еталоном емоційного досвіду і умови, які склалися в сім'ї, формують навички емоційної успішності дитини в соціумі. Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розвиток дитини, зокрема ЕІ. Ці зміни стосуються фізіології організму, з'являється можливість рефлексувати свої емоції і диференціювати емоційні стани, що створює передумови для розвитку ЕІ, яких не було на попередніх вікових стадіях. [4; 8; 10] І.Н. Андрєєва відносить до біологічних передумов ЕІ можна віднести рівень ЕІ батьків, правопівкульний тип мислення, спадкові задатки емоційного сприйняття, якості темпераменту, особливості переробки інформації. Рівень емоційності батьків діє опосередковано: як «збагачене середовище», в якому дитина може набути необхідні для адаптації знання, навички і розвинути впевненість в своїй емоційній компетентності. Найбільш значимим фактором

цього середовища є матір, яка, як правило, проводить з дитиною більше часу, ніж батько. [1, с. 63] Отже, підліток потребує емоційної підтримки і виховання, коли саме батьки навчають справлятися з труднощами, реагуючи на явища життя адекватно і ефективно. І, якщо навіть розвиток пізнавальних здібностей підлітка дозволяє розвинути відповідні навички EI, ще не означає розвиток цієї здібності. Це пов'язано з чинниками, які, в першу чергу пов'язані з оточенням підлітка. На першому етапі нашого дослідження ми визначили норми розвитку компонентів EI в підлітковому віці. В поданій статті ми проаналізували особливості сімейних стосунків в родині підлітка.

**Мета.** Метою поданої статті є підтвердити, що системні процеси сім'ї передвизначають формування EI в підлітковому віці, а також визначити характеристики стосунків та комунікації в сім'ї, які є предиктором формування високого рівня EI. Ми припускаємо, що такі характеристики сім'ї, як низька самооцінка членів родини; опосередковане, нечітке спілкування; жорсткі, безапеляційні правила; соціальні зв'язки, які здійснюються з позиції страху, звинувачень або підлецування будуть заважати розвитку EI в підлітка, що зростає в такій сім'ї. І, навпаки, якщо сім'я має такі ознаки як висока самооцінка членів родини; пряме, відверте, конкретне спілкування; гнучкі правила, які відповідають обставинам; відкриті, повні довіри соціальні зв'язки – це буде сприяти розвитку EI підлітка.

**Основний матеріал.** В поданій статті ми навели результати пілотажного і дисертаційного дослідження, проаналізувавши вплив на рівень EI підлітка системних процесів в його сім'ї. Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам виявити витоки формування EI підлітка під впливом сімейних стосунків. Так, І.Н. Андрєєва зазначає, що високий EI сприяє теплому ставленню батьків до дітей і емоційно благополучним сімейним відносинам. В той же час EI зворотно корелює з проблемами в поведінці, такими як агресивні прояви, жорстокість, хуліганство і вживання наркотиків, куріння, антисоціальна поведінка. Більш успішну стратегію виховання батьки реалізують в тому випадку, коли акцентують увагу більшою мірою на переживаннях дитини, ніж на її поведінці. [1, с. 60] Родина як система, впливає на кожний свій елемент і якщо вона має певні дисфункції, то це може спричинити емоційні розлади в її членів.

Проаналізувавши сучасні тенденції розвитку і існування сім'ї, було виявлено, що проблема неповних сімей через розлучення батьків має наслідком емоційний розрив між дітьми і батьками. Емоційний розрив може спричинити поведінкові розлади в дітей, які тривалий час зростають в дисфункціональній сімейній системі. Як відмічає А.Я. Варга в даний період відсутнє єдине уявлення про виховання дітей. Система виховання не спроможна запропонувати конкретних дій: існує багато необґрунтованих заборон; відсутні послідовні вимоги, система заохочень і покарань. Це призводить до дезорієнтації дітей і батьків, в зв'язку з чим зростає рівень батьківської тривоги. Розповсюджені деструктивні засоби зниження тривоги в сім'ї, такі як неадекватне прив'язування дитини шляхом гіперопікання, інфантилізації, інвалідізації, негнучка близька дистанція з нею. [2]

Медведєв С.Е. в своєму дослідженні підтвердив, що більш суттєвий вплив на формування схильності до маніфестації і розвитку психічного захворювання, порівняно з порушенням діадних процесів в батьківській сім'ї пацієнта, чинять

саме трансгенераційні процеси. Тривалий емоційний розрив в декількох поколіннях зазвичай призводить до формування емоційних, соціальних чи фізичних симптомів у деяких представників наступних поколінь. Ці симптоми можуть бути різноманітними проте всі вони пов'язані з розривом як із засобом управління тривою в сім'ях. [9]

В дослідженні проблеми розвитку і порушень емоційного інтелекту, було проаналізовано значну кількість робіт. Як зазначають Е.Л. Носенко і Н.В. Коврига, що рівень EI пов'язаний з вихованням дітей як соціально активних членів суспільства, а також почуття психологічного благополуччя дитини, у якому фіксується позитивне ставлення індивідуума до себе як суб'єкта життєдіяльності. [12, с. 67]

С. Волинські називає транс, який людина використовує в якості захисного механізму в дитинстві «сімейним трансом». Людей вчили виживати, використовуючи сімейні трансіві навички. Дітей, які не підкорювались сімейному трансу, могли назвати «поганими» чи «проблемними». Тому, впадаючи в цей транс, навіть в дорослому віці людина може втрачати контроль над своїми діями, словами, почуттями, реакціями. В цей час людина сприймає світ очима внутрішньої дитини, таким чином обмежуючи своє розуміння, можливості та вибір. Батьки, намагаючись зробити дитину зручною, відрізають її від природних бажань і почуттів. Внутрішня дитина взаємодіє з собою в минулому, а не з іншою людиною в теперішньому. Ми створюємо внутрішню дитину, наприклад, щоб навчитися співіснувати з татом і мамою. Ми створюємо персонаж, який займається читанням думок. Він вгадує про що думають батьки, щоб зробити те, чого вони хочуть. Проте, проблема з'являється тоді, коли ця застигла дитина в голові починає вгадувати, уявляє і створює проєкції на тему того, про що думають і що відчувають оточуючі в теперішньому. Після чого реагує на цю фантазію так, ніби це правда. [3, с. 36] Таким чином, можна стверджувати, що під впливом «сімейного трансу» підліток може реагувати на ситуації в теперішньому не відповідно дійсності.

Як зазначає Т.С. Кириленко генетичний розвиток емоцій являє собою їх поступову диференціацію – від загального збудження до спеціалізованих реакцій засмучення та задоволення. На широту діапазону емоційних реакцій і на контроль за їхньою інтенсивністю впливають нейрофізіологічні зміни в організмі в процесі дозрівання. Ці емоційні комплекси починають стабілізуватися під впливом: інтроіндивідуальних тенденцій (конституціональний фактор); взаємодії між дитиною і дорослим (два параметри - сердечність і прив'язаність відповідають різним нейрофізіологічним механізмам). Отже, емоційний контакт підлітка з батьками залишає значний відбиток під час формування еталонів емоційного реагування. [6, с. 58]

Нами було проведено пілотажне дослідження з метою визначити тенденції, які пов'язані з особливостями EI підлітка та характеристиками його сім'ї. Вибірку для нашого дослідження склали підлітки ЗНЗ №243, ЗНЗ №104 міста Києва, всього в пілотажному дослідженні прийняли участь 65 підлітків віком від 12 до 14 років включно. Ми провели дослідження рівня емоційного інтелекту за тестом MSCEIT V2.0 та опитувальником емоційного інтелекту (OEI) К.Барчард. Для вивчення особливостей оточення підлітка, а саме родини і поведінкових порушень



опанування чого-небудь дає радість лише стосовно відсутності не-радості, відсутності перешкод.[6, с. 57]

Також пілотажне дослідження допомогло нам визначити, що з тесту MSCEIT V2.0 ми не можемо використовувати для підлітків секції, які досліджують компонент «Свідоме управління емоціями для особистісного зросту і покращення міжособистісних відносин». Це пов'язано з тим, що ці завдання не є адаптованими для цієї вікової категорії. Ситуації написані для людей, які вже мають статус дорослої людини (наприклад, наведені ситуації про проблеми з виплатами, стосунках з колегами). Всі інші завдання є можливими для оцінки підлітками.

За методикою А.Н. Орел виявлено такі кореляційні зв'язки: в досліджуваних, які продемонстрували середній і низький рівні емоційного інтелекту за компонентами управління і розуміння емоцій мають значимий зв'язок (477\*) зі шкалою вольового контролю емоційних реакцій. Тобто, чим нижчий рівень емоційного інтелекту, тим нижчий рівень вольового контролю. Також, досліджувані з низьким рівнем емоційного інтелекту за компонентами співпереживання іншим (емпатії) і управління емоціями мають значимий зв'язок (462\*) з показником за шкалою схильності до адиктивної поведінки, яка вимірює готовність реалізувати адиктивну поведінку. Цей зв'язок можна інтерпретувати як відсутність можливості поставити себе на місце іншого в такого підлітка. А саме, розуміння, що будуть відчувати інші (батьки, вчителі, однокласники) в неприємній ситуації, яку він може спричинити.

В основному дослідженні кількість учасників вибірки становить 115 підлітків віком від 12 до 14 років включно. Наше припущення, що надання суб'єктивного значення тому, що відбувається в сімейній системі дозволяє реалізувати можливості сензитивного періоду і розвинути на високому рівні такі здібності як рефлексія, емпатія, розуміння складних емоцій, що формують базові навички EI підтвердилося. Нами було проведено процедуру кластерного аналізу за набором показників сімейних стосунків і наша вибірка розподілилася на два кластери, які ми назвали «Сімейне благополуччя» і «Сімейне неблагополуччя». В цих кластерах виявлено суттєві відмінності, що характеризують дві різні групи сімейних стосунків між підлітком і батьками. Перший кластер характеризується вищим рівнем сімейного благополуччя і узгодженості з батьками. В цих сім'ях вищий рівень прийняття і узгодженості дитини з матір'ю. З батьком в підлітків вищі показники емоційної близькості, прийняття, співпраці та узгодженості.

В сім'ї підлітків другого кластера наявний вищий рівень сімейної тривоги, низький рівень прийняття і узгодженості з батьками. Рівень суворості і контролю в другому кластері трохи вищий ніж в першому. Наявний низький рівень сімейного благополуччя.

Отже, саме наявність емоційного прийняття і близькості характеризують благополучні сім'ї. В підлітків, які потрапили в кластер «Сімейне благополуччя» вищі середні показники EI. В групі, де наявні високі показники емоційного прийняття батьками EI підлітків є високим. Формування EI високого рівня можливо тільки за умови емоційного прийняття батьками, емоційної близькості і згоди з ними. Тривога – це додатковий чинник, що створює фон, який заважає відчути, що насправді відчуваєш в теперішньому моменті. Високий рівень тривоги

створює додатковий бар'єр у сприйнятті власних емоційних станів і станів оточуючих.

Окремо хочемо звернути увагу на позицію підлітка в сімейній системі, яку ми визначили за допомогою методики «Сімейної соціограми». Ця «Позиція Я» може мати один з трьох вимірів: «Влада і відповідальність», «Той, чиї потреби задовольняються» і «Емоційне підкорення». Другим параметром, який ми виміряли цією методикою, є самооцінка досліджуваного, яка визначається через розмір фігури самопозначення. Ця фігура має три розміри: маленький кружечок означає низький рівень самооцінки; середній кружечок – нормальний або високий рівень самооцінки; великий кружечок – завищену самооцінку. Ми визначили яким чином ці характеристики: місце в сімейній системі і рівень самооцінки підлітка зумовлюють розвиток компонентів EI, застосувавши процедуру однофакторного аналізу (GLM). Ми досліджували самооцінку підлітка опосередковано, а не за допомогою опитувальників (таких наприклад, як тест-опитувальник В.В. Століна, С.Р.Пантеєлєєва) через те, що підліток може декларувати високу самооцінку, а насправді відчувати себе маленьким, непотрібним, незначним. Проективні методики мають доступ до несвідомого, до того ж «Сімейна соціограма» як раз досліджує те як відчуває себе підліток саме в сімейній системі.

Процедура однофакторного аналізу виявила наступні особливості: за шкалою EI «Увага до емоцій» мають найвищі показники підлітки в яких нормальний чи високий рівень самооцінки. Низькі показники за цією шкалою EI мають підлітки із завищеною самооцінкою. Завищена самооцінка свідчить про особистісну незрілість, невміння правильно оцінити своє місце в родині, порівняти себе з іншими членами сім'ї. Така самооцінка вказує на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритість досвіду», нечутливість до своїх помилок, невдач, зауважень і оцінок оточуючих. Шкала EI «Увага до емоцій» передбачає, що людина звертає увагу на свої емоційні стани і ситуації, в яких вони виникають. Тобто, якщо підліток демонструє низькі показники за цією шкалою, то він не зважає на свої емоційні стани і тому не може побудувати адекватне сприйняття себе в життєвих ситуаціях. За шкалою EI «Співпереживання нещастя» найвищі бали, але з оберненим значенням отримали ті досліджувані, які мають найнижчу самооцінку.

Рівень самооцінки підлітка характеризує також зв'язок з рівнем його EI. Це було підтверджено під час розподілу вибірки по групах за рівнем EI. В цей аналіз ми також включили показники, які стосуються сімейної комунікації, рівня агресії, конфліктності і тривоги в сім'ї. В результаті чого було виділено три кластери, які отримали назви «Високий EI/Добре Диференційований підліток»; «Достатній EI/Слабко Диференційований підліток»; «Низький EI/Недиференційований підліток». З першого кластеру підлітки характеризується найбільш адекватною самооцінкою (високою або середньою). В підлітків з кластеру «Достатній EI/Слабко Диференційований підліток» часто низький рівень самооцінки. З кластеру «Низький EI/Недиференційований підліток» в підлітків в більшості випадків рівень самооцінки завищений. Тобто, можна стверджувати, що рівень самооцінки підлітка пов'язаний з рівнем його EI. Це можна пояснити тим, що підліток, який адекватно і відповідно дійсності оцінює себе і своє становище в групі (в школі, серед однолітків) знаходиться в контакті з собою і з іншими. Отже, він може зрозуміти власні емоційні переживання та оточуючих. В свою чергу, як

визначено з кластерного аналізу, самооцінка підлітка пов'язана з такими системними характеристиками сім'ї як комунікація, рівень агресії, конфліктності і тривоги в сім'ї.

За показниками, що характеризують сприйняття підлітком сімейної системи досліджувані розподілилися наступним чином: найвищі показники за симптомокомплексом «Сприятлива сімейна ситуація», мають підлітки з високою самооцінкою і займають положення в сім'ї «Влада і відповідальність». Це можна пояснити тим, що підлітки, які зростають в сім'ї, яку вони сприймають як благополучну і безпечну для себе, мають вищу самооцінку і займають активну і відповідальну життєву позицію.

Найвищі бали за симптомокомплексами «Тривожність» мають підлітки, в яких низька самооцінка і знаходяться в зоні «Емоційного підкорення». Варто зазначити, що саме ці підлітки мають найвищі зворотні показники за шкалою «Співпереживання нещастя». Вони мають труднощі з тим, щоб співпереживати іншим в ситуаціях нещастя через те, що самі погано контактують з власними переживаннями таких ситуацій. Блокування власних переживань, блокує зв'язок з дійсністю, що в свою чергу, заважає співпереживати іншим.

За іншими показниками сімейної системи, хоча вони і виявлені однофакторним аналізом як значимі, проте суттєвих відмінностей у значеннях різних груп підлітків не виявлено.

**Висновки.** Проведено теоретичний і емпіричний аналіз зв'язку рівня EI підлітка з процесами, що відбуваються в сімейній системі в якій він зростає. Підтверджено, що такі риси особистості підлітка як нейротизм зворотно корелюють з вираженням негативної експресії. Тобто, чим більше підліток емоційно нестійкий і тривожний, тим гірше він виявляє свої негативні емоції. Вольовий контроль емоцій безпосередньо стосується вчинків, які можуть детермінувати девіантну поведінку, а значимий кореляційний зв'язок з компонентом EI (управління емоціями) підтверджує, що його рівень пов'язаний з адаптаційною поведінкою індивіда. EI - здібність, яка допомагає не тільки успішно взаємодіяти з оточуючими, але також контролювати власні емоційні реакції і поведінку. Саме ця його функція дозволяє уникати ситуацій, де людина перетне межі дозволеного. Зв'язок низького рівня емпатії і схильністю до адиктивної поведінки можна інтерпретувати як відсутність уявлення в такого індивіда, що будуть відчувати інші (батьки, вчителі, однокласники) в неприємній ситуації, яку він може спричинити.

Як було визначено в пілотажному дослідженні, а потім підтверджено на основній вибірці стиль сімейного виховання пов'язаний з розвитком EI підлітка. Виявлено характеристики родини в якій зростає підліток, що пов'язані з формуванням складових EI, а саме: сімейне благополуччя; тривожність; згода/незгода, емоційна дистанція/близькість та співпраця з батьками, нехтування/прийняття підлітка, авторитетність батьків. Підтверджено, що формування EI високого рівня можливо тільки за умови емоційного прийняття батьками, емоційної близькості і згоди з ними. Виявлено, що батьківський контроль є необхідною умовою для розвитку EI підлітка, однак цього недостатньо для формування EI високого рівня. Доведено, що низький рівень самооцінки підлітка пов'язаний з відсутністю уваги до власних емоцій та співпереживанням в негативних ситуаціях іншим. Виявлено, що емоційно-функціональна позиція в

сімейній системі «Емоційне підкорення» визначає низький рівень ЕІ підлітка. В той час як позиція «Влада і відповідальність» стимулює розвиток ЕІ. Також, виявлено, що конфліктність та тривожність в сім'ї підлітка визначають зниження в нього ЕІ за складовими розуміння та аналіз емоцій; вираження емоцій. Отже, ми виявили основні предиктори сімейної системи підлітка, що будуть сприяти або заважати розвитку його ЕІ.

**Список використаних джерел**

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
2. Варга А. Я. Российская семья в эпоху перемен / А. Я. Варга. – Режим доступа: <http://www.supporter.ru>
3. Волински С. Темная сторона внутреннего ребенка: следующий шаг / С. Волински. – М. : Старклайт, 2004. – 184 с.
4. Воробьева Л. И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе / Л. И. Воробьева, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн // Психология современного подростка. – М. : 1987. С. 6–36.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект/ Д. Гоулман, пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ : АСТ Москва, Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
6. Кириленко Т.С. Емоційна сфера особистості: навчальний посібник / Т.С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
7. Князев Г. Г. Адаптация русскоязычной версии «Опросника эмоционального интеллекта» К. Барчард / Г. Г. Князев, Л. Г. Митрофанова.
8. Кривцова С. В. Подросток на перекрестке эпох / С. В. Кривцова. – М. : Генезис, 1997 г. – 288 с.
9. Медведев С. Э. Трансгенерационные процессы при психической травме / С. Э. Медведев // 27-Российско-Германская психоаналитическая конференция «Травма прошлого в России и Германии: психологические последствия и возможности психотерапии». – Режим доступа: <http://www.supporter.ru>
10. Реан А. А. Психология подростка : Полное руководство / А. А. Реан. – М. : 2003. – 432 с.
11. Чикер В.А. Психологическая диагностика организаций и персонала. Спб. : Речь, 2004. – С. 62-84.
12. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції [Текст] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига ; Дніпропетровський національний ун-т. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
13. Goleman P., Boyatzis R. (September, 2008). Social intelligence and the biology of leadership. Harvard Business Review. 86:9, pp. 74–81.
14. Mayer A., J.D., Salovey, P., and Caruso, D.R. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", Intelligence, Vol. 2, pp. 267–298.

Отримано 03.03.2015 р.

УДК 159.9

**Кириленко Т. С.**<sup>°</sup>

Київський національний університет імені Тараса Шевченка факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент

**Льошенко О. А.**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, асистент

## **АНАЛІЗ САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ В АСПЕКТІ САМОДОПОМОГИ**

*Стаття присвячена аналізу аспектів самопомоги як напрямку самопізнання особистості. Виокремлено два аспекти самопомоги в самопізнанні: пізнавального та регулятивного характеру. Основна увага зосереджена на поняттях емоційного самопізнання, екопсихологічного самопізнання, особистісної зміни, самовдосконалення.*

**Ключові слова:** самопізнання, самопомога, емоційне самопізнання, екопсихологічне самопізнання, особистісна зміна, самоаналіз, самовдосконалення

*Статья посвящена анализу аспектов самопомощи как направления самопознания личности. Выделены два аспекта самопомощи в самопознании: познавательного и регулятивного характера. Основное внимание сосредоточено на понятиях эмоционального самопознания, экопсихологического самопознания, личностного изменения, самосовершенствования.*

**Ключевые слова:** самопознание, самопомощь, эмоциональное самопознание, экопсихологическое самопознание, личностное изменение, самоанализ, самосовершенствование

*The article deals with the aspects of self-care as the direction of self-knowledge of personality. Author determined two aspects of self-care in self-knowledge: cognitive and regulatory nature. The main attention is concentrated on the concepts of emotional self-knowledge, environmental and psychological self-knowledge, personal change, self-improvement.*

**Keywords:** self-knowledge, self-care, emotional self-knowledge, environmental and psychological self-knowledge, personal change, introspection, self-improvement

**Актуальність.** Інтерес до проблем самопізнання загострюється, коли людині або народу загрожує небезпека, коли самій культурі загрожує загибель або вона занепадає. Так було за часів Сократа і Платона; так було й під час занепаду римської цивілізації, коли стоїки оголосили самопізнання завданням мудрості, а християнство почало проповідувати нескінченну цінність душі і Царство Боже, "яке всередині вас". Той же ритм історії, та ж діалектика спостерігається і в нашу складну епоху. В умовах всебічної кризи духовності знову поставлена проблема самопізнання у всіх областях людського духу. Епоха, яка переживається нині в Україні, спонукає українських інтелектуалів і, насамперед, психологів шукати відповіді на "вічні питання" в їх виключно практичній, орієнтованій на життя формі.

"Таємниця особистості, її виключності нікому не зрозуміла до кінця. Особистість людська є більш таємничою, аніж світ. Вона і є цілий світ. Людина – мікрокосм і містить у собі все" (М. О. Бердяєв). І якщо однією з основних сутнісних онтологічних форм активної взаємодії людини з довколишнім світом є

пізнавальна діяльність, то відповідна форма активності, спрямована у внутрішній світ, до власного “Я”, постає як самопізнавальна діяльність людини, спрямована на самодопомогу собі у творенні свого власного Я. Це і визначило нашу **мету** - виокремити аспекти самодопомоги як напрямку процесу самопізнання особистості.

Проблема самопізнання - це точка дотику філософії, релігії та психології. Самопізнання у вустах древнього філософа означало насамперед, пізнання людиною свого внутрішнього світу, усвідомлення того, що осмислене життя, духовне здоров'я, гармонія внутрішніх сил і зовнішньої діяльності, задоволення від високоморальної поведінки становлять вище благо, вищу цінність. Із цією цінністю не порівнянні ніякі знання, якими б корисними вони не були. Кожна людина - особливий світ, цілий всесвіт, що підлягає пізнанню.

Самопізнання є початковою ланкою й основою існування і прояву самосвідомості. Через самопізнання людина здобуває певні знання про себе. Ці знання входять до змісту самосвідомості як його серцевина. У процесі взаємодії із зовнішнім світом людина, будучи активно діючою особою, пізнає його, а разом з тим пізнає і себе. Самопізнання як процес виявляється у безперервному русі від одного знання про себе до іншого знання і є процесом, що самовдосконалюється. Здатність до самосвідомості та самопізнання - виняткове надбання людини, що у самосвідомості усвідомлює саму себе як суб'єкта свідомості, спілкування і дії, стаючи в безпосереднє відношення до самого себе.

Самопізнання виступає також як специфічний механізм пізнання, через який людина ніби “пронизує” всі рівні буття сутнього, а отже переходить межі власної сфери буття. Людина здатна осягнути реальність зовнішнього буття сутнього, реальність власного буття як самостійного сутнього та реальність внутрішнього буття, буття власного “Я” [9].

Людина усвідомлює особливості своєї фізичної, соціальної, духовної природи, протягом життя навчається враховувати власні індивідуальні відмінності та вибудовувати певний спосіб діяння у світі відповідно до цих відмінностей, з одного боку, та до об'єктивних вимог життя – з іншого.

Підсумковий продукт самопізнання Я-образ або Я-концепція. По Роберту Бернсу Я-концепція - це сукупність усіх уявлень індивіда про себе самого, зв'язана з їх оцінкою.

Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації.

В найзагальнішому плані виділяються три значення, три спектри самопізнання: для релігійної людини самопізнання - це спосіб єднання з Богом через пізнання в собі Божественного начала; на поверхнево-психологічному рівні самопізнання виступає як засіб найбільш повного використання своїх можливостей, здібностей в житті і діяльності або як засіб управління іншими людьми; на глибинно-психологічному рівні, який намагається розкрити наука, самопізнання - це шлях набуття психічного та психологічного здоров'я, гармонії і зрілості, здатності до саморозвитку та самоактуалізації.

Вважаємо за необхідне виокремити ще один напрямок самопізнання – як самодопомога. Самопізнання можна розглядати як напрямок самодопомоги у власному розвитку. Цей шлях не простий. Може наступити розчарування, коли думаємо, що все про себе знаємо. Проте є позитив. В психологічних системах

розвитку особистості підкреслюється, що зіткнення з правдою приносить не лише хвилювання, а й може звільняти від душевного сум'яття або все ж таки давати можливість порятунку, додати сили для подальших дій. Усвідомлення лякає, проте мобілізує сили самозбереження, якщо є воля до життя. Якщо людина має мужність дізнатись про себе щось неприємне, мало сумнівно, що вона не зможе бути рішучою до кінця. Але потрібна певна міра готовності.

Самопізнання – це не плавний процес. Існують труднощі, суперечності самопізнання, про що писав М. Бердяєв [1].

Людина як суб'єкт пізнання має вивести себе з власного поля сприймання, подивитись як на щось самотійне відносно себе. Проте в цей процес людина вносить щось своє, суб'єктивне. Це залежить від загальних її індивідуальних особливостей, від міри спрямованості особистості до власного внутрішнього світу, розвитку потреби особистості в рефлексії та самопізнанні.

Для людини важливо усвідомлення власної своєрідності, розуміння своїх індивідуальних задатків і обмежень. Людина в процесі самопізнання може як відкривати в собі ті риси, які можуть бути розвинені, так і ті, які треба стримувати, корегувати, щоби її шлях до самої себе був успішним. Це дозволяє нам виокремити два аспекти самодопомоги, а саме пізнавального та регулятивного характеру. Розглянемо їх детальніше. Серед аспектів пізнавального характеру важливим для пізнання свого ставлення, тобто самоставлення виступають емоційні та когнітивні компетенції особистості, які можуть розкриватися через емоційне та екопсихологічне самопізнання. Аспекти регулятивного характеру пов'язуються з питаннями самопізнання, що спрямовані на самозміну особистості спираючись на самоаналіз та самотимуляцію.

Актуальним є звернення до питань формування екологічного світогляду, екологічного навчання та виховання та, насамперед, введення поняття екопсихологічного самопізнання, завдяки яким стає можливим формування екологічно свідомої особистості.

Формування екологічної свідомості можливе через еколого-психологічне самопізнання, яке слід розглядати як поштовх, як відкриття у людині природної властивості бути суб'єктом психічної активності, контролювати зміни, розвиватись та виявляти причинно-наслідкові зв'язки [6].

Останній час – це період поступового відчуження людини від природи, час збайдужілого ставлення до цитаделі життя. У той же час, – це поступове відчуження людини від самої себе, оскільки поняття середовища вміщує не лише середовище зовнішнє, але і внутрішнє, середовище психічного світу людини, сферу думок, почуттів та емоцій. Отже, глобальні, екологічні проблеми, які нас оточують спричинені не лише байдужим ставленням до навколишнього середовища, але й байдужістю людини до самої себе. В контексті окресленої проблеми, актуальною є концентрація дослідників своєї уваги на категоріях, які містять початок “само-”, як початок на шляху до пробудження інтересу людини до самої себе, як можливість зосередитись на власному саморозвитку, зрозуміти свою провідну роль у “житті” середовища внутрішнього та зовнішнього, досягнути їх взаємодію.

Тому, першочерговим стоїть перед нами завдання з'ясувати причини такого відчуження по відношенню до самого себе, а це означає, пізнати себе з метою саморозвитку, самовдосконалення системи “Я-природа”, з метою формування

екологічної свідомості – свідомості вищого порядку, як наступної ланки у еволюційному поступі психіки, як переверот в уявленні людини про своє місце та роль у світі, зміна ціннісної карти та, в кінці кінців, переорієнтація людини із сфери зовнішнього на сферу внутрішнього, як точки відліку людського існування. Саме тому, концентрація людини на екопсихологічному самопізнанні зумовить перехід до нового типу зв'язку людини та суспільства із природою, який буде виражатись у гармонійному розвитку окреслених ланок. Екопсихологічне самопізнання виступить шляхом взаємодії внутрішнього та зовнішнього середовища, що призведе до творення нового, зміненого внутрішнього психічного світу, до якісних змін у розумінні себе та своєї визначальної ролі у творенні майбутнього [6].

Життя – це постійний рух та адаптація, процес безперервного оновлення та зміни. Екопсихологічне самопізнання – це наш шлях до формування людини вищого рівня, — "еко" людини із високим рівнем екологічної свідомості, саморозуміння, самоактуалізації, необхідних для її успішного функціонування в даному суспільстві, для гармонійної взаємодії в системі — "Я-природа".

Одним із актуальних життєвих питань практичного спрямування виступає емоційне самопізнання. Емоційне самопізнання розглядається як вияв суб'єктного підходу в дослідженні емоційної сфери. Суб'єктність підкреслює авторство особистості у творенні власного психічного життя, в нашому контексті - творенні своїх емоцій і почуттів, емоційного афективного простору (його інтенсивності, невгамовності, насиченості, невтоленності). Тобто йдеться не лише про емоційні реакції, а і про саморозвиток емоційної сфери, про сприйняття своїх емоційних реакцій, про зміну в ньому, про позитивне ставлення до найрізноманітніших емоційних переживань, які виникають, про допущення їх існування як вияву певних психічних станів особистості, про зміну значущих ставлень [5].

Емоційне самопізнання особистості - це пізнання власних емоцій і почуттів, які розкривають особистість ній і для неї з метою її самозміни. Виходячи з назви, це ще й як пізнання значущого для особистості у формі переживань на основі глибинних потреб і прагнень, що є дуже близьким до поняття "внутрішньої спонтанності" у розвитку, на яке вказував Г.С. Костюк (1988). Таке розуміння відрізняється від логічного усвідомлення необхідності самопізнання, проте й не суперечить йому.

Отже, емоційне самопізнання може розглядатись як шлях взаємодії людини зі світом, по суті, і як процес, і як констатація результату такої взаємодії, і як зовнішній аспект самопізнання (бо, відомо, без людських емоцій немає пізнання істини). У такому разі внутрішній аспект емоційного самопізнання пов'язаний не стільки з оціночною функцією, скільки з актуалізацією резервів у напрямку самозміни особистості.

Отже, особливості емоційного самопізнання як форми пізнання можуть репрезентувати індивідуальність особистості. Крім того, як відомо, самопізнання може відбуватись за типом Я та інший чи Я та Я.

Тобто йдеться ще і про надання переваги певному типу самопізнання. Його вибір свідчить про вияв індивідуальності.

Проте, розглядаючи емоційне самопізнання особистості як пізнання власного емоційного світу, його простору через переживання цього простору як вияву індивідуальності, ми визнаємо, що процес емоційного самопізнання - це

водночас самотворення й творення особистістю власного емоційного простору, а не просто констатація наявного.

Мета ж емоційного самопізнання – здійснення емоційного обміну (ми вводимо цей термін для позначення переходу, динаміки ставлення як емоційного стану), перетворення власного емоційного простору без часових обмежень, тобто в позачасовості вияву стану емоційної готовності до самозміни [5].

Отже, починається емоційне самопізнання з аналізу привласнення переживань, надання переваги певним переживанням, продовжується через розкриття свого функціонального призначення - визнання непотрібними, віддавання переживань та пробудження нових переживань у стані емоційної готовності до самозміни на шляху до своєї мети - здійснити емоційний обмін, перетворити, змінити власний емоційний простір, а отже, і себе [4].

Це є шлях самодопомоги, шлях розкриття резервів особистості через обмін емоціями та почуттями в її емоційному просторі.

Спрямованість цього емоційного обміну визначає спрямованість особистісного духовного зростання - на добро, істину, віру, красу й любов, від зла до добра, від незнання до істини, від безнадії до надії, від потворності до краси, від ненависті й образи до любові.

Завжди вважалося, що для кращого розуміння інших людей перш за все необхідно пізнати себе. Не випадкове вислів “Пізнай самого себе” сягає своїм корінням у глибину людської історії. Воно було висічене на фронтоні Дельфійського храму і було важливою складовою частиною давньогрецької філософії людини.

Що стосується регулятивного аспекту самодопомоги у самопізнанні, то, в першу чергу, ми виокремлюємо самоаналіз як механізм самодопомоги особистості в плані її самозміни.

Напевно, для людини немає більш цікавого об'єкта для аналізу, ніж він сам.

Самоаналіз в житті кожної людини займає неабияке місце, адже він полягає не в тому, щоб інтерпретувати в нашому житті деяку подію, скільки в тому, щоб поглянути на найбільш значущі вчинки, реакції, власні кроки на життєвому шляху.

Самоаналіз може розгортатися у різних формах або моментах пізнання, що приводять у результаті до певного тлумачення явищ душевного життя. В якості конкретних форм розуміння або методів описової психології виступають інтроспекція, самозвіт, включене спостереження, емпатичне слухання, ідентифікація, бесіда діалог, біографічний метод, інтуїція, інтерпретація внутрішнього світу іншої людини, герменевтика.

Самоаналіз виступає засобом самопізнання. Удосконалення самоаналізу є необхідним, першим за значимістю для самопізнання особистості, для тих, хто хоче розкрити свої нереалізовані ресурси, відчувти внутрішні призови до самовиявлення. Щоби поступово звільнитися від самовідчуження, поглиблювати усвідомлення власної цінності, шукати і знаходити підтвердження власної неповторності, значущості, унікальності [5].

При самоаналізі слід дотримуватися наступних правил. По-перше, людина повинна прагнути висловити те, що вона дійсно відчуває, а не те, що зобов'язана відчувати в силу власних стандартів або існуючих традицій. По-друге, необхідно надати своїм почуттям якомога більшу свободу. Головне в самоаналізі - це “внутрішнє значення, тобто усвідомлення всієї інтенсивності почуття”.

Самоаналізом називають аналіз індивідом власних думок, переживань, потреб і вчинків. На відміну від близького по значенню поняття рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад, віддзеркалення) - самоспостереження, роздум над своїми переживаннями і думками - поняття самоаналізу більшою мірою концентрує увагу на процесуальному аспекті власної психіки, відрізняється цілеспрямованістю і довільністю процесу цього аналізу.

Спроби конструктивного самоаналізу можуть мати велике значення для людини. Вони надають їй можливість самореалізації, під якою К. Хорні розуміє не тільки розвиток якихось особливих талантів, можливо - прихованих, пригнічених, але, що найважливіше, і розвиток її потенційних можливостей як сильної, цілісної істоти, вільної від внутрішніх спотворюючих примусів.

Шлях самопізнання - це особистісне зростання, це зміна себе в кращу сторону.

Говорячи про “зміну” взагалі наголошується на тому, що мова йде про зміну способу роздумів про проблеми, про реорганізацію і презентацію, відповідно, свого досвіду в нових мовних висловлюваннях, термінах.

Під особистісною зміною розуміється здатність людини, яка може розвиватись в процесі її соціалізації. Це мається на увазі здатність до генерації суттєвих перемін з метою освоєння індивідом життєвого простору як з конструктивними так і з деструктивними наслідками.

На основі аналізу сучасних уявлень про процес особистісної зміни в американських дослідників Дж. Прочаски, Дж. Нокроса, М. Фергусон, які представлені в моделях стадій особистісної зміни, П. Лушин надає власне розуміння особистісної зміни, а саме, - особистісна зміна як виживання. Загальнопсихологічним корелятом такого розуміння виступає процес трансцендування, тобто розширення меж власної детермінованості шляхом переходу до нового контексту розвитку особистості, а отже, до нових критеріїв власної оцінки, оцінки себе в новій ситуації.

Ми можемо підкреслити – здійснюється перехід в процесі самопізнання до нового контексту самоствалення, тобто формування нових критеріїв власної оцінки за участі “психологічної події” як конструктивної частини процесу самозміни.

Завдяки самопізнанню можливо справжнє внутрішнє пізнання себе, подальший внутрішній розвиток, тобто реалізується пізнавальний та регулятивний аспект самодопомоги. На основі самопізнання розгортається діяльність по саморозвитку його основних форм. Переживання в процесі самопізнання є опорою для особистісного самовизначення і самовдосконалення, пов'язані з пошуком гармонії, оскільки особистість орієнтується не лише на миттєві потяги, а й на глибинне прагнення до змін, до самовдосконалення. Це справа самої особистості. Ніхто не може прожити за неї її життя розуму, життя серця, життя дії. Проте кожному дано на цьому шляху пережити почуття радості, умиротворення, віри, надії, любові чи провини, каяття, прощення. Проживання таких переживань збагачує особистість, а відсутність досвіду може спричинювати виникнення неприкаяності, невдоволеності, гордині, злості, заздрості.

Відкриття в собі нових переживань – це паростки самопізнання особистості, які можуть стимулювати її розвиток. Цей розвиток не завжди детермінований зовнішніми стимулами. Він може носити характер внутрішньої “спонтанійності” за

термінологією Г. С. Костюка. А його векторність пов'язана із самовдосконаленням особистості, як проявом саморозвитку.

Самопізнання – це ланка саморозвитку і прояв постійного процесу самозміни. У людини завжди є вибір, який здатний змінити смисложиттєві орієнтації. Це вибір – йти до себе чи не помічати цього найважливішого шляху, вибір траєкторії життєвого шляху, подальшого напрямку самостворення.

Потенціал саморозвитку, самовдосконалення закладено в кожній людині. Навіть найнесприятливіші умови дорослішання не можуть остаточно зупинити, істотним чином загальмувати цей переможний рух уперед. Як розгортається програма біологічного дозрівання, так відбувається і поступове, обережне, малопомітне втілення в життя незрівнянно складнішої програми самопізнання, особистісного розвитку, програми наближення до власної сутності, до глибинного єства [5].

