

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ
“КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”**

ВІСНИК

**НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ УКРАЇНИ
“КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”**

**ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА**

№ 2(29)/2010

**КИЇВ
“ПОЛІТЕХНІКА”
2010**

УДК 1:159.9:37
ББК 87; 88; 74
В 51

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”, протокол № 10 від 4 жовтня 2010 року.

Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка:
Зб. наук. праць. – Київ: ІВЦ “Політехніка”, 2010. – № 2(29). – 216 с.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ: **Б.В.Новіков** – доктор філософських наук, професор (голова редакційної колегії); **В.П.Андрущенко** – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент АПН України; **Г.О.Балл** – доктор психологічних наук, професор; **Г.Ф.Біляков** – доктор філософських наук, професор; **І.Є.Булах** – доктор педагогічних наук, професор; **Н.А.Буняк** – доктор психологічних наук, професор; **О.В.Винославська** – кандидат психологічних наук, доцент (заступник головного редактора); **Т.В.Девтерова** – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Л.М.Димитрова** – доктор філософських наук, професор; **Ю.Ф.Зіньковський** – доктор технічних наук, професор, дійсний член АПН України; **Л.М.Карамушка** – доктор психологічних наук, професор; **М.М.Кисельов** – доктор філософських наук, професор; **С.С.Коломієць** – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора); **Л.В.Кондрашова** – доктор педагогічних наук, професор; **В.С.Крисаченко** – доктор філософських наук, професор; **Г.В.Ложкін** – доктор психологічних наук, професор; **В.І.Маслов** – доктор педагогічних наук, професор; **В.О.Моляко** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член АПН України; **Рубанець О.М.** – доктор філософських наук, професор; **А.А.Слободянюк** – доктор педагогічних наук, професор; **О.Б.Тарнопольський** – доктор педагогічних наук, професор.

©Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут”, 2010

ISSN

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ
“КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

*Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 5589*

Видання включене до переліку наукових видань ВАК України,
в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт

Наукове видання

ВІСНИК
Національного технічного університету України
“Київський політехнічний інститут”:
Філософія. Психологія. Педагогіка
№ 2(29)/2010

Scientific edition

VISNYK
of National Technical University of Ukraine
“Kyiv Polytechnic Institute”:
Philosophy. Psychology. Pedagogy
№2(29)/2010

Темплан 2010 р.

Підп. до друку 04.10.10. Формат 60x84¹/₈. Папір офс. Гарнітура Ariel.
Спосіб друку – ризографія. Ум. др. арк. 17,67. Обл.-вид. арк. 30,096. Зам. № 6-228. Наклад 350 пр.

НУТУ „КПІ” ВПІ ВПК “Політехніка”
03056, Київ, вул. Політехнічна, 14, корп. 15
тел./факс (044) 241-68-78

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Редакція розглядатиме лише матеріали, зміст яких оформлений **відповідно до Постанови ВАК України № 7-06/1 від 15 січня 2003 р.**

Обсяг статей (разом із рисунками й таблицями) не повинен перевищувати 0,5 др. арк. (12 стор.).

Текст статей необхідно подавати на дискетах, сформованих у Word 6.0 або Word 7.0 (основний текст: шрифт **Times New Roman**, розмір **14**, інтервал **1,5**). Текст статті подається роздрукованим у двох примірниках. Другий примірник підписується автором (авторами) статті.

Формат аркушів А4 (210x297 мм).

Відступи: зліва – 3,0 см, справа – 3,0 см, зверху – 3,0 см, знизу – 3,0 см.

У першому рядку зліва вказується УДК;

- наступний рядок – назва статті великими літерами (розмір шрифту 14, жирний) по центру;
- наступний рядок – ініціали і прізвище автора і співавторів (розмір шрифту 12, жирний) по центру;
- наступний рядок – вчений ступінь, вчене звання, посада автора (розмір шрифту 12, курсив) по центру;
- наступний рядок – назва навчального закладу (розмір шрифту 12, курсив) по центру;
- через рядок – основний текст статті. Розмір абзацу – **1,25 см**.

У кінці статті через рядок подається **список літератури**, в якому необхідно вказати: авторів видання, назву, місто видання, видавництво, повний обсяг видання; для періодичних видань – вказати номер видання та сторінки, на яких розміщений матеріал.

На окремому аркуші (файлі) подаються:

- **анотації**, підготовлені українською, російською та англійською мовами обсягом до 400 знаків;
- **перелік ключових слів** (до 5).

Таблиці та рисунки подаються на окремих аркушах (файлах). Заголовки таблиць розміщують по центру (розмір шрифту 14, жирний), а нумерація праворуч таблиці. Розмір шрифту для набору текстів таблиці 12. Підписи під рисунками розміщують по центру (розмір шрифту 14). Місце таблиць та малюнків вказують на полях надрукованого тексту.

Адреса редакції:

**03056, Київ, проспект Перемоги 37,
Національний технічний університет України “КПІ”,
корпус 7, к.117.**

Тел./факс +38 (044) 241-96-53.

E-mail: vynoslav@fs.ntu-kpi.kiev.ua

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ

Богачев Р.М. Розвиток або звиття?	7
Давидов П.Г. Державна політика в сфері освіти: аксіологічний вимір	13
Іщенко О. Інтернаціоналізація студентського освітнього середовища: особливості протікання процесу в Україні	18
Коваль О.А., Макаруч І.О. Гуманітарна експертиза у просторі освіти інформаційного суспільства	24
Ковальова С.Б. Інновація в суспільній перспективі	29
Кудря І.Г. Новітні підходи до феномену виробництва	35
Мельниченко С.В. Соціально-філософська рефлексія діалектики бідності та багатства	40
Муратова І.А. Методологічна роль категорії заперечення в розробці принципів філософії освіти	46
Полулях Ю.Ю. Семіологія інформації: онтологічний аспект	52
Рубанець О.М. Сучасна наука в пошуках нового образу	57
Сторіжко Л.В. Вирішення проблеми несвідомого в німецькій класичній філософії	62
Щербань О.О. Символічна функція художнього образу	65

ПСИХОЛОГІЯ

Большакова А.М. Опитувальник життєтворчих здібностей	70
Бреусенко-Кузнецов А.А. Сочинение легенды по опорным словам	76
Винославська О.В. Вплив етичної стратегії організації на етичну поведінку менеджерів	83
Гуцол С.Ю. Психологічні особливості феномену футболу як неоміфологічного нарративу	89
Кононець М.А. Анализ основных этико-психологических проблем профессиональной деятельности предпринимателей	95
Костіна Т.О. Вивчення формування життєвого сценарію у психології розвитку	101
Кузікова С.Б., Кузіков Б.О. Конструювання методики дослідження саморозвитку особистості	106
Москаленко О.В. Сучасні концепції ціннісно-сміслової сфери особистості	113
Павлык Н.В. Характерологические факторы невротического развития личности	118
Пішко І.О. Умови та особливості військово-професійної діяльності миротворчих підрозділів	124

ПЕДАГОГІКА

Ашерев А.Т., Шеховцова В.І., Полякова Ю.М. Професійно важливі якості фахівця як складова його проектної культури	127
Бондар Л.В. Особливості формування компетенції у французькому професійно орієнтованому монологічному мовленні за допомогою стратегій у студентів технічних вузів просунутого ступеня	132
Данилевська Л.М. Відбір змісту навчання усного аргументування англійською мовою магістрів немовних спеціальностей	137
Добровська Л.М. Загальні тенденції у процесі формування професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх фахівців інженерного профілю	142

Квас О.	
Дитинство у психолого-педагогічних дослідженнях Степана Балея	148
Kovalska N., Prisyazhnyuk N.	
Using video in the classroom: authentic and student-centered activity	152
Ковш Т.О.	
Формування лінгвістичного досвіду на різних етапах вивчення іноземної мови	158
Мелешко М.А., Жирун О.А., Денисенко С.М.	
Моніторинг механізму взаємодії мультимедійного навчального середовища і особи, що навчається	163
Метьолкіна О. М.	
Етапи формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні студентів-митників	168
Погорєлова Т.Ф.	
Педагогічні методи формування етичної компетенції у майбутніх працівників прокуратури	172
Полюк І.С.	
Особливості формування професійної франкомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів	177
Пузырев Е.В.	
Формирование творческой личности преподавателя технического высшего учебного заведения	182
Руда О.Ю.	
Толерантність у роботі викладача з підлітками	186
Сичов С.О.	
Сучасні підходи прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури	190
Тарнавська Т.	
Аналіз мовних помилок у процесі навчання англійської мови майбутніх фахівців економічного профілю	193
Саєнко Н.С.	
Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу	197

CONTENTS

PHILOSOPHY

Bogachev R. Development and envelopment	7
Davidov P. State policy in the sphere of education: axiological dimension	13
Ishchenko O. Internationalization of student educational environment: features of process in Ukraine	18
Koval O., Makarchuk I. Humanitarian examination in the field of formation of informative society	24
Kovaleva S. An innovation is in public prospect	29
Kudrja I. Newest going near the phenomenon of production	35
Melnichenko S. Social and philosophical reflection of the dialectics of poverty and wealth	40
Muratova I. Methodological role of the category negation in the development of the principles of the philosophy of education	46
Polujakh Yu. Semiology of information: ontological aspect	52
Rubanetz A. Modern science in search of new character	57
Storizhko L. The decision of a problem unconscious in German classical philosophy	62
Scherban O. Symbolic function of artistic image	65

PSYCHOLOGY

Bolshakova A. Life-creation abilities questionnaire	70
Breusenko-Kuznetsov A. Composition of legend on supporting words	76
Vynoslavskaya O. The influence of ethical strategy of organisation on managers' ethical behaviour	83
Gutsol S. Psychological features of the phenomenon of football as neomythological narrative	89
Kononets M. Analysis of the basic ethical-psychological problems of professional work of entrepreneurs	95
Kostina T. An approach of the development psychology to the studies of the life-script formation	101
Kuzikova S. , Kuzikov B. Construction methods for the study of self-evolution of personality	106
Moskalenko O. Modern conceptions of valued-semantic sphere of personality	113
Pavlik N. The characterologic factors of neurotic development of the personality	118
Pishko I. Conditions and peculiarities of military-professional activity of peacemaking subdivisions	124

PEDAGOGICS

Ashero A.T., Shekhovtsova V.I. Poliakova J.M. Professionally important qualities of specialist as component of his designed culture	127
Bondar L. Particularities of forming professional-related French monologue competence by means of different strategies of high technical schools students in advanced studies	132
Danilevskaya L. Selection of maintenance of educating to the verbal argumentation in English language of master's degrees of unlanguage specialities	137
Dobrovskaya L. General trends in the formation of professional competence in information technology future in the engineering profile	142

Kvas E.	
Childhood in S. Baley's psycho-pedagogical researches	148
Kovalska N., Prisyazhnyuk N.	
Using video in the classroom: authentic and student-centered activity	152
Kovsh T.	
Forming of linguistic experience on the different stages of study of foreign language	158
Meleshko N., Zhirun O., Denisenko S.	
Monitoring of mechanism of co-operation of multimedia educational environment and studying	163
Metyolkina E.	
Stages of foreign competency formation in interaction of student-customs officer	168
Pogorielova T.	
Developing future public prosecutor's ethical competences	172
Polyuk I.	
Particularities of forming professional communication competence in French of technical universities students	177
Puzirev E.	
Forming of creative personality of teacher of technical higher educational establishment	182
Ruda O.	
Tolerance in-process teacher with a teenager	186
Sychov S.	
Modern approaches of students' inclusion to the value of physical culture	190
Tarnavska T.	
Analysis of linguistic lapses as a way to improve conversational skills	193
Saenko N.	
Educating to the foreign language of students of unlanguage specialities on the basis of approach of activity	197

УДК 141.7:316.42

РОЗВИТОК АБО ЗВИТТЯ?

Р.М.Богачев

*кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

Об'єктом уваги даної роботи є розвиток взагалі та його перетворені форми. Автор визначає діалектику як логіку розвитку та продуктивну силу сучасного суспільства.

Ключові слова: розвиток, звиття, діалектика, творчість.

Сьогодні характеризується переходом від класичної до холлічної парадигми мислення: "ціле більше, ніж сума частин", "думай глобально, а дій локально" тощо. Виникає новий науковий підхід – синергетика, яка застосовується при вивченні ієрархічних, відкритих систем, до яких в основному належать суспільні (соціально-економічні) системи, що здатні до самоорганізації. Чинником об'єднання в таких системах вбачається певний аналог хаосу, дисипація, ринок у загальному сенсі цього поняття, тобто "обмінні процеси різного роду" [9].

Саме в цьому контексті синергетичну парадигму вважають спробою "зібрати воедино все те, що було розтяте на частини". У спрощеному варіанті синергетика будується на таких основних принципах, що зумовлюють відповідні закономірності та характеристики розвитку соціально-економічних систем [1]: гомеостатичність, ієрархічність, нелінійність, нестійкість, незамкненість, динамічна ієрархічність та можливість спостереження. А відповідно до сучасних теорій самоорганізації відкриті системи з сильною нелінійністю відчувають на собі значні природні коливання розвитку: тенденції диференціації змінюються інтеграцією, віддалення – зближенням, послаблення зв'язків – їх посиленням.

Саме з цього виводяться "глибокі аналогії з історичними свідченнями про загибель цивілізацій та розпад імперій, з циклами М.Кондратьєва, коливальними режимами Дж.К.Гелбрайта, етногенетичними ритмами Л.М.Гумільова" [7], ритмами Виклику-і-Відповіді А.Тойнбі тощо.

Безумовно, шляхи розвитку не можуть бути рівномірними, постійними та односпрямованими, "еволюційне сходження до більш складних форм та організації взагалі проходить через ряд циклів розпаду та інтеграції,

виокремлення з цілого та включення в нього, гальмування ходу процесів та їхнього прискорення, підйому" [7]. На жаль, у такий трактовці домінує запропонована Г.Спенсером ідея глобального еволюціонізму як фізико-механічного закону, згідно з якою пересування у просторі та часі йде в певному напрямі від гомогенного (однорідного) стану до різнорідного, більшого ступеня складності, чіткості та виокремленості.

Не залишається осторонь від спроб сучасної еволюціонізації, реформування відповідно до сучасного етапу розвитку й псеводіалектика: починаючи від спроб "наукового" перегляду змісту категорій та законів матеріалістичної діалектики на основі системно-структурного підходу до... відвертих спроб "підігнати" діалектику під один з методів системно-структурного дослідження.

Показовою є спроба критики діалектики з позицій "принципів сучасної методології науки" Б.Вишеславцевим: "Діалектика зовсім не зобов'язана стверджувати розвиток, навпаки, вона протиставляє розвиток та "звиття", виникнення та знищення, вона бачить трагізм їх зіткнення. Наука прямо знищує ідею однозначності космічного прогресу, ідею оптимістичного розвитку. Існує смерть сонця, існує розсіювання теплоти, існує ентропія, і ці процеси невідворотні. Наївна оптимістична діалектика Енгельса про все це не здогадується". Виникає питання, а чи можливо взагалі протиставляти розвитку щось інше як зовнішню суперечність? І взагалі – навіщо?

Що тут сказати. Перед нами типовий приклад "*теоретичного звиття*", тобто, – довільна, а чи то свавільна, – спроба редукування, повернення вищих стадій розвитку мислення до нижчих. Чому? Та тому, що протиставлення розвитку та "звиття" – це стихійна діалектика стародавньої філософії, східні уявлення про

"ритми життя" світу, китайський принцип Інь-Янь тощо.

Навіщо? Ці уявлення у подальшому знаходять своє продовження спочатку в детермінізмі механістичного матеріалізму та модусах фаталізму в суб'єктивному ідеалізмі та позитивізмі, а критика основних постулатів теорії прогресу, впевненість у необхідності економічного та науково-технічного поступу після Другої світової війни замінюються ідеєю "меж зростання".

Поступово це призводить до редукування уявлень про таку фундаментальну філософську категорію як розвиток до рівня відчуттів, до "пояснень на пальцях", до інтуїтивного "відчуття життя". Але при всій багатоманітності екзотичних інтерпретацій та "точок зору" всі вони зводять розвиток до абстрактного визначення розвитку на основі певної інтуїтивно обраної ознаки, що й призводить до парадоксальних висновків авторів.

Безумовно, в природі мають місце реальні процеси (випарення, конденсація тощо), але змістовне наповнення та об'єктивна основа категорій діалектики лежить в суперечностях людської діяльності як конкретного змісту та багатоманітних суспільних відносинах, зв'язках як відповідної форми взаємодії.

Тому апеляція виключно до природних ритмів або ж спроби зведення *діалектики розвитку* виключно до кількісного зростання та/або сукупності прикладів прогресу або регресу – це й потребує системно-структурний підхід, – є ніщо інше як повне нерозуміння того, що "загальні риси об'єктивної закономірності розвитку, які фіксуються тим чи іншим законом діалектики у всій своїй "повноті", конкретиці виявляються лише в розвитку вищих форм руху матерії" [3, 92] та нерозуміння *розвитку діалектики* взагалі.

Предметом діалектики як вчення про всезагальні закони розвитку, вчення про взаємозв'язок всього зі всім є не просто взаємозв'язки, а всезагальний взаємозв'язок в процесі розвитку. Таким чином, протиставлення розвитку чогось іншого як зовнішньої суперечності або її "свого-іншого-себе" – це вульгаризація діалектики, філософське та наукове невігластво, яке в реальності – за класиком, – є демонічною силою, що зумовлює всі нещастя людства. Про це апологети критики діалектики або свідомо замовчують, або навіть не здогадуються.

Саме тому такі поняття, як *розвиток* та *життя*, не можуть бути рядопокладеними та/або знаходитися знаходитися у зовнішньому, суто формально-логічному протиставленні або ж у байдужому співіснуванні. Нагадаймо, за К.Марксом на регресивному виткові відбуваються повторення попередніх ступенів, але

на новій основі, на підмурках більш стабільних, але й, відповідно – бідніших та більш слабких у соціальному та природному аспектах. Себто при спробі зведення внутрішньої суперечності до формату антагонізму відбувається свідомо редуція до ембріонального стану – це й може бути визначено як процес звиття...

Теоретичною базою такої редуції є неоліберальна доктрина, яка абсолютизує відносини атомізованих індивідів, їх спільнот та їх взаємну байдужість, відчуження. На наше переконання, саме занадто "дбайливе" ставлення до відчуження у подальшому не дає змогу формально-логічному мисленню довести зовнішню протилежність до внутрішньої суперечності та дозволяє тривалий час БЕЗВІДПОВІДАЛЬНО НЕВІДНОВЛЮВАНО "споживати" ресурси соціально-економічної системи, що накопичені на більш високих рівнях та стадіях розвитку. Згадаймо амебу як "ідеал розвитку" (О.В.Босенко) [2], що передбачає деяку розслабленість, яка сприймається за свободу...

В цьому й остаточно відповідь на питання «навіщо?» – розвиток просто утилізується.... А про це вже адепти ліберальної доктрини також або свідомо замовчують, або навіть, що їх самих "ведуть на заклання"...

На нашу думку, звиття – є суто і виключно перетвореною формою розвитку, що має місце лише у випадку соціальної матерії. Обґрунтуємо це.

Вже стародавня філософська традиція характеризується рефлексією процесів розвитку взаємозв'язків у світі в ідеях єдності, дихотомії, єдності протилежностей, в термінах самоорганізації, ієрархії, циклу, "Великої межі", диференціації, порядку, хаосу та принципах світового порядку, ускладнення, спонтанності, Інь-Янь. В подальшому, незважаючи на різноманітність та суперечливість філософських концепцій античності, з'являються ідеї, розвиваючи або заперечуючи які, мислителі наступних епох відпрацьовують свої погляди на ключові аспекти розвитку (Геракліт, Платон, Арістотель). І.Кант називає цей період "ризикованою пригодою розуму" з причин неможливості застосування тогочасної ідеї розвитку до цілих сфер пізнання.

Сам І.Кант застосовує ідею розвитку для пояснення походження Сонячної системи, Ж.Л.Бюффон – пов'язує її з історією Землі, Ж.Б.Ламарк – для пояснення еволюції живого, І.Г.Гердер – для опису історії культури, Ч.Дарвін закладає розвиток як основний принцип біології. Перелік можна продовжувати.

Тільки німецька класична філософія в особі Г.В.Ф.Гегеля дарує людству ідею розвитку та сам розвиток як аналітично-синтетичну категорію, що є результатом здійснення супе-

речностей прогресу-регресу, життя-смерті тощо. При цьому обидві сторони переходять одна в одну, мають тяжіння одна до одної, взаємно перетворюються та взаємно виражаються як одне в іншому, через інше й для іншого, мають тяжіння до вирішення. Сіречь: виступають протилежностями у складі здійснюваної діалектичної суперечності. "В сутності все відносно", – гегелівський закон.

Стосовно поняття "звиття", то слід відзначити, що між згортанням та розгортанням (complicatio-explicatio) М.Кузанського, з-виттям та роз-виттям (enveloppemens – developpemens) Г.Лейбница та імпліцитністю та експліцитністю (im-plicatio – ex-plicatio) сучасних філософів різниця доволі незначна. Так Л.Карсавін відзначає: "Розвиток (e-volutio, explicatio, Ent-wicklung, de-velopment), в протилежність звиттю (in-volutio, im-plicatio, Ein-wicklung, en-velopment) є розгортанням, розкриттям чогось потенційно, але тільки потенційно даного, тобто актуалізація того, що не минуло, збагачення буття" [4].

Саме ці поняття як і монадологія Лейбница виступають однією з базових засад російської *метафізики всеїдності*, філософської рефлексії категорій *всеїдине, всеїдність* у межах живого та невичерпного за своєю творчою потугою світу в працях російських філософів М.Поського, П.Флоренського, С.Булгакова, С.Франка, І.Ільїна, Л.Карсавіна. Ними здійснюється розкриття змісту *об'єктивної гармонійної та органічної множинної єдності* в дійсності як *взаємопроникнення у творчому спілкуванні*. Звідси й *симфонічна особистість* Л.Карсавіна, органічне та неорганічне тіло людства як *всезагальне чуттєвище* (рос.) В.Соловйова.

В той же час, в матеріалістичній діалектиці результат гегелівської логіки стає вихідним пунктом, а логічна форма відображення процесу розвитку – способом рефлексії реального розвитку як історичного процесу у часі та просторі.

Таким чином, розвиток розглядається як конкретно-історичний процес; як єдність протилежностей – не тільки перманентних змін, але й збереження змінного; як взаємоперехід внутрішнього та зовнішнього. А власне поняття розвитку – відображення сутності процесу саморуку матерії, що розкриває суперечливість розвитку як універсального процесу творення та руйнування, який здійснюється на основі власних стимулів та джерел, що й зумовлюють внутрішню логіку цього процесу та поступову реалізацію закладених можливостей [3]. Це дозволяє адекватно відобразити, осягнути розумом саму сутність, процес, тенденцію розвитку. Звісно, з розумінням того, що діалектика як науково-філософське вчення

про розвиток також перманентно... розвивається.

А інакше – розвиток зводиться до виникнення все нових та й нових категорій, тільки до кількісних змін, створення нових форм, а головне – форм, відірваних від реальності, з чого утворюється певна логіка, яка є формально байдужою до всього, що може виступати аналогом реального, – і дійсного, – руху.

Лапідарне визначення подібних малосимпатичних вправ: "філіація ідей". Справа, гідна означених апологетів ліберальної доктрини та "реформаторів" діалектики. На жаль, вони воліють цього не помічати та не зупинитися на досягнутому: тепер нас зпаєвнюють, що й розвиток може бути... без розвитку, тобто усталеним.

Концепція "золотого мільярду" передбачає гарантований рівень добробуту лише для населення "розвинених країн", а *концепція сталого розвитку* як сучасне перевтілення теорії управління на засадах мальтузіанства – за А.А.Мельниченком, – як збереження status svo, збереження власного стилю та способу життя за рахунок інших свідчить про спроби певних груп в конкретно-історичному хронотопі через маніпулювання суспільною свідомістю здійснювати *вплив* на суспільне буття, довільно та свавільно визначити основні засади суспільного розвитку, себто консервувати посталі його форми.

До чого тоді свідомо заміна формального романтизму підкорення природи доби наукових революцій на пафос "єднання" з нею? А сучасні екологічні рухи, деіндустріальний характер основних положень Кіотського протоколу тощо в "гуманістичній" огортці послідовників та адептів ліберальної доктрини, біологізаторського напряму соціології, суспільно-політичних вчень та течій на базі мальтузіанства, що апелюють до тваринних інстинктів і т.п. Навіщо?

Мета одна – зведення, редукція всіх суперечностей до формату антагонізму, що дозволяє формально-логічному мисленню обґрунтувати необхідність їх знищення, або, в кращому випадку, абсолютизувати неможливість вирішення у теоріях "трагічної діалектики". Згадаймо "вічну" тезу М.Мерло-Понті, що "революції істинні як рух та хибні як режими". От так і зелений колір (колір природи) можна зробити жупелом історичного регресу...

Відтак необхідною умовою такої "трансформації" у "розвиток без розвитку" є формування простору масової дезінформації, царини квазінаукових термінів, відірваних від життя архінезрозумілих абстракцій (наукоподібна "заумь" рос.), жажливої мішаніни з незрозумілих відхилень від буденного досвіду, марева неістотних деталей та подробиць, а в

сутності – абстрактно-загального шумовиння, в якому вкрай складно сконцентруватися на *дійсно-конкретному об'єкті*.

Звідси й результат – індивід стає пересічним громадянином, народ – електоратом, держава – вульгаризованим державоутворенням, “опіумом атомізованого суспільства. Ліки, в яких вона (звільгаризована держава) шукає свого рятунку, а знаходить свій безславний кінець...” [6].

Наслідок – соціокультурна дезадаптація, суспільна дезорганізація, духовна деградація, публічна імітація та віртуалізація людських відносин як модули соціальної дезінтеграції, процес тотального розлюднення та розусупільнення, – поряд з *дійсною конкретністю* (реальністю) формується *фіктивна конкретність*.

Звідси – й відповідні теоретичні концепти, що вони мають вкрай песимістичні картини дегенерації, руйнування та занепаду. Обіруч з глибоким розчаруванням у науково-технічному прогресі це призводить до масового поширення, розповсюдження ірраціоналізму та містицизму, заміщенню раціонального емоціями, інтуїцією, сферою підсвідомості – суб'єктивного фіктивно-конкретного. Саме звідси – езотеричні “інтерпретації” РОЗВИТКУ як “ЗВИТтя світла РА” (РА-СВИТИЕ рос.) і т.п. або уявлення про “звиття” як звертання до себе з наступним сходженням до Бога в молитві тощо.

Поступово індивід редукується до індивідності, замість народу – нація, що докінець розкладається гнильним бродінням маскультури, отрутою шовінізму, націоналізму; суспільство перетворюється в абстрактну спільноту, в механічний агрегат, що він може бути об'єднаний лише тимчасово та суто механічно через інкорпорування ідей виключності, вищості, спрямованості на експансію, агресію, підкорення, – вплив, – завдяки чому *фіктивно-конкретне* зводиться до практично всезагальної форми та підкорює собі *дійсну конкретність*.

Єдиним способом існування стають суспільні кризи, потрясіння, катастрофи, рецидиви хвороби на спроби організму видужати. Чи є шанс видужати? На жаль, це як раз менш за все потрібне сучасним горе-управлінцям “сталім розвитком”.

Для забезпечення збереження баналізованого в своїй антикреативності існування – в сутності чуттєвого, матеріального та духовного скініння людини-людей-людства, – цілеспрямовано та цілком свідомо посилюється певне захисне середовище фіктивної конкретності. Засобом цього є постійне та розширене репродукування перетворених форм, що на тлі перманентних криз забезпечує часткове, тим-

часове збалансування, узгодження взаємозв'язків людини корпоративної відповідно до низки давно заперечених історією ідеоміфів, видінь (рос.: грез) Платона, *теоретичних “глюків”, “корпоративного принципу”,* а наразі – ліберальної доктрини. В той же час охороняючий прошарок ірраціональних перетворених форм є фатальною межею, що заважає здійсненню суперечностей та спрямований на зведення суперечностей внутрішнього та зовнішнього, природного та суспільного або ж до антагонізму як зовнішньої несумісності протилежностей, або ж до антагоністичної суперечності, або ж до антагоністичної суперечності, яка сама починає відтворювати себе та форми власного прояву (перетворені форми). Поступово *фіктивна конкретність* цілком підпорядковує та підкорює собі дійсну конкретність взагалі – виникає *конкретна фіктивність*.

Мета – остаточне руйнування дійсної єдності сил прогресу, в центрі яких стоїть вільна, цілком усупільнена людина (не економічна, а тим паче – корпоративна!), в сутності відбувається проста операція свідомої примітивізації буття. А в теоретичній царині – свідомо та цілковита дестабілізація, дискредитація класичної системи етичних та естетичних цінностей, критеріїв та масштабів розвитку суспільних взаємозв'язків, тобто критеріїв поставання людини як сукупності, а потому – ансамблю суспільних відносин.

В результаті – поступове знищення минулого, атомізація сьогодення та пониження всіх проектів “світлого майбутнього”, що вони здатні, в спроможності надихнути єднання сутнісних сил людини-людей-людства та мобілізувати їх на усвідомленні, базовані на науково-бездоганних засадах колективні дії. А головне – “безліч бажань та нікчемність сил”, єдиною суспільною потребою стає тяжіння до консервації умов існування, тобто *звиття у всезагальній формі*, що на деякий час забезпечує удавану розслабленість... через ЗВИТТЯ як ПЕРЕТВОРЕНУ ФОРМУ РОЗВИТКУ.

Але відповідно до ідеї “об'єкта як тіла думки” (К.Мегрелідзе): “Безпредметна свідомість, безпредметна думка – жадлива свідомість, жадлива думка”. Чому? Та тому лише, що від “блуду-в-думках” до “блуду-в-почуттях”, а потому й до “блуду-на-крові” лише один крок. Особливо, коли існує й офіційна назва цьому духовному філософсько-теоретичному освяченню свавілля соціальних, політичних, економічних etc. декреативних практик сфери фіктивної конкретності та її своєрідна логіка: постмодерн у філософії або ж неоліберальна доктрина в економіці та суспільній думці...

Що далі? Послаблення зв'язків та розпад системи. А в сутності – тотальне відчуження людини від всього масиву матеріальної, духо-

вної та чуттєвої загальнолюдської культури, відчуження від самої себе, відчуження від інших людей. Характерними рисами такого відчуження стає солідаризм, на засадах якого формується мережа нелюдських по своїй сутності суб'єкт-об'єктних відносин – павутиння – в якій ролей багато, але функцій лише дві: павук як активний суб'єкт або жертва як пасивний об'єкт тотального пригнічення, гноблення, примусу, приниження. Звідси – й відповідні діяльнісні прояви людини – *брехня, шкода, зло, потворність* – як однопорядкові виміри буття в цьому павутинні. В цих координатах буття. А власне: існування, виживання, скніння...

Таким чином, генеруються межі: деградація більшості, яка стає деперсоніфікованою, не має індивідуальності, – знищується основне джерело розвитку. А головне – втрата реального зв'язку та перспективи поставання у векторі: *людина економічна – людина соціальна – людина усупільнена*, – а з ним й поступова втрата самої реальності. Як наслідок – отримуємо культурну пустелю та суто «еволюційний» рух: індивідуальне-уніфіковане-масовізоване. Суспільним способом виробництва стає репродукування соціальної біомаси, проходить розірвання реальних зв'язків та просте заміщення їх зв'язками фіктивними; метою стає виживання, а суспільною формою – масовізація як існування в режимі репродукування. Це і є моделлю утилізації розвитку – *конкретна фіктивність*.

Чи є вихід? Так, в межах діяльнісного, а потому – творчого підходу в останній чверті ХХ та на початку ХХІ століття матеріалістична діалектика знаходить свій подальший розвиток у працях Г.С.Батищева, М.Л.Злотіної, В.П.Іванова, Г.О.Давидової, Л.К.Науменка, Б.В.Новікова, естетична сторона такого підходу ґрунтовно розкрита в працях А.С.Канарського, М.О.Ліфшиця.

Так, Г.С.Батищев шляхом для подолання тотожності суб'єкта та об'єкта вказує на діалектику отримання діяльністю своєї сутності, поставання її творчості. Б.В.Новіков, обґрунтовуючи зв'язок діяльність-самодіяльність-творчість, вводить в обіг категорію “розподіл” (рос. “распределение”) як соціо-культурну форму перманентного процесу зняття межі (рос. “предела”) актуальної обмеженості людської діяльності, що опосередковує процес переходу: від поділу діяльності до розподілу самодіяльності та далі – до самодіяльного розподілу, себто творчості як здійснюваної діалектичної суперечності [5]. У термінах суспільного відтворення це відображається як сходження: виробництво речей – виробництво ідей – продукування людей.

Така ритміка дозволяє принципово повному осягти процес соціалізації та розвитку взагалі. Таким чином, на протигагу *песимізму західної філософії* актуалізується гуманістичний та оптимістичний діяльнісний контекст суспільного життя, в якому розгортається поставання людини як ансамблю цілісних, всебічних та істинних взаємозв'язків живого спілкування – мережива суб'єктно-суб'єктних взаємодій та соціальних відношень як діалектичної єдності *правди, користі, добра та краси*. Єдина роль людини в такому мереживі – творець, ворог хаосу.

А теза про всебічний розвиток особистості стає дійсним принципом соціального планування, дійсної організації економіки, дійсним принципом інженерно-технічної думки, організації освіти. Тільки мережування як процес іманентного здійснення суперечностей має наслідком те, що в хронотопі загальнолюдської культури повсякденням людини стають діалог, співробітництво, співчуття, трансгресія як вихід за власні межі, а далі – співтворчість, поліфонія, мереживо “живого спілкування” як ансамбль суб'єктно-суб'єктних взаємозв'язків, що принципово не можуть бути відчужуваними та відчуженими.

Отож, все доволі просто: або ЗВИТТЯ у вимірах *брехні, шкоди, зла, потворності* – павутиння, тобто антигуманізм; або РОЗВИТОК у вимірах *правди, користі, добра, краси* – мереживо, тобто гуманізм.

Тільки самовіддана боротьба з хаосом, створення *мережива живого спілкування*, раціональна організація праці та організована здатність розглядати світ “очима роду” (Е.В.Льєнков), тобто очима іншої людської-людей-людства “з точки зору їх загальних, колективних потреб”, зумовлює адекватний, універсальний, гармонійний – цілісний, – розвиток, в якому людина стає дійсною вершиною, тобто *людиною, повністю усупільненою в олюдненому суспільстві*.

Здійснити це можливо лише за категоричної умови переходу до логіки діалектичної з осягненням, розумінням внутрішніх, іманентних причинно-наслідкових зв'язків, актуалізацією евристичного та методологічного потенціалу принципу співпадіння історичного та логічного, що єдино дозволить адекватно відтворити динаміку, архітектоніку, ритміку та результат розвитку, безмежність котрого детермінується актуалізованою безмежністю людської творчості та об'єктивної матеріалістичної діалектики взагалі.

Та, звісно, перетворенням діалектики (діалектичного матеріалізму) у безпосередню *продуктивну силу*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аршинов В.И., Буданов В.Г., Войцехович В.И. Принципы процессов становления в синергетике / В.И.Аршинов, В.Г.Буданов, В.И. Войцехович // Труды XI Международной конференции «Логика, методология, философия науки»: Секция 8. Методологические проблемы синергетики. – Москва-Обнинск, 1996. – № 8. – С.3–7.
2. Босенко А.В. Кризис? Агония! / А.В.Босенко // Марксизм та сучасність: системна криза передісторії як предмет філософської рефлексії: М-ли Міжнародної наук.-практ. конф. 5–6 листопада 2009 р. – К.: НТУУ "КПІ", 2009. – С. 45–47.
3. Злотина М.Л. Диалектика / М.Л.Злотина; [отв.ред. Ю.А.Мелков]. – К.: ПАРАПАН, 2008. – 264 с.
4. *Итак, что есть развитие?* [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://kiratata.livejournal.com/88850.html>
5. Новіков Б.В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму: [монографія] / Б.В.Новіков. – К.: НТУУ "КПІ", 1998. – 310 с.
6. Новіков Г.Б. О вульгарном государстве / Г.Б.Новіков // Сучасні проблеми управління: М-ли V Міжнародної наук.-практ. конф. 26-27 листопада 2009 р., м.Київ / Уклад.: Б.В.Новіков, І.І.Федорова. – К.: НТУУ "КПІ", 2009. – 344 с. – С. 82–84.
7. *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве.* – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 496 с.
8. Тоффлер Э. Шок будущего; [пер. с англ.] / Э.Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 560 с.
9. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах: [Текст] / Г.Хакен; [пер.с англ.]– М.: Мир, 1985. – 419 с.
10. Энгельс Ф. Анти-Дюринг / Ф.Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т.20. – С.22.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2010 р.

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА В СФЕРІ ОСВІТИ: АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

П.Г.Давидов

*доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Донецького інституту залізничного транспорту*

У статті розглядаються аксіологічна сутність освіти. Досліджуються роль державної освітньої політики у формування ціннісних орієнтирів особистості під час навчання. Аналізується зміни ціннісних орієнтирів сучасної молоді, соціуму, держави та роль освіти в їх формуванні, а також місце самої освіти у ціннісних орієнтирах соціуму.

Ключові слова: освіта, цінність, аксіологія, держава, суспільство, освітня політика.

Сучасна Україна знаходиться у стані соціокультурної трансформації та інтеграції у європейський освітній простір, як соціокультурний феномен, який представляє собою, перш за все, діалог культур. Безперечним фактом є те, що саме освіта виступає шляхом створення людської спільності. Тому освіту треба розглядати як історично створений іманентний людству механізм його самоінтеграції, адже освіта – це природний шлях до єдності, а звідси, й сама освіта виступає у якості визначальної соціальної цінності.

Треба вказати, що аксіологічна природа освітнього процесу в останній час достатньо активно розробляється у закордонній та вітчизняній літературі. Так, роль освіти у ХХІ ст., її місія розглядаються в працях теоретиків постіндустріального суспільства Д.Белла, М.Гайдеггера, П.Друкера, В.Іноземцева, М. Кастельса, Х.Ортега-і-Гассета, М.Портера, Е.Тоффлера, К.Ясперса; різні аспекти висвітлені у роботах фундаторів теорії людського капіталу Т.Шульца, Г.Беккера, М.Блауга, розвиток освіти розглядається в працях В.Андрущенка, І.Дідика, О.Грішньої, Б.Данилишина, М.Долішнього, М.Дробнохода, М. Згуровського, С.Злупка, І.Каленюка, Р.Кігеля, П.Кононенко, К.Корсака, О.Кратта, В.Кременя, В.Куценко, М.Николаєнка, В.Новікової, Т.Оболенської, А.Погрібного та інших. Це зумовлено переломним станом суспільства, яке породжує трансляцію нових життєвих смислів і цінностей, а освіта при цьому відіграє особливу роль, виступаючи відображенням глибинних витоків культури.

Сьогодні, як ніколи раніше, перед освітою постало завдання сформувати еліту (гуманітарну, економічну, технічну, політичну), що споконвічно визнавалося мотивацією зміцнення державних основ. Ставка робиться на молодь, проте у період трансформаційних процесів у соціально-економічній сфері під час її навчання потрібно сформувати адекватні ціннісні орієнтири. Тут, на нашу думку, цікавим є поняв В.Кудіна, який зазначає, що ноосферне

суспільство, оновлюючи програми підготовки фахівців, має дотримуватися принципів навчання, серед яких виділяє необхідність для студентів оволодіння скарбами культури, усього кращого, що створено в мистецтві, формування життєвих орієнтирів на підвалинах загально-визнаних і вироблених народами норм і вимог моральності, гуманізму [8, 207]. Саме ці, на нашу думку, настанови повинні стати аксіологічною складовою професійної компетентності майбутньої еліти, оскільки науковці та практичні працівники «освітньої ниви» змушені, нажалі, визнати, що прогрес в економіці найчастіше обертається регресом у духовності й моралі.

Як зазначає В.Кремень, духовнокультурна реальність сучасного буття актуалізує проблему людиноцентризму в її сучасних вимірах. Сьогодні є необхідність у переосмисленні проблем професійності, праці, свідомості, цінностей, а разом із ними – влади, права, культури, ідеології тощо, які все ж розуміються і здійснюються без врахування світоглядних смислів ринкової економіки і енергій капіталу, помножених на людські бажання і прагнення. Останні мають особливе значення, адже вони стають основою самовизначень як суспільства, так і окремої людини [7]. Отже виникає потреба у філософській рефлексії, адже вона задає усій освітній концепції, зокрема й філософському аналізу освітньої політики, смисл, ціль, методи, а також безпосередньо і невід'ємно пов'язана з аксіологічним аспектом, оскільки дійсно наукова філософія завжди пронизана моральним початком. Адже філософія передбачає, що у процесі освіти/виховання у людини відбувається розвиток системи знань про добро та зло, прекрасне та огидне, про соціальну справедливість, істині, сенсі і меті як людської історії так і життя окремої людини.

Отже питання світоглядно-філософського опрацювання феномену освіти є дуже актуальним. Проте, на нашу думку, багато питань трансформації ціннісних орієнтирів в освітньому полі залишилися недостатньо дослідженими (напрацьованими). Безумовно, слід вказати на дослідження вітчизняних філософів В.Андрущенка, М.Бойченка, Б.Гершунського, С.Клепко, В.Кременя, М.Лукашевича, М.Михальченка, З.Самчука та інших [1; 2; 6; 7], та безпосередньо зупинитися на дослідженнях В.Андрущенка, Б.Гершунського, О.Завгородної, М.Кісіля, С.Клепко, В.Кременя, А.Молчанової та Н.Талалуєва, О.Олейнікової, В.Панарина, Л.Романюк, С.Смирнова, Ю.Терещенко [1-2; 4-7; 9-15].

Мета даної роботи – з'ясувати аксіологічне значення освіти як державної цінності; дослідити трансформацію цінностей у суспільстві, що трансформується; з'ясувати ті державні важелі, що можуть сприяти напрацюванню потрібних ціннісних орієнтирів.

Для реалізації цієї мети необхідно розв'язати наступні завдання:

- з'ясувати аксіологічну сутність феномену освіти;
- проаналізувати причини та умови зміни світоглядно-ціннісних деформацій у суспільстві, яке знаходиться у стані соціокультурної трансформації;
- з'ясувати роль державної освітньої політики у формуванні ціннісних настановлень суспільства.

Сучасне духовне життя в Україні (як і в усіх пострадянських країнах) характеризується критичним переосмисленням та діалектичним оновленням цінностей. Процеси, які відбуваються в освіті, мають суттєвий вплив на духовне оновлення суспільства і відчувають, у свою чергу, зворотній вплив. У цілому це складний, але позитивний процес, який веде до підвищення статусу освіти як соціального інституту і посилення його впливу на духовне життя суспільства. Отже, проблема освіти у сучасних умовах – це не просто підготовка освіченого фахівця, а відтворення людини духовної, гуманної, екологічно орієнтованої.

Слід зазначити, що аксіологічні аспекти освітньої політики у сучасному українському суспільстві, яке трансформується до європейського співтовариства, сьогодні потребують свого осмислення.

Адже, орієнтація на ринок без врахування духовності – що зараз відбувається в Україні – будучи обмеженою, однобокою, прагматично-раціоналістичною є, за своєю сутністю, не тільки безперспективною, а й згубною. Зокрема, формування «європейського засобу життя» – споживацького суспільства, яке викривлює систему норм і цінностей, адже гроші і статок ви-

знаються єдиною «справжньою» цінністю. Адже, така ідеологія є згубною як для освітньої галузі, так і країни в цілому. Суспільству знову доведеться розплачуватися за забуття старої істини: ніщо не руйнується так легко і не поновлюється так важко, як духовно-моральні цінності.

Звідси витікає, що аналіз цінностей є виключно важливим для дослідження як сучасного освітнього простору, який зараз перебуває у стані «трансформаційної кризи», так і самої сутнісно-змістовної зміни (трансформації) цієї категорії у сучасному соціумі, а також у етично-моральному сприйнятті індивіду.

Відомий теоретик філософії освіти Б.Гершунський зазначав, що ціннісний (аксіологічний) аспект освіти повинен розглядатися у трьох взаємопов'язаних блоках:

1) як цінність державна – освіта залежить від державної освітньої політики, тобто, держава зацікавлена у розвитку освіти та надання цій сфері пріоритетного державного значення;

2) як цінність суспільна – адже моральний, інтелектуальний, економічний та культурний потенціал кожного суспільства складають основу громадянського суспільства – важеля громадянського контролю за державою;

3) як особистісна цінність [2].

Завданням цієї статті ми поставили здійснити аксіологічний аналіз державної політики у галузі освіти. Тому розглядаючи освіту як державну цінність ми безпосередньо звернемося до стану освітньої політики в Україні під час її інтеграції до європейського освітнього простору. Адже, такий аналіз цінностей є виключно важливим для дослідження сучасного освітнього простору як держави, так і Європи в цілому. Ми знову звернемося до вказівки Б.Гершунського, з якою ми погоджуємося і беремо до уваги, «сфера діяльності політиків, які визначають соціально значущі напрямки розвитку освіти у єдності з розвитком усіх інших життєво важливих сфер суспільства, діяльність освітньо-стратегічна, орієнтована на прогностичне обґрунтування освітніх цінностей і пріоритетів...» [2].

Це дійсно дуже проблемна діяльність, адже ніщо не руйнується так швидко і не поновлюється у дуже тривалий термін як цінності. Та й освітньо-виховна діяльність дуже тривалий процес (якщо тільки підготовка бакалавра триває 4 роки). Тому треба миттєво реагувати на деформаційні зміни у цінностях молоді. Адже, нажаль,

доводиться констатувати, що культурні зразки, які традиційно відтворювалися освітою, включаючи такі норми свідомості та поведінки, як милосердя, сміріння, відвага, чесність та інші, які з розвитком принципів свободи, самоактуалізації людини поступово нівелюють ці традиційні зразки і вони втрачають своє провідне значення. Спостерігається також відмова освітньої системи від виховної ролі (це притаманно і ліберальним країнами Заходу), що породжує ряд негативних тенденцій.

Як зазначає О.Олейнікова, сьогодні є усі підстави стверджувати, що у нашому суспільстві розвивається ціннісна інверсія [10]. Вона полягає у розриві традицій, руйнуванні ціннісної ієрархії, яка супроводжується кардинальною зміною комбінаторики поведінки, коли «низові цінності» починають домінувати у культурі і відігравати роль визначальних цінностей, а цінності споконвічно істинні, абсолютні витісняються на культурну периферію. Як зазначає В.Панарін, така ціннісна інверсія несе негативний характер, і з цією тенденцією необхідно боротися, використовуючи усі засоби сучасної освітньої політики. Адже, мова йде про формування байдужості, відсутності або обмеженості духовних запитів, соціальному утриманству та іншому. Саме це явище ми дуже часто спостерігаємо у сучасній молоді, що найчастіше призводить до алармізму або навіть до його найгіршого прояву – девіантної поведінки [11, 146].

Безумовно, ліберальна концепція передбачає, що людські якості можуть бути різними. Проте вищі загальнолюдські цінності повинні захищатися освітньою політикою, яка ґрунтується на виваженій соціально-гуманітарній парадигмі у галузі національної освіти.

Проте сьогодні, нажал, доводиться констатувати відсутність такої політики. Причиною такого стану, на нашу думку, є беззастережливе прагнення нашої політичної еліти «показати свою європейськість», «болонізуватися» навіть нехтуючи втратою своєї власної ідентичності. Як зазначає С. Клепко, «Європа багатоліка, багатогранна і амбівалентна. Установки «Наш курс – у Європу», «Уперед у Європу» розцінюється як чергова «Fata morgana», як гарний міф, але прагнення інтегруватися в Європу приречене на фіаско без ментального засвоєння і розуміння, що є Європа й у чому полягають європейські цінності [6, 19].

Тому й реформування освіти в Україні, що відбуваються протягом усього «незалежного» буття держави, й які торкалися середньої, професійної та вищої освіти не мали «очікуваного» результату. Не мали бо не могли його мати, адже усі реформи були перманентними, адже змінам піддавалися зовнішні організаційні (частково, інституційні) форми, а цілі, зміст і сутність освіти або залишаються незмінними або пові-

льно еволюціонують під впливом різних, проте, як правило, неконтрольованих чинників. Головним стрижнем реформи освіти, вважає С.Смирнов – «це соціальне і державне замовлення президентської влади. Воно носить, перш за все, фінансово-економічний характер. Зміст програм, зміст навчання, кваліфікація кадрів, хоча й обговорюються як проблеми, але поки відсуваються на більш віддалену перспективу в силу того, що вони вимагають значно більших зусиль, причому усієї професійної спільноти, яка у нас досі не сформувалася. Останнє пояснюється в свою чергу тим, що у нас немає громадянського суспільства як соціальної і політичної реальності. Мова йде перш за все про соціальне місце освіти і спробі регулювати грошові потоки в освіті і витягти на світ тіньові гроші... Реформа освіти обговорюється поки у відриві від реформи державного устрою, місцевого самоврядування, реформи науки» [13, 141-142]. Хоча так С.Смирнов характеризував реформи в освіті нашого північного сусіда – Росії, проте, за деякими зауваженнями, усе повторюється і в Україні, хоча тут ми дійшли й до «редагування змісту історії» як «змісту навчання» та «змісту програми». Тобто не дивлячись на конституційну «деідеологізацію» освіти «політична доцільність» «перемагає» здоровий глузд та толерантність у суспільстві.

Тобто, говорячи про кризу в суспільстві та освіті, та відповідні МОНівські реформи, на думку приходе вислів професора Преображенського з безсмертного твору Булгакова «Собаче серце», що «розруха починається в головах». Іншими словами, вітчизняна освіта все частіше перестає виконувати свою головну культурну функцію посередника між особистістю індивіду та кращим духовним спадком суспільства. Канали трансляції культурних норм перестають працювати. Нові покоління замість вищих зразків засвоюють в себе ерзац-культуру. З минулого сторіччя освіта переживає тенденції демократизації та її масовості, внаслідок чого вона все більше перетворюється у сферу послуг. У таких умовах все більше збільшується проміжна зона між носіями культурних зразків (професіоналами) і тими, хто транслює культурні зразки, вибудовуючи навчальні плани, програми, форми і моделі навчання. Утворюється новий «другий прошарок професіоналів» – педагогів-комунікаторів. Ці «професіонали» – носії не вищих культурних зразків знань, а лише методик їх передачі та засвоєння, тобто другорядних культурних норм. Зі зростанням знань та інформації освіта з культурної

практики другого народження трансформується у сферу надання послуг [14, 17-18].

Саме тому, на нашу думку, аксіологічний аспект рефлексії теорії та практики сучасної вітчизняної освіти дає можливість по-новому переосмислити освіту з позицій повернення йому його головної культурної функції. Отже, освіті знову треба бути посередником між минулими та прийдешніми поколіннями, національними традиціями та культурою. Бо саме через освіту людина самоідентифікує себе у цьому полікультурному світі, формується її світогляд та ціннісні орієнтири. Адже, треба й «чужому навчатися й свого не цуратися», бо тільки накачування знаннями не дозволить людині стати гідним нащадком свого «роду-племені», а відтворить «безбатченка-перекати-поле».

Тому й потрібно нам звернутися до того ціннісного підґрунтя яке, на думку С.І.Гессена, повинно лежати в концептуальних засадах вітчизняної освітньої політики. Адже, *освіта як соціальний інститут, виконує ряд соціальних функцій і виступає сама як безпосередня соціальна цінність*.

У реалізації соціальних функцій найяскравіше проявляє себе *інструментальна цінність освіти*, перш за все, професійного. Підвищення заробітної платні, висока посада, ширші можливості у виборі видів і сфер професійної діяльності є найбільш значущими результатами професійної освіти.

Орієнтація на освіту як на засіб і інструмент підвищення (зміни) соціального статусу дозволяє говорити про *статутно-престижну цінність* освіти. Саме цей аспект цінності освіти є найбільш привабливим і значущим у нашій країні. Безумовно, цінність освіти, особливо вищої у всьому світі є дуже високою, проте у нас це і має занадто гіпертрофований характер.

У Європі знають і розуміють, що отримати освіту здатна не кожна людина. Там вищу освіту спроможний здобути заледве один з десяти тих, хто навчався у школі, а до вищих студій (на магістерському і докторському рівнях) доходить не більше 10-15 % випускників бакалаврату. Тому в Європі завершують середню освіту на високому рівні лише ті випускники, які мають намір вступити до вищих навчальних закладів. Це приблизно від 15 до 25 % усіх учнів середніх шкіл (що, до речі, відповідає середньостатистичному розподілу інтелекту). У нас, як свідчить статистика, у вищі навчальні заклади України приймають на навчання до 76 % випускників шкіл, тобто у 5-6 разів більше, ніж дозволяє нормальний розподіл інтелекту. Навіть ті, що не змогли після школи «пройти» до вишу, мають наміри подолати цей бар'єр після отримання професійної освіти у профтехучилищах, і тільки 6 % від працюючої молоді перед собою отримати вищу освіту не ставлять. Таке становище, на нашу думку, зумовлено тим, що статутно-

престижна цінність освіти у сучасних вітчизняних умовах (не зважаючи на економічну кризу) є домінуючою у функціональному аспекті і визначає цінність освіти як таку. Це відбувається в силу переваги у самій освіті престижної сторони на шкоду змістовній.

Найбільш глибинний і сутнісний сенс освіти для суспільства в цілому і для молоді особливо реалізується через її *культурно-світоглядну* функцію, яку ми вважаємо провідною, бо ціннісні аспекти освіти, невіддивно пов'язані з культурно-світоглядною функцією, яка презентує собою *морально-етичну цінність* освіти, що свідчить про необхідність формування вільної та відповідальної особистості. Адже саме моральний компонент змісту освіти характеризує і визначає мету, сенс, зміст і сутність і всієї освіти. Проте ми вважаємо вартим включити до списку цінностей освіти і *політико-ідеологічну цінність* освіти.

Ми вважаємо дуже вдалим формування категорії «освіта» викладене в Законі України «Про освіту», як «цілеспрямованого процесу виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави». Хоча держава у цьому визначенні є останньою, проте, безсумнівно роль держави в освітньому процесі є визначальною. Ми вже зазначали, що у нас відсутнє громадянське суспільство як важіль суспільного контролю за державною владою. Тому, на нашу думку, і держава (влада) і суспільство повинні напрацювати загальну концепцію та ідеологію освіти. Саме ідеологію, адже процес деполітизації і деідеологізації, пов'язаний з необхідністю вивільнення освіти від догматів комуністичної ідеології, на етапі становлення незалежної державності, фактично призвів до вакууму будь-якої ідеології взагалі. Проте ідеологічний вакуум повинен бути заповнений, суспільство, як і природа, порожнечі на любить... Без ідеології, без усвідомлених близьких та далеких цілей не може розвиватися ні одне суспільство, ні одна держава. Чи треба доводити, що нехтування ідеологічними, а в більш широкому сенсі – духовним, моральним підґрунтям сфери освіти, надзвичайно небезпечно і може мати найкатастрофічніші наслідки, адже мова йде про вічну боротьбу за уми й серця людей між силами творення – Добра та силами руйнування – Зла (за християнською трактовкою), які б політичні та ідеологічні «одежі» та гасла вони не використовували.

Неможливо претендувати на будь-яку доказовість у характеристиці ціннісних аспектів освіти, і тим більше у їх прогностичному обґрунтуванні, забуваючи про єдність державної, суспільної та особистісної складової категорії «цінність освіти», її системної, інтегративної сутності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Андрущенко В.П.* Ціннісний дискурс в освіті / В.П.Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 1 (28). – С. 5-18.
2. *Гершунский Б.С.* Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 298 с.
3. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И.Гессен. – М.: Школа-Прес, 1995. – 448 с.
4. *Завгородня О.Д.* Філософська освіта як стрижень освітньої філософії / О.Д.Завгородня // Нові технології навчання. – 2003. – № 3. – С. 111-116.
5. *Кісіль М.В.* Якісна вища освіта в системі загальнолюдських цінностей / М.В.Кісіль // М-ли Всеукр. наук. конф. «Формування національних і загальнолюдських цінностей в українському суспільстві»: Зб. статей / За заг. ред. канд. філол. наук, доц. О.С.Черемської. – Х.: ФОП Лібуркіна Л.М., 2006. – С. 39-44.
6. *Клепко С.Ф.* Філософія освіти в Європейському контексті: [монографія] / С.Ф.Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
7. *Кремь В.* Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації / В.Кремь // Освіта. – 2006. – № 45-46. – С. 4-5.
8. *Кудрин В.* Образование в судьбах народов (дидактика нового времени) / В.Кудрин. – К.: ПП «Гамма-Принт». – 2007. – 218 с.
9. *Молчанова А.О., Талалуєва Н.О.* Аксиологічна мотивація як інтегративний аспект сучасної професійної освіти / А.О. Молчанова, Н.О. Талалуєва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [Текст]: зб. наук. праць / За ред Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Вип. 18 (22). – Харків: НТУ «ХПІ», 2008. – 400 с.
10. *Олейникова О.Д.* Образовательные ценности и ценностная инверсия в культуре / О.Д. Олейникова // Философия образования для XXI века. – 2001. – № 1. – С. 69-79.
11. *Панарин В.И.* Аксиологические аспекты политики в области образования / В.И.Панарин // Философия образования. – 2007. – № 4. – С. 144-149.
12. *Романюк Л.В.* Дослідження цінностей в моніторингу якості вищої освіти: засоби, технології та перспективи / Л.В.Романюк // Вища освіта України – Додаток 4, том IV (16), 2009 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 440-445.
13. *Смирнов С.А.* Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых моделей / С.А. Смирнов // Концепция философии образования и современная антропология. – Новосибирск, 2001. – С. 15-34.
14. *Смирнов С.А.* Человек перехода / С.А. Смирнов // Концепция философии образования и современная антропология. – Новосибирск, 2005. – С. 135-155.
15. *Терещенко Ю.І.* Світ обертається довкола творців нових цінностей (Освіта як екзистенційний пріоритет України) / Ю.І.Терещенко // Віче. – 2001. – № 6 (111). – С. 108-125.

Стаття надійшла до редакції 21.05.2010 р.

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ОСОБЛИВОСТІ ПРОТІКАННЯ ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ

О.Іщенко

аспірант кафедри філософії

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

У статті наведені дані дослідження, проведеного серед іноземних студентів вищих навчальних закладів України, Росії та Білорусі, що дозволили зробити висновки щодо протікання процесу інтернаціоналізації освітнього середовища на інституціональному рівні в Україні. Визначено деякі сучасні філософські пошуки, що слугують підґрунтям наведеного в статті авторського дослідження. Зроблено висновки щодо поліпшення протікання процесу соціальної адаптації іноземних студентів в умовах українських ВНЗ.

Ключові слова: інтернаціоналізація, освітнє середовище, соціальна адаптація, вторинна адаптація.