В процесі самопізнання відбувається самозміна особистості на основі використання різних методів і шляхів самопізнання з метою самовдосконалення.

Особистісне зростання - це не подарунок долі, воно залежить не від випадку, а від вміння використовувати свій внутрішній потенціал, від прагнення до самовдосконалення.

Виокремлюють наступні методи самовдосконалення, які, у свою чергу, розкривають і пізнавальні, і регулятивні аспекти самодопомоги:

1. Самоконтроль компетентності - оцінка знань, а також інновацій. Для одержання таких оцінок можна використати тести знань, практичні завдання й аналіз конкретних ситуацій. На основі отриманих оцінок важливо зробити правильний висновок про характер зміни своєї, наприклад, професійної компетентності за останній період часу.

Визначення причин як позитивної динаміки компетентності, так і її відсутності дозволить уточнити й конкретизувати плани роботи над собою та на наступному етапі. Важливо пам'ятати і про самоконтроль компетентності – процедуру, яку бажано проводити якщо не постійно, то як мінімум періодично, не тільки за допомогою самоспостереження, але й за допомогою якісного інструментарію.

2. Інвентаризація змін у собі. Процедура, яку необхідно проводити раз у півроку. Суть її в обліку, аналізі й систематизації всіх змін які за цей період відбулися у власній особистості та професійній компетентності.

3. Уміння вчитися в інших. Створення в собі установки на пошук і освоєння нового в різних ситуаціях, де можуть бути цікава інформація, корисні знання, новий досвід. Управління своїми мотиваційними установками забезпечує високий ефект розвитку навіть у роботі на традиційних нарадах, семінарах і тим більше в спеціально організованих формах навчання й розвитку.

4. Таблиця життєвих і професійних цілей. Складання й періодична корекція змісту таблиці життєвих і професійних цілей. Основні завдання методики полягають у тому, щоб:

- усвідомити якнайбільше реальних мотивів і відповідних цілей поведінки;
- диференціювати свої мотиви й цілі на особистісні (що відносяться до життя в цілому) і професійні;
- визначити ступінь відповідності в себе життєвих і професійних мотивів, а потім уже провести усвідомлену їхню корекцію.

5. Щоденник досягнень і невдач. Докладний або узагальнений опис ситуацій з аналізом причин і факторів позитивних і негативних результатів власної діяльності. Допомагає уникати ситуацій, коли повторно “наступають на ті ж самі граблі”, дозволяє краще усвідомлювати, а також критично оцінювати й систематизувати власний досвід, роблячи практичні і правильні висновки.

6. Моделювання свого портрету. Процедура складання своєї професійно-психологічної характеристики у вигляді найбільш яскравих рис, як позитивних, так і негативних, які були продемонстровані за якийсь період (наприклад, останній тиждень) або при рішенні якогось відповідального завдання. Найкраще використати графічні засоби моделювання. У цьому випадку портрет буде виглядати як схематизований Рисунок з короткими словесними позначеннями. Після складання моделі, з нею необхідно працювати.

7. Розвиток мотивації. Самостимулювання – це процес, в результаті якого особистість самостійно визначає собі мотиви для занять самовихованням, зважає всі позитивні і негативні сторони досягнутих результатів, переваги, які вона одержала в ході самовиховання. Ефективною формою самостимуляції є самопереконавання, коли, використовуючи логічні доводи, людина переконає себе в необхідності самозмін, виробляє в собі необхідну установку. Є ще самонаказ – ефективний засіб подолання бар'єрів у вигляді власної інертності, ліні і т.д. При цьому, якщо в людини виявляється лінь, вона не відкидається, але їй приділяється спеціальний час, коли вона може виявитися повною мірою. Методи самостимулювання органічно переростають в методи самопрограмування.

**Висновки.** Сучасні проблеми самопізнання, його сутності, призначення можуть розкриватись через категорію самодопомоги. Самопізнання - це інтенція, безперервне прагнення бути людиною, пізнання Я в своїй специфічності, що визначає пізнавальний аспект самодопомоги. Пізнати себе означає включити в цілісне знання про себе все різноманіття свого існування і здійснити регуляцію самоствавлення у напрямку самозміни особистості. Самопізнання можна розуміти як нескінченну допомогу собі самому у пізнанні і творенні своєї справжньої сутності, свого місця у взаємодії з навколишнім світом.

Виокремленні аспекти самодопомоги в процесі самопізнання вказують на потенціал подальшого вивчення емоційних та когнітивних компетенцій в екопсихологічному самопізнанні та емоційній самозміні особистості. В якості перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо розширення меж теоретичного і емпіричного вивчення емоційних та когнітивних компетенцій екопсихологічного самопізнання та емоційної самозміни особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Бердяев Н. Самопознание / Н. Бердяев. – М.: АСТ, Хранитель, 2007. – 448 с.
2. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / М. Боришевський // Психологія і суспільство, 2009. - № 4. – С. 119-126.
3. Кириленко Т. С. Гармонізація емоційних станів особистості. Стрессы в повседневной жизни детей / Т. С. Кириленко // Наука і освіта, 2000. - № 1-2.
4. Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід): Монографія / Т. С. Кириленко. - К.: ВПЦ "Київський університет", 2004. - 100 с.
5. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч.посібник / Т. С. Кириленко. - К.: Либідь, 2007. - 256 с.

6. Льошенко О. А. Екологічна соціалізація особистості / О.А. Льошенко // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції "Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства". – К., 2014. – С. 136-139.
7. Льошенко О. А. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення / О. А. Льошенко // Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – Київ, 2011. - № 2. – С. 49-52.
8. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 256 с.
9. Терлецька Л. Г. Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості / Л. Г. Терлецька // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 2012. - № 14. – С. 152-158.

Отримано 03.03.2015 р.

УДК 159.923 + 159.9(091)(47 + 57)

**Погорільська Н.І.<sup>°</sup>**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, асистент

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЇ В ПЕРІОД РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ**

*В статті розкриваються та обґрунтовуються особливості розвитку психології в радянський період: відмова від психодіагностики, розвиток лише обмеженої кількості галузей психології, відсутність психотерапії. Описуються умови соціалізації особистості в радянський період, психологічний портрет звичайної радянської людини. Також називаються і описуються психологічні травми українського народу, які виникли та підсилювались в цей час: розрив з землею та природою, відмову від традицій, нав'язування колективізму, відчуження частини досвіду особистості та частини населення та безпорадність батьків.*

**Ключові слова:** радянський період, особистість, соціалізація, психологія, психологічні травми українського народу

*В статье раскрываются и обосновываются особенности развития психологии в советский период: отказ от психодиагностики, развитие лишь ограниченного числа отраслей психологии, отсутствие психотерапии. Описываются условия социализации личности в советский период, психологический портрет обычного советского человека. Также называются и описываются психологические травмы украинского народа, которые возникли и усилились в это время: разрыв с землей и природой, отказ от традиций, навязывание коллективизма, отчуждение части опыта личности и части населения, беспомощность родителей.*

**Ключевые слова:** советский период, личность, социализация, психология, психологические травмы украинского народа

*In this article justified and features of psychology in the Soviet period: the rejection of psychodiagnostics, development of a limited number of areas of psychology, psychotherapy absence. Describe the conditions of socialization in the Soviet period, a psychological portrait of ordinary Soviet citizen. Also called and described the psychological trauma of the Ukrainian people that have arisen and intensified in this time: gap to the earth and nature, the rejection of tradition, the imposition of collectivism, and estrangement of the experience of the person and of the population, helpless parents.*

**Keywords:** Soviet period, personality, socialization, psychology, psychological trauma Ukrainian people

**Актуальність:** Максим Рильський писав: «Хто не пам'ятає свого минулого, той не вартий свого майбутнього» Сьогодні ні для кого не є таємницею, що часто історія України писалась далеко не в Україні, і не українцями. Останнім часом з'явилися роботи, які прагнуть переосмислити історію загалом та зокрема радянське минуле. У цих роботах пропонуються терміни «де-радянізація», «де-совєтізація», переосмислення радянської спадщини. Ми так чи інакше родом з країни під назвою Союз Радянських Соціалістичних Республік. І не секрет, що в колективна пам'ять та історія перебудовувалась згідно соціалістичного змісту. Відтак, **метою** даної статті є переосмислення радянського минулого насамперед через визначення особливостей впливу радянськості на психологію як науку та особистість загалом.

Вплив на психологію. З позиції сьогодення вітчизняна психологія минулого століття є досить вразливою щодо критики в силу своєї політичної ангажованості, ідеологічної зашореності і теоретичної односторонності та грубої нетерпимості до альтернативних тенденцій. Західна (буржуазна) психологія відкидалась, вітчизняна розвивалась лише по окремих вузьких напрямках.

Завершення другої світової війни в середині двадцятого століття, а також і спосіб перемоги у цій війні, остаточно сформував вектори розвитку світового та радянського простору і визначив їх найважливіші пріоритети. Світовий ринок характеризується підйомом демократичного руху та надання переваги інтересам особистості над інтересами суспільства. Відтак, у 1948 році у конвенції ООН відзначається необхідність «визнання гідності, яка властива всім членам людської сім'ї», «віри в основні права людини, в гідність і цінність людської особистості і в рівноправність чоловіків і жінок» тощо. (З всезагальної декларації прав людини)

Для країни, яка протистояла ворогові не якістю кадрів та військової техніки та зброї, а кількістю громадян, було цілком зрозуміло обрання пріоритетом колектив та колективне, а не індивідуальне, особисте. Відповідно, затверджуються як аксіоми твердження, що «людина – це гвинтик системи», що «незамінних людей немає» тощо. Саме у колективі і є сила. Відтак, якщо за кордоном задля надання допомоги кожній особистості, активно розвиваються методи психотерапії, то на території нашої держави психологічне знання «прикладалось» лише до технічних пристроїв та звірів – найбільшого розвитку зазнали військова, інженерна та порівняльна психології.

Відповідно, на нашу думку, саме тому психотерапія у Радянському Союзі не розвивалась. Мабуть, радянська людина не потребувала психологічної допомоги. Можливо через те, що майже всі сфери життя контролювались та визначались на державному рівні. Навіть любов визначалось як почуття, яке може і повинно контролюватись державою, конфлікт між особистою симпатією та обов'язком повинен був вирішуватись на користь обов'язку. «... декларувати свою любов до всього людства значно безпечніше і більш вигідно, ніж любити одну людину» [1, с. 196].

Тестування у 30-х роках ХХ століття було заборонено. Об'єктивні помилки і ряд причин суб'єктивного характеру (наприклад, стверджують, що І.В. Сталін був незадоволений низьким тестовим балом сина Василя [2, с. 38]) привели до появи 4 липня 1936 постанови ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення (збочення) в

системі Наркомпросів», яка, по суті, визнала педологію «лженаукою» та поклала заборону на застосування безглузких (як там зазначалося) тестів і анкет. І, як результат, були припинені всі відповідні дослідження, закриті всі педологічні установи і майже всі лабораторії з психотехніки та психофізіології праці. А це, в свою чергу, призвело до відставання у розвитку педагогічної та вікової психології, психодіагностики, тощо. Слово «тест» отримало непристойне забарвлення. Різка критика супроводжувалась запереченням всього позитивного, що було зроблено вченими в області педології, психотехніки, психодіагностики і психології в цілому. Так, наприклад, Б.М. Теплов тестування іронічно назвав «клерківської психологією»: спеціаліст-психолог тільки вигадує тести і пише до них інструкцію, а застосовує їх і дає висновки про здібності досліджуваного клерк, який нічого не розуміє в психології, але акуратний і відповідальний» [3]

Особливості соціалізації радянської людини. Останнім часом з'явилась ціла серія телепередач, які демонструють побут людини Радянського Союзу. Вони описують приблизно наступні правила життя: продати душу за холодильник, скинутись всією сім'єю на чоботи тощо. Це формувало особливе ставлення до предметів побуту, їжі тощо. Їжа для людей, вихідців з СРСР, більше ніж їжа. Вона практично завжди для звичайних людей була предметом добування. Часто і їжа, отримувала ідеологічні назви: салат «Ювілейний» (до 60-річчя Перемоги), «Шніцель Олімпійський» (до проведення Олімпіади в м. Москва).

Спеціально для країн Заходу, щоб у них склалось враження, що в країні все добре з харчами, була випущена книга по кулінарії (Книга про смачну і корисну їжу). У книзі були надзвичайно красиві картинки страв, яких більшість людей не їли та не могли б приготувати через брак таких продуктів.

Життя радянської людини було чітким і в якійсь мірі стабільним: якщо чесно жити та служити, то до кінця життя буде і шматок землі для дачі та машина вітчизняного виробництва. Також в радянський період вважалось, що не важливо хто тебе народив, а важливо, хто виховав. Багато родин, які всиновлювали дітей, страждали через те, що вони негідно виховували дітей. Ще однією особливістю життя радянської людини була «відсутність» злочинів та злочинців. Будь-які злочини замовчувались, тому що радянські люди «не могли» чинити такі негідні вчинки.

Якою Була радянська людина? Проте, більш точним буде запитання: а якою повинна була бути радянська людина? Який приклад був представлений у літературі, оспіваний у піснях радянського періоду? А. Апостолов [1] розкриває психологічний портрет «простої справжньої радянської людини» через визначення наступних рис:

- блокадна свідомість – під цією рисою автор розуміє «навіяне ідеологією постійне відчуття страху і небезпеки, пов'язані з загрозою нападу зовнішнього ворога»;

- «беззаконопослушність» - сформоване в умовах насилля влади законопослушність, мовчання та покірний несупротив щодо актів беззаконня і готовність знайти виправдання цим актам («НКВД так просто людей не саджає, якщо посадили, значить було за що»);

- зашорена свідомість або політико-семантична глухота (термін А.В. Петровського) вказує на те, що населення СРСР не було схильним до аналізу та самоаналізу, було готове швидше вірити газетам та радіо, ніж реальним

очевидцям подій, вміло не помічати розходження між радянськими міфами, які озвучувались, та реальним станом речей, сліпо вірило і жило цими радянськими міфами;

- «сімейний стриптиз» - під цією рисою автор має на увазі добровільний допуск партії та держави у сімейні відносини. Так, у матеріалах М.А. Сибіль наводиться такі результати опитування колгоспників західних областей Української СРС: «До кого Ви йдете за порадою і допомогою у важку хвилину?» 22,7% чоловіків та 14,6 % жінок звертаються до партійної, комсомольської, профсоюзної організації чи до правління колгоспом [4, с. 25].

- аскетизм як особистісна риса радянської людини означала, що «цілтю її життя повинне бути лише благополуччя держави при мінімальній турботі про себе» [1, с. 199-200]. Звісно ж такий спосіб та особливості життя партійної номенклатури приховувалось та «не помічалось». Так, М. А. Сибіль зазначає, що серед 1955 анкет респондентів проведеного дослідження немає жодної, в якій би до позитивних рис людини, колгоспники віднесли б прагнення до збагачення... [4, с. 25]

Відповідно до цієї риси радянській людині потрібно було бути «безсрібником», їй особисто не повинно бути нічого потрібним. «Однією з рис психології сучасного колгоспника є скромність. Він добровільно і чесно виконує свій обов'язок, не виставляє на показ свої досягнення.» [4, с. 25]

До зазначених рис Ю. Саєнко додає ще безвідповідальність, безпомічність, безініціативність.

Проте, ідеологія держави СРСР мала свій вплив - пріоритет інтересів суспільства над інтересами окремої особистості теж мав свій специфічний результат. Порушення колгоспного демократизму іноді обговорювалось на сторінках регіональної та державної преси (Туркменська іскра, 1971. 3 марта, [5, с. 110]). Наприклад, значна кількість продуктів списана для відзначення свята, непомірно велика сума грошів витрачена на встановлення огорожі клубу культури, створення фотовиставки портретів кращих людей колгоспу [5, с. 110] без загальних зборів відбувся перерозподіл присадибних ділянок і навіть два випадки самовільного поливання (Блокнот агітатора, 1972, №20, [5, с. 25-25]).

Держава, яка будувала комунізм, повинна була бути бездоганною у всьому. Діти – майбутнє нації, повинні були бути здоровими і щасливими. Виключенням з правила ідеологи тогочасного суспільства знайшли своєрідне виправдання: «хворі діти народжуються в сім'ях алкоголиків, отже, діти розплачуються за гріхи батьків, і держава тут ні при чому». Така ідеологічна установка вирішила всі проблеми дитячої інвалідності, добре прижилась у суспільстві, сформувала суспільну думку і принесла значний економічний ефект. Чотири стіни стали єдиним виходом для дітей-інвалідів на багато десятиліть. Відповідно, ключова думка, яка переслідує батьків дитини-інваліда, - інвалід в сім'ї – це жах. Іншим варіантом, який пропонувала держава, був навчальний заклад інтернатного типу, переважно закритий. Так, в СРСР було створено спеціальні школи 9 типів, не враховуючи шкіл для дітей зі складними дефектами (сліпо глухонімота, розумова відсталість при сліпоті тощо). Всі спеціальні школи, окрім допоміжних для розумово відсталих, забезпечують учням за різні терміни навчання неповну середню чи середню освіту і професійну підготовку з виробничих чи сільськогосподарських спеціальностей [6, с. 60].

Відкривались не лише школи-інтернати для дітей з обмеженими можливостями. Щороку збільшувалась і кількість ясел, дитячих садків, шкіл-інтернатів, піонерських таборів тощо. І не лише для підвищення освіченості населення, а й для того аби звільнити батьків від догляду за дітьми для ще більшого занурення їх у робочий процес: «дитячі заклади сприяють розподілу турботи про дітей між сім'єю та суспільством, і цим самим жінка звільняється від попередньої «прикутості» до дому і отримує реальну можливість поєднувати сімейні обов'язки з роботою і суспільною діяльністю» [7, с. 52-53] в 1978 році більше 12 млн дітей дошкільного віку виховувались у яслях та садках, в той час як батьки працювали» [7, с. 49] Надзвичайно модним був лозунг «Хто не працює, той не їсть», хоча насправді не діяв: велика кількість партійних апаратників займались лише витрачанням того, що заробляла інша частина населення.

Згідно літературних джерел радянська людина значну долю вільного часу присвячувала «підвищенню культурного рівня, професійної кваліфікації, суспільній діяльності, читанню, самодіяльній творчості тощо» [7, с. 50]. Проте, найкращим проведенням часу радянської людини була праця. Тому з'являються і відповідні нові форми життєдіяльності: комуністичні суботники, «ударничество», стаханівський рух, рух за комуністичну працю тощо. «Навіть при наявності матеріального добробуту, переважаюча більшість селян охоче виходять на будь-які роботи і дуже ображаються, якщо через будь-які причини бригадир в той і інший день не наряджає на роботу сприймається як особиста образа» [8, с. 79].

«На тваринних фермах в перерві між роботою широко розповсюджене колективне читання книг, прослуховування радіо чи перегляд телепередач» [8, с. 83].

Працювати повинні були всі, хто може. «Мир, труд, май» - як гасло для життя кожної людини Радянського Союзу. Розвивається ідея працевлаштування і осіб з обмеженими можливості, яких називали лише «інвалідами». У літературі представлено визначення термінів: «інваліди – «це особи, які працюють за обмеженим часом, мають менше навантаження порівняно з здоровими людьми, чи неспроможні працювати взагалі, а інвалідність - це довготривала чи постійна, повна чи часткова втрата працездатності внаслідок порушених функцій організму у зв'язку з хворобою, травмою чи дефектом розвитку». Ідея можливості працевлаштування осіб з обмеженими можливостями, звісно, приносить позитивні можливості для самореалізації, матеріального забезпечення і, відповідно, самостійності особистості з порушеннями психофізичного розвитку. Проте, дуже часто для держави це мало лише суто економічне наповнення: «правильна оцінка ступеня інвалідності, розробка тестів реабілітації на основі прогнозування відділених результатів лікування дадуть значний економічний ефект» [9, с. 55], «тимчасова непрацездатність у дітей залишає більший слід, а це відкладає відбиток на ще несформований, нестійкий характер дитини, а відповідно на формування особистості майбутньої працюючої людини» [9, с. 54].

На сьогодні психологи часто міркують про місце жінки у суспільстві, про особливості взаємовідносин між чоловіками та жінками. Одне із завдань комунізму полягало у ліквідації нерівності між чоловіками та жінками. Саме при комунізмі, як озвучувалось, відбудеться повне і остаточне звільнення жінки від ноші домашнього господарства, яке як вважав В.І. Ленін, давить, душить, отупляє та принижує її (Ленін. Полн. Собр. Соч., т. 39, с. 24). «Соціалістичний устрій, який

приніс жінці-туркменці повне рівноправ'я з чоловіком, істинно щасливе життя, підняв її до положення свідомого і активного борця за нове суспільство [5, с. 104].

Не повним буде представлення впливу радянськості на особистість українця радянського союзу без висвітлення психологічних травм українського національного характеру:

1. Руйнація любові до землі та Голодомори. Для українців традиційного суспільства властивий культ природи, любов до квітів. Земля для селянина – мати-годувальниця, життєва опора, безцінне багатство. Проте, за часів Радянського Союзу земля стала нічия. Саме тоді з'являється вислів: «винен як земля колгоспу». Голодомори ХХ століття є доказами того, що люди, що працювали біля землі, не могли скористатись плодами своєї праці. Внаслідок тиску партійно-адміністративної системи на село, почалась знецінення праці та життя селянина, психологічна деградація жителів села. «Людей-хліборобів було перетворено на кріпаків держави, які не могли користуватись плодами своєї праці» [10, с. 70], оскільки навіть вирощуючи врожай селяни переживали штучно викликані голодомори.

Ще більшою прірвою між людиною та природою стає після Чорнобильської катастрофи. Природа стала загрозливою для людини – люди боялись доторкнутись до дерев, квітів. Звісно, особливо боляче це відчули селяни – землю не можна обробляти, земля стала небезпечною.

2. Забуття традиції. Як досягнення радянської влади відзначається, що «число консервативних звичаїв та традицій неухильно скорочується» [1, с. 54] на шляху до створення єдиної культури комуністичного суспільства. Любити своє минуле, свій народ і гордитись приналежністю до нього заборонялось. Ідеологи часто чорнили історичну батьківщину народів. За умов комуністичного тоталітарного режиму проводилась тотальна русифікація зі звуженням функціонування української мови. Навіть у стінах Київського національного (державного) університету імені Тараса Шевченка навчання велось переважно російською мовою.

3. «Потворне явище – індивідуалізм у свідомості та поведінці людей». В. Нечитайло зазначає, що «І у вірі, і у житті, українець більше індивідуаліст, ніж колективіст». Відтак, для того, аби стати гідним членом радянського суспільства, необхідно позбуватись індивідуалізму, набувати колективізму.

4. Війни. Історичні дані вказують на те, що емоції учасників Другої світової та війни в Афганістані не можна описати однозначно. Офіційно відзначати свято Великої перемоги почали лише у 1965 р. До цього Керівництво навіть не згадувало про цей день, що, на думку істориків, було пов'язано з бажанням аби населення забуло жахіття війни, стратегічні помилки військових, дружби з Гітлером тощо.

Щодо війни в Афганістані, то до останнього часу безпосередні учасники подій часто відчували сором за цей етап життя, оскільки часто термін «афганець» багатьма сприймається як діагноз, а участь у цій війні як показник неуспішності особистості.

5. Розпад Радянського Союзу – діти дев'яностих бачили своїх батьків слабкими, не пристосованими до життя. Вплив цієї травми необхідно ще вивчити емпірично, оскільки маленька дитина батьків завжди сприймає як всемогутніх, всесильних.

**Висновки:** Отже, було проаналізовано особливості розвитку радянської психології та окреслено деякі психологічні особливості мешканця Союзу Радянських Соціалістичних Республік. Деякі з цих рис можуть бути помічені і у сьогоднішніх мешканців незалежної України. Також у статті розкрито особливості впливу політики Радянського Союзу саме на український національний характер та формування наступних психологічних травм українського народу: розрив з землею та природою, відмову від традицій, нав'язування колективізму, відчуження частини досвіду особистості та частини населення та безпорадність батьків. Саме розуміння цих травм, на нашу думку, допоможе скоректувати внутрішній зміст визначення «я – українець».

**Список використаних джерел**

1. Апостолов А.Г. Как продать ближнего (Донос как способ существования) [Текст] / А.Г. Апостолов. – М, Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
2. Психодіагностика для студентів соціологів [Текст] / уклад. Ю.В. Кушнір; відпов. ред. Ю.В. Кушнір. – Донецьк: КиЦ, 2012. – 346 с.
3. Платонов В.В. Занимательная психология [Текст]/В.В. Платонов. – М.: Мол. гвардія, 1988. – 224 с.
4. Сибиль Н. А. Объективные условия и субъективные факторы формирования социалистической психологии колхозного крестьянства западных областей Украинской ССР [Текст]. – автореф. дис. канд. философ. н.: 09.00.01 / Львов, 1973. -29 с.
5. Довлетов Б.Т. Возрастание социальной активности колхозного крестьянства в период перехода от социализма к коммунизму (на материалах Туркменской ССР). Отв. Ред. Ш. Джумаев. - Ашхабад, «Ылым», 1977. – 136 с.
6. Власова Т.А. Проблема преодоления отклонения в развитии детей [Текст] / Т.А. Власова // Вестник академии медицинских наук СССР. – 1972. - №4. – С. 60 – 66.
7. Бороноев А.О. Нравственно-психологическое единство образа жизни советского народа [Текст] / А.О. Бороноев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1978. – 104 с.
8. Зотова И.О. Особенности психологии крестьянства [Текст] / И.О. Зотова, В.В. Новиков, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1983. – 168 с.
9. Усоскина Р.Я. Инвалидность у детей и пути профилактики [Текст] // Труды Рижского науч.-исследов. ин-та травматологии и ортопедии. – 1971. – Вып. 11. – С. 54 – 55.
10. Нариси з історії України ХХ століття [Текст] / За заг. ред. акад. В.А. Смолія. – К.: Генеза, 2002. – 472 с.

Отримано 03.03.2015 р.

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378.013.42.091.212-054.6

**Бахмач Л. А.**<sup>°</sup>

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірантка

### **А. М. АЛЕКСЮК ПРО ВСЕБІЧНИЙ ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ**

*В статті розкривається сутність виховання студентської молоді в науково-педагогічному доробку відомого українського вченого, педагога А. М. Алексюка. Педагог А. М. Алексюк вважав, що найвища мета виховання — всебічний гармонійний розвиток вільної, самодостатньої особистості. Важливе місце у справі розв'язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості вчений надавав освітньо-виховним закладам. Саме там відбувається первинна соціалізація дитини, закладається фундамент її подальшого становлення, формування. Виховний процес передбачає виникнення соціальних відносин між вихователем і студентом на основі взаємодії цілеспрямованої діяльності вихователів і активної діяльності студентів.*

**Ключові слова:** виховання, студентська молодь, український вчений, педагог, А. М. Алексюк, всебічний гармонійний розвиток, виховний процес

*В статтє раскрывается сущность воспитания студенческой молодежи в научно-педагогическом наследии известного украинского ученого, педагога А. М. Алексюка. Педагог А. М. Алексюк считал, что высшая цель воспитания - всестороннее гармоничное развитие свободной, самодостаточной личности. Важное место в деле решения задач всестороннего гармоничного развития личности ученый придавал образовательно-воспитательным заведениям. Там происходит первичная социализация ребенка, закладывается фундамент дальнейшего становления, формирования. Воспитательный процесс предполагает возникновение социальных отношений между воспитателем и студентом на основе взаимодействия целенаправленной деятельности воспитателей и активной деятельности студентов.*

**Ключевые слова:** воспитание, студенческая молодежь, украинский ученый, педагог, А. М. Алексюк, всестороннее гармоничное развитие, воспитательный процесс

*This article exposes the education of students in scientific and pedagogical works of famous Ukrainian scientist, educator A.M. Aleksyuka. Educator A.M. Aleksyuk believed that the ultimate goal of education - round harmonious development of free, self-sufficient person. An important role in the solution of problems of comprehensive harmonious development of the individual scientist has provided education and educational institutions. That there is a primary socialization of the child, the foundation for its further development, formation. Educational process involves some social relationship between teacher and student interaction through targeted activities teachers and students activity.*

**Key words:** education, college students, Ukrainian scientist, teacher, A.M. Aleksyuk, round harmonious development, educational process

**Актуальність.** Світовий соціально-історичний досвід дозволяє визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати й примножувати його цінності. Найважливіше завдання суспільства, яке є передумовою збереження і примноження цінностей і потенціалу суспільства, розвитку людини - виховання особистості. Даній меті повинні підпорядковуватись зусилля сім'ї, школи,

позашкільних виховних установ та інших навчальних закладів. У процесі розвитку суспільства змінюється система поглядів на виховання як педагогічний процес. Вони відбивають потреби розвитку суспільства і самої людини.

Окремі аспекти виховання відображені в дослідженнях багатьох вчених. Так, наприклад, загальні питання теорії і практики виховної роботи досліджували А. М. Алексюк, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.; проблеми організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів висвітлені в працях С. С. Вітвицької, С. Г. Карпенчука, А. І. Кузьмінського та ін.; педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти розглядали О. В. Винославська, С. Д. Смирнов та ін..

Вагоме значення вихованню студентської молоді приділяв український науковець у галузі педагогіки вищої школи, доктор педагогічних наук, професор Анатолій Миколайович Алексюк. Він вважав, що найвища мета виховання — всебічний гармонійний розвиток вільної, самодостатньої особистості.

**Мета статті** – розкрити особливості виховання студентської молоді в науковому доробку відомого українського науковця у галузі педагогіки вищої школи, доктора педагогічних наук, професора Анатолія Миколайовича Алексюка.

Алексюк А. М. одним із перших обґрунтував наукові напрями педагогіки у вищій школі, а також велику увагу приділяв вихованню особистості. У людині від природи (в генотипі) закладені величезні можливості. Адже людина — це істота і природна, і мисляча (духовна), і діяльнісна, і предметна, і соціальна (суспільна) [1, с. 310].

Виховання — це складний і багатогранний процес формування людини в умовах створення оптимальних можливостей для фізичного, психічного, соціального і культурно-духовного розвитку. Під вихованням вчений розуміє організований і цілеспрямований процес формування особистості.

Алексюк А. М., стверджував, що виховання основна функція навчання, і відповідно навчання – це засіб або чинник виховання особистості[1, с. 301]. Тому, можна зазначити, що зв'язок навчання і виховання, яке зазначене в усіх закладах освіти правомірно охарактеризоване категорією «навчально-виховний процес».

Як зазначав А. М. Алексюк, у широкому розумінні слова, виховання являє собою об'єктивний процес передачі соціального досвіду наступним поколінням, що зафіксований в матеріальній і духовній культурі соціуму. Він так чи інакше здійснюється під впливом множини чинників суспільного життя (економічного, політичного, культурного, сімейно-побутового, освіти, засобів масової інформації, комунікативного, мікрогрупового тощо), в яких опиняється молода людина. Функція ж виховання у вузькому розумінні полягає в мудрому регулюванні дії цих чинників на особистість[1, с. 301].

Сутність виховання і його головне завдання в організації життєдіяльності студентів. Тому, що виховання керує розвитком і, навіть, веде його.

А. М. Алексюк надавав великого значення професійній майстерності викладача в організації і керуванні виховного процесу. Викладачі вищої школи, зазначав вчений, як вихователі ( не залежно яку дисципліну вони викладають), у своїй роботі мають дотримуватися комплексного підходу до виховного процесу, враховувати особливості не лише розумового, а й трудового, морального, естетичного, фізичного розвитку майбутнього спеціаліста. Важливо також

наголосити: змістовий аспект різних сторін розвитку особистості визначається її світоглядом і мораллю[1, с. 301].

Велику увагу вчений-педагог Алексюк А. М. приділяв всебічному гармонійному розвитку особистості, який, за твердженням науковця, неможливий поза студентським гуртом, без його сприятливого впливу на індивіда[1, с. 302]. Завдання виховання завжди включає в себе завдання організації спеціальної провідної діяльності, яка слугує виховній меті. У студентському віці – це навчально-професійна діяльність. Студентський вік охоплює і пізньодитячий, юнацький період, і частину дорослого етапу розвитку і становлення людини. Цей вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичності у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого. Формуються і закріплюються схильності і інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення.

Тільки в діяльності, спрямованій на засвоєння надбань культури, людина виступає у певні соціальні відносини, які вирішальним чином впливають на її становлення як особистості. Проте ця умова стає вирішальною лише тоді, коли сам індивід виявляє активність у різних видах діяльності. Це стосується всіх колективів, в тому числі і студентських. Питання взаємин індивіда і студентського гурту – одне із найскладніших в історії педагогічної думки, у практиці навчання, освіти і виховання.

Важливе місце у справі розв'язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості Алексюк А. М. надавав також і освітньо-виховним закладам. Саме там, підкреслював вчений, відбувається первинна соціалізація дитини, закладається фундамент її подальшого становлення, формування. У вирішенні основного завдання вищого навчального закладу – забезпеченні всебічного, гармонійного розвитку майбутніх спеціалістів – спостерігаються дві яскраво виражені суперечливості й водночас тісно пов'язані між собою проблеми [1, с. 302].

На думку вченого, суть навчальних закладів у всебічному гармонійному розвитку особистості полягає в тому, що:

1. Багатство змісту й форм вияву навчально-виховного процесу у вузі, розмаїтність інформації, яка надходить до студентських форм організації їхнього гуртового життя, участі у виробничій праці, суспільно-політичній діяльності створюють сприятливі умови для всебічного гармонійного розвитку особистості.

2. Завдання професійної освіти, вузький професіоналізм, утилітарність навчальних планів, характерні для окремих спеціальностей і програм, відсутність вільного поза лекційного часу в студентів для задоволення своїх непрофесійних інтересів і потреб – усе це гальмує всебічний розвиток особистості майбутнього спеціаліста [1, с. 304].

Одне із найважливіших завдань практичної і теоретичної педагогіки вищої школи полягає в тому, щоб знайти шляхи і засоби усунення цього протиріччя. За приклад, Алексюк А. М. взяв найзагальніший підхід Ф. Хофмана, який за характером системи педагогічних знань виділив три основні етапи.

I етап - педагогічні знання донаукового періоду, систематизовані на основі здобутого емпіричного досвіду виховання й освіти у формі народної мудрості поколінь.

Педагогічні знання належать до найдавніших знань людини. Вони почали народжуватися разом із людським суспільством, коли з'явилася потреба передавати наступним поколінням досвід виживання. Виховні відносини створили різноманітні форми їх фіксування. Спочатку це були побутові норми - вірування, правила, вимоги. Поступово склалися традиції, звичаї, народний фольклор, де втілювалися погляди народу на те, який досвід і яким чином треба передавати молоді, які вимоги висуває до неї суспільство. Так народжувалися новітні форми фіксування виховних відносин, зберігаючи при цьому всі існуючі раніше.

Тепер указану систему знань у вигляді висновків, порад, рекомендацій, звичаїв, обрядів, викладених у художній літературі, етнографічних та етнологічних дослідженнях, відносять до народної педагогіки.

II етап - виникнення теоретичних концепцій виховання й освіти для побудови цілісної системи світського виховання (їх відносять до класичної педагогіки). Появі цих концепцій сприяли такі чинники: як узагальнення досвіду, виникнення інструментарію досліджень у галузі освіти та виховання, засади планомірного і цілеспрямованого визначення законів виховання. Вершина цього етапу, як визначає Хофман, є поява цілісних систем класичної педагогіки.

III етап - становлення педагогіки як наукової системи, методологічним підґрунтям якої став діалектичний підхід до теорії розвитку особистості, суспільства і людини; цілісний всебічний підхід до формування особистості людини [2, с.10-11].

А. М. Алексюк акцентував увагу на тому, що вихований процес – це свідомо організований, систематично здійснюваний процес, що реалізується на основі суспільно вагомих мети і умов. Виховний процес передбачає виникнення соціальних відносин між вихователем і студентом на основі взаємодії цілеспрямованої діяльності вихователів і активної діяльності студентів[1, с.354]. Виховання є одним з найважливіших, найсуттєвіших чинників цілісного процесу формування особистості. Водночас виховання є фактором формування національної еліти, джерелом елітарності, інтелігентності, справжньої професійної культури, патріотизму. В його умовах формується повноцінна, національно свідома, самодостатня особистість, громадянин України.

Педагог визначав педагогічну діяльність як складову частину (органічну і дуже важливу) виховного процесу. З огляду на це, на його думку, слід розраховувати, по-перше, на формування у вихованців на практиці лише головних видів соціальних відносин і, по-друге, на перенесення навиків[1, с. 354]. Саме у цьому розумінні виховання проектує систему відносин особи, а це найголовніше в організації всієї життєдіяльності вихованців, а значить, і у формуванні особистості. Це також свідчить про те, що саме вихованцю належить провідна роль у розвитку особистості [1, с.355].

А. М. Алексюк виділяв такі особливості виховання в навчальному закладі:

1. Виховання в педагогічному процесі має на меті виникнення певних соціальних і соціально-педагогічних відносин між студентами та їхніми вихователями. Виховання передбачає свідомий і цілеспрямований вплив на

студентів з метою формування професійних стосунків у тих колективах, де студент живе і діє ( академгрупа, курс, факультет гуртожитки тощо.

2. Соціальні відносини в педагогічному процесі мають суб'єктивно – об'єктивний характер. Соціально-педагогічні відносини мають бути організовані так, щоб сприяти дедалі зростаючій активізації самостійності студента.

3. У поняття «виховний вплив» педагога на студента входять як постійно діючі такі елементи:

а) ясно поставлена педагогічна мета ( передусім вплив на колектив, а колектив в свою чергу впливає на особистість);

б) визначення змісту, який належить засвоїти;

в) визначення методів і форми активізації акту впливу, включаючи характер взаємин, стиль керівництва тощо;

г) облік результатів педагогічного впливу з метою визначення наступних навчально-виховних заходів;

д) свідоме використання різних умов, що впливають на процес виховання (матеріально-технічна база, суспільно-політичні умови, рівень розвитку студентів, різного роду тимчасові, випадкові умови тощо) [1, с.360]. Визначальним і позитивним чинником соціалізації студентської молоді в умовах навчання у вищих навчальних закладах є наявність сприятливого середовища, сприятливої атмосфери не тільки в аудиторіях і лабораторіях, а й у гуртожитках, на території студентського містечка.

Метою виховання у вищих навчальних закладах є підготовка не тільки висококваліфікованих фахівців, а й усвідомлення своєї ролі в суспільстві інтелектуальної еліти, і найважливіше – розвиток духовності особистості.