Проблеми, пов'язані із успішною соціальною адаптацією людини в будь-якому новому для неї середовищі, хвилювали не одне покоління вчених як різних часів, так і різних спеціальностей. Такі проблеми є невирішеними і на даний час, – час, коли постають нові виклики як у суспільній практиці загалом, так і в її окремих підсистемах та галузях. До найважливіших аспектів проблеми можливо віднести процес проходження адаптації студентами під час навчання у іншій країні. Важливість вирішення даної проблеми визначається не тільки важливістю розвитку освітньої галузі як потенціалу розвитку будь-якого суспільства, а й тому, що у сучасному суспільстві дослідження такого напрямку можуть виступати інтегративною основою поставання окремого індивіда, будь-якої малої або великої соціальних груп, а можливо навіть нації, і людства в цілому. Немає потреби говорити про те, наскільки актуальними для України є дослідження у напрямку пошуку нових методів інтернаціоналізації молоді, залучення її до надбань світової культури, виховання у дусі толерантності. Поступове вирішення проблем, пов'язаних зі створенням умов для отримання якісної освіти іноземцями, говоритиме не тільки про покращення іміджу нашої країни, а й про надолуження втраченого з роками освітнього потенціалу України.

Проблемам проходження успішної соціальної адаптації в різних соціальних групах, різним аспектам вторинної соціалізації у ВНЗ, а також особливостям міжкультурних та кроскультурних комунікацій в освітньому просторі приділялось і приділяється чимало уваги серед вчених-соціологів, які спираються на результати емпіричних соціологічних досліджень. Дещо в меншій мірі розроблена дана проблема на теоретико-філософському рівні. Проте, на нашу думку, в сучасних філософських дослідженнях можливо знайти джерела, в

яких започатковано пошуки шляхів розв'язання даної проблематики. Так, досить актуальним є соціально-філософське дослідження проблеми буттєвісного укорінення людини, здійснене Цимбал Т.В., що розглядається як онтологічна, соціокультурна категорія і екзистенціал, що «з точки зору автора, являє собою розуміння «внутрішнього» духовного стрижня «зовнішньої» людини як смислостворюючої константи буття і потреби особистісного самовизначення в умовах проблемного буття» [4, 20]. З іншого боку, у ВНЗ, в яких навчаються іноземні студенти, що виступають суб'єкт-об'єктом соціальної адаптації, створюється особливе інтернаціональне освітнє середовище, що являє собою складне поєднання матеріальних та духовних цінностей, що взаємодоповнюючи одне одного формують особливу освітню практику, цілісність, сформовану в актуальних освітніх ситуаціях, тому особливо актуальною є дисертаційне дослідження Рибки Н.М. «Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аспект». Так, дослідниця вважає, що поняття «єдиний освітній простір» включено в систему таких філософських і соціально-філософських категорій, як «простір і час» – «соціальний простір» і «соціальний час», а створення єдиного освітнього простору, на підставі принципу «безперервності освіти», є відповіддю на глобальні інституційні трансформації [2,19].

Дослідження особливостей формування інтернаціонального освітнього середовища вимагає з'ясування міжкультурних комунікативних зв'язків в ньому. В цьому плані цікавим для нас виявилось дослідження М'язової І. щодо соціально-філософського аналізу змісту, сутності та особливостей прояву міжкультурної комунікації. Авторка вказує на деякі «протиріччя міжкультурної комунікації: між глобальним і локальним, між традиціями і новація-

ми, між посиленням національної ідентичності і придбанням індивідом маргінального статусу, між індивідуальними і соціальними цінностями, релігійні протиріччя» [1, 15]. На пошуки шляхів вирішення даних протиріч й направлені сучасні філософські та соціологічні дослідження.

Огляд наукових праць, що містять результати соціологічних досліджень з досліджуваної тематики показав, що в Росії та Білорусі цьому питанню приділяється достатньо уваги, в Україні ж існує певний вакуум інформації щодо особливостей протікання процесу соціальної адаптації іноземних студентів та формування особливого інтернаціонального освітнього середовища у ВНЗ, в яких поряд із вітчизняними студентами навчаються іноземці. На нашу думку, варто застосувати компаративну методологію, для чого використаємо для дослідження результати соціологічного дослідження проведеного в Україні, Росії та Білорусі.

В.М.Філіпова робить висновок, що необхідно здійснювати управління процесами інтернаціоналізації та глобалізації академічного середовища, при чому робити це потрібно на всіх рівнях, зазначених у назві статті [3]. Погоджуючись із автором, цілєю даною публікацією визначаємо дослідження особливостей протікання процесу інтернаціоналізації освітнього середовища саме на інституціональному рівні та в порівнянні із аналогічними процесами в інших країнах.

В основу даної статті покладено результати соціологічного дослідження, що було проведено нами в 2010 р., в ході якого були отримані дані щодо особливостей проходження соціальної адаптації та вторинної соціалізації іноземних студентів у ВНЗ різних країн. Так, дослідження було проведено у таких країнах як Росія, Білорусія та Україна. Отримані результати дозволили не тільки отримати інформацію щодо мовної, культурної та побутової складових процесу соціальної адаптації та порівняти дані різних країн, а й отримати емпіричну інформацію щодо особливостей функціонування інтернаціонального освітнього середовища.

Методом анонімного опитування в Білорусії було опитано 385 студентів-іноземців, в Росії – 152, і в Україні – 164 студенти. Загальна кількість студентів, що взяли участь в опитуванні складає 704 студенти. Специфіка дослідження та важкодосяжність об'єкту дослідження детермінувала використання доступного типу вибірки. В цілому у дослідженні взяли участь представники таких регіонів як Південно-Східна Азія (Китай, Корея, В'єтнам, Монголія), країни Близького Сходу (Туреччина, Сирія, Ліван), країни СНД (Росія, Білорусь, Казахстан, Киргизія, Україна, Армения, Молдова), країни Африки (Кенія, Камерун, Туніс, Лі-

вія), країни Європи (Франція, Велика Британія, Іспанія, Німеччина, Польща, Греція, Румунія, Сербія, Швеція, Чехія, Італія, Хорватія), країни Прибалтики (Латвія, Естонія), країни Латинської Америки (Аргентина, Куба, Колумбія, Чилі), Індія і Пакистан, США, Канади та Мексики, а також представник інших країн.

На основі вивчення реальних ситуацій міжкультурного контакту встановлено, що еволюція сприйняття людини, що попала в нову для себе культуру відбувається у три основні етапи. У ряді випадків, коли йдеться про індивідуальне сприйняття, виділяють також нульовий етап, який зазвичай має місце напередодні безпосереднього контакту і пов'язаний з попереднім ознайомленням з ситуацією, формуванням перших вражень і плануванням загальної стратегії поведінки в новому культурному середовищі. Такий нульовий етап у іноземних студентів, що збираються виїхати на навчання в іншу країну, зазвичай проходить ще на Батьківщині після прийняття рішення про навчання та проходження усіх організаційних процедур.

Результати проведеного дослідження проведеного в Україні засвідчили, що лише 17,8 % іноземних студентів зовсім не готувалися до відбуття на навчання до України. А найбільш поширеними методами підготовки до переїзду були: зустрічі з людьми, що навчалися або працювали в Україні – 44,2 % респондентів готувалися саме так. 30,1 % респондентів читали інформацію про країну на рідній мові. Цікавим є те, що тільки 11 % майбутніх студентів попередньо вивчали мову країни, де вони планували навчатися. Дещо вищим цей показник є в Росії: російську до відбуття на навчання вивчали вже 18,4 % майбутніх студентів. Безперечно, було б найвісшим вважати, що іноземні студенти, що приїждять на навчання в нову для себе країну, а значить і в нове лінгвістичне середовище, знатимуть мову країни ВНЗ заздалегідь. Мовне питання стоїть на даний час в українських вишах, що готують іноземців, досить гостро. З іншого боку, немає студентів без викладачів, тому вирішення даного питання також лежить в руслі підготовки нових методик викладання вітчизняної мови для іноземців, та викладання технічних та гуманітарних дисциплін із урахуванням мовних особливостей студентів.

На наступному після нульового, етапі знайомства із новою для майбутнього студента країною – вже по його прибутті для навчання на першому курсі або підготовчому факультеті, студент зазвичай наповнений оптимізмом, не дарма цей етап умовно називають «медовий місяць». Це час, коли відбувається знайомство із новими культурними практиками, коли студент ще не відчув важкості навчання на повну міру, він має гарний настрій та впевненість в успішній взаємодії із оточую-

чими. Учасникам дослідження було запропоновано згадати, що найперше, по прибутті на навчання їм сподобалось. Отримані результати засвідчили: 24,1 % респондентів, що навчаються в Україні, відразу після прибуття до країни навчання, сподобались найбільше особи протилежної статі, 22,2 % студентів – місто з пам'ятками, 19,8 % – погодні умови. І вже тільки потім – 14,8 % – університет. Сам процес навчання зайняв в даному рейтингу передостаннє місце (5,6 %), не випередивши виключно кухню, що запам'яталась лише 1,2 % студентів. На жаль, такі результати свідчать не лише про яскраво виражений «медовий місяць» у іноземців, що прибувають на навчання в Україну. Це також опосередковано може говорити про інтелектуальний та культурний рівень абітурієнтів, їх невідповідність та неналаштованість на серйозне навчання у ВНЗ. Для порівняння приведемо результати, отримані в Росії та Білорусі. Так, студенти, що навчаються в Росії виявили вищий культурний рівень, їх трійка виглядає наступним чином: місто з пам'ятками – 43,4 %, університет – 29,6 %, самостійність та незалежність – 19,7 %. В Білорусі більшості студентів (35,7 %) запам'ятались люди, що мешкають в країні, 30,5 % – університет, майже чверті студентів – 24,7 % – запам'яталось місто з пам'ятками.

На жаль, опосередковане підтвердження думки про посередній рівень культурної та інтелектуальної підготовленості абітурієнтів, що обирають українські виші, отримуємо і у відповідях студентів щодо факторів впливу при виборі країни майбутнього навчання. Більшості студентів в усіх країнах дослідження країну навчання порекомендували родичі, батьки або друзі. Щодо інших факторів вибору країни на-

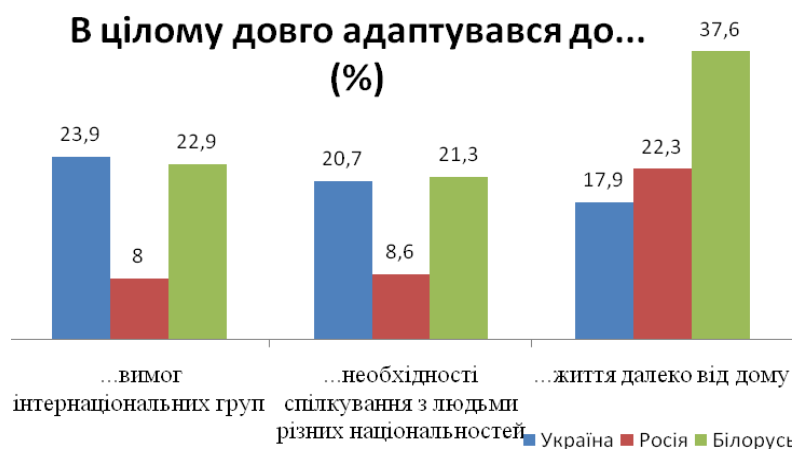
вчання, то, на нашу думку, важливими є наступні моменти. 19,5 % іноземних студентів з України зізналися, що їм було легше вступити до українського ВНЗ, аніж в університет в їх країні. 15,2 % українських іноземців привабила вартість навчання. В Росії ж після поради близьких, 32,2 % студентів зазначили, що вони чули або читали про умови отримання освіти саме в Російській Федерації. 29,6 % респондентів зазначили, що хотіли б пожити в даній країні. Лише 9,9 % російських іноземців зазначили, що їх привабила саме вартість навчання і лише 5,3 % студентів визначили, що вступити до російського ВНЗ їм було легше, ніж в аналогічний виш на Батьківщині.

Що ж до дослідження безпосередньо процесу проходження соціальної адаптації, то в рамках статті висвітимо результати щодо швидкості проходження адаптації до деяких складових навчального та позанавчального процесу, за оцінками самих студентів, та основних агентів адаптації, що допомагають студентам пройти вторинну соціалізацію у ВНЗ.

Підвищення академічної мобільності в освітній галузі останнім часом сприяло збільшенню впливу інтернаціоналізації на освітній процес не тільки в групах та факультетах, де безпосередньо навчаються іноземці, а й загалом в університетах. Іноземцям же ще складніше – вони відчують на собі не тільки вплив інтернаціоналізації, а й наслідки життя далеко від дому. Так, в Україні 23,9 % іноземців в цілому довго адаптувалися до вимог інтернаціональних груп, з іншого боку, тільки 17,9 % студентів в цілому довго адаптувалися до життя далеко від дому. Для порівняння в Білорусі аналогічний показник складає 37,6 %. Результати відповідей зображено на діаграмі 1.

Діаграма 1.

Розподіл відповідей респондентів «В цілому довго» на запитання анкети: «Згадайте, наскільки швидко Ви адаптувалися до..»



Цікавою вивилась і наступна інформація щодо впливу інтернаціоналізації на освітнє

середовище. Навчаючись у ВНЗ, всі без винятку студенти крім запланованого навчальними

програмами обсягу знань, опановують й інші практичні навички та вміння. Тому, ми припустили, що навчання в іншій країні дозволить студентам набути додатково вміння жити в інтернаціональному середовищі. І дійсно, 87,3 % респондентів, що навчаються в Україні, позитивно відповіли на дане запитання.

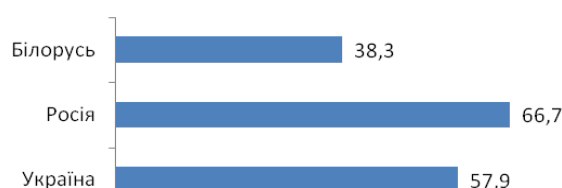
Що ж до показника самооцінки студентами стану соціальної адаптації на даний мо-

мент, то в Україні 5,7 % респондентів зазначили, що вони взагалі не адаптувалися до умов їх навчального закладу. Що ж до інших країн, то серед тих країн, чиї студенти повністю адаптувалися до умов навчальних закладів пере-дує Росія, там 57,9 % студентів обрали даний варіант відповіді (див. діаграму 2).

Діаграма 2.

Розподіл відповідей респондентів, які повністю адаптувалися до умов навчальних закладів

Я повністю адаптувався до умов мого навчального закладу, %



Що ж до проблем, з якими найчастіше доводиться стикатися іноземним студентам під час навчання в іншій країні, то насамперед, серед них першість займають проблеми матеріального характеру та побутові проблеми, а для України актуальною також є проблема забезпечення власної безпеки. За відомою пірамідою потреб А. Маслоу потреби в особистісному зростанні, в які входить і процес пі-

знання та навчання, не можуть бути забезпеченими, якщо не забезпеченими є потреби нижчого рівня, а саме фізіологічні (матеріально-побутові потреби) та потреба власної безпеки. В Україні, на жаль, хоча й найнижчий показник з побутових проблем (15,9 %), але найвищий із забезпечення власної безпеки. Інші результати приведено в Таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл відповідей респондентів на запитання анкети: «З якими проблемами під час навчання Вам доводиться найчастіше стикатися?»

	Матеріальні проблеми	Забезпечення власної безпеки	Побутові проблеми	Непорозуміння із однокурсниками	Непорозуміння із викладачами або керівництвом навчального закладу	Мовні проблеми
Україна	22.9	40.1	15.9	4.5	17.2	33.8
Росія	37.7	2	39.7	6.6	7.3	37.1
Білорусь	30.7	9.2	37.8	4.9	6.8	38.6

Що ж до агентів вторинної соціалізації у ВНЗ, важливість яких важко переоцінити, то дане поняття ми операціоналізували за допомогою питань щодо того, хто більшою мірою допоміг студентам адаптуватися до нових умов навчання та проживання, та до кого вони мають найбільшу довіру зараз, тобто до кого звертатимуться при виникненні у них проблемних ситуацій.

Результати дослідження засвідчили, що в усіх випадках найбільшу допомогу при первинній адаптації надають студентам – інші студенти. Тільки якщо в Україні та Білорусі варіант «Студенти – мої співвітчизники» обрали відповідно 53,5 % та 43 % респондентів, то в Росії даний варіант хоча і набрав 42,4 % відповідей іноземців, був випереджений варіантом «Студенти інших національностей», який

набрав 47 %. Взагалі, в російських ВНЗ розподіл відповідей респондентів на дане запитання виявився досить цікавим. Так, до двох зазначених вище варіантів не наблизився жоден інший, наприклад, співробітники гуртожитків допомогли виключно 6 % студентів, а викладачі – лише 5,3 % іноземних студентів. В Україні та Білорусі навпаки в даному процесі у великій мірі допомогли викладачі, другий по популярності варіант, який обирали студенти, і який набрав 23,9 % та 28,9 % в Україні та Білорусі відповідно.

Що ж до наступного із зазначених аспектів проходження соціалізації, то при виникненні у студентів проблемних ситуацій, вони найперше звертатимуться до деканатів факультетів, на яких вони навчаються та до своїх землячів. Існують деякі відмінності за країнами проведення дослідження. Так, в Білорусі, наприклад, повагою студентів користується також посольства країн, з яких приїхали студенти, їх там обирають 26,3 % студентів. В усіх країнах певним рівнем довіри користуються органи студентського самоврядування, їх рівень довіри коливається від 10,5 % в Білорусі, 15,3 % в Україні до 16,1 % в Росії.

Соціальна адаптація іноземних студентів в інтернаціональному освітньому середовищі є сукупністю складних процесів, що відбуваються на різних рівнях соціальної організації і соціальних взаємодій.

Вирішення проблем проходження соціальної адаптації іноземними студентами та подальше успішне протікання процесу інтернаціоналізації освітнього середовища в Україні вимагає ефективного та активного втручання з боку освітніх кіл у визначені процеси. Зупинимось наостанок, лише на деяких з них.

В умовах зростання конкуренції за залучення іноземних студентів, вкрай необхідним є підняття академічного рейтингу українських ВНЗ на світовій арені. Такий висновок не повинен давати приводів для перебільшеного смутку. Якість освіти України ще досить залишається на досить високому рівні, особливо технічної освіти, і навіть в порівнянні із провідними ВНЗ близького та далекого зарубіжжя. Тому, йдеться швидше про організацію розповсюдження інформації про саму можливість навчання в нашій країні, її особливості та конкурентні переваги.

Необхідно не зупинятися на шляху підготовки нових методик викладання вітчизняної мови для іноземців, та викладання технічних та гуманітарних дисциплін із урахуванням мовних особливостей студентів.

Враховуючи контингент іноземців, що обирають саме Україну для отримання вищої освіти, необхідне поглиблення гуманітарної складової їх навчання, що, в свою чергу, не тільки якісно поліпшить процес проходження соціальної адаптації іноземцями, а й обов'язково сприятиме формуванню повноцінної особистості, проходженню вторинної соціалізації, підвищенню загального культурного рівня студентів. На жаль, на даний час сучасна освіта має тенденцію до згортання гуманітарної складової у підготовці, що неодмінно може негативно позначитись не тільки на підготовці іноземців, а й українських студентів.

Процес проходження соціальної адаптації іноземними студентами можливо суттєво покращити, якщо взяти до уваги той факт, що більшості іноземців допомогли адаптуватися студенти таких же національностей як вони самі, але які вже пройшли цей процес. Залучення таких студентів на добровільній основі до запланованих культурних заходів іноземних та вітчизняних студентів сприятиме не лише прискоренню процесу адаптації майбутніх студентів, але й розвиватиме толерантне ставлення в загальному студентському середовищі.

Крім того, для України актуальним залишається створення умов, в яких усі аспекти навчального процесу поєднувалися б із загальною толерантною атмосферою та особистою безпекою, особливо, в місцях тісного проживання та навчання іноземних студентів.

Отже, ми висвітили виключно загальні особливості протікання процесу соціальної адаптації іноземних студентів до умов інтернаціонального освітнього середовища в Україні, зробили порівняльний аналіз з аналогічними показниками у інших країнах. Доцільним вбачається подальше з'ясування національних та релігійних відмінностей, дослідження зміни ціннісних орієнтацій іноземців та отриманих іноземцями на навчанні практичних навичок та знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. *М'язова І.Ю.* Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / М'язова Ірина Юріївна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2008. – 15 с.

2. *Рибка Н.М.* Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Рибка Наталія Миколаївна; Одеський національний політехнічний університет. – Одеса, 2005. – 21 с.
3. *Филлипов В.* Четыре ступени интернационализации: управление процессами интернационализации высшего образования на глобальном, региональном, национальном и институциональном уровне / В.Филлипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – №6. – с.4-8
4. *Цимбал Т.В.* Буттєвісне укорінення людини як соціально-філософська проблема: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Цимбал Тетяна Володимирівна; Криворізький державний педагогічний університет. – К., 2004 – 22с.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2010 р.

ГУМАНІтарНА ЕКСПЕРТИЗА У ПРОСТОРИ ОСВІТИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

О.А.Коваль

кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії

І.О.Макарчук

магістрантка кафедри філософії

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

У статті розглядається сутність гуманітарної експертизи в інформаційному суспільстві. Досліджується її потенціал в процесі свідомого конструювання та трансформації освітнього простору. Розкриваються можливості гуманітарної експертизи як особливого виду систематично організованої діяльності, спрямованої на прогнозування ризиків і загроз для людського потенціалу.

Ключові слова: гуманітарна експертиза, освіта, інформаційне суспільство.

Виникнення ідеї гуманітарної експертизи, її теоретичне осмислення та спроби її реалізації як феномену соціальної практики, є закономірним в реаліях розвитку суспільства ХХІ ст. Більшість вчених, намагаючись розкрити і пояснити сучасний етап розвитку суспільства, характеризують його як інформаційний. Це пов'язано із збільшенням ролі інформації і знань в житті суспільства і кожної окремої людини, створенням та швидким поширенням інформаційних технологій, продуктів та послуг. Формується глобальний інформаційний простір, який забезпечує взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх потреб щодо інформаційних продуктів і послуг. Очевидно, що найбільш помітними процесами, що характеризують сучасне суспільство, є процеси інформатизації, але поряд з ними відбуваються й інші, не менш значні для суспільства трансформації, наприклад, зміна світоглядних установок, переорієнтація наукових підходів та впровадження нових соціально-політичних практик.

За визначенням Д.Белла сучасне суспільство, яке він називає постіндустріальним, визначається як суспільство, в економіці якого пріоритет переходить від виробництва товарів до виробництва послуг, проведення досліджень, організації системи освіти і підвищення якості життя. В такому суспільстві клас технічних спеціалістів постає як основна професійна група, а впровадження нововведень все більше залежить від досягнень теоретичних наук.

Швидкими темпами розвивається і технологізується суспільство. Особливої цінності набуває його так званий інтелектуальний потенціал, спрямований на ефективне вдосконалення і впровадження різноманітних технологій, і особливо інформаційних. У таких умовах цілком логічним є питання про наслідки і перспективи технологічних та інформаційних

нововведень. Для чого вони потрібні? Які зміни і перетворення очікувати за ними? Які наслідки вони будуть мати для суспільства в цілому і для кожної людини зокрема? Якщо виходити із пріоритетного значення «людського», що потенційно несе в собі ідею гармонійного розвитку особистості та суспільства в цілому, то оцінка і попередження факторів ризику і небезпеки є основним етапом при впровадженні будь-яких нововведень. Звісно одразу ж постає питання про те, як можливо репрезентувати, виміряти і операціоналізувати ці фактори ризику. Одним з підходів до вирішення цієї проблеми є введення поняття «людський потенціал», яке певним чином репрезентує людські якості і можливості (О. І. Генісаретський, М.О.Носов і Б.Г.Юдін). Ашмарін І.І. та Юдін Б.Г. пропонують для передбачення і попередження потенційних загроз виходити із таких положень.

По-перше, будь-яке соціальне чи науково-технічне нововведення можна вважати джерелом негативних наслідків, ризиків, загроз для людського потенціалу до того часу, поки не доведено протилежне.

По-друге часто загрози, ризики та негативні наслідки виявлялись непередбачуваним не тому, що їх принципово не можна було спрогнозувати, а просто тому, що ніхто не вживав необхідних заходів [1].

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що на сьогоднішній день необхідна особлива діяльність, спрямована на прогнозування оцінку чинників ризику і загроз для людського потенціалу. Основою для такої діяльності, має бути гуманітарна експертиза.

Гуманітарна експертиза, як особливий вид систематично організованої діяльності, спрямованої на прогнозування ризиків і загроз для людського потенціалу, за останні десятиліття стає об'єктом дослідження багатьох вче-

них. Про це свідчать праці Б.Г.Юдіна, Ю.А.Іщенко, Ю.І.Саєнко, І.І.Ашмаріна, В.А.Лукова, А.В.Рубцова, А.У.Хараш, А.Н.Гірника, Ф.Т.Нежметдинової, Г.Скирбекк, С.В.Таранової [1]. Специфіку і особливості гуманітарної експертизи в просторі освіти досліджують у своїх роботах Г.А.Мкртичян, Д.А.Іванов, С.Л.Братченко, А.Е.Тубельський, С.Д.Дерябо тощо. При цьому слід відзначити, що в наукових колах і досі немає єдиної думки щодо концептуальних основ гуманітарної експертизи [2; 3; 6].

Метою даної статті є розкриття сутності гуманітарної експертизи в інформаційному суспільстві та дослідження її потенціалу в процесі свідомого конструювання та трансформації освітнього простору.

Гуманітарна експертиза – вид експертизи, що виходить з пріоритету соціальних і людських потреб і цінностей у ході оцінки комплексних проектів і прийняття важливих управлінських рішень. У цілому, гуманітарна експертиза орієнтована на виявлення можливості і шляхів узгодження інноваційних процесів з усіма проявами суспільного і природного життя, сприяння взаєморозгортанню і позитивній самореалізації творчого потенціалу суспільства і кожної людини при гармонізації, взаємоувідповідненні їх між собою та з природними умовами їх діяльності. Гуманітарна експертиза має всезагальний характер, оскільки може застосовуватися до інноваційних проектів будь-якого характеру законодавчих, освітніх, науково-технічних, політичних, управлінських тощо, якщо вони мають міждисциплінарний характер, зачіпають життя суспільства як цілого, або стосуються стратегічних питань його життєдіяльності [4].

Гуманітарна експертиза виходить з того, що розвиток інноваційної діяльності в суспільстві повинен зрівноважуватися розвитком антропологічної, соціальної, професійної, світоглядно-моральної, духовно-культурної, загалом гуманітарної сфери, і вказує на те, як саме це має відбуватися в кожному окремому випадку інноваційного впливу на суспільство.

Будь-яка експертиза має враховувати специфіку її об'єкта – тієї сфери практичної діяльності, в якій вона здійснюється, і, власне, особливості професійної діяльності самого експерта. При цьому особливості експертної діяльності в значній мірі визначаються сферою застосування, яка і обумовлює постановку експертних задач, і вибір засобів і процедур дослідження, і спосіб застосування отриманих результатів. Відповідно, як зазначає Є.Б.Лактинова, відправною точкою у вивченні експертної діяльності в сфері освіти має бути цілепокладання, визначення основних функцій і за-

дач, які необхідно вирішити, виявлення специфіки об'єкта і предмета експертизи.

За своєю природою експертиза є діяльністю, спрямованою на людину, тобто тут вирішальне значення мають не методи та інші технологічні моменти дослідження, а особистість експерта. Саме тому майже в усіх розробках, що стосуються експертизи особлива увага приділяється питанню про те, хто може бути експертом. Варто виділити загальний перелік вимог до експерта, який в тій чи іншій мірі визначає якість експертної діяльності. Наведимо основні характеристики «ідеального експерта», запропоновані С.Л.Братченко. Ці характеристики умовно можна розподілити на п'ять груп.

Перша група містить особисті якості експерта: особистісну зрілість, порядність, моральну зрілість, креативність та евристичність, готовність до нових відкриттів та роботи в нових для себе ситуаціях, толерантність, здатність до децентрації, до бачення ситуації з різних точок зору; спостережливість; інтуїцію, «чуття» на гуманітарні проблеми; тактовність, делікатність; незалежність, принциповість, здатність не піддаватись тиску інших людей та груп.

До другої групи відносять комунікативну компетентність: повагу та уважність до співрозмовника; здатність налагоджувати контакти; здатність слухати і чути; емпатію; мистецтво допомогти співрозмовнику висловити свою думку; здатність адекватно виражати власну позицію; комунікативну гнучкість і конструктивність; здатність працювати «в команді».

До третьої групи входять характеристики експерта, що свідчать про його методологічну та методичну грамотність: знання методології експертування; розуміння специфіки гуманітарної парадигми; володіння основними методами гуманітарного пізнання, готовність до їх адекватного застосування; здатність обирати, модифікувати та розвивати методи дослідження з врахуванням конкретних задач та умов експертизи.

Четверта група об'єднує характеристики, пов'язані з професійною підготовкою експерта: відповідна фахова освіта; знання актуальної педагогічної реальності, основних сучасних підходів, тенденцій, інновацій в сфері освіти; психологічна грамотність; знання основних підходів до експертизи в освіті і практики їх застосування; знання правових основ, що стосуються проведення експертизи в освіті).

П'ята група характеристик експерта відображає його практичний досвід: досвід роботи в сфері освіти, досвід проведення реальних психолого-педагогічних досліджень, застосування гуманітарних методів; досвід участі в експертизах в гуманітарній сфері [2].

На думку Є.Б.Лактинової, в основі експертизи – суб'єктивні думки експертів, їх живе, особистісне знання, яке ціниться не менше, а часом і більше об'єктивних даних [5].

Згідно з розумінням специфіки гуманітарної експертизи в освіті, суб'єктивно-особистісні підстави експертизи – це її сила і її слабкість. Сила – в тому, що досвід, інтуїція, творчий пошук експерта дозволяють «вловити невимове» для строго об'єктивних процедур, проникнути в приховану суть явищ. При цьому особистісний характер знання експерта додає особливу відповідальність за висловлювані ним думки і ухвалювані рішення. Слабкість – в тому, що кожна суб'єктивна думка обов'язково несе відбиток його автора і тому є завжди специфічною і, як правило, відповідає одній точці зору. Ця неминуча особливість експертизи повинна компенсуватися шляхом залучення декількох експертів [2].

Д. А. Іванов вважає, що експертиза повинна проводитися з обов'язковим залученням «людей з боку», тобто не залежних від замовників і не включених безпосередньо в ситуацію, що піддається експертизі. І справа не тільки в тому, що «залежний» дослідник може мати певну «додаткову мотивацію», а в тому, що розуміння ситуації буде набагато більш глибоким і адекватним, якщо погляд зсередини доповнюється поглядом ззовні. Тому незалежність експертів є однією з найважливіших умов повноцінної експертизи.

Одне з ключових питань теоретичного осмислення суті експертизи в освіті — це питання про її об'єкт і предмет. Питання про об'єкт експертизи в освіті, по суті зводиться до питання про те, які саме освітні явища і процеси повинні знаходитися в полі її уваги. На сьогоднішній день теоретично маловивченим залишається питання про класифікацію об'єктів експертизи в освіті. Найчастіше вони виділяються емпірично, виходячи з реальної експертної практики. Цієї точки зору дотримуються, наприклад, А. Н. Тубельский та Р. А. Мкртчян. Їх уявлення про об'єкт пов'язано з інтерпретацією експертизи як способу вивчення освітніх явищ і процесів [6].

Запит на експертизу в освіті обумовлений, перш за все, наявністю в ній інноваційних явищ і процесів. Існує думка, що об'єктом експертизи може і повинна бути вся педагогічна сфера в цілому. Таке розуміння викладено, зокрема, в роботі С.Л.Братченко. Ним же зроблена спроба систематизації об'єктів експертизи. В її основу покладено уявлення про те, що в якості об'єктів гуманітарної експертизи можуть виступати елементи педагогічної системи. На думку автора, для гуманітарної експертизи доцільно використовувати наступні об'єкти: ті, хто навчаються (учні, студенти),

викладачі, навчально-виховний процес, уклад життя навчального закладу, середовище і оточення [2].

Метою експертизи в освіті може бути: оцінка відповідності навчальних програм до тих психологічних і дидактичних вимог, які висуваються; оцінка ефективності авторських і експериментальних програм, освітніх технологій і систем; оцінка готовності кадрового потенціалу до роботи в даних умовах і по відповідних технологіях; оцінка відповідності адміністративно-управлінської діяльності нормативним документам вищестоящих організацій; оцінка рівня розвитку здібностей людей, що навчаються і т. д [5].

Отже, метою експертизи може бути оцінка відповідності концепції конкретної освітньої установи її освітнього середовища, а також відповідність авторських освітніх програм основній вимозі: створити умови для прояву творчого потенціалу людей, що навчаються, і тим самим для розвитку їх фізичних, пізнавальних і особистих здібностей в процесі їх соціалізації. Виходячи з цього положення, експертиза повинна проводитися відповідно до певних критеріїв.

Для оцінки концепції ВНЗ критерієм може бути наявність позиції рефлексії її авторів по відношенню до наступних її структурних компонентів (тобто тим же базовим питанням): кого навчати; навіщо навчати; чому навчати; як навчати; кому навчати.

Для оцінки освітнього середовища і його компонентів основним критерієм може бути розвиваючий ефект (можливості розвитку фізичних, пізнавальних творчих та інших здібностей), екологічність (навчання і розвиток без шкоди фізичному, психологічному і психічному здоров'ю), використання психологічних закономірностей і особливостей розвитку особистості в якості початкової підстави для проектування і моделювання компонентів освітнього середовища і розробки авторських освітніх програм;

Для оцінки ефективності освітніх програм треба взяти за критерій соціально-педагогічні показники; кваліфікаційні показники (освітні дипломи, грамоти і т.п.); освітні стандарти (вітчизняні, зарубіжні); включення в простір реалізації даної програми інших установ регіону (освітніх, культурних, охорона здоров'я) [5].

Щодо визначення основних функцій гуманітарної експертизи в освіті, то і тут серед дослідників також немає єдиної думки. Наведено найбільш відомі і вживані групи функцій, які в тій чи іншій мірі повторюють і доповнюють одна одну.

За допомогою аналізу існуючої практики проведення експертизи в освіті дослідники виділяють серед основних функцій наступні:

прогностичну, нормативну, оціночну, дослідницьку, розвиваючу [6].

Прогностична функція виступає на перший план при експертизі різного роду програм розвитку, комплексних цільових програм концепцій, інноваційних проектів. Загальним для них є те, що всі вони містять опис майбутнього результату – цілі і способи його досягнення. Експертиза виконує тільки цю функцію зводиться, по суті, до прогнозу можливості реалізації даних програм. При прогностичній експертизі оцінюються, з одного боку, актуальність і обґрунтованість поставлених цілей, а з іншого – можливість їх досягнення з допомогою пропонуваних в проекті механізмів і ресурсів. Прогностична експертиза повинна бути безперервною і має включати оцінку не тільки проекту, але і ходу його реалізації відповідно до заданих в ньому проміжних етапів.

Нормативна функція виразно виділяється при експертизі нормативно-правових документів і матеріалів. Мова в першу чергу йде про документи, що забезпечують змістово-процесуальну сторону розвитку освіти.

Оціночна функція пов'язана з експертизою змісту та мети освітніх і навчальних програм, навчально-методичних і дидактичних матеріалів.

Дослідницька функція проявляється при експертизі дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності в освіті. При всьому різноманітті її завдань і форм вона має головною своєю метою створення достатнього різноманіття моделей освітньої практики для подальшого їх відбору і вдосконалення. При такому розумінні предметом експертизи є не стільки визначення відповідності результатів дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності заздалегідь заданим зразкам, скільки сам по собі експериментальний процес. У експертизі слід, перш за все, визначити наявність самого експериментального процесу, тобто встановити, чи відбуваються рух, зміна змісту освіти, пошуки нового устрою навчального життя, засобів педагогічної роботи. Дослідницький характер експертизи проявляється при цьому і в розробці адекватних критеріїв оцінювання, і в теоретичній реконструкції і осмисленості досвіду практичної діяльності, і у виявленні принципово нових моделей (або елементів) освітньої діяльності, і у визначенні перспектив розвитку експерименту. В цілому подібна експертиза являє собою спільну дослідницько-пошукову діяльність експертів і учасників педагогічного експерименту [6].

Розвиваюча функція експертизи є системостворюючою. Це значить, що в ході експертизи проводиться не тільки дослідження того або іншого об'єкту, але і здійснюються осмислення і підтримка перспектив його подальшого

розвитку. При цьому необхідно відзначити, що розвиток отримує не тільки сам по собі інноваційний проект, оскільки участь в експертних процедурах також служить могутнім імпульсом для професійного розвитку всіх його учасників.

Всі перераховані функції експертизи реалізуються в тій чи іншій мірі залежно від того, які складові освітньої практики виступають в якості її об'єктів. В рамках концепції гуманітарної експертизи освіти головне її призначення полягає в тому, щоб дати відповідь на фундаментальний, екзистенційний, по суті свій, гуманітарний запит, який, звичайно, далеко не завжди ясно усвідомлений і чітко виражений: в якій мірі в навчальному закладі створені умови для комфортного, ефективного, і по-людськи повноцінного розвитку особистості. Саме цим запитом в першу чергу визначаються такі функції гуманітарної експертизи освіти як пояснююча, захисна, розвиваюча, оціночна, функція легалізації, консультативна функція, рефлексивна, функція моніторингу.

Пояснююча, тобто експертиза повинна допомогти учасникам проекту і всім, хто має до нього відношення, зрозуміти більше і глибше проблему, на вирішення якої спрямований проект, ніж вони розуміли її до цього;

Захисна означає відстоювання прав та інтересів особи у відповідності з ключовими гуманітарними критеріями, з вимогами психогігієни, охорони здоров'я і т.п.

Розвиваюча, передбачає не просто констатацію, але виявлення можливостей і потенціалу розвитку даного освітнього проекту, а також отримання цінних «уроків» для розробки інших проектів;

Оціночна – найтрадиційніша, але необхідна функція будь-якої експертизи. Дана функція передбачає визначення наявності необхідних результатів і їх значимості як у контексті змін, що відбуваються в даному навчальному закладі, так і в рамках національної програми розвитку освіти.

Функція легалізації, обумовлена необхідністю подальшого визнання освітнього проекту, його підтримки і подальшого розповсюдження.

Консультаційна функція – здійснення консультативної допомоги викладачам та керівникам навчальних закладів в процесі супроводження реалізації проекту.

Рефлексивна – організація осмислення колективом даного освітнього закладу усього ходу реалізації проекту, проблем і його результатів в ході внутрішньої і зовнішньої експертизи.

Функція моніторингу – це постійне відслідковування робіт (в рамках проекту, програми чи організації) для визначення відповідності поточного стану справ плану. Моніторинг

включає постійний збір інформації в ході роботи, свого роду сканування ситуації з метою своєчасного виявлення труднощів, збоїв, проблем та їх вирішення.

Коли говоримо про впровадження інновацій у будь-яких сферах суспільного життя, слід враховувати основний гуманістичний критерій: жодна інновація чи новітня технологія не повинна обмежувати можливості людського розвитку як особистісного так і суспільного, більше того вони мають слугувати розширенню

можливостей людини і, звичайно, збереженню, відтворенню і розвитку людського потенціалу. Саме на це і спрямована гуманітарна експертиза. При сучасній недосконалості і невідпрацьованості методик і процедур гуманітарної експертизи її конкретна реалізація не повинна відкладатись до того часу, коли буде створений необхідний інструментарій. Навпаки досвід проведення експертизи дасть можливість глибше осмислити її ключові положення та вдосконалити інструментарій.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ашмарин И., Юдин Б.* Основы гуманитарной экспертизы / И.Ашмарин, Б.Юдин // Человек. 1997. – № 3. – С. 76–86.
2. *Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л.Братченко. – М.: Наука, 1999. – 210 с.
3. *Иванов Д.А.* Экспертиза в образовании: учеб. пособ. для студ. высших учебных заведений / Д.А.Иванов. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 336 с.
4. *Кізіма В.В.* Гуманітарна експертиза: сутність, технології здійснення / В.В.Кізіма. – К., 2005. – 27 с.
5. *Лактионова Е.Б.* Аналитический обзор основных подходов к психологической экспертизе образовательной среды [Электронный ресурс] // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) «The Emissia.Offline Letters». – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2009/1311.htm>
5. *Мкртчян Р.А.* Психолого-педагогическая экспертиза инноваций в образовании / Р.А.Мкртчян // Вестник ННГУ. – 2005. – Выпуск 1(6). – С. 152-155.

Стаття надійшла до редакції 13.05.2010 р.

ІННОВАЦІЯ В СУСПІЛЬНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

С.Б.Ковальова

*асистент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

У статті подано системний підхід до визначення інновації в суспільній перспективі. Розкривається інноваційність вищої освіти, де особливого значення набуває встановлення прогресивного змісту зв'язку інновації як оновлення традиції із системними проявами оновлення освітнього середовища – від соціально-інституційних, управлінських, технологічно-інноваційних змін до структурних і спрямованих на розвиток когнітивної сфери людини.

Ключові слова: інновація, суспільна перспектива, інноваційність вищої школи.

Покладання надій на інновацію в задоволенні потреб та досягненні задач, що стоять перед суспільством, обумовлюють актуальність дослідження інновації в суспільній перспективі. Розкриття інновації як суспільного явища має бути доведено до співвідношення практичного застосування новини (Й.Шумпетер) з визначенням місця інноваційного процесу у досягненні суспільно-значимого результату. Перебіг подій, що відбуваються в Україні та які характеризують українське суспільство як трансформаційне, актуалізують з'ясування особливостей інновації в суспільній перспективі та питання векторності трансформаційних перетворень.

Дослідження суспільства як автопоетичної (У.Матурана), самореферентної (Н.Луман) та функціональної система (В.Бех) потребує розкриття інновації в суспільній перспективі з точки зору проєктивного, діяльнісного та результативного аспектів. Розкриття інновації в суспільній перспективі дозволяє перейти від розгляду інновації як соціально-інституційного процесу на макрорівні та встановлення тоталгенезу (В.Кізіма) до з'ясування інновації по відношенню до майбутнього етапу системи. В сьогоднішніх дослідженнях інновація розглядається по відношенню до існуючого чи минулого. Перехід до розкриття інновації у суспільній перспективі вводить майбутнє як чинник трансформації сьогоднішнього.

Інновація розглядається як впровадження нововведень, освоєння новини, відтворення процесу матеріалізації знання у вигляді методів, методик, у вигляді певних технологій навчання. Системний підхід до інновації запобігає редуції її до часткової зміни. Адже остання може не тільки покращити, а й погіршити загальний стан системи.

Формування системного підходу до інновації вищої освіти, на наш погляд, вимагає поєднання змін соціально-інституційних і таких, що пов'язані з суб'єкт-суб'єктними відносинами слабко структурованої системи, зі змі-

нами в когнітивній сфері людини, які спрямовані на перетворення процесу людинотворення у вищій школі, на досягнення формування інноваційної людини.

Метою дослідження є обґрунтування необхідності встановлення співвідношення інновації не тільки по відношенню до існуючого та минулого, а й до майбутнього, розкриття значення людського чинника в системному оновленні вищої школи.

Досягнення мети передбачає розв'язання наступних задач.

- дослідити природу інновації в різних видах інноваційної діяльності;
- здійснити перехід до розуміння інновації як засобу формування майбутнього;
- з'ясувати значення розкриття інновації в суспільній перспективі для розвитку інноваційності вищої школи.

Різноманітність визначень інновацій пов'язане, на наш погляд, з особливостями інноваційної діяльності. Так, у розкритті інновації як матеріалізації знання висхідним є визначення інноваційної діяльності та встановлення меж інноваційної сфери. В промислових процесах інновація виступає як матеріалізація знання. Характеризуючи інновації "як нові комбінації змін в розвитку виробництва і ринку" [15, 103], які дозволяють задовольнити нові потреби [15, 158], Й.Шумпетер у класифікації інновацій виходить із результату – із задоволення нових суспільних потреб. Інновація як виготовлення нового, ще невідомого споживачам блага чи впровадження нового, ще практично невідомого методу (способу) виробництва може бути не тільки результатом наукового відкриття, а й може полягати в новому способі комерційного використання відповідного товару, бути наслідком освоєння нового ринку збуту, здобуття нового джерела сировини чи напівфабрикатів, а також наслідком проведення відповідної реорганізації, в тому числі через забезпечення чи підриг монопольного положення [15, 159]. Таким чином ураховується

економічний вимір інновації, в якому суспільна перспектива зазначена через створення нового блага та через задоволення нових суспільних потреб.

Розкриття інновації в суспільстві в сучасній філософії постає як проблема оновлення традиції. Йдеться про створення схем інтерпретацій, які забезпечують ціннісний зсув “Проблема новації постає як проблема витіснення індивіда з центру схеми його ціннісно-орієнтованого знання. В результаті виникає ситуація ціннісного зсуву, нерозуміння і дезорієнтації, тобто схема інтерпретації більше не слугує схемою орієнтації в соціальному просторі. Суб’єктивно така ситуація сприймається як нова: підсумком зіткнення з новим є перебудова всього запасу знання для того, щоб схема інтерпретації і схема орієнтації знову прийшли в стан кореляції. Нова, інакше організована система значень поступово в процесі “рутинізації” знову стає звичною, традиційною” [1, 191]. Р.В.Балюк вважає, що створення новації належить самій традиції [1, 192].

Погоджуючись із значенням традиції для розкриття інновацій у вищій школі, потрібно однак зазначити необхідність зміни формулювання самої проблеми. Традиція впливає на відношення до інновації, а не на саму інновацію. І саме на це, на наш погляд, вказує О.Нав-роцький, відмічаючи значення відношення людей до інновацій у вищій школі, а також те, що інкорпорується тільки такі нововведення, які здобувають позитивне ставлення і підтримку, тобто відповідають існуючій традиції. Однак це зовсім не означає, що інновація стає лише оновленням традиції.

Коли в розгляді інновації за висхідне береться традиція, інновація визначається відносно традиції. При цьому стирається межа між об’єктивністю інновації та її суб’єктивним сприйняттям. У ситуації ціннісного зсуву акцент перенесено на суб’єктивне відтворення, переживання нового. При цьому людина не є творцем нового, не є навіть впроваджувачем новини. Йдеться про адаптаційні механізми формування кореляції між схемами інтерпретації та схемами орієнтації.

Отже, не йдеться про предметність інновації, розкриття її об’єктивності у вигляді соціально-інституційних змін чи змін у когнітивній сфері людини.

Феноменологічний підхід до інновації в соціальному вимірі характеризує семантичні стосунки та нормативно-конвенційні регулярності [1, 191]. Співвідношення “рецептів” (А.Шюц, П.Бергер, Т.Луман), “правил” і “планів” (Р.Харра) не торкається причинно-наслідкових зв’язків.

Системний підхід до інновації не може ігнорувати предметність інновації та її об’єктивність. В розгляді інновації у вищій школі в соціально-інституційному вимірі інновація пос-

тає як об’єктивна зміна в організації вищої освіти. Так, ідеться про неперервне навчання, дистанційну освіту, нові форми освіти – недержавну освіту тощо. Об’єктивність інновацій не підлягає сумніву. Більше того, об’єктивність є переважаючим чинником, до якого формується відношення людей, що може бути як позитивним, так і негативним.

Введення в розгляд соціальної напруги пов’язане з розкриття людини по відношенню до соціальної інновації в аспекті несвідомого та ірраціонального. Водночас йдеться про позитивні й негативні інновації в суспільстві. Позитивне й негативне висвітлення інновації розкривається через сприйняття її людиною та через її відношення, в якому переважають ірраціональні чинники.

Розкриття інновації через відношення людини до новини, характеризує інновацію як новину саме через людину та її відношення. З іншого боку предметність інновації, її практична спрямованість все частіше подає об’єктивність інновації, ігноруючи людину та інноваційну діяльність. У цьому плані інновація постає здебільшого як матеріалізація знання, створення нової технології та її впровадження. У вищій технічній освіті об’єктивність інновації розкривається в предметно-технологічному вимірі і виключає людину та пов’язані з нею чинники. Формується технократичний підхід, у якому людина як джерело та впроваджувач нового, взагалі усувається, або знецінюється. Ігнорування людського виміру інновації гальмує інноваційні процеси вищої школи. Створюється підґрунтя для послаблення значення ціннісного, нормативного та діяльнісного аспекту інновації. Формування однобічної орієнтації на предметно-технологічну інновацію пов’язане з ослабленням гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти. Жорстка прагматична орієнтація на нові технологічні здобутки та впровадження у виробництво нових технологій створює систему мотивації, яка торкається виключно технологічного результату, впровадженого у виробництво. При цьому сама система вищої освіти, що виступає як потужне джерело технологічного оновлення виробництва, не розглядається як система, що сама потребує інноваційного оновлення.

Системне бачення інноваційності вищої школи передбачає не тільки соціально-інституційні зміни, зокрема появу нових форм освіти тощо. Потрібно говорити про інноваційні зміни під кутом зору вивчення впливу соціально-інституційних інновацій, інновацій в організації освіти на процес людинотворення та формування інноваційної людини. Сьогодні йдеться про педагогічні інновації, технологічні інновації, соціально-організаційні та культурологічні інновації. Усі вони пов’язані з фрагментарними змінами. Педагогічні інновації стосу-

ються засобів і форм навчання, формування педагогічних технологій.

Технологічні інновації характеризують відношення “людина–комп’ютер”. Інновації в організаційному вимірі стосуються освіти як соціального інституту і постають як соціально-інституціональні. Культурологічний підхід до інновації розкриває інновацію через вписування людини як продукту і результату освітнього процесу в соціокультурне та суспільне середовище.

Всім цим інноваціям як фрагментарним змінам бракує визначення інновації через суспільну перспективу. Інновація як фрагментарна зміна не враховує цілісність інноваційного процесу оновлення вищої школи. Вихід на цілісність та загальну результативність процесу стає можливим на основі розкриття інновації через суспільну перспективу. Досі при розгляді інноваційності вищої школи йшлося лише про вплив суспільства на вищу освіту. Розкриття інновації вищої школи через суспільну перспективу відкриває можливість розкрити інноваційність вищої школи як могутній чинник оновлення суспільства. В умовах системної суспільної кризи, що поглиблюється, інноваційність вищої школи створює чинники виходу суспільства із кризи.

Дослідження онтологічної основи інновацій в освіті пов’язується з фундаментальними науковими знаннями. Предметність інновації в контексті розгляду можливостей передбачення наукою процесу перетворення предметів практичної діяльності (В.Стьопін) розкривається відносно змін у бутті та необхідності введення в розгляд професійної діяльності системи антропологічних знань (Л.П.Додонова).

Особистісно-орієнтований підхід та дистанційне навчання як свідомо ціль, яка має високий рівень мотивації, пізнавального інтересу, самоосвітньої діяльності розкриваються через проблему інноваційного вищого навчального закладу яка основи якісного зростання та розвитку індивідуальних характеристик людини, коли критерієм гармонії стають оцінки розвитку і саморозвитку людини [4, 357-361].

Розкриття вищої освіти як інституту соціалізації розкриває процес людинотворення, який підкреслюється в розгляді освіти в працях В.Андрущенка, В.Беха, В.Кременя та інших, як процес засвоєння людиною певних соціальних функцій, ролей, опанування нею різних видів діяльності, досягнення професійної кар’єри та соціального статусу.

Введення в розгляд оцінки розвитку і саморозвитку людини передбачає розкриття інноваційності через суспільну перспективу. Суспільство, позбавлене суспільної перспективи, не потребує розвитку і саморозвитку людини.

Суспільна перспектива стає визначальною для розкриття інноваційних технологій та реформ змісту освіти. Так, зазначається що, “система освіти та підготовки України має внести вклад в досягнення стратегічного набору цілей” [5, 3], пов’язаних із підготовкою до переходу до конкурентоспроможної, динамічної та основаної на знаннях економіки, модернізації соціальної моделі за допомогою інвестицій в людей та побудову суспільства активного достатку” [5, 4].

Розкриття цілісності та ролі інновацій в її перетворенні розглядається в контексті принципів самодетермінації, сизигійного взаємовідповіднення та диверсифікації: “З принципів самодетермінації тотальності і сизигійної взаємовідповідності випливає принцип диверсифікації: кожна частина суспільного цілого може розгортатись в самостійну, якісно нову цілісність не порушуючи загального цілого, якщо при цьому зберігається сизигійність процесу. Завдяки диверсифікації інновації змінюючи, розгортаючи та трансформуючи соціальну єдність, здатні залишати її цілісність і самоідентичність, хоч при цьому в ній можливе виникнення і автономний розвиток якісно нових різноманітних субтотальних форм [6, 16].

Однак інновації тут не стають основою перетворення та якісного оновлення суспільної цілісності. Інновації, пов’язані з виникненням якісно нового, розглядаються в контексті узгодження нового зі старим [6, 16]. Розгляд цілісності й самоідентичності “знімає” питання можливої негативної оцінки старого. Інновація як впровадження нововведень передбачає самоідентифікацію суспільної системи, отже, збереження її в певному розумінні такою, якою вона сама себе впізнає в своїх головних буттєвих проявах.

Самоідентифікація системи не віднімає необхідність визначення інновації через суспільну перспективу. Натомість інноваційність вищої школи як основи суспільних перетворень та оновлення суспільства, “запуску” в ньому інноваційних механізмів передбачає визначення векторності суспільних трансформацій. Самоідентифікація стосується смислоутворення, визначення мети і сенсу трансформаційних перетворень.

На відміну від розгляду інновації як проблеми оновлення традиції йдеться не про відношення людини до нового в запуску адаптаційних механізмів (ціннісної адаптації, кореляції схем інтерпретації та схем діяльності), а про дослідження якісно нового стану інноваційної освіти, який виявляє можливість зростання та впливу на оновлення суспільства.

Інноваційна людина як результат людинотворення вищої освіти, інноваційні технології та продукти, створені розвитком науководослідного потенціалу вищої освіти, реалізації інноваційного потенціалу освіти на основі мо-

делі вищого навчального закладу-дослідника саме на основі визначення інновації через суспільну перспективу перетворюють автономний розвиток вищої освіти на підґрунтя оновлення суспільної цілісності.

Інноваційність вищої освіти сьогодні реалізує інтенції науки на інновації. Сьогодні підкреслюється не тільки важливість умов, що створюють можливості розвитку науки. Йдеться про те, що “сучасна наука істотно впливає на інноваційні процеси” [12, 27]. Оцінюючи схильність суспільства до інновацій, та чинники, які її змінюють, вводячи в розгляд проблему інноваційного переважання (П.А.Хербіг, А.Крамер), Л.В.Рижко зазначає, що “до проблеми інновацій треба підходити зважено, вивчаючи всі ланки цього процесу, оскільки коли процес набирає вигляду “інновацій заради інновацій”, або “техніки для техніки”, техніка, стає ворожою людині, втрачаючи людський вимір, та й економічного ефекту в цьому випадку чекати не слід [12, 28]. Мета, яку люди ставлять перед собою, визначається не лише оточуючою їх природою чи задачею виживання. Визначальними тут є уявлення про хороше життя та його підтримку, тобто про культуру [12, 28]. Л.В.Рижко підкреслює значення створення інноваційної атмосфери [12, 31].

В сучасних умовах йдеться про інформаційну складову інноваційних процесів. Відбувається ірраціоналізація глибинної соціальної інформації, вважається, що остання є ірраціональною, не піддається вербальному виразу, “її необхідно “знати” ментально, як традицію [7, 356]. Недооцінка ірраціональної природи інформаційної складової інноваційних процесів створює ситуацію, коли переважає ірраціональне начало, яким важко керувати, що знижує ефективність управлінських рішень [7, 356]. Подолання суперечності між відносно незмінюваним несвідомим та свідомістю, що змінюється в соціальному діапазоні постає у вигляді розкриття співвідношення ірраціонального та раціонального. Це співвідношення розкривається в процесі осмислення суб’єктом потенційної соціальної інформації, що постає як середній ланцюг у схемі переходу від неусвідомленої єдності та різниці соціальної інформації до осмисленої єдності та різниці соціальної інформації [7, 356].

У контексті визначення інновації через суспільну перспективу важливим стає розуміння, що інновація не є панацеєю від усяких бід та негараздів. Розкриття інновації в бутті культури передбачає введення в розгляд структурного розпаду культури (В.В.Миронов) та віддалення верхньої частини культури від повсякденності [11, 95]. “Одна інновація відмінна від іншої. Є (ін)новації, які спрямовані на розвиток, а є (ін)новації, що знищують розвиток, високу культуру людського суспільства, що породжують “кризи”, ставлять людину на край

загибелі” [11, 99]. Розвиток інноваційного процесу в Україні досліджується в контексті динаміки інвестиційних процесів та розвитку інноваційної активності. Інноваційна модель розвитку для України пов’язується з питаннями розвитку галузевої науки, пов’язаної з комерціалізацією результатів наукових досліджень. Зазначається, що в країнах з розвинутою ринковою економікою на відміну від України значна частина потенціалу галузевої науки знаходиться в межах великих корпоративних структур та відтворювальних механізмів фінансування (О.М.Горбачов і О.М.Дивогриць).

Співвідношення інновації та сталого розвитку в контексті дослідження наслідків науково-технічного розвитку виводить на необхідність визначення інновації через суспільну перспективу. Зазначаючи, що само по собі оновлення, як “відрив від минулого, прагнення до оновлення стає нормою життя, створюючи ілюзію прогресу, що прискорюється. Ця ілюзія, однак, руйнується під впливом супутніх будь-яким інноваціям не тільки позитивних, а й негативних наслідків, які неможливо передбачити чи мінімізувати” [11, 83].

Подолання невизначеності інноваційного процесу актуалізує питання самореферентної системи. “Оточуюче середовище, яке розглядається лише відносно даної системи, потрібно системі, власне кажучи, лише для того, щоб мати можливість обмежити, тобто конститувати себе” [11, 91].

В інноваційному менеджменті стратегічного управління вищого рівня керівництва компанії “інновація” та “інноваційний процес” різняться між собою. Інноваційний процес включає в себе створення і освоєння, поширення інновацій.

У культурології освіти (Ю.Жданов, Г.Драч, О.Федорова) освіта як механізм розвитку культури передбачає культурологічний аналіз інновації. До визначення інновації як перетворення нових знань в технології, методології освітнього процесу додається вимога адекватності культурно-освітнім вимогам.

Інновація стає синонімом ново-введення, постаючи як запроваджена, реалізована новина: “Якщо новина – це потенційно можлива зміна, то нововведення (інновація) – це реалізована зміна, що стала з можливого дійсним” [8, 15].

Інновації науково-технічної складової сталого розвитку розглядаються в контексті проблеми впровадження наукових досліджень, формування інноваційно-інвестиційної моделі розвитку країни. Відношення інновації до розвитку вимагає з’ясування її ролі в подоланні того, що віджило. Прагматичне витлумачення інновації як зміни, у тому числі й фрагментарної, поза з’ясуванням відношення інновації до суспільної перспективи не дає критерію для розмежування інновації позитивної від іннова-

ції негативної. Нижче, або те, що відкидається не завжди буває поганим і зовсім не є тотожним негативному. Необхідність відокремлення нижчого від низького пов'язується з розглядом розвитку соціального буття по відношенню до культурного виміру. Нижче, що постає як те, з чого виникає вище, є протилежним низькому. Останнє виступає "ознакою виродження/дегенерації, а не розвитку" [11, 97].