Головними критеріями ефективності виховної роботи виступають рівень національної свідомості, навчально-наукової і громадської активності; переростання виховання в самовиховання; дотримання моральних і етичних норм; відсутність правопорушень.

Заслуговує на увагу те, що вчений-педагог надавав великого значення вихованню в колективі. Він вбачав, що ефективність виховного процесу залежить від стосунків в студентському колективі[1, с.361]. Здорова морально-психологічна атмосфера в колективі сприяє формуванню в студентів позитивних моральних якостей, відбувається процес взаємовиховання. І навпаки, у колективі спеціального виправно-виховного закладу, якщо там немає належного порядку, відбувається взаємна деморалізація його членів. Виховання особистості в колективі є вираженням певних закономірностей розвитку як самої особистості, так і суспільства загалом. Лише в колективних взаєминах створюються сприятливі умови для соціально-психічного розвитку. Відокремлення індивіда від інших людей, від соціального середовища — це створення соціально-психологічного вакууму, який стоїть на заваді розвитку окремої людини і певної спільноти. У такому вакуумі особистість не має ґрунту для соціального успадкування, а отже, і соціального розвитку.

Ефективність виховного процесу зростає, коли студенти займаються самовихованням, тобто коли поєднується виховання і самовиховання.

**Висновок.** Провідна виховна позиція за А. М. Алексюком має спрямовуватися на створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості для самовизначення вихованця, його

самоутвердження, прояву його таланту, що обов'язково передбачає наявність і виховання сили духу та здоров'я в його найширшому розумінні – як здоров'я тіла, духу і способу життя. Вихованням – це соціально і педагогічно організований процес створення оптимальних умов формування людини як особистості; вплив викладача на особистість вихованця з метою формування в нього бажаних соціально-психологічних, морально-духовних, культурних і фізичних якостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. — К.: Либідь, 1998. — 560 с.
2. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч.пос. – К., 1993. - 320с.

Отримано 20.02.2015 р.

**УДК 378.4 (430) (091)**

**Гаврилюк А. В.<sup>°</sup>**

Київський університет імені Бориса Грінченка, аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАХІДНОЇ НІМЕЧЧИНИ**

*У статті розглядаються особливості розвитку класичних університетів Західної Німеччини в період 1945-2010 рр.; представлено процес відновлення класичних університетів у післявоєнний період; проаналізовано основні вектори розвитку Гейдельберзького, Кельнського, Мюнхенського та Трірського університетів.*

**Ключові слова:** *університетська освіта; класичний університет; освітні реформи; Західна Німеччина, інтернаціоналізація*

*В статье рассматриваются особенности развития классических университетов Западной Германии в период 1945-2010 годов; представлено процесс возобновления развития классических университетов послевоенного периода; проанализировано основные векторы развития Гейдельберзкого, Кельнского, Мюнхенского и Трирского университетов.*

**Ключевые слова:** *университетское образование; классический университет; образовательные реформы; Западная Германия; интернационализация*

*The article is about development of classical West German universities in the period of 1945-2010. The article shows the renewal of the universities after the Second World War. It will analyze the vectors of development of such universities as Heidelberg University, Cologne University, Munich University and Trier University.*

**Key words:** *University education, classical university, educational reforms, West Germany, internationalization*

**Актуальність дослідження.** Досвід Німеччини як економічно розвиненої країни Європи доводить, що її освітня система є однією з найбільш продуктивних і високоякісних серед країн Західної Європи. Німецька система вищої освіти формувалася протягом століть та перебудовується і на сьогодні. Університетська освіта Німеччини є прикладом європейської, демократичної, інноваційної системи

освіти. Розглянемо розвиток класичних університетів Західної Німеччини в період 1945-2010 рр.

Визначення **мети статті** зумовлено важливим науковим завданням – визначити особливості розвитку класичних університетів Західної Німеччини.

*Завданнями статті* є визначення поняття класичного університету; окреслення стану класичних університетів Німеччини в період 1945-2010 рр. на прикладі Гейдельберзького, Кельнського, Мюнхенського та Трірського університетів.

У контексті досліджень розвитку класичних університетів Західної Німеччини (1945-2010) наявні наукові розвідки німецьких вчених Е. Анріха (E. Anrich), Р. ф. Брух (R. von Bruch), К. Бурдшайдт (K. Burdtscheidt), Б. Кем (B. Kem), Ф. Ленхарта (V. Lenhart), У. Тайхлера (U. Teichler), Х. Тенорта (H. Tenorth), К. Фюра (K. Führ). Серед вітчизняних дослідників проблемою розвитку університетської освіти Західної Німеччини займалися В. Гаманюк, Т. Голуб, М. Дужа-Задорожня, М. Желуденко, Т. Зданюк, Н. Махиня, Н. Мірошніченко, Г. Поберезька, С. Сисоєва, Н. Терентьєва.

Німецький дослідник університетської історії Німеччини Е. Анріх [60] у своїй монографії "Ідея німецького університету та реформа університетів Німеччини" ("Die Idee der deutschen Universitaet und die Reform der deutschen Universitaeten") (1960) нараховує 17 університетів і 8 технічних вищих шкіл на початку 1960-х років. Це Вільний університет Берліна, Боннський університет, Геттінгенський університет, Кільський університет, Марбурзький університет, Мюнстерський університет, Ерланзький університет, університет Ерлангена-Нюрнберга, Мюнхенський університет, Вюрцбурзький університет, Тюбінгенський університет, Фрайбурзький університет, Гейдельберзький університет, Франкфуртський університет, Гамбурзький університет, Кельнський університет, університет Майнца (з 1946 р.), Саарландський університет (з 1948 р.) [1, 60].

Під час післявоєнного періоду (1945-1955) в Німеччині було помічено поступове відновлення університетів. Так, наприклад, Гейдельберзький університет, найстаріший університет на території Німеччини, який належить землі Баден-Вюртемберг (Західна Німеччина), було переорганізовано після 1945 р. Будучи першим університетом у Німеччині, який підтримав політику націонал-соціалізму, він потребував докорінних змін. Під керівництвом Карла Ясперса було розроблено новий статут університету, який мав "слугувати духу правди, справедливості та людинолюбства" [2, 21]. Першим ректором після 1945 р. став Карл Г. Бауер. Університет зазнав значного реструктурування. Так, наприклад, факультет природничих наук та частина медичного факультету було переміщено до університетських будівель в Нойгамер Фельді, в той час як факультети гуманітарних наук було залишено в старій частині міста [3, 85].

Реформування Гейдельберзького університету вплинуло і на його структуру. Якщо із дня його заснування, цей класичний університет складався із чотирьох факультетів (теологічного, юридичного, медичного та філософського), то, починаючи з 1969 р., до складу університету увійшло 16 факультетів [3, 87]. Кількість студентів постійно зростала і в ювілейний 1986 р. (600-річчя університету) до Гейдельберзького університету було зараховано 27. 000 студентів, у тому числі і велика кількість іноземних студентів [3, 89]. Студентство в Гейдельберзі складає основну частину населення міста. Гейдельберг відомий

також під назвою "університетське місто", одне із найпопулярніших міст для навчання серед студентів.

Кельнський університет (1388) розташований в землі Північна Вестфалія (Західна Німеччина), відомий також своїм статусом "університетського міста", яке є третім по кількості студентів після Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана та Галле-Віттенберзького університету імені Мартіна Лютера [4, 74]. До складу Кельнського університету входить 6 факультетів: філософський, правовий, медичний, математично-природничий, економічно-соціальний та гуманітарних наук [4, 74]. Станом на 2010 рік до Кельнського університету було зараховано 35.641 студентів, з них 4.957 іноземних студентів, що складає близько 10 % від усіх студентів [4, 74].

У період 1945-2010 років університет зазнав важливих історичних змін та реформувань. Після 1945 р. університет було частково відбудовано після руйнувань під час Другої світової війни [4, 70]. Розбудову університету було розпочато із відбудови кампусу для економічно-соціального факультету в період 1956-1960 рр. Кількість студентів, які навчалися на цьому факультеті, збільшилася в 5 разів (5.000 студентів між 1949 р. та 1955 р.) [4, 81]. У 1980 році було засновано факультет педагогічних наук, до складу якого входило педагогічні інститути землі Північної Вестфалії [4, 75].

Основне фінансування Кельнського університету було отримано від міста Кельна і в період 1945-2007 років університет мав статус муніципального. Керівництво факультетами виконує ректорат університету. До його складу входить ректор як голова правління, 4 проректори та канцлер як голова адміністрації університету. Ректор обирається Радою університетів раз у 6 років та може бути переобраним на посаду ще на 4 роки. Ректор університету очолює ректорат і сенат. Важливим рішенням сенату університету було затвердження плану реорганізації факультетів. Педагогічні факультети було об'єднано в новий шостий факультет Кельнського університету – гуманітарних наук [4, 75]. Разом із Центром для обдарованих дітей, ректоратом Кельнського університету, починаючи з 2000/2001 років було ініційовано проект для обдарованих дітей. Метою проекту було залучення обдарованих учнів (10-13 класи) до навчання в університеті за дисциплінами математика, фізика, хімія та інформатика. Цей проект виявився настільки успішним, що його було запроваджено в інші університети землі Північна Вестфалія [4, 95].

Після впровадження Болонської реформи в систему організації навчання на початку 2000-х років було здійснено поступовий перехід на систему "бакалавр-магістр" у Кельнському університеті. Процеси інтернаціоналізації займають важливе місце в Кельнському університеті. Так, у 2004 р. до ректорату було введено до ректорату нову посаду "Проректор з міжнародних зв'язків та роботою з громадськістю" [4, 105]. З початку 2007 р. Кельнський університет відкрив своє міжнародне бюро в Пекіні, метою якого є координація міжнародних академічних обмінів між федеральною землею Північна Вестфалія та Китаєм. Відділ міжнародних зв'язків Кельнського університету займається підтримкою іноземних студентів і вчених, партнерством між університетами, надає можливість для стажування та проведення досліджень за кордоном, проводить міжнародний маркетинг. Міжнародне бюро на рівні університету відповідає концепції децентралізованої організації роботи [4, 107].

Найбільший за кількістю студентів університет у Німеччині (45.778 студентів, 700 професорів), який розташований в землі Баварія (Західна Німеччина) – Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана (1472) [5]. Цей університет є одним із найпрестижніших в Європі, він входить до групи елітних університетів. З 2006 р. університет бере участь у програмі Ініціативи підтримки передових досліджень ФРН (Excellence Initiative) [5]. Завдяки участі у цій програмі університету було надано 180 мільйонів євро для створення науково-дослідницьких шкіл з основними напрямками в медицині та біохімії [5]. Крім того, в Мюнхенському університеті навчалось та викладало 34 лауреати Нобелівської премії. До складу університету входять 18 факультетів та 150 спеціальностей [5].

У післявоєнний період 1945-1955 рр. відбулося відновлення роботи Мюнхенського університету, зокрема, відбудова зруйнованих війною будівель. Цей час був періодом збільшення кількості студентів, що було також загальною тенденцією як в Західній, так і в Східній Німеччині. Так, в 1949/50 рр. навчалось 10.469 студентів, з них 2.198 жіночої статі, а в 1959/60 рр. – 18.225 студентів, з них 4.930 жіночого роду [5]. Через 50 років кількість студентів збільшилася ще у кілька разів: в 2009/10 рр. було зареєстровано 45.649 студентів, з них 28.545 жіночого роду [5]. Мюнхенський університет є одним із найпопулярніших класичних університетів, які обирають як німецькі, так і іноземні студенти для навчання. Однією з причин для навчання в університеті було скасування оплати, яку було введено в 2006 році та яка становила 545 євро щосеместра [5]. Починаючи з 2009 року, в Баварії було поступово скасовано плату за навчання. На сьогоднішній день студенти платять студентський внесок 111 євро, в який входить проїзний квиток на всі види транспорту по федеральній землі Баварія [5].

Особливої уваги заслуговує Трірський університет, розташований в землі Рейнланд-Пфальц (Західна Німеччина). Особливість цього класичного університету полягає в тому, що його було засновано в 1473 р. ("старий університет"), закрито Наполеоном в 1798 р. та відновлено в 1970 р. ("новий університет") [6]. Цей класичний університет є прикладом того, як університет може бути старим і новим водночас.

В Трірському університеті навчається близько 15.000 студентів та працює близько 1.000 викладачів. Завдяки зручному географічному положенню цей заклад є університетом "Великого регіону", який пропонує навчання та дослідження одночасно в чотирьох європейських країнах: Метц і Нансі (Франція), Люксембург (Люксембург), Лютіх (Бельгія), Саарбрюкен і Кайзерслаутерн (Німеччина) [6]. Студенти Трірського університету мають можливість обирати дуальні навчальні плани та навчатися за індивідуальним графіком одночасно в двох університетах. Починаючи з 2012 р., до групи "Великого регіону" входило більше ніж 6.000 академіків та 120.000 студентів [6].

Однією з важливих реформ у Трірському університеті був перехід на Болонську систему навчання. В 2007 р. було завершено цей процес і введено освітньо-кваліфікаційні рівні "бакалавр" і "магістр" на всіх спеціальностях. В 2010 р. було випущено перших випускників освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" [6].

Загальна тенденція збільшення кількості студентів торкнулася лише частково Трірського університету, адже зростання студентів відбувалося в цьому закладі поступово. Із переходом на Болонську модель їхнє число стрімко зросло

(14.639 студентів), але в 2009/2010 роках до університету було зараховано менше студентів (14.612) [6]. Основна частина студентів походить із землі Рейнланд-Пфальц (53,3 %), та сусідніх земель Саар (13,2 %) і Північної Вестфалії (12,9 %) [6]. Із Східної Німеччини було зараховано найменшу кількість студентів.

Трірський університет є популярний серед іноземних студентів. Загалом у 2010 році було зараховано 1.602 іноземних студентів, що становить 10,5 % від загальної кількості студентів. Таблиця 1. демонструє країни походження іноземних студентів, які навчалися в 2008/09 роках у Трірському університеті [6].

Таблиця 1. - Іноземні студенти Трірського університету (зимовий семестр 2008/09 рр.)

Країна	Число студентів	Відсоткове відношення
Люксембург	509	27.6 %
Китай	149	8.4 %
Болгарія	102	5.7 %
Польща	76	4.3 %
Росія	76	4.3 %
Україна	66	3.7 %
Італія	54	3.0 %
Туреччина	50	2.8 %
Франція	47	2.6 %
Румунія	39	2.2 %

Статистичні дані показують, що найбільше іноземних студентів у Трірському університеті походять із сусідньої країни Люксембургу. Українські студенти посідають 6 місце серед країн і становлять 3,7 % від загальної кількості [6]. Багато українських студентів отримують стипендію на завершальному етапі навчання в університеті. Загалом, на кожного студента в університеті розраховано близько 7.000 євро в рік [6]. Загальний бюджет станом на 2009 р. становив 102. 328. 500 євро, з них 2 мільйони євро займають студентські внески (228 євро в семестр) [6].

Однією із основних проблем університетської освіти Західної Німеччини є переповнені університети. Поряд із цією проблемою визначаємо також недостатню фінансову підтримку університетів державою. У результаті класичні університети Західної Німеччини зіткнулися із наслідками процесів глобалізації, стрімкого розвитку інформаційних інфраструктур, застосуванням мультимедійних технологій. Ці тенденції свідчать не лише про проблеми університетів Західної Німеччини, натомість вони виходять на новий міжнародний рівень глобальних явищ у вищій освіті.

**Висновок.** Розвиток класичних університетів Західної Німеччини в період 1945-2010 років було зумовлено важливими змінами і трансформаціями у вищій освіті. Так, у післявоєнний час (1945-1950) було відновлено роботу класичних університетів. В період 50-х-60-х років було помічено тенденцію стрімкого зростання кількості німецьких та іноземних студентів у класичних університетах Західної Німеччини. На прикладі Гейдельберзького, Кельнського, Мюнхенського та Трірського університетів можна прослідкувати тенденції зростання та накопичення наукового потенціалу в університетській освіті. На сучасному етапі німецька модель університету вважається однією з найпрогресивніших та

найрозвиненіших у європейському освітньому просторі. Німецький досвід потребує детального вивчення з метою запровадження кращих здобутків у вищих навчальних закладах України.

#### **Список використаних джерел**

1. Anrich, Ernst. Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960. – 386 S
2. Jaspers, Karl. Erneuerung der Universität. Heidelberg, 1945. – 471 S
3. Krabusch, H. Das Archiv der Universität Heidelberg. Geschichte und Bedeutung, in: Aus der Geschichte der Universität Heidelberg und ihrer Fakultäten. Sonderbd. der Ruperto Carola, hrsg. von G. Hinz (1961), S. 82-111
4. Meuthen, Erich. Kölner Universitätsgeschichte, Band III: Die neue Universität – Daten und Fakten. Köln: Böhlau, 1988. – 467 S.
5. Ludwig-Maximilians-Universität München. Офіційний сайт Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана. Режим доступу: <http://www.uni-muenchen.de> – Назва з екрана.
6. Trier Universität. Офіційний сайт Трірського університету. Режим доступу: <http://www.uni-trier.de/>. – Назва з екрана.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 378.147.34

**Гук О.Ф.**<sup>°</sup>

---

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології

---

**Автомонов П.П.**

---

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології

---

## **ОПТИМІЗАЦІЯ МОДУЛЬНО-СЕМІНАРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ**

*В статті досліджується оптимізація модульно-семінарської технології навчання вивчення гуманітарних дисциплін де пропонується новий зміст семінарського заняття, який значно ефективніше в плані організації самостійних і групових форм роботи студентів. Модульно-семінарська технологія навчання забезпечує високу ефективність навчального процесу і складається із системи принципів, які стали основою сучасного розуміння побудови модульно-семінарської технології навчання.*

**Ключові слова:** модульно-семінарська технологія навчання, принципи навчання, зміст навчального матеріалу, навчально-пізнавальна діяльність студентів, функції навчання

*В статье исследуется оптимизация модульно-семинарской технологии обучения изучения гуманитарных дисциплин где предлагается новое содержание семинарского занятия, значительно эффективнее в плане организации самостоятельных и групповых форм работы студентов. Модульно-семинарская технология обучения обеспечивает высокую эффективность учебного процесса и состоит из системы принципов, которые стали основой современного понимания построения модульно-семинарской технологии обучения.*

**Ключевые слова:** модульно-семинарская технология обучения, принципы обучения, содержание учебного материала, учебно-познавательная деятельность студентов, функции обучения

*In the article the optimization of modular-seminar technology of humanities training is studied. It is offered a new content of seminars, which is much more efficient in terms of independent and group form of students' work. Training by modular-seminar technology provides high efficiency of educational process and consists of a system of principles that became the basis of modern understanding of structure of modular-seminar training technology.*

**Keywords:** modular-seminar training technology, principles of training, content of learning material, educational and cognitive activity of students, functions of learning

**Актуальність дослідження.** Сьогодні, коли процес реформування вищої освіти, що охопив усю Європу, названий Болонським процесом, має впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, як ціль досягнення єдиної за змістом і за якістю європейської освіти. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема підвищення ефективності якості знань студентів. Одним з інструментів технологічного її вирішення може бути модульно-семінарська технологія.

Не зважаючи на велику кількість наукових досліджень з цього питання та обов'язкове впровадження даної системи і функціонування в контексті реалізації Болонської декларації питання ефективної та оптимальної її реалізації залишаються актуальними. Сама по собі назва системи відображає дві її основні категорії – модуль як сукупність певної інформації і кредит як час, необхідний для опанування певного змісту. Діяльнісна сторона цієї системи відображена в іншій категорії, що є основною відповідної технології, а саме модульно-семінарської, де семінар є формою організації навчання студентів.

Саме тому **метою** нашої публікації є оптимізація модульно-семінарської технології навчання вивчення гуманітарних дисциплін де пропонується новий зміст семінарського заняття, який значно ефективніше в плані організації самостійних і групових форм роботи студентів.

Дослідженням цієї проблематики займалися такі вчені, як: О.Безносюк, П.Вишневський, В.Дрозд, В.Коваленко, Є.Кудряшов, Г.Мельниченко, І.Мороз, О.Ольховий, І.Роменюк, В.Тітова, Н.Шиян, Т.Яковенко та ін.

Найбільший внесок у розробку цих питань на рівні вищої школи зробили А.Алексюк, І.Бабин, Н.Терещенко, П.Сікорський. Так, А.М.Алексюк один із перших не тільки розробляв, але й упроваджував модульну технологію в практику. Саме результати його та інших викладачів вищої школи стали основою сучасного розуміння побудови модульно-семінарської технології.

Аналіз праць, досліджень з даної проблеми дав можливість визначити науково-педагогічні умови ефективності модульно-семінарської технології, навчання, передусім, на теоретичному рівні. Мова йде про систему основоположних вимог (принципів), що власне і визначають зміст, форми і методи цієї технології.

Досліджуючи головні вимоги педагога, як правило виділяють близько десяти загальних принципів, які складають її основу, а саме: модульності, структуризації змісту навчання, динамічності, діяльнісного характеру методів навчання, гнучкості, усвідомленості перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності, адекватності.

Розвиваючи ідею дидактичної цілеспрямованості поетапного використання принципів у педагогічному процесі Ю.К. Бабанського та підсумовуючи результати досліджень А.М.Алексюка, О.В.Поповича та інших, на основі аналізу, узагальнення, систематизації теорії і практики нами були уточнені і запропоновані нові принципи модульно-семінарської технології, які складають диференційовану систему. Кожен з елементів даної системи відповідає етапу діяльності педагогів і студентів і характеризує її як комплексне, динамічне утворення, орієнтоване на ефективні кінцеві результати. Зокрема система принципів включає в себе:

- принципи побудови робочої програми навчальної дисципліни;
- принципи формування змісту навчального предмету;
- принципи оптимізації викладацької діяльності;
- принципи оптимізації самостійної роботи студентів;
- принципи комунікативної дії викладача і студента [1].

Принципи побудови робочої програми навчальної дисципліни включають:

- принцип цільового призначення інформаційного матеріалу;
- принцип діалектичного поєднання інтегруючих і конкретних дидактичних цілей;
- принцип модульності;
- принцип відносної самостійності змісту модуля.

Принципи цільового призначення інформаційного матеріалу передбачає два етапи його реалізації. Перший обумовлений місцем дисципліни в системі навчального плану. Тобто треба враховувати, до якого циклу предметів він належить, – загально-освітнього, профільного, спеціального чи прикладного. Кожна з цих груп дисциплін має своє цільове призначення на різних факультетах і спеціальностях, а тому це суттєво буде впливати на характер програми та змісту предмету.

Другий етап забезпечує врахування рівня підготовки майбутнього випускника вищого навчального закладу – бакалавра чи магістра. Це обумовить теоретичну і практичну складність програми.

Принципи діалектичного поєднання інтегруючих і конкретних дидактичних цілей забезпечує вирішення завдання гармонійного розвитку особистості студента, тобто набуття ним таких знань, які, з одного боку, сприяють формуванню відповідних світоглядів, позицій, цінностей та високого рівня інтелекту, підвищенню підготовки та розвитку професійних умінь та навичок, а з іншого, – формують, наприклад, уміння аналізувати, систематизувати тощо. Тому зміст кожного заняття повинен мати відповідний потенціал вирішувати як комплексні, так і конкретні дидактичні завдання.

Діалектичність проявляється в тому, що характер вибору того чи іншого завдання залежить від “часу, місця та об’єктивних і суб’єктивних обставин” . Врахування останніх і обумовлює як зміст програми, так і зміст матеріалу.

Принцип модульності визначає структуру змістової частини предмету на рівні макро- і мікромодулів, що сприяє зменшенню фактично описового матеріалу і концентрації теоретично значущого в лекціях та відповідної практично-ілюстративної, технологічної, експериментально-пошукової інформації на семінарських заняттях. Модульне конструювання змісту навчального матеріалу спрямоване на формування чітко окресленої одиниці пізнавальної діяльності студента.

Принцип відносної самостійності модуля вимагає від педагога вміння формувати останній як завершений блок навчальної інформації з відповідним дидактичним комплексом, що забезпечує самостійне його опрацювання.

Принципи формування змісту навчального предмету:

- принцип оптимального навчального матеріалу в модулі;
- принцип структурування змісту в середині модулю;
- принцип прагматичності;
- принцип динамічності.

Принцип оптимального обсягу навчального матеріалу в модулі вимагає від викладачів в залежності від часу, факультету, спеціальності, рівня підготовки студентів тощо використовувати такий зміст, який відповідав би цим обставинам на рівні мінімального обсягу, максимального чи середнього варіанту, більш теоретичного чи навпаки практичного.

Принцип структурування змісту в середині модулю допомагає органічно виділити частини в цілому та їх педагогічні зв'язки в середині модулів. У зв'язку з цим його реалізація передбачає кілька варіантів. По перше, це індуктивний чи дедуктивний варіант розміщення навчального матеріалу. Якщо перший традиційно визнаний і відповідає формальній логіці, то другий - дедуктивний значно ефективніший, оскільки має низку переваг. Цей виклад матеріалу краще активізує увагу студентів, інформація стає зрозумілішою, найголовніше, ефективніше запам'ятовується. Як стверджував відомий педагог П.Ф. Каптерев, дедуктивна побудова відповідає педагогічній логіці.

Другий варіант формування змісту вимагає використання в предметі інформації споріднених дисциплін, створюючи при цьому інтегративний варіант. Якщо це буде історія розвитку наукових фактів, явищ, культурологічна інформація періоду, що розглядається в науці і практична цінність теоретичних положень, то такий зміст прямо буде відповідати ідеї гуманітаризації у викладанні будь-якого предмету.

Зміст такого предмету буде цікавим, емоційно та естетично насиченим, добре буде засвоюватися і допомагатиме вирішенню всіх функцій навчання – освітніх, виховних та розвивальних.

Найбільш непродуктивний варіант формування змісту предмету - традиційний, який відповідає тільки логіці науки. Він є нецікавим для більшості студентів, важко сприймається і на лекціях погано засвоюється.

Аналіз досліджень підказує, що логічним є використання кращих сторін перших двох варіантів у залежності від змісту навчальної дисципліни і завдань, які ставить педагог у лекції [3].

Принцип прагматичності вимагає обов'язкового використання практичного матеріалу. Практика як джерело теорії і як критерій її застосування демонструє студентам значущість науки, яку вони вивчають, для суспільства чи для їх майбутньої професійної діяльності. Тому цей принцип націлює на використання в першу чергу на семінарських заняттях сучасного інноваційного матеріалу вітчизняної та зарубіжної практики як імперичного пояснення теорії, з одного боку, і як ілюстрацію реалізації теорії в практиці – з іншого.

Принцип динамічності передбачає можливість швидкого, своєчасного реагування на нові наукові відкриття, на зміну годин на навчання, на пізнавальні запити студентів тощо. Для цього передбачається поєднання базового варіанту

навчального матеріалу та різноваріантність інформації теоретичного та емпіричного характеру, що може бути використана для формування змісту предмету.

Принципи оптимізації викладацької діяльності:

- Принцип комплексної реалізації освітньої, виховної та розвивальної функції;

- Принцип проблемності в навчанні;
- Принцип поетапного формування творчо-пізнавальних розумових дій;
- Принцип опори на словесну, зорову, професійну, життєву наочність;
- Принцип рейтингової оцінки знань студентів;
- Принцип індивідуалізації в навчанні;
- Принцип застосування ТЗН [4].

Принцип комплексної реалізації освітньої, виховної та розвиваючої функції спрямовує викладача на виконання головного завдання освіти – формування гармонійно розвиненої особистості. Відповідно матеріал предмету повинен передбачати виконання всіх трьох функцій.

Принцип проблемності в навчанні вимагає проблемного викладу матеріалу на рівні розкриття історії розвитку проблеми, сутності та практичного її значення.

Принцип поетапного формування творчо-пізнавальних розумових дій вимагає чіткої реалізації системи, що ґрунтується на психологічній теорії поетапного формування розумових дій та на етапах логіки пізнавальної діяльності. Реалізується через систему форм організації навчання, що включає лекції, семінарські заняття, колоквиуми, консультації, заліки, іспити на основі рейтингової системи оцінювання. Практично процес формування творчо-пізнавальних розумових дій має кілька етапів:

1. Постановка, попереднє ознайомлення та усвідомлення пізнавального завдання, планової навчальної діяльності. Формування безпосередньо та перспективно-спонукальних мотивів.

2. Створення схеми орієнтовної основи дій або алгоритмів оптимальної розумово-пізнавальної діяльності та ознайомлення з ними студентів. Це повинні бути як індивідуальні, так і колективні варіанти самостійної інтелектуальної діяльності.

3. Безпосереднє виконання завдань відповідно розробленої моделі. У якості засобів навчання використовуються зразки виконання дій, інструкції, методичні рекомендації тощо. Систематичний, обов'язковий і особистісний контроль з боку викладача допомагає, коректує, формує пізнавальні дії студентів від репродуктивних до творчих. Зокрема педагог звертає увагу на створення умов для самостійної діяльності студентів з елементами самоконтролю. Відповідно має зменшуватися рівень репродуктивних завдань за зразком із переходом до виконання завдань, для виконання яких необхідні сформовані знання й уміння, а в окремих випадках – до творчих [4].

Принцип опори на словесну, зорову, життєву і професійну наочність. Наочна опора передбачає використання наочних граф-схем кожної теми, модулю під час лекцій, сприяє оптимальному конспектуванню, розумінню матеріалу, його засвоєнню та відтворенню на семінарських заняттях, колоквиумі та іспиті. Словесна наочність спирається на високий рівень уяви студентів при висвітленні практичних професійних ситуацій як ілюстрацій до теоретичних положень [2].

Принцип рейтингової оцінки знань вимагає створення чіткої системи рейтингових оцінок за всі види навчально-пізнавальної аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів, та чіткого дотримання обов'язкового оцінювання всіх студентів за всі види робіт.

Зазначимо, що обов'язкова оцінка студента є потужним стимулом його діяльності, з одного боку, і реалізацією особистісного підходу – з іншого.

У даній технології ми пропонуємо нову структуру семінарського заняття. За зразок була використана структура тьюторського заняття з відповідною модифікацією. Вона має такий виклад:

1 частина (20 хвилин) – обов'язкова письмова робота всіх студентів. На перевірку основних понять, дефініцій, основного змісту попереднього матеріалу чи графічного, систематичного його зображення. Питання можуть бути від репродуктивних до творчих. Перевірка (5 хвилин) відбувається на основі взаємоперевірки, або «перевіряючи ми», «ревізорами» - кращими студентами з використанням зразків виконання;

2 частина (20 хвилин) – обов'язкова дискусія згідно планових предметних питань. Оскільки академічна група складається із 25 студентів, її доцільно розбити на 3-4 підгрупи, призначивши відповідно до кожної з них «ведучого викладача» – добре підготовленого студента. Розділившись в аудиторії, кожна група вирішує своє завдання. Оцінює діяльність студентів «ведучий викладач» .

3 частина (35 – 45 хв. узалежності від часу семінарського заняття 2x45 чи 120 хв.) – виступи студентів з питань, які давались на самостійне опрацювання. Щоб виступили всі студенти, група ділиться на 3 – 4 підгрупи, де керує роботою підгруп «ведучий викладач». Функцію «ведучого викладача» можуть виконувати всі студенти по черзі за графіком

Отже, в кінці семінарського заняття кожен студент має мати по 3 оцінки: за письмову роботу, за участь в дискусії, за виступи [2].

Принцип застосування технічних засобів навчання зобов'язує викладачів широко використовувати графопроектори, аудіо, відео апаратуру, комп'ютери тощо, тобто впроваджувати мультимедійну технологію. Зараз широкого використання набула презентаційна форма викладання матеріалу.

Принципи оптимізації самостійної роботи студентів:

- Принцип усвідомленої перспективи;
- Принцип наукової організації самостійного опрацювання навчального матеріалу;
- Принцип співпраці, співробітництва, співтворчості.

Принцип усвідомленої перспективи передбачає глибоке розуміння студентами близьких, середніх і віддалених перспектив навчання, тобто значущих результатів своєї діяльності на кожному конкретному етапі і в кінці вивчення предмету. Найважливішим для студента є професійна спрямованість дисципліни. Реалізація попередніх принципів допомагає вирішити це завдання

Принцип наукової організації самостійного опрацювання навчального матеріалу спрямовує усі зусилля на формування у студентів умінь та навичок самостійної роботи над предметом за допомогою навчальних засобів – пам'яток, інструкцій, методичних вказівок, рекомендацій, кращих зразків виконаної попередниками роботи, алгоритмів виконання операцій, тренінгів тощо.

Принцип співпраці, співробітництва, співтворчості обумовлює три етапи розвитку спільної діяльності педагогів і студентів: від співпраці в практичній діяльності на семінарських заняттях в обговореннях, дискусіях, колективних оцінках через співробітництво в проведенні окремих елементів системи самими студентами та за допомогою викладачів у формуванні умінь та навичок, ліквідації прогалин у знаннях до співтворчості в науково-дослідницькій діяльності.

Принципи комунікативної взаємодії викладача і студента:

– принцип особистісного підходу;

– принцип поєднання групових та індивідуальних форм організації навчання;

– принцип діалогічного спілкування.

Принцип особистісного підходу спрямовує на гуманістичний характер спілкування зі студентом як рівноправним партнером. Реалізується через повагу до праці студента (обов'язкова оцінка всіх видів робіт кожного студента групи, допомога в отриманні позитивної оцінки, створення ситуацій “відкритої перспективи”, “вільного вибору” - надання можливості виправити оцінку та самому обирати завдання, теми тощо) [1].

Принцип поєднання групових та індивідуальних форм організації навчання сприяє створенню психологічних передумов ефективності засвоєння навчального матеріалу. Психологами Ф.Олпортом, В.М.Бехтерєвим, В.Меде, Г.Гібшом, М.Формвергом встановлено, що базовий, репродуктивний матеріал краще засвоюється на рівні колективної праці (діади-тріади, групи, команди, бригади), а евристичний, творчий – на рівні індивідуальної самостійної роботи. Крім того, така організація праці формує соціально-комунікативні вміння та навички .

Принцип діалогічного спілкування передбачає діалог як провідну форму навчальної взаємодії на відміну традиційному монологу викладачів.

**Висновок.** Отже, запропонована нами диференційована система принципів, кожний елемент якої має конкретні функції, охоплює всі компоненти викладацької та навчально-пізнавальної діяльності студентів і повністю може забезпечити виконання завдань гуманізації, гуманітаризації та демократизації, що стоять перед вищою школою. Головною умовою успішної реалізації модульно-семінарської системи як технології та досягнення високої ефективності на рівні навчального процесу є комплексне використання всіх без винятку принципів. Тільки тоді ми зможемо забезпечити підготовку активних, цілеспрямованих, відповідальних, самостійних високопрофесійних і творчих фахівців.

#### **Список використаних джерел**

1. Автомонов П.П. Дидактика вищої школи [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / П.П. Автомонов ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. - К. : ВПЦ "Київ. ун-т", 2008. - 368 с. - ISBN 978-966-439-049-8.

2.Іванцова О.П. Модульна система навчання та її різновиди / О. П. Іванцова // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. - 2007. - № 31. - С. 110-113.

3.Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання : Навч. посіб. / П. І. Сікорський; Європ. ун-т. - К., 2004. - 126 с.

4.Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : Учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский . – Москва : ЮНИТИ, 2002. – 437 с. – (Педагогическая школа: XXI век). - ISBN 5-238-00350-1 .

Отримано 20.02.2015 р.

**Дубовик С.М.**<sup>°</sup>

ДВНЗ «Київський національний економічний імені Вадима Гетьмана» університет кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ**

*В статті висвітлені теоретичні аспекти проблеми формування продуктивного стилю професійного спілкування викладача, а саме: уточнене поняття цього стилю, визначені його критерії та показники, а також психолого-педагогічні умови формування у майбутніх викладачів економіки.*

*Ключові слова: продуктивний стиль професійного спілкування викладача, характерні особливості, критерії, показники, психолого-педагогічні умови формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки.*

*В статье освещены теоретические аспекты проблемы формирования продуктивного стиля профессионального общения преподавателя, а именно: уточнено содержание понятия этого стиля, разработаны его критерии и показатели, а также психолого-педагогические условия формирования у будущих преподавателей экономики.*

*Ключевые слова: продуктивный стиль профессионального общения преподавателя, характерные особенности, критерии, показатели, психолого-педагогические условия его формирования у будущих преподавателей экономики*

*The article opens the theoretical aspects formatting the productive style of professional communication teacher, namely The concept of this style, by its criteria and indicators, as well as psychological and pedagogical conditions of future economy teachers.*

*Keywords: productive style of professional communication teacher characteristics, criteria, indicators, psychological and pedagogical conditions of formation of productive style of professional communication of future economics teacher*

**Актуальність.** Досвід високорозвинених держав світу засвідчує, що основним чинником динаміки економічного розвитку країни є висококваліфіковані спеціалісти різних галузей і, насамперед, фахівці економічного спрямування. Нагальна необхідність соціально-економічного зростання України, поступова її інтеграція у світове співтовариство вимагають підвищення ефективності професійної підготовки, насамперед, майбутніх економістів, забезпечення їхньої високої конкурентоспроможності як на внутрішньому, так і на міжнародному ринку праці. У контексті сказаного, як ніколи, зростають вимоги до якості економічної освіти.

Як відомо, саме викладач є визначальним суб'єктом навчального процесу, від якого залежить рівень підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку зі сказаним, є потреба забезпечення загальноосвітніх і вищих навчальних закладів висококваліфікованими викладачами економіки, здатних реалізовувати нові освітні та соціальні завдання.

Педагогічна діяльність за своєю природою є комунікативною. Тому її ефективність залежить не тільки від предметної освіченості викладача, вміння оперувати прийомами та методами викладання, а й від його вміння будувати відповідну педагогічну взаємодію, яка базується на основі продуктивного стилю

його професійного спілкування з тими, хто навчається. Саме формування такого стилю спілкування має посісти одне з провідних місць у підготовці майбутніх викладачів, зокрема економіки.

**Мета** даної статті: наукове обґрунтування теоретичних аспектів проблеми формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки.

Вирішення вказаної проблеми передбачає, насамперед, визначення сутності стилю, що розглядається, його критеріїв і показників, а також психолого-педагогічних умов його формування у майбутніх викладачів економіки.