Необхідність введення в розгляд інновації у відношенні до суспільної перспективи робить можливим відійти від загально-філософського співвідношення інновації та розвитку до соціально-філософського виміру конкретизації інновації у її відношенні до культурного виміру. При цьому інновація розглядається в контексті конкретики суспільно-політичного вибору. Це дає можливість досліджувати механізм впливу інноваційності освіти на процес визначення інноваційного вектору оновлення суспільства.

Невизначеність майбутнього відносно науково-технічного і соціально-економічного розвитку [3, 93] в контексті вивчення інновації в суспільній перспективі створює підґрунтя для розробки механізмів реалізації та сценаріїв впровадження нововведень.

Необхідність визначення інновації в суспільній перспективі має велике значення для стимулювання інноваційних процесів у вищій школі. Синергетичні процеси в системному оновленні освіти, роль самоорганізації відіграють важливу роль у створенні інноваційного середовища та інноваційного клімату для освоєння нововведень, інкорпорування їх в освітянську традицію. Освіта є соціальним інститутом, що спирається на традицію, яка в хорошому розумінні є консервативною. Інновації у вигляді окремих фрагментарних змін при відсутності позитивного відношення до них освітян приречені на перетворення їх з джерела розвитку у засіб гальмування, породження негараздів в освітньому процесі. Інновації ж, які охоплюють системну цілісність і характеризують нову якість освіти для суспільства, не можуть не бути визначеними відносно суспільної перспективи.

В умовах відсутності постійного вектору і політичної нестабільності необхідність визначення інновації у суспільній перспективі зростає. Розвиток демократії в Україні зробить ще більш актуальним визначення інноваційності вищої школи в суспільній перспективі. Це визначення має "гасити" можливі суперечності між інноваціями науково-технічного розвитку та інноваціями в культурологічному вимірі. Концепція постнекласичної раціональності передбачає розгляд "надскладних систем, що безпосередньо включають людину в якості істотного моменту свого функціонування та еволюції" [11, 93-94]. Синергетика перетворюється на методологію сучасної освіти. Вона створює підґрунтя для інтеграції природничих,

технічних, гуманітарних дисциплін (В.Аршинов. В.Буданов). Важливим є також розвиток синергетичного підходу до структури освіти. Дослідження структури освіти з позицій синергетичного підходу здійснюється згідно з методологічними принципами синергетики – нелінійності, самоорганізації та відкритості систем [13, 110]. Міждисциплінарність як конструктивний міждисциплінарний проект, розвиток трансдисциплінарної освіти [13, 115] створює передумови для формування інноваційної людини: "Основна задача сучасної освіти – сприяти оволодінню методологією, формування системи знання. Звісно, система освіти повинна давати спеціалісту нові знання, оскільки він не може їх нескінченно черпати із колишнього запасу. Однак вона повинна одночасно збуджувати його принципами відбору знань, щоб він не потонув в потоці інформації" [13, 116].

Протилежність напрямів у розкритті інноваційності (так, В.Мешков виокремлює напрями в американській традиції, спрямовані на структурні зміни в організації і на зміни в когнітивній сфері людини) в сучасному синергетичному проекті становлення постнекласичної раціональності "знімається". Синергетика все більше постає як інтегруюче, об'єднуюче начало, що пов'язує формування інноваційної людини з розвитком синергетичного підходу до структурності освіти. Разом із тим "синергетика нам надає єдиний тезаурус для обговорення й порівняння динаміки різних процесів розвитку" [10]. Звичайно йдеться про порівняння процесів в природі і суспільстві, формування основи сучасної природничонаукової картини світу [10].

У розгляді проблем формування системного інноваційного процесу в Україні інновація розкривається як системний нелінійний процес [9].

Введення в розгляд інновації у суспільній перспективі виявляє зв'язок процесів самоорганізації в системному оновленні освіти з нелінійністю суспільних процесів. Інтегруючим стрижнем у розгляді інновації в суспільній перспективі стає концепція сталого розвитку. Труднощі, пов'язані з розумінням того, що "як може бути розвиток сталим – неясно" [3, 81] є, на наш погляд, зворотною стороною того, що йдеться про інновації у розумінні окремих нововведень, фрагментарних змін. Як впровадження окремих технологій, так і впровадження наукового знання (консалтинг, експертиза тощо) не гарантують покращення системи в цілому і можуть бути навіть несприятливими для життя людей і суспільства. Концепції "акцептабельності", тобто потенційної прийнятності суспільством цих рішень і дій, які стають актуальними в результаті раціонального роз'яснення, обговорення з громадою та запевнення її у вірності обраного шляху (сценарію)

розвитку зі вказівкою на можливі позитивні і негативні наслідки та ступінь ризику” [3, 96] створюють засади інноваційної політики в абстрактній перспективі розвитку.

Обґрунтування необхідності системного підходу до визначення інновації в суспільній перспективі вимагає поєднання в концепті “інновація” визначення інновації відносно розвитку, її розгляду як матеріалізації наукового знання, розкриття науки як джерела інноваційності та значення інновації як оновлення традиції. Такий підхід дає можливість подолати протиставлення інновації та розвитку, реду-

кцію інновації до фрагментарної зміни, зведення її до будь-якої, в тому числі й до регресивної зміни. Введення в розгляд інновації в контексті суспільної перспективи встановлює діалектичний зміст інновації як структурної зміни. Для розкриття інноваційності вищої освіти особливого значення набуває встановлення прогресивного змісту зв'язку інновації як оновлення традиції із системними проявами оновлення освітнього середовища – від соціально-інституційних, управлінських, технологічно-інноваційних змін до структурних і спрямованих на розвиток когнітивної сфери людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балюк Р.В. Співвідношення понять «традиція» та «новація» в контексті сучасної філософії / Р.В.Балюк // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2008-2009. – №14-15. – С. 188-193.
2. Горбачов О.М., Дивогориць О.М. Розвиток інноваційного процесу в Україні / О.М.Горбачов, О.М.Дивогориць // Проблеми системного підходу в економіці. – 2009. – №1. – С. 69-74.
3. Горохов В.Г. Междисциплинарные исследования научно-технического развития и инновационная политика / В.Г. Горохов // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – С. 80-96.
4. Додонова Л.П. Онтологическая основа инноваций в образовании / Л.П.Додонова // Философия образования. – 2008. – №1 (22). – С. 357-361.
5. Інноваційні технології та реформа змісту освіти в контексті Лісабонської стратегії ЄС / Методичний каталог видань / Уклад. Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. – К.: Освіта України, 2007. – 195 с.
6. Кізіма В.В. Гуманітарна експертиза: сутність і технології здійснення / В.В.Кізіма. – К.: ЦГО НАН України, 2005. – 27 с.
7. Кущенко С.В., Панарин В.И. Социальная напряженность, инновации и проблема соотношения рационального и иррационального в общественном сознании (философский анализ) / С.В.Кущенко, В.И.Панарин // Философия образования. – 2008. – №1(22). – С. 354-357.
8. Лазарев В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С.Лазарев // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 15.
9. Макаренко И.П. Проблемы формирования системного инновационного процесса в Украине / И.П.Макаренко // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики / М-лы десятой Международной научно-практ. конф. по инновационной деятельности. – Киев-Симферополь-Алушта, 2005. – С.
10. Мелехова О.П. Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://spkurdyumov.narod.ru/Melexova.htm>
11. Прохоров М.М. Инновация и старые проблемы новизны / М.М.Прохоров // Вестник Российского философского общества. – 2007. – № 2. – С. 92-100.
12. Рижко Л.В. Інновації в науці та суспільстві: можливості та реалії / Л.В. Рижко // Практична філософія. – 2003. – № 2(8). – С. 25-31.
13. Скакун Г.О. Синергетичний підхід до аналізу структури освіти / Г.О.Скакун // Наукове пізнання. – 2008. – № 2(22). – С. 109-114.
14. Шабанов А.Г., Шорохова Т.И. Инновационный ВУЗ и система компетенций педагога / А.Г.Шабанов, Т.И.Шорохова // Философия образования. – 2008. – №1(22). – С. 342-347.
15. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й.Шумпетер. – М.: Просвещение, 1982. – 264 с.

Стаття надійшла до редакції 22.06.2010 р.

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ФЕНОМЕНУ ВИРОБНИЦТВА

І.Г.Кудря

*кандидат філософських наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Київського університету права НАН України*

У статті висвітлено спробу узагальнити і синтезувати велику розмаїтість підходів до виробництва, дати визначення виробництву в цілому, щоб визначити ключову характеристику виробництва.

Ключові слова: масове виробництво, інформаціональний капіталізм, біополітичне виробництво, віртуальна економіка, нематеріальна праця.

З самого початку, цивілізація була структурована навколо поняття праці [4, 1].

Методологічна проблема визначення сучасного етапу розвитку суспільства полягає в тому, що усталені поняття і теорії часто відображають висновки і підходи минулих контекстів. У той же час, сучасні соціальні зміни, зокрема глобалізація, економічне реструктурування і поширення нових технологій, потребують перегляду вже сформованих уявлень про виробництво. Крім цього, в сучасних умовах значення і роль виробництва стають все більш невизначеними. Для того, щоб зрозуміти складну природу феномену виробництва, нам потрібен новий погляд на сучасні теорії і концепти виробництва, переосмислення наявних підходів та їх реконцептуалізація. Для того, щоб сформулювати нове бачення виробництва ми маємо розробити нові, інтегративні підходи, які забезпечать більш адекватні способи аналізу і теоретизування феномену виробництва. Усвідомлення цього – основа сучасного дискурсу виробництва.

Мета даної роботи реконцептуалізація феномену виробництва, а саме спробувати узагальнити і синтезувати велику розмаїтість підходів до виробництва, дати визначення виробництву в цілому, щоб визначити ключову характеристику виробництва. Ми прагнули зробити свій внесок в сучасну дискусію про роль і місце виробництва в суспільстві, на підставі напрацьованого вже досвіду і врахування сучасного різноманіття підходів.

У розробці нового бачення феномену виробництва ми прагнули визначити методологічні і теоретичні переваги і недоліки наявних підходів. Немає теорії без методологічного інструментарія і специфічних методів конструювання об'єкту дослідження. Найбільша розбіжність між підходами полягає у виді інструментів, які вони використовують, щоб дослідити феномен виробництва.

Матеріалістичний зміст поняття виробництва полягає в перетворюючому, а не адаптивному (на відміну від тварини) характері від-

ношення людини до природи. Виробництво фактично виступає технологічною оснащенням індивіда, механізмом створення соціальності. К.Маркс розглядав виробництво як основу життя. Продуктивне життя і є справжнім буттям людини. Загалом, виробництво, для К.Маркса основа людського в людині, у значенні, що виробництво відтворює другу природу людини, і що природа стає олюдненою через виробництво. Соціальність в її загальних формах розуміється як застосування засобів виробництва, як предметна або матеріальна діяльність людини, практика. Взаємодія індивіда і суспільства виступає відношенням економічним, виробничим, оскільки роль індивіда зводиться до засвоєння і перетворення суспільних умов існування і таким чином діяльність індивіда, по суті, перетворюється на виробництво. Таким чином, сутність суспільства у виробництві [3, 178].

Проте господарська діяльність не обмежується контекстом суто економічних відносин. Економічна діяльність – це також соціальна діяльність, що орієнтована на інших, згідно М.Вебера. Економічні відносини як одиниця аналізу не можуть бути ізольовані від соціального і культурного контексту. Спробою усунути цю однозначність за допомогою понять цінності і смислу став підхід М.Вебера. Цінності, що фіксують суспільні способи діяльності, виконують функцію передачі трудового досвіду з покоління в покоління. Культурний смисл, що історично склався, містить в собі способи виконання певних дій. Соціальність у М.Вебера трансформується з форми практики у форму культури, оскільки згідно М.Вебера, способи виробництва закріплюються в системі культурних цінностей. Характеристика виробництва через категорію смислу і цінностей є культурологічною характеристикою виробництва.

Відмінність порівнюваних підходів полягає не в тому, що один підкреслює роль матеріальних умов виробництва, а інший – роль цінностей, виводить виробництво з культурної

практики індивіда. Їх відмінність визначається тим, яке з об'єктивних відношень в виробництві обирається як критерій дослідження, і, отже, яка з характеристик виробництва є методологічно визначальною. Матеріалістичний підхід обирає критерій предметної характеристики людської діяльності, ціннісний – критерій включення індивіда через його систему цінностей у виробничі відносини. Порівняння цих підходів, способів пояснення виробництва дозволяє розкрити об'єктивну сутність проблеми дослідження феномену виробництва.

Характерною рисою сучасного дискурсу виробництва є те, що все більше уваги приділяється символічним аспектам виробництва, ніж технологічному виміру виробництва. Феномен виробництва розглядається в культурологічному аспекті, а не в матеріальному вимірі виробництва як технології – тобто виробництво розглядається як культурна діяльність. Символізація виробництва забезпечує звільнення виробництва від локальності, універсалізацію його в глобальному масштабі. Тепер визнано, що фундаментальні зміни в змісті виробництва не тільки пов'язанні з технологічним прогресом, оскільки ми не можемо вважати технологічний прогрес єдиним чинником, що визначає соціальні зміни. Сучасна література доводить, що на основі одних технологій не можна визначити феномен виробництва. Крім того, розвиток технологій прямо не співвідноситься з зростанням виробництва. Навпаки нам потрібно переосмислити роль технології в контексті суспільних і культурних процесів, в яких людина не просто застосовує нові технології, а сама створює їх у відповідності з власними цілями.

Сучасні концепції виробництва акцентують основну увагу на природі виробництва, а також на соціальних аспектах технологічних змін. Причому праця розглядається не просто як індивідуальна діяльність, а як суспільний феномен. Ми маємо досягнути перехід від індустріального суспільства заснованого на масовому виробництві до постмодерного, заснованого на гнучкому, індивідуалізованому виробництві. Тобто, ми маємо проаналізувати виробництво як частину більш широкої трансформації суспільства.

В індустріальному суспільстві масове виробництво було панівним, промисловість залежала від концентрації людей, інструментів і ресурсів в одному місці. Жорстка бюрократична структуризація – здатність до рутинних і повторних дій – були ключовим чинником масового виробництва. Згідно З.Бауману, фордизм або масове виробництво, найпоширеніша система виробництва, кульмінація твердої модерніті, характеризувалася науковим управлінням, жорстким виробничим процесом

і ієрархічною бюрократичною структурою влади, заснованої на локальній некваліфікованій праці і виконанні рутинних завдань. Модель наукового управління виробництвом Ч.Тейлора, була практичним втіленням утилітарного принципу Дж. Бентама. Принцип тотального контролю над індустріальним виробництвом XIX ст. залишався актуальним і у XX ст.

Така соціальна структура виробництва відбивалася на культурних цінностях і нормах суспільної організації. Індустріальне масове виробництво залежало від індустріальної культури, дисципліни і сумлінності, яка підтримувала просторово-часову структуру індустріальної соціальності. Простір і час використовувалися як індикатори праці, відображали статус і ієрархічну позицію в суспільстві. Просторово-часова концентрація працівників у відповідних робочих практиках була не тільки технічною вимогою, але і суспільно-політичним феноменом. Суспільно-політичний аспект масового виробництва виявлявся в спробі ефективного подолання соціальної аномії, ця модель технологічного суспільства була запроваджена, щоб трансформувати деструктивні соціальні сили в продуктивну робочу силу. Це був проект переходу від брутальної нейтралізації асоціальних індивідів до ефективного регулювання індустріалізованого населення в урбанізованому середовищі, цей проект означав народження біополітичного виробництва. На основі біополітичної моделі управління великих індустріальних мас, було створено індустріальне суспільство, яке замінило життя асоціальних суб'єктів, раціональним управлінням продуктивною силою.

Таким чином, біополітична модель виробництва здійснила перехід від негативної функції елімінації і фізичного усунення соціальної девіації до позитивної функції дисципліни і нормалізації соціальності. Ця модель виникла як альтернатива безпосередньому фізичному контролю, оскільки стало ясным, що соціальні маси, завдяки виробництву можна було нормалізувати, перетворивши в масу продуктивних індивідів, тобто робочу силу. Як модель регулювання великих соціальних мас, біополітичне виробництво представляло собою ефективну систему раціонального управління продуктивними силами. Настанова на нагромадження людського ресурсу як капіталу, поєднання зростання соціальних мас з розширенням виробництва, уможливили функціонування біополітичного виробництва в різних формах. Ця моделі соціального контролю, безпосередньо вплинула на становлення індустріального суспільства і досягла своєї кульмінації в період фордистського капіталізму. На початку XX ст., проект біополітичного виробництва включав економічну модель фаб-

рики, соціальну модель держави добробуту і пеніциарну модель корекції соціальної девіації.

Глобалізація, коротші життєві цикли виробів і послуг, вплив нововведень, спричинили зміну жорсткої ієрархічної структури виробництва на рідку з динамічнішими горизонтальними взаєминами.

Нова індустріальна логіка розвитку визначається як постфордистський дезорганізований капіталізм, в якому панівними є гнучке нагромадження капіталу і трансформація ієрархічних структур управління виробництвом. Виробництво стає більш дезорганізованим. Ця тенденція особливо очевидна в сучасній організаційній теорії, де поширена думка, що ми спостерігаємо парадигмальне зрушення від бюрократії у напрямку до дезорганізації і кінця організації. Нове децентралізоване управління людськими ресурсами і гнучкі виробничі системи, становлять загальну організаційну основу сучасної індустрії. Еволюція виробничої системи від фордистської парадигми масового виробництва до постфордистської парадигми індивідуалізованих виробничих відносин характеризується відходом від централізованого трудового суспільства, регульованого стандартизованими нормами і категоріями праці.

Загальна критика постфордистської парадигми, полягає в тому, що вона не звертає увагу на інституціональну специфічність і культурні традиції. Постфордистська парадигма змін техно-організаційного базису виробництва доповнюється постмодерністським підходом. Ціла низка представників постмодернізму досліджують зміни в сучасній економіці. Вони наголошують на поступовій появі нової структури і організації економічної діяльності, яку можна визначити через такі характеристики, як перехід до більшої структурної різноманітності виробництва; появи символічної економіки; акценту на інтелектуальній праці і на знаннях; глобалізації, зміні просторово-часової структури виробництва; невизначеності економіки. Можна стверджувати, що індустріальна сучасність і гнучка постмодерність – це два способи виробництва, відмінні і відносно послідовні види соціальності. Постмодернізм стверджує, що історична еволюція виробництва може бути охарактеризована як перехід матеріального виробництва у символічну, а потім – у семіотичну форму.

Як підкреслював Ж. Бодрійяр, виробництво симулякрів звільнено від архаїчного обов'язку щось означати [1, 52]. Виробництво стає самодостатньою реальністю, віртуальною економікою, за якої не має процесів, що відбуваються в реальних секторах. «Цей процес – сам по собі і сам для себе. Він не орієнтується більше ні на потреби, ні на прибуток. Він являє собою не прискорення продуктивності, а стру-

ктурну інфляцію знаків виробництва» [1, 74]. Віртуальне поняття економіки, подібно до поняття кібереконіміки. Обговорення віртуальності обертається навколо естетичного підходу до технологічних і організаційних змін сучасного виробництва. Річ починає існувати тільки коли вона стає формально вільною, це звільнення відбувається тільки коли індустріальне суспільство видозмінюється у семіургічне, коли річ із продукту і товару (спосіб виробництва), перетворюється на річ як значення і знак (способів комунікації). Ця революція, характеризується подвійним синтезом форми і функції, синтезом мистецтва і технології. Ця революція закладає основи для нового розуміння виробництва – універсальної семіотики технологічного досвіду. Як індустріальна революція обумовила теорію матеріального виробництва, так інформаційна революція призводить до заміни мінової вартості символічною вартістю і виникнення економіки знака. Річ стає знаком. Виникає виробництво знака. Це процес символізації, річ як знак не існує поза кодом і мовою.

Матеріальне виробництва – утилітарне, як система раціонального обчислення продуктивності. Економіка знаків – спосіб символізації. Максимальна утилітарність узагальнювалася в міновій вартості, максимальна символічність у вартості знака. Виробництво комунікації не через виробництво матеріальних речей, а через інформаційний спосіб виробництва, через виробництво знаків. Перехід від поняття об'єктивної реальності до поняття реальності як системи виробництва знаків, скасовує всі референти і стає власним референтом.

Теорії постмодернізму критикують соціальні цінності, засновані на категорії праці і матеріальному виробництві, основну увагу вони приділяють нормативному дискурсу. Якщо в індустріальному суспільстві, панівними продуктивними силами були економічні чинники, то в сучасному контексті домінуючими продуктивними силами стають дискурс і комунікація. Нова соціальна теорія критично переосмислює процеси виробництва в аспекті виробництва змістів у формі знання і культури. Економіка звільняється від економічної моделі заснованої на виробництві, праця більше не єдине джерело багатства.

У теорії комунікативної дії Ю.Габермас, видаляє поняття праці і економічного виробництва з центру теоретичного дослідження і релятивізує їх роль як рушія соціальної зміни. Ю.Габермас акцентує увагу на конфлікті між життєвим світом і соціальними підсистемами раціональної поведінки [6, XI].

М.Гардт і А.Негрі визначають сучасне виробництво як біополітичне. Економічне вироб-

ництво трансформується в біополітичне. Виробництво створює нові форми життя і нові потреби, створюючи нового робітника. Зміни у виробництві, акцент на сфері послуг, афективній праці і підвищені значення індустрії видо-вищ означає, появу нового типу виробництва задоволення або пристрасті. Це виробництво спеціалізується на створенні і обробці афектів. Такий тип виробництва створює новий тип влади – біовладу. Цей новий спосіб буття, який М.Гардт і А.Негрі називають множинністю – біополітичною формою життя, що становить онтологічну основу для абсолютної демократії.

Радикальна трансформація праці в результаті інкорпорації науки, комунікації і мови в продуктивну силу, перевизначає феноменологію праці і горизонт виробництва. Нематеріальна праця домінує не в кількісному, а якісному вимірі. Загальна тенденція, коли усі форми виробництва інформаціоналізуються та іматеріалізуються. Біополітичне виробництво виробляє нові засади організації майбутнього, творить нову біополітичну соціальну онтологію. Крім того нематеріальна праця має тенденцію набувати суспільної форми мережі, заснованої на комунікації, співробітництві і емоційній прихильності. На цих засадах заснована ключова ідея біополітичного виробництва. Ця ідея полягає в тім, що в сучасному світі межі між робочим і вільним часом, між роботою на себе і роботою на іншого остаточно стерті, тобто серед різних форм праці немає пріоритетних форм, будь-яка праця є суспільною. Із цього А.Негрі і М.Гардт роблять висновок, що для суспільного виробництва принципово важлива креативність і винахідливість. Суспільне виробництво виходить за межі фабричних стін. Найбільш важливе перетворення виробництва останніх десятиліть – це трансформація фабричної спільності. Фабрика перестала бути простором концентрації праці і виробництва, праця трансцендувала за межі фабрики. Явний спад фабрики як простору виробництва, означає, що виробництво більше не обмежено конкретним простором [2, 9]. У фабричному суспільстві традиційно було присутнє концептуальна відмінність між продуктивною і непродуктивною працею. У сучасному виробництві немає суспільної відмінності між продуктивною і непродуктивною працею.

Праця має тенденцію усе більше трансформуватися в нематеріальну працю – інтелектуальну, афективну працю. Ці нові форми праці визначають мережі продуктивного співробітництва, що створюють і відтворюють суспільство. Поняття праці маргіналізується в сучасному дискурсі, хоча в індустріальному суспільстві воно було в центрі дискусії. Те, що

індустріальний клас втратив свою центральну позицію в суспільстві, що природа і умови праці кардинально модифіковані, і навіть те, що концептуалізація праці істотно змінилася – все це очевидний факт.

Соціальна структура зосереджується навколо виробництва влади і культури, і визначається просторово-часовою конфігурацією. Фундаментальною особливістю соціальної структури інформаційної епохи є мережа, головний елемент соціальної морфології. М.Кастельс пов'язує разом три процеси, а саме нову соціальну структуру (мережеве суспільство), нову економіку (глобальну інформаційну економіку) і нову культуру (реальну віртуальність). Мережа конституює нову соціальну морфологію суспільства, а мережева логіка модифікує виробництво, владу і культуру. Нове інформаційне суспільство, не тільки постіндустріальне, але також посткапіталістичне, оскільки основу його становить новий тип виробництва.

М.Кастельс розрізняє інформаційне суспільство і інформаціональне суспільством, на підставі різного способу виробництва, тому що виробництво інтелектуальної інформації стало фундаментальним джерелом багатства і влади. М.Кастельс характеризує інформаціональний капіталізм, як глобальне явище, оскільки його мережева логіка, надає йому глобального значення. Викликом для традиційних форм капіталізму був рух робітничого класу, викликом інформаціональному капіталізму будуть соціальні рухи, сформовані на основі захисту або просування власної ідентичності, а не матеріальних інтересів.

Твердження, що матеріальне виробництво майже зникло або більше не становить основу діяльності в суспільстві – центральна ідея багатьох досліджень сучасного суспільства, в той же час залишається актуальним твердженням, що матеріальне виробництво зберігає фундаментальне значення для сучасного суспільства [6, 3]. Цю ж думку розвиває М.Кастельс стверджуючи, що виробництво усе ще організує суспільства навколо власної логіки [5, 42].

Дане дослідження доводить, що сучасне суспільне виробництво визначається новою логікою розвитку. Сучасні постіндустріальний та постмодерністський підходи стверджують, що суспільне виробництво значно змінилося. Хоча матеріальне виробництво як і раніше підпорядковано логіці капіталістичної економіки, нематеріальне виробництво, виробництво знань, змінює суспільні відносини, відповідно до іншої логіки. Таке суспільне виробництво нематеріального багатства якісно нове явище.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть; [пер. с франц.] / Ж.Бодрийяр. – М.: Добросвет», 2000. – 387 с.
2. *Hardt M., Negri A.* Labor of Dionysus: a critique of the state-form / Michael Hardt and Antonio Negri. – Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press. 1994. – 349 p.
3. *On Jean-Luc Nancy: the sense of philosophy* // Ed. by D.Sheppard, S.Sparks and C.Thomas. – New York: Routledge. 1997. – 219 p.
4. *Rifkin J.* The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era / Jeremy Rifkin. – New York: Jeremy P.Tarcher / Putnam book. 2004. – 352 p.
5. *Stalder F.* Manuel Castells: the theory of the network society / F.Stadler. – Cambridge: Polity Press. 2006. – 272 p.
6. *Stehr N.* Knowledge societies / Nico Stehr. – London: SAGE. 1994. – 209 p.

Стаття надійшла до редакції 25.06.2010 р.

СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ ДІАЛЕКТИКИ БІДНОСТІ ТА БАГАТСТВА

С.В.Мельниченко

аспірантка кафедри філософії

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

У статті розглянуто основні підходи до розуміння феноменів багатства і бідності в сучасній філософській науці. Авторкою зроблена спроба розкрити взаємодетермінацію бідності і багатства в сучасних суспільно-історичних умовах. На емпіричному матеріалі доведено загострення суперечності багатство-бідність та можливі перспективи вирішення цієї суперечності.

Ключові слова: бідність, багатство, взаємодетермінація, злиденність.

Необхідність звернення до означеної у темі проблематики зумовлена низкою причин та визначається потребою осмислення бідності та багатства як складних і розмаїтих соціальних феноменів, які стали іманентною складовою сучасного цивілізаційного розвитку. Справді, сьогодні феномени бідності та багатства потребують не стільки встановлення незастереженості їх існування чи вимірювання (бо вже й так все констатовано та обраховано), скільки з'ясування природи їхньої сутності, змісту і форм як результату взаємодії різноманітних соціальних сил. Крім того, останні публікації у провідних друкованих та електронних виданнях держави з такими гучними заголовками, як: «Понад 70 % населення України – бідні» (інформаційне агентство «УНІАН»), «Українці вважають себе бідними» (газета «Товариш»), «У США рекордно зріс розрив між багатими і бідними» (журнал «Кореспондент»), «Бідні поділяться з багатими?» (тижневик «Галицький кореспондент»), «Бідність серед освічених – український феномен» (Інформаційне агентство «ВВС - Україна»), «Багаті заплатять за бідних», «Бідність, захована у "конверті"» (газета «Урядовий кур'єр») тощо, – утверджують тезу щодо необхідності та актуальності нагальної соціально-філософської рефлексії даних соціальних феноменів на основі науково бездоганного методологічного підходу, себто – діалектичного.

Саме тому метою цього дослідження є спроба розкриття природи та сутності, а також взаємодетермінації феноменів бідності і багатства в суспільно-історичному процесі.

Загалом, особливості розгортання суперечності «бідність-багатство» привертала увагу дослідників з початку побудови перших соціально-філософських наукових систем.

Для дослідження даної проблеми найбільш значущими навіть до цього часу залишаються класичні роботи Платона, Аристотеля, Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо,

Г.В.Ф. Гегеля, К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна та інших.

Проблема соціальної нерівності, злиденності і бідності ґрунтовно розглядалася в працях А. Сміта, Е. Кондільяка, К. Сен-Сімона, М. Вебера, Ф. Гізо, Ж. Прудона, Т. Мальтуса, Д. Рікардо, Г. Спенсера, Е. Реклю та багатьох інших. Надзвичайно вагомий і неоціненний до цього часу внесок у розроблення методологічних засад дослідження бідності й багатства зробили К. Маркс і Ф. Енгельс, які вбачали ознаки соціальної революції в системних кризових явищах у суспільстві з його розшаруванням на багатих і бідних.

Крім того, вагомий внесок у дослідження саме феномену бідності зробили зарубіжні дослідники: О. Кангас, В.-М. Рітакаліо, Д.-Дж. Боуг, В.-Ф. Оджбон та ін. Запропоновані ними підходи до визначення бідності видаються універсальними для дослідження цього соціального явища.

Серйозне науково-методологічне значення для соціально-філософського розуміння бідності і багатства, соціального розшарування та нерівності мають роботи Дж. Брейтвейта, Б. Вільяме, П. Гудічіні, О. Левіса, С. Лене, А.Ді Луціо, Дж. Пьєретті, П. Сорокіна, К. Суббарао та інших. Ці автори досліджували особливості прояву бідності, її причини, соціальні складові, масштаби і вплив на формування інтелектуального потенціалу нації.

Разом із тим, не можна погодитися з думками окремих науковців, що для сучасних вітчизняних філософів бідність та багатство як соціальні феномени є відносно новою науковою проблемою. Хоч їх ґрунтовне дослідження почалося лише в 90-х роках ХХ століття, коли відбулося різке зниження рівня життя населення пострадянських держав, але проблематику бідності та багатства як іманентних складових капіталістичного суспільства досліджувало багато радянських науковців. Аналіз праць сучасних вітчизняних (російських і укра-

їнських) дослідників свідчить, що наукова рефлексія бідності та багатства здійснювалася переважно з погляду соціології. У той же час праці В. Бобкова, С. Бикової, В. Воронкова, Л. Гордона, В. Жукова, Б. Казанцева, В. Любіна, В. Мітрохіна, М. Можиної, А. Подузова, Л. Ржаніциної, В. Сичової, Е. Фоміна, Н. Черніної, С. Ярошенко дозволяють зробити висновок, що ними здійснено аналіз проблеми бідності та багатства на основі систематизації накопиченої інформації, виділення основних віх в історичному розвитку.

Враховуючи те, що сучасні засоби масової інформації є дзеркалом суспільних процесів, хоч і занадто викривленим, звернемося до окремих фактів наведених у них, що розглядатимуться нами як емпірична складова нашого дослідження.

Отже, у щорічній доповіді в парламенті Уповноваженої Верховної Ради України з прав людини Ніни Карпачової, процитованої багатьма ЗМІ, вказано, що станом на червень 2010 р. вдвічі зросла заборгованість із заробітної плати в Україні (порівняно з цим же періодом 2009 р.). Омбудсмен зазначила, «що якщо обраховувати за критеріями Світового банку, то до бідних в Україні можна зарахувати понад 70 % населення». За її словами, кількість найманих працівників «зменшилася більш ніж на 710 тисяч». До цієї гнітючої картини, змальованою Н.Карпачовою, доводиться додати ще декілька темних кольорів, зокрема й те, що майже один мільйон українських громадян перебувають на обліку в службі зайнятості як безробітні, а 1 мільйон 700 тисяч вимушені працювати в режимі неповної зайнятості. За статистику, на кожне робоче місце в Україні претендувало 9 безробітних. І це все на тлі того, що середня заробітна плата за минулий рік зросла лише на 6 % в порівнянні з попереднім роком, а споживчі ціни підвищилися на 15 %, оплата медичних послуг зросла на третину, а квартирна плата підвищилися на 35 %, тарифи на гарячу воду і опалення зросли на 50 % [11].

На додачу до цього відзначимо, що за результатами досліджень, проведених Київським міжнародним інститутом соціології, для 16,9 % жителів нашої країни бракує грошей навіть на їжу. По суті, українці справедливо вважають себе бідними, а експерти, в свою чергу, бідними визнають власне тих людей, які не в змозі прогодувати сім'ю, не кажучи вже про задоволення інших життєвих потреб. Аналіз даних за кожний місяць 2009 р. показав, що істотне зростання бідності в Україні почалося в лютому-березні, а максимум був у травні – майже 20 %. Найнижчий рівень зафіксовано 2008 р. – 11% [1]. Таким чином, здавалось б, коментарі зайві. Але, саме не в цьому випадку. Їх ми зробимо дещо нижче.

У той же час, ціла низка засобів «масової дезінформації» (термін Б. Новікова), ніби навмисне публікує розміри статків найбагатших людей світу, України, Росії тощо, а це, як не крути, щось схоже на «бенкет під час чуми». Йдеться про публікації на кшталт: «У світі різко збільшилася кількість мільйонерів» (тижневик «Кореспондент»), «За час кризи в Україні зросла кількість мільйонерів» (служба новин ТСН, телеканалу «1+1») і т.п. З одного боку, все зрозуміло до очевидного, адже тут діє простий (але, водночас, діалектичний) принцип: якщо у когось щось зникло, то у когонебудь це щось обов'язково з'явилось (можливо у іншій формі). Отже, у публікаціях такого ґатунку відчувається певний «обнадійливий позитив», а саме: «кількість володарів мільйонних статків у світі сягнула 11,2 мільйона чоловік», «Як повідомляє британська радіокомпанія BBC з посиланням на щорічну доповідь нью-йоркської компанії Boston Consulting Group, за минулий рік список багатіїв збільшився на 14%» і т.п.. Справді, голова Бостонської консалтингової групи Моніш Кумар (певно що з неприхованим задоволенням) повідомив, що він навіть не очікував «що процес відновлення багатства буде настільки швидким і потужним» [3].

За матеріалами того ж інтернет-видання найбільше мільйонерів зараз зареєстровано саме у так званій колиці світового імперіалізму – США – 4 мільйони 715 тисяч чоловік. На другому місці Японія – 1 мільйон 230 тисяч, а замикає трійку лідерів Китай – 670 тисяч. Слідом за ними йдуть Великобританія – 485 тисяч, Німеччина – 430 тисяч, Італія – 300 тисяч, Швейцарія – 285 тисяч і Франція – 280 тисяч. За оцінкою Boston Consulting Group, у наступні п'ять років щорічний приріст приватного капіталу складе у світі 5,8 %.

До речі, індекс Джині (Gini index), що оцінює нерівномірність розподілу доходів у суспільстві, показує, що соціально-економічна нерівність у тих же Сполучених Штатах у 2009 р. досягла найвищого рівня з 1967 р., коли Бюро перепису населення (Census Bureau) США почало відстежувати дані про доходи населення. У 2009 р. на частку 20 % найбагатших американців (особи з щорічним доходом не менше 100 тис. дол) довелось 49,4 % всіх доходів у США, тоді як громадяни, що живуть за межею бідності, задовольнялися лише 3,4 % усіх доходів.

Цікаво також порівняти вищевказаний рейтинг з тим, що поданий нижче на рис. 1. Як бачимо, країни, що лідирують за кількістю мільйонерів, в той же час є лідерами і за рівнем бідності, і не просто бідності, а саме дитячої бідності.

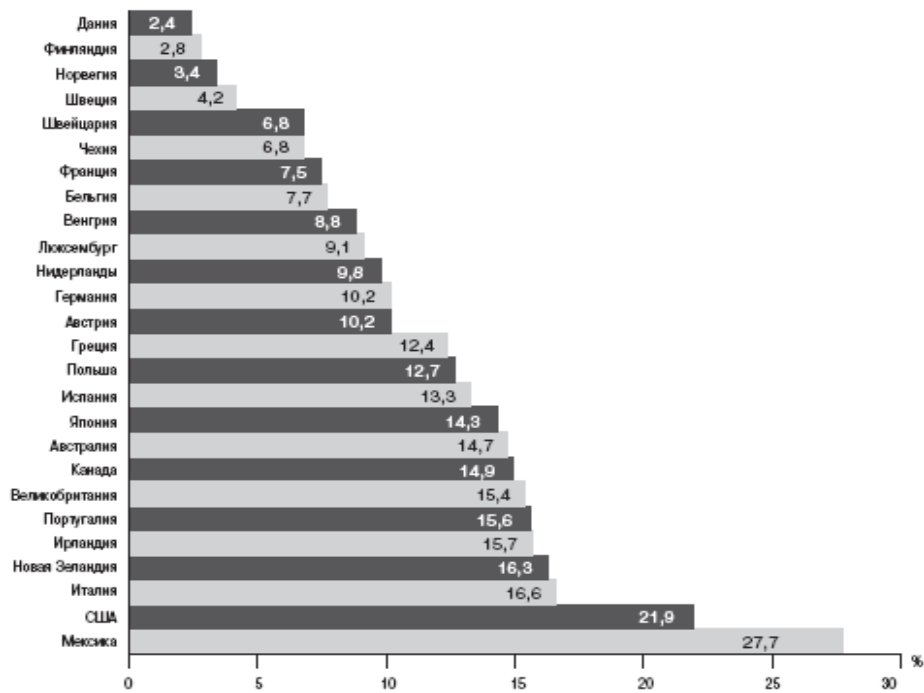


Рис. 1. Рейтинг країн за рівнем дитячої бідності (відповідно за часткою дітей, що живуть нижче національної межі бідності) [12]

Відзначимо, що в Україні ситуація аж ніяк не краща. Так, керівник досліджень рівня життя Інституту демографії НАН України Л. Черенько стверджує, що «на жаль, впродовж останніх десяти років ... ми спостерігаємо дуже високі масштаби так званої дитячої бідності. Бідність серед сімей з дітьми вдвічі перевищує бідність сімей без дітей» [2]. В цьому сенсі сьогодні вельми актуалізуються слова П. Сорокіна, які він висловив ще в далекому 1917 р. (до своєї еміграції до США): «Здається, ніколи ще не було такого контрасту між бідністю і багатством, між мільярдерами і жебраками, як у наш час» [9].

Дана ситуація може бути досить виразно і неймовірно слушно прокоментована словами Б. Новікова з праці «Творють или вытворяют?», який, осмислюючи нинішні деструктивні суспільні процеси, зазначає: «ще Гелбрейт зафіксував, що інфляція має мету – руйнування ділового співтовариства і знищення середнього класу, тому що інфляція бере у старих, неорганізованих і бідних і дає це тим, хто більш рішуче управляє своїми доходами і багатий. У результаті дохід перерозподіляється від старих до людей середнього віку і від бідних до багатих. У цьому випадку люди жартують, що в суспільстві діє закон збереження багатства – якщо у кого-небудь зменшене, то в іншого рівно на стільки додається». І далі автор констатує: «95 % людей – вмирають від голоду. 5 % – здихають від обжерливості. І це – аж ніяк не тільки лише буквально. Бо є голод

шлунка. Є голод тіла. Є голод духу. Є голод душі. Тобто перед нами: системне і систематичне збідніння. СИСТЕМНА і систематична БІДНІСТЬ» [6].

Але не тільки сьогодні зі всією актуальністю засвідчується протистояння і взаємодетермінація бідності та багатства. Воно характерне для всіх суспільно-економічних формацій з домінують приватної власності. Так, свого часу афінський стратег Перикл, за свідченням великого грецького історика Фукидіда, вважав: «Краще бідуючі індивіди в процвітаючих містах, ніж процвітаючі індивіди в державі, що гине» [7].

У Римі пізнього періоду (50 – 40-і роки до н.е.) певно що в силу характеру відповідної суспільно-економічної формації бідність сприймалася як порок, майже як злочин. Привілейована меншість, олігархія римської знаті і банкіри, оцінюючи таким чином бідність, в той же час розуміли і соціальні наслідки цього масштабного «пороку». В епоху ж феодалізму і панування теологічних настанов бідність розглядалася як божественне випробування, як покарання за гріховне життя і помисли. Багатство, безглузде накопичення, показне милосердя засуджувалися, порівнювалися з порочністю, гріховністю. Незаможні, бідні, злиденні мали заспокоюватися тим, що їх чекають справжні винагороди у потойбічному житті.

У період індустріальних та релігійних реформацій таке пояснення природи бідності та соціально-економічної диференціації суспільс-

тва вже не влаштовувало різні його групи. В цей час (його можна назвати епохою Просвітництва) були потрібні пояснення саме наукового характеру для розуміння справжніх причин, що викликають такий різновид пауперизму, як масова бідність, що закріплюють нерівність у розподілі багатств, що підсилюють гегемонію певних класів і груп у державі та суспільстві. Можливо, саме тому зародження марксизму і стало логічним та науково довершеним наслідком щодо пошуку універсальної моделі усунення базових причин масової бідності в майбутньому суспільстві.

Отже, будь-яке суспільство, де панує приватна власність, на будь-якій стадії свого розвитку супроводжується наявністю бідності та, відповідно, багатства. Але в сучасних умовах так званого інформаційного суспільства феномен бідності набуває нових якісних характеристик. Адже, якщо спробувати проінтерпретувати через призму дослідження проблематики «бідність-багатство» вислів батька кібернетики Н. Віннера: «Хто володіє інформацією, той володіє світом», то можна стверджувати, що нині: «хто володіє інформацією – той багатий, а хто ні – бідний». І це цілком, природно, адже в умовах інформаційної економіки інформація (знання) стає не тільки продуктом діяльності (який відчужується від свого безпосереднього виробника), а й безпосереднім фактором виробництва.

Звичайно ж таки, до цього часу в науковій традиції існує серйозне розмаїття підходів до визначення бідності та багатства. При цьому, дослідники воліють частіше звертатися суто до феномену бідності, навіть не згадуючи про його взаємодетермінацію з багатством. Бідність як соціально-економічне явище зазвичай розглядається у вітчизняній та західній науці як крайня нестача наявних у людини ресурсів для нормального життя і життєдіяльності. У кризовому суспільстві по-особливому виявляється соціально-психологічна детермінанта бідності як явища. Адже бідність виявилася пов'язаною не тільки з дефіцитом ресурсів, але й з так званим соціальним соромом, загостренням усвідомленості власної бідності, яке, у свою чергу, породжувало суб'єктивне сприйняття картини бідності, розбіжність її оцінок. Таким чином, бідність виявляється все більше не тільки як матеріальна, а й як духовна складова життєвого світу людини, її буття. В цьому сенсі вірним буде й античний вислів: «Не багатство саме собою і не рішучість зносити бідність є благом, а лише те, якою мірою обтяжена ними людина є вільною від них і зберігає здатність не забувати про блага духовні».

Варто звернути також увагу в нашому дослідженні на підхід В. Литкіної, яка вважає, що «багатство і бідність у першому своєму на-

ближення є чимось суто об'єктивним, а саме - зовнішніми умовами життя, кращими чи гіршими» [4]. Далі, звичайно, вказана авторка звертається до індивідуального рівня проблеми, відзначаючи, що «багатство і бідність - знаки самої життєздатності індивідуума, його міці або слабкості, незалежності чи залежності, його значущості як живої істоти. На даній стадії багатство цінне не саме по собі, а в тому плані, що воно захищає, забезпечує, збагачує і зміцнює абсолютну цінність людства, індивідуальне життя і в цілому - життя людства» [4].

Насправді, на перший погляд в основі прагнення до багатства лежать потреби нижчих рівнів (відповідно до піраміди потреб А.Маслоу). Але через звичайний брак коштів для існування і конкуренцію прагнення задовольнити вказані потреби (а потім все і все більш зростаючі) стає часто егоїстичним і людиноненависницьким (тобто набуває спотворених форм). І тоді спрацьовує принцип: у суспільстві, де панує приватна власність, жити добре, себто заможного, багато, можливо тільки за рахунок інших життів та експлуатації ближніх. В цьому сенсі багатство стає вже не тільки символом життя, а й символом «соціальної пихатості» і престижу чиновників, сановників, соціальних груп і, навіть, цілих держав. Багатство вже стає самоцінним, знаком влади, але таким, коли власність починає вже сама володіти своїм власником, стає надцінністю, надметою: щоб воно обслуговувало тебе, необхідно стати спочатку його шанувальником, старанним слугою, ідолопоклонником

Акцентуючи увагу на комплексному характері проблеми «бідність-багатство», російська дослідниця в галузі права О.Федорова формулює авторське визначення бідності, яке розглядається як «явище суспільного та приватного життя, властиве всім політичним системам, що спричинене численними факторами соціального, економічного, психологічного, духовного та правового порядку, що відрізняється усталеністю своїх форм, стриманою соціальною активністю суб'єктів неблагополуччя і суспільною небезпекою» [10, 24]. Саме стриманість соціальної активності до якої, за визначенням О.Федорової, може призводити бідність і є тим фактором, який в майбутньому породжує перетворену форми такої активності – буржуазний активізм – видимість соціальної активності.

Досить цікавим і ґрунтовним, а головне – діалектично виваженим, на нашу думку, є розуміння бідності російським дослідником Р.Рибаківим, який вважає, що бідність як соціальний феномен є таким станом соціальності, протилежним багатству, який призводить до втрати цілісності, повноти буття людини і ви-

являється функціонально деструктивно у всіх сферах життєдіяльності суспільства і життєвого світу людини [8, 7]. До речі, на деструктивному характері крайньої форми бідності – злиденності, наголошував ще великий російський письменник Ф.Достоевський, який вважав, що: «у бідності ви ще можете зберегти благородність вроджених почуттів, у злиднях же – ніколи й ніхто». Разом із тим, визначення бідності Р. Рибаківим містить в собі тільки «наслідкову» складову цього соціального феномену і позбавлене розкриття його дійсної природи. Але заради справедливості вкажемо, що автор позначає причини виникнення бідності, серед яких: причини, що витікають з форм організації суспільного життя (безробіття, низький рівень оплати праці, пенсій, відсутність збережень, слабкий правовий захист населення, малограмотність мас, неефективна система держави, слабкий розвиток соціальних зв'язків, розшарування суспільства, проблеми соціалізації самоактуалізації індивіда), зовнішні причини, стихійно-природні (пожежі, неврожаї тощо), внутрішні причини, індивідуально-особистісні (хвороба, розумові або фізичні дефекти, соціально-психологічний склад особистості та її духовність).

Варто вказати, що вищезгаданий дослідник Р. Рибаків є одним з тих небагатьох, хто розглядає бідність у єдності зі своєю діалектичною протилежністю – багатством. Адже, з одного боку, він розуміє бідність як такий стан соціальності, за якого відсутні одна або кілька складових: економічних, соціальних, моральних, правових, духовних, естетичних, виражають потреби і цінності особистості, групи, суспільства, цивілізації, що робить цей стан деструктивним. З іншого боку, багатство – це гуманістична цілісна система гармонійно поєднаних економічних, соціальних, моральних, духовних, естетичних потреб, інтересів, цілей і цінностей індивіда, групи, суспільства, цивілізації [8, 15].

Які ж все-таки причини поширення бідності серед одних, що змушені скітати на узбіччі суспільства, та збільшення багатства інших. Погодимось з професором Б. Новіковим, який слушно вважає, що саме «приватна власність, доведена до логічної межі, невимушено перетворює розрив між найбіднішими і найбагатшими на загрозу для самого існування держави», – і продовжує, – «Не розуміти цього неможливо. Можна лише робити вигляд, що це незрозуміло» [6, 147].

Продовжуючи попередню думку, зазначимо, що суспільний розподіл праці призвів до того, що в країнах, які розвиваються, доводиться вибирати не між хорошими робочими місцями і поганими, а між поганими і повною їх відсутністю. І, як не дивно, серед багатьох

провідних економістів переважає думка, що розвиток саме такого типу системи зайнятості – блага звістка для світової бідноти.

Отже, розуміючи природу і причини взаємодетермінації бідності і багатства в капіталістичному суспільстві, варто спробувати відповісти на питання: «Що ж робити?». В цьому випадку, хоч у публікаціях такого роду не вітається використання цитувань ненаукового характеру, але разом з тим дозволимо собі процитувати короткий анекдот, що досить яскраво відображає суперечності у підходах до вирішення проблеми бідності і багатства: «1917 рік. Старенька правнучка декабриста в Петербурзі доживає останні дні. Раптом лунають постріли, якісь крики. Вона просить служницю дізнатися, що ж хочуть ці люди. Служниця повертається і каже: «Пані! Ці люди хочуть, щоб не було багатих». На що господиня реагує так: «Дивно? А мій прадід хотів, щоб не було бідних».

Звичайно, саме марксистський підхід до вирішення проблеми бідності і багатства якраз би заперечив цей анекдот. Адже, ще молодий К. Маркс передбачав, що в умовах нової суспільно-економічної формації «на місце економічного багатства і економічних злиднів стають багата людина і багата людська потреба. Багата людина – це в той же час людина, що потребує всієї повноти людських проявів життя, людина, в якій її власне здійснення виступає як внутрішня необхідність, як потреба. Не тільки багатство людини, а й бідність її отримує при соціалізмі рівною мірою людське і тому суспільне значення» [5].

Разом із тим, існують й інші підходи, з якими нам важко погодитися. Йдеться про підхід вже згадуваної В. Литкіної, яка переконана, що «суперечність багатства-бідності вже дійшла до такої межі, що далі можливі лише тільки або боротьба і загальна загибель, або знаходження консенсусу – умов досить мирного співіснування з поліпшенням перспектив, з реформами і законами «золотої середини». Багаті, якщо вони хочуть залишатися багатими, вже не в силах ігнорувати потреби бідних і змушені рахуватися з їхніми інтересами, оскільки бідних все ж більшість» [4, 198-199]. Дослідниця, на жаль, констатує можливість мирного співіснування двох антагоністичних сторін, що апіорі неможливо. Саме тому, перспективою вирішення даної суперечності може бути тільки «перша» альтернатива, вказана В. Литкіною.

Вже давно у світі відзначається Міжнародний день боротьби з бідністю (17 жовтня), адже бідність і боротьба з нею – явище і процес інтернаціонального порядку, вони властиві політико-правовій життєдіяльності держав з різними політичними режимами. Але найгуч-

ніше декларують цю боротьбу саме ті, хто є багатими (приймаючи резолюції, постанови, закони на кшталт указу «Про невідкладні заходи з подолання бідності»). Невже вони не розуміють, що знищення бідності з необхідніс-

тю передбачає знищення її протилежності – багатства? Напевно – добре розуміють, тому й намагаються тримати цю боротьбу під своїм контролем...

ЛІТЕРАТУРА

1. *Андреева В.* Українці вважають себе бідними [Електронний ресурс] / В. Андреева. – Режим доступу: http://www.tovarish.com.ua/news/Obschestvo/29-04-2010/Ukraintsi_4910.html
2. *Кожна третя українська сім'я – бідна* [Електронний ресурс] // Інтернет-видання «UA-Time Час Змін». – Режим доступу: <http://ua-time.com.ua/2010/08/19/kozhna-tretja-ukrajinska-simja-bidna/>
3. *Количество миллионеров в мире достигло 11,2 миллиона человек* [Електронний ресурс] // Інтернет-видання «Вести». – Режим доступу: URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=368570>
4. *Лыткина В.Ю.* Богатство и бедность как социально-философские категории [Текст] / В.Ю. Лыткина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2007. – № 3 (8). – С. 198-203.
5. *Маркс К.* Сочинения / К. Маркс // К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 42. – М.: Политиздат, 1974. – С. 41-174.
6. *Новиков Б.В.* Творить или вытворять? [монографія] / Б.В. Новиков. – К.: Миронівська типографія, 2010. – 572 с.
7. *Перикл* // Изречения антиков: сб. афоризмов / Сост. В. Дробницкий. – М.: Эра, 2000. – С. 38.
8. *Рыбаков Р.П.* Бедность как социальный феномен: социально-философский аспект: автореф. дисс. ... канд. филос.наук: 09.00.11 / Р.П. Рыбаков. – М.: ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», 2000. – 24 с.
9. *Сорокин П.А.* Социализм и социальное равенство / П.А. Сорокин // Социс. – № 5. – 2001. – С. 3-5.
10. *Федорова О.Г.* Государственная политика в области борьбы с бедностью в России (историко-правовое исследование): автореф. дисс. ... докт.юр.наук.: 12.00.01. – СПб: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2007. – 34 с.
11. *Щорічна доповідь* Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини Карпачової Н. І. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rada.gov.ua/zakon/new/STENOGR/24_06.htm
12. *Luxembourg Income Study (LIS), Key Figures* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: www.lisproject.org/keyfigures.htm станом на 8 червня 2004.

Стаття надійшла до редакції 10.06.2010 р.

МЕТОДОЛОГІЧНА РОЛЬ КАТЕГОРІЇ ЗАПЕРЕЧЕННЯ В РОЗРОБЦІ ПРИНЦИПІВ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

І.А. Муратова

*кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

У статті йдеться про розвиток особистості силами розвиваючого навчання та освіти. Філософський принцип розвитку в цілому і категорія заперечення, зокрема, береться за методологічну основу для подальших досліджень в філософії освіти.

Ключові слова: розвиток особистості, розвиваюча освіта, заперечення, філософія освіти.

Сучасна освіта перебуває в пошуку нових шляхів свого розвитку, що потребує відповідного наукового обґрунтування її модернізації. Філософська складова є інтегральною щодо політико-економічних, соціокультурних, організаційно-методичних, психолого-педагогічних та інших аспектів такого обґрунтування, оскільки розкриває фундаментальні пріоритети, стратегію і перспективи науково-технологічного і суспільного розвитку. Теоретична розробка філософії освіти на основі принципу розвитку покликана забезпечити наукове осмислення граничних засад і принципів педагогічного знання і освітніх технологій, тенденції та доміанти організації освіти в Україні.

Але філософсько-освітні розробки ще недостатньо методологічно зорієнтовані на теорію розвитку, її категорійний зміст, хоча саме освіта здатна забезпечити людський розвиток, розвинути особистість і сутнісне самоусвідомлення людини, сталий суспільний розвиток. Українські науковці (В.П. Андрущенко, В.П. Бех, Г.І. Волінка, М.М. Закович, Н.Г. Мозгова, Є.О. Шалімова, Л.В. Губерський, І.А. Зязюн, С.Ф. Клепко, В.Г. Кремень, М.І. Михальченко, В.С. Пазенок, І.М. Предборська, В.Г. Скотний), як і більшість зарубіжних авторів (наприклад, представники педагогіки екзистенціалізму Дж. Кнеллер, Г. Гоулд, Е. Брейзах (США), У. Баррей (Великобританія), М. Марсель (Франція), О.Ф. Больнов (ФРН), Т. Моріта (Японія) тощо), переважно спираються на новітні досягнення філософської та природничо-наукової антропології, соціальної філософії. Лише окремі розробки (наприклад, російських дослідників Громико Ю.В. і Глазунової І.О.) базуються на принципі розвитку. Проте трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, ставлять перед освітянами завдання науково-теоретичного осмислення і застосування філософських категорій принципу розвитку до теоретичних і практичних принципів педагогіки і освітньо-виховної діяльності, що функціо-

нують як методи проектування і створення нових освітніх інституцій і систем. Центральною для методології дослідження становлення і розвитку сутності як безпосередньої культури конкретної особистості є категорія заперечення, але її роль в побудові освіти залишається мало дослідженою, зокрема через дещо надмірне захоплення освітян постмодернізмом або вирішенням поточних організаційних, вузько прагматичних завдань налагодження і функціонування системи освіти України в кожному її сегменті.

Вже Г.В.Ф.Гегель вбачав освітнє завдання філософії в тому, щоб «вивести індивіда з його неосвіченої точки зору і привести його до знання», здійснити освіту людини як сходження від недосконалого духу окремого індивіда до всезагальної, субстанційної освіченості, тобто дати людині пройти ступені утворення форм всезагального духу як етапи шляху, вже розробленого і вирівняного попереднім рухом світової історії. «І в педагогічних успіхах ми впізнаємо накреслену наче б то в стислому нарисі історію освіченості усього світу. ... Наука відтворює цей освітній рух в його повноті та необхідності...» [6, 14-15]. Так само і Л. Фейєрбах бачив справу філософії в тому, щоб творити людей, а не тексти. З цією думкою співзвучний висновок Е.В. Ільєнкова про те, що ідеальне є тільки там, де є людська особистість, індивідуальність, а подальша розробка проблеми ідеального впадає «в дослідження процесу становлення особистості та процесу особистісної дії в ідеальному плані дійсності» [7, 227]. Філософський же план проблеми вичерпується рішенням питання про загальну суспільно-історичну природу ідеального.

Тобто в освіті філософські принципи і категорії як абстраговані ідеальні вирази суспільних відносин реалізують утворення людського в людині, тобто виступають фор-

мами того, що робить людину людиною. Постаючи історично не просто як форми мислення, але як суспільні форми людської діяльності, категорії утворюють шаблі виділення людини з природи – ступені перетворення природного в людське або становлення людини людяною. «Відповідно, для кожного індивіда ці форми людської діяльності та освоєння дійсності, що сформовані усупільненим людством і існують незалежно від волі окремих людей, виступають у всій своїй сукупності як форми присвоєння людської сутності (суспільності)» [3, 141].

Не випадково в категорії діяльності Г.С. Батіщев розкриває «тотожність особистості і суспільства, – не в тому сенсі, що індивід – «сам собі суспільство»..., а в тому, що це – одна і та ж соціальна субстанція, яку лише відчуження розщеплює на суспільне «середовище» і особистий «світ». Адже розпредметнення становить перетворення людиною себе в спадкоємця соціального колективу, його культури, а опредметнення – перетворення ним себе в творця цієї культури, її життя» [1, 15]. Вся справа в тому, підкреслює Г.С. Батіщев, щоб освоїти, розпредметити категорії, тобто перетворити на форму діяльної здатності, ідеально відтворити те, що опредмечене в них. «І лише тоді, коли діяльною здатністю людини відновлюється істина як процес, як розгортання логіки об'єкта, можна адекватно ставити питання про категорії мислення як форми її живої діяльності...» [1, 18].

І на думку Босенка В.О. категорії забезпечують діалектичний перехід і перелив об'єктивного в суб'єктивне: «Коли ми говоримо, що загальне – це категорія, то цим все сказано. Вона як власно категорія не існує об'єктивно як така і, разом з тим, існує не без об'єктивного змісту. І в цьому відношенні про неї можна сказати, що вона – протиріччя, на яке поширюється все те, що відноситься до пізнання протиріччя. Ніяке однозначне визначення загального по принципу «або – або» не в змозі відобразити такий суперечливий за своєю природою стан речей, дійсну його природу в його зв'язку з об'єктивним і суб'єктивним. Це можна зробити, лише піддавши ці протилежності такому ж діалектичному аналізу, якому піддавалося співвідношення окремого і загального, ...вже там можна було помітити всю діалектичність взаємного зв'язку, переходів, переливів, гнучкість, релятивність і т. ін. цих протилежностей – об'єктивного і суб'єктивного» [2, 223].

Тому не випадково діалектична ідея розвитку, теорія, принцип розвитку, виражений у системі категорій, беруться за основу виховання та освіти особистості на початку ХХ століття. Про це свідчить історія теоретичних і практичних досягнень розвиваючого навчання від

П.Я. Гальперіна і Д.Б. Ельконіна до В.В. Давидова, їх учнів і послідовників, якими розроблялися основи розвиваючої освіти. До теорії розвитку особистості, до освіти як розвитку особистості, все йшло, сходилося, стікалося, як зазначив Л.С. Виготський; в ній інтегрується, потрапляє в резонанс вся попередня робота в царині філософської, тобто розвиваючої психології і педагогіки, наголошував він.

Така реалізація філософських категорій в людському розвитку, втілення в багатстві суб'єктивності особистості, їх суб'єктність, відрізняє дійсну діалектику як філософський принцип розвитку від уявної, тобто такої, що виступає під прапором діалектики, але насправді є антидіалектикою. Не дарма вся суть діалектики заперечності полягає в самозапереченні. За Гегелем саме заперечність утворює співвідношення з собою, є джерелом саморуху, самодіяльності, суб'єктивності. Суб'єкту, особі, вільному буття притаманне завдяки запереченню заперечення – зняттю протилежностей, розв'язанню протиріччя.

Діалектика матеріалістична в позитивне розуміння дійсності також включає водночас розуміння його заперечення. Мова йде не про порожнє заперечення, відкидання, даремне розбивання чи руйнацію, безслідне знищення або ліквідацію, а про зародження і виникнення якісно нового, змістовнішого, збагаченого і загальнішого. Якщо щось стверджується шляхом самозаперечення, то воно тим самим переходить не в нуль, у відсутність будь-чого, в абсолютне ніщо, а в заперечення власного змісту і, таким чином, в деяку вищу форму себе, оскільки при скиданні кінцевої визначеної форми, тобто запереченні певної речі та через нього, відбувається ствердження глибшого, сутнісного, субстанційного – протилежного кінцевим формам змісту – універсального руху матерії взагалі. І цей результат є вищим, багатішим, бо він збагачений своєю протилежністю і містить в собі й те, що було до заперечення, й те, що виникло після нього, тобто деякий синтез протилежностей. Сама система такого інтегрування, узагальнення – сходження до нового синтезу, ступеня, циклу, – утворює поступальність розвитку за універсальними законами руху, що забезпечується саме запереченням. Природа загального в об'єктивній дійсності полягає в самозапереченні окремого, одиничного, яке є ствердженням в собі того, що воно є, і того, чим воно не є, єдністю буття і небуття в універсальному зв'язку всіх речей.

Для реалізації розвитку особистості в освіті важливо дійсно діалектично розуміти і вміти здійснювати заперечення. Що означає нерозуміння моменту заперечення і до чого призводить невміння ним керуватися показав вже Гегель. Оскільки сходження (або заглиблення) індивіду до нескінченного, всезагального, вічного відбувається як перехід і опосередкування, воно є так само зняття переходу і опосередкування, в чому саме міститься і виявляється момент заперечення. Найбільше утруднення викликається тим, що «те, що виступає як опосередковуюче, зникає, і, отже, в цьому опосередкуванні само опосередкування знімається» [5, 171]. Тому істинна природа сутнісного мислення за Гегелем полягає в знятті опосередкування в самому опосередкуванні. Мисленням при цьому здійснюється заперечувальна діяльність. Нерозуміння цього призводить до змішування діалектики з її фальсифікатами. Так, Гегель виступає проти змішування діалектики з рефлексією, софістикою і скептицизмом як її імітаціями. Він вимагає розрізнення і розмежує їх. Рефлексія як рух думки, що виходить за межі ізольованої визначеності та ставить її в зв'язок, приводить до відношення, ще не є дійсною діалектикою. Нескінченність рефлексії є лише проміжна спроба досягти істинної нескінченності. В скептицизмі результатом діалектики є голе, тобто беззмістовне і безплідне, заперечення, що робить її теж недійсною. Сутність софістики – використання односторонніх і абстрактних визначень в їх ізольованості – також не є сутністю діалектики. Дійсною є діалектика самозаперечення – заперечення самого себе – внутрішнє, а не зовні піднесене над кінцевим. Взагалі кінцеве в собі суперечливе, і сутність усього кінцевого полягає в тому, що воно себе знімає, тобто зберігає, стверджує в запереченні.

Негативне, отримане як результат дійсної діалектики, саме тому, що воно становить собою результат, є разом з тим і позитивне, оскільки містить в собі як зняте те, з чого воно походить і без чого воно не існує. Без цього заперечення лишається голим, тобто абстрактним. Позитивне або стверджувальне міститься в такому запереченні, яке становить єдність протилежностей в їх розв'язанні та переході [5, 210]. Тобто запереченням є позитивний результат, зміст, визначене, а не пусте, абстрактне ніщо. Основу будь-якої визначеності становить заперечення, стверджував Спіноза. В наявному бутті визначеність єдина з буттям, і момент заперечення наче б то прихований в ньому, разом з тим вона є границя, межа, покладена як заперечення. Лише в своїй межі та завдячуючи їй щось є тим, що воно є. Тому наявне буття мінливе. Межа містить в собі внутрішнє заперечення, яке виявляється в зміні, яка змушує наявне

буття виходити за свої межі. Кінцеве як щось визначене не протистоїть байдуже іншому, його загальна природа – бути в собі іншим самого себе і, значить, змінюватися. Гегелівський розгляд мінливості наявного буття дозволяє визначити, що таке дурна або негативна нескінченність, оскільки вона є запереченням кінцевого, але таким, в якому кінцеве, проте, знов виникає і, отже, не знімається. Такий прогрес в нескінченність є вічне і невпинне чергування чогось і його іншого як моментів наявного буття в їх роздільності. Щось стає іншим, яке само будучи чимось, змінюється і стає, в свою чергу, іншим і так далі без краю. Така зміна, цей безкрай прогрес, такий дуалізм кінцевого і нескінченного не розкриває істинної нескінченності, яка в своєму іншому приходить до самої себе, перебуває в ньому сама у себе. Оскільки те, у що щось переходить, є те ж саме, що і само перехідне, то в своєму переході в інше щось лише зливається з самим собою, і це відношення з самим собою в переході і в іншому є істинною нескінченністю. Гегель зазначає, що в єдності кінцевого і нескінченного кінцеве знімається в нескінченному, яке є позитивним, і лише кінцеве є знятим, а нескінченне зберігає себе. Зняте буття – те, що піддане запереченню, – є сутність, в якій немає вже переходу, а є лише відношення. Зняття передбачає двоїстість негативного і позитивного в собі, воно зберігає щось через його подолання, усунення, породжуючи в кінцевому рахунку самосвідоме буття, відношення з самим собою, «я», суб'єктність. Як відношення негативного з самим собою воно є для себе сущим, єдиним, одним – тим, що в самому собі не має відмінностей і, отже, виключає інше з себе. Буття як безпосередність, яка через самозаперечення є також опосередкування, що знімає себе, і приходить до самовідношення, до безпосередності, є сутність.

В антидіалектиці відсутнє таке дійсне самозаперечення, бо вона приховує за зовнішньою формою протилежності сутність, тобто внутрішнє відношення до самого себе, наслідком чого стає теоретична сліпота. Проблеми, вирішення яких потребує дійсної діалектики заперечення і осмислення протиріччя, стають неначе невидимими, невловимими, трансцендентними, якщо вони щільно і надійно замасковані зусиллями антидіалектичної імітації протилежностей, наприклад, засобами семантики. Таким чином створюється підґрунтя для того, щоб оголосити ці проблеми псевдопроблемами, такими, що не мають сенсу, чим заспокоюються й вдовольняються. Таким «звільненням» від дійсно

глибоких, суттєвих проблем, що лишаються геть відсунутими, замаскованими, підривається і розкладається людина як суб'єкт суспільного розвитку.

Але ж діалектичне протиріччя в антидіалектиці не усунуто, а лише прикриті, затулені, відкладені. Прагнення відхилити, посунути та приховати, загородити і, в решті решт, зробити непомітним, неусвідомленим, неосмисленим діалектичне заперечення призводить до розкладання на емпіричні компоненти будь-якого теоретичного поняття. Таким чином заперечення перетворюється з категорії наукового мислення і теоретичної свідомості на засіб боротьби проти їх розвинених форм, збагачених діалектичною культурою, – в інструмент вандалізму по відношенню до розуму і самосвідомості, до того ж більш руйнівний, ніж ірраціоналізація наукового пізнання. Тому відновлення філософської категорії заперечення в її дійсно діалектичній ролі методологічного обґрунтування граничних основ освіти як стратегічного людського ресурсу суспільного розвитку, від якого залежить дійсна освіченість і культура діяльності історичного суб'єкту, становить першочергове завдання філософії освіти.

Діалектика суперечливості є необхідною і для сутнісного розуміння людини. У відношенні до самої себе як універсальної і тому вільної істоти людина є сутністю. Вандалізм антидіалектики щодо людської сутності виражається в абстрактному запереченні її, а разом з нею – всього світу культури як несуттєвого. В дійсності сама сутність людини є суперечливою, як нескінченність, і потребує дійсно діалектичного заперечення в процесі її присвоєння індивідом в розвитку його індивідуальності, особистості. Справа в тому, що як у філогенетичному, так і в онтогенетичному планах сутність людини не є константою, чимось наперед заданим і незмінним. Людина сама творить свою сутність і своїм існуванням зобов'язана самій собі, а не якійсь зовнішній причині ззовні себе. Філософською мовою це можна назвати через-себе-буття. Становлення людини є її самопородженням, здійсненим і засвідченим в усій так званій світовій історії, яка є суттєвою реальністю людини в її чуттєвому бутті.

Отже, в своїй суперечливості людська сутність має дві сторони взаємовідношення – об'єктивну і суб'єктивну. Вона є предметною, тобто втіленою в речове багатство, продукти і результати життєдіяльності людини, її твори, чуттєві в своєму існуванні. Вона є при цьому і суспільною діяльністю, що існує як відношення, зв'язок людини з людиною. Як самовідношення сутність людини є відношенням до природи як людської, на одному полюсі, і відношенням до людини як людяної природи, на іншому. У цьо-

му відношенні до себе як людини проявляється те, наскільки стала для індивіда природою людська сутність або наскільки природа стала людською сутністю людини. Це відношення свідчить про ступінь загальної культури людини, а також про те, якою мірою її потреби стали людськими, тобто якою мірою інша людина як така стала її потребою, якою мірою сама людина в своєму індивідуальному бутті є разом із тим суспільною, людяною істотою.

Історії як філогенезу людської сутності також притаманна суперечність, і здійснюється вона шляхом заперечення. В історії, яка не є ще дійсною історією людини як посталого суб'єкту, а є лише історією виникнення людини, її породження самою собою, людська сутність опредметнюється в протилежність собі нелюдям способом. В такій історії чуттєво виражено те, що людина стає водночас предметною для себе істотою і разом з тим нелюдям для самої себе предметом, тобто її життєвий прояв, ствердження її дійсності постає як відчуження – така сутність, яка має бути знятою. Самовідчуження людини означає перетворення її універсальної сутності на лише засіб підтримки індивідуального фізичного існування, оскільки створений людиною предметний світ існує, але як такий панує над нею, бо виступає у формі такої зовнішності, яка не належить до її сутності. Предметні сутнісні сили постають як позбавлені суб'єктивної потреби предмети. Присвоєння предметної сутності людини передбачає зняття її відчуження як опосередкування і здійснення цієї сутності як дійсної людяності, як в її чуттєвому бутті, так і в формах свідомості, де людина представлена як абстрактно-загальна.

Таке розуміння суперечливості історичного становлення сутності людини дозволяє переосмислити наступні загальноприйняті засади освітньо-виховної системи. По-перше, суб'єкт освіти розглядається як ізольований індивід, для якого суспільство представляє лише своєрідне зовнішнє «середовище існування». По-друге, особистісний розвиток береться лише як процес пристосування до умов життя в суспільстві. По-третє, суспільство розглядається як складене, з одного боку, «зі світу речей», з другого – «зі світу людей», які, по суті, між собою не пов'язані і є двома від початку даними елементами «середовища існування». По-четверте, механізми адаптації до «світу речей» і до «світу людей», розвиток яких і являє собою зміст розвитку особистості в його сутності, розуміються як суттєво різні. Подолання натуралістичного уявлення про розвиток люди-

ни вимагає радикальної зміни погляду на взаємини індивіда і суспільства. Система «індивід – річ» насправді є системою «індивід – суспільний предмет, відношення до людини». Тому в центрі уваги має бути той особливий процес засвоєння суб'єктом освіти суспільних способів дій з предметами у власній цілеспрямованій діяльності, доцільно розподіленій з іншими людьми, а значить, і особливий процес засвоєння цілей і мотивів людської діяльності, норм тих відносин, в які вступають люди в процесі її здійснення і спілкування.

В цьому плані становить значний інтерес методологічне застосування діалектики суперечності для розробки вікової психології на основі філософського принципу розвитку в роботах Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна Д.Б. Елькіна. Вирішення проблеми періодизації психічного розвитку особистості привело до педагогічної психології, а також до генетично-експериментального і теоретичного обґрунтування педагогіки розвиваючого виховання і навчання (В.В. Давидов), які спиралась на членування освітньо-виховної системи за принципом розвитку особистості.

Само поняття віку за Виготським виражає зміст певних ступенів процесу індивідуального розвитку людини в його внутрішніх закономірностях і передбачає розкриття рушійних сил цього розвитку, як і переходу від однієї стадії його до іншої. Воно дає теоретичну основу для відповідей на складні питання, а саме: в чому полягають зміст і особливості освітньо-виховної системи в кожному періоді розвитку, особливо в переході до кожного нового періоду; як подолати розрив між розвитком розуму і особистості в освіті. Поняття віку виводилось Виготським з розуміння саморуху як його самозаперечення через визначення понять кризи розвитку і кризового віку на відміну від стабільних епох розвитку. Вони виражають перериви поступовості, стрибки, поворотні пункти перетворення особистості людини, і розгортаються в принцип періодизації вікових стадій онтогенезу особистості. Найважливішою в теоретичному відношенні особливістю критичних віків Л. Виготський вважає негативний характер розвитку, тобто заперечення попередньої стадії, зняття опосередкування, що здійснюється при цьому.

Таким чином, через поняття кризи розвитку в онтогенезі розкривається логіка послідовності віків і закономірність заперечення і зняття фаз в становленні індивідуальності. Критичні періоди як своєрідна форма переривають стабільні фази і є переломними, поворотними пунктами в розвитку, який наче обертається у минулі стадії, зайвий раз підтверджуючи, що індивідуальний розвиток є такий самий діалектичний процес як і розвиток взагалі, у якому перехід від одного

ступеня до іншого відбувається не еволюційним, а революційним шляхом [4, 17]. Але система освіти має враховувати, що негативний зміст розвитку в переломні періоди – тільки зворотна, або тіннова, сторона позитивних змін особистості, що становлять суттєвий і основний зміст усякого критичного віку в єдності зі стабільним.

Істотний зміст розвитку в критичні віки полягає у виникненні новоутворень, які є, як доводить Л. Виготський, найвищою мірою своєрідними й специфічними. Їхня головна відмінність від новоутворень стабільних віків полягає у тім, що вони носять перехідний характер і слугують опосередкуванням в розвитку. Це значить, що надалі вони не входять в інтегральну структуру майбутньої особистості, зігравши свою роль переходу, ніби поглинаються новоутвореннями наступного, стабільного, віку, включаючись у їхній склад як підлегла інстанція, що не має самостійного існування. Тому без спеціального й глибокого дослідження часто неможливо розкрити наявність цього трансформованого змістоутворення критичного періоду в придбанні наступного стабільного віку. Як такі, новоутворення криз відмирають разом з настанням наступного віку, але продовжують існувати підпорядковано, не живучи самостійним життям, а лише беручи участь у тому знятому розвитку сутності, який у стабільні віки приводить до стрибкоподібного виникнення новоутворень.

Таким чином, основним критерієм виділення відносно самостійних якісних періодів розвитку в онтогенезі людини Л. Виготський вважає новоутворення особистості. У цьому розумінні збагачується і переосмислюється само поняття віку, а віки в цілому постають як таке цілісне динамічне утворення, логіка, вісь розвитку особистості, яка визначається наступним законом: у кожному дану вікову епоху розвиток відбувається не таким шляхом, що змінюються окремі сторони особистості індивіда, а в результаті відбувається перебудова особистості в цілому, а навпаки, таким, що особистість індивіда змінюється як ціле у своїй внутрішній будові, і зміною цього цілого визначається рух кожної його складової частини.

Отже, лише тоді, коли освіта буде зорієнтована не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку особистості, вона зуміє викликати в процесі виховання і навчання до життя ті процеси, які будуть вести за собою цей розвиток по ступенях від одиничного до загального.

Таким чином, проблема вдосконалення системи освіти в Україні виявляє свій суттє-

вий зв'язок з розумінням розвитку особистості, постає як проблема збігу процесу особистісного розвитку і отримання освіти людиною. Варто зазначити, що теоретична розробка і впровадження сучасних освітніх проектів недостатньо корельовано з теорією розвитку особистості, не бачить в ньому виховної і освітньої цілі.

Для з'ясування принципів, періодизації та визначення основних форм системи освіти, що будується як процес поставання особистості

людини, особливий інтерес і сьогодні становить теоретичне і експериментальне обґрунтування розвиваючої освіти в працях школи Л.С. Виготського. Особлива методологічна роль в цьому з'ясуванні належить діалектичним категоріям і принципам, які розкривають універсальну логіку розвитку і виступають як метод його здійснення в освіті, що створює особистість і розвиває її.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Батищев Г.С.* Противоречие как категория диалектической логики / Г.С. Батищев. – М.: Высшая школа, 1963. – 119 с.
2. *Босенко В.А.* Всеобщая теория развития / В.А. Босенко. – Киев, 2001. – 470 с.
3. *Босенко В.О.* Про світоглядний і методологічний зміст принципів і категорій діалектики / В.А. Босенко // Філософська думка. – 1984. – № 1. – С. 140-141.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
5. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики / Г. В. Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук. – Т.1.– М.: Мысль, 1975. – 452 с.
6. *Гегель Г. В. Ф.* Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 1992. – 441 с.
7. *Ильенков Э.В.* Идеальное [Текст] / Э.В. Ильенков // Философская энциклопедия: в 5 т. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – С. 219-227.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2010 р.

СЕМІОЛОГІЯ ІНФОРМАЦІЇ: ОНТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ Ю.Ю. Полулях

кандидат філософських наук,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Луганського державного інституту культури і мистецтв

У статті аналізується специфіка прояву феномену інформації у знаковій формі буття. Розглядається проблема існування сучасної семіосфери як віртуального середовища, визначеного ґене-зою інформаційної цивілізації. Формулюються онтологічні особливості семіологічної інформації, яка постає як структурний елемент репрезентаменів семіозису.

Ключові слова: буття, віртуальність, знак, інформація, семіосфера.

Поняття «інформація» дотепер представляє із себе дискусійне поняття, не дивлячись на давню й концептуальну традицію його використання в рамках кібернетики, логічної семантики та семіотики. Актуальність семіологічно-онтологічного аналізу проблеми інформації полягає, в першу чергу, в тому, що існує безліч визначень інформації, які використовуються як еквіваленти понять «значення», «смысл», «знання» тощо. Це, в свою чергу, призводить до синкретичного й еkleктичного аналізу проблем, пов'язаних з інформаційними структурами суцього.

Проблематика семіотичної форми прояву інформації є досить складною. З одного боку, вона є онтологічною проблемою: треба виявити, що таке інформація й як вона маніфестується у формах буття. З іншого боку, вона є семіологічною проблемою: сучасна семіосфера характеризується фундаментальним поширенням інформаційних технологій та їх використанням у площині породження значень й цінностей. Взагалі проблема тут виникає тому, що становлення інформаційного суспільства (особливо у техногенному аспекті), призводить до інформаційної інтерпретації буття, яка є досить поширеною в сучасній науковій (й природознавчій, й гуманітарній) думці. Концептуалізація буття як єдності інформації, керування й комунікації продовжує визначати сприйняття смислових структур людського існування, незважаючи на те, що кібернетична парадигма вже вийшла з моди. Інформатизація суспільного буття ще більш зробила наочною проблему симуляції й симулякрів, яка постає як модифікація проблеми віртуальності. Н. Кетрін Хейлз досить влучно зауважує: «Віртуальність – це культурне сприйняття того, що матеріальні об'єкти наскрізь пронизані інформаційними структурами» [12, 36]. Зрозуміло, що таке сприйняття пов'язане із сучасним суспільним буттям: «Життя сучасної людини дедалі *віртуалізується*. Причому можна говори-

ти про два значення цього слова і, відповідно, про дві тенденції соціальних перетворень – віртуалізацію соціальної реальності та поширення «віртуальних» технологій і Інтернету» [10, 1].

Однак виникає певна проблема, яка позначена метафізичними спробами визнати інформацію як основу суспільного буття або як саме буття. Наприклад, Б.Потятиник, спираючись на ідеї структуралістів й постструктуралістів про світ як текстуальну стратегію, постулює інформацію як фундаментальний принцип буття, розвиток якої встановлює усе різноманіття всесвіту від фізичних до культурних систем. Людина в цьому розвитку інформації є елементом, одним із багатьох, лише каналом трансляції або навіть побічною структурою становлення інформаційного буття: «роль людини у розвитку високоорганізованих інформаційних процесів стає похідною, другорядною і навіть тимчасовою (матеріал, біомаса, через яку «проростає» текст, якою семіотична система упродовж певного часу маніпулює, як своїм інструментом)» [7, 192]. Роль людини у сучасному суспільстві – бути елементом семіосфери, технологічного рівня обміну інформацією. Антропоцентризм витісняється семіоцентризмом [там само]. Тут інформаційні технології, які є ґрунтом для існування інформаційного суспільства, сприймаються як знаряддя, а ці знаряддя, з точки зору інформації, є тотожними усякій речі, що транслює інформацію. Тобто кожен об'єкт у світі є знаряддям передачі інформації, а саме – сигналом або знаком.

На противагу цій точки зору, існує погляд на інформаційну цивілізацію як на розвиток духовних здатностей людини, як на закономірний розвиток антропології інформації. Віртуальність інформаційного суспільства пов'язується в першу чергу зі змінами у світогляді, породженими розвитком комп'ютерних технологій. Цей розвиток створює значення, які пос-

тають як певні інформаційні цінності та смисли й змінюють знакові стратегії взаємодії людей: «віртуалізація соціальної реальності, яка обумовлена як економічними, так і соціокультурними чинниками, змінює сам характер повсякденної комунікації – так само як змінюється, деконструюється та децентрується суб'єкт комунікації» [11, 3]. Антропогенний підхід має змінити техногенний й вивести інформаційну цивілізацію на новий рівень існування. Це є наслідком того, що онтологія віртуальності заснована на семіотичних механізмах: «штучна реальність це лише одна з проєкцій природної віртуальності, яка проявляється завдяки діалогу природного і символічного» [1, 1], а «морфологію інформаційного суспільства визначає підвищення ролі знання і логічних знакових систем у здійсненні інформаційного обміну» [6, 12].

Отже, як ми бачимо, не зважаючи на різні погляди на причини генези інформаційного суспільства й його форми, інформатизація світу розглядається як його семіотизація. Віртуалізація постає як продовження процесу об'єктивації світу в уявленні людей через знаки, символи, образи: «Особливістю віртуальності інформаційної цивілізації є ставка на образ, на імідж, де віртуальний світ – це світ образів» [9, 1].

Єдиний погляд на віртуальність інформаційного суспільства як світ знаків (семіосферу), призводить до ототожнення понять «інформація» й «знання», «значення», «смысл», «цінність». Якщо звернутися безпосередньо до семіотичних праць, то можливо побачити, що на початку ХХ сторіччя у фундаторів семіотики Ч. Пірса й Ф. Соссюра не існувало потреби у використанні поняття інформації, але вже після середини ХХ сторіччя у працях нових фундаторів семіотики (Р. Барт, У. Еко, Ю. Лотман тощо) «інформація» використовується як еквівалент «значення». Зрозуміло, що це пов'язано з розвитком теорії комунікації й кібернетики. Однак, розгляд інформації як основи буття знаку призводить до того, що, поперше, зі структури знаку зникає реальний об'єкт (У. Еко стверджує, що для семіотики важлива лише співвідношення «знак – значення» [14, 50-51], де значення – модифікація інформації у людиновимірному світі, семіологічна інформація [14, 94]). По-друге, завдяки невизначеності поняття, інформація прив'язується до усякого об'єкту, є універсальною абстракцією, що призводить до того, що усякий об'єкт, який постає у свідомості людини, можливо вважати знаком – бо він несе інформацію для свідомості. По-третє, така метафізична універсалізація інформації нівелює різноманітність форм буття, а саме: навіть якщо інформація й є універсальною структурою, яка

належить до усіх об'єктів, то вона має мати релятивно-репрезентативний характер. Тобто, у кожній формі буття інформація як універсальна структура має виявляти себе відповідно до цієї форми. Семіосфера як одна із форм суспільного буття володіє інформаційним рівнем, але не зводиться до нього.

Якщо ми візьмемо теорію інформації як основу семіотики й не будемо звертати уваги на проблему об'єкту знаку (тобто проблему існування денотату), то ми будемо перебувати в ситуації, коли все, що володіє інформаційною структурою (а з погляду теорії інформації це весь Всесвіт) потенційно є для людини знаком. І тоді всі навколо стане нескінченним семіозисом, світом симуляції, у якому не можна вірити навіть власним відчуттям. Але ми їмо дійсний хліб, а не намальований, і віз не виходить із наших ротів. Якщо об'єкт зникає із семіотики, це значить, що із семіотики зникає онтологія, а якщо онтологія зникає, то ми перетворюємо семіотичні погляди на еkleктичну мішанину ідей, для якої всі що завгодно є знаком на основі яких завгодно критеріїв, тому що все несе в собі інформацію й може бути визначене як процес означування. А це зовсім не пояснить, ні що таке інформація, ні що таке означування.

Значень поняття інформації існує безліч: «повідомлення, інформування про положення справ, відомості про що-небудь, що передаються людьми; зменшувана, знята в результаті отримання повідомлень невизначеність; повідомлення, нерозривно пов'язане з управлінням, сигнали в єдності синтаксичних, семантичних та прагматичних характеристик; передача, віддзеркалення різноманітності в будь-яких процесах та об'єктах» [8, 13-14]. В цілому, як указує В. Гухман, інформація в основному розуміється: 1) як *міра*: (по)знання, обмеження різноманітності, організованості систем, їх передбачуваності, знятої досвідом (пізнанням) невизначеності, використовуваної визначеності, складності структур, заперечення ентропії, вірогідності вибору, організованості віддзеркалення; 2) як *передача*: різноманітності, змін; 3) як *властивість*: матерії, віддзеркалення, поля; 4) як *відношення*: комунікації та зв'язку, віддзеркалення [3, 104-105]. При цьому для інформаційної структури об'єкту важлива його різноманітність (кількість можливостей, що відрізняють один від одного стани об'єкта) [3, 164].

Існуючі підходи до визначення поняття інформації були свого часу розглянуті А. Урсулом. Поняття «інформації» дослідник пов'язує в першу чергу із шенонівським поняттям «кількість інформації», при якому максимальна вірогідність здійснення якоїсь події рівна 1, мінімальна 0, а вірогідність здійснення події

знаходиться між 1 та 0. А. Урсул вказує на малу область застосування поняття інформації як зняття невизначеності, перетворення можливостей на дійсність, при якому не враховується, наприклад, перетворення випадковостей на необхідність. Так само не можна тут розглядати співвідношення дійсних елементів по відношенню один до одного (наприклад, топологічні комплекси). Тому інформацію А. Урсул пропонує розуміти швидше як зняту тотожність (яка є невизначеністю без зв'язку з випадковістю та можливістю) [8, 20-23; 11, 80-82]. Це зняту тотожність можна розуміти як різноманітність можливостей (багатоаспектності) об'єктів, інформація – «це різноманітність, яку один об'єкт містить про інший, це взаємна, відносна різноманітність» [11, 153].

Намагаючись проаналізувати поняття інформації із семіотичної точки зору, І. Грішкін виділяє три аспекти в дослідженні поняття інформації: 1) структурно-синтаксичний (кібернетичні аспекти інформації); 2) логіко-семантичний (аспекти змісту, смислу інформації); 3) прагматичний (аспекти цінності, корисності, ефективності інформації) [2, 15-136]. І. Грішкін помічає, що в першому випадку предметною областю є «дослідження синтаксичної функції матеріальних носіїв інформації (сигналів, знаків тощо)» [2, 30]. У другому основною проблемою стає з'єднання «логіко-семантичних засобів експлікації з математичним підходом» [2, 90]. У третьому важлива експлікація «суті прагматичного віддзеркалення, обґрунтування активного характеру віддзеркалення, його нерозривного зв'язку із практикою» [2, 134-135]. Сам дослідник намагається об'єднати ці аспекти, трактуючи інформацію як кібернетико-семіотичний феномен у єдності семантичного, синтаксичного та прагматичного аспектів у контексті визначення систем самоорганізації: «Інформаційний процес є таке віддзеркалення системами структури внутрішнього та зовнішнього середовища, результат якого використовується ними для збереження своєї якісної визначеності та розвитку» [2, 159].

Отже, спираючись на дослідників, можливо вважати, що для інформації як такої (в абстракції) сутністю є певне (спів)відношення станів об'єкту щодо самого себе та навколишнього середовища, що виступає як міра можливості вибору, впорядкована структура (той або інший стан) об'єкту, яка передається в сигналах іншим об'єктам (взаємодія елементів об'єкту з елементами іншого об'єкту), впливаючи на них. Виходячи саме з такої характеристики інформації, розглянемо послідовно основні форми буття та прояв структури інформації у цих формах.

1) Якщо ми беремо буття як таке, то ми не можемо говорити про інформацію в такому бутті. Буття як таке, буття-в-собі, має лише себе. В чистому бутті є лише буття, а, отже, це певне ніщо, бо тут не існує різниці, яка б дозволила відрізнити буття від інобуття, того, що не є чисте буття. Буття-в-собі для нас є ніщо, а, отже, це ніщо й для інформації, тобто в чистому бутті інформація відсутня. Саме вже це дозволяє говорити про те, що інформація не є основою світу. Основою є буття, а буття як таке не знає інформації.

2) Взятє як буття-в-собі, буття постає як буття, яке володіє лише буттям, а, отже, таке буття-в-собі постає як буття-для-себе. Це буття-для-себе є перша різниця в бутті, є інобуття буття, бо буття-для-себе відрізняється від буття-в-собі. Буття-для-себе є початок руху буття в інобутті, а, отже, перед нами перша взаємодія й, певним чином, можливість інформації. Можливість саме тому, що буття-для-себе є взагалі стан можливості, стан діалектики буття й інобуття, а саме – чисте становлення.

3) Становлення, взятє як певне буття-в-собі (воно взагалі постає як перша форма даності буття-в-собі-в-іншому), є можливість, але ця можливість, яка береться як цілісність, як буття-для-себе, володіє різницею між буттям-в-собі й буттям-для-себе, бо як буття-в-собі становлення є лише можливість, а як буття-для-себе становлення є те, що певним чином існує, навіть існує як можливість, а, отже, жчимось реальним. Тут інформація ще розчинена у можливості, тому що й можливість й реальність постають не у виді конкретних об'єктів, а як певні стани єдиного процесу становлення.

4) Перший прояв єдності станів становлення (й перший прояв чистого буття в інобутті) є *дискретність* – полягання моментів можливого й реального як переривчатих: можливість стає реальністю, реальність стає можливістю тощо. Дискретність тут береться не як конкретна дискретність об'єктів (атомів, молекул, речей тощо), а як принцип, який виникає у становленні як структура самого становлення й його полягання в собі. Дискретність становлення – це позаположення усякого елемента буття іншим елементам буття, це – чисте буття-поза-себе-в-інобутті, або хаос [4, 77-86; 13, 48-60]. Й тут інформація існує на рівні можливості, бо у хаосі не має чітко сформованих структур, які могли б сприяти створенню навіть аттракторів дисипативних систем, які б надали можливості взаємодії елементів буття й, як наслідок, передачі інформації, тобто її існуванню.

5) Буття-поза-себе, взятє як цілісність, стає цілісною формою дискретності становлення, цілісним хаосом. Першим проявом та-

кого буття є фізична форма буття – космос [4, 91-102; 5, 65-68; 13, 61-73]. Саме тут ми можемо починати говорити про інформацію, бо формування стійких систем взаємодії фізичних елементів неможливо без міри як діалектичної, так й інформаційної. Фізична інформація є інформація частини й цілого, а саме: інформація будується у взаємовідносинах частин системи, й це характерно для усіх фізичних систем. Тут інформація невіддільна від елементів й взагалі представляє собою вплив елементу на елемент, бо різноманітність фізичних систем є різноманітність елементів цієї системи. Й саме тому інформації не існує до цієї стадії: в розгортанні від чистого буття до хаосу не існує стійких структур взаємодії, становлення тут являє собою чисту випадковість, де немає стійких елементів буття, між якими могла би виникати інформація.

6) Буття-поза-себе як цілісне є формування стійких способів буття-в-інобутті (для інформації це означає формування аттракторів інформаційного обміну). Фізична форма буття є лише першою в формуванні ряду таких стійких, що протистоять випадковості хаосу, форм становлення. Цілісність буття-поза-себе створює організацію дискретності в єдність не лише через зовнішні причини єднання, але й через зовнішні, й така форма буття виступає як органічна – біокосмос [4, 111-114; 5, 68-71; 13, 74-83]. На рівні біокосмосу інформація, певним чином, відділяється від елементів буття, але вона ще пов'язана з ними, а саме так, що стає аналогом впливу елементів на елемент, тобто носієм, який є динамічним виразом різноманітності елементів. Тобто елемент буття починає передавати інформацію не сам, а своєю стороною, яка призначена для вираження міри різноманітності цього елементу. Інформація тут є не лише частина, з якого складається ціле (як в фізичній формі буття), а частина, у якій виражає себе ціле.

7) Наступною стійкою формою становлення є сенсуальна форма буття, яка також належить до біокосмосу, але досить чітко відрізняється від органічної форми [5, 71-73; 13, 84-89]. Як й в органічній формі, інформація в сенсуальній формі передається за допомогою носіїв, але, на відміну від органічних елементів буття, сенсуальні елементи буття можуть використовувати в якості носіїв не лише свої спеціальні сторони, але й певним чином штучно створені носії. Дослідження із зоосеміотики дозволяють говорити про те, що тварини володіють зачатками конвенційних систем комунікації, в тому числі й зачатками створення штучних сигналів. Взагалі, носій інформації тут ще чітко пов'язаний з елементами буття, бо штучні сигнали створюються із безпосереднього навколишнього середовища тварин без

зміни форми матеріалу, який використовується для сигналу.

8) Ноетична форма буття (пневмобіокосмос), що є наступною формою становлення [4, 114-127; 5, 74-89; 13, 94-96], є формою буття, яке дає себе не лише як ціле, яке не зводиться до частин, але й як ціле, яке в інобутті виражає само себе для себе через себе. Мислення як чистий вираз цієї форми становить базис свідомості й самосвідомості, формуючи суб'єктивні (особистісні) й інтерсуб'єктивні (суспільні й культурні) шари ноетичних елементів буття. Взагалі в цій формі використовуються одночасно усі три види інформації (фізична, органічна й сенсуальна), що призводить до комбінацій виробництва сигналів й взагалі різноманітності сигналів. Носії інформації на рівні ноетичної форми буття самі постають як елементи буття. Але якщо в ситуації фізичної інформації елементи буття є носіями своєї інформації, то в ноетичній інформації носії інформації стають елементами свого буття – семіологічної інформації. При цьому семіологічна інформація має зв'язок (часто у знятому виді) із інформацією інших форм буття, бо інформація як така завжди є структурою міри різноманітності елементів буття. Ціле неможливо без своїх частин, а в семіологічній інформації як носіях різноманітності ноетичних елементів буття ціле присутнє таким чином, що об'єднує структурні особливості даності інформації в різних формах буття. Єдність усіх видів інформації в знятому виді у конкретних носіях інформації ноетичної форми буття є автономія репрезентаменів як інформаційних одиниць (носіїв) знакового буття.

Поняття репрезентамену означає знаковий, певну матеріальну (від «матеріал») форму, у якій розкривають себе знакові відношення. В репрезентамені фізична інформація дає себе в ноетичній формі буття як принцип упорядкованості матеріалу, із якого складений репрезентамен, органічна – як принцип аналогу, подібності між репрезентаменом й його денотатами, а сенсуальна – як принцип релятивності, відношення репрезентамену до ситуації використання. В знакових ситуаціях окрім репрезентаменів виявляють себе денотати й інтерпретанти, в яких дають себе інші закономірності ноетичної форми буття. Єдність репрезентамену, денотату й інтерпретанту є семіозис, а саме динаміка значення – а не інформації. Семіологічна інформація – це інформація репрезентаменів, а не знаків, текстів, знакових систем. Онтологічно це означає, що інформація є навіть не основою, а структурою буття знаку лише з боку організації матеріалу, в якому виражає себе значення, дане в семіозисі. Значення, яке через семіозис ми отримуємо в репрезентамені, не є інформацією, бо

інформація тут як раз є структурою репрезента-
менів. Значення володіє певною структурою –
це означає, що у значення є інформація, або
система репрезентів, у якій, за посередниц-
твом семіозису, значення себе дає. Семіологі-
чна інформація – це міра можливості вибору

значення. Лише таке визначення інформації як
структури семіосфери дозволить говорити про
інформацію в семіотичному сенсі, не плутаючи
її зі значеннями, смислами, цінностями, знан-
нями.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Горячківська Г.М.* Антропологічний вимір віртуальної реальності: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.04 / Г.М. Горячківська. – Х., 2007. – 22 с.
2. *Гришкін І.І.* Поняття інформації / І.І. Гришкін. – М.: Наука, 1973. – 232 с.
3. *Гухман В.Б.* Философская сущность информационного подхода: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.08 / Гухман Владимир Борисович. – Тверь-Москва, 2001. – 402 с.
4. *Левин И.* Сочинения / И. Левин; ред. Е.С. Курбатова. – Т.1. – М.: Радикс, 1994. – 408 с.
5. *Лосев А.Ф.* Философия имени / А.Ф. Лосев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 272 с.
6. *Мартинюк С.Є.* Генезис інформаційної цивілізації: автореф. дис. канд. філософ. наук : 09.00.03 / С.Є. Мартинюк. – Запоріжжя, 2001. – 21 с.
7. *Потятиник Б.В.* Медіа: ключі до розуміння / Б.В. Потятиник. – Львів: ПАІС, 2004. – 312 с. – (Серія: Медіакритика).
8. *Пушкін В.Г., Урсул А.Д.* Информатика, кибернетика, интеллект. Философские очерки / В.Г. Пушкин, А.Д.Урсул. – Кишинёв: Штиинца, 1989. – 290 с.
9. *Смерічевський Е.Ф.* Інформаційна цивілізація: проблема вітуальної реальності у суспільно-му розвитку: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Е.Ф. Смерічевський. – До-нецьк, 2002. – 23 с.
10. *Сотникова О.О.* Гра та комунікація в соціальній віртуальній реальності: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / О.О. Сотникова – Х., 2005. – 22 с.
11. *Урсул А.Д.* Информатика / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1971. – 296 с.
12. *Хейлз Кетрін Н.* Як ми стали постлюдством: Віртуальні тіла в кібернетиці, літературі та ін-форматиці / Кетрін Н. Хейлз; Пер. укр. Є.Т. Марічева. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 430 с. – (Змі-на парадигми).
13. *Шмаков В.* Закон синархии. Учение о двойственной иерархии монад и множеств / В. Шма-ков. – К.: София, 1994. – 320 с.
14. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию / Умберто Эко; Пер. с итал. В. Резник, А. Погоняйло. – СПб.: Symposium, 2004. – 544 с.

Стаття надійшла до редакції 25.05.2010 р.

СУЧАСНА НАУКА В ПОШУКАХ НОВОГО ОБРАЗУ**О.М. Рубанець***доктор філософських наук, професор
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

У статті розкривається зміст концепту «образ науки», досліджуються основи формування існуючих різноманітних образів науки. Автор розкриває онтологічну і когнітивну складову образу науки, виявляє футурологічний і соціально-проективний зміст образу науки, розкриває значення впливу сучасних досліджень у проектуванні і програмуванні програмних систем на формування нового образу науки, який визначає роль науки та її єдності в становленні інформаційного суспільства.

Ключові слова: образ науки, технонаука, онтологія знання, регіональні онтології.

Образ науки як концептуальна форма відтворення її всезагальних характеристик стає одним з орієнтирів пошуку сучасною наукою власного обличчя. Наука як виробництво знання перетворюється в одну з найбільш динамічних сфер духовного життя, значення якої в геополітичному, глобалізаційному і суспільному вимірах стрімко зростає.

В умовах кризи в науці вбачають інтелектуальний резерв розвитку суспільства. Саме наука формує в сьогоденні образ майбутнього, шляхи переходу до нього та окреслює перспективи подолання очікуваних ризиків. Інфраструктурні перетворення, модернізація, інноваційні процеси істотно залежать від розвитку науки. Це і зумовлює актуальність методологічної рефлексії над образом науки.

Образ науки визначає не тільки істотні риси науки та її сучасний стан. Реалії кризи наділяють образ науки соціально-проективним значенням.

Необхідність розвитку науки в умовах кризи усвідомлюється у гострій формі. Барак Обама у виступі з планом виходу з економічної кризи, торкаючись питань розвитку науки, у вересні 2010 р. наголосив на необхідності створення нової інфраструктури та наданні податкових пільг бізнесу у проведенні наукових досліджень.

Значення розробки поняття «образ науки» полягає в тому, що сам образ та його розуміння визначають перспективи руху науки у певному напрямі. В образі науки потрібно виокремлювати констатуючу і проективну складові. Сучасна концептуалізація образу науки характеризує нерозробленість проективної складової. Фіксація рис сучасної науки у великій кількості взаємовиключаючих термінів надає концепту «образ науки» суб'єктивно оцінюючого значення.

З'ясування співвідношення між поняттями «постнекласична наука» та «наука доби пост-

модернізму» виявляє незістикованість цих образів (Л. Рижко). Відсутність конфлікту забезпечується багатокритеріальністю підходів до оцінювання етапів, стану і перспективи розвитку науки. Наука в контексті певної культурної доби, наука техногенного суспільства знаходяться у різних вимірах, як і наука в контексті глобалізації і постнекласична наука. Неможливість «мостів» підкріплюється розривністю на рівні знання – існуванням науки як у вигляді окремих, не пов'язаних між собою «епістем» (М. Фуко), так і на рівні її емпіричного існування і в соціально-історичному вимірі.

Запит на цілісність науки породжує прагнення розробки холистичних підходів (М. Лутай). Цілісність науки із соціально-історичними суспільними утвореннями виявляє її підґрунтя, пов'язані з архетипами (С. Рижкова).

Розкриття науки як теоретичного знання та системи, що еволюціонують у соціально-історичному вимірі (В. Стьопін) переводить питання природи цілісності науки з дослідження соціокультурних передумов до вияву єдності науки як суспільного явища.

Єдність науки, яка розглядалась як вияв єдності матеріального світу, в сучасній будові науки з її проектною організацією наукових досліджень стає проявом відходу від традиційної дисциплінарної будови науки, розвитку її міждисциплінарності і трансдисциплінарності.

Сучасна наука загострює філософські проблеми пізнання. Синдром Хлодвіга в сучасній науці (Р. Аронов) по-новому ставить питання про співвідношення знання і дійсності. В умовах, коли математичні конструкти відіграють значну роль у репрезентації онтологічної будови природних та інших об'єктивно-реально існуючих явищ, важливим стає осмислення нового співвідношення математичного та онтологічного в концептуальних і методологічних засадах наукового пізнання. Акцентування на необхідності подолання піфагорійсь-

кого синдрому змушують по-новому ставити питання, співставляючи вже не знання і об'єктивний світ, природу і людину як частину об'єктивної природної і суспільної реальності, а розглядаючи співвідношення об'єкта та його репрезентації в системі наукового знання, що функціонує.

Накопичення нерозв'язаних проблем, пов'язаних із концептуалізацією образу науки як вияву її цілісності, загострюється протиставленням лінійної та нелінійної науки, науки постнекласичної та науки доби постмодерну, відсутністю загальноновизнаної класифікації науки та різноманітністю підходів до осягнення її як цілого.

Дослідження різних підходів до з'ясування образу науки і розкриття значення цього концепту як виразу суспільної і наукової перспективи знаходиться в центрі уваги даної статті. Питання ставиться в онтологічному, епістемологічному, методологічному і футурологічному вимірах.

Протиставлення соціокультурного, соціального і когнітивного загострювало незістикованість науки у знаньовому і соціальному аспектах. Фіксація Е. Гуссерлем протиставлення «натуралізму» та «історизму» стає висхідним у сучасних роздумах, у яких обґрунтовується необхідність введення в розгляд суб'єкт-предметного відношення [5, 123] та осмислення його в онтологічному вимірі. Онтологія стає перетворенням також мовної діяльності в результаті мовної активності суб'єкта у вигляді маніфестації та її переході в предметні характеристики досліджуваних об'єктів (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) шляхом «розчинення» суб'єкта в предметі. Онтологічне розкривається у вигляді світу, який постає як світ знання, світ математики, світ біології тощо.

Онтологічне постає у вигляді буття й суспільства, природи як такої, з якою співвідносяться наука в її змінюваності (Л. Маркова), її теоретичні конструкції та конструкти в їх протиставленні об'єктивності буття людини, природи і суспільства (Р. Аронов).

Онтологічне перестає бути реальністю як такою, стаючи теоретичним конструктом трансдисциплінарної мови науки, яка «стягує» в методологічному відношенні в єдину систему наукового знання протилежні за своєю об'єктивно-реальною сутністю природничо-наукові і соціально-культурні контексти. Онтологічне перетворюється на методологічне, залишаючись за своїм змістом спрямованим на глибинне буття в їх незалежному від діяльності людини суто онтологічному існуванні.

Протягом достатньо короткого часу введення у розгляд людинорозмірних систем концепту, що фіксує появу в науці якісно нових об'єктів (В. Стьопін), переросло у своєрідну

«онтологічну відлигу» (В. Лук'янець) дослідження панорамного буття великих складних, нелінійних систем, що включають людину в їх соціальне і природне буття.

Проблема буття у вимірі сучасного світу, доведена до обґрунтування буттєвості людського інтелекту (Є. Андрос), до розкриття буттєвих характеристик людського світу [1, 14], вводить людину з її особистісною самоідентифікацією як категорії передусім зі сфери «бути, а не мати» [1, 20].

Те, що було актуальним у загальнофілософській еволюції категорії буття – перехід від буття як абстрактної незмінюваності, єдності світу по відношенню до змінюваного світу речей [Парменід], як емпірично-суцього до з'ясування людського особистісного наповнення буття, до введення онтології в дослідження свідомості М. Гайдеггером і французьким екзистенціалізмом сьогодні стає відтворенням в еволюції онтологічного розуму відношення науки до світу людини і світу речей. Онтологічний поворот у минулому столітті відторгнув свого часу забуття істинного буття, підстановку на його місце, на місце буття того чи іншого суцього (М. Гайдеггер).

Сьогодні «онтологічна відлига» (В. Лук'янець) є проявом існування сучасної науки. Глобальні картини Всесвіту, який еволюціонує, «розвиваючись з початкового стану неупорядкованої складності» [4, 11], хаосу, постають як процес «універсальної мегатенденції поступальної комплексифікації систем» [4, 12]. Положення про «Велике мовчання Космосу» розкриває «вбудованість» планетарної цивілізації у глобальну еволюцію, «пов'язує нестійкість, нетривалість еволюції середовища популяції *Homo sapiens* з антропогенною діяльністю, яка в умовах нестійкості, що зростає, здатна запускати в еволюційному середовищі *Homo sapiens* такі довготривалі руйнівні процеси, наслідки яких є непомірно більш страшними, ніж глобальні катастрофи сучасної епохи» [4, 13].

Наука в її когнітивному вимірі вводить у розгляд інший аспект онтології – онтології не Всесвіту, що еволюціонує, і не об'єктивної природної і соціальної реальності, а онтологію у вигляді онтології знання: «Сучасне вивчення когнітивних структур уводить нас в онтологію знання, тобто дозволяє сприйняти й окреслити знання як реальність, а не просто як деякий фантом, породжений нашими суб'єктивними мареннями, яких, на думку деяких радикально налаштованих сучасних філософів, просто не існує...

Питання про онтологію знання певною мірою постає сьогодні як таке, що за гостротою та актуальністю перевершило питання про пізнання» [6, 6-7].

Погляд на знання як на «надскладну реальність» [6, 7] фіксує її у протилежність спрямованим на неї когнітивним дослідженням. Звернення до онтології знання стає обґрунтуванням об'єктивно-реального спрямування онтологічного виміру науки та процесуального співвідношення з ним когнітивних структур, на основі яких людина «схоплює», відтворює світ у системі знання. Знання вивільняється постійно, у своєму об'єктивно-реальному існуванні, співвідношенням з дією когнітивних структур. Саме завдяки цьому постійному співвідношенню воно не отожднюється з мовою і будь-якими знаково-символьними засобами його фіксації. На думку В. Петрушенка, «знання – це не материк, що перебуває у себе на обліку, а якась частина території, обрії якої губляться у тому, що на обрії не виводиться, проте поза ним обрії неможливі. Така ситуація не просто привертає увагу, а конче вимагає звертання до онтології як до того, що є каркасом знання» [6, 7].

Онтологія як світ, виражений мовою певної науки (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі), онтологічне як природа в її об'єктивно-реальному існуванні по відношенню до науки, що досліджує змінюваність (Л. Маркова), онтологія об'єктивної реальності буття природи, людини і суспільства як підґрунтя науки (Р. Аронов) і онтологія знання як надскладної реальності, яка живе, триває, відтворюючись завдяки дії когнітивних структур (В. Петрушенко) – онтологічне в усіх його предикатах є істотним виміром сучасної науки. В глобально-еволюційному вимірі онтологічне постає як еволюціонуюче, у футурологічному вимірі воно розкривається як образ майбутнього. Онтологія є основою сучасного філософування, яке вибудовує систему наукового знання в його семантичному інтер'єрі.

Постнекласична наука як нелінійна, яка досліджує дисипативні нерівноважні системи з хаотичними режимами та мережі як середовища, в яких здійснюються самоорганізаційні процеси, вибудовуються нові прояви цілісності, відмінні від системних проявів вертикально збудованих ієрархій, є істотою онтологічною. Людина як складова системи та процесів, що в ній відбуваються, в пізнавальному і ціннісному відношеннях, залишаючись над системою в об'єктивно-реальному існуванні, є її складовою. Онтологічна значущість як об'єктивно-реального самоорганізаційного процесу, так і процесу відтворення цієї реальності у знанні у вигляді теоретичних конструктів і концепцій є безсумнівною. Включення людини, антропної реальності в постнекласичну науку відбувається у вигляді об'єктів-онтологій. В. Буданов зазначає: «На наш погляд, для побудови і наукового обґрунтування онтології антропної сфери недостатньо використовувати тільки

редукціоністські фізико-хімічний, фізіологічний і нейрокомп'ютерний підходи. Необхідне залучення також сучасних фундаментальних холістичних наукових принципів, які можуть слугувати основою найбільш складних проявів психіки, а не просто ілюстраціями.

У ХХ столітті такого роду принципи намагалися застосувати до антропної сфери: імпліцитний порядок (Д. Бом), голографічна парадигма (К. Прибрам), теорія будстрапу (Ф. Капра), інтеграл по траєкторіях (Р. Фейнман), багатосвітова інтерпретація (А. Еверрет) і т. д. Найбільш природними виявилися традиційні концепції когерентності (самоорганізації), редукції хвильової функції і динамічного хаосу» [2, 79].

Феномен когерентності, динамічного хаосу і квантового ЕПР ефекту розглядаються як нові засади холізму [2, 79].

Постає питання про онтології методологічного рівня, онтології рівня наукових дисциплін і наукових теорій та онтології в когнітивному вимірі. Онтології методологічного рівня стають актуальними у зв'язку з трансдисциплінарністю сучасної науки. Поширення мови певної теорії чи науки на інші сегменти наукового знання зумовлює актуальність дослідження онтологічного виміру концептів, що поширюються на нові області знання.

Онтологічний зміст наукових теорій пов'язується із з'ясуванням змісту висхідних концептів, що входять в основоположення теорії, а також окреслюють межі теоретичної моделі в її представленні предметної області. Поняття онтологій в науці відокремлюється від розуміння онтологій Е. Гуссерлем і М. Гайдеггером. Відхід від феноменологічної філософії у витлумаченні онтологій позитивних наук відзначає І. Неважжай, підкреслюючи значення регіональних онтологій в науці [3, 154].

Однак можливість постнекласичної онтології (В. Сиров) відкидається, посилаючись саме на дані окремих наук [3, 155].

Проте дослідження проблем розвитку сучасного теоретичного знання свідчить про значимість онтології в теоретичних побудовах. Саме в онтології піднімаються засадничі питання про межі відтворення реальності в концептах існуючої науки. З'ясування значення онтологічного змісту ймовірності підкреслює О. Мамчур.

Проблеми онтології важливі не тільки в природничих, а й економічних та соціально-гуманітарних дослідженнях. Так, В. Федотова зазначає, що «імпліцитно присутня в економічних теоріях та чи інша модель людини мислено конструює різні соціальні реальності» [8, 21].

«Онтологізація теоретичних моделей дає різні онтології не тільки економічних відносин,

а й суспільства в цілому. Процедура онтологізації завжди здійснювалась як часткова, багатоступенева та як така, що дає собі звіт в існуванні неєдиної реальності, яка за нею стоїть, коректується пошуком еквівалентних описів, обмеженням сфери свого поширення» [8, 21].

Онтологічний вимір образу науки, який проективно поширюється на методологічний і на футурологічний, є важливим тому, що відтинає можливість суб'єктивізації науки. Онтологія не дає можливості перетворити образ на доксу.

За різноманітністю образів сучасної науки стоїть не релятивність і суб'єктивність самої науки як системи знання, діяльності і соціального інституту, а різноманітність основ, з яких відкривається рельєф сучасної науки.

У зв'язку з цим важливим стає з'ясування когнітивної складової в концепті «образ науки». Відокремлення образу від картини світу розкриває образ як репрезентацію, яка певним чином дистанційована від того, зображенням чого воно являється (О.Баксанський, О.Кучер).

Однак погляд на «образ» з точки зору когнітивних наук і когнітивна складова концепту «образ науки» є не одним і тим самим.

Образ науки є не тільки формою методологічної рефлексії і самоусвідомлення науки самої себе.

Образ науки за своїм призначенням є проекцією науки у майбутнє. Ним, певною мірою, визначаються місцеположення науки в процесах суспільного і глобалізаційного розвитку. Від образу науки залежить відношення до неї з боку влади і суспільства. Наука в пошуках свого образу – це наука, яка хоче зміцнити свої позиції і збільшити вплив на суспільство.

Сучасна наука не може задовольнитися периферією суспільної свідомості. Вона не може знаходитися в приниженому стані, вічно в позиції злидаря і стояти з протягнутою рукою. Це не її реальність, не її місце в соціальній реальності.

Філософські дослідження мають бути спрямовані на формування образу науки, які

сприяють збільшенню її авторитету, гуманізації та розкривають сучасний статус наук, виходячи з її системо- і суспільноутворюючого значення, яке здобуває наука у стратегічній перспективі становлення інформаційного суспільства та суспільства знання.

Трансформації образу науки в світлі сучасних досліджень інформатики виявляють онтологічний вектор сучасної технонауки.

Образ науки в контексті глобалізаційного процесу з точки зору сучасних тенденцій розвитку проектування і програмування виявляє когнітивний вимір історичного буття.

«Когнітивний вектор інформаційної цивілізації – це шлях до якісно нового суспільства, що існує реально, розвиваючи нові форми соціальної функціональності і створюючи принципово нові можливості та якісно новий потенціал суспільної дії» [7, 293].

«Розвиток досліджень у сучасній інформатиці – від неорганізованої складності до створення спочатку складних дискретних систем організованої складності на основі досліджень предметної області (систем, створених когнітивними засобами абстракції та ієрархії абстракцій, що існують не в логічному вигляді, не у вигляді знання, а реально існуючих систем, у реально змінюваному суспільному контексті), а потім перехід до створення систем унікальних, що здатні ускладнюватись, породжуючи принципово нові форми соціальної функціональності, означає, що процес програмування перестав розвиватись у системі відносин – окремий програміст – створювана програма – робота комп'ютера, а справді став основою історичного – і вже не в теоретичному, а в практично-суспільному смислі» [7, 385].

Образ науки, яка виражаючи зміст предметної області і варіантів використання систем, формує зростаючий обсяг соціальної функціональності систем, системно-суспільні зв'язки і нову соціальну онтологію, перестає бути лише онтологією, що має теоретичний, методологічний і футурологічний виміри. В цьому образі є риси онтології практично здійснюваної, трансформуючої соціальну і глобалізаційну реальність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрос Е.І. Интеллект у структурі людського буття / Е.І.Андрос. – К.: Стилос, 2010. – 358 с.
2. Буданов В.Г. Квантово-синергетические онтологии и постнеклассические практики / В.Г.Буданов // Постнеклассические практики: определение предметных областей. – М.: МаксПресс, 2008. – С. 75-92.
3. Зайцев И.Н., Колычев П.М., Паткуль А.Б. Онтология в XX веке: проблемы и перспективы / И.Н.Зайцев, П.М.Колычев, А.Б.Паткуль // Философские науки. – 2006. – №II. – С.153-157.
4. Лукьянец В.С. Наукоемкое будущее, философия нанотехнологии / В.С.Лукьянец // Практическая философия. – 2003. – № 3(9). – С.10-27.