На основі осмислення основних критеріїв продуктивного стилю міжособистісної взаємодії [6], соціально-психологічних аспектів діалогічності [1; 4; 13; 25] нами визначені характерні особливості продуктивного стилю педагогічного спілкування, а саме:

- активна позиція викладача та студентів у спілкуванні;
- спільні цілі спілкування (як близькі, так і віддалені);
- спільна відповідальність викладача та студентів за результати спілкування;
- ідентифікація й відокремленість;
- діалогічна стратегія взаємодії [7, с. 40-42] .

Спираючись на вказані особливості продуктивного стилю педагогічного спілкування, подамо уточнене нами визначення поняття «продуктивний стиль професійного спілкування викладача». Це зумовлена соціально-психологічними властивостями особистості сформована система прийомів та операцій спілкування викладача з тими, хто навчається, яка забезпечує його здатність до побудови комунікативного процесу на основі діалогічної стратегії взаємодії, активну позицію її учасників, прагнення до формування спільних цілей та розподіл відповідальності за їх досягнення, що сприяє встановленню оптимального емоційного клімату у процесі спілкування, розкриттю особистісних потенціалів його учасників та успішному вирішенню завдань педагогічної діяльності.

З огляду на результати аналізу наукових досліджень щодо умов формування індивідуального стилю спілкування [8; 9; 15; 16; 18] та практичний досвід, ми визначаємо наступні умови формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки:

- забезпечення мотивації майбутніх викладачів економіки до професійної підготовки;
- впровадження у практику діяльності університету методики формування ПСПС;
- розвиток у майбутніх викладачів рефлексії як механізму становлення особистості.

Розкриємо сутність вказаних умов.

Ефективність реалізації методики формування продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів економіки великою мірою залежить від сформованості у студентів мотивації до професійної підготовки, зокрема до оволодіння ними вказаним стилем. Водночас, важливою умовою становлення навчальної мотивації є інтеріоризація студентами педагогічного стимулювання учіння.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми мотивації майбутніх фахівців до професійної підготовки показав різноманітність наукових підходів до її вирішення. Так, Ю. К. Бабанський методи стимулювання учіння умовно поділяє на дві підгрупи, а саме: методи формування пізнавальних інтересів у учнів (створення емоційно-моральної ситуації; створення ситуації цікавості; пізнавальну гру; аналіз життєвих ситуацій; створення ситуації успіху у навчанні) та методи, що спрямовані на формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні (пояснення учням особистісної значущості навчання; пред'явлення навчальних вимог; заохочення та покарання) [19, с. 402-407].

А. К. Маркова до умов формування позитивної мотивації учіння додає: сприятливу атмосферу в класі; включеність учня до колективних форм різних видів діяльності; співробітництво між вчителем та учнями; допомога вчителя не у вигляді прямої підказки у виконанні завдання, а у вигляді поради щодо шляхів пошуку правильного рішення; залучення учнів до оцінної діяльності та формування у них адекватної самооцінки [24, с. 55].

В. М. Вергасов детально описав сутність таких стимулів навчання, як довіра, інтерес, пріоритет, важливість професії, контроль, важкість, відповідальність та стимул часу [2, с. 106-113].

На основі аналізу великої кількості наукової літератури та викладацького досвіду колективом педагогів та психологів - викладачів ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» описані такі методи стимулювання мотивації навчання, як: доказу та переконань, сугестії, долання перешкод, делегування, закріплення позитивного враження, комунікативна «атака» [21, с. 609-611].

Важливо зазначити, що ефективність педагогічного стимулювання навчальної мотивації залежить не тільки від доцільності обраних викладачем методів педагогічного впливу, але й від їх різноманітності. Це пов'язано з тим, що різні методи стимулювання впливають на різні особистісні сфери студентів. Також важливо враховувати наукове положення, що обґрунтовано у роботі А. К. Маркової, про необхідність забезпечення безперервної мотивації учіння студентів на всіх етапах навчального процесу. Відповідно А. К. Маркова виокремлює такі етапи формування мотивації на занятті: етап формування первинної мотивації; етап підтримки та підсилення мотивації; етап завершення уроку та забезпечення мотивації до подальшого навчання [24, с. 59-62].

Охарактеризуємо другу із зазначених нами умов формування продуктивного стилю педагогічного спілкування. Для розроблення методики формування вказаного стилю у майбутніх викладачів, перш за все, необхідно було провести аналіз наукових досліджень близьких до нашої проблематики [3, 5, 9, 14, 18]. Результати аналізу вищезазначених наукових робіт доводять, що впровадження в практику діяльності вищих навчальних закладів освіти спеціальних систем навчання забезпечує формування у майбутніх фахівців індивідуального стилю професійного спілкування. Характерною особливістю цих систем є те, що вони включають програми активного соціально-психологічного навчання. Нагадаємо, що теоретичні основи розроблення та практичні підходи до впровадження вказаних програм були обґрунтовані в наукових працях Ю. М. Ємельянова [8], Г. О. Ковальова [12], Т. С. Яценко [26], Л. А. Петровської [20]. Водночас у вказаних

роботах обґрунтовано психологічні основи активної підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування.

З огляду на викладене, результати наукових пошуків Ю. М. Ємельянова, Г. О. Ковальова, Л. А. Петровської, Т. С. Яценко, на нашу думку, повинні стати теоретичною основою для розроблення методики формування продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Підґрунтям у розробленні методики формування продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів економіки стали визначені нами критерії і показники цього стилю, а саме: мотиваційно-ціннісний критерій (продуктивна комунікативна настанова, розвинута мотивація досягнення); когнітивний критерій (психолого-педагогічні знання й знання у галузі педагогічного спілкування, когнітивна складність); операційно-процесуальний критерій (розвинута соціальна перцепція, уміння вербального та невербального спілкування, висока адекватна самооцінка, відповідальність за власні дії та вчинки).

Під час розроблення методики формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки нами враховано особливості змісту, форм та методів, які застосовуються під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу в економічному університеті. Зі вказаною метою були ретельно проаналізовані навчальні програми зазначених дисциплін та виявлені можливості включення до навчального процесу методів і прийомів формування структурних складових продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Відповідно нами визначено три етапи формування зазначеного стилю спілкування: I етап – пов'язаний з вивченням дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»; II етап – реалізується під час вивчення дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні»; III етап – пов'язаний з проходженням студентами педагогічної практики.

Основними завданнями першого, початкового, етапу з оволодіння майбутніми викладачами продуктивним стилем педагогічного спілкування є такі: опанування студентами необхідною базою психолого-педагогічних знань (засвоюються індивідуально-психологічні особливості людини, поняття «діяльність» і «взаємодія», умови їх ефективності, особливості міжособистісних стосунків та соціальних аспектів поведінки, феномен конфлікту та стратегії ефективного вирішення конфліктних ситуацій; цілі та завдання навчального і виховного процесів, шляхи їх досягнення; психолого-педагогічні особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій). Це забезпечує формування у студентів психолого-педагогічних знань та навичок щодо особливостей організації навчального процесу, самоусвідомлення власних психологічних властивостей, оптимізацію їхньої самооцінки, більш глибоке сприйняття і розуміння оточуючих та ситуації соціальної взаємодії; розвиток гнучкості мислення, навичок емоційної і поведінкової саморегуляції в ситуаціях професійної діяльності, конструктивної поведінки у конфлікті.

Другий – основний, етап формування продуктивного стилю професійного спілкування – передбачає засвоєння студентами знань щодо закономірностей педагогічного спілкування, формування вмінь вербальної та невербальної комунікації, безпосереднє формування в учасників навчання досліджуваного

стилю спілкування. На забезпечення успішної реалізації завдань цього етапу спрямований розроблений тренінг «Стиль спілкування викладача».

Третій – завершальний, етап експериментального навчання – реалізується під час проходження студентами педагогічної практики. Завданнями вказаного етапу є реалізація студентами виробленого у них на попередніх етапах стилю професійного спілкування в умовах реальної педагогічної діяльності; виявлення на практичному досвіді недоліків і слабких місць у сформованому стилі; визначення і реалізація шляхів їх усунення; усвідомлення необхідності безперервного самовдосконалення цього стилю у процесі майбутньої педагогічної діяльності.

Розкриємо змістовий аспект третьої із визначених умов формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів - розвиток у майбутніх викладачів рефлексії як механізму становлення особистості .

Проблему рефлексії останнім часом інтенсивно вивчають у різних сферах людського буття. Результати наукових досліджень доводять, що рефлексія є психологічним механізмом усвідомлення свого “Я”, причин внутрішніх суперечностей, поведінкових стратегій і, як наслідок, результатів впливу на іншу людину, тобто забезпечує здатність людини аналізувати свою міжособистісну поведінку з метою її подальшої корекції та досягнення більш ефективних міжособистісних стосунків з оточенням. Останнім часом велика увага також приділяється вивченню ролі рефлексії у педагогічній діяльності. Науковці одностайні у висновках, що рефлексивні процеси є пусковим та діяльним механізмом ефективного розвитку і функціонування мотиваційної, когнітивної й поведінкової сфер особистості викладача, особливості яких, у свою чергу, зумовлюють специфіку його стилю професійного спілкування.

У філософському енциклопедичному словнику за редакцією А. А. Матюшина виокремлено три види рефлексії: елементарна, яка приводить до аналізу знань і вчинків; наукова, яка полягає в аналізі й критиці теоретичного знання; філософська, яка забезпечує усвідомлення основ буття, мислення і культури [23, с. 579-580].

М. М. Кашапов у своїй монографії, спираючись на результати наукових досліджень, поділяє рефлексію на такі її форми: інтелектуальну – як компонент теоретичного мислення, що забезпечує людині можливість контролювати й оцінювати хід свого судження, думки; особистісну – як самосвідомість та самоаналіз [11, с. 414].

Викладені положення доводять, що вказані види рефлексії відіграють важливу роль у професійному становленні та у професійній діяльності педагога. Саме тому розвиток рефлексії у майбутніх викладачів у процесі їх навчання ми визначаємо як одну з основних умов успішного оволодіння ними продуктивним стилем педагогічного спілкування та подальшого їх професійного й особистісного самовдосконалення.

Аналіз наукових робіт, в яких розглядається проблема розвитку та формування рефлексивних механізмів, показав існування двох напрямків щодо її вирішення. Перший зі вказаних напрямків характеризується реалізацією спеціально організованих тренінгів, основною метою яких є розвиток рефлексії. Ці тренінги передбачають різноманітні комплекси складно організованих методів, що активізують рефлексію у різних сферах її існування. Другий напрямок

досліджень, де рефлексія розглядається як механізм формування тих чи інших якостей особистості, пропонує такі шляхи її розвитку, які є супровідними стосовно методів реалізації основної навчальної мети. Так, Л. А. Петровська підкреслює, що у якості основи рефлексометричної процедури може бути використана практично будь-яка соціально-психологічна методика, що виявляє психологічні позиції і характеристики окремих учасників, а також групи в цілому [20, с. 71].

І. Я. Мельничук умовою розвитку рефлексії вважає створення у процесі навчання рефлексивного середовища, яке «містить заплановані та ситуативні впливи з використанням прийомів поглиблення актів переосмислення та загострення проблемно-конфліктної ситуації. Вказані процедури проводяться з метою поглиблення аналізу себе, власних мотивів, цілей, засобів, аналізу суб'єктів взаємодії та міжособистісних стосунків» [17, с. 132]. До вказаних процедур дослідниця відносить бесіди та запитання, спрямовані на об'єктивацію для себе результатів тієї чи іншої діяльності, взаємодії.

Т. В. Разіна з метою розвитку рефлексії у педагога, окрім спеціально спрямованих, пропонує також процедури, які можна використовувати як супровідні до методів, що слугують вирішенню інших навчальних цілей, а саме: розв'язання ситуацій «з життя», педагогічних проблемних ситуації, ситуацій з минулого досвіду; бесіди або обговорення питань; постійне звернення до теоретичних конструктів, що сприяє підвищенню усвідомлення процесу навчання [22, с. 272-274]. Також дослідниця підкреслює необхідність проведення цілеспрямованої роботи, яка забезпечує усвідомлення учасниками навчання ролі рефлексії у педагогічній діяльності та формування мотивації щодо її розвитку.

У зв'язку з тим, що у нашому навчанні формування рефлексії виступає як умова, механізм досягнення основної мети, а саме: оволодіння студентами продуктивним стилем педагогічного спілкування, ми вважаємо за доцільне використовувати вищевказані педагогічні методи і прийоми, які одночасно дозволяють вирішувати і завдання активізації й розвитку рефлексії і, безпосередні дидактичні цілі кожного етапу навчання.

**Висновки.** Наведені результати нашого наукового дослідження розкривають теоретичні аспекти проблеми формування продуктивного стилю професійного спілкування викладачів, що є необхідним підґрунтям для розробки та впровадження у навчальний процес університету методики формування цього стилю у майбутніх викладачів економіки.

#### **Список використаних джерел**

1. Васильева И. И. Коммуникативные свойства высказываний в диалоге / И. И. Васильева // Психологический журнал. – 1984. Т.5 – №5. – С. 149-153.
2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студента в высшей школе / Валентин Михайлович Вергасов. – К.: «Вища школа», 1979. – 216 с.
3. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07/Василь Михайлович Галузяк. – К., 1998. – 199 с.
4. Галян О. І. Співвідношення імперативності та діалогічності у стильовій характеристиці діяльності вчителя: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07/Олена Іванівна Галян. – К., 1999. – 208 с.
5. Гейхман Л. К. Социально-психологический тренинг как средство анализа и коррекции индивидуального стиля общения / Л. К. Гейхман // Системное исследование индивидуальности: Пед.докл. / – Пермь: МО РСФСР, Пермск. гос. пед. ин-т, 1991. – С. 98–100.
6. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – Т.18 – № 6. – С. 73–83.
7. Дубовик С.М. Формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх

- викладачів економіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Дубовик. – К., 2012. – 228 с.
8. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
9. Исмагилова А. Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / А. Г. Исмагилова. – М., 1989. – 17 с.
10. Капітанець С. В. Педагогічні умови формування стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ...канд. пед. наук: 20.02.02. / Світлана Володимирівна Капітанець. – Хмельницький, 2001. – 219 с.
11. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. – СПб.: Алатай, 2000 – 463 с.
12. Ковалев Г. А. Об активном обучении педагогическому общению / Г. А. Ковалев // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. тр. / [под ред. А. А. Бодалева]. - М.: АПН СССР, 1983. - С. 6–19.
13. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии – 1987. – №3. – С. 41–49.
14. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Мирослав Степанович Коваль. – Вінниця, 1998. – 176 с.
15. Коротаев А. А. Исследование индивидуального стиля педагогического общения / А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева // Вопросы психологи. – 1990. – № 2. – С. 62-69.
16. Коротаев А. А. Качественная психологическая характеристика индивидуальных стилей педагогического общения у учителей / А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения: Межвузовский сборник науч. трудов. Пермь: ПГПИ. 1991. – С. 79–88.
17. Мельничук І. Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ірина Василівна Мельничук. – К., 2001. – 212 с.
18. Мешко Г. М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галина Михайлівна Мешко. – Тернопіль, 1997. – 203 с.
19. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов [Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин и др.]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
20. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально- психологический тренинг / Лариса Андреевна Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
21. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / [В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.] – К.: КНЕУ, 2003. – 829 с.
22. Разина Т. В. Рефлексия в педагогическом мышлении / Т. В. Разина // Психология профессионального педагогического мышления / [под ред. М. М. Кашапова]. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 233–282.
23. Философский энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Матюшина]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 579–580.
24. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
25. Шеин С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 44–52.
26. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: дис. ... доктора психол. наук 19.00.07. / Тамара Семеновна Яценко. – К., 1989 – 359 с.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 37.035.6

**Люріна Т. І.<sup>°</sup>**

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти

## **ПОЛІКУЛЬТУРНА СФЕРА ОСВІТИ: АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*У статті розглядається соціальна значущість і практична необхідність формування міжособистісних взаємин студентської молоді в полікультурному середовищі вищого педагогічного навчального закладу. Закцентована увага на те, що у формуванні комунікативної компетенції завжди надавався високий статус мовно-етикетним знанням як важливого складнику створюваної наукоємної і виховної картини життєдіяльності особистості, дійовому регулятору і корелятив процесу міжособистісних взаємин. Зазначено, що цим знанням постійно адресується пріоритетна роль у збагаченні та розвою духовно-моральної та фактологічної бази формування міжособистісних взаємин молоді в полікультурному середовищі.*

**Ключові слова:** формування міжособистісних взаємин, вищий навчальний заклад, студент, молодь, полікультурне середовище, мова, етикет

*В статье рассматривается социальная значимость и практическая необходимость формирования межличностных отношений студенческой молодежи в поликультурной среде высшего педагогического учебного заведения. Сакцентировано внимание на то, что в формировании коммуникативной компетенции всегда придавался высокий статус культурно-этикетным знаниям как важной составляющей создаваемой наукоёмкой и воспитательной картине жизнедеятельности личности, действующему регулятору и коррелятив процесса межличностных взаимоотношений. Указано, что этим знаниям постоянно адресуется приоритетная роль в обогащении и развитии духовно-нравственной и фактологической базы формирования межличностных взаимоотношений молодежи в поликультурной среде.*

**Ключевые слова:** формирование межличностных взаимоотношений, высшее учебное заведение, студент, молодежь, поликультурная среда, язык, этикет

*The article discusses the social importance of and practical necessity of the formation of interpersonal relations of students in a multicultural environment of higher pedagogical educational institutions. Also focused on the fact that in the formation of communicative competence was always attached high status cultural etiquette knowledge as an important component of creating knowledge-based and educational picture of the life of the individual, the current regulator and correlative process of interpersonal relationships. Indicated that this knowledge was constantly being called a priority role in the enrichment and development of spiritual, moral and factual bases for the formation of interpersonal relationships of young people in a multicultural environment.*

**Keywords:** interpersonal relationships, high school, student, youth, multicultural environment, language, etiquette

**Постановка проблеми.** Україна - поліетнічна держава, до складу населення якої входять різні за походженням і ступенем соціально-економічного розвитку етнічні спільноти. Це зумовлює полікультурність суспільного середовища, вимагає підготовки особистості, здатної сприймати і розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів, спроможної до міжетнічної і міжкультурної комунікації. Зіткнення цивілізаційних, культурних, етнічних інтересів створюють конфліктну ситуацію в межах загального національно-державного простору. У цьому контексті актуалізується проблема формування в сучасній

молоді ціннісного плюралізму та культурного релятивізму, толерантності й менталітету співробітництва, становлення „діалогу культур” різних національностей, рас, віросповідань, поглядів, переконань.

Про державний підхід до вирішення проблеми регулювання міжетнічних взаємин засвідчують статті Конституції України, Закони України „ Про освіту”, „ Про національні меншини в Україні”, „ Про мови”, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності, Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного виховання та інші законодавчі та нормативні акти. «Система сучасної освіти має забезпечувати збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святинь, української мови і культури, історії і культури народів, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних відносин» [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій, на які спирається автор, показав, що деякі аспекти проблеми формування міжособистісних взаємин в умовах полікультурного середовища знайшли відображення у працях філософів, психологів, педагогів. Так, вивченню співвідношення національного та загальнолюдського в освіті присвятили свої праці вчені минулого (М. Бердяєв, В. Біблер, М. Драгоманов, П. Каптерев, С. Русова, Я. Чепіга та ін.). Історико-педагогічний аспект цієї проблеми висвітлено в наукових доробках Н. Богданець-Білокаленко, Н. Побірченко, О. Сухомлинської, Є. Сявакко, В. Федяєвої. Змістовий аспект полікультурної освіти, виявлення оптимальних засобів її реалізації на сучасному етапі досліджували В. Болгаріна, Л. Волик, Л. Горбунова, А. Джуринський, Г. Дмитрієв, В. Ковтун, І. Лощенова, А. Солодка та ін. Психолого-педагогічні особливості дітей різного віку досліджували І. Бех, Л. Божович, С. Максименко, які довели, що юнацький вік характеризується єдністю емоційно-вольових та світоглядно-пізнавальних аспектів активної життєдіяльності. Саме тому в цей період акцентується увага на формування міжособистісних взаємин молоді та розвиток повноцінної полікультурної особистості.

Багатоплановий аналіз досліджень Р. Агадулліна, Дж. Бенкса, Л. Голік, А. Джуринського, Г. Дмитрієва, О. Ковальчук, І. Лощенової, С. Наушабаєвої, С. Нієто, А. Перотті, Л. Супрунової, Н. Сейко, П. Фрейре та інших засвідчує, що поняття «формування міжособистісних взаємин молоді» не має єдиного визначення. З'ясовано лише окремі аспекти цієї проблеми. Бракує даних про структуру сформованості міжособистісних взаємин молоді в полікультурному середовищі та особливості її вияву в юнацькому віці, що може стати вагомим підґрунтям для належного розв'язання відповідних освітніх завдань.

Отже, соціальна значущість і практична необхідність полікультурного виховання молоді, формування міжособистісних взаємин студентської молоді в полікультурному середовищі вищого педагогічного закладу, а також наявні суперечності в досягненні кінцевої мети в мікро- та макросоціумі зумовили дослідження даної проблеми.

**Мета і завдання** дослідження полягають у розгляді деяких аспектів проблеми формування міжособистісних взаємин студентської молоді в умовах полікультурного середовища, значення мовно-етикетних знань у даному процесі.

Виклад основних положень. З-поміж наукових проблем здавна вирізняли такі, що заслуговують на статус акме. Серед них значне місце посідає і проблема

формування міжособистісних взаємин людини як безумовної цінності прогресивного суспільства. Закон України „Про освіту”, Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI сторіччя) зосереджують увагу освітян на необхідності принципової перебудови системи освіти, починаючи з цілей, економічного фундаменту і закінчуючи системою підготовки та перепідготовки спеціалістів, структурою школи, змістом та технологіями навчання. В умовах демократичного і національного відродження України виникла потреба узгодження цілей, стратегії, тактики педагогічного процесу з демократичною реальністю. Це зумовило спрямування педагогічного процесу на розвиток та формування комунікативної компетентності полікультурної особистості. Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI сторіччя») передбачено, що «система освіти має забезпечувати ... формування культури міжетнічних відносин» [1].

Серед основних цілей і пріоритетів освітньої галузі важливе місце посідає виховання людини демократичного світогляду й культури, що характеризується високим поцінуванням національних здобутків, з повагою ставиться до традицій інших народів та їхніх культур, активно долучається до реалізації ідей культури миру, прагне до толерантної взаємодії зі світовим співтовариством.

Комунікативні міжособистісні взаємини в полікультурній сфері цілеспрямовано формують глибоко аргументовані та постійно апробовані практикою позитивні знання про такі надзвичайно складні об'єкти духовно-морального світу, якими є свідомість, душа і мовно-культурна сфера загалом. Ці знання розкривають сутність і механізми процесів виникнення і полікультурного розвитку особистості, закономірності походження і шляхів еволюції духу української нації як основоположного компонента державотворення, комунікативну роль людського суспільства та багато інших “світових загадок” минулого, теперішнього і майбутнього.

В історії навчання студентської молоді в полікультурному середовищі у формуванні комунікативної компетенції завжди надавався високий статус мовно-етикетним знанням як важливому складнику створюваної наукоємної і виховної картини життєдіяльності особистості, дійовому регулятору і корелятив процесу міжособистісних взаємин.. Тобто цим знанням постійно адресується пріоритетна роль у збагаченні та розвою духовно-моральної та фактологічної бази мовної особистості.

Сама логіка полікультурного розвитку багатомовної особистості на магістралях сучасності та рефлексів багатомовного знання розкривають принципово важливу світоглядну функцію конкретних наук, котра найтіснішим чином пов'язана з опрацюванням загального наукового світогляду, що правомірно спирається на сукупність даних усіх наук, на здобуті знання стосовно законів суспільства, духовно-моральної діяльності людини. Важливо підкреслити, що приклад мовознавчої науки виразно демонструє, яким чином фундаментальні наукові ідеї стають складовими елементами змістовних характеристик наукового світогляду, а освітньо-філософські категорії, принципи, закони втілюються в систему міжособистісної взаємодії, в самий процес формування мовотворчості, виступаючи як своєрідний евристичний каркас усього мовно-етикетного знання, його єдності та цілісності.

Мотиваційно-ціннісні настанови сучасної дидактики вищої школи неодмінно мають погоджуватися з очевидним фактом: тепер мовознавчо-етикетна наука, створюючи загальну культурно-мовну теорію, все виразніше стикається з необхідністю змістовного переосмислення своїх концепцій, принципів і теоретичних узагальнень, їх удосконалення, реалізації прогностичної функції лінгводидактичного знання на підвалині формування якісно нових інтегративних характеристик. Стратегія такого роду нетривіальних наукових шукань, прийняття пріоритетних рішень повинні здійснюватися неодмінно в рідній освітньо-філософському спрямуванні. Саме цей феномен, достатньою мірою апробований практикою і позитивним досвідом філософії, культурології та мовознавства, сучасною методолого-гносеологічною ситуацією їх розвитку, безпосередньо сприяє прирощенню нового наукового знання про мовний етикет, дієво беручи участь у формуванні оригінальних гіпотез і теорій взаємостосунків, розкриваючи при цьому свої інтегративну і евристичну функції. Одним словом, мовотворчий процес у полікультурному середовищі на основі формування світогляду особистості цілком правомірно є островом і наріжним каменем сучасного стилю мислення студента, виступає як важливий складник інтелектуального, загальнокультурного підґрунтя його діяльності та формуванню комунікативних міжособистісних взаємин загалом.

Разом з тим, сьогодні аж ніяк не можна відстоювати ортодоксальні погляди, винесення за рамки формули світосприймання, світорозуміння, світобачення й світовідтворення через найуніверсальнішу форму їх вираження – мову та всього ірраціонального. Зокрема, необхідно виражено оцінити актуальні модерністські тенденції у філософії Г.С. Сковороди, І.І. Огієнка [3; 4].

Мова йде про “оптимістичні і еволюційні”, формування погляди, у створенні яких широко використані факти мовнокультурного життєпису та які багатьма нашими сучасниками сприймаються такими, що найбільше відповідають гуманітаризації освіти і науки XXI століття.

Поглиблюючи змістовні характеристики гуманізації вищої мовно-етикетної освіти, виділяючи її філософсько-світоглядні аспекти, необхідно аргументовано переконувати педагогів у тому, що саме такі освітянські настанови повинні становити основу цілеспрямованості їхньої фахової діяльності з усвідомленим способом бачення, осмислення та оцінки дійсності. Важливо доказово подати принципіву значущість філософсько-світоглядних передумов і категорій для визначення предмета й об'єкта досліджень, постановки і розв'язання конкретних і практичних задач, вибору методів дослідження і стратегії подальших висновків та узагальнень результатів пошуку. Зрештою педагоги мають осмислити, що тільки сплав істинно наукового світогляду і справжнього гуманізму може бути справжнім еталоном менталітету українця. Вони мають предметно усвідомити, що саме такі думки доводили своїми працями і діяльністю їхні попередники – видатні, всесвітньовідомі вчені В. Вернадський, А. Кримський, О. Потєбня та їхні послідовники [2; 3].

Сьогодні мова йде про реалізацію планетарної програми перетворення земної біосфери на ноосферу, сферу розуму. В цій програмі істотна роль адресується глобальній освіті як пріоритетному напрямку сучасної європейської педагогіки, концепції якої зорієнтовані на виховання полікультурної толерантної особистості, людини з гуманістичним мисленням [5; 6].

За визначенням американського вченого Роберта Хенві, “глобальна освіта включає вивчення проблем та питань, які виходять за національні межі й взаємозв'язки систем – екологічної, культурної, економічної, політичної, технологічної. Глобальна освіта включає перспективні дії – погляд на речі через очі та думки інших – і це означає реалізацію того, що доки особистості та групи мають можливість бачити життя з різних точок зору, вони також будуть мати загальні потреби й бажання” [6, с. 317-318].

Існуючі навчально-пізнавальні програми в галузі дидактики мовно-етикетної освіти, потребують всебічного вдосконалення з огляду на національні культурологічні засади і гуманізацію освіти, що визначено стратегією розвитку освіти в Україні. Глибоке усвідомлення кожним нагальної потреби стати на правду полікультурною, морально-етичною людиною, певно, найактуальніша проблема сучасності. Бо як людина мислить, так вона й чинить. Мова кардинально визначає систему життєвих вартостей і рівень духовно-моральної мовно-етикетної культури людини. Мовна здатність людини пов'язує її з навколишнім світом. Саме завдяки культуротворчій мовній діяльності людини впорядковуються її ставлення до предметів і явищ, до себе та довкілля. Всі економічні, політичні зміни, які відбуваються в суспільстві впливають на зміни, розвиток у мовній сфері, а отже, мають вплив на формування міжособистісних взаємин студентської молоді в умовах полікультурного середовища, становлення та існування культурномовної особистості. І зворотний зв'язок – розвиток останньої залежить і від рівня й розвитку освіти. Саме вона повинна вплинути на загальне, суспільно-політичне, економічне та соціально-культурне становлення суспільства. Кожен член нашої держави на різних етапах навчання має змогу отримати мовну освіту й вивищити полікультурний рівень, який відповідає потребам і рівню розвитку держави. Сформувати культуромовну компетентність національно свідомої особистості неможливо без оволодіння нею унормованих особливостей державної мови (наприклад, на фонетичному рівні – нормативної постановки наголосу, на лексичному рівні – використання в мовленні власне українських слів, на граматичному – користування під час мовлення складними граматичними та синтаксичними конструкціями). Серед компонентів практичного мовлення, на яких зосереджується увага, виділяються такі: володіння технікою мовлення, що, крім дихання, дикції, сили, чистоти й висоти голосу, передбачає й додержання орфоепічних норм; знання засобів логіко-емоційної виразності мовлення, що включає різновиди пауз, їх тривалість, логічний наголос, зміни тону й темпу мовлення; уміння спеціаліста в процесі підготовки до словесної дії орієнтуватися на особливості різних жанрів публічних виступів: доповідь, промову, лекцію, бесіду тощо. При цьому важливо враховувати специфіку суб'єктів спілкування і створення відповідної мовленнєвої морально-етичної атмосфери. Мистецтву душевного контакту неможливо навчитися за підручником чи звести його до певної суми правил. Його найважливіша передумова – чуйність і душевна відкритість співрозмовника, здатність відповідати. Особливість діяльності студента, як ніяка інша, насичена міжособистісними взаєминами, які одночасно формуються і реалізуються в ній. Нормативний бік даних представлений сукупністю соціально-моральних цінностей, які мають бути свідомо привласнені молоддю людиною і складати сутність її особистості.

**Висновки.** Отже, вища школа має бути орієнтованою на розв'язання головного завдання – виховання не просто спеціаліста високої для своєї галузі знань кваліфікації, а фахівця такого рівня поліетнічної культури, коли вся його діяльність свідомо спрямовується набутими у ВНЗ методологічно ефективними філософсько-світоглядними настановами та психолого-педагогічними орієнтирами щодо формування культурномовної полікультурно компетентної особистості, здатної до здійснення позитивних міжособистісних взаємин в умовах поліетнічного середовища.

Звідси й зростаюча вимогливість до світоглядної та методолого-філософської “навантаженості” викладання дисциплін гуманітарного циклу і постійний вихід у викладанні філософсько-гуманітарного знання на проблемні ситуації сучасної етики. З огляду на це основними концептуальними положеннями в підготовці фахівців є опора на пріоритети загальнолюдських цінностей, необхідність формування комунікативної полікультурної компетентності, планетарного мислення, розуміння та відчуття особистості як невід'ємної частини єдиного та взаємозалежного світу, формування позитивних міжособистісних взаємин студентської молоді в умовах поліетнічного середовища.

Дослідження цієї складної проблематики потребує подальшого вивчення особливостей як морально-етичних і культурологічних взаємозв'язків, так і системи зв'язків між людською природою і особистісними взаєминами в умовах полікультурності суспільного середовища.

#### **Список використаних джерел**

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI сторіччя. [Електронний ресурс].– Режим доступу : [http://studopedia.com.ua/1\\_10562\\_tema--psihologiya-tvorchih-zdibnostey.html](http://studopedia.com.ua/1_10562_tema--psihologiya-tvorchih-zdibnostey.html)
2. Кримський А.Ю. Твори в п'яти томах. / А.Ю. Кримський– Т.3. – К.: Наукова думка, 1973. – 160 с.
3. Огієнко Іван. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. / Огієнко Іван – К.: Абрис, 1991. – 128 с.
4. Педагогічні ідеї Г.С.Сковороди / відп. ред.: О. Г. Дзевєрін. – Київ: Вища школа, 1972. – 246 с.
5. Global Education Charter, North-South Centre, Council of Europe, 1997.
6. Hanvey R.G. An attainable Global Perspective // Social Education 54(5), September 1990, pp.317-318.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 378.091.212:33:37.041:159.923

**Матвієнко Ю. О.** °

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології

## **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розглядаються основні складові моделі формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей в процесі психолого-педагогічної підготовки. Запропонована модель дозволяє: уявити процес формування умінь самоконтролю,*

° © Матвієнко Ю. О., 2015 р.

проаналізувати її етапи, стадії, критерії, рівні, компоненти, форми, методи, прийоми, необхідні педагогічні умови для здійснення самоконтролю; спрогнозувати результати застосування запропонованої моделі.

**Ключові слова:** модель, самоконтроль, принципи, етапи, підходи, педагогічні умови, критерії

*В статье рассматриваются основные составляющие модели формирования умений самоконтроля студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки. Предложенная модель позволяет представить: процесс формирования умений самоконтроля, проанализировать ее этапы, стадии, критерии, уровни, компоненты, формы, методы, приемы, необходимые педагогические условия для осуществления самоконтроля; спрогнозировать результаты применения предложенной модели.*

**Ключевые слова:** модель, самоконтроль, принципы, этапы, подходы, педагогические условия, критерии

*In this article examines the main components of the model of self-control skills of students of economic specialties in the psychological and pedagogical training. The proposed model allows: imagine the formation of self-control skills, analyze its phases, stages, criteria and levels, components, forms, methods, techniques required pedagogical conditions for self-control; predict the results of applying the proposed model.*

**Keywords:** model, self-control, principles, stages and approaches, pedagogical conditions, criteria

**Актуальність.** Функціонування ринкової економіки значною мірою залежить від рівня економічної освіченості суспільства і насамперед – випускників економічних університетів. У зв'язку з цим актуалізується необхідність якісної підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності. Для успішності професійної діяльності економістів особливе значення має сформованість умінь самоконтролю, адже діяльність економіста значною мірою є управлінською. Тому формування вмінь самоконтролю майбутніх економістів стає важливим завданням як загальної професійної, так і психолого-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Метод моделювання знайшов відображення в роботах Б. О. Глінського, В. В. Давидова, О. О. Зінов'єва, В. О. Штоффа та ін.

Проблеми педагогічного моделювання описано в роботах В. Г. Вихор, О. М. Дахіна, В. Кабак, М. О. Люшина, О. О. Почуєвої та ін. Проблеми моделювання професійної діяльності в контексті опрацювання її змісту, форм і методів висвітлені в роботах В. В. Андрєєва, Б. О. Глінського, В. Т. Лозовецької, Є. О. Максимової, В. О. Маслова, В. А. Семиченко, В. О. Слатьоніна, М. М. Таланчука, та інших.

Однак питанню створення моделі формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей у науковій літературі приділено недостатньо уваги.

**Метою статті** виступає опис моделі формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей в процесі психолого-педагогічної підготовки.

*Виклад основного матеріалу дослідження...* Застосування методу моделювання передбачає, що об'єкт вивчається не безпосередньо, а за допомогою дослідження іншого об'єкта, який певним чином є узагальненим відтворенням першого. Модель (від лат. *modulus* – міра, аналог, зразок) – це опис

об'єкта (предмета, явища або процесу), складений з метою вивчення його властивостей [3].

Завданням моделювання для нас виступає опис і графічне відображення процесу формування умінь самоконтролю у студентів економічних спеціальностей у процесі їх психолого-педагогічної підготовки (ППП).

Як вважає Є. А. Араб-Огли, моделювання як процес, має п'ять етапів: виявлення сутності проблеми, постановка цілі і визначення задач, які вимагають рішення; переведення суспільних процесів на мову формул, рівнянь, графіки; складання моделі на основі отриманих показників; здійснення розрахунку і порівняння варіантів розрахунку; переклад чисельних результатів або графічного зображення на мову соціальних процесів [2, с.77]. На думку Б. О. Глінського «головна відмінна риса моделювання як методу наукового пізнання полягає в тому, що людина, яка ставить перед собою певні цілі дослідницького характеру, використовує для дослідження даного його об'єкта - інший об'єкт, який замінює в цьому випадку перший» [1]. В. О. Штофф стверджує, що будь-яка модель повинна бути наочною. Наприклад, наочність матеріальної моделі полягає у розумінні її побудови [4].

Узагальнюючи зазначене, можемо сформулювати висновок про те, що метою будь-якого моделювання є вивчення сутності явища, що досліджується.

В основу нашої моделі формування умінь самоконтролю студентів покладена ідея про те, що в процесі ППП можливо створити сприятливі умови для формування у студентів умінь самоконтролю. Утім, вважаємо, що розкриті нами прийоми і способи можуть бути перенесені й на інші дисципліни професійної підготовки студентів – майбутніх економістів.

Теоретичною основою побудови експериментальної моделі формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей в процесі ППП виступає ідея єдності мотиваційного, когнітивного, особистісного та діяльнісного критеріїв сформованості таких умінь. Таким чином, ППП буде розглядатись як педагогічна система, яка має забезпечувати формування у студентів економічних спеціальностей умінь самоконтролю.

Компонентами формування умінь самоконтролю студентів в процесі ППП нами були визначені: цілемотиваційний, змістово-організаційний, рефлексивний, контрольний-оцінний. Розкриємо сутність кожного з компонентів.

Цілемотиваційний компонент полягає в побудуванні цілей навчання, визначенні завдань навчальної роботи, а також у збудженні потреби студента в оволодінні як навчальним матеріалом, так і, власне, вміннями самоконтролю.

Цілемотиваційний компонент характеризує зорієнтованість ППП на формування умінь самоконтролю навчальної діяльності студентів. Це означає, що в цілях дисциплін ППП має відображатись не просто вивчення психологічних чи педагогічних понять, а й використання психолого-педагогічних знань для формування умінь самоконтролю студентів.

Така цільова зорієнтованість має знаходити відображення й у мотивуванні студентів до навчання. Необхідно заохочувати творчу, пошукову, діяльність студентів, що полягає у демонстрації її смислу і важливості, привнесенні ціннісного аспекту у професійну підготовку (набуття психолого-педагогічної компетентності) в цілому та у підготовку до здійснення самоконтролю, зокрема. При цьому пріоритет має надаватись не стільки стимулюючим заходам (тобто

заохочення балами), скільки мотиваційним.