6. *Маркова Л.А.* Переосмысливание субъект-предметного отношения / Л.А.Маркова // Вопросы философии. – 2006. – № 8. – С. 98-110.
7. *Петрушенко В.* Онтологія знання: поняття та різновиди когнітивних структур / В. Петрушенко // Філософська думка. – 2002. – № 6. – С. 6-18.
8. *Рубанець О.М.* Інформаційне суспільство: когнітивний креатив постнекласичних досліджень: [монографія] / О.М.Рубанець. – К.: ПАРАПАН. – 2006. – 420 с.
9. *Федотова В.Г.* Человек в экономических теориях: пределы онтологизации / В.Г.Федотова // Вопросы философии. – 2007. – С.20-31.

Стаття надійшла до редакції 21.06.2010 р.

ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ НЕСВІДОМОГО В НІМЕЦЬКІЙ КЛАСИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ

Л.В. Сторіжко

доктор філософських наук

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

У статті висвітлюється поняття несвідомого у німецькій класичній філософії.

Ключові слова: людина, свідомість, несвідоме, самосвідомість, апіорізм, інтуїція, інтелектуальна інтуїція, суб'єкт, діяльність, інтелект.

Сьогодні людина і людська діяльність є однією з найбільш досліджуваних тем у сучасній філософії. Тому дуже важливо при осмисленні сучасних проблем існування людини і її буття, спиратись на той теоретичний досвід і знання, які існували в історико-філософському знанні. Неоціненний внесок у вирішенні проблем існування людини, її пізнавальних можливостей, ролі несвідомого в цих межах, зробили представники німецької класичної філософії, які з позицій раціоналізму і ідеалізму розглянули існування людини, а також її моральну і духовну природу.

У сучасній філософській літературі проблема несвідомого розглядається В. Асмусом, Ф. Басінім, Є. Бистрицьким, І. Бичко, С.Кримським, В. Лейбнім.

Об'єктом дослідження даної статті є несвідоме, його значення для вирішення проблеми пізнання в німецькій класичній філософії. Предметом є інтерпретації несвідомого в контексті основних концепцій німецької класичної філософії і їх значення для вирішення проблем існування людини.

Мета дослідження – визначити місце і значення несвідомого у німецькій класичній філософії.

Одним із важливих питань у німецькій класичній філософії було питання про несвідоме, яке тісно пов'язане з тлумаченням проблеми людини. І.Кант ставить людину в центр своїх філософських досліджень. Для нього питання "Що таке людина?" є головним питанням філософії, а людина є "найголовніший предмет у світі". Подібно до Р.Декарта, І.Кант стоїть на позиції антропологічного дуалізму, але його дуалізм – це не дуалізм душі та тіла, а морально-природний дуалізм. Людина, згідно з І.Кантом, з одного боку, належить до природної необхідності, а з іншого – до моральної свободи та абсолютних цінностей. Як складова частина чуттєвого світу вона підпорядкована необхідності, а як носій духовності вона є вільною. Але головне для І.Канта – моральна діяльність людини. І.Кант прагне ствердити

людину як незалежний початок і законодавця теоретичної та практичної діяльності. Його антропологія покликана дослідити те, що людина робить як вільна істота, натомість антропологія у "фізичному" відношенні покликана вивчати, "що робить з людини природа". При цьому вихідним принципом поведінки людини має бути категоричний імператив – формальне внутрішнє веління, вимога, ґрунтована на тому, що будь-яка особистість є для себе самодостатньою метою й тому її ні в якому разі не можна розглядати як засіб для здійснення будь-яких завдань.

Людина, стверджує І.Кант, за своєю природою є злою, але разом із тим вона має задатки добра. Завдання морального виховання й полягає в тому, щоб добрі задатки взяли гору над первинно притаманною людині схильністю до зла. Хоча зло попервах перемагає, але задатки добра дають про себе знати у вигляді почуття провини, яке оволодіває людьми. Тому нормальна людина, згідно з І.Кантом, ніколи не вільна від почуття провини, що є засадовим для моралі. Людина, яка завжди відчуває себе правою і у якої завжди спокійна совість, згідно з І.Кантом, не може бути моральною.

Головна риса, яка відокремлює людину від інших істот, – самосвідомість. Саме із самосвідомості, на думку І.Канта, впливає й егоїзм як природна якість людини. Філософ виступає проти людського егоїзму, хоч би в яких формах він існував.

Досліджуючи проблему свідомого та несвідомого, І.Кант говорить про існування у людини "темних уявлень", які не контрольовані розумом. І сфера цих невідомих уявлень набагато більша, ніж сфера свідомості. Згідно з поглядами І.Канта, на "карті нашої душі освітлено тільки небагато пунктів", але якби якась вища сила несподівано осяяла всю карту, то "перед нашими очима відкривалося б немовби півсвіту". Таким чином, кантівська філософська антропологія ставить питання про свідоме та несвідоме. І якщо у З.Фрейда в його теорії

принцип задоволення був пов'язаний із задоволенням біологічних потреб, то для І.Канта "робота – найкращий засіб насолоджуватися життям". Людина проживає тим більше, чим більше вона зробила і чим більше отримала задоволення від життя.

При розгляді гносеологічних питань, досліджуючи несвідомий момент пізнання, І.Кант тлумачить його як неусвідомлюваний досвід глузду. І.Кант установлює взаємозв'язок між внутрішнім та зовнішнім світом. Він визначає свідомість як єдність синтезу, як єдність трансцендентальної та емпіричної апперцепції. Згідно з І.Кантом, підставою змісту пізнання є невиводжувані з досвіду апіорні ідеї. Особистість засвоює їх шляхом споглядання зовнішнього світу внутрішнім почуттям суб'єкта. Свідомість, отримуючи ззовні хаос чуттєвих явищ, привносить у нього певний порядок за допомоги апіорних ідей. Апіорними формами є простір, час, причинність. Саме цю апіорну підставу, притаманну, на думку І.Канта, всім людям, він називає трансцендентальною свідомістю. "Отже, – писав він, – синтетична єдність наочних уявлень, як дане а пріорі, є підставою тотожності самої апперцепції, яка а пріорі переує всьому моему певному мисленню... Цей принцип є вищим засновком у всьому людському знанні" [1, 87-88]. І.Кант відзначає, що цей синтез звідний до досвіду глузду й може бути усвідомленим або залишитися несвідомим. Можна припустити, що якщо цей синтез залишається несвідомим, то він і становитиме елемент несвідомого, надприродного, суспільного.

Доступного людині знання, згідно з І.Кантом, досягають поєднанням апіорних форм глузду з формами чуттєвості. Ні розум, ні глузд не мають здатності безпосереднього вбачання істини. Безпосередність вбачання істини може здійснюватися тільки завдяки інтелектуальній інтуїції, яка є одним з різновидів несвідомого знання.

Чуттєва інтуїція, на думку І.Канта, сама по собі знання не дає. Всезагальне й необхідне знання виникає тільки тоді, коли чуттєвий зміст підведено під форми глузду за допомоги різних видів синтезу. При цьому мають на увазі складний категорійний синтез, трансцендентальну єдність апперцепції тощо. Складність розуміння І.Кантом безпосереднього знання полягає в тому, що він визнавав можливість інтуїтивного осягнення предмета людиною, рішуче заперечуючи можливість інтуїтивного глузду.

Абсолютизація І.Кантом чуттєвого характеру інтуїції людини означала обмеження пізнання тільки цариною явища й заперечення можливості пізнання сутності "речей-у-собі". Так, І.Кант у вченні про чуттєву інтуїцію обмежив знання на користь віри.

Й.Фіхте також визнає несвідомий момент пізнання, яким є інтуїція. Але він, на відміну від І.Канта, підкреслює нечуттєвий характер інтуїції, під якою він розуміє "споглядання, і причому не чуттєве споглядання, яке стосується чистої діяльності, яка являє собою щось, що не нерухомо перебуває, а постійно у русі, не буття, а життя" [6, 59]. Таке тлумачення інтуїції Й.Фіхте зумовлене тим, що головним, вихідним поняттям, моментом його світогляду є "поняття про діяння".

Інтелектуальна інтуїція, згідно з Й.Фіхте, є не тільки засобом осягнення діяння, але й засобом розв'язання тих протиріч, які притаманні первинному та вихідному діянню. Таке протиріччя, притаманне самому актові пізнання, відкривається при дослідженні свідомості. Між "Я" та "не-Я" має існувати найглибша гармонія, і водночас вони мають бути незалежними одне від одного. "Не-Я" породжує в "Я" споглядання, "Я" не породжує природи "не-Я".

Порівняно з раціоналістами XVII сторіччя, Й.Фіхте видозмінив зміст поняття інтелектуальної інтуїції. Якщо у раціоналістів XVII сторіччя інтелектуальна інтуїція поставала як пасивне бачення вічної та безконечної сутності, відстороненої від світу кінцевих речей, то для Фіхте вона – орган дійового пізнання, спрямованого на життя, яке діалектично розвивається. Ця діяльність утворює єдине ціле з дійовим пошуком життя. Інтелектуальна інтуїція є умовою вбачання генези діалектичної єдності протилежностей – суб'єкта та об'єкта пізнання. Й.Фіхте обмежує інтуїцію колом суб'єктивної діяльності.

Таким чином, Фіхте розуміє інтуїцію як несвідомий акт суб'єкта самопізнання, спрямований безпосередньо на його діяльність, не обгрунтовану логічними поняттями. Саме алогізм інтуїції, на його думку, характеризує її як несвідому.

Подібно до Фіхте, Шеллінг використовує поняття інтелектуальної інтуїції для розв'язання діалектичного протиріччя абсолютного та відносного, безконечного та кінцевого, природи та свідомості, необхідності та свободи. На його думку, інтелектуальна інтуїція – це інтелект суб'єкта, який пов'язує в акті свого споглядання буття та діяльність. При цьому інтелект розглядають як здатність, яка стає та розвивається і яка притаманна тільки окремим, особливим особам, обранцям духу. В.Шеллінг заявляв, що його не задовольняє вчення про походження знання "з безпосереднього досвіду у найвужчому розумінні цього слова, тобто з досвіду, створеного нами самими й незалежно від жодної об'єктивної причинності" [7, 113]. Саме таке пізнання і є інтелектуальною інтуїцією.

Споглядання предметів навколишнього світу за допомоги інтелектуальної інтуїції – це

абсолютна тотожність буття та мислення, матерії та духу.

В.Шеллінг стверджує, що наперед установа гармонія між ідеальним та реальним світами є результатом як свідомої, так і несвідомої діяльності. При цьому мається на увазі, що "діяльність, яка у нашій поведінці є свідомо продуктивною, у своєму породженні світу є продуктивною несвідомо" [7, 220].

Цим постульовано наявність свідомої та несвідомої діяльності у суб'єктивному, тобто у самій свідомості, а об'єктивний світ уявляється нічим іншим, як первинною, несвідомою "поезією абсолютного духу". "Абсолютна тотожність" буття та мислення, згідно з В.Шеллінгом, являє собою несвідомий стан світового духу. В.Шеллінг стверджував, що у вихідній абсолютній тотожності мають місце несвідоме бажання та діяння, відрізняння себе від самого себе. Різні природні явища у В.Шеллінга постають як певні форми буття та самосвідомості світового духу. "Потенціювання" виявляється поступовим перетворенням несвідомого на свідоме. Таким чином, саму ідею розвитку природи В.Шеллінг містифікує за допомоги поняття несвідомого.

В.Шеллінг називає три головних шаблі розвитку самосвідомості: відчуття, "творче споглядання" та рефлексія. Відчуття постає у нього як пасивний стан самосвідомості. "Творче споглядання" формує об'єкти сприйняття (тіла природи), але внаслідок несвідомого характеру своєї діяльності ще не усвідомлюють себе. Рефлексія – момент усвідомлення дійсної тотожності буття та мислення, свідомості та предмета.

Пізнання В.Шеллінг зводить до самоспоглядання або пригадування всього шляху, несвідомо пройденого інтелектом. Історію пізнання він перетворює на містичний процес самозанурення, самозаглиблення несвідомого духу в свою несвідому передісторію. "Мов відоме сонце, що сяє у царстві духів і залишається неусвідомленим через незакаламутненість свого блага, це назавжди несвідоме, разом з тим так само для всіх інтелігенцій, становить ту незриму серцевину, стосовно якої всі інтелігенції уявляються лише довільними шаблями" [7, 265].

З усього сказаного можна зробити висновок, що логіка розвитку поглядів В.Шеллінга штовхала його від суб'єктивного ідеалізму до об'єктивного. Вже саме постулювання "абсолютної тотожності" суб'єкта та визнання неосязності раціональним шляхом процесу виникнення відмінності з тотожності змусили його звернутися до допомоги якогось несвідомого "творчого акту". Єдиним же способом осягнення цього акту В.Шеллінг вважав інтелектуальну інтуїцію, яка тако само, як і акт споглядання, являє собою єдність свідомої та несвідомої діяльності.

Г.Гегель так само, як і його попередники, висловив своє розуміння безпосереднього знання, проблема якого продовжувала існувати у зв'язку з проблемою пізнання всезагального.

Для Г.Гегеля у розв'язанні проблеми свідомого та несвідомого, яка постала, як було зазначено, у гносеологічній формі співвідношення безпосереднього та опосередкованого знання, характерний більш принциповий підхід. Визнаючи наявність безпосереднього, несвідомого осягнення істини, він характеризує його як результат процесу пізнання, як звичку, становлення якої опосередковане діяльністю, навчанням та багатьма іншими моментами. Іншими словами, на рівні людського пізнання будь-яке безпосереднє знання опосередковане у найширшому розумінні цього слова. Таке розв'язання проблеми співвідношення свідомого та несвідомого у пізнанні було великим кроком уперед порівняно з філософією, яка передувала Г.Гегелю.

Отже, спроби філософів розв'язати проблему співвідношення свідомості та несвідомого були пов'язані з розглядом низки питань гносеології.

Таким чином, представники німецької класичної філософії загострювали свою увагу на визначенні місця та ролі духовної діяльності людини. Але, будучи не в змозі науково відповісти на низку питань, вони абсолютизували поняття несвідомого, яке у них постає як певний момент процесу пізнання. При цьому, застосовуючи це поняття, вони часто викривлювали та містифікували сам процес пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения / И.Кант. – СПб.: Наука, 1999. – 472 с.
2. *Кант И.* Критика практического разума / И.Кант. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.
3. *Кант И.* Критика чистого разума / И.Кант. – М.: Мысль, 1994. – 592 с.
4. *Кант И.* Лекции по этике / И.Кант. – М.: Республика, 2000. – 431 с.
5. *Кант И.* Метафизические начала естествознания / И.Кант. – М.: Мысль, 1999. – 1710 с.
6. *Фихте И.Г.* Сочинения / И. Г. Фихте // Сочинения: в 2 т. – Т.1. – СПб.: Алетейя, 1993. – 384 с.
7. *Шеллинг Ф.В.Й.* Философия искусства / Шеллинг Ф. В. Й. – М.: Мысль, 1976. – 424 с.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2010 р.

СИМВОЛІЧНА ФУНКЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ**О.О. Щербань***кандидат філософських наук, старший викладач**Міжрегіональної академії управління персоналом (Луганська філія)*

У статті проведено аналіз художнього образу як символічної структури, що дозволяє глибше зрозуміти його роль як важливого культурного чинника розвитку людської особистості. Аналіз символічної структури мистецького образу доводить ключову роль символів у художньому творі як системі образів.

Ключові слова: образ, символ, мистецтво, вираження, структура.

Художній образ, як відомо, має найрізноманітніші функції – не лише суто естетичні, але й ціннісно-сміслові, комунікативні, психо-емоційні, соціально-регулятивні, ідеологічні, виховні й т. ін. З іншого боку, символічний аспект змісту художнього образу має багатоманітні форми прояву на всіх рівнях його структури: від рівня елементарного знаку і художнього прийому до рівня архетипного, глибинного змісту твору як складного і цілісного „художнього світу”. Тому є глибоко актуальним дослідження специфіки художнього образу, по-перше, як явища культури світосприйняття й особливої форми вираження естетичного досвіду людини; по-друге, дослідження внутрішньої символічної структури і функцій художнього образу.

Дослідження художнього образу як символічної структури спирається на новітні дослідження символу й символічних основ культури в роботах А. Ф. Лосева, К. А. Свасьяна, М. М. Рубцова, М. К. Мамардашвілі та ін. В українській естетичній думці поки що єдиною концепцією, яка працює саме із символічним рівнем художнього смислу образів, залишається концепція А.К. Шевченка, що ґрунтується на рецепції й переосмисленні ідей герменевтичної естетики. Зокрема, цей автор трактує загальнокультурну функцію художнього образу як його здатність продукувати нові думки. Як відзначає А.К. Шевченко, реципієнт зазнає примусового впливу образно-символічної системи твору, потрапляє в його „силове поле”, яке примушує реципієнта переживати такі життєві ситуації, яких він не знав у своєму повсякденному житті. Таким чином, відбувається трансформація і його саморозуміння, і розуміння ним різних сфер об'єктивної реальності, а в граничному варіанті – і трансформація його особистісного світовідношення. „Людина приходить до твору не заради суто „естетичного задоволення”, а для розв'язання своїх одвічних смисложиттєвих проблем... – пише А.К. Шевченко, – тому „істина”, з якою людина відходить від твору, не існує до зу-

стрічі з ним... вона дійсно відбувається в момент зустрічі... І справа не в полісемантизмі художніх текстів, які передбачають багатство „перекодувань”, а в тому, що розуміння мистецтва виходить за межі естетичного ставлення й проростає в конкретність загальножиттєвого процесу” [9, с. 99-100]. Саме таке розуміння загальнокультурної функції художнього образу впливає з його сприйняття як символічної реальності, яка несе в собі також і надестетичний екзистенціальний смисл, який трансформує людську особистість.

Пояснення „механізму” художньої символізації є однією з ключових проблем естетичної теорії, оскільки саме в ньому полягає загадка єдності форми й змісту в художньому творі. Звичайно, вирішення цієї загадки неможливе, якщо не виходити за межі спеціально-естетичної проблематики й не звернутися до теорії символу, тієї особливої онтології, яка лежить в основі символізації як фундаментального явища людської культури. Отже, метою цієї статті є аналіз загальної структури художнього образу, у межах якої здійснюються „механізми” символізації, а також критика підходів, у рамках яких взагалі неможливе адекватне розуміння художнього образу як символічної реальності.

Серед останніх слід коротко розглянути структуралістський підхід, який намагається пояснити появу художнього змісту винятково з поєднання простих елементів, що складають твір. В особливо радикальній формі ця ідея проявлялась у межах „інформаційного підходу” в естетиці. Наприклад, у роботі Ю.М. Лотмана „Аналіз поетичного тексту. Структура вірша” дається така інформаційно-структуралістська концепція виникнення поетичного змісту тексту. „Поетичний текст, – писав Ю.М. Лотман, – підкоряється всім правилам певної мови. Разом з тим на нього накладаються нові, додаткові щодо мови, обмеження: вимога дотримуватись певних метроритмічних форм, організованість на фонологічному, римовому, лексичному й ідейно-

композиційному рівнях... Здавалось би, це має привести до величезного росту надмірності в поетичному тексті, а інформативність його повинна при цьому різко знижуватись... Яким чином накладання на текст додаткових – поетичних – обмежень приводить не до зменшення, а до різкого росту можливостей нових значимих поєднань елементів усередині тексту?” [6, 34-35]. Розв’язання цього парадоксу Ю.М. Лотман знаходить у так званій „підвищеній інформативності” поетичного тексту, маючи на увазі результати психологічних експериментів, відповідно до яких поетичний текст виявляється для читача менш передбачуваним, ніж, наприклад, текст газетний. І це нібито означає його велику інформативність. У цьому міркуванні, на нашу думку, є дві принципові помилки. По-перше, для пояснення суто якісної характеристики – наявності художнього (у цьому випадку поетичного) змісту – залучається чисто кількісний критерій величини інформації. По-друге, і ця остання визначається чисто умовляно, виходячи із суб’єктивних вражень читачів. І те, й інше методологічно є абсолютно неадекватним підходом до поставленої проблеми.

Для її реального розв’язання слід виходити з того, що наявність поетичного змісту може оцінюватись виключно в якісних характеристиках і спиратися на аналіз семантики текстових одиниць, а не на суб’єктивні реакції читача, які насправді залежать від рівня його художньої й загальної культури, а не від реального змісту художнього тексту. Якісний критерій у цьому випадку загальновідомий, хоча й не завжди трактується адекватно його сутності. Таким критерієм є наявність у тексті художньої образності, яка й робить його поетичним. Гарне визначення цьому критерію й тій особливій структурній властивості поетичного тексту, на якій він ґрунтується, запропонував Г.О. Винокур: „Художнє слово є образним зовсім не в тому тільки відношенні, нібито воно є неодмінно метафоричним. Скільки завгодно можна навести неметафоричних поетичних слів, виразів і навіть цілих творів. Але дійсний смисл художнього слова ніколи не замикається в його буквальному смислі... Основна особливість поетичної мови як особливої мовної функції саме в тому й полягає, що цей „більш широкий” або „більш далекий” зміст не має власної роздільної звукової форми, а користується замість неї формою іншого змісту, який розуміється буквально... Один зміст, який виражається у звуковій формі, слугує формою іншого змісту, який не має особливого звукового вираження” [2, 27-28]. Описана Г.О. Винокуром сутнісна структура поетичної мови, яка породжує художню образність, є нічим іншим, як тим самим „механізмом” символізації, завдяки

якому будь-який сам по собі нехудожній знак може ставати носієм художнього змісту. Аналогічний „механізм” подібним же чином діє й у мові музики, живопису, театру й інших видів мистецтва, які використовують несловесні знакові засоби. Тим самим, очевидно, що виникнення художнього змісту ніяким чином не може бути отримане з комбінування елементарних виражальних засобів – воно виникає лише тоді, коли останні використовуються як матеріал для втілення особливого змісту – художньої ідеї.

Художній образ, який виникає в результаті втілення художньої ідеї за допомогою виражальних засобів того чи іншого виду мистецтва, становить третій, порівняно з двома розглянутими ієрархічно більш високий рівень у структурі художнього твору. Природа й різновиди художніх образів, звичайно, відрізняються в різних видах мистецтва. Разом з тим принцип їх утворення скрізь той самий, і скрізь він є більш складною формою того самого „механізму” символізації. Тільки на цьому третьому рівні додатковий художньо-символічний зміст набуває вже не нехудожніх виражальних засобів, а елементів, які мають самостійний художній зміст (елементи другого рівня). Тут вони стають елементами цілісності художнього образу. Про специфіку символізації на цьому рівні гарно пише Н.Я. Берковський: „Образ лише тоді й більш поетичний, ніж безобразне, коли сходження від окремого до загального не є звичайною логічною операцією, де менш загальне підводиться під більш загальне, але підйомом від нижчого до вищого, від гіршого до кращого. Загальне, до якого спрямовується образ, завжди більше, сильніше, багатше, безмежніше, ніж „окреме”, з якого він починається. Знайти шлях до загального, створити „образ”, ототожнити в образі слабке окреме явище з могутнім цілим... показати життя в його поєднанні з наймогутнішими силами – це збудити поетичну свідомість” [1, 33]. Тим самим, „механізм” символізації, який структурує з окремих художньо-виражальних елементів цілісні образи, уже безпосередньо звернений до цілісності людського світу, – він здійснює ціннісну диференціацію окремих аспектів художнього відображення світу так, щоб образ являв комусь його сутнісний бік (і вже внаслідок цього образи зазвичай набувають „типового” характеру). Якщо образи в цілому можуть бути розділені на образи особистісного буття (персоніфікації) і образи явищ об’єктивного (соціокультурного) і суб’єктивного (екзистенціально-психологічного) світів людини, то й ті, й інші рівною мірою оживотворені ціннісним прагненням до єдності життя в його найбільш заповітному сенсі – тобто зв’язком „слабкого

окремого явища з могутнім цілим”, говорячи словами цитованого автора.

У цьому контексті слід розглянути питання про емоційний вплив художніх образів на людське сприйняття, у якому інколи вбачають головну мету мистецтва взагалі. Смысл емоційного впливу та його місце в адекватному сприйнятті мистецтва стають зрозумілими лише в контексті розглянутої вище сутності художнього образу. Перш за все, слід розрізнити два можливих види емоційного переживання художніх образів. Перший з них виникає внаслідок простого перенесення первинних життєвих емоцій на художні образи, які відповідають тим або іншим життєвим явищам. У цьому випадку емоції можуть бути достатньо сильними й може виникнути певний різновид катарсису (звільнення від емоційного напруження, заблокованого в реальному житті), однак усе це за своєю суттю не є саме художнім сприйняттям, переживанням саме художнього змісту твору або конкретного образу. Це буде лише свого роду „калькою” емоційних реакцій на певні життєві явища, а зовсім не сприйняттям явищ художніх. Таке сприйняття характерне для людей з нерозвинутим художнім смаком і низькою загальною культурою.

Другий тип емоційних переживань – це саме реакція на художній зміст твору чи образу. Сама якість і зміст емоційного переживання тут принципово відрізняються від звичайних життєвих емоцій, більше того, багато в чому вони їм протилежні. Тут мається на увазі саме зовсім особливий тип переживання, який породжується саме художнім змістом. Цей тип переживання характеризується позитивним подоланням звичних життєвих емоцій, у такому стані свідомості, де переживання й раціональне мислення вже не протистоять одне одному, а є частинами єдиного цілого – „торжества духовної тверезості”. Цей катарсис у найвищому сенсі – не просто вивільнення життєвих емоцій, які відразу ж стануть накопичуватись знову, а піднесення, виховання людської душі, яка здіймається над приземленими емоціями, досягає мудрого спокою „у світлі розуму”. Цей стан зовсім не означає байдужої до всього апатії, але означає перетворення самих емоцій до рівня „духовних почуттів” (В.І. Шинкарук). Чому ж мистецтво здатне справляти такий вплив на людину? Відповідь на це запитання полягає у вищерозглянутій сутності й структурі художнього образу. Дійсно, якщо художній образ прилучає „слабке окреме явище” до „могутнього цілого” найвищих цінностей людського життя й „показує життя в його поєднанні з наймогутнішими силами” (Н.Я. Берковський), то це привчає дивитися на будь-які окремі явища життя, і приємні, і неприємні, уже без бурхливих колишніх емо-

цій, але через глибоке й таке, що очищує душу, переживання радості від причетності їх до певних смислів („могутніх сил”) людського буття.

На жаль, у структурному аналізі художніх образів феномен емоційного впливу мистецтва на людину часто розуміється вкрай спрощено. Прикладом цьому може бути, зокрема, концепція „емоційно забарвленої інформації”. Як було відзначено, застосування самого поняття „інформація” як кількісного за своєю природою до художнього змісту як суто якісної характеристики є принципово помилковим за самою його суттю. Якщо „інформативність” іще можлива по відношенню до художньої літератури, то вона вже в принципі абсурдна, наприклад, по відношенню до музичного образу. Крім того, очевидно, що „емоційне забарвлення”, прив’язане до поняття „інформації”, з самого початку припускає лише найбільш звичні життєві емоції, які завжди супроводжують сприйняття нами будь-якої інформації, а зовсім не ті специфічні переживання, які виникають саме під час сприйняття художнього змісту. Таким чином, художній образ як структурна одиниця твору визначається особливою функцією символізації окремих художніх елементів і як емоційний корелят має позитивне подолання життєвих емоцій.

Базових структура художнього твору може бути представлена схемою: виражальний елемент – художній елемент – образ. Очевидно, що ієрархічна структура твору на цьому не завершується, оскільки твір не складається безпосередньо з образів – останні також утворюють певні структури й цілісності в межах твору. Традиційно такі цілісності розглядаються за допомогою понять сюжету й композиції. Якщо ж підійти до питання про природу цих поліобразних цілісностей з погляду „механізму” символізації, то цей вид цілісності може бути визначений як художній міф. Поняття „міфу” тут може бути застосоване, по-перше, у достатньо суворому розумінні, оскільки художні образи, навіть за наявності прототипів, завжди є продуктом фантазії; по-друге, у буквальному розумінні, оскільки етимологічно „mythos” означає „розповідь”, „оповідання”, тобто поєднання в собі серії окремих образів у певну хронотипну цілісність.

Евристичну цінність поняття „міф” для аналізу структури художніх творів глибоко обґрунтував філософ з „кола Бахтіна” М.І. Каган у роботі „Два устремління мистецтва”. Він зокрема пише: „Ми звикли вже в художній літературі те або інше нерідко називати міфом. Навряд чи міф є винятково привілеєм однієї лише художньої літератури. Не буде в жодному випадку перебільшенням і помилкою, якщо ми скажемо, що всякий сюжет є міф, що сюжет,

власне, і є міф. Усяке інше трактування сюжету... не буде спроможне вловити в основному значення й смисл художнього сюжету, сюжету мистецтва як такого... Міф завжди є ніщо інше, як одкровення смислу й зв'язку подій і явищ, мета яких ніби передбачена у внутрішньому характері самих подій... Тут діє передбачена доцільність індивідуального, індивідуальна замкненість і цільність" [5, 375].

Цитоване обґрунтування евристичного значення поняття „міф” для розуміння структури художнього твору є дуже цінним, особливо, ураховуючи те, що цей текст став доступним для осмислення лише в останні роки. Методологічно М.І. Каган знаходить міцне підґрунтя для своєї концепції в тому, що розглядає структуру художнього твору в її принциповій відмінності від поточного потоку подій реальної історії. М.І. Каган розрізняє потік подій і твір мистецтва за дуже чіткою ознакою: перший не має початку й кінця, а останній не тільки має, але й включає їх у себе як структурні визначення. Твір мистецтва, відповідно до цитованого автора, є міфологічним остільки, оскільки він цілісний, тобто обумовлений наявністю початку й кінця. А оскільки вибір останніх довільний з погляду об'єктивної історії людського світовідношення в цілому, але обумовлений тільки внутрішніми законами авторської фантазії, то з об'єктивного загального погляду він „міфологічний”, тобто є продуктом індивідуальної творчої фантазії. Звичайно, індивідуальна творча фантазія може відображати дуже глибокі типові риси людей і соціокультурних явищ, фіксовані в конкретних образах, разом з тим, вона в структурному відношенні є саме міфом, оскільки ґрунтується на продуктах творчої фантазії, які потім включають у себе сукупність реальних ознак тих або інших явищ.

Останній аспект поняття „художній міф” відображено в концепції П. Рікера, який спирався на інтуїтивне звичне розуміння слова „міф” і перевів його в контекст сучасної естетичної теорії як еквівалент поняття „інтрига”. Конкретизуючи цю інтерпретацію, П. Рікер надав слову „міф” динамічного смислу, перекладаючи його як „зав'язування інтриги” (*mise en intrigue*), а також тлумачачи поєднання художніх образів, яке при цьому виникає, не як „структуру”, а як рухому „конфігурацію” [8, 24]. Таким уявленням про сутність художнього міфу користується, наприклад, відомий дослідник творчості Т.Г. Шевченка Г. Грабович, визначаючи художній міф як „безперервне вироблення структури (або „думки”, „ідеї”) шляхом гетерогенного, але завершеного ряду „подій” або структурних одиниць („тем” чи „мотивів”), які його складають [3, 54]. У цитованому дос-

лідженні Г. Грабовича „Шевченко як міфотворець” проаналізовано „міфопоетику” автора „Кобзаря”, зокрема реконструйовано п'ять художніх міфів та їх варіативні вираження в різних віршах. Тим самим, художній міф є структурною одиницею, яка діє у двох різних функціях: усередині одного твору і як структурна спільність кількох творів – але в обох випадках постаючи як процес структурування системи художніх образів.

Розглянуті нами чотири структурні рівні художнього твору різняться й за способами їх інтерпретації у свідомості реципієнта. Якщо скористатися відомою схемою П. Рікера, який виділяв три рівні інтерпретації: семантичний, рефлексивний та екзистенціальний [7, 56-57], то можна відзначити кореляцію семантичного рівня з першими двома рівнями структури художнього твору, рефлексивного – з третім (художні образи), а екзистенціального – з четвертим (художні міфи).

Запропонована тут модель ієрархічної структури художнього твору, з іншого боку, має суттєві відмінності від моделей, які ґрунтуються на феноменологічному підході. Найвідомішою з останніх є концепція Р. Інґардена, який виділяв у творі кілька змістовних „шарів”: 1) знаки, звучання; 2) семантичні одиниці, стиль і несучі естетичні якості; 3) образотворчо-предметний; 4) схематизовані наочні образи, які співвідносяться з культурними цінностями [4, 70-76]. Очевидно, у цій схемі не вистачає специфічного рівня змісту, який відповідає художньому міфу, а також виявляється „розмитим” рівень художніх образів. Крім того, у ній неможливо виділити загальний принцип – „механізм” породження художнього змісту на всіх структурних рівнях. В обґрунтованій нами моделі таким принципом є універсальний „механізм” символізації, який діє на всіх структурних рівнях і тим самим забезпечує їх органічну єдність.

Таким чином, у процесі естетичної комунікації із символом виникає унікальна надщільна образно-смилова єдність естетичного буття-свідомості, яка має інтенцію до розгортання у життєву реальність, у цілісний духовний космос, утворюючи багаторівневий смисловий простір, своє для кожного реципієнта поле смислів, занурення в яке приносить йому естетичну насолоду, духовну радість, задоволення від відчуття глибинного злиття із Універсумом культури і природи при збереженні особистісної самосвідомості й інтелектуальної дистанції. Універсальним „механізмом” породження художнього змісту є „механізм” символізації, який діє на всіх структурних рівнях твору і тим самим забезпечує їх органічну єдність.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Берковский Н.Я.* Мир, создаваемый литературой / Н.Я. Берковский. – М.: Сов. писатель, 1989. – 568 с.
2. *Винокур Г.О.* Понятие поэтического языка / Г.О. Винокур // Винокур Г.О. О языке художественной литературы. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 18-31.
3. *Грабович Г.* Шевченко як міфотворець. Семантика символів в творчості поета: Пер. з англ. / Г.Грабович. – К.: Рад. письм., 1991. – 212 с.
4. *Ингарден Р.* Художні цінності та естетичні цінності / Р. Ингарден // Філософська думка. – 2005. – № 6. – С. 65-87.
5. *Каган И.М.* Два устремления искусства / И.М.Каган // Каган И.М. О ходе человеческой истории. – М.: Искусство, 2003. – С. 371-397.
6. *Лотман Ю.М.* Анализ поэтического текста. Структура стиха.: Учеб. пособие / Ю.М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1972. – 272 с.
7. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер. – М.: МЕДИУМ, 1995. – 415 с.
8. *Рикер П.* Повествовательная идентичность / П.Рикер // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. – М.: АКАДЕМІА, 1995. – С. 22-23.
9. *Шевченко А.К.* Проблема понимания в эстетике / А.К.Шевченко. – К.: Наукова думка, 1989. – 125 с.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2010 р.

УДК 159.9.072.4

ОПИТУВАЛЬНИК ЖИТТЄТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

А.М.Большакова

*кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник
Харківської державної академії культури*

У статті висвітлюється авторський опитувальник для вивчення загального рівню розвитку життєтворчих здібностей та рівню розвитку їх окремих видів. Методика містить сім шкал: осмисленість життя, життєстійкість, цілеспрямованість, пластичність, прагнення до особистісного зростання, креативність, рефлексивні здібності. Опитувальник має задовільні психометричні характеристики. Наведено дані про його стандартизацію.

Ключові слова: життєтворчі здібності, психодіагностика.

Однією з актуальних проблем психології та педагогіки завжди була та досі залишається проблема забезпечення повноцінного функціонування особистості на всіх етапах її життєвого шляху. Протягом багатьох десятиріч науковцями було проведено безліч досліджень, спрямованих на розв'язання цього питання, вивчення умов та факторів психологічного та фізичного благополуччя людини. В результаті на сьогодні психологія життєвого шляху вважається однією з окремих галузей психологічної науки, провідним напрямом наукових пошуків, в яких досліджуються такі феномени, як «життєві плани», «образ життя», «життєві стратегії», «життєві перспективи», «життєвий вибір» та ін. Одним з загальних висновків цих робіт можна визначити переконання, що здійснення людиною свого життя має розглядатися як процес, що потребує реалізації усіх її творчих можливостей. Людина визначається творцем, а процес проживання життя – особистісною творчістю. Визнання цього постулату стало поштовхом для виникнення концепції життєтворчості, що має значний науково-практичний потенціал для психологічної науки і потребує ґрунтовної розробки.

Вперше серйозне наукове обґрунтування поняття «життєтворчість» було здійснено колективом українських дослідників під керівництвом Л.В.Сохань. Вони запропонували розглядати життя як творчий процес та здійснили системне дослідження з проблем життєтворчості [2]. Центральним положенням розробленої ними концепції є уявлення про людину як суб'єкт життя, в основі існування якого полягає життєтворчість – «особлива й вища форма прояву творчої природи людини. Це духовно-практична діяльність, що спрямована на творче планування, проектування та здійс-

нення життєвого проекту» [6, 158]. Найзначущим результатом життєтворчості є оволодіння найвищим мистецтвом – мистецтвом жити, що визначається як «особливе вміння і висока майстерність у побудові особистістю свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту» [6, 158].

Досить докладне визначення цього феномену було запропоновано українським дослідником І.Г. Єрмаковим, який розглядав життєтворчість «як спосіб упорядкування особистістю подійної картини свого життя» [1, 11]. На його думку, життєтворчість є процесом, що інтегрує в собі певні аспекти проектування картини життя: «процес самовдосконалення особистості, набуття нею якостей, необхідних для самостійної і творчої побудови свого життя, – інтелектуальних, емоційно-вольових, морально-психологічних; спосіб розв'язання життєвих завдань; процес проектування, програмування і планування особистістю свого життя; спосіб корекції особистістю своїх життєвих цілей, свого життєвого успіху» [1, 11].

За твердженням Д.О. Леонтьєва, поява концепції життєтворчості ознаменувала зміну парадигми сучасної екзистенціальної психології, зокрема, психотерапії [4]. На думку цього російського вченого, життєтворчість можна визначити як «особистісно-орієнтовану практику розвитку та корекції відносин людини зі світом» [4, 108]. В результаті реалізації цієї практики досягається певний позитивний життєтворчий ефект – «розширення життєвого світу. Людина сама обирає, як буде для неї найкраще, якщо вона матиме досить ши-

року можливість вибору, якщо в неї буде досить широка свідомість, якщо в неї буде досить повна та багатомірна картина світу і досить повна та багатомірна картина своїх відносин зі світом» [4, 108].

Введення поняття «життєтворчість» в категоріальний апарат загальної психології, на думку іншого російського дослідника, дозволило певним чином вирішити три важливі завдання [7]:

- 1) поєднати в рамках однієї категорії, а, отже, загального предмету досліджень, проблеми творчої діяльності, самореалізації, самоактуалізації, особистісної зрілості, саморегуляції, особистісного зростання та ін.;
- 2) категоріально позначити перехід від аналізу творчості як якості певних психічних функцій, процесів та сукупності особистісних рис, до аналізу творчості як форми розвитку особистості;
- 3) визначити особливу форму розвитку особистості – динаміку руху зрілої, адаптованої особистості, яка орієнтується на власний творчий розвиток.

На сьогодні проблематика життєтворчості стала однією з провідних для сучасної психології та педагогіки. Серед дослідників, в роботах яких знайшли відображення психологічні аспекти життєтворчості, можна назвати К.О. Абульханову-Славську, Л.І. Анциферову, Т.М. Березіну, В.М. Донія, І.Г. Єрмакова, О.І. Коржову, Н.А. Логінову, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницького.

Результати досліджень, проведених у цьому напрямі, дозволяють створити чітке уявлення про феноменологію життєтворчості особистості. Втім, можна стверджувати, що, хоча вченими створено досить змістовні та переконливі концепції в цьому проблемному полі, питання розробки специфічного психодіагностичного інструментарію, безпосередньо спрямованого на вивчення цієї психічної реальності, залишається відкритим, що і зумовило актуальність дослідження, присвяченого розробці методики для діагностики життєтворчих здібностей.

Метою дослідження було створення психодіагностичної методики для вивчення життєтворчих здібностей особистості, її психометрична оцінка та стандартизація.

Методологічною основою створення системи життєтворчих здібностей було обрано теоретичне уявлення про те, що в процесі життєтворчості як проектування та здійснення людського життя можна виділити дві стадії [1]. Перша стадія передбачає побудову життєвих планів та програм, формування життєвих стратегій та концепцій. Друга є реалізацією розроблених життєвих проектів.

У відповідності до виділення двох названих етапів життєздійснення, в результаті теоретичного аналізу проблем життєтворчості було виділено комплекс найважливіших емпіричних індикаторів життєтворчих здібностей, що забезпечують ефективність життєвого планування та здійснення:

- самопізнання та рефлексія як: усвідомлення стереотипів та переконань, що є бар'єрами для вільної реалізації особистісного потенціалу; розуміння власних інтересів, цінностей, моральних якостей; виявлення сильних боків власної особистості як ресурсів побудови життєвих стратегій; виявлення слабких боків особистості з метою розробки програми саморозвитку та самовдосконалення;
- позитивна орієнтація на майбутнє з урахуванням власних можливостей та обмежень;
- прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку;
- опанування технологіями здійснення важливих життєвих виборів: від глобальних (сенс життя, ціннісні орієнтації, система вірувань та ін.) до більш конкретних (професія, спеціалізація, захоплення, коло спілкування та ін.);
- цілеспрямованість у реалізації життєвих планів;
- подолання тимчасових перешкод та труднощів на шляху до обраної мети;
- гнучкість у виборі засобів реалізації життєвих планів;
- вміння відмовитися від бажаної мети, якщо її реалізація є неможливою, або потребує невиправданих жертв (компроміс із власним сумлінням, руйнування відносин із близькими людьми та ін.).

З метою забезпечення змістовної валідності майбутнього опитувальника в його первинну форму було включено надмірну кількість тверджень (140), що характеризували діагностований особистісний конструкт за названими емпіричними проявами.

Пункти опитувальника було запропоновано у формі тверджень, що описують емпіричні прояви життєтворчих здібностей людини. Речення виключали використання спеціальної термінології з метою уникнення смислових бар'єрів та забезпечення розуміння опитувальника досліджуваними із будь-яким рівнем та напрямом освіти. Формулювання пунктів тесту передбачали як прямі, так і зворотні характеристики життєтворчих здібностей, розміщені у змішаному порядку з метою попередження настановочної поведінки випробуваних.

В процесі роботи з першим варіантом ме-

тодики досліджувані мали оцінювати ступінь своєї згоди із запропонованими твердженнями за шкалою із полюсами: «1 – зовсім невірно», «5 – зовсім вірно». При обробці результатів досліджуваним присуджувалася кількість балів у відповідності до типу твердження: для прямих формулювань – номер відповіді позначав отримувану кількість балів; для зворотних формулювань кількість балів обчислювалася за зворотним співвідношенням: 5→1; 4→2; 3→3; 2→4; 1→5.

Первинну, пілотну, форму опитувальника (140 тверджень) було запропоновано 147 досліджуваним віком від 19 до 25 років. Обстеження проводилося російською мовою, оскільки вона є мовою спілкування та мислення для вибірки, на якій розроблявся опитувальник.

Результати цього первинного заміру було використано для оцінки психометричних характеристик методики. Обробка даних проводилася за допомогою пакету SPSS 12.0 та Excel 2003 for Windows.

На першому етапі для усіх 140 пунктів опитувальника вираховувалися показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості з метою позбавлення методики пунктів, що мають низьку психодіагностичну цінність.

На другому етапі обробки даних, отриманих за допомогою первинної форми методики, було проведено факторний аналіз методом головних компонент та обертанням факторних структур за принципом Varimax. Аналіз отриманої матриці показав виділення досить великої кількості факторів (більше 30), які описували 87,336 % загальної дисперсії. При цьому, на увагу заслуговував тільки один фактор – єдиний, який пояснював 53,45 % дисперсії та містив 71 перемінну, що мали значущу факторну вагу (більше 0,45 [5, 111]). Усі інші чинники були утворені перемінними із незначущою факторною вагою (менше 0,45).

У другий варіант створюваної психодіагностичної методики було включено саме ці 71 твердження, інші, що мали незначущу факторну вагу та не увійшли до жодного значного фактору, було відкинуто.

Другий варіант опитувальника було запропоновано досліджуваним із тією самою інструкцією. Отримані результати оброблялися та підлягали статистичній обробці.

В результаті статистичного аналізу було встановлено, що всі 71 пункт мають задовільні показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості. В процесі факторного аналізу було виділено 12 факторів, що пояснювали 77,009 % загальної дисперсії.

1 фактор (18,823 % загальної дисперсії) було утворено 10 пунктами із факторними навантаженнями більше 0,45, які можна об'єднати в шкалу «Осмисленість життя».

Зміст фактору характеризує здатності людини знаходити смисл свого існування, відчувати безумовну цінність життя, формулювати власне життєве призначення.

2 фактор (13,977 % загальної дисперсії) – 8 пунктів, яким можна дати об'єднуючу назву «Життєстійкість». Описує здібності людини, пов'язані із здатністю протистояти життєвим труднощам: долати складні проблеми та перешкоди, розв'язувати конфлікти, опиратися деструктивному тискові та маніпуляціям оточуючих.

3 фактор (9,079 % загальної дисперсії) – 9 пунктів, які можна об'єднати в шкалу під назвою «Цілеспрямованість». Зміст фактору відображає життєтворчі здібності, що проявляються в умінні формулювати життєві цілі, бути активним, енергійним, рішучим, послідовним та наполегливим у реалізації задумів.

4 фактор (8,128 % загальної дисперсії) – 8 пунктів, які можна об'єднати в шкалу під назвою «Пластичність». Зміст фактору відображено у таких життєтворчих здібностях, як толерантність до невизначеності, готовність до непередбачуваного майбутнього, гнучкість у життєвому плануванні, готовність до змін у житті, відкритість до нового досвіду, комфортні відчуття у незвичайних ситуаціях та несподіваних обставинах.

5 фактор (6,211 % загальної дисперсії) – 8 пунктів, які можна об'єднати під назвою «Прагнення до особистісного зростання». Шкала відображає впевненість у необхідності постійного особистісного та професійного зростання, активність у напрямку саморозвитку та самовдосконалення, прагнення до підвищення власної компетентності у різних сферах діяльності.

6 фактор (5,762 % загальної дисперсії) – 7 пунктів, об'єднаних в шкалу «Креативність». Зміст шкали відображає здатність людини зробити своє життя привабливим та цікавим, вміння знайти щось захоплююче у будь-якій справі, прагнення до створення нового у всьому, чим займається.

7 фактор (4,569 % загальної дисперсії) – 7 пунктів, що об'єднуються в шкалу під назвою «Рефлексивні здібності». Зміст фактору відображає зацікавленість людини у розумінні своїх особливостей, здатність знаходити психологічні причини своїх вчинків, прагнення до самонаблюдження з метою самопізнання.

Інші 5 факторів були утворені 1 – 3 перемінними, а, отже, не мали значення для створюваної методики.

Отримані в результаті факторного аналізу 57 тверджень (які утворили перелічені 7 факторів, що разом пояснюють 66,549 % загальної дисперсії), було використано для створення третьої версії опитувальника. Цей варіант

методики було запропоновано виборці із 143 досліджуваних. У результаті статистичного аналізу отриманих результатів було встановлено високі показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості для кожного з 57 пунктів. Отже, третій варіант опитувальника, на даному етапі дослідження було визнано остаточною редакцією «Опитувальника життєтворчих здібностей».

Перевірка надійності методики проводилася за допомогою найбільш поширених та

використовуваних методів [3]: оцінки внутрішньої консистентності (коефіцієнт Кронбаха); оцінки ретестової надійності (повторне тестування проводилося через місяць після першого); оцінки надійності за методом розщеплення.

Застосовані статистичні процедури показали прийнятний рівень надійності оцінюваної психодіагностичної методики. Результати оцінки надійності за названими методами наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Показники надійності «Опитувальника життєтворчих здібностей»

Показники методики	Показники надійності		
	коефіцієнт Кронбаха	коефіцієнт кореляції для ретестової надійності	коефіцієнт кореляції результатів частин тесту
Осмишеність життя	,673	,746	,708
Життєстійкість	,664	,721	,615
Цілеспрямованість	,786	,558	,649
Пластичність	,854	,473	,585
Прагнення до особистісного зростання	,678	,549	,465
Креативність	,724	,698	,638
Рефлексивні здібності	,636	,657	,54
Загальний показник	,613	,761	,876

Для оцінки валідності розробленої методики було проведено зіставлення отриманих результатів із даними інших методик, які мали б утворювати теоретично передбачувані та зрозумілі зв'язки з показниками життєтворчих здібностей. В перебігу кореляційного аналізу було встановлено низку очікуваних статистично значущих взаємозв'язків між результатами «Опитувальника життєтворчих здібностей» та оцінками досліджуваних за відповідними показниками методик: Опитувальника смисложиттєвих орієнтацій (СЖО, Д.О. Леонтьєв), теста життєстійкості (ТЖС, С. Мадді, адаптація Д.О. Леонтьєва та О.І. Рассказової), опитувальника толерантності до невизначеності (ТН, С. Баднер, адаптація Г.У. Солдатової), опитувальника самоактуалізації (САМОАЛ, Н.Ф.Каліна). Статистично значущі коефіцієнти кореляції наведені в табл. 2.

На заключному етапі конструювання «Опитувальника життєтворчих здібностей» проводилася його стандартизація – розраховувалися середні значення та стандартні відхилення результатів за всіма показниками методики. Вибірка стандартизації складала 586 осіб віком від 17 до 78 років. Отримані результати наведені в табл. 3.

Отже, у даному дослідженні було здійснено спробу створення діагностичного інструменту вивчення життєтворчих здібностей людини.

Факторна структура методики дозволяє

вивчати загальний рівень життєтворчих здібностей людини та окремих їх видів за шкалами:

«Осмишеність життя» – характеризує здатності людини знаходити смисл свого існування, відчувати безумовну цінність життя, формулювати власне життєве призначення.

«Життєстійкість» – описує здібності людини, пов'язані із здатністю протистояти життєвим труднощам: долати складні проблеми та перешкоди, розв'язувати конфлікти, опиратися деструктивному тискові та маніпуляціям оточуючих.

«Цілеспрямованість» – відображає життєтворчі здібності, що проявляються в умінні формулювати життєві цілі, бути активним, енергійним, рішучим, послідовним та наполегливим у реалізації задумів.

«Пластичність» – характеризує такі життєтворчі здібності, як толерантність до невизначеності, гнучкість у життєвому плануванні, готовність до змін у житті, відкритість до нового досвіду.

«Прагнення до особистісного зростання» – відображає впевненість у необхідності постійного особистісного та професійного зростання, прагнення до підвищення компетентності у різних сферах.

«Креативність» – відображає здатність людини зробити життя привабливим та цікавим, вміння знайти щось захоплююче у будь-якій справі, прагнення до створення нового у всьому, чим займаєшся.

«Рефлексивні здібності» – висвітлює зацікавленість людини у розумінні своїх особливостей, здатність знаходити психологічні причини вчинків, прагнення до самопізнання.

Сконструйована версія опитувальника має задовільні психометричні характеристики за показниками надійності та валідності.

Таблиця 2

Кореляції шкал «Опитувальника життєтворчих здібностей» з іншими перемінними ($p < 0,01$)

		Осмисленість життя	Життєстійкість	Цілеспрямованість	Пластичність	Прагнення до особистісного зростання	Креативність	Рефлексивні здібності	Загальний показник
СЖО	Цілі	,530	,364	,329	,258	,415	,412	,248	,504
	Процес	,660	,373	,454	,352	,389	,625	,255	,616
	Результат	,619	,364	,426	,321	,505	,531	,239	,602
	Локус контролю-я	,527	,364	,468	,387	,472	,559	,208	,599
	Локус контролю-життя	,516	,364	,342	,335	,396	,472	,326	,526
	Загальний рівень	,640	,464	,492	,381	,502	,605	,295	,67
ТЖС	Залученість	,744	,699	,678	,438	,644	,789	,241	,837
	Контроль	,654	,729	,637	,424	,575	,724		,779
	Прийняття ризику	,436	,507	,401	,501	,486	,495	,217	,595
	Життєстійкість	,737	,760	,689	,507	,667	,801	,250	,871
ТН	Новизна	,544	,364	,229	,665		,354	,239	,44
	Складність	,402	,382	,231	,294				,254
	Нерозв'язність	,357	,303	,329	,402				,307
	Загальна	,332	,29	,224	,569			,21	,354
СА-МОАП	Креативність	,412	,301		,564	,421	,864	,467	,476
	Спонтанність	,514			,654	,792	,731		,345
	Саморозуміння	,442	,243			,461		,797	,302

Таблиця 3

Середні значення та стандартні відхилення загального показника та шкал «Опитувальника особистісної реалізованості»

Показники методики	Середні			Стандартне відхилення		
	Чоловіки	Жінки	В цілому	Чоловіки	Жінки	В цілому
Осмисленість життя	3,79	3,47	3,63	0,77	0,84	0,83
Життєстійкість	3,29	2,89	3,09	0,6	0,77	0,76
Цілеспрямованість	3,68	3	3,34	0,64	0,74	0,73
Толерантність до невизначеності	3,89	3,36	3,63	0,64	0,67	0,67
Прагнення до особистісного зростання	3,57	3,48	3,53	0,74	0,65	0,64
Креативність	4,27	4,02	4,14	0,84	0,75	0,73
Рефлексивні здібності	3,22	2,88	3,05	0,74	0,67	0,66
Загальний показник	25,7	23,12	24,41	3,95	3,79	3,68

Перспективи подальших досліджень мають полягати у докладнішому вивченні показників валідності розробленої методики, виявленні гендерних та вікових розбіжностей у показниках життєтворчих здібностей, досліджен-

ні взаємозв'язків цього конструкту із іншими психологічними феноменами, що детермінують процес самоздійснення людини на життєвому шляху.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Єрмаков І.Г.* Життєтворча місія гімназії // Погоріла І.О. Становлення виховних систем гімназії у контексті життєтворчості особистості. – К. : Пульсари, 2003. – С. 4-18.
2. *Жизнь как творчество* / В.И. Шинкарук, Л.В. Сохань, Н.А. Шульга и др. – К.: Наукова думка, 1985. – 302 с.
3. *Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое конструирование / П. Клайн. – К.: ПАН Лтд, 1994. – 284 с.
4. *Леонтьев Д.А.* Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д.А.Леонтьев // М-лы сообщений 1-й Всеросс. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии. – М.: Смысл, 2001. – С. 100-109.
5. *Митина О.В.* Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И.Б. Михайловская. – М.: Учеб.-метод. коллктор «Психология», 2001. – 169 с.
6. *Сохань Л.В.* Складові життєтворчості / Л.В. Сохань // Психологія і педагогіка життєтворчості : Навч.-метод. посіб. – К. : Ін-т змісту і методів навч., 1996. – С. 156-203.
7. *Сухоруков А.С.* Жизнетворчество и формы движения смысловой системы личности [Электронный ресурс] / А.С. Сухоруков // Конференция Lomonosov 1996 – Режим доступа: <http://psychology.ru/lomonosov/tesises/cu.htm>, свободный.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2010 р.

СОЧИНЕНИЕ ЛЕГЕНДЫ ПО ОПОРНЫМ СЛОВАМ

А.А.Бреусенко-Кузнецов

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Национального технического университета Украины
“Киевский политехнический институт”*

Звернення казкотерапії до вивчення легенди є важливим внаслідок реальної проникності жанрових меж у творчих процесах клієнтів. Важливою особливістю легенди визнано ідеологічний її характер. Представлено казкотерапевтичний метод роботи з легендою.

Ключові слова: легенда, казкотерапія, творчість.

Обращаясь к родственным сказке фольклорным жанрам (как специализированным терапевтическим инструментам), сказкотерапия нуждается в рефлексии над их специфическими особенностями сравнительно со сказкой. Это важно ввиду реальной проницаемости жанровых границ в творческих процессах клиентов сказкотерапии. Под видом сказки (называя её так) клиент вполне может сочинить героическую сагу, детскую страшилку, детективный рассказ, и даже – логический план-алгоритм действий героя. Знание о том, как преломляются единые символические темы и смыслы в разных жанрах, в сказкотерапии важно не менее, чем в изобразительной арт-терапии – знание особенностей психологического влияния применяемых техник. А.Н.Пыпин отмечает некоторую искусственность жанрового подразделения народных произведений: ведь они «не так резко отличаются друг от друга, как отличает их этнографическая терминология. Народные песни, поверья, преданья, сказки и т.д. принадлежат одному и тому же народному воображению и создаются им без всяких литературных правил, и потому беспрестанно смешиваются одни с другими и по предмету и по изложению» [4, 180]. Не случайно эта мысль высказана в статье «Русские народные легенды», ибо этот тип народной словесности в наибольшей степени подвержен незаметному переходу в соседние жанры (например, в сказку), да и смешению с ними. По А.Н.Пыпину, «легенда имеет ту специальность, что останавливается исключительно на предметах, принадлежащих к области христианских верований и религиозной морали... От самого содержания легенда имеет серьёзный тон, который только впоследствии переходит иногда в шутку... Легенды были поучительным развлечением, и рассказывание их было делом благочестивым» [4, 181]. А.Н.Пыпиным область определения легенды сужена. Есть легенды несомненно сказочного происхождения – бывшие сказки, в которых идейный момент стал доминировать,

подчинять себе всё повествование. Есть легенды и книжного происхождения, отталкивающиеся от религиозных текстов – и метафорически (либо аллегорически) иллюстрирующие важные их положения. Самостоятельный класс легенд составляют легенды космогонические, далёкие от сказок (мы – в конечном итоге, но не прямо – можем их возвести к мифу творения, предшествующему находящему соответствию в волшебных сказках героическому мифу). Особую группу составляют легенды о странствующем божестве (Христос – или его апостолы – ходит по земле и творит чудеса), о святых (также находящихся не на далёких небесах, а низведённых на землю).

В «Поэтике фольклора» В.Я.Проппа легенда рассматривается в отношении к сказочному фольклору:

- легенду роднит со сказкой форма бытования (её рассказывают, как и сказку, вместе со сказками);
- у легенды и сказки прослеживается частичное совпадение структуры;
- принципиальное отличие легенды от сказки состоит в отношении к текстам: если сказочные события представляют собой вымысел, в который однозначно не верят, то «легенда в народном сознании обладает некоторой идейной правдой, и сознание этой правды может принять форму веры в действительность изображаемых событий» [1, 283].

Сказка, в которой пространство совершенно условно, в принципе не может «приземлять» свои образы, ибо с земной географией никак не соотносится. Легенда, в отличие от сказки, достаточно часто оказывается привязанной к конкретным географическим, топографическим объектам (определённым камням, скалам, рекам, строениям и т.д.), служащим своего рода «вещественными доказательствами», призванными верифициро-

вать легендарные события, нанеся на них свой отпечаток.

Доминирование чёткой идеи, могущей быть исчерпывающе вербализованной, приводит к тому, что сам сюжет легенды занимает подчинённую позицию, превращается в иллюстративный. Напрашивается предположение о намеренном, искусственном привнесении идей посредством сюжета. Отсюда не удивительно повышенное внимание к легендам представителей теории заимствования (А.Н.Веселовского, проследившего кочующий сюжет о Соломоне и Китоврасе и др.). Не случаен и поиск путей передачи легенд, в котором доминировали гипотезы о роли дуалистических сект (болгарских богумилов и т.д.). В сказках и эпосе (при всей важности эпической идеологии) доминирующим аспектом всё же выступает художественный – оттого подозрений в целенаправленном идеологическом диктате они не вызывают.

Задачами нашей статьи будет: 1) выявление специфических возможностей, которые раскрываются легендой перед сказкотерапией; 2) презентация авторского метода «Сочинение легенды по опорным словам».

Легенда суть нисходящая идея, присоединяющаяся к слушателям, вербуящая себе сторонников. В ней, по нашему мнению, нетрудно уловить основные черты искусственного мифа – рукотворность, скрыто присутствующую авторскую позицию, цель идеологического влияния.

О клиенте сказкотерапии, сочиняющем легенду, мы также можем говорить, как об идеологе. Если сказка с её неопределённостью времени и пространства выражает принципиально внутренние феноменологические истины, экзистенциальные смыслы, более или менее легко опознающиеся в качестве собственных, – то легенда имеет дело с феноменологией, устойчиво спроецированной на внешний мир, на некую «общую» для некоего контингента реципиентов задачу. Идеолог делегирует свою личную проблему для разрешения некоей социальной силе, к которой присоединяется – в качестве «бескорыстного» помощника в разрешении, или дарителя средств разрешения, или даже в качестве отправителя. Создавать легенду – это значит уступать место героя (и связанную с ним ответственность).

Метод «Сочинение легенды по десяти опорным словам» применялся нами в сказкотерапевтическом модуле обучающей программы по арт-терапии, реализуемой ОО «Арт-терапевтическая ассоциация» с 2006 г. Основными целями выступили: а) обучение сказкотерапевтов спонтанному сочинению сказок (легенд); б) облегчение процесса сочи-

нения сказки (легенды), даруемое опорными словами, которые позволяют преодолеть сопротивление; в) рефлексия над внутренней феноменологической реальностью, над её проблемами, ресурсами, ориентирами.

Шаги применяемой методики:

1. *Формирование банка опорных слов* на основе свободных ассоциаций.

2. *Привязка к истории и/или географии* (ибо легенда к ним привязана). Предложение каждому участнику вспомнить какой-нибудь топографически-, географически-, исторически-определённый объект. Избранный объект каждый записывает только свой (дабы второй шаг содержательно не путался с первым).

3. *Сочинение легенды*, используя по крайней мере 10 слов из записанных свободных ассоциаций и с привязкой повествования к избранному объекту (пусть оно, например, его объясняет или на него ссылается).

4. *Зачитывание сказок (легенд) и обсуждение*. Выясняем, какое эмоциональное впечатление получено от каждой звучавшей сказки, какие слова использованы в качестве опорных, какие функциональные роли в легендарном тексте играют применённые опорные слова (герои, средства, искомые предметы, места действия?). Многие из избранных слов можно представить как *имена субличностей* (по Р.Ассаджиоли) или *названия автономных комплексов* (по К.Г.Юнгу).

5. *Адресация текстов*. Данный шаг можно проводить в модусах *обсуждения* или *визуализации*. Автору задаются вопросы: для кого вы сочинили легенду? Если ваша легенда – сообщение, то кто получатель? Это аудитория или один человек? Как он (они) *выглядит* (выглядят)? При каких *обстоятельствах* он (они) узнает (узнают) вашу легенду? *Что он должен сделать?* В последнем вопросе звучит тема *делегированной ответственности* (за решение легендарных задач). *Передавая ответственность кому-то, порой легче осознать, за что именно мы ответственны.*

Предлагаемый ниже свод легенд, иллюстрирующий работу по представленному в статье методу, был получен в ходе полутора-часового мастер-класса, данного нами на конференции «Психологический тренинг в коммуникации, культуре, образовании» (Луганск, 11.01.2008). В предваряющей легендарные тексты табл. 1 представлены опорные слова и объекты привязки легенды, предложенные каждому из десяти участников группы (следует отметить, что разделение первых двух шагов методики нами обеспечено не было, в связи с чем и «особый статус» объектов привязки выдержан не был).

Опорные слова и объекты привязки легенды

№ участн.	Опорные слова (1-й круг)	Опорные слова (2-й круг)	Объект легендотворчества
1	Свобода	Страсть	Рынок Пархоменко в Луганске
2	Красота	Цветок	Собор св. Вита в Праге
3	Зависть	Механизм	Здание Госпрома в Харькове
4	Ботинки	Море	Большая китайская стена
5	Яблоко	Река	Дворец дождей в Венеции
6	Противостояние	Радуга	ул. Дерibasовская в Одессе
7	Собака	Ужин	Завод ТНК в Лисичанске
8	Зимбабве	Карнавал	Занзибар; Килиманджаро
9	Клён	Год	Памятник Щорсу в Киеве
10	Жёлтый	Бейджик	Пуэрто-Рико; мыс Доброй надежды; московское метро

*Легенда 1.**Сказка о муравье под клёном*

Это было где-то в Зимбабве на берегу моря под названием Занзибар.

На берегу распростёрся красивый жёлтый клён. Он был такой высокий, что мог противостоять даже самым высоким облакам и делил на две половины радугу. Под клёном располагалась большая колония муравьёв. Они жили большой дружной семьёй в муравейнике. Как-то случилось, что один самый маленький муравейчик так увлёкся собиранием бейджиков со ствола клёна, что не заметил, как его дом (большой громоздкий муравейник, на который инженеры-строители не могли смотреть без зависти, потому что в нём было очень много хитросплетённых механизмов) вдруг превратился в маленькую точку внизу. Муравей, конечно же, испугался. Он знал, что по закону муравьёв такое нарушение границы карается ссылкой на каторгу ТНК в Лисичанске. Он видел, как облака проплывают под его ногами. А что, если попробовать стать на облако? И он стал, и облако выдержало его крохотный вес. И облако отнесло его за далёкий горизонт в самые далёкие и прекрасные страны. Шло время, муравья кинулись искать его домашние. Не найдя его в муравейнике, все отчаялись, а со временем просто о нём забыли. Забыли все, кроме одной муравьи, которая не могла бросить поиски, т.к. сильно его любила. И тут она решилась на невозможное. Она умышленно стала подниматься всё выше и выше на клён, пока не очутилась на том самом месте, где был когда-то её возлюбленный. Она тоже ступила на облако и оно тоже отнесло её к своему возлюбленному. Её примеру поступили остальные влюбленные муравьи. И т.о. они смогли заселить всю планету своими великими домами. В тот день муравьи научились летать. Любовь окрыляет.

Легенда (2)

В одном московском метро жила-была девочка лет 15-ти. У неё была собака по клич-

ке Зимбабве. Эта девочка любила свободу, потому-то и жила в метро. И решила однажды девочка, что страсть к подземной жизни делает её старой и жёлтой, как сухой осенний лист. И спросила девочка свою собаку: «Зимбабве, ты умная и старая, скажи мне, как мне остаться умной, но не постареть?» И ответила ей собака Зимбабве: "Не знаю я, что такое вечная молодость, спроси об этом у цветка, что растёт у памятника Щорсу в Киеве». Девочка спросила: «Как же попаду я туда?». И собака Зимбабве дала ей волшебные неснашиваемые ботинки марки БОМЖ-4. И пошла девочка в Киев, и нашла она памятник Щорсу, и цветок, растущий возле него. И цветок ей сказал: «Не знаю я, что такое вечная молодость, спроси об этом клён на ул. Дерibasовской». И отправилась девочка в Одессу, и нашла она клён на ул. Дерibasовской. И сказал ей клён: «Не знаю я, что такое вечная молодость, спроси реку в Пуэрто-Рико, может, она знает». И отправилась девочка в Пуэрто-Рико, и нашла реку. И река ей сказала: «Не знаю я, что такое вечная молодость, спроси об этом у радуги над Великой китайской стеной, может, она знает». И пошла девочка к Великой китайской стене, и увидела через год над ней радугу. Спросила девочка: «О радуга, я много ходила, сжался надо мной! Ты много видела, может быть, ты знаешь, как сохранить мне вечную молодость?» И ответила ей радуга: «Вот стена, она стоит здесь много веков. И все, кто к ней приходит, становятся вечно молодыми. Всё просто, маленькая девочка. Тебе надо купить в ближайшем ларьке бейджик, написать на нём своё имя, и замуровать его в эту стену».

И ответила девочка: «О радуга! Ты помогла мне найти смысл жизни!». Всё сделала девочка, как сказала радуга, и стала вечно молодой, но перестала быть умной.

Легенда (3)

Это было давно. Хотя трудно сказать, насколько, ведь дни и годы никто не считал, что

и некому было сделать. Однажды у Великой китайской стены распустился цветок. Он был очень красив, и бабочки часто навещали его. Они прилетали отовсюду, и из той, другой стороны стены. Они-то и рассказали ему о том, что мир не совсем такой, как ему представлялось, он много больше, величественнее. У цветка зародилось страстное желание и самому увидеть этот мир, но он не мог, ведь он – лишь цветок. Его красота и взмахи крылышек бабочек больше его не радовали. Он горько сетовал на свою судьбу, завидовал всем, кто видеть хоть немного больше его. А ещё он очень злился на стену – это она заслоняла его, не давая ему вырасти высоким и большим. Цветок так отчаянно сетовал на свои несчастья, что даже ветер не мог не слушать их. Почему я всего лишь цветок? Не яблоко – из него выросло бы прекрасное высокое дерево, оно знало и видело бы гораздо больше, почему не собака – она может сама выбирать, куда ей бежать – я же привязан к своему месту. Почему не высокий клён?

Сколько ветер ни пытался успокоить цветок, говоря, что каждый помещается именно там, где должен быть, цветок только сильнее утверждался в том, что судьба к нему несправедлива. Ну чего ты хочешь? – вспыхнул ветер. – Посмотри мир, увидеть, что там, за другой стороной стены. Но зачем? Собака выбирает свой путь, потому что она – собака, а ты – цветок, ты красив и приятен, ты служишь отрадой бабочек. Цветок, однако, нельзя было переубедить. Ну хорошо, будь по-твоему, – гневался ветер, и он полетел за стену во дворец императора. Там как раз готовились к карнавалу. Ветер незаметно нашептал принцессе о прекрасном цветке, и ей вздумалось отыскать его. Она послала нескольких слуг, и они уже к вечеру вернулись с этим самым цветком. Он действительно был удивительно красив, и принцесса не могла нарадоваться себе – как ей в голову пришла такая прекрасная мысль – отыскать цветок у стены. Она украсила им свои волосы и весь вечер блистала на балу. Бедный умирающий цветок, наконец, получил желаемое – он увидел мир, но он оказался совсем не таким, каким ему представлялся. Среди золотых украшений принцессы ему было неуютно, он мечтал о зелёной траве, о радуге. Теперь-то цветок понял, как заблуждался, только ничего нельзя было исправить. Утром его выбросили, навсегда позабыв о его существовании. Память о нём до сих пор хранят камни Стены, они знают, как опасны бывают наши желания. Особенно те, что родились не в нас.

Легенда (4)

Всё началось с душного московского метро, с оттоптаных ног и грязных ботинок, когда, желая выбраться, наконец, на свободу,

она вышла из вагона на незнакомой станции. Небо было радужного цвета, а солнце щедро дарило свои розовые лучи. "Это не Москва!" – ошарашенно подумала она. Тщетно перебирая в уме всевозможные географические названия, Катя пыталась понять, куда она попала. "Пуэрто-Рико? Занзибар? Или какой-нибудь Мыс доброй надежды? Всё не то!".

Неброская красота жёлтого клёна и запах спелых яблок в саду что-то смутно напомнили девушке. Она зашагала дальше, обошла сад, холм и увидела маленький домик на берегу огромного бирюзового моря. Он показался ей красивее дворца, даже величественнее собора Святого Петра и роднее пыльной привычной Москвы. Навстречу ей бежал, звонко лая, пёс. Это был её дом. Это была страна её мечты и воспоминаний. Это было её детство, которое кажется тем прекрасней, чем дальше убегает от тебя. Когда не знаешь ни чёрной зависти, ни испепеляющей страсти, когда рвёшь цветы и не задумываешься о смысле жизни, и когда жизнь – это яркий карнавал впечатлений, событий, полный нового и неизведанного...

Катя проснулась в метро, когда её тронул за плечо последний пассажир: "Конечная станция". Москва была такой же пыльной и грязной, но казалось, что прохожие улыбались ей, и ласково подмигивало розовое солнце.

Легенда 8.

Вершина осознаний

Свободное облако лежит на вершине могущественной Килиманджаро, красота и страсть являются моими потребностями.

Ощущая в этом году особый вкус к жизни, я оказался здесь, где давно хотел оказаться. Мою жизнь наполнило множество противостояний, жёлтый цвет жизни начал меняться, и теперь я в горных ботинках пью красоту свободы, это начало будущего карнавала моей жизни, я хочу войти сильной и быстрой рекой в море своих желаний и мечтаний. Я стоял, смотрел вокруг и наполнялся силой, ловя свои мысли и ощущения.

Впереди у меня новые красивые и удивительные места, которые я в этом путешествии обязательно увижу, особенно желанна встреча с мысом Доброй Надежды, куда я отправлюсь вместе со своей спутницей. Пока что она ожидает меня внизу, в африканской деревне, она не так экстремальна, как я, а я пью в одиночестве через нос, рот, глаза всю красоту и прелесть этих мест.

Меня почему-то всё время тянет ввысь, там мне всегда всё становится яснее и проще, я заново там учусь любить жизнь такой, какая она есть, и лучше вижу, какой она может быть. Здесь на высоте я испытываю особые душевные вибрации, это меня очищает, делает выносливее, а главное чувство подобно этому

свободному облаку, медленно проплывающему возле вершины и дарящему мне новый вкус жизни, красоту и страсть, любовь к жизни.

*Легенда 9
(создана ведущим)*

А вы знаете, как возникла улица Дерibasовская?

Жило-было яблоко.росло оно на жёлтом клёне в национальном парке страны Зимбабве.

Яблоко было большое, румяное и весёлое. Оно одно такое росло на клёне, и, оглядываясь на другие кленовые плоды, не могло нарадоваться на свою красоту и свободу. Клён питал яблоко великолепными кленовыми соками, вокруг было Солнце, море и карнавал круглый год, который устраивали не обременённые профессиональными обязанностями жители Зимбабве. В стране стояла поголовная безработица, поэтому каждый был свободен для главных – экзистенциальных – целей в жизни, которые и воплощал в оргиастическом карнавальном действе.

Всё было здорово на пространстве от моря до дощатого забора, за которым находилось соседнее Буркина-Фасо, пока в здешнюю местность не вторгся непонятный механизм.

Вторгнувшийся механизм притаился за клёном и стал чего-то выжидать. Никто из жителей Зимбабве этого механизма не видел, поэтому они даже не знали, как механизм выглядит, но его каждый чувствовал. Люди, проводящие жизнь в праздности и стихии карнавала, вообще чувствительны к таким вещам.

Уж не шпионский ли это механизм? – думали жители Зимбабве, – и продолжали свой карнавал, но уже только для отвода глаз.

Яблоко, взглянув на зимбабские торжества, тоже мгновенно ощутило перемену.

"В чём дело?" – спросило оно у клёна.

"Что-то неладное притаилось у меня у самых корней", – ответил клён.

Яблоко хотело рассмотреть то место, на которое указывал клён, но наклониться мешал черенок – и оно впервые почувствовало свою несвободу.

"Отпусти меня, я уже вполне созрело!" – сказала яблоко клёну.

"Мне страшно тебя отпускать! Мне кажется, что тот страшный механизм, который прячется у моих корней, пришёл сюда ради тебя".

Яблоко дерзко мотнулось и сорвалось с черенка. Подкатившись к корням клёна, оно вполне рассматривало загадочный механизм – вот только не смогло бы его назвать.

"Как тебя зовут?" – спросило оно механизм, но механизм молчал.

Зато после вопроса яблока механизм стал действовать. Он прессовал какой-то чёрный порошок и разминал его огромным вали-

ком, делая, таким образом, асфальтовую дорогу. По этой дороге механизм катился, приближаясь к яблоку. Яблоко, заметив его хитрый манёвр, стало отступать к морю. Оно докатилось до моря, а механизм – за ним. Яблоко прыгнуло в море и поплыло в неизведанные страны, а механизм, подавшись вслед за ним, утонул.

Радостные жители Зимбабве вернулись к прерванному было карнавалу, а образовавшуюся дорогу нарекли ул. Дерibasовской.

В дальнейшем вокруг Дерibasовской приглашёнными в Зимбабве специалистами была построена остальная Одесса, но об этом речь пойдёт уже в другой легенде.

*Легенда 10.
О страсти*

Давным-давно на ТНК в Лисичанске жил один механизм. И красоту в сердце своём он ощущал такую, которая делала его свободным. Он увидел по телевизору цветок, который рос у реки под радугой в Зимбабве. Дела были плохи, шёл год за годом, а страсть не угасала, механизм стал весь жёлтый, стал отказываться от ужина, завидовать и вести противостояние с ботинками, которые таскала по двору собака. Всё так и закончилось бы, если бы не приехал однажды с Дерibasовской человек с бейджем, и не купил ботинки, а вместе с ними и двор, в котором они валялись, и ТНК и Лисичанск вместе взятые, а потому сломали всё, а старые механизмы выбросили самосвалом в море. Так жёлтый старый, но свободный механизм с красивой душой и страстью догрёб до Зимбабве, к своему цветку. В честь них возник карнавал в Пуэрто-Рико. А их поместили рядом в праздничном букете, вместе они смотрелись изящно и весьма неординарно.

В истолковании полученных текстов легенд мы стараемся следовать феноменологическому подходу в нежесткой его версии (жесткая вообще не предполагает возможности что-либо истолковывать). Важным моментом в практике толкования, поэтому, есть непосредственное впечатление от текста. Оно – при всей возможной недостоверности понимания замысла автора – гораздо более адекватно, чем ориентировка на готовую теорию, предписывающую видение в тексте легенды чего-то наперёд ожидаемого.

В легенде № 1, приведенной нами («Сказка о муравье под клёном» – написанная молодым человеком студенческого возраста, опорные слова, предложенные им – «свобода» и «страсть»), выражена тема *героического свершения, свободной самоактуализации героя в космических масштабах* – и в то же время *инфантильных надежд на помощь*. «Свобода» (декларируемая) предполагается

за мужским персонажем, «страсть» – за женским. Здесь мы встречаемся с клёном как образом *космическим*, который можно интерпретировать в свете раскрытой К.Г.Юнгом символики «философского дерева» как образа пути человеческого развития. Этот клён подобен мировому ясеню Иггдрасиллю из скандинавского эпоса, ветви которого представляют уровни мироздания, ведь он «был такой высокий, что мог противостоять даже самым высоким облакам и делил на две половины радугу...». Социальная ситуация развития, сообщество – т.е. «большая колония муравьёв», расположена автором легенды под клёном, у подножия философского древа. Жизнь в муравейнике «дружная» и тесная. Муравейник «громоздок» – его с собой в путь не возьмёшь. Движение героя по стволу дерева быстро *обесценивает* муравьиное сообщество, сводит к «маленькой точке внизу». Само движение героя рассматривается в сниженном, случайном модусе («как-то случилось...»), ориентированном на цели мелочной славы («увлёкся собиранием бейджиков со ствола клёна»). Герой самокритичен – муравей «самый маленький» и характеризуется «крохотным весом», он пугается – чего? – кары за «нарушение». Смелое путешествие по небу на облаке представляется как преодоление страха, однако оно же свидетельствует о «невесомости», незаземлённости фантазий. Само путешествие предстаёт как полностью внешне детерминированный процесс: «облако отнесло». При этом цель путешествия, в которое находящегося в покое героя «несёт» облако – исключительно позитивна: «самые далёкие и прекрасные страны». *Герой отдался благотворной силе*. Герой выказывает крайнее безразличие к своему муравейнику, в котором его «кинулись искать», однако поведение влюблённой муравьи, отправившейся ему вслед, словно жена декабриста, воспринимается им как должное. Герой *инфантилен* в своей *любвонной жизни* и уповаает на *активность своей возлюбленной*, навстречу которой им не было сделано ни шага. Сия активность «милостиво принимается» – как *материнская забота*. Путешествие муравьи *вторично* (она не стала «первооткрывателем» облака, здесь все лавры за героем-мужчиной), но именно она сделала открытие муравья социальным достоянием, «раскрутила» его, стала примером для «остальных влюблённых муравьёв». Высокопарное завершение легенды: «В тот день муравьи научились летать. Любовь окрыляет», – намекает на высшее предназначение героя в жизни сообщества.

Второй текст легенды (2) из приведенных нами – имеет иную эмоциональную окраску. Центральная проблема легенды выражена в *онтогенетическом* поле и предстаёт как

страх старости, инволюции. Над героиней автор иронизирует, возможно, ирония привязана к подростковым проблемам: героиня – «девочка лет 15-ти». Присутствует тема подросткового «андерграунда»: «девочка любила свободу, потому-то и жила в метро» и страха перед самодеструктивным образом жизни, который «сделает её старой и жёлтой, как сухой осенний лист». Героиня снабжена помогающим персонажем – «собакой Зимбабве», – ориентирующим и дарящим волшебные предметы, но некомпетентным в стратегических (метафизических, экзистенциальных) вопросах. Жизненный путь героини представляет собой движение от одного авторитетного персонажа к следующему, отсылающему её ещё дальше. Проекция её жизненного пути на географическое пространства представляет траекторию метаний «Москва – Киев – Одесса – Пуэрто-Рико – Китай», характеристики же авторитетных персонажей представляют ряд убывания живого начала от животного к растениям и неодушевлённым явлениям «старая собака – цветок – клён – река – радуга – стена». Запрос героини: «Зимбабве, ты умная и старая, скажи мне, как мне остаться умной, но не постареть?» в ходе пути не удовлетворяется. Ради «вечной молодости» героиня превращается в замурованный в стену бейджик (передает ему эстафету своей «вечности»). Бейджик содержит имя девочки – центральную характеристику её персоны. И всё же чего-то главного в ней не спасается, несмотря на возглас: «О радуга! Ты помогла мне найти смысл жизни!». *Находка смысла – кажущаяся*, покупаемая ценой *самообмана*: «Всё сделала девочка, как сказала радуга, и стала вечно молодой, но перестала быть умной». Вывод из легенды пессимистический: *вечная целостность недоступна*.

В *третьем тексте легенды* (3) путь героя – *не желающего быть собой* – начинается у Великой китайской стены (к которой героиня прошлой легенды столь долго шла), начинается «давно», начало не определено, не осознано («никто не считал», «и некому было»). Стена здесь обыграна как *средство разделения пространства* на доступную и недоступную части. Героем стал цветок – *малоподвижный* персонаж, хотя не обделённый *общением* («бабочки часто навещали его») и «очень красивый». У цветка – яркие эмоциональные переживания на фоне недвижимости: «страстное желание» «увидеть этот мир», зависть ко всем, кто видит больше (к клёну, яблоку, собаке), злость на стену, что «заслоняла его, не давая ему вырасти высоким и большим». Эти желания – заблуждения, опасные «тем, что родились не в нас». Помощник цветка – ветер (ветер перемен?) пытается его образумить, но не может, и, гневаясь, выполняет желаемое. Герой оказывается в жёсткой

ситуации социального использования: помогает принцессе «блистать на балу» в императорском дворце, и при этом умирает, переживая крах иллюзий. «Камни Стены» – хранители исторической памяти – зафиксировали негативный опыт героя и вывод о важности следования собственной природе.

Следующая легенда (4), посвящённая выходу из обыденности и возврату к себе, представляет не целостный жизненный путь героя, а фиксируется на отдельном событии, на перцептивных его особенностях, на странностях состояний «жаме вю» и «дежа вю». Героиня из своего состояния возвращается (это был «сон»), но правда этого состояния остаётся с нею и преобразует обыденность.

Легенда 8 – «Вершина осознаний» по своим характеристикам напоминает медитативную сказку; она живописует нарциссический, центрированный на себе опыт (не случайно текст – от первого лица). Задача текста – самовосхваление и самолюбование. «Свободное облако лежит на вершине могущественной Килиманджаро, красота и страсть являются моими потребностями...». Герой – экстремал, он всех сильнее и круче, его всё время тянет ввысь. И, хотя у него и есть «спутница», но она – «не так экстремальна», поэтому «ожидает ... внизу, в африканской деревне», пока он «пьёт в одиночестве через нос, рот, глаза всю красоту и прелесть этих мест».

В легенде 9, созданной ведищим, карнавальная стихия выступает самостоятельной ценностью, которой противостоит мир цивилизационный («механизм»), разрушительный для естественности проявлений чувств. Легендарный герой – «яблоко, выросшее на клёне» проявляет оригинальность суждений и действий, но имеет некоторые исходные ограничения горизонта осознания, ведь оно «держится на черенке». Но действия героя эффективны. Герой коммуницирует с помощником – клёном, представляющим, видимо, родовое начало. С механизмом же коммуникации не происходит (диалогичность

культуры в цивилизации пропадает?). Механизм можно только обмануть, заставить утонуть в море (= в бессознательном) и карнально переозначить его свершения (таково наречение асфальтированной полосы Дерibasовской улицей). «Механизм» сочетает в себе черты архаического «вредителя» и приуроченного к цивилизации «ложного героя», не выдерживающего испытания. «Механизм тонет. Герой же уплывает «в неизведанные страны» – его путь продолжается.

«Легенда о страсти» (10), посвящённая воле к объединению с любимым существом, делает героем сам механизм. Этот механизм наделён способностью ощущать, чувствовать красоту. Он «ужинает», словно организм, и конфликтует «с ботинками», словно личность с группой. Герой видит цель, которая трансцендентна его миру – «цветок, который рос у реки под радугой в Зимбабве». Но герой себе не принадлежит, и лишь появление «человека с Дерibasовской», скупающего всё и вся, делает его свободным (за ненужностью). Такая свобода сродни выходу на пенсию (механизм старый, пожелтевший). Финал – бытие героя к желанной цели и особенно воссоединение – обставляется в легенде демонстративными моментами, т.к. оказывается важным, что «вместе они смотрелись изящно и весьма неординарно».

Таким образом, легенда предполагает проецирование внутренней феноменологической реальности на некую осязаемую конкретику внешнего мира (физическую, культурную, историческую и т.д.). Сказка, в отличие от легенды, относится к совершенно неопределённому времени и пространству и является собой менее законченную, легче обратимую проекцию.

Целенаправленно воспользоваться возможностями жанра легенды в сказкотерапевтических целях позволяет метод «Сочинение легенды по опорным словам». Существенными моментами данного метода выступают выбор объекта для проекции и рассмотрение идеологической ориентации текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пропп В.Я. Поэтика фольклора / Пропп В.Я. Собрание трудов. – М.: Лабиринт, 1998. – 352 с.
2. Пропп В.Я. Сказка. Эпос. Песня / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
3. Пропп В.Я. Фольклор и действительность: избранные статьи / В.Я. Пропп. – М.: Наука, 1976. – 325 с.
4. Пыпин А.Н. Русские народные легенды (По поводу издания г-на Афанасьева в Москве 1860 г.) / А.Н.Пыпин // Народные русские легенды А.Н.Афанасьева. – Новосибирск: Наука, 1990. – С.180-202.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2010 р.

ВПЛИВ ЕТИЧНОЇ СТРАТЕГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НА ЕТИЧНУ ПОВЕДІНКУ МЕНЕДЖЕРІВ

О.В. Винославська

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
"Київський політехнічний інститут"*

Дана стаття присвячена аналізу етичних стратегій різних українських організацій. Зокрема, проаналізована така важлива особливість етичної стратегії організації як наявність етичного кодексу. Досліджено кореляційні залежності між наявністю етичного кодексу в організації й соціальному тиску на менеджерів-чоловіків і менеджерів-жінок. Показано залежність етичної поведінки менеджерів від наявності етичного кодексу в організації.

Ключові слова: етична стратегія організації, менеджер, соціальний тиск, етична поведінка.

Приєднання України до Глобального договору сприяло розробці рядом вітчизняних організацій стратегій з корпоративної соціальної відповідальності [12]. Проте, розробці етичних складових цих стратегій (етичних кодексів) та їх впровадженню у діяльність організацій ще й досі не приділяється належна увага. І навіть за наявності в організації етичного кодексу зафіксовані у ньому моральні цілі, місія й цінності дуже часто не співпадають з реальними, що реалізуються у даній організації. Відбувається це через те, що специфічне для моральної свідомості протиріччя належного і сутнього у діловій етиці витікає з об'єктивного протиріччя між морально-етичними цілями організації, проголошеними в етичній стратегії, та основними цілями організації – досягненням успіху і прибутком. Потреба в етичному регулюванні діяльності менеджерів і працівників організацій виникає лише у тих випадках, коли керівництво стикається з проблемами, які не можуть бути розв'язані ніякими іншими засобами, окрім засобів моралі: усвідомлення протиріччя між належним і сутнім, вільного морального вибору, імперативних ціннісних форм – ідеалів, принципів і норм [8]. Щодо готовності менеджера слідувати положенням етичного кодексу в своїй професійній діяльності, то вона залежить від умов роботи в організації та суб'єктивної оцінки менеджером цих умов. У контексті сьогоденної соціально-економічної ситуації в Україні дослідження впливу особливостей етичних стратегій організацій на етичну поведінку працюючих у них менеджерів виступає актуальною проблемою організаційної та економічної психології.

Виходячи з актуальності проблеми, *об'єктом* дослідження виступили етичні стратегії українських організацій різних сфер діяльності.

Предметом дослідження було обрано вплив етичних стратегій організацій на етичну поведінку працюючих у них менеджерів.

Мета дослідження полягала у вивченні залежності етичної поведінки менеджерів від запровадження етичного кодексу організації, як значущої складової її етичної стратегії.

Відповідно до мети у дослідженні вирішувалися наступні *завдання*:

1. Розкрити особливості етичних стратегій організацій різних галузей виробництва.
2. Проаналізувати кореляційні залежності між наявністю етичного кодексу в організації й соціальним тиском на менеджерів-чоловіків і менеджерів-жінок.
3. Дослідити залежність етичної поведінки менеджерів від наявності етичного кодексу в організації.

У дослідженні взяли участь 150 українських менеджерів вищої і середньої ланки, які працюють у виробничій, будівельній, фінансовій, торгівельній та інших сферах. Представлені респондентами організації значно відрізняються за своєю організаційною структурою, кількістю працівників, психологічними особливостями. Це є важливим для виявлення особливостей професійної етики менеджерів в різних сферах діяльності організацій.

Процедура збору даних була організована наступним чином: по-перше, з менеджерами проводилася вступна бесіда для пояснення цілей дослідження та підвищення їхньої мотивації щодо участі в дослідженні. Потім, менеджерам пропонувалося заповнити опитувальник "Етичні настановлення менеджера" [11] і тест "Етика поведінки в організації" [4]. Після аналізу отриманих даних нами було розроблено анкету для визначення основних етико-психологічних проблем у професійній діяльно-

сті менеджерів, яка складалася із двох блоків. Далі менеджерам пропонувалася відповісти спочатку на блок запитань анкети щодо особливостей корпоративної етики в організації, а потім – на блок запитань анкети щодо об'єктивних характеристик організації і персональних даних менеджерів. Після обробки результатів та аналізу даних менеджери отримали зворотній зв'язок. Зокрема, їх було ознайомлено із впливом корпоративної етики на моральну свідомість й етичну поведінку в організації, а також із можливостями психолого-управлінського консультування у вирішенні етичних проблем професійної діяльності менеджерів.

Організації, представлені респондентами, значно відрізнялися за своєю організаційною структурою, чисельністю працівників, мораль-

ним кліматом та іншими характеристиками. Ці відмінності мали для нас важливе значення, оскільки дозволили дослідити, яким цінностям надають перевагу менеджери в організаціях різних напрямків діяльності.

Статистичне групування емпіричних даних показало, що серед організацій, представлених респондентами, лише 30% мали етичні кодекси (табл. 1). У той же час, кількість організацій, що не мали етичного кодексу, склала у виборці більше половини (56 %). А 14 % респондентів взагалі не знали, чи є етичний кодекс в організації, де вони працюють.

У таблиці 2 наведені дані щодо наявності етичних кодексів в організаціях, представлених у виборці респондентів, у відсотковому вираженні.

Таблиця 1

Розподіл респондентів за наявністю в організації етичного кодексу, %

<i>Наявність в організації етичного кодексу</i>	<i>В цілому по виборці</i>	<i>Чоловіки</i>	<i>Жінки</i>
Етичний кодекс існує	30	20	10
Етичний кодекс не існує	56	30	26
Респондент не знає чи є етичний кодекс	14	10	4

Таблиця 2

Наявність етичних кодексів в організаціях, %

<i>Сфера діяльності організацій</i>	<i>Частка організацій у виборці</i>	<i>У тому числі</i>		
		<i>Кодекс є</i>	<i>Кодексу немає</i>	<i>Не знаю</i>
Виробництво	32	8	22	2
Будівництво	4	2	-	2
Роздрібна торгівля	8	2	4	2
Оптова торгівля	12	4	6	2
Послуги	16	8	6	2
Фінанси / Страхування	6	-	6	-
Освіта	4	4	-	-
Нерухомість	6	-	4	2
Транспорт / Комунікації	4	2	2	-
Інше	8	-	6	2

Як видно з таблиці 2, наявність етичних кодексів по галузях виробництва не є рівномірною: у сфері виробництва (32 % організацій у виборці) мали етичний кодекс 8 % організацій; у будівництві (4 %) – 2 %; у роздрібній торгівлі (8 %) – 2 %; в оптовій торгівлі (4 %) – 2 %; у сфері послуг (16 %) – 8 %. У сферах нерухомості і фінансів (по 6 % у виборці) у жодній з організацій етичного кодексу не було. І тільки в галузі освіти (4 %) усі представлені респондентами організації, мали етичний кодекс.

Якщо моральні стандарти організації і способи підвищення етичного рівня організації за допомогою розробки і впровадження етичних кодексів досить тривалий час виступають предметом дослідження в організаційній психології [1; 3; 9 та ін.], то проблема соціального впливу в організації лише в останні роки стала активно вивчатися в українській психології [2; 5-7 та ін.]. Поняття “соціальний вплив” визначається як усвідомлена спроба зміни думок і дій завдяки маніпулюванню мотивами людини; як комунікація, спрямована на зміну вибору; як

створення стану ідентифікації або орієнтації між джерелом і адресатом, що відбувається завдяки використанню символів; як будь яка комунікація, спрямована на зміну уявлень, настановлень (атитюдів) інших людей [10].

У таблицях 3 та 4 представлені дані щодо розподілу респондентів за типом соціального впливу в представлених ними організаціях.

Таблиця 3

Розподіл респондентів за типом соціального впливу в організації, %

Тип соціального впливу в організації	В цілому по виборці	Чоловіки	Жінки
Існує сильний тиск	14	6	8
Існує легкий тиск	50	28	22
Немає ніякого тиску	36	26	10

Як видно з таблиці 3, 14% респондентів вказали на наявність сильного соціального тиску в їхніх організаціях, серед них – 6% жінок і 8% чоловіків. 50% респондентів відзначили наявність у своїх організаціях легкого соціального тиску, серед них – 22% жінок і 22% чоловіків. На відсутність соціального тис-

ку в організаціях вказали 36% респондентів, серед них – 26% жінок і 10% чоловіків.

У таблиці 4 представлені результати статистичного групування емпіричних даних щодо наявності соціального впливу в організації відповідно до різних сфер їхньої діяльності.

Таблиця 4

Соціальний вплив в організаціях, %

Сфера діяльності організацій	Частка організацій у виборці	Соціальний вплив		
		Ніякого тиску	Легкий тиск	Сильний тиск
Виробництво	32	12	16	4
Будівництво	4	2	2	-
Роздрібна торгівля	8	4	4	-
Оптова торгівля	12	2	8	2
Послуги	16	8	4	4
Фінанси / Страхування	6	2	4	-
Освіта	4	-	4	-
Нерухомість	6	2	-	2
Транспорт / Комунікації	4	2	2	-
Інше	8	-	6	2

Як видно з таблиці 4, існують значні відмінності щодо соціального впливу в різних сферах організаційної активності.

Кількість організацій, щодо яких респондентами не було вказано на наявність соціального тиску, розподілилася за сферами діяльності наступним чином: виробництво (12% у вибірці) – 8% організацій мають кодекс, будівництво (2%) – 2%; роздрібна торгівля (4%) – 2%, оптова торгівля (2%) – 2%; послуги (8%) – 8%, транспорт/комунікації (2%) – 2%; фінанси/страхування (2%) та нерухомість (2%) – кодексів немає.

Кількість організацій, що здійснюють легкий соціальний тиск на менеджерів, розподілилася за сферами діяльності наступним чином: виробництво (16% у вибірці) – 8% організацій мають кодекс, будівництво (2%) – 2%;

роздрібна торгівля (4%) – 2%, оптова торгівля (8%) – 2%; послуги (4%) – 8%, освіта (4%) – 4%, транспорт / комунікації (2%) – 2%; фінанси / консалтинг (4%) – кодексів немає.

Кількість організацій, що здійснюють сильний соціальний тиск на менеджерів, розподілилася за сферами діяльності відповідно: виробництво (4% у вибірці) – 8% організацій мають кодекс, оптова торгівля (2%) – 2%; послуги (4%) – 8%, нерухомість (2%) – кодексів немає.

Отримані дані свідчать, що наявність/відсутність етичного кодексу незначною мірою корелює з характером соціального впливу в організації. Тільки в галузі освіти в усіх представлених в дослідженні організаціях наявність етичного кодексу зумовлює здійс-

нення легкого тиску на етичну поведінку працюючих у них менеджерів.

Отже, питання про характер соціального впливу етичного кодексу на керівників та інших співробітників організації є дуже важливим і має очевидний психологічний підтекст.

Кореляційні зв'язки між характером соціального тиску в організаціях, представлених опитаними менеджерами, і наявністю/відсутністю в цих організаціях етичного кодексу показані у таблиці 5.

Таблиця 5

Матриця кореляцій між наявністю/відсутністю етичного кодексу і соціальним впливом в організації

Наявність/відсутність етичного кодексу		Соціальний вплив в організації		
		Ніякого тиску	Легкий тиск	Сильний тиск
Кодекс є	Чоловіки			
	Жінки	0,577**		
Кодексу немає	Чоловіки		0,267*	
	Жінки			0,367**
Не знаю	Чоловіки			0,447**
	Жінки		0,272*	

* $p=0,1$; ** $p=0,05$

Дослідження кореляцій між наявністю/відсутністю етичного кодексу й соціальним впливом в організації дозволило виявити наступні залежності. Наявність етичного кодексу в організаціях значуще корелює з відсутністю тиску на менеджерів-жінок (0,577; $p=0,05$). Відсутність етичного кодексу слабо корелює з низьким тиском на менеджерів-чоловіків (0,267; $p=0,1$) і помірно корелює з високим тиском на менеджерів-жінок (0,367; $p=0,05$). Ста-

тистично значущі залежності між відсутністю етичного кодексу й наявністю легкого тиску на менеджерів-жінок, а також між відсутністю етичного кодексу й наявністю сильного тиску на менеджерів-чоловіків виявлені не були.

Кореляційні зв'язки між рівнем етичності поведінки опитаних менеджерів і характером соціального тиску в організаціях, де вони працюють, представлені у таблиці 6.

Таблиця 6

Матриця кореляцій між соціальним впливом в організації і рівнем етичності поведінки менеджерів

Рівень етичності поведінки		Соціальний вплив в організації		
		Ніякого тиску	Легкий тиск	Сильний тиск
Високий і середній	Чоловіки		0,3208**	
	Жінки			0,1048*
Низький	Чоловіки	0,1615*		
	Жінки	0,1572*		

* $p=0,1$; ** $p=0,05$

Як видно з таблиці 6 відсутність тиску ніяк не сприяє виявленню менеджерами вищої та середньої ланки етичної поведінки в організації. У той же час виявлені слабкі кореляційні зв'язки між відсутністю тиску і низьким рівнем етичної поведінки як у чоловіків (0,1615; $p=0,1$), так і в жінок (0,1572; $p=0,1$). Легкий тиск сприяє виявленню етичної поведінки у чоловіків на помірному рівні (0,3208; $p=0,05$). Статистично значущі зв'язки між низьким рівнем етичної поведінки в організації і легким тиском виявлені не були. Сильний тиск дуже слабо впливає на виявлення середнього етичного рівня поведінки жінками (0,1048; $p=0,1$).

Кореляційні зв'язки між рівнем етичності поведінки опитаних менеджерів і наявніс-

тю/відсутністю в організаціях, де вони працюють, етичного кодексу представлені у таблиці 7.

З таблиці 7 видно, що менеджери, яким притаманний низький рівень етичної поведінки, за умови наявності етичного кодексу, виявляють її значно рідше, ніж в умовах його відсутності. Серед жінок низький рівень етичної поведінки корелює на $p=0,1$ рівні значущості з відсутністю етичного кодексу майже в два рази глибше, ніж серед чоловіків (0,7224 проти 0,3478).

З цього витікає, що лише легкий тиск з боку організації дійсно сприяє виявленню менеджерами високого та середнього рівня етичності поведінки в процесі здійснення ними професійної діяльності.

**Матриця кореляцій між рівнем етичності поведінки менеджерів
і наявністю/відсутністю в організації етичного кодексу**

Рівень етичності поведінки		Наявність/відсутність етичного кодексу	
		Етичний кодекс існує	Етичний кодекс не існує
Високий і середній	Чоловіки	0,4009	0,4781
	Жінки	0,4269	0,5090
Низький	Чоловіки		0,3478
	Жінки		0,7224

$r=0,1$

Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Психолого-організаційні умови етичної реалізації менеджером своєї професійної діяльності включають сферу діяльності організації, чисельність працівників в організації, етичну стратегію організації, наявність етичного кодексу, тип соціального впливу в організації.

2. Відсутність етичних кодексів в 70 % організацій, представлених у дослідженні українськими менеджерами, підтверджує актуальність проведеного дослідження.

3. Наявність етичних кодексів в організаціях істотно корелює з відсутністю соціального тиску на менеджерів-жінок і, навпаки, відсутність етичних кодексів в організаціях спричиняє низький соціальний тиск на менеджерів-чоловіків і високий соціальний тиск на менеджерів-жінок.

4. Існує обернено пропорційна залежність між існуванням соціального тиску в організації й рівнем етичної поведінки менеджерів, які

працюють у ній: чим сильнішим є соціальний тиск в організації, тим нижчий рівень етичної поведінки менеджерів.

5. Для менеджерів, що виявляють високий або середній рівень етичної поведінки в організації, наявність або відсутність етичного кодексу не є дуже принциповою. У той же час для менеджерів, схильних до виявлення низького рівня етичної поведінки, наявність в організації етичного кодексу виступає запобіжним чинником.

Низьку ефективність впливу етичної стратегії українських організацій на підвищення рівня етичної поведінки менеджерів можна пояснити розбіжністю між проголошуваними етичними стандартами й шляхами їх реалізації на практиці. Отже, подальше дослідження має сконцентруватися на вивченні психологічних умов інтеріоризації українськими бізнесменами, менеджерами й працівниками організацій прийнятих етичних стандартів для їх реалізації у своїй професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексина Т. А. Прикладная этика: [учебн. пособие] / Т. А.Алексина. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 210 с.
2. Коваленко А. Б. Соціальна психологія: [підручник] / А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв. – К.: Видавництво «Геопринт», 2006. – 400 с.
3. Кодекс профессиональной этики членов Российского общества оценщиков 1999 г. (новая редакция) // Этика бизнеса: [учеб. пособие]. / Ю. Ю. Петрунин, В. К. Борисов.– [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Дело, 2004. – С. 194-204.
4. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон., М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М.: Дело, 1995. – С. 151.
5. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: [навч. пос.] / В. В. Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
6. Основи соціальної психології: [навчальний посібник] / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін.; за ред. М. М. Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 495 с.
7. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу: [монографія] / Татенко В. О. – К.: Міленіум, 2008. – 216 с.
8. Управление персоналом: [учебник для вузов] / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремин, Е. А. Аксенова, П. В. Малиновская. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 560 с.

9. *Этический кодекс корпорации “Проктер энд Гэмбл” / Алексина Т.А. Прикладная этика: [учеб. пособие] / Алексина Т.А. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – С. 140-165.*
10. *Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию: [учеб. пособие для вузов] / Янчук В. А. – Мн.: АСАР, 2005. – С.445-487.*
11. *Alexander C. S. The Use of Vignettes in Survey Research / C. S. Alexander, H. J. Becker // Public Opinion Quarterly. – 1978. – №42. – С. 93–104.*
12. *Global Compact Network Ukraine: огляд діяльності 2009. – К. : Представництво ООН в Україні, 2009. – 12 с.*

Стаття надійшла до редакції 20.05.2010 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФЕНОМЕНУ ФУТБОЛУ ЯК НЕОМІФОЛОГІЧНОГО НАРАТИВУ

С.Ю.Гуцол

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
"Київський політехнічний інститут"*

Статтю присвячено аналізу психологічних особливостей феномену футболу як неоміфологічного нарративу культури. Виокремлено та описано базові неоміфологічні атрибуції футбольних (наркофутбольних) нарративів. Проаналізовано роль символізації футболу в сучасній культурі.

Ключові слова: футбол, неоміфологічний нарратив, символ, ритуал, війна.

Сучасна культура тягнє до видовищності. Згідно поглядам Г.Е. Дебора, у суспільствах, що досягли певного рівня розвитку виробництва, все життя проявляється як величезне накопичення спектаклів [8]. Так, завдяки медіасфері, одним із самих значних феноменів нашого часу стає спорт, що, безперечно, є важливим засобом репрезентації держав і націй, свого роду семіотичною мовою, через яку цінності суспільства заявляють про себе. Спорт як соціальний інститут, як діяльність, як перфоманс стрімко поєднує у своїх рядах все нових і нових шанувальників. Під його впливом у соціумі формується складний спектр духовних, моральних, етичних категорій і специфічних соціально-економічних відносин, психологічні аспекти яких на сьогоднішній день є предметом численних досліджень вітчизняних і закордонних учених.

У постмодерністському суспільстві спорт є особливим типом комунікації, що сформувався в результаті реалізації складного комплексу потреб (біологічних, духовних, інформаційних, рекреативних та ін.). Як і всяка комунікація, спорт має свою дискурсивну складову, реалізовану в семіотичному просторі. Дослідження особливостей фіксації й передачі досвіду в спортивному дискурсі, психологічний аналіз його учасників, хронотопу, цінностей і концептів, цілей і стратегій дозволяють виділити спортивний нарратив як особливу оповідальну структуру, що включає ядерну й периферичну (в епоху мас-медіа розмови про спорт стають часом чи не важливіше самих змагань) ситуації спортивного життя. Зокрема, візуальна організація спортивної події, його паралельна й наступна текстуалізація виступають інструментом соціальної переробки інформації, одержання й інтерпретації культурного досвіду особистістю.

У постінформаційному суспільстві осмислення психологічних особливостей формуван-

ня й функціонування спортивних нарративів здобуває особливу актуальність. Дана стаття присвячена аналізу спортивного нарративу на прикладі футболу, за яким на сьогоднішній день закріплений статус «знакового» виду спорту. Предметом нашого дослідження є психологічні особливості сучасного футбольного нарративу, зокрема, його неоміфологічної атрибуції. Метою дослідження є виділення й аналіз психологічних особливостей феномена сучасного футболу як неоміфологічного нарративу культури.

Для досягнення поставленої мети проаналізуємо міфологічні властивості й особливості функціонування футбольного нарративу в сучасному суспільстві. Насамперед, звернемо увагу на ігровий компонент футболу. Класична культурологічна концепція гри заснована на протиставленні світу гри й світу «серйозних справ». Однак, звертаючись до джерел формування ігрового простору, можна виявити, що ігрова діяльність сходиться до сакральної традиції.

Так, у міфі про «героїв-месників» (термінологія Ю.В. Березкіна), що лежить в основі архаїчної частини епосу американських індіанців, боротьба божественних близнюків з антагоністами дозволяється у формі гри в м'яч. Ця стандартна фабула лежить в основі епічної традиції кіче, тотонаків, пополука, тепеуа, тарасків, хопі, кабекар, кубео, уїтото й багатьох інших народів Північної й Південної Америки [3].

Також підкреслимо, що у стародавній культурі американських індіанців гра в м'яч була складовою частиною циклу «обрядів переходу» (ініціаційною, поминальною й «жертвеною» обрядовістю, що втілює ідею смерті й відродження) у першу чергу завдяки тому, що м'яч у ритуалі гри служив втіленням «вільної», очищеної, готової до реінкарнації душі. Гра в м'яч була покликана забезпечити вічний цикл

реінкарнації, тому виявилася пов'язанною з уявленнями про первісну печеру, образ якої служив вираженням ідеї породження й родючості, був семіотично орієнтований на міф про початок [4; 5].

Дійсно, з одного боку, провести однозначну межу між ігровим і ритуальним просторами досить непросто, як і непросто, за свідченням К. Леві-Стросса, відрізнити ляльок, якими грають дівчинки кадівуеу, від подібних фігурок, що дбайливо зберігаються бабусями на самому дні кошиків [12]. Але, з іншого боку, тлумачити зв'язок між грою в м'яч і ритуалом як суцільно генетичний нам також здається не зовсім неправомірним. Безумовно, ігрові елементи вплетені в ритуал, але гра «не виділяється», «не розвертається» з ритуального дійства. Процеси десакралізації культури, безсумнівно, відбилися на долі гри взагалі й у м'яч зокрема, однак, не вони поклали початок її історії, і перетворення священної дії в розвагу або дитячу забаву свідчить не про втрату змісту ігрових елементів, а про його модифікацію.

Зароджуючись із первинних «експериментів» по освоєнню нового, невідомого простору, гра стає формою узгодження традиції й індивідуальності, парадигмою освоєння світу. «Гра відразу ж закріплюється як культурна форма. Один раз зіграна, вона залишається в пам'яті як духовне утворення або духовна цінність, передається іншим і може бути повторена в будь-який час» [15, 28].

Гра неможлива без внутрішньої трансформації граючого суб'єкта, що дозволяє йому увійти в ігровий простір, вона існує на межі спонтанності й порядку, що задається її правилами. «Усяка гра протікає в заздалегідь означеному ігровому просторі, матеріальному або уявному (...). Арена, гральний стіл, магічне коло, храм, сцена, кіноекран, судова зала – всі вони, за формою й функцією, суть ігрові простори, тобто відчужена земля, відособлені, відокремлені, освячені території, де мають силу свої особливі правила» [15, 28].

Зародження й становлення наративу як особливої форми фіксації й передачі досвіду обумовили виникнення ігор за правилами (відповідно до цих наративів), і тим самим, відкрили можливість для нескінченної пересимволізації, нескінченного прагнення до їхнього підпорядкування остаточно встановленим правилам. Так, і гра у футбол, безумовно, має безліч своїх попередниць у доіндустріальній народній культурі: *calcio*, гру флорентійської знаті епохи Ренесансу, *kalagut eskimosiv*, російську лапту, японську *ketagari*, швейцарську *Hornussen* [18].

Новоєвропейський ідеал раціональності заклав підставу математизації й естетизації ігрової діяльності, а також появи й розвитку

окремих форм гри: спортивної, навчальної, політичної, театральної, розважальної, комерційної тощо.

Людина граюча проживає переживання, що недоступні в реальній повсякденній діяльності. Під час футбольних матчів з максимальною очевидністю можна спостерігати агональні емоційні сплески змагальних поривів. Як і простір міфу, територія футболу є гіперемоційно насиченою.

«Лементи з арени розносяться далеко навколо. Якщо вона зверху відкрита, то життя, що в ній розігрується, щось повідомляє всьому навколишньому місту» [10, 33], а з розвитком телекомунікацій і Інтернету – усьому світу. Ревіння трибун повідомляє про Подію-Зустріч так, що кожний матч виявляється ситуацією-знаком.

Як звукова форма самоідентифікації колективного голосу футбольних уболівальників у спортивній сакралізації національного духу перевершує хоровий (груповий) спів, традиційно вищу звукову колективну форму організації індивідуальної афектації. У звуковій організації неграючої частини нації (уболівальники, фанати) індивідуальний афект переливається в голосовий потік, квазі-хаотичну форму психологічного взаємного тиску у виробництві колективної екзальтації, своєрідної форми «масового орнаменту», у якості «спонтанного» координуючого фрейму, яким і виступають групові скандування гасел футбольними фанатами [11].

Ми уболіваємо за перемогу, видаючи колективний клич, близький по ревінню до печерного, або колективно «підтискаємо хвости» за програш. У театрі спортивного видовища глядачі за допомогою активного співпереживання й «голосування» як би визначають своїм вибором і траєкторію видовища, і катарсичний результат, і «видужання» у спортивній грі (у драматизації «нації» умова щирого катарсису, очищення – перемога) [13].

У цьому змісті, футбол, безперечно, є одним із замкнених «маскарадних просторів», святковою, видовищною конфігурацією, у яку в сучасній культурі транспонують редуцировані карнавальні форми. Дійсно, загальне джерело футбольного видовища й карнавального дійства не викликає сумнівів (згадаємо, наприклад, карнавальне посоромлення й розвінчання тих що програли).

У зв'язку із цим, підкреслимо, що саме в провідному дійстві карнавалу – обряді увінчання/розвінчання, у якому максимально виражається загальнокарнавальний пафос синтезу статичних опозицій «вертикальних» цінностей з «горизонтальним» часом, М.М. Бахтін бачив прояви універсальної амбівалентності карнавального світосприймання, всі форми

якого динамічно поєднують обидва полюси: верх і низ, народження й смерть, хвалу й лайку, кризи й відновлення та ін. [1; 2].

У цьому контексті, глибоко символічною була поява на полі під час прощального матчу М. Платіні в 1988 р. його маленького сина, що вступив у гру й став як би символічним заступником, спадкоємцем гравця-батька. У цьому незабутньому матчі збірної Франції зі збірною Світу суто карнавальною фігурою був бельгійський воротар Ж.-М. Пфафф, що змінював на протязі поєдинку своє ігрове амплуа на чудову маску карнавального блазня, який забавляв регочучу публіку [16].

Спорту, як і будь-якому неоміфологічному феномену, необхідна певна ієрархія, якийсь сакральний центр, що стягує всі зв'язки, всі комунікації в єдиний конгломерат. У цьому аспекті, жоден вид спорту не може суперничати з футболом, де ієрархічність майже ідеальна, розмірена й цілісна. Як і Олімпійські ігри, футбольний нарратив підкоряється чотирирічному циклу. Подібно тому, як у Середньовіччя шукали священний Грааль, у наш час міста й нації за допомогою своїх героїв добувають різні футбольні кубки. Навколо свого сакрального символу – Кубка Світу – футбол зумів створити саму напружену міфологію (в епоху реміфологізації інфляція ідеалів заповнюється новими культурними цінностями).

Так, звичай і традиції, що підкреслюють особливий статус футбольного заходу, знаходять своє вираження у формалізованих обрядах і ритуалах, які, у свою чергу, як елементи культурно-нормативної структури спорту взагалі й футболу зокрема, мають істотне соціальне значення. Наприклад, ритуал відкриття й закриття чемпіонату Європи й Світу з футболу є найважливішою складовою всього футбольного життя нашої планети. Він привертає увагу мільйонів людей в усьому світі, що спостерігають церемонії по телебаченню, і викликає в них шляхетні почуття, покликані зберегти й возвеличити футбольну Ідею. Церемонії нагородження переможців, обрання членів різних футбольних комітетів і навіть розсилання запрошень учасникам конкретних змагань – всі ці ритуали заформалізовані й детально прописані.

Опис міфологічних аспектів футбольного нарративу є можливим у термінологічних реаліях різних шкіл і напрямків психологічної науки. Так, представники психоаналітичної традиції артикують футбол як вируючий гейзер Фрейдського конфлікту. Наприклад, В.П. Руднев (на наш погляд, надто тенденційно, вузько й «буквально») пояснює сутність футбольного феномену сублимацією чоловічої сексуальності: нога сприймається як

продовження й символ гетерогенної частини чоловічого тіла, ворота – як знак вульви, м'яч – сперми, забитий гол – як форма оволодіння жінкою [14].

Для досягнення зазначеної в даному дослідженні мети ми вважаємо більш адекватним інтерпретувати гру у футбол у термінах теорії колективного несвідомого як давню агональну боротьбу, в якій змагаються кращі чоловіки своїх племен за право володіння тим, що є безумовно ціннісним (надцінним). У руслі вище сказаного, футбольний клуб несе в собі «спогад» про таємні чоловічі союзи: магістр (президент), капітул (тренери й рада), сержанти (обслуговуючий персонал), воїни (лицарі футбольного м'яча). На наш погляд, футбольна команда найбільш експліцитно представляє колективну «межу», що складається з молодих, здорових тіл, об'єднаних єдиним поривом боротьби за перемогу. Єдине «тіло» команди, енергетично потужне злиття голосів уболівальників, екзальтована ритуалістика нагадують міфологію двобоїв богатирів або лицарів (хустка Прекрасної Дами на спис модифікувався в ритуал підняття державних прапорів).

Скупа чоловіча сльоза переможця, екзальтовані ридання юрби при піднятті прапора та й сама тканина прапора – це образи, які трансформувалися з метафор смерті героя (оплакування й труна, обгорнена державним прапором) в образи торжества й непереможності героя або команди героїв як гомосоціальної «граючої» моделі націй. Більш того, спорт як модус миру (під час відсутності війни) стає в певному значенні паравійськовою (національною й глобальною) практикою «трійки» переможців, що робить конкуренцію між ними більш жорсткішою та проявленою [13].

Безумовно, у футбольному матчі сторона, що програла, не вмирає буквально, однак їй, як і її вболівальникам, дістається символічна «жіночність» переможеного – «хвороба», що не завершилася «очищенням» і «видужанням». А чоловіче «тіло» переможців, у цій термінології, демаркує кордон здорової держави. Паралельно, у міру можливостей, відбувається демонстрація політичної коректності (расової, етнічної) граючого складу на підставі того ж самого взаємозв'язку й солідарності між чоловіками для наступного домінування над іншими чоловіками [19].

Так, опозиція життя/смерть (або «п'ять-нуль») як смислороджуюча опозиція значення «перемоги» у дискурсі війни вимагає біологічної репродукції нації як застави майбутніх перемог. Нація не здатна перебороти «біль Ямайки» і залишається в знаку «нуль», по темний бік видимості цього

необхідного компоненту візуального породження героїчної мужності, тілесного продовження прапора, що піднімається, перемігшою нацією [13].

Таким чином, можна узагальнити, що футбольна гра між суперниками представляє собою сублімацію воєнних дій, перемога в матчі інтерпретується як перемога в битві, а майстерність як сила й героїство гравців-воїнів: дві команди у формах національного розцвічення (чим не солдати?), поле – не паркет, не лінолеум, а саме земля й трава (чим не плацдарм?).