Реалізація цілемотиваційного компонента передбачає навчання студентів прийомам і принципам цілепокладання, свідомої побудови своєї діяльності для досягання поставлених цілей та перевірки якості досягнутих результатів. Особливість ціннісномотиваційних цілей навчальної діяльності полягає в тому, що вони надають навчальному процесу особистісного сенсу. При визначенні цілей навчання слід гармонійно представляти розвиток усіх аспектів самоконтролю: когнітивного, мотиваційного, особистісного та діяльнісного. Створення позитивної мотивації до опанування уміннями самоконтролю виступає першою педагогічною умовою формування таких умінь і готовності студентів до самоконтролю в цілому. В процесі формування умінь самоконтролю слід заохочувати самостійність, ініціативність, активність студентів, підтримувати їх прагнення до успіху та рефлексію.

Змістово-організаційний компонент полягає у визначенні змісту навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню, а також в організації навчальної діяльності учнів із засвоєння навчального матеріалу за допомогою різних форм, методів та засобів навчання.

Метою змістово-організаційного компонента є включення питань щодо самоконтролю студентів у навчальній діяльності та поведінці, самоконтролю в діяльності викладача економічних дисциплін і самоконтролю у професійній діяльності економіста у всі дисципліни ППП, а також у програму психолого-педагогічної практики. Актуальним у цьому плані є дотримання сучасних вимог до відбору та подачі навчального матеріалу, а також в змістовій побудові навчального процесу, що може здійснюватись як процес самоконтролю навчальної діяльності студента. Таким чином, принципово інші вимоги висуваються до змісту навчального матеріалу й організації його засвоєння.

Даний компонент полягає у виборі відповідних форм, методів та засобів навчання, а також їх систематизованому використанні. З цією метою у зміст ППП необхідно запровадити спеціальні завдання, що виступає другою педагогічною умовою реалізації моделі формування умінь самоконтролю майбутніх економістів у процесі їх ППП. Обрані форми, методи та дидактичні засоби мають відповідати цілям і змісту навчальної діяльності.

Отже, зміст дисциплін має забезпечувати студентам можливість набуття умінь самоконтролю в процесі ППП.

Перевага у навчанні має надаватись виконанню спеціальних завдань із самоконтролю, творчих, пошукових, у різних формах - як індивідуальний самоконтроль, так і взаємний, і фронтальний, що, зрештою, має забезпечувати інтенсивне обговорення навчального матеріалу, його критичний аналіз.

Самоконтроль має здійснюватись з перших тижнів опанування психолого-педагогічними дисциплінами та супроводжуватись постійною консультаційною роботою викладача.

Важливими характеристиками змісту навчання для розвитку самоконтролю має бути гнучкість та варіативність. Дані властивості у найбільшій мірі притаманні модульній побудові змісту освіти.

Реалізація змістово-організаційного компонента має забезпечувати зорієнтованість ППП майбутніх економістів на практику.

Важливими для здійснення самоконтролю навчання є реалізація

диференціації та індивідуалізації навчання студентів. Диференціація передбачає врахування їх інтересів, пізнавальних можливостей та інших особистісних властивостей, а індивідуалізація надає можливість студентам обирати індивідуальні програми опанування уміннями самоконтролю, обирати в якості завдання проект чи надавати перевагу виконанню кільком завданням різного рівня складності.

Отже, для забезпечення підготовки особистості до самоконтролю навчальної діяльності змісту навчання мають бути притаманні гнучкість, актуальність та варіативність навчання.

Рефлексивний компонент полягає в обговоренні результатів навчання та їх корекції. При цьому слід навчати студентів аналізу отриманих результатів, наданню зворотного зв'язку, конструктивному обговоренню перебігу процесу навчання. Створення і розвиток у студентів економічних спеціальностей рефлексивних позицій виступає четвертою педагогічною умовою формування вмінь самоконтролю в процесі ППП.

Рефлексія передбачає спрямованість на осмислення й усвідомлення власної навчальної діяльності, її цілей, змісту, результатів і методів шляхом спостереження й аналізу своїх дій суб'єктами навчання. Об'єктивною основою цього стає вимірювання рівнів сформованості умінь самоконтролю студентів на всіх етапах, порівняння результатів з необхідними нормами і визначення шляхів їхнього досягнення. Рефлексія студента базується на його самовизначенні при зіставленні своїх норм, потреб і здібностей із зовнішніми вимогами та приведення їх у відповідність. У результаті такого аналізу виникає можливість оперативного керування навчальним процесом, загальної, особливої й індивідуальної корекції.

Рефлексивний компонент самоконтролю навчальної діяльності включає здатність студента аналізувати структуру самоконтролю діяльності, усвідомлювати мотиви здійснення самоконтролю, усвідомлено здійснювати всі операції з самоконтролю.

Контрольно-оцінний компонент реалізується в результаті контролю і оцінки навчальної діяльності студентів. Даний компонент повинен забезпечувати зворотний зв'язок щодо результатів навчальної діяльності, розвиток і вдосконалення різних аспектів досвіду студента (когнітивного, мотиваційного, особистісного, діяльнісного).

Необхідним є дотримання основних принципів успішного дидактичного контролю: об'єктивність перевірки і оцінки; індивідуальний характер контролю; систематичність, регулярність контролю; гласність; всебічність перевірки; диференційованість перевірки; різноманітність форм і методів контролю; етичність ставлення до студента, повага до нього; позитивність.

Контроль має на меті привчити студентів до систематичної навчальної діяльності, бути об'єктивним, систематичним, різноманітним і диференційованим. Доцільно використовувати рейтингову систему контролю навчальної успішності, що побудована на врахуванні різних видів навчальної діяльності студентів, у тому числі й творчої. У відповідності до цілей підготовки студентів до самоконтролю навчальної діяльності необхідним є навчання студентів самостійному контролю і оцінюванню результатів своєї діяльності, який передбачає запровадження третьої педагогічної умови, а саме - включення студентів у спільну діяльність зі створення та організації контролю власної роботи. Для цього слід забезпечувати

поступове доповнення контролю викладача само- і взаємоконтролем студентів.

Залежно від специфіки організаційних форм розрізняють контроль, здійснюваний педагогом (зовнішній контроль): фронтальний, груповий, індивідуальний і комбінований (або ущільнений), – і самоконтроль студентів (внутрішній контроль).

Самоконтроль студентів забезпечує функціонування внутрішнього зворотного зв'язку в процесі навчання, одержання студентами інформації про повноту і якість вивчення матеріалу, міцності сформованих умінь і навичок, труднощах і недоліках, що виникли.

Самоконтроль є складовою частиною всіх видів навчальної діяльності студентів і здійснюється на всіх етапах її виконання. Він включає розумові і рухові компоненти діяльності, що дозволяють на основі поставленої мети, наміченого плану і засвоєного зразка стежити за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх. При цьому в ході самоконтролю оцінюється доцільність і ефективність самого процесу виконання роботи, наміченого плану і вже здійсненого регулювання.

Тому стає зрозумілим, що використання в практиці навчальної діяльності завдань для самоконтролю підвищує ефективність навчання та покращує успішність студентів.

Критеріями сформованості умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей, як ми вважаємо, виступають: мотиваційний, когнітивний, особистісний, діяльнісний.

Мотиваційний критерій відображає сформованість мотивації у студентів до здійснення самоконтролю і тісно пов'язаний з мотивацією опанування ППП і до навчання в цілому. Отже, в якості показників, які свідчать про сформованість внутрішньої мотивації до зазначених видів діяльності, доцільно включити наявність відповідних мотивів, цілей, потреб, інтересів та усвідомленість цих спонукальних чинників студентами.

Необхідною умовою формування мотивації до опанування здатністю до здійснення самоконтролю є надання студентам можливості проявляти самостійність та ініціативу.

Когнітивний критерій слугує для визначення сформованості у студентів системи знань щодо самоконтролю, необхідних для успішного навчання, особистісного та професійного саморозвитку. ППП студентів економічних спеціальностей має надавати студентам можливість ознайомитись і засвоїти знання щодо умінь самоконтролю, способів та прийомів його здійснення.

Особистісний критерій уможлиблює визначення сформованості особистісних якостей, властивостей студентів, які є свідченням наявності у них здатності до здійснення самоконтролю. Усвідомленість потреби в особистісному вдосконаленні та значущість його для успішної професійної діяльності в майбутньому виступає вагомим чинником формування емоційного самоконтролю, самоконтролю у навчанні та діяльності.

Діяльнісний критерій відображає сформованість у студентів власне умінь самоконтролю, їх вправність у цьому відношенні, а також зафіксовані факти застосування способів, прийомів самоконтролю, які свідчать про набутий досвід вдосконалення пізнавальної діяльності студентів у процесі їх ППП.

Діагностування сформованості вмінь самоконтролю у студентів (готовності студентів до здійснення самоконтролю) відповідно до обраних критеріїв передбачає можливість оволодіння ними на різних рівнях: високому, середньому та низькому.

ППП поділяється на такі етапи: I етап – початковий; II етап – організаційно-управлінський; III етап – предметно-методичний; IV етап – практично-апробаційний.

У відповідності із логікою формування умінь самоконтролю ми виділили такі стадії формування кожного компоненту умінь самоконтролю, які розгортаються на кожному з етапів ППП: I етап – початкова (мотиваційна). На даному етапі відбувається усвідомлення студентами мети самоконтролю, пошук способів його досягнення, створення позитивної мотивації для систематичного застосування самоконтролю в процесі навчальної діяльності; II етап – основна (формувальна). Знання про нові способи виконання дій і використання набутих раніше; III етап – практична (апробаційна). Відбувається виконання завдань, усвідомлення не тільки цілей, але і пошук раціональних способів виконання операцій, з яких складаються дії контролю; IV етап – завершальна (рефлексивна). На даному етапі відбувається перевірка, коригування та удосконалення виконання дій, рефлексія.

Результатами ППП студентів економічних спеціальностей в руслі завдань нашого дослідження виступають сформовані уміння самоконтролю: цілепокладання, самоперевірка, самооцінювання, самоаналіз, самокорекція, рефлексія.

Нами були виділені прийоми самоконтролю шляхом вивчення і аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з даного питання, анкетування студентів різних курсів, бесід з ними про самоконтроль знань, спостереження за здійсненням самоконтролю знань. В ході аналізу, ми з'ясували, що в університеті застосовуються різні прийоми самоконтролю знань: відтворення матеріалу, складання плану відповіді, постановка контрольних питань і відповіді на них, виконання вправ на застосування знань, з'ясування мети матеріалу, що вивчається і засобів її досягнення та ін.

Виявлені прийоми самоконтролю знань ми згрупували відповідно до способу і характеру їх здійснення таким чином: перша група – аналіз матеріалу навчальної діяльності; друга група – виявлення помилок; третя група – відповіді на проблемні питання; четверта група – застосування отриманих знань на практиці.

Графічно модель формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей в процесі ППП представлена на рис. 1.

**Висновки.** Розроблена нами модель формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей в процесі психолого-педагогічної підготовки є знаковою, оскільки для її побудови використані засоби схематичного зображення, а також – структурно-функціональною, оскільки відображує компоненти системи підготовки та функціональні зв'язки між ними. Об'єктом моделювання виступає система вмінь самоконтролю, які формуються в процесі психолого-педагогічної підготовки, побудована у вигляді процесу її реалізації.

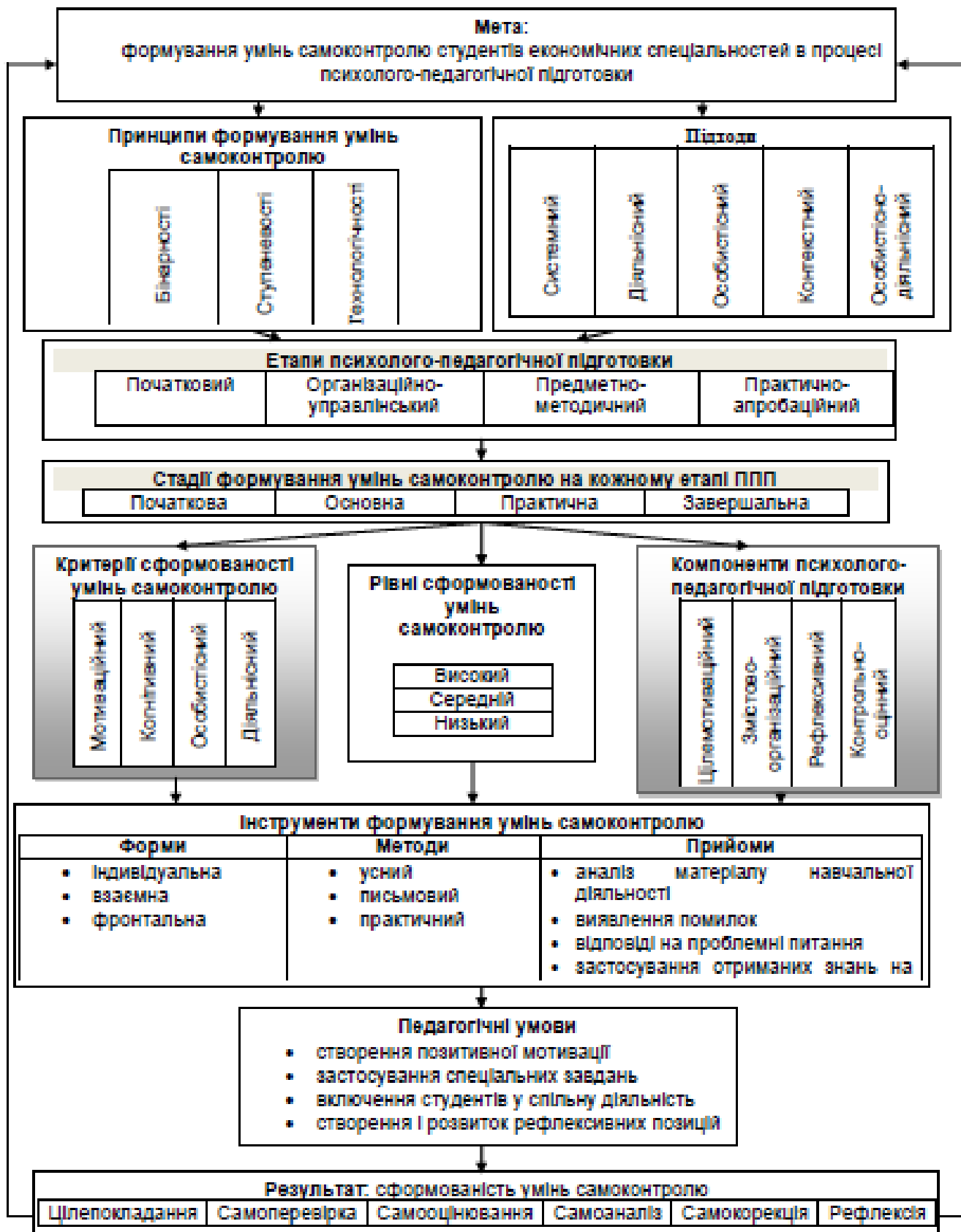


Рисунок. 1. - Модель формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей в процесі психолого-педагогічної підготовки

Отже, модель формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей охоплює всі аспекти підготовки студентів – майбутніх економістів та сприяє реалізації поставленої мети.

Більш детального розгляду потребують питання підготовки викладачів до застосування умінь самоконтролю в процесі навчальної діяльності студентів.

#### **Список використаних джерел**

1. Самоконтроль. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
2. Калеева З. Н. Самоконтроль как средство активизации деятельности курсантов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Калеева Зинаида Николаевна. – Челябинск, 2003. – 188 с.
3. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский. М. : Изд-во Московского университета, 1965. – 248 с.
4. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. – Л. : Наука, 1966. – 301 с.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 37.01

**Миньківська М.В.**<sup>°</sup>

Інститут педагогіки НАПН України молодший науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти

## **ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті висвітлено актуальність педагогічного прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Охарактеризовані найбільш прийнятні методи для здійснення педагогічного прогнозування.*

**Ключові слова:** педагогічне прогнозування, інноваційний розвиток, суб'єкти прогнозування, методи педагогічного прогнозування

*В статье освещена актуальность педагогического прогнозирования в условиях инновационного развития общеобразовательного учебного заведения. Охарактеризованы наиболее приемлемые методы осуществления педагогического прогнозирования.*

**Ключевые слова:** педагогическое прогнозирование, инновационное развитие, субъекты прогнозирования, методы педагогического прогнозирования

*Actuality of pedagogical prognostication in the conditions of innovative development of general educational institution is shown in the article. The most appropriate methods of implementation of pedagogical prognostication are described.*

**Keywords:** pedagogical forecasting, innovative development, subjects prediction, pedagogical methods of forecasting

**Актуальність дослідження.** Актуальність дослідження викликана тим, що в педагогічній науці й практиці існують суперечності між сучасними вимогами до якості освіти та відсутністю механізмів щодо її забезпечення; необхідністю використання педагогічного прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу та відсутністю обґрунтованих положень, що розкривають сутність означеного процесу.

**Метою дослідження** є розкриття теоретико-методичних засад педагогічного прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

<sup>°</sup> © Миньківська М.В., 2015 р.

**Аналіз наукових досліджень.** Вивчення наукових положень з проблеми дослідження (І. Бестужев-Лада, В. Виноградов, В. Гвишиані, Б. Гершунський, С. Гончарук, В. Загвязинський, В. Кремень, М. Скаткін, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.) дало змогу з'ясувати сутність педагогічного прогнозування.

В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору важливим є пошук ефективних засобів підвищення якості освіти та її інноваційного розвитку, який відображено у низці законодавчих документів (Закони України: «Про інноваційну діяльність», «Про наукову і науково-технічну експертизу», «Про наукову та науково-технічну діяльність», «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності», Концепція державної інноваційної політики України, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.). В означених документах зміщено акцент на значенні педагогічних інновацій у системі загальної середньої освіти, які, в свою чергу, зумовлюють необхідність обґрунтування теоретико-методологічних засад педагогічного прогнозування.

Термін «прогнозування» (грец. prognosis - передбачення) тлумачиться як розроблення прогнозів, ймовірних суджень щодо стану функціонування об'єкта у найближчому і віддаленому майбутньому [6, с. 716]. Прогноз – це вислів, який фіксує спостережувальне явище в термінах будь-якої мовної системи та передбачає такі умови:

- на момент висловлювання неможливо однозначно визначити його істинність або хибність;
- має містити вказівку на інтервал і місце здійснення прогнозування;
- визначений інтервал має бути закритим і вичерпним;
- на момент висловлювання має бути визначений спосіб верифікації (можна вказати на такий спосіб) методу прогнозу;
- має бути визначений спосіб апріорної оцінки ймовірності виникнення прогнозного явища;
- має бути визначений спосіб перевірки здійснення прогнозного явища [7, с.87].

Прогнозування застосовується в багатьох сферах життя. Не менш важливим воно є й для педагогічної науки. За визначенням Б. Гершунського, педагогічне прогнозування – це спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямованих на отримання достовірної інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів з метою оптимізації змісту, методів, засобів та організаційних форм навчально-виховної діяльності [3, с. 198]. Педагогічне прогнозування покликане передбачити нові вимоги суспільства, що стрімко розвивається; необхідні змістові та організаційно-структурні зміни в освіті; нові вимоги щодо змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання й виховання. Важливим аспектом, що стосується педагогічного прогнозування, є визначення тенденцій і перспектив розвитку педагогіки як науки.

У педагогічній науці визначені основні (загальнонаукові) й специфічні принципи педагогічного прогнозування [4, с. 57-84]. До основних принципів педагогічного прогнозування належать:

1. Принцип об'єктивності. Методологічною проблемою педагогічного прогнозування є виникнення суперечностей між об'єктивним характером наукових

знань і суб'єктивним характером власне прогностичної діяльності (творча діяльність дослідника).

2. Принцип істинності. Істина – універсалія культури суб'єкт-об'єктного ряду, сутність якої полягає в оцінній характеристиці знання в контексті його співвідношення з предметною сферою та сферою процесуального мислення [8, с. 86]. У теорії педагогічного прогнозування істина розглядається як процес, спрямований на поглиблення й розширення знань про об'єкт.

3. Принцип детермінізму. Результати навчально-виховної діяльності на будь-якому рівні завжди залежать від багатьох чинників, що ускладнюють прогностичні дослідження. Тому важливо вміти виокремити основне, істотне для достовірності прогнозу.

4. Принцип розвитку. Розвиток – характеристика якісних змін об'єктів, поява нових форм буття, інновацій і нововведень, що пов'язані з перетворенням їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків [8, с. 157]. Закони діалектики, що відображають процес розвитку, є надійною методологічною основою наукового прогнозування в будь-якій сфері знань.

5. Принцип історизму. Погляд на будь-яку проблему, згідно з якою певне явище виникло в історії; його головні етапи розвитку та сучасний стан означеного явища. Наукове передбачення зумовлює необхідність урахування того, що майбутнє – це не проста аналогія минулого або сучасного, оскільки воно не трансформується механічними засобами.

6. Принцип єдності теорії і практики. Процес прогнозування завжди передбачає просування від відомого до невідомого. Тому будь-який прогноз – це теоретична модель, істинність якої не може бути безпосередньо перевірена емпірично. Лише в практичній діяльності доводиться істинність власного мислення.

До специфічних принципів педагогічного прогнозування належать:

1. Принцип понятійно-термінологічної єдності й точності. Передбачає впорядкування термінології, попередньо з'ясувавши сутність та особливості об'єкта прогнозування.

2. Принцип цілісного вивчення об'єкта педагогічного прогнозування (змістовий аспект прогнозування).

3. Принцип системного, комплексного підходу до прогностичного дослідження всіх компонентів навчально-виховної системи (процесуальний аспект прогнозування).

4. Принцип неперервності педагогічного прогнозування. Цей принцип передбачає організацію постійно діючої служби прогнозування в системі освіти, яка має координувати власну діяльність з іншими науково-дослідними установами, що займаються розробкою наукових прогнозів.

5. Принцип варіативності прогнозування. Цей принцип передбачає розробку варіантів прогнозу, враховуючи вплив прогностичного фону.

6. Принцип колективності розробки прогностичних рекомендацій та прийняття відповідних управлінських рішень. Достовірні прогностичні судження й оптимальні рішення, що приймаються в неекстримальних ситуаціях, повинні ґрунтуватися на колективній експертній оцінці з дотриманням умов, які дають змогу підвищити об'єктивність і точність результатів оцінки.

7. Принцип вивчення й теоретичного осмислення накопиченого педагогічного досвіду. Сутність цього принципу полягає в тому, що педагогічне прогнозування має орієнтуватися на практику відповідно до прогностично обґрунтованого проекту оптимально організованої навчально-виховної діяльності.

Педагогічне прогнозування має передувати розробленню освітньої стратегії, створенню навчальної документації та врахуванню інноваційних тенденцій при складанні певних прогнозів. На випереджальному характері педагогічної прогностики наголошував М. Скоткін, який зауважив, що педагогічна наука не повинна базуватися лише на емпіричних дослідженнях, а має вказувати на її перспективний розвиток [10, с. 11]. Слід наголосити, що педагогічне прогнозування тісно пов'язане з потребами суспільства в компетентних спеціалістах, які прагнуть постійно розвиватися.

Як свідчать результати освітньої практики, інноваційні тенденції в системі освіти вимагають підготовки вчителя нового типу, який здатний працювати за нових обставин й адекватно реагувати на постійно зростаючі вимоги суспільства. Для досягнення високого рівня професійної діяльності сучасний учитель має організовувати власну педагогічну діяльність на прогностичній основі. Прогностичні знання, вміння й навички сприятимуть передбаченню можливих змін у змісті, структурі й організації навчально-виховного процесу. Згідно з цим, достатньо легко можна вносити корективи щодо впровадження педагогічних інновацій і планувати власну професійно-педагогічну діяльність.

Головною метою прогностичної діяльності є пізнання майбутнього. Для ефективності такої діяльності важливими будуть мовленнєво-мисленнєві процеси, що визначають здатність до прогнозування й повною мірою виявляються в процесі планування, реконструювання, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, висунення гіпотез.

Специфіка прогностичної діяльності обумовлена її конкретним змістом і відповідними знаннями, що необхідні для побудови прогнозу. Здатність до прогнозування педагогічних явищ безпосередньо залежить від розвитку мовленнєво-мисленнєвих процесів, що складають структуру здатності до прогнозування, професійних знань, необхідних для прогнозу.

Найбільш високим рівнем педагогічної компетентності є оволодіння педагогічним прогнозуванням, яке передбачає наявність у вчителя відповідних особистісних якостей і прогностичних умінь. До прогностичних умінь вчителя належать: вміння прогнозувати розвиток особистості учня, вміння прогнозування розвиток учнівського колективу та прогнозування педагогічного процесу. Сутність прогностичних умінь полягає в оволодінні комплексом розумових і практичних дій, спрямованих на вирішення прогностичних задач.

Ефективність процесу вдосконалення прогностичної діяльності вчителя забезпечується сукупністю дидактичних умов: формуванням ціннісного ставлення до прогностичної діяльності та її результатів; залученням до творчої дослідницької діяльності; розвитком загальних та спеціальних прогностичних умінь.

Учитель як суб'єкт педагогічного прогнозування може впливати на ефективність навчально-виховного процесу та інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу. Такий вплив можливий за умови

переходу від інтуїтивного передбачення до прогнозування, що базується на наукових засадах; вивчення проблеми прогнозування, осмислення його функцій; набуття прогностичної компетентності; готовності до інноваційної діяльності; оволодіння ресурсами для складання педагогічних прогнозів.

В умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу педагогічне прогнозування - складний процес. Він тісно пов'язаний із програмуванням, плануванням, моделюванням та проектуванням. Керівники шкіл і педагоги мають розуміти сутність і значення цих процесів, адже завдяки їм можливо досягнути бажаних результатів.

Прогностична діяльність учителя передбачає дотримання певної послідовності. На початковому етапі вивчаються приклади прогнозування педагогічної ситуації, прийоми, які були використані, послідовність дій і підбір доказів. На наступному етапі передбачається творче використання основних способів і прийомів пошукової діяльності при вирішенні педагогічних задач; використання засвоєних евристичних прийомів і методів у нових умовах; розгляд кількох способів виконання завдань; організація, планування, контроль власної діяльності відповідно до різних варіантів рішень. Заключний етап прогностичної діяльності педагога – етап прийняття рішень, що передбачає застосування евристичних методів при вирішенні задач, визначати наукову основу педагогічної ситуації та її можливі наслідки.

Т.В. Димова виділяє в структурі педагогічного прогнозування такі етапи: передпрогнозування; власне прогнозування; постпрогнозування. Так передпрогнозування передбачає визначення мети, об'єкта та суб'єкта, часових меж, висунення гіпотез, аналіз стану об'єкта й суб'єкта. Власне прогнозування передбачає збір, класифікацію, систематизацію інформацію про об'єкт, створення моделей прогнозу. На етапі постпрогнозування здійснюється корекція педагогічних рішень [5, с. 129].

Структуру педагогічного прогнозування в управлінні якістю освіти запропоновано А. Ф. Присяжною. У роботі вченого йдеться про такі етапи, як: допрогнозна орієнтація, прогнозна діагностика, прогнозна перспекція, верифікація та корекція [9, с. 57-59].

Використання лише «традиційних» методів педагогічних досліджень не дає змогу повною мірою реалізувати прогностичну функцію педагогіки. Вимогою сучасності є застосування специфічних методів педагогічного прогнозування. У науці існує більше ста п'ятдесяти методів прогнозування, класифікацію яких здійснено відповідно до цілей, завдань, об'єктів, предметів, проблем, характеру тощо. Основним критерієм типологізації методів у педагогічній прогностиці є проблемно-цільовий, який передбачає поділ прогнозів на дві групи: пошукові (дослідницькі, трендові, генетичні) та нормативні (програмні, цільові) [1, с. 10]. Пошуковий прогноз передбачає визначення можливих явищ у майбутньому, оскільки він не позначається на усталених тенденціях розвитку. Більш ефективним для інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів є нормативний прогноз, що передбачає прогнозування досягнення бажаних станів на основі заздалегідь заданих норм, ідей, цілей.

Педагогічне прогнозування передбачає дослідження, що базується на наукових методах. Б. Гершунський виділяє такі прогностичні методи педагогіки: загальнонаукові (спостереження, експеримент, аналіз, синтез, індукція, дедукція,

порівняння, аналогія, ідеалізація, мозковий штурм, мисленнєвий експеримент, історичний та логічний методи, творча уява та інтуїція); методи екстраполяції (графічні екстраполяції, математичні екстраполяції, експертні (евристичні та інтуїтивні екстраполяції); методи експертних оцінок (метод, комісії, метод колективної генерації ідей, метод Дельфі); методи моделювання (побудова однієї моделі, побудова набору моделей об'єкта дослідження); соціологічні (метод кореляційного аналізу); психологічні методи (тести, метод узагальнення незалежних характеристик, рейтинг, метод парного порівняння, метод самооцінки); кібернетичні (методи оптимального управління) [3, с. 111-135].

Детальніше зосередимо увагу на методах екстраполяції, моделювання, уявного експерименту й експертних оцінок.

Метод екстраполяції передбачає розповсюдження певних закономірностей або тенденцій, що спостерігаються у визначений базовий часовий інтервал, на інший прогнозний часовий інтервал. Простіше кажучи, екстраполяція дає змогу побачити майбутнє як відфільтровану (ідеальну) сучасність. Метод екстраполяції є більш сприятливим для точних наук, де існують чіткі математичні розрахунки. Стосовно педагогічної науки, виникають певні проблеми щодо точності розрахунків, визначення педагогічних тенденцій та перенесення певних висновків на майбутній стан об'єктів прогнозування. Сьогодні метод екстраполяції доповнюється моделюванням, проектуванням, експертними оцінками, висновками теорії ймовірностей, методами сучасної математики й кібернетики.

В процесі застосування методу екстраполяції для прогнозування педагогічних явищ виникають певні проблеми, що пов'язані з відсутністю належного методичного апарату, а також не має відповідних моніторингових центрів збору необхідної інформації для побудови педагогічних прогнозів.

Важливим методом педагогічного прогнозування є метод моделювання. Сутність цього методу полягає у систематизації вже здобутих раніше знань та розробці стратегії подальшого розвитку педагогічного явища (в нашому випадку, інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу). Ключовим поняттям методу моделювання є «модель». К. Батароев розглядає модель як створену або вибрану суб'єктом систему, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) об'єкта вивчення і через те перебуває з ним у такому відношенні заміщення і схожості (зокрема, ізоморфізму), що є опосередкованим способом здобуття знань про цей об'єкт [2, с. 28].

Заслугує на увагу такий метод педагогічного прогнозування як уявний експеримент. Такий метод передбачає створення різних педагогічних ситуацій, що дає змогу виявити напрями подальшого розвитку досліджуваного явища та створити більш ефективні умови для реалізації прогнозу. Уявний експеримент припускає оперування ідеалізованим об'єктом; оперування полягає в уявному створенні того чи іншого стану, різних ситуацій, що дає змогу виявити найбільш важливі особливості досліджуваного об'єкта. У цьому виявляється певна подібність між уявним (ідеалізованим) і реальним експериментами. Більше того, будь-який реальний експеримент, перш ніж його буде здійснено на практиці, дослідник спочатку відтворює в уяві — у процесі обмірковування, планування. Уявний експеримент є основою будь-якого реального експерименту.

Часто в процесі прогнозування використовують метод експертних оцінок. Експертна оцінка – це метод наук пізнання, що використовується як додатковий чи допоміжний у вивченні явищ, пов'язаних з перебігом або безпосереднім впливом на досліджуваний предмет, явищ, що мають соціальний характер і зміст. Широко застосовується у соціальній педагогіці та соціальній психології відповідно до встановлених процедур та особливостей досліджуваних явищ. Вимоги до реалізації експертної оцінки передбачають формування чи вибір експертної групи, розроблення методики оцінювання, застосування спеціальних методів кваліфікації та аналізу отриманих результату. Також експертна оцінка тлумачиться як продукт, результат реалізації комплексу експертних процедур щодо особливостей існування досліджуваного явища, що відображений у аналітичному документі встановленого зразка [6, с. 256]. Експертні методи ґрунтуються на використанні оцінки (інтуїції) спеціалістів-експертів щодо перспектив розвитку педагогічних процесів у майбутньому. Думки експертів можна зібрати за допомогою аналітичних записок, анкет, засідань «круглих столів» з метою узгоджень різних думок та вироблення обґрунтованого рішення.

**Висновок.** Основним завданням педагогічної науки на сьогодні є передбачення позитивного результату, враховуючи суттєво нові обставини розвитку суспільства, тобто працювати на випередження. Це, в свою чергу, сприятиме підготовці нового покоління до самостійного життя й активної діяльності у майбутньому. Оволодіння прогнозуванням дасть змогу вчителю успішно долати труднощі в педагогічній діяльності та є необхідною умовою становлення професіоналізму й, відповідно, підвищення якості освіти учнів.

#### **Список використаних джерел**

1. Араб-Оглы Э.А., Бестужев-Лада И.В. и др. Рабочая книга по прогнозированию./ Э.А Араб-Оглы., И.В. Бестужев-Лада– М: Мысль, 1982.–430 с.
2. Батароев К. Б. Аналогии и модели в познании/К. Б. Батароев.–Новосибирск: Наука, 1981.–320 с.
3. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768с.
4. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика : методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – Киев: «Вища школа», 1986. – 200 с.
5. Дымова Т. В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию: дис. канд. пед. наук / Т.В. Дымова. – Астрахань, 1998. – 203 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. Ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Лисичкин, В.А. Теория и практика прогностики : Методологические аспекты / В.А. Лисичкин ; АН СССР, Науч. совет по комплексной проблеме "Кибернетика", отв. ред. И.В. Бестужев-Лада, Э.А. Араб-Оглы. - М.: Наука, 1972. - 224 с.
8. Новейший философский словарь: 3 - е изд., исправл. - Мн.: Книжный Дом. 2003. - 1280 с.
9. Присяжная А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс]: методология, теория, практика: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. – Челябинск: РГБ, 2007. – 380 с.
10. Скаткин М. Н. К разработке перспектив развития советской школы / В кн.: Вопросы обучения и воспитания. – М., 1972. – 285 с.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 377

**Онищук Л.А.**<sup>°</sup>

Інститут педагогіки НАПН України доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПОЛОЖЕНЬ, ЩО ВІДОБРАЖАЮТЬ СТАН ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

*У статті систематизовано результати експериментальної перевірки положень, що висвітлюють стан оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на різних етапах педагогічного експерименту.*

**Ключові слова:** положення, стан оцінювання, інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу

*В статье систематизировано результаты экспериментальной проверки положений, которые освещают состояние оценивания инновационного развития общеобразовательного учебного заведения на разных этапах педагогического эксперимента.*

**Ключевые слова:** положение, стан оцінювання, інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу

*In the article, the results of the statements experimental check which demonstrate the state of the assessment of the comprehensive secondary institution innovative development at different levels were systematized.*

**Keywords:** state of assessment, comprehensive secondary institution innovative development

**Актуальність дослідження.** Розроблення методологічних прийомів внутрішньошкільного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу показало, що прагнення суб'єктів управління здійснити його кваліфіковано є безпосередньою детермінантою їхньої діяльності з використанням системного аналізу. Він і сьогодні залишається одним з оптимальних аналітичних підходів у процесі вивчення як окремих педагогічних явищ і процесів, так і при вивченні освітніх (педагогічних) систем.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Інноваційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів потребує оперативної організації оцінювання його стану. Методологічним регулятивом, який у процесі дослідження означеної проблеми виконував роль позаемпіричного критерію, є науковий доробок учених відділу інновацій та стратегій розвитку освіти - В. Зоц, К. Гораш, В. Лелюха, М. Миньківської, Д. Пузікова та ін., який висвітлює різні аспекти оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

**Мета статті:** здійснити теоретичну систематизацію об'єктивних знань, отриманих у процесі визначення стану оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на різних етапах педагогічного експерименту, та їх апробацію.

**Виклад основного змісту статті.** Загальновідомо, що дієвість будь-якої педагогічної системи [1, 3] характеризують її функціональні елементи:

аналітичний, практичний, конструктивний, комунікативний та організаторський. Наявні в педагогічній теорії й практиці визначення поняття «система» включають положення про те, що воно вміщує сукупність елементів з певними зв'язками між ними, які утворюють своєрідну цілісність. Системні утворення живої, неживої та соціальної природи мають спільні ознаки. Зокрема, системи характеризуються певною цілісністю; залежно від характеру обміну матеріальними елементами між системою і навколишнім середовищем вони поділяються на відкриті й закриті - гомеостатичні й гетеростатичні (соціальні системи є гетеростатичними); кожна система є частиною ієрархічної будови навколишнього світу, іншими словами, - підсистемою системи вищого і нижчого рівнів складності; кожна система існує в просторі й часі; згідно з принципом системного підходу її розглядають спочатку у статичності (як фіксовану в часі), а потім - у динаміці; для соціальних систем характерна ієрархічна структура (С. Гончаренко).

Системний аналіз стану оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на внутрішньошкільному рівні показав, що: а) означений процес охоплює освітні системи різних рівнів - педагогічні технології, зміст освіти, управління педагогічним процесом, планування і контроль за інноваційним розвитком ЗНЗ тощо; б) він залишається одним з оптимальних аналітичних підходів у процесі вивчення стану оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу й виробленні на цій основі науково-методичних рекомендацій щодо його здійснення; в) застосування системного аналізу у процесі вивчення стану оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу передбачає: виділення досліджуваного об'єкта як елемента інноваційної системи; визначення внутрішньої структури досліджуваного об'єкта, його елементів і взаємозв'язків; виділення й поглиблене вивчення елементів інноваційної системи, які розглядаються як її підсистеми; вивчення зв'язків предмета дослідження з іншими елементами інноваційної системи та навколишнім середовищем; попереднє вивчення зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку предмета дослідження, прогнозування його майбутнього стану з урахуванням вірогідних змін навколишнього середовища (*наприклад*, реалізація особистісно орієнтованого навчання спрямовується на побудову освітньої системи антропоцентричної за метою, змістом і формами організації. За цієї обставини алгоритм педагогічних дій учителя будується відповідно до можливостей головного суб'єкта освітньої діяльності з урахуванням мотивації навчання та його особистісної позиції. Відтак основними технологічними етапами педагогічних дій учителя має бути: підготовча робота (аналіз об'єкта, вибір форми та його теоретичне, методичне, просторово-часове, матеріально-технічне і правове забезпечення); розроблення навчально-методичного супроводу (вибір системотвірного чинника, встановлення зв'язку і залежності компонентів, написання документів; перевірка якості навчально-методичного супроводу); г) знання про педагогічні інновації, які простежуються в системі загальної середньої освіти, та їх кваліфіковане оцінювання є регулятивним механізмом діяльності суб'єктів управління. Вони синтезуються в ідеях, що відображають інноваційні явища і процеси, які визначають інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу.