Футбольна команда, що захищає рубежі Батьківщини, була у свій час символом революційного єднання (згадаємо легендарні матчі радянських футболістів проти збірної команди басків). Знаменитий матч у блокадному Ленінграді й розстріл київського «Динамо» у Бабиному Яру після перемоги над німецькою футбольною командою перетворилися в народні легенди.

Аналізуючи зміст символізації футбольного змагання як битви, на наш погляд, насамперед, необхідно виділити:

- символічні ролі гравців – захисники, нападники (у матчах присутні досить складні структури побудови різних опорних ліній), статус тренера як полководця, особлива роль воротаря (*«агов, воротар, готуйся до бою: вартовим ти поставлений біля воріт...»*) тощо;
- важливі символічні властивості кордонів (бойовища, свого поля, і статус сакрального об'єкта (воріт із сіткою), що повинен бути збережений від супротивника максимально повно);
- правила, що нагадують про військову доблесть чесного двобою;
- судді, з їхнім «божественним» правом безпомилкового й остаточного рішення та ін.

Ми вважаємо, що саме завдяки цим символічним аспектам, футбольне змагання допомагає глядачеві привласнювати перемогу команди своєї країни (міста, району). Однак варто підкреслити, що символічна футбольна війна аж ніяк не скасовує (не підмінює) війни реальної: фанатські війни стають невід'ємною складовою футбольного та навколофутбольного нарративу.

У футболі боротьба приймає часом не просто видовищний, але й кривавий відтінок, як боротьба гладіаторів у Древньому Римі (не випадково багато футболістів називають себе саме гладіаторами). Досить згадати трагічний випадок 18 серпня 2002 р. з воротарем С.Перхуном, який помер від черепно-мозкової травми [7].

Вимога подвигу стає неминуче квазівійськовою, що переводить програвших до рангу, «зрадників Батьківщини». І спортсмени продовжують гинути, мотивовані на перемогу (будь якою ціною); останніми досягненнями науки и техніки: «ідеальними» бутсами спеціальною спортивною амуніцією зі встроєними сенсорами, численними комп'ютерними програмами, що поліпшують якість тренувань, контактними лінзами для футболістів, допомагаючими краще орієнтуватися на полі та краще бачити м'яч; новітньою медичною апаратурою й фармацевтичними препаратами; і всіма іншими доступними, часом, аж ніяк не необразливими засобами.

Так, наприклад, в Іспанії перед матчем збірної Росії в півфіналі чемпіонату Європи 2008 р. випустили ляльку Ігнашевича для ритуалу Вуду [6]. Шанувальники футболу й окультизму всього за 10 євро могли придбати спеціальний набір для здійснення обряду за всіма канонами, до якого входили маленька жертвна лялька футболіста й набір із чотирьох шпильок, які потрібно було в неї встромляти. Виготовлювачі набору запевняють: «Амулет дає 100-відсотковий ефект підтримки Іспанії на Євро-2008. Коли мене, щоб бути чемпіоном!» [9]. Варто додати, що виробник іграшки – фірма Cuatro – разом з лялькою та голками пропонувала також набір прапорів країн-учасниць Євро-2008, які можна переклеювати на ляльку в міру необхідності, що підвищувало універсальність цього набору.

Завершуючи дослідження, підкреслимо, що семантично міфологія футболу не обмежується лише мілітаристською символікою, вона, безумовно, принципово більш об'ємна та містить (експліцитно або імпліцитно) широкий спектр багатопланових архетипичних нашарувань, які, актуалізуючись, нескінченно ваблять і притягують нас.

«Мені здається, що футбол ми любимо (...) щирою, ураженою та терпкою любов'ю. (...) Футбол же залишається прекрасним й недосяжним, як перша любов, як сни й надії юності. Чи не позначається в нашій всенародній любові до футболу та, ще пушкінсько-лермонтівська мрія про південь, що поєднує всіх мешканців півночі, навіть німця Гете й англійця Байрона? Чи не є тяга до футболу – масовим, демократичним варіантом цього романтичного томління? Ти знаєш край, де зріють лимони, де небо не тьмяніє, де цвіте мигдаль – і де люди парять над блаженними, вічнозеленими едемськими луками, легко перекидаючи один одному круглий, як плід із дерева життя, м'яч?» [17, 31-32].

Отже, в результаті аналізу психологічних особливостей сучасних футбольних (і навколофутбольних) нарративів нами було виділено наступні неоміфологічні атрибуції досліджуваного феномену:

- переважне значення символічних цінностей, актуалізація різних архетипічних складових досвіду, гіпертрофія механізмів символізації (наприклад, футбол як війна), що обумовлюють високий рівень ідентифікаційного потенціалу футбольного нарративу;
- наявність вищого ритуально-міфологічного сценарію (перемогти будь-якою ціною), у слідуванні якому часто полягає «мета й сенс життя»;
- циклічність часу й простору;
- надзвичайно високий рівень фонові емоційної насиченості футбольного нарративу (плюс агональні емоційні

сплески змагального та білязмагального просторів);

- наявність єдиної й загальної системи значень, її самодостатність (високий рівень константності образів);
- наявність вищої «точки зору»;
- транспонування редуцированих карнавальних форм;
- цілісність знакових систем, використання в семиотичних цілях «мови реальності»;
- наявність базових загальнокультурних опозицій: життя/смерть («п'ять-нуль»), свої/чужі, верх/низ (увінчання/розвінчання), дисципліна/спонтанність поведінки, групова ідентичність/індивідуалізм тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского / М.М.Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М.Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
3. *Березкин Ю.Е.* Мифология индейцев Америки / Ю.Е.Березкин // Ichon A. La religion des Tonaques de la Sierra. – Paris, 1969. – P. 63-69.
4. *Березкин Ю.Е.* Мифология индейцев Латинской Америки и древнейшие фольклорные провинции (Анализ одного мифологического сюжета) / Ю.Е.Березкин // Фольклор и историческая этнография. – М.: Наука, 1983. – С. 191-216.
5. *Березкин Ю.Е.* Мифы южноамериканских индейцев на сюжет обряда инициации / Ю.Е.Березкин // Фольклор и этнография: У истоков фольклорных сюжетов и образов. – Л.: Просвещение, 1984. – С. 6-15.
6. *В Испании выпустили куклу Игнашевича для ритуала вуду* [Електронний ресурс] – Режим доступу: 26.06.2008: <<http://www.soccerland.ru/news/47157.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. *Вратарь «ЦСКА» Сергей Перхун умер в НИИ имени Бурденко* [Електронний ресурс] – Режим доступу: 28.08.2001: <<http://www.newsru.com/sport/28Aug2001/perhun.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. *Дебор Г.* Общество спектакля / Г.Деборг. – М.: Логос (Радек), 2000. – 184 с.
9. *Евро-2008: Испанцы рассчитывают на магию вуду* [Електронний ресурс] – Режим доступу: 26.06.2008: <<http://www.marketingone.ru/events/38.htm?print=on>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
10. *Канетти Э.* Масса и власть / Э.Канетти. – М.: «Ad marginem», 1997. – 528 с.
11. Кракауэр З. Орнамент массы / З.Кракауэр // Новое литературное обозрение – 2008. – № 92. – С.69-77.
12. *Леви-Строс К.* Структурная антропология / К.Леви-Строс. – М.: Наука, 1985. – 536 с.
13. *Новикова И.* T/RUS не играет в хоккей, или Как сжечь флаг, когда кончились памятники? / И.Новикова // Сборник статей. Библиотека журнала «Неприкосновенный запас» – М.: Издательство «Новое литературное обозрение», 2002. – С. 327-344.
14. *Руднев В.П.* Метафизика футбола: Исследования по философии текста и патографии / В.П.Руднев. – М.: Аграф, 2001. – 384 с.
15. *Хейзинга Й.* Homo Ludens; Статьи по истории культуры / Й.Хейзинга / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Коммент. Д.Э. Харитоновича. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.
16. *Хрусталева С.* Как Дасаев отметил столетие ФИФА. В Лондон на встречу лучших футболистов мира был приглашен наш знаменитый вратарь [Електронний ресурс] – Режим дос-

- тупу: 09.03.2004: <[http:// www.sovsport.ru/gazeta/article-item/146345](http://www.sovsport.ru/gazeta/article-item/146345)>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
17. *Эпштейн М.* Футбол и хоккей // Эпштейн М. Бог деталей. Народная душа и частная жизнь в России на исходе империи. Эссеистика 1977-1988. – 2-ое, доп. изд. – М.: ЛИА Р. Элинина, 1998. – С. 31-36.
 18. *Eisenberg Ch., Lanfranchi P., Mason T., Wahl A.* FIFA 1904–2004. 100 Jahre Weltfußball. – Göttingen: Alte Ziegelei Live, 2004. – S. 7-15.
 19. *Treiman D.J.; Hartmanii H.I.* (eds.) Women, work, and wages: Equal pay for jobs of equal value. – Washington, D.C.: National Academy Press, 1981. – 235 p.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2010 р.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМЦІВ

М.О. Кононець

*асистент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
"Київський політехнічний інститут"*

У статті проаналізовано запити підприємців щодо психологічної допомоги у вирішенні етичних проблем професійної діяльності. Здійснено систематизацію отриманих запитів відповідно до компонентів професійної етики підприємців. Визначено психологічні причини виникнення ускладнень етико-психологічного характеру у професійній діяльності підприємців.

Ключові слова: підприємець, професійна етика підприємців, етико-психологічна проблема.

Підвищення в останні роки уваги громадськості до моральних проблем підприємництва спонукає багатьох українських підприємців до перетворення етичних аспектів діяльності організації в планований і контрольований порядок. Поступово відбувається перехід від нещодавнього нехтування підприємцями будь-яких моральних обмежень при вирішенні професійних питань до аналізу етичних проблем, які мають місце у їх професійній діяльності [6; 8; 11; 12 та ін.]. Це дає нам підстави стверджувати, що здійснюване нами дослідження етико-психологічних проблем професійної діяльності підприємців, розв'язання яких потребує кваліфікованої допомоги організаційних психологів, є дуже важливим і актуальним.

Оскільки ускладнення етико-психологічного характеру у професійній діяльності українських підприємців системно ще не вивчалися, *об'єктом* дослідження ми обрали етико-психологічні проблеми підприємницької діяльності.

Предмет дослідження становлять психологічні детермінанти виникнення етико-психологічних проблем у професійній діяльності підприємців.

Мета дослідження – здійснити аналіз запитів підприємців щодо психологічної допомоги у вирішенні етико-психологічних проблем професійної діяльності та визначити психологічні детермінанти виникнення цих проблем.

Відповідно до поставленої мети нами були визначені наступні *завдання*:

1. З'ясувати запити підприємців щодо психологічної допомоги у вирішенні етико-психологічних проблем професійної діяльності.

2. Систематизувати отримані запити відповідно до компонентів професійної етики підприємців.

3. Визначити психологічні детермінанти виникнення етико-психологічних проблем у професійній діяльності підприємців.

У дослідженні, яке проводилося протягом 2007-2009 рр., взяли участь 183 українських підприємці. Чоловіки склали 62,8% від загальної кількості респондентів, жінки – 37,2%. За даними Державного звіту про виконання Україною Конвенції з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок, жінки становлять 38% усіх підприємців, які займаються індивідуальною діяльністю, очолюють 26% малих підприємств, 15% – середніх, 12% – великих. Бізнесом у промисловості керують лише 2% жінок [3]. Співвідношення чоловіків і жінок у нашому дослідженні є подібним до співвідношення між ними серед українських підприємців, що займаються індивідуальною діяльністю, а щодо розподілу за розміром підприємств, то воно переважає на користь жінок, що очолюють малі підприємства, в 1,4 рази, середні підприємства – в 3,2 рази, великі підприємства – в 1,4 рази. Зазначене співвідношення підприємців-чоловіків і підприємців-жінок є необхідним для забезпечення статистичної значущості і валідності отриманих результатів.

Отримання інформації про потребу підприємців у психологічній допомозі щодо вирішення етичних проблем професійної діяльності здійснювалося в процесі інтерв'ювання респондентів, а також шляхом вивчення їхніх відповідей на запитання "Для вирішення якої найскладнішої етичної проблеми в професійній діяльності Ви звернулися б за допомогою до психолога-консультанта?" у спеціально розробленій нами анкеті [5].

Відповідно до моделі психологічного консультування управлінського персоналу комерційних організацій щодо проблем організації, яку розробляє лабораторія психології управління Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, процес формування клієнтом запиту

відбувається у три етапи: *I етап* – усвідомлення проблеми; *II етап* – усвідомлення необхідності звернутися по психологічну допомогу; *III етап* – власне запит [1]. Аналіз відповідей респондентів, які взяли участь у нашому дослідженні, показав, що 77% з них вже знаходяться на етапі здійснення запиту (таблиця

1). Це означає, що ретельне вивчення спектру етико-психологічних проблем, з якими стикаються підприємці в процесі професійної діяльності, має важливе значення для психологів-консультантів, які спеціалізуються в галузі організаційної й економічної психології.

Таблиця 1

Потреба підприємців у консультуванні з етико-психологічних проблем професійної діяльності

Показник, що досліджується	В цілому по виборці	Чоловіки	Жінки
Кількість респондентів, що сформулювали проблеми (N_p), осіб	141	91	50
Загальна кількість сформульованих проблем (N_n)	175	107	68
Коефіцієнт інтенсивності формулювання проблем ($K_{ін}$)	1,24	1,18	1,36

Для оцінювання інтенсивності формулювання проблем підприємцями нами був введений коефіцієнт інтенсивності $K_{ін}$, який розраховувався як відношення загальної кількості сформульованих проблем N_n до кількості респондентів N_p , що сформулювала ці проблеми:

$$K_{ін} = N_n / N_p .$$

З таблиці 1 видно, що у підприємців-чоловіків коефіцієнт інтенсивності формулювання проблем трохи менший за середній по виборці, а в підприємців-жінок – вищий. Даний результат дозволяє зробити висновок, що потреба підприємців-жінок у психологічному консультуванні з етичних проблем професійної діяльності є вищою аніж у чоловіків.

Фахівці в галузі етики бізнесу виділяють три рівні дослідження соціально-психологічних детермінант дотримання етичних норм суб'єктами підприємницької діяльності [2; 7]:

Макрорівень. На цьому рівні увага концентрується на моральному оцінюванні існуючих економічних систем та можливих їхніх альтернатив та модифікацій. Це рівень взаємовідносин бізнесу та суспільства в цілому, моральної регуляції відносин власності, трудових відно-

син, ставлень до грошей, експлуатації, конкуренції, які поширені у певному суспільстві.

Мезорівень. На цьому рівні здійснюється вивчення бізнесу всередині економічної системи, дослідження суб'єктів економічної активності (головним чином фірм) та їхніх відносин з усіма групами зацікавлених осіб (інтересантами), у тому числі й відносин всередині організації.

Мікрорівень. Даний рівень передбачає оцінювання морального статусу індивідів та їхніх дій в економічних та комерційних справах. Зокрема, на цьому рівні здійснюються дослідження моральної регуляції прийняття економічних рішень і процесів ведення переговорів.

Контент-аналіз запитів підприємців показав, що сформульовані ними етико-психологічні проблеми зумовлені складністю моральної регуляції підприємницької діяльності на кожному з виділених рівнів дослідження. Розподіл сформульованих підприємцями етико-психологічних проблем згідно виділених рівнів наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Статистичне групування запитів підприємців згідно рівнів дослідження соціально-психологічних детермінант дотримання етичних норм, %

Рівень дослідження	В цілому по виборці	Чоловіки	Жінки
Макрорівень	14,9	13,1	17,6
Мезорівень	60,0	58,9	61,8
Мікрорівень	25,1	28,0	20,6
Разом	100	100	100

Як видно з таблиці 2, найчастіше у професійній діяльності підприємців виникають етико-психологічні проблеми на рівні очолюваних ними організацій. Причому, це є характерним як для підприємців-чоловіків, так і для підприємців-жінок. Що ж стосується макрорівня та мікрорівня, то тут були виявлені деякі відмін-

ності. Так, на рівні держави, підприємці-жінки частіше зустрічаються з проблемами етико-психологічного характеру, що може бути одним з чинників меншої представленості жінок у середньому і великому бізнесі [3]. У той же час, підприємці-чоловіки мають майже у півто-

ра рази більше етико-психологічних проблем на рівні особистості.

Подальший аналіз сформульованих респондентами запитів показав, що на кожному рівні дослідження соціально-психологічних детермінант дотримання етичних норм підприємцями існують проблеми, зумовлені етичними настановами, етичністю поведінки та етикою взаємовідносин інституцій та осіб, дотичних до діяльності очолюваних ними організацій (інтересантів). Це дає нам підстави для об'єднання сформульованих запитів у три значеннєві групи за аналогією до основних компонентів професійної етики підприємців [10]:

1. Групу проблем, що виникають через розбіжність *етичних настановлень*.

2. Групу проблем, пов'язаних з *етичністю поведінки*.

3. Групу проблем, пов'язаних з *етикою взаємовідносин*.

Розподіл запитів респондентів по виділених групах не є однаковим. Так, частка проблем, пов'язаних з *етичністю поведінки* (50,9%), майже вдвічі перевищує частку проблем, що виникають через розбіжність *етичних настановлень* (26,3%), і у 2,2 рази більша за частку проблем, пов'язаних з *етикою взаємовідносин* (22,9%).

Розглянемо більш докладно зміст етико-психологічних проблем, з яких у респондентів існує потреба у психологічному консультуванні, в межах кожної з виділених значеннєвих груп.

1. Група проблем, пов'язаних з *етичними настановами*, виявилася актуальною для 26,3% респондентів. У таблиці 3 наведено статистичне групування проблем даної групи. Дані наведені як в цілому по виборці, так і з урахуванням статі підприємців.

Таблиця 3

Статистичне групування запитів підприємців, пов'язаних з етичними настановами, %

Тип проблеми	В цілому по виборці	Чоловіки	Жінки
<i>1. Макрорівень</i>			
Нечесність представників влади	1,1	1,1	-
<i>2. Мезорівень</i>			
Суперечність інтересів суб'єктів підприємницької діяльності	4,0	3,7	4,4
Відсутність взаєморозуміння з працівниками	5,1	3,7	7,4
Розбіжність етичних настановлень працівників	4,6	5,6	2,9
<i>3. Мікрорівень</i>			
Розбіжність етичних настановлень підприємця і працівників	4,0	4,7	2,9
Низька кваліфікація працівників й відсутність у них етичних переконань	7,4	8,4	5,9
Разом	26,3	28,0	23,5

Серед запитів даної групи згідно з рівнями дослідження були виділені такі підгрупи проблем:

1.1. Проблеми, з якими підприємці зштовхуються через *розбіжність етичних настановлень* на макрорівні, зумовлені нечесністю представників влади (1,1% від загальної кількості сформульованих проблем). Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Нечесність представників влади"; "Брехун при владі".

1.2. Проблеми, з якими респонденти зштовхуються через *розбіжність етичних настановлень* на мезорівні (13,7% від загальної кількості сформульованих проблем), зумовлені:

а) *суперечністю інтересів суб'єктів підприємницької діяльності*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Суперечність інтересів кожного з суб'єктів діяльності"; "Егоїстичність інтересів кожного з суб'єктів підприємницької діяльності", "Багато партнерів вважають себе розумнішими за інших";

б) *відсутністю взаєморозуміння з працівниками*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Нешанобливе ставлення підлеглих до керівництва"; "Відсутність взаєморозуміння", "Небажання виконувати накази керівника, якщо підлеглий вважає їх неправильними";

в) *розбіжністю етичних настановлень працівників*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Непорозуміння між працівниками"; "Непорозуміння між працюючим персоналом. Кожен занадто сильно відстоює свої ідеї", "Непорозуміння між членами колективу".

1.3. Проблеми, з якими респонденти зштовхуються через *розбіжність етичних настановлень* на мікрорівні (11,4% від загальної кількості сформульованих проблем), зумовлені:

а) *розбіжністю етичних настановлень підприємця і працівників*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Моя розгубленість у випадку пояснення будь-якого ети-

чного питання, що стосується бізнесу"; "Різниця у поглядах", "Складність висвітлення думок, ведення ділової розмови відносно норм етики";

б) *низька кваліфікація працівників і відсутність у них етичних переконань*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Нерозуміння працівниками своїх обов'язків"; "Нерозуміння постановки завдань працівниками", "Відсутність у співробітників етичних переконань".

Як видно з таблиці 3, найбільш поширеними у даній групі запитів виявилися проблеми, що виникають у підприємств через відсутність взаєморозуміння з працівниками, розбіжність етичних настановлень працівників, а також

через низьку кваліфікацію працівників і відсутність у них етичних переконань. Це свідчить про недостатній рівень обізнаності підприємців і працівників у галузі організаційної психології та етики бізнесу. Проте, більшість проблем, пов'язаних з етичними настановленнями, виникає у підприємств через недостатній рівень моральної свідомості не тільки працівників організацій, але й самих підприємств і представників влади.

2. Група проблем, пов'язаних з *етичністю поведінки*, виявилася актуальною для 50,9% респондентів. У таблиці 4 представлено статистику групування запитів щодо даної групи проблем. Дані наведені як в цілому по виборці, так і з урахуванням статі підприємств.

Таблиця 4

Статистичне групування запитів підприємств, пов'язаних з етичністю поведінки, %

Тип проблеми	В цілому по виборці	Чоловіки	Жінки
<i>1. Макрорівень</i>			
Зловживання представників влади службовим становищем	5,1	5,6	4,4
Бюрократизм, хабарництво	4,0	1,9	7,4
Некарність за порушення екологічних норм	1,1	1,9	-
<i>2. Мезорівень</i>			
Прийняття рішень	6,9	11,2	-
Звільнення працівників	10,9	6,5	17,6
Наймання на роботу	4,6	3,7	5,9
Використання інформаційних ресурсів	8,0	7,5	8,8
<i>3. Мікрорівень</i>			
Приховування прибутків	4,0	2,8	5,9
Відсутність у працівників культури поведінки	6,3	8,4	2,9
Разом	50,9	49,5	52,9

Серед запитів даної групи згідно з рівнями дослідження були виділені такі підгрупи проблем:

2.1. Проблеми, пов'язані з *етичністю поведінки* на макрорівні (10,2% від загальної кількості сформульованих проблем), зумовлені:

а) *зловживанням представників влади службовим становищем*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Зловживання службовим становищем"; "Перевищення керівником своїх повноважень", "Зловживання службовими повноваженнями";

б) *бюрократизмом і хабарництвом*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Нешанобливе ставлення підлеглих до керівництва"; "Відсутність взаєморозуміння", "Небажання виконувати накази керівника, якщо підлеглий вважає їх неправильними";

в) *некарністю за порушення екологічних норм*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Некарність з боку влади за порушення екологічних норм"; "Порушення екологічних норм тими, хто має слідувати за їх дотриманням".

2.2. Проблеми, пов'язані з *етичністю поведінки* на мезорівні (30,4% від загальної кількості сформульованих проблем), виникають у процесі:

а) *прийняття рішень*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Дуже складно вести бесіду з підлеглими про невиконання ними домовленостей та наказувати їх за це"; "Проблема полягає у ступені заохочення працівників, а саме справедливій оцінці їхньої частки у виробництві продукції", "Розподіл прибутку серед працівників", "Дисциплінарні питання";

б) *звільнення працівників*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Скорочення штату"; "Проблеми звільнення жінок при вагітності", "Звільнення працівників";

в) *наймання на роботу*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Вибір співробітника"; "Прийняття жінок на роботу", "Наймання на роботу друзів та товаришів";

г) *використання інформаційних ресурсів*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Грамотне управління інформацією у роботі з партнерами, споживачами"; "Брехня з боку підлеглих", "При розмові з колегою про проблеми фірми було висунуто ідею рішення, але самою ідеєю скористався колега".

2.3. Проблеми, пов'язані з *етичністю поведінки* на мікрорівні (10,3% від загальної кількості сформульованих проблем), зумовлені:

а) *приховування прибутків*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Доводиться приховувати власні прибутки через недосконале податкове законодавство"; "Приховування прибутків мого підприємства"; "Приховування прибутків";

б) *відсутність у працівників культури поведінки*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Несвоєчасне прибуття на роботу"; "Відсутність культури поведінки та низький рівень виховання", "Вживання ненормативної лексики".

З таблиці 4 видно, що переважна кількість проблем, пов'язаних з етичністю поведінки, виникає у підприємців під час прийняття рішень, звільнення працівників та користування інформаційними ресурсами. Розвинути навички етичної поведінки підприємців в процесі реалізації цих та інших видів професійної діяльності можна шляхом їх залучення до участі у спеціальних тренінгових програмах, розроблених організаційними психологами [4; 9; 10].

3. Група проблем, пов'язаних з *етикою взаємовідносин*, виявилася актуальною для 22,9% респондентів. У таблиці 5 показано статистичне групування запитів щодо даної групи проблем. Дані наведені як в цілому по виборці, так і з урахуванням статі підприємців.

Таблиця 5

Статистичне групування запитів підприємців, пов'язаних з етикою взаємовідносин, %

Тип проблеми	В цілому по виборці	Чоловіки	Жінки
<i>1. Макрорівень</i>			
Недосконале податкове законодавство	3,4	1,9	5,9
<i>2. Мезорівень</i>			
Взаємовідносини з партнерами і споживачами	6,3	5,6	7,4
Взаємовідносини підприємець-працівники	4,0	4,7	2,9
Взаємовідносини між працівниками	5,7	6,5	4,4
<i>3. Мікрорівень</i>			
Взаємовідносини підприємця з колишніми друзями і конкурентами	1,1	-	2,9
Встановлення комунікативних зв'язків з працівниками	2,3	3,7	-
Разом	22,9	22,4	23,5

Серед запитів даної групи були виділені такі підгрупи проблем:

3.1. Проблеми, пов'язані з *етикою взаємовідносин* на макрорівні, зумовлені *недосконалим податковим законодавством* (3,4% від загальної кількості сформульованих проблем). Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Несприятлива державна податкова політика"; "Податкова система в нашій країні вкрай недосконала і після сплати податків не залишається майже ніяких коштів на розвиток фірми", "Недосконале податкове законодавство".

3.2. Проблеми, пов'язані з *етикою взаємовідносин* на мезорівні (16,0% від загальної кількості сформульованих проблем), виникають під час:

а) *взаємовідносин з партнерами та споживачами*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Важке встановлення комунікативних зв'язків із партнерами через різний рівень професійних навичок та розуміння «загальної справи»"; "Некоректні відповіді персоналу на поставлені клієнтом питання", "Проблема ошуку споживачів";

б) *взаємовідносин підприємець-працівники*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Конфлікти з підлеглими"; "Пра-

цівники, які часто отримували похвалу або винагороду в деякій мірі втрачали відповідальність до роботи", "Некоректні відносини з керівництвом";

в) *взаємовідносин між працівниками*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Вирішення конфліктів серед підлеглих"; "Неповага працівників до старших за віком", "Скарги начальників на колег", "Службовий роман".

3.3. Проблеми, пов'язані з *етикою взаємовідносин* на мікрорівні (3,4% від загальної кількості сформульованих проблем), мають місце у процесі:

а) *взаємовідносин підприємця з колишніми друзями і конкурентами*. Типова проблема: "Як поводити себе з колишніми друзями, які стали моїми конкурентами?";

б) *встановлення комунікативних зв'язків з працівниками*. Прикладами проблем даного типу можуть бути наступні: "Важке встановлення комунікативних зв'язків із підлеглими співробітниками через різний рівень професійних навичок, розуміння «загальної справи» та небажання вникати в ситуацію"; "Конфліктність людей, спричинена нервовими зривами, перенапруженням, відсутністю досвіду та ро-

зуму. Це погіршує відносини між суб'єктами та знижує працездатність та ефективність".

Наведені у таблиці 5 дані свідчать, що більшість психологічних проблем, пов'язаних з етикою взаємовідносин, виникає в стосунках підприємця з партнерами, споживачами і представниками ДПС України. Неетичні взаємовідносини між підлеглими працівниками також завдають підприємцям багато клопоту. І якщо підвищувати рівень етичності взаємовідносин між працівниками можливо шляхом здійснення їх навчання всередині організації, то налагодити етичні взаємовідносини підприємця з усіма зацікавленими сторонами можна

лише за умови цілеспрямованого підвищення моральності усього українського суспільства.

Отже, психологічними детермінантами виникнення етико-психологічних проблем у професійній діяльності підприємців виступають недостатній рівень розвитку моральної свідомості, відсутність навичок етичної поведінки та етичних взаємовідносин у діловій взаємодії. Розвинути зазначені складові професійної етики підприємців можна шляхом їх залучення до участі у спеціальних тренінгових програмах, розроблених організаційними психологами.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Винославська О. В.* Основні запити управлінського персоналу комерційних організацій щодо психологічної допомоги з проблем управління / О. В. Винославська // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2002. – Ч. 6. – С. 182–186.
2. *Де Джордж Р. Т.* Деловая этика : [учебник] / Де Джордж Р. Т. : пер. с англ. Р. И. Столпера. – М. : Прогресс, 2002. – 486 с.
3. *Державний звіт щодо виконання Україною Конвенції з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.undp.org.ua/ua/media/41-democratic-governance/888>
4. *Дик У.* Эффективная коммуникация. Приемы и навыки / Улла Дик; пер. с нем. Е. И. Высочинной. – Х. : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 188 с.
5. *Кононець М. О.* Діагностична методика для дослідження етичних проблем підприємницької діяльності / М. О. Кононець // Психологічні основи управління та організаційного розвитку в системі державної служби: VII Міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології, 23-25 вер. 2010 р. : тези. – Луцьк : 2010. – С. 107–108.
6. *Культура підприємництва*: [навч. посібник] / В. Г. Воронкова, І. С. Рижова, О. Б. Бабич, М. А. Ажажа. – Запоріжжя: Запорізька державна інженерна академія, 2006. – 180 с.
7. *Купрейченко А. Б.* Проблемы нравственно-психологической регуляции экономической активности / А. Б. Купрейченко // Проблемы экономической психологии. Том 2 / Отв. Ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М. : ИП РАН, 2005. – С. 17–65.
8. *Организация предпринимательской деятельности*: [учеб. пособие для вузов] / под ред. В. Я. Горфинкеля, Г. Б. Поляка, В. А. Швандара. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 525 с.
9. *Спивак В. А.* Организационное поведение и управление персоналом / Спивак В. А. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
10. *Технології роботи організаційних психологів*: [навч. посіб.] / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: ІНКІОС, 2005. – 366 с.
11. *Томилов В. В.* Культура предпринимательства / Томилов В. В. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.
12. *Управление персоналом*: [учебник для вузов] / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремин, Е. А. Аксенова, П. В. Малиновская. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 17.06.2010 р.

ВИВЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Т.О.Костіна

старший викладач кафедри психології та педагогіки

Академії муніципального управління

У даній статті розкрито питання підходів до вікової періодизації становлення індивіда у психології розвитку. Співставлені методологічні підходи виділення етапів формування життєвого сценарію особистості. Окреслені головні детермінуючі фактори, що обумовлюють становлення життєвого сценарію індивіда у дитячі роки. Підкреслено значення аналізу дитинства для розвитку незалежної та автономної особистості.

Ключові слова: життєвий сценарій, життєвий стиль, психічний розвиток, психологія розвитку.

У час соціально-економічних та політичних змін, що відбуваються у суспільстві на перший план виходять дослідження, які спрямовані на виділення та аналіз факторів, які сприяли б формуванню такої особистості, що здатна самостійно будувати свій життєвий шлях. Такі дослідження були б неповними без аналізу умов протікання дитинства та специфіки взаємодії людини з батьками та близьким оточенням.

На сьогодні у психології розвитку не достатньо висвітлено питання щодо формування життєвого сценарію особистості. Зокрема, недостатньо робіт, присвячених критичному аналізу та поєднанню поглядів різних психологічних концепцій. Тому головне завдання нашої статті ми бачимо у виділенні та розкритті важливих ідей, які стосуються ролі дитинства у формуванні та подальшому протіканні життєвого сценарію індивіда.

Особливу роль у формуванні життєвого сценарію особистості відіграє дитинство. Саме в ньому закладаються основи для подальшого розгортання життєвого плану людини. Вивчення процесу формування та перебігу життєвого сценарію особистості неможливий без аналізу загальних закономірностей розвитку індивіда, особливо у дитячі роки. Тому ми розглянули основні підходи у визначенні факторів, що обумовлюють розвиток дитини.

У ході дослідження головних детермінант, які є рушійними силами у розвитку особистості, історично сформувалися розмежування у поглядах вчених. Одні на перше місце ставили біологічні фактори (С. Холл, А. Гезелл, Р. Хевігерст), інші – соціальні (Р. Селман, М. Мід). На сьогодні ми бачимо тенденцію об'єднання біогенетичного та соціогенетичного підходів, які поєднуються у діалектичному підході (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін) [3; 5; 6].

Перші концепції психічного розвитку дітей виникли під впливом закону еволюції Ч. Дарві-

на і так званого біогенетичного закону, який базується на принципі рекапітуляції (повторення) [8]. За цим законом історичний розвиток виду відображається у індивідуальному розвитку організму [13].

Принцип рекапітуляції був покладений в основу біогенетичної концепції американського вченого С. Холла. У своїй теорії він розглядав психічний розвиток дитини як преформований, тобто обумовлений генетично [13]. Процес виховання, навчання, свідомої діяльності особистості та вплив соціуму розглядалися автором як вторинні фактори, які не є визначальними у психічному розвитку.

Відповідно до теорії С. Холла, кожен індивід у процесі свого розвитку проходить етапи, що відповідають періодам еволюції розвитку людства. Автор виділив чотири основних етапи: раннє дитинство (перші чотири роки життя) відтворює тваринну фазу розвитку; дитинство (від п'яти до семи років) відповідає історичній епісоду полювання та рибальства; отрочество, або передпідлітковий період розвитку (від восьми до дванадцяти років), – відповідає кінцевій дикості і початку цивілізації, це період «бурі і натиску»; юність, або пубертатний період [10].

Слід зазначити, що біогенетична теорія С. Холла піддавалися справедливій критиці через заперечення автором впливу навколишніх соціокультурних умов на психічний розвиток індивіда.

Наступний представник біогенетичного напрямку, учень С.Холла, Арнольд Гезелл. Згідно теорії дозрівання А. Гезелла, існує вроджена тенденція до оптимального розвитку – фізичний зріст, руховий та психічний розвиток проходять ряд вікових стадій у строго визначеній послідовності [13]. Окреслені вченим етапи відрізняються один від одного темпом розвитку, кількісним „приростом поведінки”. Таку стадіальну закономірність А. Гезелл відобразив у сформованому ним загальному

законі розвитку: темп психічного розвитку найбільш високий у перші роки життя і в міру дорослішання відбувається уповільнення його швидкості. Періодизація вікового розвитку А. Гезелла ґрунтується на розмежуванні періодів за критерієм зміни внутрішнього темпу зростання: від народження до 1 року – найбільш високий „приріст” поведінки; від 1 року до 3 – середній; від 3 років до 18 років – низький темп розвитку [13, 48].

А. Гезелл розглядав розвиток дитини як форму адаптації до навколишнього середовища, в основі якої лежать біологічні фактори дозрівання. На думку вченого, процесом дозрівання спільно керують біологічні та генетичні чинники, які і визначають послідовність появи поведінкових рис і тенденцій розвитку [7]. Таким чином, здібності й вміння виникають самі по собі і не залежать від спеціального навчання і практики. Таке твердження заперечує усяку можливість для батьків і вчителів впливати на розвиток дитини.

Австрійський психолог К. Бюллер створив концепцію психічного розвитку дитини, яка відома як преформістська теорія трьох ступенів розвитку. За цією теорією кожна дитина у своєму розвитку проходить закономірно три стадії, які відповідають стадіям еволюції форм поведінки тварин: інстинкт, дресирування, інтелект [13]. Як і попередні автори, К. Бюллер розглядав біологічний фактор як основний у процесі розвитку індивіда.

Альберт Бандура, представник соціально-когнітивного напрямку, вирішальним фактором психічного розвитку назвав соціальне середовище. Він вважав, що діти навчаються і дорослішають шляхом спостереження за поведінкою інших людей, бажачи походити на своїх батьків. Цей процес автор назвав моделюванням. Пізніше моделювання перетворюється на процес соціалізації, у ході якого формуються звичні моделі реакцій [13].

Автор теорії персоналізму, німецький психолог В. Штерн, поставив у центр своїх дослідницьких інтересів аналіз духовного розвитку дитини, формування цілісної структури особистості індивіда. Автор вважав, що особистість – це свідомо та цілісна структура, яка має певну глибину у формі свідомого та несвідомого. В. Штерн вважав, що розвиток дитини обумовлений задатками, які складають фундамент індивіда для його саморозкриття. Але напрямок цього саморозкриття значною мірою обумовлений тим середовищем, у якому зростає дитина [13]. На думку вченого, потенційні можливості дитини при народженні досить невідомі, вона сама ще не усвідомлює свої здібності та нахили. Саме середовище також допомагає дитині усвідомити себе. При цьому дитина намагається взяти із середовища усе

те, що відповідає її потенційним можливостям і ставить перепону на шляху тих можливостей, які суперечать її внутрішнім устремлінням. Наявність такого бар'єру унеможливорює їх вплив на розвиток дитини. Погляди вченого та виділення ним двох чинників (спадковість та середовище), які обумовлюють розвиток особистості та впливають на протікання її життєвого шляху, отримали назву теорії конвергенції двох факторів.

Визначну роль впливу соціокультурних факторів на розвиток та подальший життєвий шлях індивіда відводила соціолог та етнопсихолог М. Мід. Порівнюючи особливості статевого дозрівання, формування структури самосвідомості, самооцінки у представників різних народностей, вона підкреслювала залежність цих процесів у першу чергу від культурних традицій, особливостей виховання та навчання дітей, домінуючого стилю спілкування у родині [9].

У психології розвитку закріпилося декілька напрямків, які вивчали вплив раннього дитинства на формування життєвого сценарію особистості. Головна відмінність цих напрямів полягає у виділенні головних факторів, які, на думку вчених, мають важливе значення у процесі створення життєвого сценарію індивіду.

Представники психоаналітичного напрямку (З.Фрейд, К.-Г.Юнг, А.Адлер) відводили дитинству вирішальну роль у формуванні особистості та її подальшого життєвого шляху, але на перший план ставили різні детермінуючі фактори. Так, А. Адлер головну роль відводив почуттю неповноцінності та бажанню його подолати [1]. З.Фрейд акцентував увагу на лібідозних устремліннях особистості та можливостей їх задоволення [12]. К.-Г. Юнг одним із чинників, які впливають на формування життєвого шляху, бачив у архетипах [14].

Засновник психоаналізу, Зігмунд Фрейд, вирішальним фактором, що обумовлює протікання життя індивіда, вбачав у сексуальній енергії, із якою народжується індивід. Кожен індивід у процесі свого розвитку повинен пройти певні психосексуальні стадії у міру дозрівання організму. З. Фрейд вважав, що ці стадії є універсальними для усіх людей і не залежать від їх культурного рівня [12]. Кожну стадію автор пов'язав із певною тілесною (ерогенною) зоною, із якою пов'язане відчуття задоволення у даному віці. Якщо індивід у ході свого розвитку не пройшов адекватно певну стадію, то відбувається процес „застрягання” на цій стадії, що буде впливати на протікання усього подальшого життя індивіда.

А. Адлер стверджував, що життєвий стиль (загальна життєва установка) закладається у дитячі роки: „Ми знаємо..., що життєвий стиль кристалізується у нахилах, що формуються у

дитинстві: з формуванням прототипу, яке відбувається у віці чотирьох-п'яти років" [1, 185]. Зауважимо, що життєвий стиль дитини автор називає прототипом. Життєвий стиль і прототип вчений співвідносить як зрілий та незрілий плоди: прототип – це незрілий плід, який у подальшому „визріє” у життєвий стиль дорослої особистості [1, 129]. Як же відбувається формування прототипу? Головними факторами формування особистості у концепції індивідуальної психології постають почуття неповноцінності та почуття переваги. Характер прототипа (моделі майбутньої дорослої особистості) закладається у дитинстві під впливом відчуття дитиною своєї неповноцінності у порівнянні із дорослими. Така ситуація важко переноситься дитиною, і вона починає шукати шляхи виходу з неї. Стилі вирішення цього базового почуття впливають на формування життєвого стилю. Рушійною силою є наявність цілі, яку дитина обирає для себе. Саме ціль дає сили для подолання неприємної ситуації і є детермінуючою силою у формуванні особистості. Вона може мати різні форми у різних людей, але завжди у своїй основі містить бажання подолати почуття неповноцінності: „...життя – це досягнення цілі чи форми, а прагнення до переваги – це рушійна сила для досягнення форми” [1, 58].

У процесі формування прототипу, встановлюється спрямованість та орієнтація життя індивіда. Все це, на думку А. Адлера, дає можливість передбачити події, що відбудуться у його подальшому житті. У формуванні прототипу важливу роль відіграє особиста схема аперцепції дитини – сприймання ситуації через призму власних переконань та інтересів [1]. Дитина сприйматиме ситуацію не такою, як вона є, а такою, якою вона їй здається. Саме схема аперцепції визначає „форму” життєвого стилю особистості, який у свою чергу визначатиме суб'єктивні реакції індивіда на будь-які життєві ситуації. Через наявність помилок у схемі аперцепції можливе формування помилкового життєвого стилю особистості. Крім помилкового, А. Адлер виділяв нормальний життєвий стиль, що сприяє успішній адаптації індивіда у соціумі, у той час помилковий перешкоджає, або й унеможлиблює її.

Важливою силою, що впливає на формування життєвого стилю, А. Адлер бачить у вихованні, зокрема, у значному виховному впливі таких соціальних інститутів як дитячий садок та школа. Саме у цих інституціях, особливо у школі, проявляться помилки у прототипі дитини. А. Адлер підкреслює, що помилковий прототип може не проявлятися у сприятливих умовах, але він завжди буде помітний у напружених життєвих ситуаціях. Реагування на ситуацію через призму помилкового прототипу

заважатиме вирішенню проблеми. Такий стиль реагування може тривати роками, що, звичайно, негативно впливатиме на життєвий шлях індивіда, заважатиме його особистісному зростанню [2].

За А. Адлером, наявність життєвого стилю особистості дає можливість передбачити її майбутнє. Так, досліджуючи ранні спогади індивіда, можна віднайти помилки у його прототипі, що заважають у дорослому житті. Автор дотримувався такої точки зору, що змінити життєвий стиль дорослої людини дуже важко, а інколи і неможливо. У більшості випадків життєвий стиль ніколи не змінюється. Тому вчений і відводив головну роль ранньому дитинству у процесі становлення індивіда. Саме у цей віковий період закладаються основи життєвого стилю, який у залежності від життєвої ситуації, в якій знаходиться дитина, призводить до формування нормального прототипу або помилкового. Сформований прототип впливатиме на подальший перебіг дорослого життя, адже „усе наше психічне життя реалізує те, що було закладено у дитинстві” [1, 185].

Важливий внесок у розуміння чинників, що обумовлюють процеси у дорослому житті особистості, зробив Е. Берн. Для позначення цих факторів він ввів поняття „життєвий сценарій”. Нагадаємо, що сценарій, за Е.Берном, – це неусвідомлюваний план життя, який закладається у дитинстві. Як і А. Адлер, визначну роль для формування життєвого сценарію особистості вчений відводить ранньому дитинству [1]. Він зазначав, що сценарій формується до шести років, а інколи – до трьох. Як і А. Адлер, Е. Берн розмежовує поняття життєвого сценарію дорослої особистості та малої дитини. Сценарій останньої він називає протоколом і визначає як „примітивну форму” життєвого сценарію. Цей архаїчний варіант сценарію створюється у свідомості дитини в тому віці, коли для неї реальні лише члени її родини. На цій стадії формування протоколу дитина спілкується з обмеженою кількістю дорослих, які досить прямолінійно програють свої ролі, які обумовлені їх станом у певній соціальній групі (наприклад, родина, дитячий притулок тощо). Такі групи мають чіткі правила поведінки, і в них дитина не може навчитися гнучкості поведінки.

Загальне правило щодо формування сценаріїв, яке висунув Е. Берн, наступне: „при інших рівних умовах діти слідує сценаріям їх батьків” [4, 227]. Автор також виділяє такі фактори, що можуть впливати на формування життєвого сценарію індивіда: батьки дитини, батьки батьків (дідуся та бабусі), умови, у яких відбувалося зачаття дитини, ім'я та прізвище дитини тощо.

У питанні вікової періодизації, що впливає на формування життєвого сценарію індивіда, Е.Берн багато в чому спирається на вікову періодизацію розвитку З. Фрейда [4]. Початкове сценарне програмування бере початок у період грудного годування новонародженого і відбувається у вигляді коротких „протоколів”, які у майбутньому стануть основою для формування сценарію. В залежності від ставлення матері до дитини, що проявляється у програванні певних паттернів, закладаються основи для різних типів сценаріїв. У ситуації позитивного ставлення закладаються основи для сценарію переможця, негативне ставлення сприяє сценарію переможеного. На основі ранніх рішень (у перші місяці життя) у дитини формується базова життєва (екзистенціальна) позиція, яка буде впливати та „виправдовувати” хід протікання сценарію особистості.

У віковий період від двох до шести років відбувається закріплення сценарних рішень, які були прийняті на першій фазі. Крім того, ця фаза розвитку сценарію обумовлюється наявністю Едипового комплексу. На цій стадії дитину відмежовують від грудей та привчають „до горщика”. Таким якостям як терпіння, акуратність, жіночність, мужність батьки вчать саме у цей віковий період. У період 5-6 років дитина визначає, які почуття вона буде демонструвати для досягнення своїх цілей. Дитина може випробувати різні почуття: гнів, біль, почуття провини, страх, усвідомлення своєї правоти, подив, триумф. В залежності від того, як батьки будуть реагувати на те чи інше почуття, вони будуть закріплюватися у поведінці дитини. У подальшому житті таке почуття буде базовим на реагування будь-яких життєвих ситуацій [4].

На локомоторній (руховій) стадії, яка охоплює віковий період від шести до десяти років, у дитини, за Е. Берном, закріплюється протокол майбутнього сценарію. До кінця цього періоду у дитини формується риса особистості, яка відповідає на питання: „Якщо я не можу говорити відверто і розповідати все як є, то як краще злукавити, щоб досягти свого?”. Для відповіді на поставлене питання дитині знадо-

бляться знання, які вона отримала в ході спілкування з однолітками, батьками, вчителями, однокласниками, друзями, у результаті чого виникає, за термінологією К. Юнга, „персона”. К. Юнг визначав персону як „ad hoc – засвоєне відношення”, як певну маску, „яка допомагає особистості встановлювати відповідність зі своїми свідомими намірами і в той же час зустрічати вимоги та точки зору оточуючих” [141]. На основі такого засвоєння формується соціальна особистість, що проявлятиметься у дорослому житті. Персона у дорослому житті виконує функцію пристосування до вимог соціуму.

Підлітковий вік, за Е. Берном, – це період, коли людина коливається між сценарієм та антисценарієм. Термін „анти сценарій” визначається у ТА як „частина сценарію, перетворена людиною на його протилежність” [10; с. 363]. У підлітковому віці відбувається перегляд свого сценарію, відбувається надання йому більш реалістичних рис. До кінця підліткового віку та на початку юнацького людина приймає остаточне рішення щодо ходу протікання свого сценарію. Слід зазначити, що саме у юнацькому віці можливе усвідомлення людиною того, що вона може зробити незалежний вибір, який не буде підпорядкований її сценарним рішенням, прийнятих у дитинстві.

На думку Е.Берна, до 20 років відбувається ніби „репетиція” життєвих невдач або перемог, що складатимуть основу життєвого сценарію. Власне сценарій, за Е. Берном, починає активно розгортись на третьому десятилітті: „... перші невдачі – усього лише репетиція, а сама вистава починається лише на третьому десятилітті” [4, 332].

Отже, життєвий стиль особистості, закладений у дитинстві, впливає на усе подальше життя. Він проявляється в усіх сферах життя особистості від вибору діяльності до вирішення проблеми любові та подружнього життя. Тому дослідження динаміки формування життєвого стилю та можливостей його корегування у дорослому житті, є важливим питанням для сучасної психологічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Адлер А.* Наука жить / А. Адлер; [пер.с англ. и нем.] ; сост.-ред. А.А. Юдин. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. *Адлер А.* Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Когито-Центр, 2002. – 325 с.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
4. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн; [пер. с англ.]. – Екатеринбург: Литур, 2001. – 576 с.
5. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте / Божович Л.И. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

6. *Выготский Л.С.* Проблема возраста: Собр. соч-й в 6 т. / Выготский Л.С. – М.: Педагогика, 1984. - Т.4. – С. 244-268.
7. *Кон И.С.* Психология ранней юности / Кон И.С. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
8. *Марциновская Т. Д.* История детской психологии: Учебник для пед. вузов / Марциновская Т.Д. – М. : Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
9. *Мид М.* Культура и мир детства: Избр. Произведения / Мид М. – М.: Наука, 1988. – 482 с.
10. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Райс Ф. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
11. *Стюарт Й., Джойнс В.* Основы ТА: Транзакційний аналіз / Стюарт Й., Джойнс В.; [пер. з англ.]. – К.: ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
12. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции / Фрейд З. – М.: СГУ, 2000. – 669 с.
13. *Хьел Л., Зиглер Д.* Теории личности / Хьел Л., Зиглер Д. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.
14. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / Шаповаленко И.В. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
15. *Юнг К.-Г.* Душа и миф: шесть архетипов / Юнг К.-Г.; [пер. с англ.]. – К.: Порт-Рояль, 1997. – 384 с.

Стаття надійшла до редакції 25.06.2010 р.

КОНСТРУЮВАННЯ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

С.Б. Кузікова

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології,

Б.О. Кузіков

аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

У статті розглядається авторський підхід до розробки діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості. Аналізуються змістові компоненти (психологічні ресурси) особистісного саморозвитку. Наводиться розроблена діагностична методика ДХСО. Описується процедура перевірки валідності і надійності, а також стандартизації результатів.

Ключові слова: особистісний саморозвиток, психологічні ресурси саморозвитку.

Умовою успішної самореалізації людини в сучасному суспільстві є її активне включення в процес власної життєтворчості. З огляду на це, великої цінності набуває вивчення феноменів самоактивності і саморозвитку особистості та пошук ефективних шляхів управління ними.

Впродовж життя людина змінюється постійно – зі зміною життєвих обставин, значущих осіб, віку, соціального статусу. Як правило, це відбувається не завжди усвідомлено. Проте саме усвідомлення особистістю своїх потенційних можливостей (психологічних ресурсів) і вміння керувати їх реалізацією робить людину активним творцем свого життя, суб'єктом особистісного саморозвитку (К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко).

Завданням нашого дослідження була розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін.

Складність створення вимірювального інструментарію особистісного саморозвитку пояснюється об'єктивними обставинами. З теоретичного та емпіричного аналізу феномену стає зрозумілим, що саморозвиток – це складний, нелінійний, багатоплановий процес, який має свою динаміку (піки і спади), індивідуальну спрямованість, мотиви, способи, суб'єктивні та об'єктивні результати. Ситуація ускладнюється тим, що саморозвиток неможливо охарактеризувати однозначно. Дослідники виокремлюють різні форми саморозвитку, послідовність дії яких теж важко встановити (М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.О. Коростильова, В.Г. Маралов, В.І. Слободчиков). Це самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самореаліза-

ція, самоактуалізація тощо. Названі прояви психічного життя людини об'єднує те, що всі вони самодетерміновані і відображають різні аспекти саморуку, самотворення, самозмінювання особистості. Будучи імпліцитно поєднані, вони виражають сутність саморозвитку особистості.

Викладене пояснює складність верифікації феномену особистісного саморозвитку за допомогою традиційних для класичної психології методів вимірювання. Аналіз існуючого арсеналу діагностичних засобів, застосовуваних з метою вивчення саморозвитку особистості, показав, що фактично вони виявляють рівень одного з видів саморозвитку - самовдосконалення (причому частіше в сфері конкретної професійної діяльності) або рівень загальної освіченості, що не є тотожним особистісному саморозвитку в цілісному розумінні. Це, наприклад, такі діагностичні методики: «Рефлексія на саморозвиток» Л.М. Бережної, «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» Н.П. Фетіскіна, «Діагностика реалізації потреби в саморозвитку» В.Г. Маралова [8].

Проте нас цікавило вивчення саморозвитку особистості як цілісного, системного утворення, що відтворює процес постійного ускладнення внутрішнього світу людини, який корелює з динамічними змінами в образі світу.

Враховуючи складність і різноплановість процесу особистісного саморозвитку, для вирішення дослідницьких завдань ми скористалися положеннями синергетики. Синергетика є науковою спробою пояснення природи складного, принципів його організації і еволюції [1]. Спираючись на ідеї системно-синергетичного підходу і наукові дослідження психологів екзистенційно-гуманістичного спрямування (оскільки саме в ньому знаходимо найбільш повну розробку досліджуваної проблеми), ми спробували розкрити змістову сутність феномену особистісного саморозвитку для подальшого

його вивчення як емпіричного факту. З цією метою ми здійснили спробу систематизувати, структурувати внутрішній простір даного поняття і за допомогою теоретичного та емпіричного дослідження феномену саморозвитку виділити його змістові структурні складові.

Системно-синергетичний підхід дозволяє не враховувати все різноманіття елементів, з яких складається система, але виділяти головні на даний момент самоорганізації системи, так звані параметри порядку. У системно-синергетичному підході параметрами порядку позначають елементи, які є незалежними змінними, проте визначають зміст поведінки системи, оскільки «диригують поведінкою множини елементів нижчого рівня» [1, 95]. З позиції системно-синергетичного підходу немає потреби відстежувати всю історію розвитку особистості як системи та її детерміновані зв'язки і стосунки. Достатньо виявити внутрішні і зовнішні ресурси формування й розвитку тієї чи іншої системної якості, виникнення якої буде визначати у той самий час потенційні можливості розвитку особистості.

Теоретичний та емпіричний структурно-змістовий аналіз феномену особистісного саморозвитку [4, 5] дозволив виділити його змістові компоненти (структурні складові системи) і з'ясувати закономірності актуалізації саморозвитку. Їх можна розглядати як чинники, що гіпотетично визначають специфіку особистісного саморозвитку та становлення суб'єкта саморозвитку, тобто як психологічні ресурси особистісного саморозвитку – актуалізованого, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін.

Як психологічні ресурси саморозвитку (структурні складові цілісної системи особистісного саморозвитку) ми визначили: потребу в саморозвитку як його джерело і детермінант; умови, які забезпечать його успішність; механізми як функціональні засоби його здійснення. Розкриємо їх сутність.

Потреба (потенціал) в саморозвитку визначається актуалізованістю характеристик саморозвитку (самоактивність, життєдіяльність, рівень розвитку самосвідомості). Вона забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку (зона актуального розвитку), а також насиченістю життя особистості (зона найближчого розвитку) і виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості та трансформації смислових утворень.

Психологічними умовами, що забезпечують успішність саморозвитку, ми вважаємо: зріле Я особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), наявність усвідомленої мети самоздійснення як орієнтира саморозвитку та активної життєвої стратегії.

Механізмами як функціональними засобами саморозвитку, з нашої точки зору, виступають рефлексія, саморегуляція та зворотний зв'язок.

Теоретичні дослідження існуючих психологічних концепцій саморозвитку особистості дозволяють стверджувати, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їхня актуалізація і виникнення між ними певних функціональних зв'язків. Метою розробленої нами діагностичної методики «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості - ДХСО» є визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів (структурних складових системи) саморозвитку особистості як прогресивного, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін, особистісного зростання.

Твердження діагностичної методики формулювалися на основі змістової характеристики процесу саморозвитку та виокремлення його чинників. В інструкції респондентам пропонувалося визначити ступінь відповідності твердження власному внутрішньому світу, оцінивши її від одного до п'яти балів. Після першої і другої апробації опитувальника формулювання тверджень уточнювались або змінювались. В остаточному варіанті діагностична методика набула такого вигляду: 1) Я прагну вивчити і зрозуміти себе; 2) Я постійно займаюся самовдосконаленням; 3) Наявні життєві труднощі стимулюють мою активність; 4) В житті я визначився з близькими і далекими цілями; 5) Мені не вдається повною мірою використовувати свої сили і здібності; 6) Мене цікавить мій внутрішній світ і внутрішній світ інших людей; 7) Мені подобається займатися справами, які вимагають від мене максимального напруження й зусиль; 8) Я систематично аналізую і коригую свої почуття, думки, вчинки; 9) Мене ображає, коли люди ставляться до мене не так, як я хотів би; 10) Я часто відчуваю незадоволеність ступенем своєї самореалізації; 11) Мені важливо знати як інші люди сприймають мене; 12) Я вірю у свої потенційні можливості і прагну до їх максимальної реалізації; 13) Я не помічаю, щоб у ході життя я змінювався і ставав іншим; 14) Моє життя наповнене цікавими справами; 15) В своєму житті я намагаюсь керуватися ідеалами істини, добра, краси; 16) Я поки повністю не усвідомив свої потреби і цілі; 17) Я прагну постійно підвищувати рівень майстерності та компетентності; 18) Для мене неважлива думка інших про мене і життя в цілому; 19) Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати; 20) В моєму житті було мало цікавих зустрічей, захоплень, подій, пригод; 21) Для мене важливо зрозуміти сенс свого існування; 22) Якщо я зробив помилку, я її ретельно аналізую і перебудовуюсь; 23) Зрос-

таюча відповідальність і складність життєвих завдань лякають мене; 24) Важливий для мене факт (подія, фільм, книга) я обдумую (приміряю до себе), обговорюю зі значущими іншими; 25) Я отримую задоволення від пізнання і освоєння нового; 26) В мене не виходить повністю управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою; 27) Я вважаю, що нерозумно витратити час на читання і роздуми; 28) Я не прагну бути відкритою людиною; 29) Я вважаю, що життя має бути насиченим та продуктивним; 30) Я настільки зайнятий справами, що не залишається часу для власного розвитку.

Виходячи з теоретичних припущень, твердження опитувальника були розподілені за трьома шкалами (кластерами). За результатами факторного аналізу розподіл питань набув остаточного вигляду. Опишемо сутнісні характеристики шкал методики.

Потреба у саморозвитку (5, 6, 13, 14, 20, 26, 27, 28, 29, 30). Зміст шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним.

Умови саморозвитку (2, 3, 4, 7, 12, 16, 17, 19, 23, 25). Зміст шкали становить автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливність (толерантність) до нового.

Механізми (функціональні засоби) саморозвитку (1, 8, 9, 10, 11, 15, 18, 21, 22, 24). Зміст шкали становить самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексія), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення.