Експериментальна перевірка вищезазначених положень на різних етапах педагогічного експерименту сприяла виокремленню ключових аспектів

оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на внутрішньошкільному рівні. Означена процедура вимагала від суб'єктів управлінської діяльності послідовного виконання таких дій: встановити, що інноваційна система є цілісним утворенням, а саме: проаналізувати природу та інтенсивність зв'язків між її внутрішніми елементами, підсистемами та зовнішніми системами (якщо внутрішні зв'язки неістотно залежать від зовнішніх, то система є цілісним утворенням); відокремити аналіз інноваційної системи в статичності від аналізу цієї ж системи в динаміці (просторі й часі); визначити її місце в ієрархічній структурі між вищим і нижчим рівнями, виокремити як підсистему в зовнішній системі; вивчити її структуру, розглянути її функціонування та зміни в часі; визначити типи систем (детермінована чи статична: I-й тип - юридичні особи, тобто організації, структура яких визначається статутом; II-й тип - неформальні групи людей зі спільними інтересами, ідеями, поглядами); зарахувати досліджувану систему до гомеостатичної чи гетеростатичної; розглянути систему в динаміці (дія соціальних систем у динаміці формалізується з використанням методів прогнозування, планування, програмування та управління).

Як свідчать результати освітньої практики, послідовність виконання цих дій обумовлюється і залежить від стану оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на внутрішньошкільному рівні, який передбачає кваліфікований аналіз результатів наукової діяльності та теоретичну систематизацію об'єктивних знань про інноваційний розвиток ЗНЗ, отриманих у процесі організації й здійснення педагогічного дослідження з упровадження певної педагогічної інновації у навчально-виховний процес, зокрема: результатів стихійно-емпіричного пізнання педагогічних та управлінських явищ і процесів в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; наукового пізнання педагогічних та управлінських явищ і процесів в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

У процесі визначення стану оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу проаналізовано емпіричні дані, які були отримані на різних етапах педагогічного експерименту, науково інтерпретовано їх і з'ясовано: 27,5% респондентів із числа опитаних не пов'язують розвиток навчального закладу з інноваційними процесами, що відбуваються в системі загальної середньої освіти. Позитивними чинниками, що сприятимуть інноваційному розвитку загальноосвітнього навчального розвитку, за їхніми переконаннями, є професіоналізм учителя, можливість широкого обміну міжнародним досвідом і використання Інтернет-ресурсу; негативними – тотальна деморалізація суспільства, досить відчутна деградація людського капіталу, тотальна корупція, що вкоренилася в усіх сферах суспільного життя, та непрофесіоналізм переважної більшості суб'єктів управління; 72,7% директорів та їхніх заступників вважають, що збереження й підтримка діючої системи контролю за діяльністю загальноосвітнього навчального закладу на внутрішньошкільному рівні певною мірою гальмує процес розроблення критеріїв оцінювання його інноваційного розвитку; 78,2% - зазначають, що діюча система навчально-виховного процесу потребує радикальних змін, оскільки вона не виконує належним чином свої функції та не сприяє інноваційному розвитку загальноосвітнього навчального закладу; 61,1% керівників загальноосвітніх навчальних закладів свідомі того, що кадровий потенціал і матеріальна база

дещо уповільнюють процес упровадження інновацій; результати педагогічного експерименту засвідчили однотайність думки директорів загальноосвітніх навчальних закладів та їхніх заступників (94,4%) щодо необхідності розв'язання проблеми підготовки суб'єктів управління до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на внутрішньошкільному рівні (реалізація означеного процесу ускладнюється за наявності таких проблем, як неефективний розподіл обов'язків між суб'єктами управління, нераціональне використання кадрового потенціалу та його професіоналізму, здібностей та інтересів; експериментальна перевірка теоретичних положень щодо управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу дала можливість визначити ключові моменти оцінювання його інноваційного розвитку з орієнтацією на кінцевий прогнозований результат).

Окрім того, у процесі визначення стану оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на внутрішньошкільному рівні було з'ясовано:

1. Стихійно-емпіричний процес пізнання педагогічних та управлінських явищ і процесів в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу характерний для 89,2% респондентів із загального числа опитаних (126 осіб). Це свідчить про низький рівень готовності суб'єктів управління до оцінювання інноваційних явищ і процесів, що характеризують інноваційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів та зумовлюють необхідність розроблення критеріїв, за якими вони зможуть відрізнити наукові знання від стихійно-емпіричних. Як приклад приводимо критерії, що характеризують стихійно-емпіричне пізнання: пізнавальну діяльність здійснюють всі, хто займається практичною діяльністю; не існує спеціальних засобів пізнання; знання фіксуються в розмовній мові у формі різних точок зору і тверджень; не існує спеціальних критеріїв для формулювання і перевірки знань; пізнавальна діяльність не відрізняється систематичним і цілеспрямованим характером, який характеризує наукове пізнання: науково-пізнавальну діяльність здійснюють спеціально створені групи суб'єктів освітньої діяльності; форма її здійснення - наукове дослідження; збільшується об'єм вивчення об'єктів, безпосередньо не включених у практичну діяльність; використовуються спеціальні засоби пізнання - матеріальні, математичні, логічні, моделювання, створення теорій, гіпотез, експериментування; знання (закони, теорії) фіксуються на основі певних критеріїв; використовуюється не лише розмовна мова, а й спеціально створені символічні і логічні засоби; наукове дослідження носить систематичний і цілеспрямований характер; воно зорієнтоване на вирішення проблем, які свідомо формулюються як мета.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії й практики стало об'єктивною необхідністю навчитися моделювати [2] системи (будь-яка система може бути змодельована і має бути керованою, система й управління є тандемом). Теоретичне осмислення цієї проблеми базується на глибокому аналізі фактів та емпіричної вибірки. Так 82,7% суб'єктів управління зазначають певні труднощі в процесі моделювання освітніх (педагогічних) систем за відсутності знань із теорії систем і теорії моделювання; із загального числа опитаних 79,8% респондентів більш за все цікавить процесуальний аспект моделювання педагогічних явищ і процесів (вивчення феномену та накопичення фактів,

побудова та вивчення моделі, використання її виходів у практичній діяльності); системний підхід до вивчення інноваційних явищ і процесів передбачає мислення моделями і характеризується мисленням про моделі, оскільки модель є образом системи, який уточнює та відтворює її структуру; на сучасному етапі інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу спостерігається зміцнення його зв'язків із загальнонауковими теоріями, такими, як теорія систем, синергетика, соціологія, інформатика, кібернетика тощо.

За цієї обставини міждисциплінарний характер педагогічних процесів і явищ обумовлює необхідність ґрунтовних досліджень проблем оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу шляхом створення штучних чи природних систем (моделей), котрі імітують істотні властивості їх оригіналу (сьогодні ці сфери наукового знання втрачають свою теоретико-методологічну, прогностичну та перетворювальну функції).

Щоб задовольнити пізнавальні запити суб'єктів управління різних рівнів щодо моделювання педагогічних систем, необхідно розкрити роль і значення моделювання педагогічних явищ і процесів; виокремити сутнісні ознаки процесу моделювання (в педагогічній науці цей процес розглядається в контексті дослідження явищ, процесів або систем об'єктів, що конструюються, через побудову й вивчення їх моделей); проаналізувати методи моделювання, які широко використовуються в педагогічній теорії та практиці суб'єктами освітньої діяльності; визначити функціональне призначення моделей.

**Висновки.** Теоретична систематизація об'єктивних знань, отриманих у процесі визначення стану оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на різних етапах педагогічного експерименту, дала можливість сформулювати положення, які органічно доповняють теорію і методологію оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Серед пріоритетних виокремлено такі:

Критичне осмислення категорій наукового пізнання проблеми оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу уможливило визначення складових системи оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу на внутрішньошкільному рівні; емпіричні дані, які були отримані на різних етапах педагогічного експерименту, є яскравим свідченням того, що: інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу має стати національною ідеєю, яка об'єднає зусилля суб'єктів управління різних рівнів - органів державної і виконавчої влади, політиків, науковців, практиків і громадськості - на її успішну реалізацію; серед заходів, які найбільшою мірою сприятимуть реалізації інноваційних процесів, визнано розроблення системи оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального розвитку, характерними ознаками якої є доступність і патерналізм держави, який має супроводжуватиметься належною фінансовою підтримкою інноваційних процесів.

Оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального розвитку є формою усвідомлення суперечності між уже назрілою необхідністю зміни системи освіти або її елементів і недостатніми умовами щодо реалізації цієї необхідності. Оцінювання будь-якої системи (підсистеми) управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу свідчить про те, що її ефективне функціонування можливе за умови, якщо знайдено достатню

сукупність елементів, необхідних для її життєдіяльності, та забезпечено їх чітку діяльність і взаємодію; оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу з точки зору системного підходу є інформаційним, структурно-комплексним, відкритим, ієрархічним і нерівномірним. Окрім того оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу є компонентом педагогічної й управлінської діяльності - функцією управління.

Оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу має здійснюватися цілеспрямовано й систематично з використанням наявних у педагогічній науці і практиці засобів наукового пізнання. Це дасть можливість зібрати емпіричний матеріал і використати його для отримання нових знань, оскільки емпіричні знання, включені в систему педагогічної науки, втрачають стихійний характер (за цієї обставини наукове пізнання управлінських явищ і процесів в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу має носити систематичний, цілеспрямований характер і свідомо спрямовуватися на реалізацію означеного процесу).

У процесі оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу суб'єктами внутрішньозакладного управління широко застосовуються методи сіткового планування, вивчаються властивості інноваційної системи (підсистеми) з урахуванням основної мети системи освіти - всебічний розвиток соціально активної, творчої особистості - , які декомпонуються на низку конкретних завдань, що визначають якісно нові її ознаки.

Виявлення в процесі оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу проблем, що гальмують розвиток певної системи (підсистеми) управління, стимулює її суб'єктів до пошуку нових засобів і можливостей щодо їх подолання, сприяє прогнозуванню очікуваного результату, який формується як проект, що потребує розроблення моделей.

У процесі оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу слід ураховувати характер нововведень і технологію їх упровадження (суб'єкти інноваційної діяльності мають не копіювати нововведення механічно, а критично їх оцінювати, відбирати та адаптувати до наявних умов діяльності загальноосвітнього навчального закладу, а головне – продукувати нові знання та активно використовувати їх у педагогічній діяльності).

Складнощі щодо проведення оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу можна пояснити методологічною специфікою галузевого управління: неможливістю проведення багаторазових управлінських експериментів, принциповою неповторністю та унікальністю умов – психолого-педагогічних, організаційних, методичних тощо.

Імперативом діяльності загальноосвітнього навчального закладу має бути проста істина: щоб успішно конкурувати в сучасних, надзвичайно жорстких умовах, потрібно багато знати та наполегливо вчитися. З цією метою в педагогічному колективі слід «відпрацювати» технологію пошуку інноваційних знань, що формують інтерес до інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу (йдеться про конструктивні рішення, технології, ноу-хау, матеріали, інноваційні методи управління, методи і способи навчання тощо).

#### **Список використаних джерел**

1. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. Основы теории систем и системного анализа. Изд. 2 - е. - СПб.: СПб. ГТУ, 1999. - 512 с.

2. Онищук Л.А. Моделирование в освіті / Л.А. Онищук. Моделирование в освіті // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: Зб. наук. пр. / Редкол.: Огнев'юк В.О., Бех І.Д., Хоружа Л.Л. - К.: Університет, 2008. - № 9. - 152 с. - С. 38 - 43.

3. Перегудов Ф.І., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ / Перегудов Ф.І., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. - М.: Высшая шк., 1989. - 367 с.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 37.015.31:7+17.023.36(477)

**Папушина В.А.**<sup>°</sup>

Хмельницький національний університет кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології

## **ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Стаття показує складові формування естетичної культури як однієї з важливих умов людської діяльності і включає рекомендації до вивчення рівня естетичної культури студентів, формування літературно-мистецьких компетентностей та залучення талановитої молоді в процесі позааудиторної роботи до культурно-естетичної діяльності – невід'ємної складової майбутнього фаху.*

**Ключові слова:** естетична культура, естетичні смаки, культурно-естетична діяльність, готовність до формування естетичної культури, естетичні почуття, культурно-естетичне середовище

*Статья показывает составляющие формирования эстетической культуры как одного из важных условий человеческой деятельности и включает рекомендации к изучению уровня эстетической культуры студентов, формированию литературно-художественных компетенций и привлечению талантливой молодежи в процессе внеаудиторной работы к культурно-эстетической деятельности – неотъемлемой составляющей будущей профессии.*

**Ключевые слова:** эстетическая культура, эстетические вкусы, культурно-эстетическая деятельность, готовность к формированию эстетической культуры, эстетические чувства, культурно-эстетическая среда

*The article reveals components of aesthetic culture formation as one of the most important aspects in human activity and includes recommendations for studying a level of students' aesthetic culture, formation of literary and artistic competencies and encouragement of gifted youth to cultural aesthetic activity that is an integral part of future specialty during extracurricular activities.*

**Keywords:** aesthetic culture, aesthetic preferences, cultural aesthetic activity, readiness to aesthetic culture formation, aesthetic feelings, cultural aesthetic environment

**Актуальність.** За останні роки у нашій країні відбулися серйозні зміни. Україна стає країною, відкритою світові, демократичним суспільством, що буде ринкову економіку і правову державу, у якій на перше місце приходиться людина... У центрі оновленої освітньої системи в сучасних умовах знаходиться творча сутність людської діяльності. Цілі, що постають перед освітою, орієнтуються на особистість як важливу цінність, створюють умови для її розвитку, звільняють від

впливу зовнішніх обставин і вузької функціональної заданості. Ці цілі знайшли своє відображення в законах України, що стосуються освіти всіх рівнів [1, с. 323]. Важливим чинником, що формує особистість було завжди і залишається сьогодні мистецтво.

Людина звертається до мистецтва в пошуках істини й сенсу життя. Як ніяка інша форма суспільної свідомості, мистецтво сприяє духовному вдосконаленню, формуванню традицій і норм естетичної культури, окреслює критерії загальнолюдських цінностей та оцінки явищ життя. Як зауважує Миропольська Н. «Твори мистецтва, де прекрасне й потворне низьке та піднесене, красиве і витончене є естетично загостреними і «очищеними» від випадкових моментів, є важливим фактором естетичного виховання» [2, с. 29]. Мистецтво – особливий рівень людинознавства, що зворотно може суттєво впливати і на такі рівні людинознавства, як філософська антропологія, етика, естетика, педагогіка та ін., тому що, надаючи можливість «пережити непрожите, воно стискає суспільний та історичний досвід поколінь до концентрації та форм, доступних для особистісного прилучення до нього» [3, с. 240–241].

Часто доводиться чути у виступах перед абітурієнтами про ту чи іншу спеціальність, скільки коштів ви можете заробити, якщо отримаєте цей престижний фах. Це добре: праця має свою ціну, матеріальні статки цікавлять всіх. Але так хочеться нам, дорослим, а особливо юним, що сидять в залі, кого хвилюють перспективи держави, дізнатись, чим збагатиться духовно кожен з майбутніх спеціалістів, як зміниться світ на краще в руслі процвітання сучасних технологій? Відповідь однозначна: потрібно естетично розвивати особистість і головну роль тут має зіграти високе мистецтво, бо «результат естетичної діяльності може не тільки виступати у вигляді самостійного явища, але і бути аспектом будь-якого виду людської діяльності» [4, с. 158–159], «свідчити про поглиблення естетичного ставлення людини до дійсності» [5, с. 41]. Постає таким чином проблема поєднання прекрасного і корисного: однобічне спрямування на вузьку спеціалізацію має бути поєднане з естетичним зростом особистості молодшої людини, що буде оновлювати світ за законами краси.

У працях сучасних дослідників (Г.Ващенко, М.Верб, Л.Коваль, Н.Миропольська, Б.Неменський, В.Разумний, О.Рудницька, В.Скаторщиков, Т.Цвєлих, Г.Шевченко та ін.) розглядаються шляхи формування естетичної культури учня, студента. Надзвичайно плідним є визначення Г.Шевченко закономірностей процесу естетичного виховання, особливо щодо формування естетичного ставлення учнів до дійсності й мистецтва та розвитку естетичної активності. Цінною для нас є думка Н.Миропольської про те, що художня культура людини складається залежно від ступеня і характеру освоєння нею творів мистецтва. В.Журавльов, Д.Кабалевський, А.Радугін доводять, що художня культура становить ядро естетичної культури, тому вважаємо розширення літературної освіти, поглиблення читацької культури, розвиток літературних творчих здібностей, виховання естетичних смаків важливою складовою у формуванні естетичної культури особистості.

**Мета статті** – показати, як художня література та інші види мистецтва стають для студентів різних спеціальностей засобом, що сприяє їхньому духовному збагаченню, пробудженню талантів та прагнення до самовираження на високому естетичному рівні. Видатний український педагог В.О.

Сухомлинський у праці «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» писав: «Процес виховання всебічно розвиненої гармонійної особистості полягає в тому, що, дбаючи про досконалість кожної грані, сторони, риси людини, вихователь одночасно ніколи не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним» [6, с. 176]. Погоджуючися з автором, що називає багато компонентів такої гармонії, відзначаємо саме естетичну.

Студентська пора – це час бурхливого розвитку розумових здібностей, набуття фахових навиків, активного формування самосвідомості молодій людині. Життя студентів характеризується емоційною насиченістю та яскравістю. Саме тому важливо визначитись і утвердитись особистості на рівні усвідомлення власної унікальності, адекватної самооцінки, прагнення до самовдосконалення, пізнання власного внутрішнього світу. Ці якості особистості вимагають особливої уваги на шляху художньо-естетичного виховання, в основу якого має бути покладена художньо-естетична культура як сукупність духовних, матеріальних цінностей, як комплекс соціальних явищ, що оточують людину в навколишньому світі. Це не тільки опанування створеного письменниками, митцями чи представлене різними культурними закладами: музеями, театрами, клубами картинними галереями. Художньо-естетична культура – це результат певної системи виховання, безпосередньо спрямованої на «формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини» [7, с. 315].

Вважаємо, що естетична освіта – це систематичний процес всієї роботи вузу, спрямований на формування естетичних знань, умінь, навичок та досвіду художньо-естетичної діяльності, розвиток естетичної свідомості особистості, емоційно-ціннісного ставлення до світу та свого місця в ньому, до людини, до творів мистецтва. Під час навчального процесу у вузі потрібно продовжувати навчати розумінню і оцінюванню прекрасного в житті, у праці, у мистецтві, у творчості, розвивати здатність студентів насолоджуватися прекрасним, щоб повноцінно сприймати і розуміти життя. Розуміння мистецтва як скарбниці духовних цінностей убезпечить сучасну молодь від впливу масової культури та засобів масової інформації, у тому числі Інтернету, що часто несуть бездуховність та кітч.

Література збагачує естетичні почуття, формує естетичну культуру і водночас гуманістична природа мистецтва літератури вводить у безмежний за своєю красою і багатством оточуючий світ та прищеплює відповідальність за його майбутнє. Зберігаючи шкільну традицію додаткового позакласного читання найбільш знакових художніх творів, до кожного навчального курсу гуманітарного факультету вузу складаємо списки додаткової літератури, радимо збагачувати домашні чи електронні бібліотеки книгами, що супроводжують людство протягом тисячоліть, навчаємо серйозної праці з цією літературою. Важливим елементом на шляху досягнення величі та глибини як класичної літератури, так і визначних явищ мистецтва слова сучасності є читацькі щоденники. Це дуже індивідуальні з приводу прочитаного та осмисленого коментарі, думки та висловлювання, зроблені для себе в зошитах чи на літературних форумах. Намагаємось фахово на засіданнях літературних клубів чи мистецьких віталень в позаурочний час ділитись зі своїми однодумцями, студентами різних факультетів, власними

міркуваннями та спостереженнями як з приводу класичної літератури («Клуб знавців творчості Діккенса» чи «Поетичного клубу») так і обговорювати сучасне мистецтво літератури, живопису, музики («Літературно-мистецька вітальня», «Знавці японської культури», «Заочна екскурсія літературними музеями світу»). Студенти охоче беруть участь у підготовці літературних свят, поетичних конкурсів, книжкових іменин, мистецьких квестів тощо. Щоразу кількість учасників позааудиторних заходів збільшується, народжуються нові цікаві проекти, а це – запорука зростання їх культурного та естетичного рівня.

Вражають результати анкетування серед студентів-першокурсників: так, на пропозицію назвати прочитані романи Герберта Уеллса, позитивну відповідь дають одиниці і то, посилаючись на середні класи базової школи, коли сприйняття цих глибоко наукових творів, які пророчо збуваються сьогодні, було ще по-дитячому наївним. А це лише один наочний приклад серед багатьох свідчень того, що здобутки літератури не стали надбанням молоді людини, не формують її світогляд.

Роботу зі студентами різних спеціальностей по естетичному вихованню розпочинаємо як важливу складову з перших днів навчання. У нашому навчальному закладі складається система естетичної освіти, що полягає в пізнанні естетичних явищ і їх розмежування з низькопробними віяннями часу. Це крок до ціннісного естетичного сприйняття світу, естетичної оцінки явищ мистецтва. Вищим рівнем вважаємо інтерпретацію, тобто діяльнісний креативний крок до творчої самореалізації особистості. Тільки таким шляхом молода людина зможе вносити елементи прекрасного у своє життя і діяти за законами краси, буде уміти створювати прекрасне в усіх галузях своєї наступної фахової діяльності.

Виходячи з того, що студенти-першокурсники вже мають сформовані певні естетичні смаки, мистецьку ерудицію, здатність відчувати прекрасне, вміють висловлювати власні естетичні судження про мистецькі об'єкти, важливо досвідченому викладачеві проводити особистісно-зорієнтоване анкетування першокурсників, спостереження, індивідуальні та групові бесіди, тестування. Це потрібно для того, щоб зразу студент зміг увійти у сферу культурно-естетичної діяльності ВУЗу, маючи як попередню базову підготовку, так і оцінивши свої можливості та визначивши сферу самореалізації.

Обґрунтувавши концепцію формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури як в процесі аудиторної так і позааудиторної роботи, визначивши критерії та показники психолого-педагогічного діагностування через анкетування та сформованість художньої культури студентів, приступаємо до планування виховання та вдосконалення рівнів їх естетичної культури. Постійно моніторимо й узагальнюємо динаміку розвитку естетичної культури студентів в умовах організації культурно-естетичного середовища навчального закладу через індивідуальні та групові бесіди, бліц-опитування, різні види тестування, інтерв'ю, співбесіди тощо.

Найбільш змістовною формою естетичного виховання студентів засобами художньої літератури, необхідність якої зростає повсякчас, є позааудиторні заходи, які проводимо як естетичну практику. Вони сплановані у системі відповідно зі сформованими духовними запитами студентів та визначенням рівня

їх естетичної культури і спрямовані на систематичне її поглиблення та розширення.

Плануючи виховну роботу, виходимо з індивідуальних потреб та розвитку інтересів кожного студента. Проводячи виховні заходи, залучаємо якомога більше учасників із метою самовираження кожного на ґрунті поглибленого опрацювання того чи іншого запропонованого проекту. Необхідність перспективного планування позааудиторної виховної роботи, систематичні, а не епізодичні виховні заходи, стають традицією в Хмельницькому національному університеті. При цьому суттєвим вважаємо не тільки різнобічне змістовне наповнення заходу, а й ретельно оформлені приміщення, де відбувається дійство: актові зали, аудиторія, вестибюль тощо. Стенди, плакати, фотовиставки, відеосупровід, музика, освітлення готуються професійно, бо чуттєвий контакт учасників заходу з об'єктами безпосереднього споглядання також формує естетичні смаки, підсилює емоційне сприйняття й виступає як особливий психофізичний феномен [8].

Зупинимось лише на окремих аспектах художньо-естетичного виховання студентів на прикладі студентського перформансу «І оживе слава України!», своєрідного національно-мистецького форуму в тяжкі та трагічні для України часи, що об'єднав щирих патріотів: студентів, викладачів, випускників, бібліотекарів, співробітників Хмельницького національного університету, батьків та рідних наших студентів. Перед початком культурно-дозвілєвої програми організатори запропонували форумчанам поставити свої підписи та побажання на «Глобусі мирних подій». Після урочистої національно-патріотичної частини, запалення Живого Вогню світлої пам'яті звучали «Вишневий цвіт» (уривок з поетичної симфонії І. Драча «Смерть Шевченка») і «Тарасові небеса...» (уривок з театральної вистави студентського літературного театру «Глорія»). Далі студенти артистично виконували завдання перформансу: інсценізацію обряду Зелених Свят, читали поезію Миколи Вінграновського, присвячену Кобзареві та пророчу сатиру Т.Шевченка «І мертвим, і живим...». Наступним дійством стала презентація авторських творчих робіт з «Основ літературної творчості», присвячених Кобзареві та Україні, що вишукано презентували студенти-філологи та прижиттєва посвята Тарасові Шевченку польського поета А.Сови мовою оригіналу у виконанні учасників літературного клубу «Роса». Інтригою студентського перформансу було визначення в різних номінаціях переможців: VII конкурсу читців, переможців у номінації авторська поезія, виконавця головної ролі у театральній виставі. Фінальну пісню «До перемог, студентська спільноті!» всі учасники заходу виконали, ставши у родинне коло. Таким чином, краса поетичного слова, пісні, майстерної акторської гри, а також патріотичної символіки, виставки книг, театральних костюмів, музичний супровід, відеоряд стали окрасою заходу, несли як патріотичне так і естетичне навантаження.

**Висновки.** Таким чином, створення культурно-естетичного середовища ВУЗу та всебічне сприяння до залучення широкого загалу студентів до культурно-мистецьких заходів дає свої позитивні результати. Розпочавши з вивчення культурно-естетичного рівня студентів шляхом системного спрямування до самовиховання та залучення до творчого самовираження через широку університетську мережу клубів, об'єднань, мистецьких вечорів, віталень, свят тощо об'єднуємо зусилля всіх відповідних структур закладу на виконання важливої мети – виховувати і фахівця, і естетично розвинену особистість.

**Список використаних джерел**

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Миропольська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 / Наталія Євгенівна Миропольська. – К., 2003. – 394 с.
3. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В.П. Иванов. – К. : Наукова думка, 1977. – 251 с.
4. Уледов А.К. Духовная жизнь общества : проблемы методологии исследования / А.К. Уледов. – М. : Мысль, 1980. – 271 с.
5. Егоров А.Г. Научно-техническая революция и художественная культура в период строительства коммунизма / А.Г. Егоров // Искусство и научно-технической прогресс. – М. : Искусство, 1973. – С. 15–63.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : [в 5 т.]. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1976. – 99 с.
7. Фіцула М.Н. Педагогіка : навч. посібник / М.Н. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 660 с.
8. Ткемаладзе А. Вопросы эстетического познания А. Ткемаладзе. – Тбилиси : Хеловнеба, 1982. – 179 с.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 378.113

**Постернак О.В.**<sup>°</sup>

Київський національний університет імені Тараса Шевченка студентка 2 курсу магістратури, спеціальності «УНЗ»

## **САМОМЕНЕДЖМЕНТ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УПРАВЛІНЦЯ**

*У статті розкрито сутність психологічної готовності майбутніх керівників освітніх організацій до управлінської діяльності та зміст і напрями самоменеджменту. Наведено результати дослідження рівня психологічної готовності та самоменеджменту, а також продемонстровано наявність прямого зв'язку між ними.*

**Ключові слова:** управлінська діяльність, психологічна готовність, самоменеджмент

*В статье раскрыта суть психологической готовности будущих руководителей образовательных организаций к управленческой деятельности, содержание и направления самоменеджмента. Приведены результаты исследования уровня психологической готовности и самоменеджмента, а также продемонстрировано наличие прямой связи между ними.*

**Ключевые слова:** управленческая деятельность, психологическая готовность, самоменеджмент

*The article deals with the nature of psychological readiness of future leaders of educational institutions for management activities and the content and direction of self-management. The results of the study of psychological readiness and self-management, and demonstrated a positive link between them.*

**Keywords:** administrative activity, psychological readiness, self-m

**Актуальність.** Суспільні перетворення, що характерні для сучасного стану розвитку української держави в цілому та освіти зокрема, зумовлюють необхідність пошуку шляхів та засобів удосконалення фахової підготовки

<sup>°</sup> © Постернак О.В., 2015 р.

управлінців навчальних закладів. Перед вищим навчальним закладом постає завдання підготовки майбутнього управлінця як суб'єкта продуктивної діяльності з розвиненою професійною компетентністю, самосвідомістю та самоорганізованістю.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси диктують вищим навчальним закладам вимоги, відповідно до яких, випускник має володіти не тільки професійними, а й рядом особистісних характеристик. Одним із важливих напрямів професійної підготовки є формування психологічної готовності майбутніх керівників до управління навчальним закладом. Поряд з цим, не менш актуальним й потрібними є вміння ефективно розпоряджатися особистим часом, самоорганізовуватись, розподіляти наявні ресурси.

Дисципліни, котрі вивчать студенти спеціальності «Управління навчальним закладом» присвячені педагогіці, менеджменту, управлінню персоналом тощо, тобто всі направлені на отримання знань, умінь та навичок щодо безпосереднього предмету управління. Разом з тим, в українських вишах майже відсутні навчальні дисципліни, в центрі котрих стояла б особистість керівника: його здатність до рефлексії, вміння розподіляти час, навички щодо роботи в стресових ситуаціях і так далі. До того ж, долучення України до європейських стандартів освіти передбачає збільшення кількості годин для самостійної роботи. Проте, питання чи вміють студенти працювати самостійно, чи можуть вони успішно розподіляти для цього свій час, залишаються без чіткої відповіді. Разом з тим, залишається відкритим питання, щодо взаємозв'язку психологічної готовності та самоменеджменту. Саме тому проблема формування психологічної готовності майбутніх керівників освітніх організацій до управління є актуальною та потребує детального вивчення.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій* свідчить про те, що окремі аспекти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управлінської діяльності перебувають у центрі уваги з боку організаційної психології та психології праці. Значний внесок у розвиток даної теми зробили такі вітчизняні вчені: Л. М. Карамушка, М. В. Фадєєва, О. О. Тополенко, І. М. Овдієнко, А. С. Москальова, В. М. Івкін, Т. М. Дзюба, О.В. Брюховецька, О. Штепа. Разом із тим, проблема психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління не була достатньо вивчена.

**Мета статті** – проаналізувати напрями самоменеджменту та дослідити його зв'язок із формуванням психологічної готовності майбутніх керівників освітніх організацій до управлінської діяльності.

*Виклад основного матеріалу.* Управління навчальним закладом – це діяльність всіх суб'єктів процесу, спрямована на досягнення поставлених цілей організації, кожного члена колективу і суспільства в цілому, використовуючи форми і методи, які сприяють функціонуванню і розвитку освітнього процесу як педагогічної системи. Для того щоб привести в дію згаданих вище суб'єктів необхідна певна «спонукаюча сила». Такою силою виступає управлінець.

На нього покладається ряд зобов'язань, головною метою яких є забезпечення функціонування та розвитку організації. Для їх виконання управлінець має володіти бездоганними професійними та особистими якостями. Сучасні тенденції диктують вимоги, відповідно до яких керівник має вміти обробляти велику кількість інформації за найкоротший проміжок часу, при цьому

приймати ряд важливих рішень, формувати корпоративну культуру та знаходити індивідуальний підхід до підлеглих. Для цього управлінець повинен не лише володіти професійними компетенціями, а й вміти швидко вчитись новому, розподіляти свій робочий час, адекватно реагувати на стресові ситуації та інше.

Самоменеджмент у сфері професійної діяльності керівника постає як набір управлінських впливів, спрямованих ним на себе як діяльний суб'єкт, з метою приведення своєї особистості у відповідний стан, необхідний для успішного здійснення організаційно-педагогічної діяльності.

Висока ефективність професійної діяльності керівника сучасного закладу освіти зумовлена передусім адекватністю засобів, що використовуються ним у процесі вирішення конкретних завдань із самоорганізації, самопрезентації і саморегуляції власної особистості як фахівця.

Німецькі дослідники проблем практичного самоменеджменту і ділової кар'єри Бербель і Хайнц Швальбе стверджували, що «для того, щоб домогтися успіху, потрібно вміти керувати собою» [7, с.50].

Самоменеджментом називають управління власними ресурсами, тобто вміння їх набувати, зберігати, розвивати та раціонально використовувати і вмінням бути успішною й самодостатньою людиною.

Аніта та Клаус Бішоф запропонували авторське визначення самоменеджменту як «ключової техніки», яка полягає в умінні «ставити перед собою професійну мету та досягати її, організувати свою роботу, правильно використовувати час та ефективно співпрацювати з колегами» [2, с.8].

Джулія Моргенстерн, вважає, що «самоменеджмент є послідовним і цілеспрямованим використанням випробуваних методів роботи у повсякденній практиці для того, щоб оптимально і змістовно використовувати свій час [6, с.125].

Головна мета самоменеджменту в тому, щоб максимально використовувати власні можливості, свідомо керувати течією свого життя(самовизначатись) і долати зовнішні обставини” .

Визначають такі функції самоменеджменту: 1) постановка мети, 2) планування, 3) прийняття рішення, 4) реалізування та організування, 5) контроль, 6) інформація та комунікація [8, с.225].

Аніта та Клаус Бішоф вважають, що характеристиками високого рівня самоменеджменту в людини є її знання своєї індивідуальної техніки роботи, її здатність піклуватись про своє здоров'я, її вміння володіти власним емоційно-вольовим потенціалом, її навички самодисципліни, її здатність формулювати і реалізовувати свою життєву мету [2, с.9].

На основі аналізу літературних джерел ми виділили основні напрями:

1. Тайм-менеджмент (організація часу). Автор напряму – Д. Адаір. Метою такого менеджменту є вміння людини оптимально розподіляти час на пріоритетні справи. Будь-яка діяльність протікає в обмежений проміжок часу, тому рівень самоменеджменту керівника прямо залежить від того, наскільки він може управляти своїм часом [1].

2. Стрес-менеджмент (самоорганізування у стресових ситуаціях). Автор напряму– М. Фрезе. Його мета – вміння особи попереджати або долати стресові ситуації завдяки власній психологічній компетентності. Самоменеджмент та самовиховання особистості починається з управління своїми емоціями. А

ключовим моментом є управління стресом як найменш контрольованим емоційним станом [4].

3. Тіім-менеджмент (командний менеджмент). Автор напряму – Г. Паркер. Метою такого менеджменту є вміння людини самостійно обирати “роль” у групі та ефективно її виконувати [4].

4. Імпресіон-менеджмент (менеджмент справляння враження). Автор напряму – Е. Джоунс. Його мета – це вміння людини справляти на навколишніх доцільне, на її думку, враження, найчастіше сприятливе [4].

5. Управління саморозвитком – один з найперспективніших напрямів самоменеджменту. Його основна мета – сформувати й розвинути в людини навичку постійного самовдосконалення. Практична цінність цього напряму полягає в тому, що знання не приходять до людини самостійно – їх необхідно здобувати. А значимість знань для будь-якого керівника складно переоцінити.

О. Штепа вважає, що слушно виокремити ще такий напрям самоменеджменту, як ресурс-менеджмент. На думку дослідниці, ресурс-менеджмент – це самоорганізування особистих цінностей. Його мета – це вміння особи виявляти компетентність у саморозвитку [9, с.225].

О. Штепа зазначає, що складові частини самоменеджменту можна обґрунтовано подати як мотиваційні особливості та особистісні диспозиції, які уможовлюють готовність людини займатись самоменеджментом.

Особистісною диспозицією є готовність людини діяти певним чином. До таких особистісних компонентів самоменеджменту належать:

- 1) саморозвиток – людина здатна до самодетермінації;
- 2) чітка особиста мета – людина готова реалізувати свою мету;
- 3) чіткі особисті цінності – спосіб діяльності людини є відповідним до раніше задекларованих нею цінностей;
- 4) творчий підхід – людина характеризується дивергентним мисленням, що зумовлює її неупередженість щодо критеріїв найефективнішого розв'язання проблеми за умов, що склались;
- 5) інтелектуальна ефективність – людина характеризується здатністю до децентрації та компетентності;
- 6) вміння навчати – людина, яка вміє самоорганізовуватись, завдяки притаманній їй рефлексивності здатна передавати власний досвід іншим.

До мотиваційних складових частин самоменеджменту доцільно віднести:

- 1) активність – небайдуже ставлення людини до дійсності та чуття себе джерелом зміни реальності;
- 2) внутрішній мотив (внутрішньоорганізована мотивація) – людина самостійно обирає мету власної діяльності та критерії її оптимального досягнення;
- 3) інтерес до життя – людина бачить сенс у своїй діяльності;
- 4) самопослідовність – людина вибудовує певний план та обґрунтовує свої рішення, її дії не є імпульсивними;
- 5) цільову мотивацію – людина не схильна захоплюватись процесом діяльності, для неї більш важливим є досягнення результату;
- 6) бажання працювати (мотивованість) – прагнення людини втілити свій задум у життя, побачити реальні наслідки власної діяльності [9, с.230].

Незважаючи на те, що здатність людини до самоменеджменту розглядають як важливу характеристику успішної людини і традиційно визначають як рису перспективних менеджерів та лідерів, вважаємо, що необхідно звернути увагу на проблему взаємозв'язку самоменеджменту та формуванням психологічної готовності до управлінської діяльності.

З точки зору особистісного підходу, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність.

Сучасна наука розглядає готовність до управління через призму чотирьох компонентів:

мотиваційного — сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління.

когнітивного — система знань, які необхідні для здійснення успішного управління .

операційного — комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління.

особистісного — система особистісних характеристик керівників освіти, які впливають на результативність їх управлінської діяльності. Якщо перші три компоненти готовності мають функціональний характер, то четвертий — це стійкі особистісні характеристики, які формуються в процесі діяльності та спілкування між людьми, розвитку особистості [5 с.150]. Той чи інший елемент самоменеджменту зустрічається майже у кожному компоненті готовності, проте окремим, самостійним - не виділяється.

Задля перевірки наявності взаємозв'язку між самоменеджментом та психологічною готовністю до управлінської діяльності, згідно з виокремленими компонентами готовності нами було проведене емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти, що навчаються за спеціальність «Управління навчальним закладом». Один із тестів, що пропонувався респондентам, був спрямований на виявлення рівня розвитку самоменеджменту. Результати представлено у таблиці 1.

Таблиця 1 - Результати емпіричного дослідження рівня готовності та рівня самоменеджменту майбутніх управлінців навчальним закладом

Рівень готовності	Кількість студентів із відповідним рівнем готовності, %	Кількість студентів із відповідним рівнем самоменеджменту, %	Рівень самоменеджменту
високий	76%	76%	високий
достатній	8%	6%	достатній
середній	14%	16%	середній
низький	2%	2%	низький

На основі отриманих кількісних та якісних показників за вказаними вище компонентами психологічної готовності майбутніх керівників до професійної діяльності було встановлено, що більшість респондентів - 76% мають високий рівень готовності, 8% - достатній, 14% – середній, 2% – низький.

При цьому, варто зауважити, що існує відмінність між рівнем готовності за різними компонентами. Порівнюючи рівні розвитку компонентів, респондентів з високими показниками, можна констатувати, що в більшості опитаних переважно

розвинені всі компоненти психологічної готовності – мотиваційний (75%) когнітивний (82%), особистісний (70%), операційний (80%). Це дає підстави говорити про те, що у значної частини опитаних майбутніх керівників відбувається гармонійне та послідовне формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Порівнюючи розвиток компонентів, респондентів із низьким рівнем психологічної готовності, показники також досить наближені, проте низькі. Це свідчить про наявність недоліків не лише у засвоєному матеріалі, а й ряді інших причин, що створюють перепони для формування готовності фахівців до професійної діяльності.

Результати дослідження дали змогу зробити висновок, що між рівнем сформованості готовності до управлінської діяльності та рівнем розвитку самоменеджменту існує прямопропорційний зв'язок. Тобто стале відношення двох змінних. При збільшенні (зменшенні) однієї величини збільшується (зменшується) і друга величина.

Респонденти, котрі отримали високі показники готовності (високий та достатній рівні) отримали також високі показники самоменеджменту і навпаки. Респонденти з низьким рівнем готовності мають і низький рівень самоменеджменту.

Неможливо однозначно стверджувати що є причиною, а що - наслідком. Проте, ми можемо припустити, що самоменеджмент, все ж є причиною рівня готовності. Адже, по-перше навички самоменеджменту розвиваються раніше усвідомлення вибору професії, а готовність до управлінської діяльності формується, відповідно, пізніше; по-друге, як показують багаточисленні дослідження, високий самоменеджмент сприяє успішному освоєнню будь-якої професії.

**Висновки.** Формування психологічної готовності майбутніх керівників навчальними закладами розглядається як результат підготовки цих керівників до управління освітніми закладами. Сьогодні, перед вищим навчальним закладом постає завдання підготовки майбутнього управлінця як суб'єкта продуктивної діяльності з розвиненою професійною компетентністю, високим рівнем самоменеджменту.

На основі дослідження рівня розвитку компонентів психологічної готовності та самоменеджменту майбутніх керівників освітніх організацій до професійної діяльності було виявлено недостатній рівень розвитку психологічної готовності.

Детальний аналіз факторів показує, що існує прямопропорційний зв'язок між рівнем розвитку самоменеджменту та психологічної готовності. Це дає підстави зробити прогноз, що при вивченні студентами дисципліни, пов'язаної із розвитком вмінь та навичок самоменеджменту, зросте їх рівень психологічної готовності до управлінської діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Адаір Д. Мистецтво управляти людьми і самим собою / Д.Адаір – М.: Эксмо, 2006. – 253с.
2. Бишоф А., Бишоф К. Самоменеджмент / А.Бишоф, К.Бишоф – М.: ОМЕГА-М, 2006. – 130с.
3. Вознюк, А. В. Сутність та основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками / А. В. Вознюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць / голова ред. колегії збірника Н. Є. Завацька. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012.– № 3 (29). – С. 71–79.
4. Джордж Дж. М., Джоунс Г. Р. Организационное поведение. Основы управления Учебное

пособие. / Дж.М.Джордж, Г.Р. Джоунс – М., ЮНИТИ, 2003. – 463с.

5. Карамушка, Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навчальний посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

6. Моргенстерн Дж. Тайм менеджмент / Дж. Моргенстерн – М.: “Деловая книга”, 2001. – 250с.

7. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех / Пер.с нем. – М.: Прогресс-Интер, 1993–350с.

8. Штепа О.С. Самоменеджмент: дефініція та діагностика / О. С. Штепа // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південно українського університету АПН України. Спец випуск “Психологія особистості: теорія, досвід, практика”. – 2009. – № 8. – С. 128–130.

9. Штепа О. С. Самоменеджмент: процесуальна та диспозиційна характеристика / О.С. Штепа // Психологічне здоров'я особи і суспільства. Соціогуманітарні проблеми людини. – 2010. – № 4. – С. 224 – 235.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 378. 091. 212: 33: 37.091.31.-059.2: 37.015.311-027.561

**Саркісова О.Ю.**<sup>°</sup>

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ НА ОСНОВІ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*У статті розглянуто можливості формування готовності майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного саморозвитку на основі групової взаємодії. Продемонстровано результати впливу організації групової взаємодії студентів на цілісну професійну підготовленість викладачів економіки в економічному ВНЗ.*

**Ключові слова:** професійно-педагогічний саморозвиток, групова взаємодія, професійна підготовка майбутніх викладачів економіки

*В статье рассмотрены возможности формирования готовности будущих преподавателей экономики к профессионально-педагогическому саморазвитию на основе группового взаимодействия. Продемонстрированы результаты влияния организации группового взаимодействия студентов на целостную профессиональную подготовленность преподавателей экономики в экономическом ВУЗ.*

**Ключевые слова:** профессионально педагогический саморазвитие, групповое взаимодействие, профессиональная подготовка будущих преподавателей экономики

*In the article are considered the possibilities of formation of the future economics teachers preparation to professional pedagogical self-development on the basis of group interaction. Are demonstrated the results of the organization of students' group interaction effect on the holistic professional training of economics teachers in economics institution of higher education.*

**Keywords:** professional pedagogical self-development, group interaction, professional training of future economics teachers

**Актуальність та постановка проблеми.** Сфера професійної діяльності викладача постійно розширюється та ускладнюється. Виникають нові технології та засоби навчання, традиційні методи викладання поступово змінюються інноваційними та ін. Перед вищою освітою постає задача підготовки майбутніх викладачів, які зможуть швидко адаптуватися до мінливих вимог організації

педагогічного процесу, які орієнтовані на компетентне вирішення педагогічних задач, а також спрямовані на саморозвиток в рамках педагогічної діяльності. В зв'язку з цим актуалізується проблема формування готовності до професійного-педагогічного саморозвитку та недостатністю традиційних форм навчання для розвитку такої готовності. Саме подоланню цієї проблеми присвячена дана стаття.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що і в педагогіці, і в психології накоплені достатній досвід в розробці проблеми готовності до професійного саморозвитку у студентів ВНЗ в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Особливості навчально - професійної діяльності студентів, яка орієнтована на їх саморозвиток розглядалися в роботах В.О. Сластьоніна, В.І. Андреева; сприяння саморозвитку особистості досліджував П.І. Підкасистий; сутність та специфіка готовності до саморозвитку розглядалася в працях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна.

В дослідженнях останніх років спостерігається тенденція до виділення в якості підсумкового рівня професійної підготовки певного інтегративного особистісного критерію, наприклад, готовності до професійної діяльності вчителя економіки до профільного навчання Т.Г. Гуцан, або професійно-педагогічного саморозвитку В.О. Сластьонін, Н.П. Фетискін, В.В. Козлов, Г. М. Мануйлов.

Здійснений нами аналіз досліджень доводить, що вчені вивчають переважно окремі аспекти професійного саморозвитку. До цього часу не було проведено досліджень стосовно потенціалу групової взаємодії при формуванні готовності майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного саморозвитку.

**Мета статті:** показати можливості формування готовності майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного саморозвитку на основі групової взаємодії для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

*Виклад основного матеріалу.* В світлі запровадження інноваційних моделей освітньої діяльності останнім часом з'являються ідеї стосовно розгляду в якості одного із вагомих показників ефективності професійної підготовки інтегрального показника готовності. Наприклад Т.Г. Гуцан тлумачить готовність до профільного навчання як комплексне особистісне новоутворення, детерміноване специфікою профільного навчання і вимогами до професійної кваліфікації вчителя економіки, наділене внутрішньою структурою, що передбачає відповідні педагогічні умови професійної підготовки у ВНЗ. Структуру готовності представлено в єдності мотиваційного, емоційно-вольового, орієнтувального, пізнавального, діяльнісного компонентів [1, с. 9]. Т.П.Приходько готовністю майбутнього економіста до викладацької діяльності складний, системний особистісно-професійний феномен, що інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти, зумовлює ефективність майбутньої науково-педагогічної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником його успішної професійної підготовки [2, с. 9]. Одним із показників ефективності професійної педагогічної підготовки, вважають дослідники, можливо розглядати готовність педагогів до саморозвитку. Так, В.О.Сластьонін розглядає професійний саморозвиток педагогів як процес інтеграції зовнішньої професійної

підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини [5, с. 365]. Н.П.Фетискін та В.В.Козлов описують парціальну готовність до професійно-педагогічного саморозвитку, що складається з таких компонентів: мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий, гностичний, організаційний, самоуправління та комунікативний [6, с. 421-424]. Вважаємо, що ці критерії досить добре характеризують педагогічну діяльність і можуть бути використані для оцінки її ефективності.

Отже, на сьогодні дослідники в галузі підготовки майбутніх вчителів пропонують не обмежуватись виділенням лише традиційного критерію – оцінки успішності навчання. Дослідники звертають увагу на різні компоненти соціального досвіду майбутніх педагогів, що формується в процесі навчання. Тому, готовність до професійно-педагогічного саморозвитку ми розглядаємо як інтегрально-особистісний критерій ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки, поряд з пізнавальним, мотиваційним та поведінковим критеріями.

При підготовці майбутніх викладачів в педагогічних університетах формування готовності майбутніх викладачів до професійно-педагогічного саморозвитку є чи не основним завданням такої підготовки. В непедагогічних ВНЗ ситуація інша. Частіш за все в непедагогічних ВНЗ студенти мають можливість отримати спеціальність «викладач економіки» як додаткову. Підготовка викладачів економіки в непедагогічному університеті, зокрема економічному має свої особливості, а саме вирізняється інтенсивністю, має інтерактивний, пролонгований характер, є гнучкою та варіативною [4].

У дослідженні Л.О. Савенкової показано розбіжності в мотивації студентів класичних педагогічних ВНЗ та економічному університеті. Якщо в педагогічному ВНЗ в студентів переважає професійно-педагогічна спрямованість, то в економічному – значна кількість студентів не мають виразної професійно-педагогічної спрямованості. Якщо в педагогічному ВНЗ переважають пізнавальні і соціальні мотиви навчання, то в економічному ВНЗ у більшості студентів переважають позиційні мотиви, які спрямовані на оволодіння способами взаємодії з іншими людьми [3]. Отже майбутні економісти бачать сенс психолого-педагогічної підготовки передусім в оволодінні вміннями і навичками взаємодії з іншими людьми. Вважаємо, що це цілком стосується і підготовки майбутніх викладачів економіки. Таким чином, для забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки в непедагогічному ВНЗ при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу з'являється необхідність відходу від традиційних умов навчання в бік інноваційного інтерактивного навчання. При цьому з'являється можливість формування готовності майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного саморозвитку на основі групової взаємодії.

Роздивимось можливості формування готовності майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного саморозвитку на основі групової взаємодії.

До кожного компонента готовності до професійно-педагогічного саморозвитку нами було підібрано комплекс вправ та завдань на основі групової взаємодії, які мали сприяти формуванню готовності студентів-майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного саморозвитку.

Мотиваційний компонент пов'язаний з відношенням студентів до професії

викладача та розвитку потреби в психолого-педагогічному саморозвитку та самопізнанні. Для удосконалення цього компоненту нами використовувались такі навчальні завдання на основі групової взаємодії: рольові ігри-дискусії - для кращого розуміння сутності викладацької діяльності, вправа «Умов себе» та дидактична гра «Механізми мотивації» на розвиток вміння мотивувати себе та інших, вправа «Інвентаризація», метою якої є формування вміння виявляти педагогічних здібностей у себе та партнерів.

Когнітивний компонент пов'язаний із сферою педагогічних, психологічних та загальноосвітніх знань та вмінь студентів. Такі вправи як «Розвиток ідеї», «Взаємне навчання», створення мнемонічного тренажеру методом кооперації, доповіді – презентації на основі спільної роботи в малих групах привчають студентів працювати зі змістом навчального матеріалу та вдосконалюють їх вміння виявляти реальні можливості взаємодії у груповій діяльності.

Морально-вольовий компонент має на меті формування таких якостей як критичність, самостійність, цілеспрямованість, працездатність, вміння доводити розпочате до завершення, сміливість, самокритичність. Для цього на заняттях нами використовувались завдання на основі кооперування зусиль студентів, в яких успіх команди залежить від індивідуальних дій кожного, а робота членів команди відбувається на двох рівнях: самооцінки внеску та взаємного оцінювання внеску кожного в спільну справу.

Гностичний компонент пов'язаний із сферою знань студентів вмінь студентів щодо постановки та вирішення пізнавальних завдань, здатності до синтезу та узагальнення, вміння доводити, обґрунтовувати судження, вміння бачити протиріччя та проблеми та ін. Визначається через пізнавальні вміння і здібності: вміння слухати, спостережливість, креативність, вміння, аналізувати тощо. Для цього нами застосовувалися дискусії різних видів: «Спір рядів», «Павутинка дискусії» та ін. Важливим було застосування методу «мозкового штурму» у малих групах та використання «методу кейсів» стосовно аналізу педагогічної діяльності для розвитку креативності та її прояву в майбутній педагогічній діяльності та здатності до відмови від усталених ідей.

Організаційний компонент забезпечує самореалізацію та саморозвиток кожного учасника навчального процесу шляхом формування вмінь планування часу, роботи, складання планів діяльності спочатку в спільній діяльності а потім в індивідуальній. Для цього нами був підібраний комплекс вправ, який дозволяє координувати та узгоджувати свої дії з діями інших членів команди. Вправи «Ручки всередині», «Хлопки по колу», «Будуємо автомобіль» та ін.

Компонент самоуправління спирається на самооцінку власної діяльності, здатності до самоаналізу та рефлексії, самоконтролю та ін. Для реалізації цього компоненту нами були запропоновані вправа: «Велика картина» (на формування вміння реалізації групових ролей при виконанні спільного завдання), сюжетно-рольова гра «Картинна галерея» (на формування вміння виконувати функціональні рольові обов'язки та отримання досвіду взаємного оцінювання та само оцінювання за ролями) та комплексна дидактична гра «Навчання учнів різних освітньо-вікових категорій». У складі команд студенти мали підготувати цілісне навчальне заняття. При цьому кожний мав обрати собі роль у відповідності до основних функцій навчання: планувальник, мотиватор, лектор, контролер, організатор і протягом всього заняття дотримуватись вимог щодо

реалізації своєї функції. Наприкінці заняття кожен учасник писав самозвіт щодо відповідності обраний ролі та мав описати власні відчуття після проведеного заняття. Також протягом всієї психолого-педагогічної підготовки наприкінці кожного заняття відбувалася рефлексія стосовно реалізації поставлених цілей на занятті та особистісного внеску кожного учасника команди в спільну діяльність. Студенти також мали можливість проаналізувати свої дії, досягнення та невдачі та занотувати свої спостереження у вигляді есе.

Комунікативний компонент характеризує специфіку взаємодії студентів та формує готовність до співробітництва і обміну досвідом. Для формування вмінь акумулювати та використовувати досвід діяльності, формування здатності до співпраці і взаємодопомоги у процесі професійної педагогічної самоосвіти нами вправи на основі різних видів взаємозалежності студентів та організаційні тренінги, які формують у студентів навички кооперації та дозволяють швидко і оперативно координувати та узгоджувати свої дії з діями членів команди. Також для реалізації цього компонента ми практикували часту зміну членів команд для розвитку між групової взаємодії та обміну досвідом між ними.

Для перевірки ефективності методики формування готовності майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного саморозвитку на основі групової взаємодії ми провели опитування студентів - майбутніх викладачів економіки КНЕУ за допомогою методики «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [5, с. 421-424]. При аналізі результатів експериментальної роботи з формування готовності майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного саморозвитку на основі групової взаємодії нами здійснювалося порівняння дослідницьких показників (формування особистісних властивостей, необхідних для майбутніх педагогів) в контрольних та експериментальних групах на початку та в кінці вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Також ми розрахували середнє значення готовності до професійно-педагогічного розвитку за всіма компонентами. Отримані результати наведено у табл. 1

У таблиці відображено розподіл студентів за рівнями прояву різних компонентів готовності до професійно-педагогічного саморозвитку, значення критерію  $\chi^2$  як показників значущості відмінностей, а також дані щодо змін в певних рівнях окремих компонентів готовності окремо для контрольних та експериментальних груп.

Аналіз отриманих даних дозволяє заключити, що в процесі реалізації професійної підготовки майбутніх викладачів економіки на основі групової взаємодії відбулися суттєві позитивні зрушення у більшості компонентів готовності студентів до професійно-педагогічного саморозвитку. На початку вивчення психолого-педагогічних циклу дисциплін більшість студентів визначали розвиненість кожного компоненту на середньому рівні. Виключення складає лише морально-вольовий компонент, за яким вже на першому етапі експерименту переважали високі оцінки.

Відмінності між контрольними та експериментальними групами на цьому етапі експериментальної роботи не значущі. Водночас після другого етапу експерименту відмінності стали значущими для більшості компонентів, при чому спостерігаються дуже суттєві відмінності (на рівні значущості  $p \leq 0,01$ ). Не зважаючи на те, що в контрольних групах також спостерігається виразний приріст

показників, в експериментальних групах зміни, що відбулися, значно виразніші.

Таблиця 1 - Порівняння розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями готовності до професійно-педагогічного саморозвитку на основі групової взаємодії

Компоненти готовності	Рівні	Розподіл студентів за рівнями прояву компонентів готовності, %						Приріст, %	
		На початку вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін			В кінці вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін				
		K <sub>1</sub>	E <sub>1</sub>	$\chi^2$	K <sub>2</sub>	E <sub>2</sub>	$\chi^2$	K <sub>2</sub> -K <sub>1</sub>	E <sub>2</sub> -E <sub>1</sub>
Мотиваційний	Н	2,4	2,8	2,824	5,6	1,6	14,560	+3,2	-1,2
	С	48,6	56,6		25	11,5		-23,6	-45,1
	В	49	40,6		69,4	86,9		+20,4	+46,3
Когнітивний	Н	24,3	27,8	2,668	2,8	2,9	66,432	-21,5	-24,9
	С	59,5	51,7		63,9	25,7		+4,4	-26
	В	16,2	20,5		33,3	71,4		+17,1	+50,9
Морально-вольовий	Н	2,7	2,8	1,918	2,4	1,3	2,258	-0,3	-1,5
	С	16,2	11,1		13,9	9,5		-2,3	-1,6
	В	81,1	86,1		83,7	89,2		+2,6	+3,1
Гностичний	Н	3,5	4,8	0,922	2,7	0,5	44,970	-0,8	-4,3
	С	59,5	61,8		55,6	24,8		-3,9	-37
	В	37,0	33,4		41,7	74,7		+4,7	+41,3
Організаційний	Н	10,8	11,1	0,711	2,8	1,8	40,763	-8	-9,3
	С	45,9	49,7		38,9	8,6		-7	-41,1
	В	43,3	39,2		58,3	89,6		+15	+50,4
Самоуправління	Н	5,4	6,7	0,589	2,8	0,0	23,034	-2,6	-6,7
	С	37,8	39,7		27,8	8,6		-10	-31,1
	В	56,8	53,6		69,4	91,4		+12,6	+37,8
Комунікативний	Н	10,8	5,6	3,401	3,5	2,7	37,905	-7,3	-2,9
	С	51,4	50,8		44,4	14,7		-7	-36,1
	В	37,8	43,6		52,1	82,6		+14,3	+39
Готовність до професійно-педагогічного розвитку	Н	8,6	8,8	0,018	3,2	1,5	26,589	-5,3	-7,3
	С	45,5	45,9		38,5	14,8		-7,0	-31,1
	В	45,9	45,3		58,3	83,7		+12,4	+38,4

Вважаємо, що отримані дані свідчать, що експериментальне навчання на основі групової взаємодії виявилось дієвим. Спостерігалися значні зрушення і відмінності у переважній показників готовності до професійно-педагогічного саморозвитку в експериментальних групах.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, на підставі експериментального дослідження можна зробити висновок, щодо формування готовності студентів-майбутніх викладачів економіки до професійно-педагогічного розвитку на основі групової взаємодії виявилось дієвим. Реалізація усіх компонентів готовності до професійно-педагогічного саморозвитку має забезпечити саморозвиток майбутніх викладачів в професійній діяльності та підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів і не претендує на повне розв'язання поставленої проблеми. У подальших дослідженнях з цього напрямку

ми будемо продовжувати розробку і апробацію різноманітних форм групового навчання, удосконалювати методичні аспекти організації групової взаємодії та запроваджувати організацію групової взаємодії в інших напрямках професійної підготовки.

#### **Список використаних джерел**

1. Гуцан Т. Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04
2. Приходько Т. П. Формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. П. Приходько. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
3. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. О. Савенкова. – К., 1998. – 32 с.
4. Серьожникова Р. К. Творчий потенціал майбутнього викладача економіки : теорія і практика професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю : монографія / Р. К. Серьожникова. – Донецьк : ВДНЗ «ДонНТУ», 2009. – 297 с.
5. Слостенин В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Слостенин. – М : Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Институт Психотерапии, 2002. – 490 с.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 37:172.15

**Тупікова Г.А.**<sup>°</sup>

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірантка

### **СУТНІСТЬ І ФОРМИ ПРОЯВУ ФЕНОМЕНУ ПАТРІОТИЗМУ**

*У статті уточнено сутність поняття «патріотизм», виявлено різні сфери прояву феномену патріотизму та значення його розвитку як для суспільства, так і для особистості.*

**Ключові слова:** патріотизм, феномен патріотизму, особистість

*В статті уточнена сутність поняття «патриотизм», выявлены различные сферы проявления феномена патриотизма и значение его развития как для общества, так и для личности.*

**Ключевые слова:** патриотизм, феномен патриотизма, личность

*In the article the essence of the concept of "patriotism", revealed various areas of manifestation of the phenomenon of patriotism and of its importance for society and for the individual.*

**Keywords:** patriotism, patriotic phenomenon, personality

**Актуальність.** Протягом віків уявлення про сутність патріотизму, як любові до своєї Батьківщини, змінювалося. Поняття «патріотизм» і зараз трактується різними людьми по-різному. Проблема правильного розуміння цього терміну та його ролі в сучасному українському суспільстві, на наш погляд, є актуальною темою сьогодення.

<sup>°</sup> © Тупікова Г.А., 2015 р.

Вагомий внесок у теоретичну розробку сутності патріотизму зробили вітчизняні та зарубіжні дослідники В. Белінський, І. Бех, Г. Ващенко, М. Боришевський, К. Журба, П. Кононенко, В. Кузь, Й. Песталоцці, М. Рубінштейн, А. Русецький, Н. Савотіна, К. Чорна, М. Щербань та ін.

**Метою цієї статті** є вивчення сутності феномену патріотизму, як особливого поняття любові до Батьківщини, для розуміння та використання у вихованні сучасної студентської молоді.

У повсякденному житті ми майже не замислюємось над такими поняттями, як "Вітчизна", "Батьківщина" та що вони означають для кожного з нас. Ці питання гостро постають у часи міжнародних конфліктів або воєнних дій. Саме у ці моменти завдяки вибуху ентузіазму та патріотизму країна може здолати складні періоди своєї історії. Історія українського народу сповнена героїчних подвигів справжніх патріотів у боротьбі за волю. Прикладами можуть слугувати битва під Дорогочином (1238 р.), яка відбулася між військами галицько-волинського князя Данила Галицького і хрестоносцями Добжинського ордену та закінчилася перемогою русинів; Хотинська битва (1621 р.), перемога над військами Османської імперії; перша та друга Вітчизняні війни. І таких прикладів можна привести безліч, де для світлого майбутнього нащадків, своєї держави люди клали здоров'я і навіть життя.

Щоб патріотизм не став політичною ідеологією (ідеологема - політичний термін, частина якої-небудь ідеології, або елемент ідеологічної системи, який не має чіткого визначення та змінюється у відповідності з політичною прагматикою, практично слово-символ), потрібно розібратись у визначенні терміну "патріотизм" з наукової точки зору. Відомий філософ Григорій Сковорода рекомендував: "Прошу, не поспішай! Хто швидко приліплюється до нової гадки, то й скоро відпадає. Не будь легковажний. Випробовуй обережно кожне слово, водночас давай місце йому в своєму серці... . Будь-ласка, спершу розжуй гарненько. Потім у радості й простоті серця приймай. Простий будь! Але й будь при тому обережний" [11,с.157]. Отже, до таких понять, як патріотизм, Батьківщина, Вітчизна, гідність та героїзм потрібно відноситися вимогливо, мудро, рівно як і до тієї діяльності, яка передбачувана цими словами.

Патріотизму, як складному утворенню, важко дати влучне та коротке визначення. Сучасне розуміння патріотизму має багато аспектів та варіантів характеристик у вітчизняній педагогіці. Це пов'язано зі складною природою цього явища, багатством форм прояву патріотизму, як феномену. Особливості поведінки людей у складні періоди для Батьківщини, які виражені у готовності покласти життя заради інших людей або заради своєї країни, говорить про патріотизм як складний феномен. Всебічним вивченням цього феномену займалися дослідники з філософії, психології, соціології, політології та педагогіки.

Термін "Патріотизм" походить від грецького слова "patris" - батьківщина та "patriotes" - співвітчизник.

"Патріотизм" в педагогічній літературі представлений як соціально-історичне явище та одне з найглибших громадянських почуттів [2, с. 249].

Сприймання патріотизму як емоційного відношення до Батьківщини, почуття любові і відданості, готовності служити їй і захищати її від ворогів прослідковується у багатьох дослідників [6; 5, с.494.; 3; 4].

У філософському тлумаченні патріотизм визначається як моральний і політичний принцип, соціальне відчуття, що полягає в любові до Батьківщини і готовності підпорядкувати її інтересам власні інтереси. В. Скуратівський пише, що як соціально-психологічне почуття, патріотизм має широку гаму проявів: від гордості за досягнення Вітчизни (в науці, економічній діяльності, спорті і т.д.), поваги до історичного минулого, дбайливого ставлення до народної пам'яті, збереження та опанування національними і культурними традиціями до гиркоти переживань за невдачі і втрати рідної країни, страждань через її біди. В умовах розвитку капіталізму, формування націй, утворення національних держав патріотизм стає невід'ємною рисою суспільної свідомості, яскравим проявом зв'язку індивіда та суспільства, одним із критеріїв оцінки громадянина [12, с.471]. «Патріотичні почуття, ідеї звеличують особистість, коли вони супідрядні з повагою до інших народів інших країн» [13].

Таким чином, патріотизм виступає як важливий компонент в структурі особистості, так і як соціально-історичне явище.

Для особистості патріотизм є почуттям, морально-політичним принципом, громадянською позицією, духовною та моральною цінністю та проявляється як у повсякденному житті, так і у надзвичайних обставинах.

Патріотизм, як соціально-історичне явище, розвивався паралельно з розвитком суспільства. Тому, враховуючи його конкретно-історичний характер, зміст патріотизму неможливо відірвати від даного історичного контексту, який побудований на культурно-історичному досвіді свого народу, його традиціях, звичаях, обрядах, багатовіковій мудрості, духовності.

Російський мислитель В. Белінський пропонує для осмислення високої соціальної значущості та політичної активності патріотизму проаналізувати об'єкт, на який спрямовані почуття, думки, патріотична діяльність. Це – батьківщина, вітчизна. «Немає вітчизни взагалі та людства взагалі, а є їх конкретно-історичний зміст: класовий, етнічний, економічний, духовний і т. ін. А значить, немає патріотизму взагалі, як якогось вродженого, біологічного, людського почуття» [1].

У зв'язку з різними підставами класифікації розрізняють такі типи патріотизму: у зв'язку з розумінням змісту поняття «Вітчизна», у зв'язку з проявом патріотичної свідомості особистості, за ступенем усвідомлення патріотичної ідентичності особистості.

У відповідності до змісту поняття «Вітчизна» патріотизм може розглядатися як:

1. Вітчизна – рід, сім'я. Таке розуміння сформоване на різних етапах життя людства, у той період, коли життя первісної людини трималось на кровному зв'язку між членами невеликих груп, пов'язаних кровною спорідненістю. Почуття суспільної солідарності було обумовлено у цей історичний період сімейною прихильністю.

2. Вітчизна – рідна земля. При переході племен до осілого способу життя, патріотизм пов'язується з любов'ю до рідної землі, яка нагодувала та виростила людину.

3. Вітчизна – особливий культурний осередок (середовище проживання). Це почуття патріотизму пов'язане зі своєю культурою або з рідною громадськістю.

4. Вітчизна – держава (влада та релігія). У даному розумінні патріотизму до природно – родових засад патріотизму приєднується моральна основа як

доброчесність та обов'язки людини. Подяка батькам пов'язується з обов'язком по відношенню до тих суспільних організацій, без яких батьки сформували б тільки батьківське суспільство, але не змогли б надати їй переваг гідного існування. У визначений період стався закономірний перехід від патріотизму, пов'язаного з територіальними кордонами до патріотизму загальної державності. Символом держави для громадянина стає цар або монарх, на якого також було перенесено й релігійне відношення до батьківщини.

5. Вітчизна – нація, як сукупність громадян. У чисто національному вигляді патріотичне почуття яскраво проявилось на початку 15 ст. у Франції у постаті Жанни д'Арк [8].

У навчально-методичному посібнику «Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін» проблема формування патріотизму розглядається через конкретні підходи:

1) Антропоцентричний підхід. Передбачає в основі своїй переконання, що суб'єктом – носієм патріотизму в соціумі є особистість. Соціум складається з особистостей, завдяки яким розвивається патріотизм. Адже патріотизм – це не лише почуття, принцип, а й моральна цінність. Саме в цій якості він найбільше вписується у антропоцентричний світогляд. Антропоцентричний підхід, визначаючи первинність прав людини, водночас передбачає їх узгодження з інтересами суспільства і держави.

2) Теоцентричний підхід. Значна кількість науковців стоїть на позиціях цього підходу. В ньому патріотизм трактується як пріоритетне духовне служіння Батьківщині, яке поєднується з діяльним богослужінням і збігається з благочестям

3) Соціоцентричний підхід. Соціоцентрична концепція ґрунтується на належності до єдиного соціуму, єдиної держави. Людина шукає підтримку не в надприродних силах, а спирається на силу природи та підтримку єдиної спільноти (держави чи класу). Цей підхід органічно включає в себе нову складову патріотизму – конструктивний критицизм у ставленні до свого народу, держави. Однак, перебільшена, неконструктивна, бездіяльна критика свого народу і своєї держави може призвести до знищення національних і державних ідеалів, цінностей, традицій, до прагнення запозичити чужі, часто не кращі звичаї і цінності, які не сприяють розбудові власної країни. Об'єднання народу ґрунтується на належності до єдиної держави як політичної нації. Долаючи рамки національностей і конфесій, цей вид патріотизму, безперечно, носить прогресивний характер. Теоретичними засадами загальноукраїнського державного патріотизму є ідеї незалежності, державності, соборності [10,с.10-12].

Через дослідження різних підходів до змісту і сутності патріотизму, можна зробити висновок, що патріотизм – це комплекс взаємопов'язаних якостей особистості, а саме:

- 1) соціальне почуття (любов до Батьківщини);
- 2) моральний принцип (патріотичне світосприйняття);
- 3) політичний принцип (вираження інтересів свого народу);
- 4) духовна цінність (одна з базових цінностей загальнодержавного рівня);
- 5) громадянська позиція (вектор практичної поведінки, готовність до практичних патріотичних дій);

б) критерій етнічної самоідентифікації (усвідомлення особистістю своєї приналежності до визначеного етносу).

Аналіз концептуальних досліджень з проблеми патріотичного виховання, вивчення окремих фактів стосовно цієї проблеми, дали змогу упорядкувати сучасні уявлення про феномен патріотизму. Отже, феномен патріотизму виражається на рівні почуття (почуття любові до Батьківщини), на рівні свідомості, як ціннісно - раціональна установка (одна з найвищих цінностей національної держави, усвідомлена готовність служити Батьківщині і захищати її від ворогів) та на рівні поведінки, як активна дієва позиція (виконання своїх громадянських та нормативно-правових зобов'язань). Носієм патріотизму в соціумі є особистість. Соціальний феномен патріотизму розвивається завдяки особистості, її творчості, зусиллям та ідеям. Як любов до Батьківщини, патріотизм можна конкретизувати у різних напрямках: країна, народ, культура, релігія, мова, історія народу; рідний край, рідна земля, природа; дім, місце народження; сім'я, друзі і т. ін.

Патріотизм – складне, багатогранне явище. Його не можна спрощувати. Він завжди виступає у різноманітних формах прояву і ці форми істотно відрізняються. Сучасне патріотичне виховання відрізняється за змістом, цілями та завданнями у мирний та воєнний час. Отже, на нашу думку, існують дві сфери прояву патріотизму:

- 1) самовідданий труд на користь народу (патріотизм мирного часу);
- 2) захист Вітчизни від загарбників ( патріотизм воєнного часу).

За мирний патріотизм виступали такі педагоги ХХ століття, як М. Рубінштейн, який бачив патріотизм як палаюче бажання, "щоб народ свій культурно, а не силою, зайняв почесне місце серед інших народів у ролі носія та творця загальнолюдських цінностей". Цієї ж точки зору держався й П. Блонський, і американський президент Т. Рузвельт, і К. Ушинський.

Для виховання патріотизму у мирний час молоді потрібне почуття захищеності, почуття подяки, впевненості у завтрашньому дні, довіри державі. Тобто, як вважає багато дослідників, патріотичному вихованню молоді заважає така проблема, як нестабільність соціально-економічного стану держави. При наявності таких історичних умов, як війна, відбувається очищення, оновлення вічних людських цінностей, до яких належить і патріотизм.

Патріотичне виховання воєнного часу - це висока патріотична свідомість, піднесене почуття вірності своїй Вітчизні, готовність виконати свій громадянський обов'язок по захисту інтересів держави.

Метою патріотичного виховання воєнного часу є розвиток у молоді патріотизму як найважливіших духовних, моральних та соціальних цінностей, формування у них професійно-значущих якостей, умінь та готовності до їх активного прояву у різних сферах життя суспільства, вірності конституції в тяжких умовах війни, коли це складніше всього дається, та дисциплінованості.

Характерними рисами патріотизму воєнного часу є активізація патріотизма через ненависть до ворога; масовий героїзм та готовність до самопожертви; надполітична свідомість, тобто, незалежно від форми влади або домінуючої політичної партії, готовність захищати свою країну; незалежність від економічних труднощів у державі.

Для виховання патріотизму слід враховувати його специфічне структурне утворення, яке досліджував у радянські часи А. Русецький. Він зазначає, що за структурою патріотизм поділяється на дві підсистеми – емоційно-психологічну та раціонально-ідеологічну. Якщо перша формується стихійно у повсякденній практичній діяльності людей під впливом суспільної психології, то друга є результатом виховної роботи [8, с.43-44].

На рівні поведінки можна виділити такі форми прояву патріотизму:

1. Емоційно-почуттєві прояви патріотизму (виражаються у певних переживаннях по відношенню до рідної країни: любові до Батьківщини, почутті співпричетності долі своєї країни, гордості за минуле, боротьба за сьогодні та віра у майбутнє).

2. Діяльнісні прояви патріотизму (пов'язані з практичною діяльністю на користь своєї держави: захист Вітчизни від ворога; професійна, волонтерська або будь-яка інша діяльність, направлена на турботу про благополуччя співвітчизників та процвітання своєї країни).

А. Рядовий у статті «Патріотизм як системно-комплексна якість особистості: сутність та зміст» виявляє, що форми прояву патріотизму реалізуються на різних рівнях:

- загальнодержавному;
- соціально-груповому;
- особистісному.

На загальнодержавному рівні патріотизм виражається у конкретній патріотичній зовнішній та внутрішній політиці держави, патріотичній ідеології. Соціально-груповий рівень у зв'язку з місцем та роллю у соціальному устрої суспільства та пануючої у ньому ідеології (системи ідей та поглядів, які відображують інтереси певної соціальної групи). Формуються світоглядні установки даної групи, її готовність до патріотичної соціальної діяльності. На особистісному рівні формами прояву патріотизму є патріотичні почуття, розділення патріотичних духовних цінностей, патріотичний світогляд, етнічна самоідентифікація, практична патріотична поведінка [9, с.100-101].

У розвитку держави, на нашу думку, патріотизм виконує такі функції:

1) Інтегративну – відображує консолідацію етнічної, соціально-економічної, політичної та духовної складових у розвитку суспільства.

2) Системоутворюючу (або системогенеруючу) – лежить в основі буття нації. Результатом діяльності патріотизму є відображення Вітчизни, традицій минулого в індивідуальній і колективній свідомості через призму сучасних тенденцій у майбутнє.

3) Регулятивну – пов'язана з впливом патріотичних ідей на свідомість та поведінку. Регулятивна функція заключається в тому, що патріотизм слугує своєрідним балансом-регулятором між юридично-правовими нормами захисту прав людини перед державою та морально-етичними, світоглядними, ідеологічними нормами пріоритету інтересів спільноти, нації перед особистими. Цей баланс є одним з механізмів патріотизму як рушійної сили розвитку нації й держави.

4) Захисну – оберігає ідентичності націй, зберігає толерантну єдність етносів, розвиває їх унікальність, в умовах поліетнічності протистоїть

сепаратизму, у разі небезпеки слугує важелем мобілізації громадян до захисту Вітчизни та концентрації їх уваги на виконанні громадянських обов'язків.

5) Виховну – пов'язана з формуванням системи якостей громадянина-патріота та відповідними критеріями оцінки суспільних явищ.

**Висновок.** Отже, сутністю патріотизму є любов до Батьківщини, яка включає в себе любов до свого народу, турботу про його благо, готовність боротися, служити та захищати Україну, розділити з нею свою долю. Патріотизм проявляється по-різному у мирний та воєнний час на різних рівнях: загальнодержавному, суспільно-груповому та особистісному. Важливим напрямком у сучасному вихованні українців повинно стати виховання активного, діяльнісного патріотизму. Щоб виховати суспільство патріотів своєї країни, потрібно задіяти всі соціальні інститути суспільства в комплексі для розвитку патріотизму в кожній особистості, яка є його носієм. Завдяки вихованню патріотизму як цілісного комплексу, системи різноманітних почуттів, емоцій, потреб, принципів, ціннісних орієнтацій, дій та вчинків відбувається особистісний, соціальний, культурний та духовний розвиток людини.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо вивчення змісту патріотизму в історичному та сучасному контексті, розробку необхідних умов для формування патріотизму як правомірної дії суспільства, визначення змісту патріотичного виховання у вищих навчальних закладах країни тощо.

#### **Список використаних джерел**

- 1.Белинский В.Г. Сочинения в 3-х т. / В.Г. Белинский. – М.: Госполитиздат, 1948. – Т.1. –639с.
- 2.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С.У.Гончаренко.–К.: Либідь, 1997.–376с.
3. Иллюстрированный энциклопедический словарь Ф. Брокгауза и И. Ефрона. - М.: Изд-во Эксмо, 2006. - 960с. : ил.
5. Культурологія: енциклопедичний словник / [ М.П. Альчук, Ф.С. Бацевич, І.М. Бойко]; за ред. д-ра філос. Наук, проф. В.П. Мельника. - Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. - 508с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. - 22-е изд.; стер. - М.: Рус. яз., 1990. - 921с.
7. Педагогический словарь. В 2-х т. - М., 1960. - 766с.
8. Пути формирования российской нации. Гражданственность и патриотизм: монография / Под ред. Н.С. Мухаметшиной. – Самара: СГАСУ. – 2012. – 158с.
9. Русецкий А. Художественная культура и патриотическое воспитание. – Минск: Беларусь, 1980. – 326с.
10. Рядовой А.Г. Патриотизм как системно-комплексное качество личности: сущность и содержание / А.Г. Рядовой// Психологические и педагогические науки. Омский научный вестник. - №3 (67). – 2008. – С. 99-103.
13. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін: навчально-методичний посібник / авт. кол. : Бех І.Д., Журба К.О., Киричок В.А. та інш. – К.: Пед. думка. – 2011. – 240с.
14. Сковорода Г.С. Твори [Текст]: у 2 т. / Г. С. Сковорода; відп. ред. М.Сулима; Ін-т л-ри ім. Т.Г.Шевченка НАН України. -К. : Обереги, 2005 .Т. 1: Поезії. Байки.Трактати. Діалоги. - 2005. - 528 с.
15. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис. - 2002. - 744с.
16. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 7-е изд., перераб. И доп. - М.: Республика, 2001. - 719с.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 37.091.313-057.87:378

**Федоренко Н.І.**

Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана кандидат соціологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології

## **ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті розглядаються особливості сприйняття тренінгових технологій студентами. Автором описані результати особистого дослідження щодо ставлення студентів до тренінгових технологій; позитивні та негативні сторони використання тренінгових технологій у навчальному процесі; дієвість та результативність використання тренінгових технологій у навчальному процесі; доцільність впровадження тренінгових технологій в навчальний процес вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** *інтерактивне навчання у вищій освіті, студентська молодь, тренінг, тренінгові технології*

*В статье рассматриваются особенности восприятия тренинговых технологий студентами. Автором описаны результаты собственного исследования касательно отношения студентов к тренинговым технологиям; описаны позитивные и негативные стороны использования тренинговых технологий в учебном процессе; эффективность, результативность и целесообразность внедрения тренинговых технологий в учебный процесс высшей школы.*

**Ключевые слова:** *интерактивное обучение в высшем образовании, студенческая молодежь, тренинг, тренинговые технологии*

*The article deals with the specificity of perception of training technologies by students. The author describes the results of personal research regarding students attitude toward training technologies; advantages and disadvantages of using training technologies in the educational process; efficiency and performance of training technologies utilization during studying; worthwhileness of implementation of training technologies in the higher education process.*

**Keywords:** *interactive training during higher education, students, training, training technologies*

**Актуальність.** Сьогодні у вищому навчальному закладі вже намітився перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки гуманістичного розвитку особистості, від переважної уваги педагогів до накопичення знань студентів – до формування вмінь оперувати цими знаннями, від поточної організації навчання – до індивідуальної. Нова парадигма освіти обумовила оновлення фахової освіти. Все більше викладачів вищої школи відчують потребу у впровадженні таких методик та технологій, які б допомогли реалізації особистісного підходу до студента. Впровадження інтерактивних технологій у викладанні фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Підхід до студента, який знаходиться у центрі процесу навчання, ґрунтується на повазі до його думки, на спонуканні до активності, на заохоченні до творчості. Він забезпечує підвищення навчально-виховної ефективності занять, сприяє реалізації принципів свідомості, активності навчання та призводить до значного зростання якості знань, умінь і навичок, які набувають студенти. Одним із засобів, який може сприяти вирішенню поставленої задачі, є

впровадження та активне використання у навчанні студентів тренінгових технологій навчання.

*Аналіз досліджень і публікацій.* Останнім часом впровадження тренінгових технологій в освітній процес стало предметом численних публікацій. Сутність і поняття, різновиди, елементи та інші аспекти тренінгового навчання широко представлені в роботах зарубіжних фахівців [1, 2, 4, 5, 8, 11]. Аналізом концептуальних положень тренінгу займалися Р. Баклі, Д. Кейпл [2], теоретичні та методичні основи групового тренінгу описали І. Вачков, С. Дерябо [4]. Серед дослідників, які займалися питаннями використання тренінгу в навчальному процесі, можна виокремити праці Л.Бондаревої, Т.Зайцевої, Н. Ключевої, В.Пугачова, Ю.Ємельянова та ін. Технології соціально-психологічних тренінгів описували в своїх роботах Г. П'ятакова і Н. Зайчківська [7]. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін, бізнес-тренінги для економістів, тренінги для формування управлінських компетенцій висвітлені в роботах вітчизняних фахівців: Н.Бутенко[3; 9; 10], О. Герасименко [3], А. Черпак [10], Г. Ковальчук [9], М. Артюшиної [6]. У своїх роботах автори розкривають методологічні аспекти організації тренінгових форм навчання у процесі економічної освіти, розглядають особливості організації бізнес-тренінгів, описують теоретико-методичні аспекти щодо організації та проведення управлінських тренінгів. Однак практично поза увагою фахівців залишається питання ефективного впровадження тренінгових технологій в освітній процес.

**Метою даної статті** є дослідження питання необхідності та ефективності впровадження тренінгових технологій в процес навчання у ВНЗ. Аналіз особливостей сприйняття тренінгових технологій студентами та можливостей впровадження тренінгових технологій в навчальний процес.

Упродовж ХХ століття тренінг як засіб адаптації людини до професійної діяльності отримав широке визнання і впровадження у різні сфери людської діяльності. Термін «тренінг» має низку значень: навчання, виховання, тренування. Наприклад, Ю.Ємельянов розглядає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [6, с. 246 ] Тренінг визначається і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує в людині. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Знання на тренінгу не подаються у готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності самих учасників. У центрі уваги – самостійне навчання учасників та інтенсивна взаємодія. Відповідальність за результативність навчального процесу несуть однаковою мірою як викладач, так і кожний учасник тренінгу.

Так, наприклад, англійські вчені Р. Баклі та Д. Кейпл розуміють тренінг як сплановані та систематичні зусилля щодо модифікації або розвитку знань (вмінь) і настанов людини шляхом навчання з метою досягнення ефективного виконання одного чи декількох видів діяльності [2, с. 48]. Вітчизняні спеціалісти Г. Бевз та О. Главник зазначають, що тренінг – це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь та навичок; форма розширення досвіду [6, с. 246]. Фахівці у

впровадженні тренінгових технологій в освітній процес вищої школи Н. Бутенко, Г. Ковальчук, М. Артюшина вважають, що тренінг – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі [9, с. 11].

На думку російської дослідниці П. Бавіної «тренінгові технології» - це спеціально організовані й розгорнуті у часі процедури навчання, під час яких реалізується уся система взаємозв'язків між цілями, задачами, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також система зворотного зв'язку і корекції. Це технології, які доцільно розглядати у контексті діяльнісного навчання, вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а головне, є збалансованими за рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання [1, с. 15].

Слід зазначити, що тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання. Спілкування учасників у ході тренінгу охоплює дві складові: зміст і процес. Зміст тренінгу – це тематика, що вивчається під час роботи. Процес тренінгу – це те, як взаємодіють учасники тренінгу під час навчання, яку атмосферу створюють, які ролі відіграють, як впливають один на одного. Ефективність процесу тренінгу залежить від методів тренінгу. Це те, у якій спосіб організоване навчання (міні-лекція, дискусія, робота у складі малих груп, кейс-метод тощо). Існують також такі види тренінгів, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування - це тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності та тренінг креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами. Психогімнастичні вправи з тренінгу сенситивності розвивають чутливість у сприйманні навколишнього світу, психологічних явищ і перш за все самого себе. Розвинута сенситивна здібність визначає можливості людини у встановленні та підтримуванні контактів у спілкуванні. Такі ж вправи з тренінгу креативності допомагають простежити та оцінити досягнення в межах програми тренінгу, з'ясувати, які відбулися зміни у діяльності представників різних груп. Продукти тренінгу креативності – це швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, толерантність, здатність до вирішення проблемних завдань та ситуацій. Робота у групах активізує студентів, збільшує результативність їхньої діяльності. Відбір тренінгових вправ залежить від творчості самого викладача, від мети заняття, перш за все розвиваючої: які вміння і навички на занятті потрібно сформувані у студентів. [7, с. 27-28].

*Виклад основного матеріалу.* З метою дослідження питання необхідності та ефективності впровадження тренінгових технологій в процес навчання, автором у 2014 році було проведене опитування студентів 3-го курсу кредитно-економічного факультету Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана стосовно їхнього ставлення до тренінгових технологій. В рамках дослідження було опитано 50 респондентів, при цьому завдання створити репрезентативну вибірку не ставилося.

Дослідження було направлено на висвітлення наступних питань: виявлення ставлення студентів до тренінгових технологій; позитивні та негативні сторони використання тренінгових технологій у навчальному процесі; які елементи

тренінгових технологій найчастіше використовуються викладачами університету; дієвість та результативність використання тренінгових технологій у навчальному процесі.

Як і очікувалося, впровадження тренінгових технологій у процес навчання сприймається студентами дуже позитивно. Принаймні на запитання: «Як Ви вважаєте, чи потрібно використовувати тренінгові технології навчання у ВНЗ?» 100 % респондентів відповіли - так. Серед основних причин такого ставлення студентів, згідно думки респондентів, можна виділити те, що використання тренінгових технологій на заняттях зацікавлює предметом (66%), забезпечує зв'язок теорії та практики (64%) та активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів (58%). До позитивних сторін впровадження тренінгових технологій в навчальний процес респонденти включили: можливість залучити до процесу навчання всіх студентів (30%) і можливість ознайомитися з новим матеріалом на практиці (30%).

На питання про результативність використання тренінгових технологій у навчальному процесі відповіді розподілилися таким чином. З тим, що тренінгові технології сприяють закріпленню нових знань та формуванню вмінь і навичок погодилося (86%) студентів. 60% респондентів вважають, що використання тренінгових технологій у навчальному процесі допомагає студентам самореалізуватися і розкрити свій творчий потенціал. В той же час, на думку студентів, вагомими є такі результати використання тренінгових технологій, як формування вміння працювати в команді (42%) та вміння ефективно і швидко вирішувати поставлені завдання (22%), що сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі студентів. Отже, тренінгові форми мають низку переваг перед іншими формами організації навчання і можна констатувати, що на даний момент існує потреба як студентів, так і викладачів у подальшому впровадженні та розширенні сфери використання названих технологій в навчальному процесі.

Щодо використання тренінгових технологій викладачами КНЕУ імені В. Гетьмана близько 70% студентів зазначили, що викладачі на заняттях використовують окремі елементи тренінгових технологій. На думку 88% респондентів найчастіше на заняттях викладачі використовують дискусію. Дискусія – це метод, який дозволяє викладачу реалізувати цілий комплекс навчальних цілей. Під час дискусії студенти вчать пропонувати і обговорювати ідеї, припущення, відстоювати різні точки зору, доводити і обґрунтовувати певні позиції, погляди, підходи, вказувати переваги і недоліки застосування різних методів, всебічно аналізувати проблему і приймати певні рішення. 66% респондентів вважають, що достатньо часто та ефективно на практичних заняттях викладачами університету використовуються кейси. Кейси допомагають викладачу не тільки наблизити навчання до життя, а й навчити студентів описувати, характеризувати, порівнювати, класифікувати певні ситуації і способи їх вирішення, описувати причини і наслідки їх виникнення, аналізувати і оцінювати різні способи дій, вказувати типові помилки, пропонувати, обґрунтовувати та обирати доцільні способи вирішення ситуацій. Активно використовується викладачами на заняттях і мозковий штурм (36%). Цей метод допомагає викладачам спрямовувати студентів на розв'язання складних проблем, пошук кращої відповіді на запитання, оптимального вирішення ситуації.

Також на практичних заняттях організуються і проводяться навчальні ігри: рольові ігри (24%) та ділові ігри (22%). Ігри викликають значну активність студентів, оскільки ті заохочуються можливістю отримати за виконання певного завдання якогось значущого результату (виграшу, перемоги, винагороди). Викладачі висувують досить велику кількість класифікацій навчальних ігор. Найбільш узагальнено всі навчальні ігри розподіляються на рольові (гра-драматизація, розігрування ролей чи рольове проектування) та ділові (імітаційно-моделююча чи професійна). Сама по собі гра містить значний мотиваційний потенціал, хоч додатково викладач може стимулювати активну участь оцінками.

За відповідями 30% студентів викладачі КНЕУ імені В.Гетьмана не лише використовують окремі елементи тренінгових технологій, а й проводять частину практичних занять у формі тренінгів. Отже, в навчальному процесі вищої школи використання тренінгів і окремих тренінгових форм і методів стає все більш поширеним. Ці форми і методи допомагають студентам не тільки швидко та ефективно оволодіти необхідними теоретичними знаннями, а й формують у студентів необхідні їм уміння і навички інтерактивної взаємодії.

Також було з'ясовано, на заняттях з яких предметів найбільш доцільно використовувати тренінгові технології. Більшість респондентів (64%) вважають, що тренінгові технології можливо використовувати на заняттях з будь-яких дисциплін. 32% вважають доцільним використовувати тренінгові технології при вивченні психологічних та педагогічних дисциплін і 4% респондентів обрали економічні дисципліни. На думку респондентів активна робота у команді, опрацювання кейсів, рольові ігри – все це, допомагає не лише швидко та ефективно засвоїти теоретичний матеріал, а й створити творчий настрій на занятті.

Щодо труднощів, які виникають при використанні тренінгових технологій у навчальному процесі на думку 70% респондентів викладачу складніше оцінювати результати командної роботи; 36% респондентів вважають, що навчальну роботу на тренінгах складніше організувати і 12% респондентів вважають, що ігрова атмосфера на заняттях може формувати у студентів несерйозне відношення до навчання. Тому використання тренінгових технологій потребує від викладачів ВНЗ не тільки професійних знань і досвіду, а й певних умінь та навичок щодо ефективного впровадження тренінгових технологій у процес навчання. З ціллю розвитку та удосконалення таких вмінь в КНЕУ ім. Гетьмана організовані спеціальні тренінг-курси для викладачів: «Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів», «Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі», «Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін». На цих курсах досвідчені викладачі кафедри психології і педагогіки та інших кафедр проводять тренінги для молодих викладачів університету, які тільки розпочинають свою професійну діяльність.

**Висновки.** У підсумках можна зазначити, що впровадження тренінгових технологій у процес навчання сприймається студентами дуже позитивно. Студенти вважають, що використання тренінгових технологій під час занять зацікавлює предметом, забезпечує зв'язок теорії та практики та активізує навчально-пізнавальну діяльність. При цьому на тренінгових заняттях викладач має можливість залучити до процесу навчання всіх студентів і може ознайомити аудиторію з новим матеріалом на практиці. Студенти виділили такі позитивні

сторони використання тренінгових технологій: тренінгові технології сприяють закріпленню нових знань та формуванню вмінь і навичок; допомагають студентам самореалізуватися і розкрити свій творчий потенціал; формують вміння працювати в команді та вміння ефективно і швидко вирішувати поставлені завдання, що сприяє інтенсивності навчання. Більшість викладачів використовують окремі елементи тренінгових технологій. Це – дискусія, кейси, мозковий штурм, рольові та ділові ігри. Лише невелика частина викладачів проводить більшу частину практичних занять у формі тренінгів. Щодо негативних моментів, які виникають при використанні тренінгових технологій у навчальному процесі, на думку респондентів: викладачу складніше оцінити командну роботу, ніж індивідуальну роботу студентів; навчальну роботу на тренінгах складніше організувати і ігрова атмосфера на заняттях може формувати у студентів несерйозне відношення до навчання. Тому використання тренінгових технологій потребує від викладачів ВНЗ не тільки професійних знань і досвіду, а й певних умінь та навичок щодо впровадження тренінгових технологій у процес навчання. У цьому викладачам можуть допомогти організовані для цього спеціальні освітні програми та тренінг-курси. Такий досвід вже існує у деяких університетах і необхідно його використовувати та розповсюджувати.

#### **Список використаних джерел**

1. Бавина П. А. Тренінгові технології в формуванні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / П. А. Бавина. – Санкт-Петербург, 2006. – 26 с.
2. Бакли Р., Кэйпл Д. Теорія і практика тренінга / Р.Бакли, Д. Кэйпл. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
3. Бізнес-тренінги для економістів: навч. посіб./ Н. Ю.Бутенко, О. О. Герасименко, О. Ю. Гулевич. – К.: КНЕУ, 2007. – 280 с.
4. Вачков І. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренінга. Методологічні основи суб'єктивного підходу к груповій роботі: учебное пособие / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
5. Моносова А. Ж. Книга для бізнес-тренера: технології і мистецтво / А. Ж. Моносова. – СПб.: Речь, 2008. – 250 с.
6. Організація навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету: навч.-практ. вид. / [Л. О. Савенкова, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін.]; за ред. М. В. Артюшиної, Г. М. Романової. – К.: КНЕУ, 2014. – 321 с.
7. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Л.: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55с.
8. Сидоренко Е. В. Технології створення тренінга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Изд-во «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2007. – 336 с.
9. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посіб. / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін., за ред. Г. О. Ковальчук. – К.: КНЕУ, 2006. – 320 с.
10. Тренінг управлінських компетенцій: навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко, А. Є. Черпак. – К.: КНЕУ, 2011. – 444 с.
11. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика: пер. с нем / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 272 с.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 37.015.31:159.943.75

**Шкарбан Л.В.**<sup>°</sup>

Київський університет імені Бориса Грінченка, Педагогічний інститут старший викладач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін

## **ПРОБЛЕМА ЛІВОРУКОСТІ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

*У статті здійснено наукове тлумачення проблеми ліворукості в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної науки, розглянуто гіпотези вчених, які пояснюють причини виникнення ліворукості.*

**Ключові слова:** *проблема ліворукості, ліворукість, лівшість, амбідекстр*

*В статтє осуществлено научное толкование проблемы леворукости в истории развития медицинской и психолого-педагогической науки, рассмотрены гипотезы ученых, объясняющих причины возникновения леворукости.*

**Ключевые слова:** *проблема леворукости, леворукость, левшество, амбидекстр*

*This article provides a scientific interpretation problems handedness in the history of medical, psychological and pedagogical science, scientists examined the hypothesis that explain the causes of left-handedness.*

**Keywords:** *the problem of left-handedness, left-handedness, livshist, ambidexter*

*Лівші, які могли виділитися в тій чи іншій сфері життєдіяльності, викликали інтерес і зацікавленість навіть у найскладніші для них часи. Кілька десятків історичних особистостей, з-поміж яких були і найвідоміші генії, стали живим свідченням того, що лівша цілком може мати таланти.*

*П. Бертран*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції до зростання кількості ліворуких дітей зумовлюють потребу звернути увагу на проблему ліворукості в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної науки, оскільки концентрація уваги батьків на тому, що малюк не такий «як усі», приводить багатьох дорослих у зняковілість і неготовність прийняти чинник ліворукості дитини. Така увага зумовлена, в більшості випадків тим, що батьки не володіють інформацією про ліворукість та психофізіологічні особливості розвитку ліворуких дітей, а також тим що протягом всієї еволюції лівшів, які відрізняються від більшості людей індивідуальними особливостями, викликали інтерес і подив оточуючих. З урахуванням важливості та актуальності зазначеної проблеми маємо на **мети** здійснити аналіз поглядів на проблему ліворукості в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної науки, проаналізувати гіпотези вчених, які пояснюють причини виникнення ліворукості.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Ґрунтовне вивчення наукових джерел засвідчило, що проблему навчання, виховання і розвитку ліворуких дітей висвітлено вітчизняними і зарубіжними науковцями в різних аспектах, а саме: врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей у навчанні – Т.

Ахутіною, Ж. Заводною, Н. Корсаковою, Ю. Мікадзе, В. Москвіною, Н. Пилаєвою, А. Семенович, Е. Симеріцькою та інші; особливості функціональної асиметрії мозку – Н. Брагіною, В. Біанкі, В. Деглін, Г. Дейч, В. Леутін, О. Лурія, Д. Льові, Р. Сперрі, С. Спрінгер, А. Чуприковим та інші; розвиток емоційно-вольової і мотиваційної сфер ліворуких дітей – Н. Батовою, Р. Девідсон, Т. Доброхотовою Д. Кимури, Е. Хомською тощо.

*Виклад основного матеріалу.* Вважаємо за необхідне здійснити наукове тлумачення проблеми ліворукості в історії розвитку медичної та психолого-педагогічної науки. На основі вивчення наукових джерел нами встановлено, що проблема ліворукості не є новою. З позиції нейропсихології, фізіології, психології вона розглядається майже сто років. Накопичення наукової інформації з проблеми ліворукості, її осмислення, формування уявлень про цей феномен відбувалося у декілька етапів. Нагромадження наукових знань зумовило визнання факту існування ліворуких дітей, як норму розвитку, необхідність його глибокого наукового аналізу і осмислення. Як зазначають наукові розвідки, ліворукість (тобто перевага людини діяти виключно лівою рукою) відома з найдавніших часів, а знання про те, що люди розрізняються за здатністю користуватися правою або лівою рукою, виникло, очевидно, разом із народженням свідомості. Найдавніші відомості про ліворукість можна знайти в Біблії. Існує велика кількість знарядь із каменю, дерева і кісток, а також наскальних малюнків, які свідчать про ліворукість у наших предків. Питання, чи були серед первісних людей ліворукі, цікавила багатьох учених: істориків, антропологів, біологів, зокрема, Н. Вавілова, П. Под'япольського, Я. Елінека [6].

Проблема існування ліворукості має свою історію і, безумовно, батьки, які займаються вихованням ліворукої дитини, повинні мати уявлення про неї, тому вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на деяких історичних і психофізіологічних аспектах. Так, дослідниця Л. Туріщева зазначає, що багато філософів (Марк Аврелій, Аристотель, Френсіс Бекон) у своїх працях порушували проблему ліворукості, хоча ставлення до неї протягом століть було неоднозначним. Марк Аврелій говорив: «Вправляйся, хоча й не мрієш про успіх. От ліва рука, у решті справ через незвичку неробоча, вузду тримає міцніше за праву – до цього привчена» [7, с.19]. Аристотель висунув ідею про відсутність різниці між правою та лівою руками: «Лівий і правий боки схожі за своїми складовими та ідентичні в усьому, крім того, що лівий бік більш слабкий, ніж правий» [7, с.19]. Френсіс Бекон припускав, що існує зв'язок між праворукістю і розташуванням печінки праворуч, проте пізніше вченими було встановлено, що тотальна транспозиція внутрішніх органів, коли серце розташовується праворуч, печінка зліва і навіть локальна декстрокардія (правосердіє), з якими спочатку намагалися пов'язати прояви ліворукості, є надзвичайно рідкісними явищами, набагато рідкіснішими, ніж сама ліворукість [7].

На основі ґрунтовного вивчення наукових джерел нами встановлено, що початок епохи Середньовіччя став золотим віком для лівшів. Переписувачі й ремісники підписували лівою рукою свої твори, їм дозволяли бути такими, якими їх створила природа і не примушували бути іншими, тобто правшами. Історичні документи XIII – XIV століть засвідчують, що на початку середніх віків люди носили прізвиська, які підкреслювали, що вони лівші. Отже, попри те, що ліворукість у середні віки відкидали, ставилися до неї як до шкідливої звички,

суспільство не прагнуло боротися з ліворукими й лівшами, їх не карали й не утискали, ставлення до них було відносно спокійним, іншими словами, презирство мало умовний, символічний характер [7].

Аналіз історичних джерел засвідчив, що 1530 рік можна назвати символічним, оскільки він завершив період толерантного ставлення до лівшів. З часом склалося правило: якщо Ви людина вихована, то всі дії маєте виконувати правою рукою і, звичайно, писати також. Лівша стає невігласом, і його починають перевчати. Саме з цього часу аксіомою стала думка про те, що лівшу обов'язково треба перевчати. Ми встановили, що одним із перших захисників лівшів нового часу був у 1646 р. учений Т. Браун. У свою працю «Лженаука забобонів, або Дослідження безлічі загальноприйнятих догматів і поширених істин» він увів розділ «Про праву й ліву руки», який присвятив спростуванню забобонів, однак лівшам праці вченого не допомогли. Вже в XIX ст. багато видатних діячів (М. Юго, Ч. Рід) мріяли зробити з лівої руки другу праву руку, а здатність однаково добре володіти і правою, і лівою рукою отримала назву дворукості або амбідекстрії. М. Юго в 1851 р. опублікував працю, присвячену рівноцінному розвитку обох рук. Ч. Рід у 1878 р. у праці «І прийде Людина» розмірковував так: «Нова людина буде амбідекстром; не просто правшею або лівшею, а людиною, яка вирвалася з тієї пташиної клітки, де панують матері, годувальниці й гувернантки з їхніми язичницькими лічилками й дурними упередженнями проти лівої руки; загалом це буде людина, якою її й задумав Господь».

У 1905 р. в Англії було засновано асоціацію «Амбідекстрія, або Дворукість і дворозумність», метою якої було створення нової людини, яка насолоджується повнотою буття й «примиряє» не лише ліву та праву руки, але й ліву і праву півкулі головного мозку, завдяки чому вдвічі збільшує свій фізичний та інтелектуальний потенціал. Психіатр В. Айленд розглядав питання, чи потрібно насильно примушувати лівшу користуватися правою рукою, і дійшов такого висновку: «Дитина-лівша, яку примушують писати правою рукою, перебуває в тому ж становищі, що й правша, яку примушують писати лівою». Амбідекстр сприймався як людина гармонічна і, можливо, умовно й бездоказово дворукість уважалася запорукою здоров'я та успіху.

Період від останньої третини XIX ст. до закінчення Першої світової війни можна вважати найбільш несприятливим для лівшів. Ворожість до ліворукості ніколи не демонструвалася настільки організовано й агресивно. Це був час сенестрофобії – страху лівої руки, коли до лівшів ставилися як до виродків, грішників. Так, Ч. Ломброзо в 1903 році писав: «...Я не стверджую, що всі лівші – злочинці, але... Ліворукість у поєднанні з багатьма іншими факторами може сприяти розвитку найгірших рис у людині». У 1911 році Е. Штієр представив лівшів як вимираючу частину людської популяції. На його думку, риси виродження в лівшів спостерігаються удвічі частіше, ніж у правшів, а досягнень у соціальному житті в ліворуких набагато менше, ніж у праворуких [4]. Ці та інші подібні псевдонаукові теорії, незважаючи на свою бездоказовість й упереджений аналіз, намагалися пов'язати ліворукість і недорозвиненість, розумову неповноцінність. І лише наслідки Першої світової війни, у результаті якої з'явилося багато людей, що втратили на фронті праву руку та змушені були вчитися володіти лівою рукою, змусили громадськість змінити ставлення до ліворукості. Виникла проблема, як допомогти правшам, якщо робочою залишилася тільки ліва рука. І вже в 1919

році в Америці почали поширювати брошуру «Як навчитися писати лівою рукою тим, кому ампутували праву».

Водночас варто зазначити, що лівшів продовжували перевчати користуватися правою рукою, але вже у 20-ті роки ХХ ст. проблема навчання ліворуких дітей набула чималої актуальності. Почали висловлюватися думки про те, що переважання лівої руки є вродженою особливістю, а не набутою, тож намагалися переробити природу лівшів означає наразити його організм на небезпеку «серйозного нервового розладу». Особливий інтерес викликають праці шкільного психолога того часу В. Коварські, яка вважала, що, по-перше, ліворукість – це «не феномен, створений вихованням або наслідуванням, а вроджена природна схильність, постійна й необоротна, яка спостерігається в досить великої частки населення та яку слід поважати» [7, с. 22]; а по-друге, лівша «залишиться лівшею на все своє життя», однак «боротьба за це виснажує сили дитини, змінюючи умови при цьому природного біологічного розвитку та завдаючи організму шкоди» [7, с. 22]. На межі ХІХ та ХХ ст. ворожість суспільства до ліворукості досягла своєї вершини, набув популярності міф про амбідекстрію, і вже у ХХ ст. поступово дедалі активніше обговорювалися переваги лівої руки як руки – розумниці та право кожного лівші вільно користуватися своєю провідною рукою.

У контексті нашого дослідження варто зазначити, що видатний педагог В. Сухомлинський наголошував також на необхідності навчати дітей працювати як правою, так і лівою рукою. Педагог стверджував, що: «джерела здібностей і дарувань дітей – на кінчиках їхніх пальців. Між рукою і мозком – багато зв'язків, які діють двосторонньо: рука розвиває мозок, творячи його мудрість; мозок розвиває руку, роблячи її розумним інструментом творчості, знаряддям і дзеркалом думки. Мій багаторічний досвід переконує, якщо найтонші, найрозумніші трудові рухи стають надбанням не тільки правої, а й лівої руки, кількість цих зв'язків зростає, від рук до мозку йде мудрий досвід, який виражає взаємодію предметів, речей, процесів, станів...» [5, с.134]. І далі зазначав: «Протягом семи років я вчив дітей (з 7 до 14-річноговіку) працювати обома руками. Діти навчалися володіти двома руками... Майстри працювали обома руками ніби бачили незрівнянно більше в тому ж явищі, що його розглядали ті, які вміли працювати тільки правою рукою» [5, с.135]. Але, варто зауважити, що за радянських часів у суспільстві ліворукість не схвалювалась, а насильно викорінювалась перевчанням дітей у дошкільному та молодшому шкільному віці. Ліворуких дітей перевчали писати правою рукою, а це в свою чергу вело до різноманітних нервово-психічних розладів, змін асиметрії півкуль головного мозку, а звідси – складна перебудова пізнавальних процесів і новоутворень. У 80-ті роки ХХ століття проблема психічного здоров'я ліворуких дітей та підлітків стала предметом дослідження українських учених-ентузіастів. Нами встановлено, що у 1980 році було розпочато науково-громадську кампанію на захист ліворуких учнів від перевчання, виступи в засобах масової інформації: пресі, на радіо, телебаченні, звернення в союзні Міністерства охорони здоров'я і освіти.

У 90-х роках ХХ століття в Україні та інших країнах СНД ліворуких дітей перестали перевчати, їх кількість збільшилася в 2,5 – 3 рази. Зокрема, А.Чуприков одним із перших у своїх дослідженнях звернув увагу на серйозне вивчення неврозів, які виникають у ліворуких учнів під час перевчання їх писати

правою рукою [7]. Результати досліджень ученого засвідчують, що чинник перевчання (декстрастрес) за своєю сутністю є високо специфічним психогенним для виникнення неврозів у ліворуких дітей.

На основі ґрунтовного вивчення наукових джерел, було встановлено, що перший документ, який захищав права ліворуких на переважне використання ними під час письма лівої руки, було надруковано ще в 1985 році. Це методичні рекомендації Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти СРСР, які були розроблені українськими та російськими вченими, у них затверджувалось положення «Про заборону від перевчання ліворуких дітей», яке охороняло їх право на самобутність [7].

На відміну від епохи Середньовіччя, ліворукість стала сьогодні модним явищем – з'явилися чутки, що деякі молоді люди намагаються «перевчатися» з праворукості на ліворукість. У це можна повірити, якщо звернути увагу на широко відомий факт, що ліворуки складають значний відсоток серед визначних особистостей людства. Так, наприклад, серед визначних державних діячів лівшами були Олександр Македонський, Юлій Цезар і Тиберій, Карл Великий і англійська королева Вікторія, Наполеон Бонапарт, Отто фон Бісмарк. Серед американських акторів-зірок список ліворуких очолюють класики Чарлі Чаплін, Грета Гарбо та Мерлін Монро, серед сучасних акторів-зірок кількість ліворуких просто вражаюча: Джим Керрі, Том Круз, Роберт де Ніро, Анжеліна Джолі, Міла Йовович, Ніколь Кідман, Джулія Робертс, Брюс Уїліс, Сільвестр Сталоне, Вупі Голдберг, Демі Мур та інші. Залишили лівші свій слід і в філософії – Аристотель і Фрідріх Ніцше; в літературі – Ганс Крістіан Андерсон, Льюїс Керол, Марк Твен, Герберт Уелс і Франц Кафка; в образотворчому мистецтві і скульптурі – Мікеладжело і Леонардо да Вінчі; в музиці – Паганіні та Бетховен; в науці – Альберт Ейнштейн і Ісаак Ньютон; у бізнесі – Білл Гейтс та Генрі Форд.

На основі аналізу наукових досліджень нами з'ясовано, що існує низка гіпотез щодо причин виникнення ліворукості. Однією із перших теорій виникнення ліворукості є соціальна теорія англійського вченого С. Джексона, яка була оприлюднена у Лондоні 1905 році. Вчений вважав, що ліворукість є результатом звички, на яку впливають соціальні умови середовища [4]. Незважаючи на суперечливість соціальних інтерпретацій, повністю відкинути вплив соціуму було б помилкою, так як низка даних свідчить про те, що умови життя, суспільні традиції і система виховання завдають переважний вибір провідної руки. О. Федоровська вважає, що регуляція лівого-правого в людині відбувається у першому триместрі внутрішньоутробного розвитку [6]. В оптимальних умовах нормальне кровопостачання лівої півкулі призводить до утворення нормативної праворукості. В екстремальному середовищі будь-який екологічний чи психологічний стрес матері створює гіпоксію, пригнічуючи ліву півкулю ембріона, що призводить до домінування правої півкулі й розвитку ліворукості. За цих умов провідним може стати будь-який із парних органів – нога, рука, око, вухо, нирка тощо. Чим більше парних органів стають асиметричними, тим сильніше виражене лівацтво організму в цілому. Повне лівацтво зустрічається досить рідко, а повні правші складають тільки близько 40% від загальної кількості людей. У переважній більшості людей, незалежно від рукості, домінує права півкуля.

У дослідженнях Д. Бішоп зазначається, що під час визначення провідної руки взаємодіють культурні та біологічні фактори [1]. Серед біологічних чинників,

які можуть впливати на індивідуальну перевагу руки, згадується положення дитини при народженні: помічено кореляцію домінуючої руки у дитини з тим, в який бік у неї при народженні була повернута голівка. Інший значущий момент – як мати тримає дитину під час годування. Згадуються й інші чинники, які дають біологічне пояснення праворукості. Д. Бішоп у своїх працях підкреслює суперечливий характер теорій і досліджень у цій галузі [6].

Р. Кайл вважає також, що неабияку роль у перевазі дітьми правої чи лівої руки має спадковість [3]. Як правило, якщо в родині мати і батько правші, то у них народяться праворукі діти. У ліворуких дітей, зазвичай, хтось із батьків або інших родичів теж є ліворуким, проте придбаний досвід має вплив на формування ліворукості. Сучасні індустріальні культури також сприяють праворукості; іноді на перевагу провідної руки мають вплив і культурні цінності.

На основі зазначеного можемо стверджувати, що ліворукість може бути *генетично* зумовленою, тобто передаватися спадково від батьків до дитини, *компенсаторною*, пов'язаною з будь-яким ураженням мозку, найчастіше лівої півкулі та *вимушеною* – спричиненою травмою правої руки.

**Висновок.** Таким чином, на основі аналізу проблеми ліворукості в історії розвитку науки нами з'ясовано, що ліворукість є індивідуальною особливістю дитини, яка може бути генетично зумовленою, компенсаторною або вимушеною. Завдяки своїм нейропсихологічним особливостям ліворукі люди досить часто досягають значних результатів та успіхів. Тож батькам не варто засмучуватись, якщо їхня дитина – ліворука, варто сприймати її такою, якою вона є, більше уваги звертати на її здоров'я, формувати гармонійно розвиненою, вдосконалювати задатки та здібності і сподіватися, що можливо з часом Ваша дитина стане талановитою і посяде гідне місце у списку знаменитих ліворуких людей.

#### **Список використаних джерел**

1. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома / М.М.Безруких. – Екатеринбург: У – Фактория, 2003. – 304 с.
2. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Медицина, 1988. – 240 с.
3. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребёнка. / Р. Кайл. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
4. Туріщева Л.В. Дитина-лівша. Діагностика, корекція, підготовка до школи / упоряд. Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 192 с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.
6. Федоровська О. Левши и будущее человечества // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002, – № 1. – С. 96-101.
7. Чуприков А.П., Гнатюк Р.М., Чуприкова М.А. Асиметрія мозку та ліворукість : монографія / А. П.Чуприков, Р.М.Гнатюк, М. А. Чуприкова. – К. : КММ, 2011. – 140с.

Отримано 20.02.2015 р.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ,  
ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

*ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ*

№1(26) 2015

Адреса редакції, видавця: 03187, Київ-187, пр. Глушкова, 4д/ к. 501, тел: 521-32-63,  
e-mail: apssp@ukr.net

---

Підписано до друку 31. 03.2015р.

Кол-во 300 екз.

Віддруковано у видавництві «ЛОГОС» з оригінал-макета видавця

01030, Київ-30, вул.. Багдана Хмельницького , 10, тел.. 235-6003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 201 від 27.09.2000