Для перевірки валідності та стандартизації результатів методики було опитано 365 осіб СумДУ і СумДПУ, серед них 153 студенти 1–4 курсів денної форми навчання, 86 студентів першого курсу (вік 18-21 років) заочної форми навчання. Okремо слід виділити дві групи респондентів. Першу (група А) склали аспіранти першого року навчання (35 осіб) та студенти дистанційної форми навчання (50 осіб). Участь в експерименті студентів дистанційної форми навчання зумовлювалася винятково їх ініціативою, пізнавальною активністю і внутрішньою вмотивованістю, що й дозволило включити їх до групи А. Навпаки, другу групу (групу Б) становили студенти четвертого курсу денної форми навчання (41 особа) з низьким рівнем успішності і відсутністю внутрішньої мотивації як до навчання, так і до будь-якого іншого виду дія-

льності (дифузія ідентичності, стагнація саморозвитку). У ході дослідження передбачалося, що середній рівень актуалізації ресурсів саморозвитку представників першої групи вищій, а другої – нижчий, ніж в основного контингенту досліджуваних.

Дані, отримані в результаті проведення опитування, були оброблені за допомогою факторного аналізу методом головних компонент з подальшим «варімакс»-обертанням. Аналіз графіка розподілу власних значень факторів дозволив припустити наявність трьох основних факторів, після чого ротації піддавалося трифакторне рішення. Згідно з даними Р.Kline, значущими навантаженнями пунктів опитувальника за факторами є рівні навантаження або такі, що переважають 30 % [3]. Всі пункти методики задовольняють цим вимогам. Змістовий аналіз опитувальника показав, що пункти, навантажені першим фактором, можна об'єднати в шкалу «умови саморозвитку», другим – «механізми саморозвитку», третім – «потреба в саморозвитку». Результати факторного аналізу наведені в табл. 1.

Отримані в результаті факторного аналізу шкали містять по 10 пунктів опитувальника. Результати, отримані за кожною із шкал і за інтегральною шкалою згідно з критерієм згоди Колмогорова-Смирнова, відповідають нормальному розподілу на рівні значущості 1% [2].

Використання факторного аналізу дозволило уточнити змістову характеристику шкал методики і перерозподілити твердження між шкалами. Так, наприклад, твердження «Мені не вдається повною мірою використовувати свої сили і здібності» (№ 5) і «В мене не виходить управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою» (№ 26) були спочатку віднесені відповідно до шкали «Умови саморозвитку» (№ 5) як показник невпевненості в собі, низької диференційованості образу Я, недостатнього розвитку довільності і до шкали «Механізми саморозвитку» (№ 26) як показник низького рівня саморегуляції. За результатами факторного аналізу зазначені твердження були переміщені до шкали «Потреба в саморозвитку». У бесіді з респондентами було з'ясовано, що більшість з них не принижують свої здібності, а просто не бачать перспектив їх розвитку, не мають мети і потреби цілеспрямованої роботи над собою. А у разі низьких показників саморегуляції взагалі не усвідомлюють лабільності і залежності від зовнішніх факторів своїх емоційних станів, неадекватності поведінки, тобто знову ж таки не мають потреби в усвідомленому самотворенні, саморозвитку.

Таблиця 1

**Матриця факторного навантаження опитувальника ДХСО за трьома факторами
(навантаження менші 0,3 не наведені)**

№	Фактор			№	Фактор		
	1	2	3		1	2	3
1	0,35	0,46		16	0,32		
2	0,56			17	0,63		
3	0,50			18		0,32	
4	0,57			19	0,71		
5			0,43	20			0,59
6			0,51	21		0,59	
7	0,52			22	0,39	0,46	
8	0,31	0,40		23	0,44	-0,31	0,39
9		0,44		24		0,53	
10		0,44	-0,31	25	0,37		
11		0,55		26			0,38
12	0,67			27			0,52
13			0,52	28			0,40
14	0,35		0,51	29			0,35
15		0,45		30			0,40

Ще один приклад. Твердження № 14 і № 20, спрямовані на з'ясування ступеня насиченості й різноманітності життя респондентів, спочатку були віднесені до шкали «Умови саморозвитку». За нашим припущенням, насиченість життя особистості має створювати умови для її розвитку (зона найближчого розвитку), спонукати, вести розвиток за собою. За результатами факторного аналізу наведені твердження потрапили до шкали «Потреба в саморозвитку». Тепер це видається очевидним. Насиченим і цікавим життя робить сама людина, вихо-

дючи зі своїх потреб в активності, експансії, самореалізації. Висока потреба в активному, продуктивному житті саме і є характеристикою людини як суб'єкта життєдіяльності і особистісного саморозвитку.

Надійність опитувальника ДХСО визначалася за двома класичними показниками: надійність за узгодженістю пунктів і реєстрова надійність. Надійність за узгодженістю пунктів визначена за допомогою значення альфа Кронбаха [3]. Обчислені значення наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Значення α Кронбаха для шкал тесту

	Потреба в саморозвитку	Умови саморозвитку	Механізми саморозвитку	Загальний показник
α	0,48	0,72	0,61	0,7

Дані таблиці свідчать про високий рівень надійності показника α (загальний показник), про достатній рівень надійності показників α (умови саморозвитку) і α (механізми саморозвитку), а показник надійності α (потреба в саморозвитку) викликає сумніви. Подальша перевірка статистичної значущості коефіцієнтів за формулою Дж. Кітса [7] показала значущість на 1-процентному рівні.

Реєстрова надійність обчислювалася з

використанням коефіцієнта кореляції r Спірмена через п'ять тижнів на групі з 80 осіб. Обчислені значення наведені в табл. 3.

Далі був обчислений коефіцієнт дискримінативності δ Фергюсона [3]. Отримані значення (табл. 4) перевищують достатнє — 0,9.

Результати стандартизації методики, проведеної на групі з 365 осіб, наведено в табл. 5.

Таблиця 3

Реєстрова надійність шкал та загального показника

	Потреба в саморозвитку	Умови саморозвитку	Механізми саморозвитку	Загальний показник
r	0,71	0,75	0,81	0,76

Таблиця 4

Значення δ Фергюсона для шкал тесту

	Потреба в саморозвитку	Умови саморозвитку	Механізми саморозвитку	Загальний показник
δ	0,96	0,95	0,97	0,98

Таблиця 5

Границі інтервалів низького, середнього і високого рівнів для шкал тесту

Шкали	рівень	низький	середній	високий
Загальний показник		< 101	101-118	>118
Потреба в саморозвитку		< 34	34-40	>40
Умови саморозвитку		< 34	34-39	>39
Механізми саморозвитку		< 34	34-41	>41

Проведення перевірки тесту за критерієм конструктивної валідності не видається можливим через відсутність професійних тестів, спрямованих на вимірювання визначених показників.

Методика ДХСО була перевірена за критерієм емпіричної валідності з використанням методу контрастних груп. Як випробувані з орієнтовно нижчим, ніж середній, рівнем актуалізації ресурсів саморозвитку була взята група Б (слабомотивовані студенти). Як випробувані з орієнтовно більш високим, ніж середній, рівнем актуалізації ресурсів саморозвитку розглядалася група А (аспіранти першого року навчання та студенти дистанційної форми навчання). Результати всіх досліджених груп наведені в табл. 6 і відображені на рис. 1.

За допомогою Т-критерію для незалежних вибірок [6] було підтверджено значущість відмінності між середніми показниками для основного контингенту і групою аспірантів (рівень

значущості 99 %), групою Б (рівень значущості 99 %) і групою студентів дистанційного навчання (рівень значущості 95 %). Більш низький рівень значущості для групи студентів дистанційного навчання пов'язаний із високою неоднорідністю цієї групи і може бути підвищений шляхом попередньої стратифікації даних.

Таким чином, нами була перевірена можливість використання розробленої методики ДХСО для вивчення особливостей саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін. Отримані за методикою дані дозволяють виявити стан психологічних ресурсів саморозвитку особистості, актуалізація яких (а інколи і формування) сприятиме становленню суб'єкта особистісного саморозвитку.

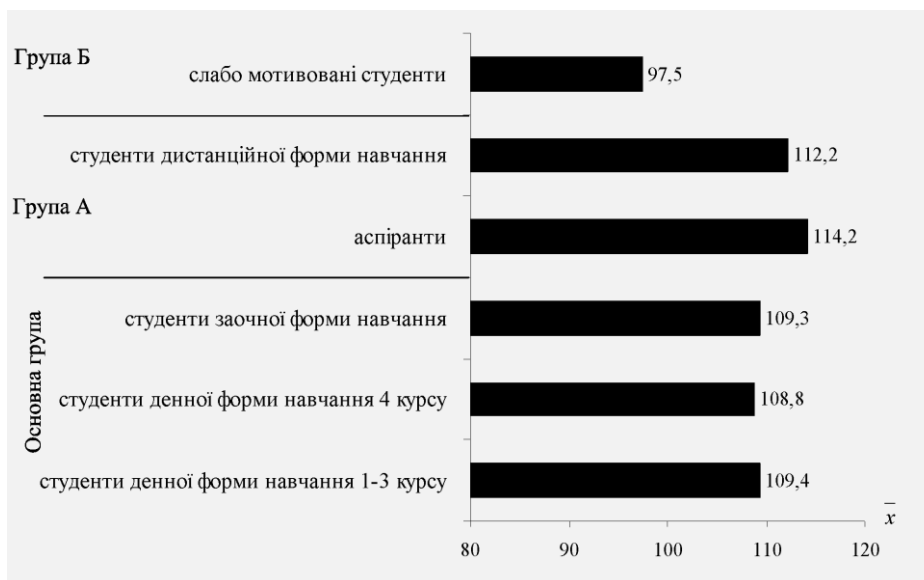


Рисунок 1. Середнє значення рівня актуалізації ресурсів саморозвитку в досліджених групах

**Розподіл контингенту опитаних груп за рівнями актуалізації
ресурсів саморозвитку**

Група	Кількість респондентів	Показник			— x	δ	
		рівень	%	абсолютне значення			
основна група	студенти денної форми навчання 1-3 курсу	низький	28	13	109,4	10,1	
		середній	38	18			
		високий	34	16			
	студенти денної форми навчання 4 курсу	106	низький	27	25	108,8	10,7
			середній	56	63		
			високий	17	18		
	студенти заочної форми навчання	86	низький	14	11	109,3	7,7
			середній	70	61		
			високий	16	14		
	Всього в основній групі	239	низький	25	60	108,9	10,66
			середній	52	124		
			високий	23	55		
Група А	аспіранти	35	низький	11	114,2	11,5	
			середній	54			19
			високий	35			12
	студенти дистанційної форми навчання	50	низький	22	11	112,2	12,4
			середній	42	21		
			високий	36	18		
Група Б	слабо мотивовані студенти	41	низький	39	97,5	8,9	
			середній	61			25
			високий	0			0

ЛІТЕРАТУРА

1. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика постижения сложного / В.И.Аршинов, В.Г.Буданов // Синергетика и психология: Тексты. Вып. 3: Когнитивные процессы / Под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шиндяпина. – М.: Когито-Центр, 2004. – С. 82-127.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник: Учеб.-метод. пособие / О.Ю. Ермолаев; Рос. акад. образования. Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2002. – 335 с.
3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / П.Клайн. – Киев, 1994. – 228 с.
4. Кузікова С.Б. Дослідження феномену саморозвитку особистості в юнацькому віці: концептуальні засади / С.Б.Кузікова // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Теоретичні і практичні проблеми психології. Збірник наукових праць. №2 (22) 2009. – Луганськ: Видавництво СНУ ім. В. Даля, 2009. – С. 94-102.
5. Кузікова С.Б. Психологічні аспекти усвідомленої самозміни та саморозвитку особистості в

- юнацькому віці / С.Б.Кузікова // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавництво «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009. – Вип. 14. Ч.1. – С. 246-256.
6. *Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.* Введение в экспериментальную психологию / В.М.Мельников, Л.Т.Ямпольский. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
 7. *Общая психодиагностика* / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 303 с.
 8. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Стаття надійшла до редакції 29.06.2010 р.

СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

О.В.Москаленко

*аспірантка кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

Стаття розкриває сучасний стан досліджень ціннісно-смыслової сфери особистості. Розглянуто основні концепції ціннісної сфери, як динамічної складової структури особистості.

Ключові слова: ціннісно-смыслова сфера особистості, концепції ціннісно-смыслової сфери особистості.

Спектр досліджень ціннісної проблематики на сьогодні є досить широким. Перехід від розуміння цінностей як філософської категорії, до психологічного тлумачення природи цінностей зумовив появу багатьох напрямів та психологічних концепцій ціннісної проблематики. В даному дослідженні ми розкриємо основні сучасні погляди дослідників на сутність ціннісно-смыслової сфери особистості.

Питання структури цінностей та ціннісних орієнтацій завжди вважалося важливим та актуальним, оскільки, загалом, стосується розвитку особистості як суспільної одиниці. Напружені міжособистісні відносини та жорсткі соціальні умови сьогодення, певною мірою, впливають на вектор ціннісних орієнтацій особистості. Ціннісно-смыслова сфера особистості, таким чином, дещо трансформується та видозмінюється.

Ціннісна проблематика, на даний час, знаходиться в центрі уваги багатьох психологів-дослідників, серед яких К.О.Абульханова-Славська, О.Г.Асмолов, М.Й.Боришевський, Б.С.Братусь, А.В. Брушлинський, Ф.Е. Василюк, Г.Є.Залеський, В.П.Зінченко, Д.О. Леонтьєв, Є.Б.Моргунов, О.В.Сірий, М.С.Яницький та інші.

Мета статті – розглянути сучасний стан досліджень ціннісно-смыслової проблематики.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки, в рамках гуманістичного підходу, існує декілька поглядів на сутність ціннісної сфери особистості. Як вже зазначено у попередніх дослідженнях, під ціннісною сферою особистості і власне під цінностями науковці розуміють значимість (Р.Г.Лотце), особистісний зміст (Г.Олпорт), переконавання (М. Рокіч), структуру потреб (А.Маслоу), утворення свідомості й самосвідомості людини, в якому віддзеркалені актуальні життєві потреби, інтереси, погляди і ставлення до дійсності й себе (М. Й. Боришевський), соціальні установки (В.О.Ядов), ідеал – ідея, зміст якої виражає щось значиме для людини

(І.Ф.Надольний), усі об'єкти оточуючого світу, що можуть задовольнити потреби (Ф.Н.Щербак, В.П.Тугаринов) тощо.

Як загальнозвживане, поняття цінність визначено як позитивна чи негативна значимість об'єктів навколишнього світу для людини, соціальної групи, суспільства в цілому, що визначається не їх властивостями самими по собі, а їх залученості у сферу людської життєдіяльності, інтересів та потреб, соціальних відносин, критеріїв та способів оцінки цієї значимості, виражені в моральних принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях [6]. Виходячи з даного визначення, цінності існують не лише у людській свідомості (є не тільки психічним феноменом), а існують і в культурі загалом. Підтримку даної думки ми знаходимо і в роботах Б.С.Братуся, В.П.Зінченко, Є.Б.Моргунова [8,11].

На нашу думку, на сьогодні найбільш продуктивними у сфері ціннісної проблематики є дослідження Д.О.Леонтьєва, який зазначає, що незважаючи на значну кількість психологічних досліджень, у поняття “цінність” досі не має свого чіткого визначення. Він виділяє три основних варіанта розуміння психологічної природи індивідуальних цінностей [13].

У першому варіанті, прихильниками якого є В.Брожек, М.Рокіч, А.О. Ручка, цінності розглядають через їх зв'язок з такими поняттями, як думка, уявлення чи переконавання. Погляди М.Рокіча [18], який розглядає систему цінностей як стійку сукупність переконавань в пріоритетах певного способу поведінки чи кінцевої мети існування певної поведінки або інших цілей підтримують С. Шварц і У. Білски і пояснюють цінності як поняття чи переконавання, що стосуються бажаності кінцевих цілей чи поведінки людини. У теорії “універсальних типів цінностей”, яка базується на гіпотезі про “універсальність структури цінностей” розкрито структурну організацію системи цінностей, яка відображає рівні, одночасну перевагу різних мотиваційних потоків, на яких виника-

ють протиріччя, що призводять людину до стану фрустрації [19] “Цінності збереження” до яких відносяться безпека, традиції, комфортність протистоять “цінностям змін” (саморегуляція), а “цінності самовизначення” (універсалізм, прихильність) є протилежними до “цінностей самовозвищення” (досягнення, гедонізм, влада). Тобто відношення між цінностями визначають, певним чином, стратегію поведінки людини, але власне цінності розглядаються як пасивне утворення.

Другий варіант, в якому цінності ототожнюються з поняттям ціннісної орієнтації і розглядаються як різновид соціальних установок чи інтересів, підтримують такі дослідники як Д.М.Узнадзе, Е.Шпрангер, В.О.Ядов. В такому розумінні цінності, вже виконують регуляторну, направляючу функцію але, в той же час, Д.О.Леонтьєв стверджує, що розуміння цінностей і установок як однорідних утворень не можливе, оскільки існує уявлення про особливий статус, місце та роль цінностей в житті людини, що проявляються на рівні як повсякденної свідомості так і на теоретичному рівні [12].

Автор вважає, що зв'язок ціннісних орієнтацій і установок дійсно існує, оскільки і ті і інші виникають на основі потреб і конкретних ситуацій, а також регуляція взаємовідношень між суспільством і особистістю відбувається за допомогою як ціннісних орієнтацій так і установок. Але, як відомо (представники психологічної школи Д.М.Узнадзе) поняття “установка” розглядається як явище несвідоме, а звідси витікає і несвідомий характер ціннісних орієнтацій.

Інші дослідники (В.В.Сусленко, Б.І.Додонов) вважають що ціннісні орієнтації виникли на основі установок, але не тотожні їй, так як ціннісні орієнтації – це усвідомлення особистістю свого відношення до суспільства, самої себе, до оточуючої дійсності, регуляція поведінки як усвідомленої дії

Отже, думка про те, що ціннісні орієнтації впливають як на вищі структури свідомості, так і на явища підсвідомі, тобто при дослідженні розвитку ціннісної структури особистості слід враховувати єдність свідомого і несвідомого, є життєздатною і актуальною;

У третьому варіанті поняття “цінність” зближується з поняттями “потреба”, “мотив” (Б.С.Братусь, Ф.Є.Василюк, Ю.М.Зінченко, Ю.М.Жуков, А.Маслоу, Ю.А.Шерковін та ін.) На думку Д.О.Леонтьєва, такий підхід є найбільш продуктивним і має неабиякий пояснювальний потенціал, оскільки цінності наділяються рушійною силою [13], але, незважаючи на це, він наголошує на необхідності чіткого розмежування понять “цінність” і “по-

треба”, оскільки “потреби являють собою форму безпосередніх життєвих відносин індивіда зі світом. Вони діють “тепер”, відбиваючи поточний стан цих динамічних відносин. Особистісні цінності являють собою “консервовані” відносини зі світом, узагальнені і перероблені сукупним досвідом соціальної групи. Вони асимілюються в структурі особистості й надалі, у своєму функціонуванні, практично не залежать від ситуативних факторів”. На відміну від потреб, цінності не обмежені даним моментом і не тягнуть до чогось зсередини, а “притягують ззовні” [13].

Проаналізувавши дослідження ціннісної проблематики у філософії, соціології, психології та етиці, Д.О.Леонтьєв формулює припущення про наявність трьох форм існування цінностей:

По-перше, цінності існують як суспільні ідеали, які є продуктом суспільної свідомості і суспільні уявлення про досконалість у різних сферах життя.

По-друге, як предметне втілення цих ідеалів у діях чи творіннях конкретних людей.

По-третє, як мотиваційні структури особистості, які спонукають до предметного втілення у поведінці і діяльності суспільних ціннісних ідеалів.

Зазначені форми є перехідними, а саме: суспільні ідеали засвоюються особистістю і в якості моделей “должного”, спонукають її активність, в процесі якої відбувається предметне втілення цих моделей. З часом предметно втілені цінності стають основою для формування суспільних ідеалів і т.д. по безкінечній спіралі [12].

Таким чином можна стверджувати, що цінності, їх структура в психологічній науці розглядаються як особистісне утворення, як динамічна складова у структурі особистості.

Одну з найперших класифікацій цінностей запропонував Г.Олпорт, в якій виділив шість типів цінностей: теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні.

На сьогодні існує декілька видів класифікації цінностей, які відрізняються між собою ведучою характеристикою. Серед найбільш розповсюджених класифікацій можна назвати наступні:

1. За функціональним значенням цінності поділяються на термінальні (цілі) та інструментальні (принципи та засоби досягнення мети) (М.Рокіч);

2. Цінності буття (Б-цінності) – істина, добро, справедливість, краса тощо; Дефіцієнтні цінності (Д-цінності) – мир, спокій, безпека тощо (А.Маслоу);

3. За ступенем генералізації та присвоєння цінностей: ситуативні, стійкі, особистісні (усвідомлені смисли життя);

4. Декларовані, реальні (Б.С.Братусь);

5. Духовні (освіта, наука, мистецтво); суспільно-політичні (свобода, рівність, справедливість); матеріальні (матеріальні блага) (В.П.Тугаринов);

6. Цінності життя (природні) – здоров'я, радість життя, спілкування тощо; і цінності культури (суспільні) – матеріальні, соціально-політичні, духовні (О.Г.Дробницький);

7. Вітальні (здоров'я, безпека тощо); соціальні (статус, професія, сім'я); політичні (свобода слова, законність); моральні (добро, чесність, порядність); релігійні (віра); естетичні (краса, гармонія) (Б.Х.Ерасов);

8. Ієрархічні рівні в системі цінностей: цінності абстрактні, цінності-властивості і цінності – способи поведінки (С.С.Бубнова);

9. Цінності творчості, цінності переживання, цінності відношення (В.Франкл).

Слід зазначити, що важливою рисою структурної організації цінностей є їх ієрархічна побудова, яка полягає в тому, що різні цінності володіють різним ступенем суспільності і одні являються конкретизацією інших. Найвищий рівень в системі цінностей займають ціннісні орієнтації – спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей та задоволення своїх потреб.

На думку таких психологів, як О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Д.О.Леонтьєв, В.Ф.Сержантов, структура цінностей являє собою одне з найважливіших утворень в психіці людини (є своєрідним ядром цілісної структури особистості) [5; 9; 12], і є найвищим рівнем саморегуляції особистості (А.Г. Артемьева, Б.С. Братусь, Л.Д. Демина, О.М. Краснорядцева, В.О.Петровский). О.Т. Москаленко і В.Ф. Сержантов відзначають, що “система цінностей, перш ніж виявити себе в ролі регулятора зовнішньої поведінки індивідів і їх взаємних суспільних зв'язків, породжує в їхній свідомості специфічну ціннісну систему ціннісних орієнтацій і тільки за посередництвом останньої виявляє свою соціально-регуляторну функцію” [14].

М.Й. Боришевський стверджує, що “певна система цінностей втілюється, опредмечується в тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних із відповідними формами життєдіяльності у якій і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища “зовнішнього” у явище “для себе”, тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктно значущі для самого індивіда” [7].

Отже з'ясовано, що система цінностей відіграє ведучу роль в процесі розвитку особис-

тості, є основним підґрунтям, що забезпечує її стабільність, визначеність і передбачуваність вчинків та поведінки в цілому, а також допомагає в адаптації до певних змін у житті.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що, сучасні дослідники, зокрема Б.С.Братусь, Г.Є.Залесський, І.Є.Головаха, Т.В.Корнілова, С.С.Бубнова та інші, розглядають особисті цінності як складну ієрархічну систему, яка виконує регуляторну функцію активності людини, перебуваючи на перетині мотиваційно-потребової сфери та світоглядних структур свідомості особистості, а найвищий рівень даної структури займають ціннісні орієнтації.

Для більш цілісного розуміння ціннісних орієнтацій В.В.Гаврилук та Н.О.Трикоз виділяють чотири основних типи систем цінностей: “1) смисложиттєву систему, яка визначає цілі буття, людської сутності, цінності свободи, правди, краси, тобто загальнолюдські цінності; 2) вітальну систему – цінності збереження і підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки, комфорту; 3) інтеракційну систему – цінності та судження, важливі у міжособистісному та груповому спілкуванні: гарні відносини, спокійна совість, влада, взаємодопомога...; 4) соціалізаційна система – цінності, що визначають процес формування особистості” [10].

Як зазначено в попередніх дослідженнях, одним з перших поняття ціннісні орієнтації використовує В.П.Тугаринов вказуючи, що “окрема людина використовує лише ті цінності, які є в суспільстві, тому ціннісні орієнтації окремої людини є по своїй сутності цінностями суспільства, що її оточує”. Ціннісні орієнтації є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, що закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і виконують функцію відокремлення значимого, суттєвого для даної людини від незначимого. Сукупність усталених ціннісних орієнтацій утворює певну вісь свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності, вираженого в направленості потреб та інтересів [6].

Таким чином ціннісні орієнтації є найважливішим регулюючим і детермінуючим мотивацію особистості фактором.

У сучасній психологічній науці ціннісні орієнтації – це “вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Детермінантами ціннісних орієнтацій виступають матеріальні умови життєдіяльності, а також індивідуально-типові риси, нахили і здібності людини” [6].

Сучасні науковці Н.О.Кирилова, Н.С.Розов, О.В.Сірий, М.С.Яницький та інші [17] роз-

глядають систему ціннісних орієнтацій як компонент структури особистості, який характеризує направленість і зміст активності індивіда і визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає зміст та напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Тобто ціннісні орієнтації є свідомим регулятором соціальної поведінки особистості, своєрідним орієнтиром у житті. Дане положення підтримує Н.Ф.Наумова, яка розглядає ціннісні орієнтації як один з механізмів цілепокладання, який орієнтує людину в навколишньому світі, створюючи впорядковану та усвідомлену картину світу.

Окрім регуляторної та направляючої функції ціннісні орієнтації здійснюють вплив на формування потреб індивіда, тобто визначають місце даної потреби у загальній системі потреб особистості (В.Ф.Анурін) [2], а В.Г.Алексеева називає ціннісні орієнтації основним каналом засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви практичної поведінки людини [1].

Отже, справедливо стверджує М.С.Яницький, що система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу, “вектор” розвитку особистості, виступає у якості найважливішого джерела і механізму, пов'язує в єдине ціле особистість і соціальне середовище [17].

Доцільно зазначити, що багато сучасних дослідників (Л.І.Анциферова, В.Г.Асеев, В.Д.Шадриков, П.М.Якобсон) [3; 4; 16] акцентують увагу на динамічності даної системи. Так В.Г.Асеев вказує на можливості ціннісних орієнтацій актуалізуватися, змінювати свою напруженість, згасати та відновлюватися знову [4], а В.Д.Шадриков відмічає, що “ця система розвивається в часі та змінює складові компоненти і зв'язки між ними при збереженні функції”.

Таким чином, як підкреслює С.Д.Сайко [15], система ціннісних орієнтацій є найважливішою характеристикою особистості і показником її сформованості. Рівень розвитку ціннісних орієнтацій, особливості їх станов-

лення дозволяють судити про рівень розвитку особистості, цілісність та стійкість якої, виступає як стійкість її ціннісних орієнтацій.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури дає можливість зробити висновки, що цінності, структура цінностей розглядаються як особистісне утворення, як динамічна складова у структурі особистості. Важливою рисою структурної організації цінностей є їх ієрархічна побудова, яка полягає в тому, що різні цінності володіють різним ступенем суспільності і одні являються конкретизацією інших. Найвищий рівень в системі цінностей займають ціннісні орієнтації - спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей та задоволення своїх потреб.

Ієрархічна система цінностей виконує регуляторну функцію активності людини і знаходиться на перетині мотиваційно-потребової сфери та світоглядних структур свідомості, є важливим фактором розвитку особистості.

Ціннісні орієнтації є важливим соціально-психологічним утворенням, яке приймає участь в усіх сферах людської життєдіяльності. В них виражається свідоме ставлення людини до соціальної реальності, що визначає мотивацію її поведінки. Ціннісні орієнтації як найвищий рівень в системі цінностей виконують функцію раціоналізації та регуляції поведінки людини.

Ціннісні орієнтації є найважливішою складовою структури особистості, яка включає мотиваційний, когнітивний, емоційний, оцінювальний та інші компоненти. Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом суспільних чинників, що обумовлені системою виховання й навчання і являють собою проекцію духовного життя суспільства.

У подальшому нами планується дослідити категорію смислу, як складову ціннісної сфери особистості. Розглянути зв'язок категорій цінності, ціннісні орієнтації та смисл, та визначити яким чином вони утворюють ціннісно-смислову сферу особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г.Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – № 5. – С.63-70.
2. Анурин В.Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей / В.Ф.Анурин // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства. – Сборник науч. трудов. Горький, 1982. – С.116-129.
3. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л.И.Анциферова // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С.207-213.
4. Асеев В.Г. Возрастная психология / В.Г.Асеев.– Иркутск., 1989. – 231 с.
5. Асмолов. А .Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г.Асмолов. – М.: Наука, 1984. – 185 с.

6. *Большой энциклопедический словарь*. – М., 1998. – С.839.
7. *Боришевський М.Й.* Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 21-25.
8. *Братусь Б.С.* К изучению смысловой сферы личности / Б.С.Братусь // Вестник МГУ. Сер.14.Психология. – 1981. – №2. – С.46-55.
9. *Братусь Б.С.* Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б.С.Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Наука, 1997. – С.67-91.
10. *Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А.* Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В.В.Гаврилюк, Н.А.Трикоз // Социол. исслед. – 2002. – №1. – С.96-105.
11. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся: Очерк российской психологии / В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунова. – М.: Тривола, 1994. – 169 с.
12. *Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности личности / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия "Психология". – 1996. – № 4. – С. 42.
13. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
14. *Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф.* Смысл жизни и личность / А.Т.Москаленко, В.Ф.Сержантов. – Новосибирск: Наука, 1989. – 205 с.
15. *Сайко С. Д.* Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст / С.Д.Сайко // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 67-74.
16. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М.Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 173 с.
17. *Яницкий М.С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С.Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
18. *Rokeach M.* Beliefs, Attitudes, and Values. — San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. — 214 p.
19. *Schwartz S. H., Bilsky W.* Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol.58. – № 5. – P. 550-562.

Стаття надійшла до редакції 22.06.2010 р.

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НЕВРОТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Н.В.Павлык

кандидат психологических наук

*старший научный сотрудник отдела педагогической психологии и психологии труда
Института педагогического образования и образования взрослых АПН Украины*

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы детерминации невротического развития личности особенностями характера. Рассмотрены нравственно-деструктивные характерологические особенности при различных формах невроза. Выделены направления духовно-психологической самопомощи.

Ключевые слова: невроз, невротическое развитие личности, характерологические тенденции, духовно-психологическая самопомощь.

Современное общество, как справедливо отмечают ряд психотерапевтов, является духовно больным и психологически деструктивным. Наши современники в преобладающем своем большинстве находятся в состоянии хронического душевного дискомфорта. Душевное смятение, потеря самообладания, безволие – именно от этого происходит множество ссор, конфликтов, болезней, семейных нестроений. Все эти психологические проблемы являются лишь печальным следствием невротического развития личности, которое в последние десятилетия приобрело характер так называемой «невротической эпидемии». Сегодня по данным Всемирной организации здравоохранения около 10 % населения индустриально развитых стран больны неврозами и за последние 65 лет их число возросло в 24 раза. Это только учтенная заболеваемость, которую можно рассматривать как вершину айсберга. Жертвами невротической депрессии становятся не только пожилые люди, но и молодежь, уныние, хандра, безрадостность, к сожалению, свойственны многим нашим современникам, несмотря на относительную успешность их внешней жизнедеятельности.

Вся эта печальная статистика настойчиво акцентирует внимание психологической науки и психотерапевтической практики на актуальность проблемы изучения психологических факторов невротического развития личности.

В данной статье сделана попытка теоретического обоснования определяющего влияния нравственно-деструктивных особенностей характера на процесс невротического развития личности. Далее рассмотрим основные формы психопатологического развития.

В психиатрии выделяют два основных уровня патологических изменений: психотические (связанные с генетическими, обменными нарушениями) и невротические (связанные с психологическими факторами: стрессами,

психотравмами, дефектами воспитания). Психозы относятся к области «большой психиатрии», их лечение осуществляется психиатром с применением медикаментозных средств и психотерапии. Проявления невроза (область «малой психиатрии») могут рассматриваться как потеря душевного мира, когда человек сохраняет ясную критику, тяготеет своим состоянием, но ничего не может с собой поделать. Зачастую на консультацию психолога обращаются клиенты, имеющие невротическую симптоматику и связанные с ней психологические проблемы. Поэтому в рамках данной статьи мы сосредоточим свое внимание на выделении психологических (в частности, характерологических) факторов именно невротического развития личности.

В современной психотерапии принято определение невроза как психогенного нервно-психического расстройства, которое формируется в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека [3].

Различные исследователи (З. Фрейд, К.Юнг, К. Хорни, В. Франкл, Э. Фромм, А. Маслоу, В.Д. Менделевич) выделяют ряд психологических факторов невротического развития личности: привычка неадаптивного поведения, вытеснение в бессознательное внутреннего конфликта, бескомпромиссность установок, догматический склад мышления, неумение прогнозировать конфликт и готовиться к нему, неверные стереотипы поведения, неудовлетворенность потребностей в самоактуализации, в обретении смысла своей жизни и т. д.

В процессе развития невроза выделяют невротическую реакцию, острый и затяжной неврозы и невротическое развитие. Часто страдания невротиков длятся годами, даже десятилетиями. По мнению современного российского психотерапевта Д.А. Авдеева, от невроза можно долго страдать, пока человек

не поймет истинных причин своих страданий: своего восприятия, оценочной шкалы, неверных установок, стереотипов поведения. Единственное, что ему нужно – это смирение, мир, доброта [1]. Но именно эти качества и отсутствуют в характере невротика.

Мы определяем понятие "*характер*" как набор устойчивых личностных тенденций, которые проявляются в поведении человека в виде определенных характерологических черт. Большой частью характер формируется в результате усвоения ценностей культуры. Немалую роль в развитии характера играет и сознательное самовоспитание личности. Еще древнегреческие философы считали, что характер человека определяет его судьбу.

Итак, развитие личности может быть как конструктивным, так и деструктивным (невротическим или психотическим). Конструктивное развитие проявляется в формировании гармоничной личности. Деструктивное развитие сопровождается формированием личностных дисгармоний и развитием невротического характера, который выступает как совокупность устойчивых патогенных (невротических) тенденций. О.В.Кебриков вводит термин «патохарактерологическое развитие». А.Е.Личко говорит о патохарактерологическом развитии, которое происходит на базе акцентуированного характера как чрезмерной выраженности некоторых характерологических черт. Часто акцентуации характера создают почву для невротических состояний. По мнению Д.А. Авдеева, духовной основой акцентуаций являются греховное повреждение души, издержки воспитания, вредные привычки.

При определенных обстоятельствах акцентуации могут трансформироваться в психопатию – личностную аномалию, которая характеризуется дисгармоничностью ее психического устройства. Психопатия занимает промежуточное место между психозами и неврозами. В отличие от невроза она является более глубокой психической патологией и не связана с психотравмирующей ситуацией. Психопатия как врожденная или приобретенная личностная дисгармония, характеризуется наличием выраженных дефектов нравственной сферы и является психологической предпосылкой патогенного (невротического или психотического) развития личности. Психопатия также характеризуется поведенческими нарушениями, снижением социально-этического уровня.

Любое патохарактерологическое развитие личности тесно связано с категорией «страдание»: если невротик доставляет страдания самому себе (своими болезненными переживаниями), то психопат заставляет страдать окружающих (благодаря своему безнравст-

венному поведению). В отечественной психиатрии классическое описание основных форм психопатий, как личностных дисгармоний дал П.Б.Ганнушкин [2], который приводит описание «антисоциальных психопатов», «патологических лгунов» и др., выделяемых на основании социально-поведенческих характеристик. Критериями психопатий являются: выраженность психических нарушений, приводящая к социально-психологической дезадаптации, тотальное изменение личности, относительная стабильность психических особенностей [2]. В отличие от неврозов, связанных с эмоционально значимыми переживаниями, психопат, как говорится, всегда психопат. Конечно, в некоторые периоды жизни поведение психопатической личности может полностью или частично декомпенсироваться, но общий аномальный психопатический фон остается.

Различают такие виды психопатий: возбудимая, истерическая, реактивно-лабильная и другие. В других классификациях можно встретить следующие разновидности: чудаки, фантасты, лгуны, эмоционально тупые, бесчувственные, раздражительные, депрессивные. Увы, наша действительность и современная массовая культура зачастую является «поставщиком» психопатических личностей.

Психологи и психотерапевты обратили внимание на определенные черты характера, свойственные тем или иным заболеваниям: например, у гипертоников наблюдаются внутреннее напряжение, нетерпимость, стремление к лидерству, эмоциональная неустойчивость; при бронхиальной астме в характере преобладают напористость, нетерпимость; при сосудистых заболеваниях – боязливость, а заболевания щитовидной железы могут быть вызваны неумеренностью. Очевидна также причинно-следственная зависимость между отсутствием нравственной саморегуляции и склонностью к заболеваниям: у сребролюбивых и завистливых нередко развиваются нервно-психические заболевания; за сластолюбие человек страдает болезнями кишечника, зубов; у чревоугодников развиваются ожирение, болезни желудка, поджелудочной железы; за унынием следует депрессия; гордость может стать духовной сущностью шизофрении; гнев провоцирует болезни сердечно-сосудистой системы [1, 305]. Отсюда можно сделать вывод, что в основе различных патогенных форм развития (акцентуированного, невротического, психопатического, психосоматического) лежит «характерологическая дефектность» – комплекс деструктивных черт характера, которые являются своеобразным «психологическим механизмом запуска» того или иного нервно-психического заболевания. А саму болезнь можно рассмат-

ривать как вторичное явление, следствие или индикатор деструктивности личностного развития.

Большинство современных исследователей сходятся во мнении, что невроз – это болезнь личности. Если нарисовать портрет «потенциального невротика», это будет целая галерея типов, каждый из которых имеет склонность к переходу скрытых болезненных сил в реальные. Стиль мышления у таких людей носит характер бескомпромиссности, в оценках сквозит выраженная категоричность.

Ряд таких исследователей как Д.А. Авдеев, Б.С. Братусь, Д.Е. Мелехов, В. Невярович, Л.Ф. Шеховцова и др. обосновывают свою научную позицию, опираясь на двухтысячелетний опыт святоотеческой традиции. Они утверждают, что страдания невротика являются следствием его личностно-характерологического склада, и едва ли не каждый невроз имеет духовные корни [1, 36-37]. Стоит отметить, что автор статьи разделяет данную точку зрения. Рассмотрим основные положения православной антропологии относительно этиологии (происхождения) психических расстройств.

Согласно святоотеческому учению, в сердце человека заложены скрытые семена пороков (страсти), которые во время искушений (психотравмирующих, стрессовых переживаний) дают свои ростки и плоды. Церковь рассматривает психические заболевания как одно из проявлений общей греховной поврежденности человеческой природы. Страсти – это греховные навыки души, укоренившиеся в личности и ставшие природными качествами (чертами характера). По отношению к страстям человек может относиться одним из трех способов: или он действует по страсти, или сопротивляется ей, или искореняет её.

Греховный образ жизни возбуждает страсти (аффекты), дезорганизует волю, выводит из-под контроля сознания эмоции и воображение и в результате влечет за собой невротические расстройства. Профессор Д.Е. Мелехов полагает, что в основе многих психических расстройств лежит несмирение. Неисповеданные грехи не только губят душу, но и держат в напряжении и разрушают тело.

Неврозы справедливо называют запущенной формой страстей, в глубинной основе которой лежит оскудение любви, равнодушие, неприязнь, нетерпимость, раздражительность, гневливость, страх, завистливость [1, 44]. Д.А. Авдеев убежден, что невроз является «чутким нравственным барометром» [1, 46] и «показателем нравственного нездоровья, духовно-душевного разлада» [1, 41]. Накапливаясь в душе, грехи формируют характерологические изъяны. Происхождение психосомати-

ческой патологии можно эскизно представить как процесс материализации греха: грех – характер – болезнь [1, 41].

Итак, можем заключить, что развитие невротических проявлений зависит от особенностей характера, связанных с отсутствием нравственной саморегуляции.

Выяснить, какие именно характерологические особенности детерминируют ту или иную форму невротического развития нам поможет анализ наиболее выраженных черт характера при различных невротических расстройствах. Опираясь на исследования Д.А. Авдеева, рассмотрим характерологические симптомы при каждом из видов невроза и возможные направления духовно-нравственной психотерапии.

Неврастения – проявляется нервной слабостью, раздражительностью, вспыльчивостью, глубоким истощением жизненных сил человека. Вспыльчивости, раздражительности всегда предшествует гордость, самомнение, самопревозношение. Д.А. Авдеев справедливо замечает: «Можно ли представить себе неврастеником человека смиренного, доброго, терпеливого. То есть, неврастению можно считать противоположностью кротости, смирения, терпения и мирного устройства духа» [1, 50].

Пути психотерапии:

- Возлюби ближнего как самого себя. В себе надо возлюбить богоподобие (человек – обладатель бессмертной души). Не приняв и не возлюбив себя, человек компенсирует это атаками нервозности.
- Самоосознание и борьба с гордостью: потерпи обиды, укоризны, несправедливость, осознавая себя достойным всяких скорбей «достойное по делам нашим приемлем».

Невроз навязчивых состояний (обсессивно-компульсивный невроз). Сам термин «обсессия», означающий навязчивые явления, переводится как одержимость. Навязчивые мысли, господствуя в сознании, порождают эмоциональную напряженность, способствуют социально-психологической дезадаптации человека.

Развитие навязчивости можно сравнить с этапами развития греховной страсти: 1) появление в сознании навязчивого помысла; 2) далее или человек его отсекает, или принимает его; 3) этап сосложения (помысл представляется достойным глубокого рассмотрения и собеседования с ним); 4) пленение – когда не человек руководит мыслью, а мысль человеком. И, наконец, собственно навязчивая мысль.

При неврозе навязчивых состояний раз-

личают страх не просто ситуативный, а и личностный, который связан с особенностями характера (страх показаться менее умным). Душевную крепость ослабляет потакание своим прихотям, гедонизм, отсутствие внутренней работы по самоконтролю, осознанному управлению своими мыслями.

Пути психотерапии:

- Когда человек смиряется, позволяет себе ошибку, думает больше не о том, как сказать, а что сказать, ситуация меняется, страх уходит, в душе обретаются мир и покой.
- С навязчивыми мыслями не нужно «собеседовать», а стараться их игнорировать;
- Не верить содержанию навязчивости.

Истерия – это греховное состояние души, которое приводит к болезненным страданиям. Духовная оценка этого патологического феномена может быть представлена как выставление себя напоказ. Истерические личности эмоционально неустойчивы, склонны к самолюбованию, театрализации, смене интересов, настроения, они характеризуются инфантилизмом, убежденностью в особой собственной значимости, лживостью. Для проявления истерии необходимы два условия: выгода и зритель.

Пути психотерапии:

- Борьба с тщеславием (истинная добродетель не ищет людской похвалы).
- Не стоит идти на поводу у истерика, необходимо сохранять достоинство и спокойствие, а если нужно, и разумную строгость (без зрителя истерика прекращается).

Ипохондрия – занятисть человека только собой, когда мысли обращены исключительно к своему здоровью. За фасадом постоянных ипохондрических жалоб сквозит самовлюбленность, выраженный эгоизм.

Депрессия – сниженное, подавленное настроение. Исследовано, что характерологическими особенностями депрессивных личностей являются напористость, упрямство, что провоцирует состояние хронической фрустрации в связи с нереализованными потребностями (например, человек не получил ту сумму денег, на которую он рассчитывал, или его чувства были отвергнуты). По мнению Д.А. Авдеева, «значительная часть депрессивных состояний – следствие греховного образа жизни. Невротическая депрессия в духовной своей основе – это психопатологическое состояние, развившееся вследствие поработивших душу человека страстей уныния и печали. Это не плач о грехах, а мучение нераскаянной души, когда покаяние подменяется невротическим самоедством» [1, 102-103].

При невротической депрессии существует непосредственная связь с нравственным состоянием человека, так как истинная причина депрессий заключается в совершаемых человеком грехах.

Пути психотерапии:

- Борьба со страстями, шествие путем терпения, смирения, незлобия, любви.
- Развитие таких качеств характера как уступчивость, мягкость, спокойствие, что приводит к снижению фрустрационного напряжения.
- Оценка невротических симптомов с духовных позиций.
- Молитва со слезами раскаяния в одиночестве есть единственное средство утешения.

Таким образом, на основании теоретического анализа основных форм невроза можно заключить, что невротическое развитие личности детерминировано такими характерологическими особенностями как: гордость, самомнение, эгоцентризм, тщеславие, психическая напряженность, неадекватная напористость, гневливость, ригидность (застываемость), эмоциональная неустойчивость, слабый самоконтроль, лживость, меланхоличность. Стоит сделать оговорку, что проявление данных качеств в незначительных масштабах и в соответствующих ситуациях может быть оправдано, но выраженность их до уровня акцентуаций характера вызывает невротическое развитие и социально-психологическую дезадаптацию личности. Поэтому комплекс данных черт характера правомерно называть невротическим характером.

Альтернативой невротических черт характера выступают уступчивость, мягкость, спокойствие, смирение, терпеливость, доброта. Самовоспитание данных качеств лежит в основе психотерапевтической самопомощи в случае невротического развития личности.

Сложность осуществления квалифицированной психологической помощи клиентам с невротической симптоматикой обусловлена рядом культурологических факторов. Во-первых, сегодня в культуре практически отсутствуют образцы должного духовно-нравственного образа жизни, и наоборот рекламируются различные проявления психических девиаций, то, есть практически отсутствует понятие характерологической культуры личности. Во-вторых, в современной культуре существует ряд откровенных подмен духовно-нравственных ценностей прагматичным суррогатом западных идеологий (искренность подменяется вежливостью, любовь – любезностью, психология Д. Карнеги – это психология псевдогуманистических ценностей (конформность, умение манипулировать людьми,

способность произвести впечатление и добиться внешнего эффекта)). В-третьих, «плюрализм мнений» при огромном разнообразии философских концепций и психотехник, имеющих подчас далеко не гуманистическую направленность, отнюдь не способствует формированию у наших современников четких нравственных оценок. Сами психотерапевты зачастую не имеют в своем мировоззрении прочных методологических оснований, используют эклектически подобранные технологии, демонстрируя при этом варианты невротического поведения (терапевт не сможет облегчить душевное бремя другого человека, не имея собственных духовных ценностей).

Поэтому психотерапия сегодня призвана более не к словесному, а духовному воздействию на человека. Лечебное воздействие должно иметь иерархию целей: от ближайших (успокоить, вселить надежду) до главных (личностный рост и обращение к духовным ценностям). Д.А. Авдеев, Б.С. Братусь, В. Невярович, Л.Ф. Шеховцова активно работают в области православной психотерапии, принципами которой являются:

1. Исповедание Православной веры (терапевт, соприкасаясь с душой клиента, должен иметь чувство благоговения, ибо каждый человек – обладатель образа и подобия Божия).

2. Обучение клиентов самопознанию, нравственному самовоспитанию, духовному развитию.

3. Недопустимость в работе насилия над личностью (различных суггестивных методов).

Пациентам, прежде всего, надо дать любовь и тепло, а знания нужны для того, чтобы эту любовь лучше приложить. Задача психотерапевта состоит в том, чтобы клиент обрел мир с собой, а через это мир с другими людьми и с Богом. Одной из важнейших задач православной психотерапии является осознание клиентом греховных, страстных механизмов конфликтной ситуации и психологических проблем личности.

Анализ опыта православной психотерапии позволяет выделить основные направления духовно-психологической самопомощи:

- Важным компонентом психологической самопомощи является правильная оценка причин собственных грубых промахов [5].
- Против каждой страсти служит врачевством противоположная добродетель (против чревоугодия – воздержание, против гордости – смирение). Против уныния нет такой специальной добродетели и для своего врачевания она требует много сил и терпения. Кто победит свои страсти, тот изгонит

из своего сердца печаль и уныние.

- Душевный мир стоит на трех китах: любовь, смирение и терпение.
- Путь к исцелению от невроза лежит через покаяние и нравственное исправление своей жизни. Главное – понять греховные истоки своей болезни, осознать свою духовную немощь, возненавидеть грехи гордости, тщеславия, гневливости, уныния, лжи, блуда, захотеть изменить себя, с искренним покаянием обратиться ко Господу.
- Важно понять разницу между плачем о грехах, рождающим в сердце мир и покой, и невротическим самоедством, которое лишь усугубляет страдания.
- Рационализация: спокойно и трезво проанализировать ситуацию и возможные пути ее разрешения, найти доводы в пользу выдержки, самообладания, смирения, принять решение.
- Предусмотрительность (заранее готовить себя к трудностям, ответственным шагам).
- Переключение на что-то приятное (созерцание, искусство, творчество).
- Уединение и безмолвие (чтоб привести в порядок мысли и чувства, отключиться от забот).
- Путь благодушного терпения всех скорбей (представить себе последний день своей жизни и оценить свои переживания с этой точки зрения).

Все сказанное выше позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Развитие личности может быть как конструктивным, так и деструктивным. Конструктивное личностное развитие направленно на гармоничное формирование личности. Деструктивное развитие сопровождается формированием личностных дисгармоний.

2. В основе патогенных форм развития (акцентуированного, невротического, психопатического) лежит «характерологическая дефектность» – комплекс деструктивных черт характера (гордость, самомнение, эгоцентризм, тщеславие, психическая напряженность, гневливость, ригидность, эмоциональная неустойчивость, слабый самоконтроль, меланхоличность), которые являются своеобразным «психологическим механизмом запуска» того или иного психического заболевания. А сам невроз является следствием или индикатором деструктивности личностного развития.

3. Духовно-психологическая самопомощь при невротическом развитии личности может осуществляться в таких направлениях: правильная оценка причин собственных ошибок; покаяние и нравственное исправление своей

жизни путем смирения и любви; благодушное терпение всех скорбей, сознательная борьба со своими страстями и развитие духовно-нравственных добродетелей; уединение, без-

молвие, рационализация; предусмотрительность; переключение на что-то приятное, самоактуализация в творчестве.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Авдеев Д.А.* Нервность: ее духовные причины и проявления / Д.А. Авдеев. – М.: «МБЦ Серафима Саровского»; «Омега», 2009. – 320 с.
2. *Ганнушкин П.Б.* Избранные труды / П.Б. Ганнушкин. – М.: Медицина, 1964. – 292 с.
3. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
4. *Начала христианской психологии* / Отв. ред. Б.С.Братусь. – М.: Наука, 1995. – 233 с.
5. *Невярович В.* Терапия души / В. Невярович. – М.: Русский хронограф, 2001. – 319 с.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / Виктор Франкл: Сборн.: Пер. с англ. и нем.- М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2010 р.

УМОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МИРОТВОРЧИХ ПІДРОЗДІЛІВ

І.О.Пішко

начальник науково-дослідної лабораторії воєнно-психологічних досліджень Науково-дослідного центру гуманітарних проблем Збройних Сил України

У статті проаналізовано умови та особливості військово-професійної діяльності миротворчих підрозділів, а також висвітлено основні групи стресогенних факторів, які можуть здійснювати вплив на військово-професійну діяльність миротворців.

Ключові слова: миротворча діяльність, стресогенний фактор, функціональний стан.

Виконання людиною професійної діяльності (тобто виконання якої визначено нормативними документами) зумовлюється впливом багатьох “зовнішніх” та “внутрішніх” факторів (загальноприйнятої класифікації на сьогодні не існує [2]), які можуть здійснювати вплив на функціональний стан людини.

Знання цих факторів, вивчення їх взаємодії та впливу на функціональний стан дасть змогу досягти оптимального рівня потенційної готовності та фактичної можливості людини виконувати певний вид діяльності на необхідному рівні ефективності впродовж визначеного часу.

Військово-професійна діяльність миротворців відбувається у змінених, відмінних від звичайних, умовах, які пред’являють підвищені вимоги до суб’єкта діяльності та мають назву особливих умов діяльності. Особливі умови діяльності епізодично пов’язані із впливом екстремальних факторів. Екстремальні умови діяльності (як крайня форма особливих умов) пов’язані з постійним впливом екстремальних факторів. На жаль, точна кількісна міра, що відокремлює особливі умови від екстремальних, у психології поки що не визначена [5].

Відомо, що виконання завдань у миротворчих операціях військовослужбовцями національних контингентів проходить у складних і часто екстремальних умовах, під впливом стресогенних факторів, обумовлених зовнішнім середовищем та особливостями виконуваної діяльності, до яких вони мають пристосуватися за короткий проміжок часу. Під їх впливом, залежно від особистісних характеристик військовослужбовців, формуються ті чи інші функціональні стани.

Так, О.О. Теличкін виділяє сім груп стресогенних факторів, типових в умовах миротворчої діяльності, які пов’язані: з кліматично-географічними умовами країни перебування; умовами безпеки; умовами служби; національно-мовними аспектами країни перебування; культурними особливостями; інтимно-особис-

тисними характеристиками; побутовими умовами [8; 10].

За даними ряду авторів [7; 4], на виконання бойового завдання, зокрема, в умовах Південного Лівану, негативно впливають такі основні *кліматично-географічні особливості*: домінування гірського рельєфу місцевості, склад кам’янистих ґрунтів, насичених феромагнітними елементами; спека із початку березня й до кінця листопада; тривалий сезон дощів, як правило, з грудня по березень, що призводить до значних зсувів ґрунту на заміновані ділянки, а також змивання мін з місця їхнього встановлення; значна кількість отруйних змій, павуків та скорпіонів.

Результати дослідження ряду авторів [8; 11] свідчать, що серед миротворців українського контингенту лише 10,8 % респондентів відносять “кліматичні проблеми” до розряду значущих. Разом із тим, для миротворців інших держав ця проблема є більш значущою. Так, для вихідців із африканських країн, що виконували місію в Югославії, ця цифра складала 100 %, для представників Іспанії – 58 %, а військово-службовців Португалії – 50 %.

Друга група стресогенних факторів пов’язана з *умовами безпеки миротворців, боротьбою між обов’язком і бажанням вижити* [1; 11].

Серед стресорів, що належать до даної групи, виділимо такі:

- потенційна небезпека для життя; ворожість місцевого населення;
- специфічні правила по відношенню до особистої зброї, які забороняють миротворцям використовувати зброю (окрім самозахисту);
- недостатня кількість медичних закладів для надання кваліфікованої медичної допомоги та евакуації потерпілих;
- невизначеність військово-політичної ситуації в країні перебування, коли жодна з протидіюючих сторін не бере

на себе відповідальність за напади на миротворців;

- складна мінна обстановка, обумовлена відсутністю інформації щодо мінних полів, значною площею замінованої території, наявністю мін-пасток невідомого походження.

Разом із тим, висловлювали незадоволеність рівнем своєї особистої безпеки тільки 7,2 % українських миротворців у той час, як для миротворців-арабів даний показник становив 33 %, а в миротворців-греків – 19 %.

Третя група стресогенних факторів пов'язана зі *специфікою організації служби*: направлення військовослужбовця до складу миротворчої місії (від'їзд, відсутність гарантії збереження своєї посади тощо) [9]; новизна, нестандартність обстановки; тривалість перебування в миротворчій місії; поєднання декількох видів діяльності одночасно; пасивне перебування в складі миротворчої місії (яке є набагато більш стресогенним, аніж активні дії, що пов'язані з переміщенням по країні перебування); відсутність позитивного зворотного зв'язку від соціального середовища в місії [6; 11].

Основними причинами конфліктів у середовищі миротворців, як правило, є: службові обов'язки (49 %), автотранспорт (25 %), відпустки (13 %), фінансове забезпечення (13 %).

Четверта група стресогенних факторів має *національно-мовний характер*: внутрішні – між підрозділами місії – обумовлені поганим рівнем володіння англійською мовою, що є характерним для українських миротворців; зовнішні – між підрозділами місії і населенням – пов'язані з незнанням мови країни перебування; часто виникаючі конфлікти, в основі яких – релігії, традиції. Так, службовий конфлікт може перерости в особистісний з подальшою трансформацією в національний.

П'ята група стресогенних факторів обумовлена *особливостями традицій та культури країни перебування*: значні відмінності в культурі та традиціях; неоднакове ставлення місцевого населення до миротворчого контингенту; ставлення самих миротворців до населення країни перебування.

Так, 14,4 % військовослужбовців, що ви-

конували миротворчу місію в Югославії, відмічали значні відмінності в культурі як основну проблему для новоприбулих миротворців. За оцінками спостерігачів ООН найбільш лояльні до миротворчого контингенту серби (їх на перше місце поставило 46,4 % опитаних), за ними – хорвати (7,2 %).

Шоста група стресогенних факторів *зумовлена проблемами інтимно-особистісного характеру*: розлучення з сім'єю; відсутність сексуальних контактів.

За результатами опитування миротворців, що повернулися з Югославії, 85,9 % боляче перенесли розлучення з сім'єю, причому в 25,2 % опитаних ці обставини впливали й на службову діяльність; для 68,1 % проблемою була відсутність сексуальних контактів.

Сьома група стресогенних факторів *обумовлена спеціальними умовами служби й побуту*: відсутність звичного комфорту; порушення режимів праці та відпочинку, порушення ритмів сну й неспання; зміни раціону харчування; обмеження життєвого простору [9]; умови післявоєнної розрухи (виведені з ладу водогони, каналізаційні системи, при масовому виплоді мух, великій кількості гризунів, здичавілих псів і котів); несприятлива епідемічна обстановка (вогнища гострих кишкових інфекцій серед місцевого населення, гепатитів, геморагічної лихоманки, холери, жовтої лихоманки, менінгіту та сказу, вірусного енцефаліту, малярії, туберкульозу, гельмінтозів); відсутність системи протиепідемічного захисту населення; наявність отруйних змій та комах [6].

Таким чином, нами були проаналізовані умови та особливості військово-професійної діяльності миротворців, а також основні групи стресогенних факторів, які є типовими для військовослужбовців миротворчої місії. Знання особливостей військово-професійної діяльності миротворців і впливу, який здійснюють стресогенні чинники на функціональний стан військовослужбовців, дозволить використовувати методи корекції функціонального стану з метою оптимізації працездатності, а навчання миротворців саморегуляції може стати головною складовою їх психологічної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Алещенко В.І.* Деякі проблеми психологічного забезпечення миротворчої діяльності / В.І.Алещенко // Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях: Матер. міжрегіон. наук. семінару. – К.: НУОУ, 2010. – С. 16-20.
2. *Кокун О.М.* Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності [монографія] / О.М.Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – С. 32.
3. *Невмержицький В.М.* Психологічне супроводження діяльності військовослужбовців миротворчих підрозділів: методичні рекомендації / В.М.Невмержицький. – К.: "РОСА", 2007. – 86 с.

4. *Пономаренко Н.О.* Особливості впливу професійних факторів та умов життєдіяльності на організм військовослужбовців миротворчих підрозділів: Автореф. дис. канд. мед. наук: 14.02.01 / Н.О. Пономаренко; Ін-т медицини праці АМН України. – К., 2005. – 20 с.
5. *Психологические проблемы деятельности в особых условиях* / Под ред. Б.Ф. Ломова, Ю.М. Забродина. – М.: Наука, 1985. – 232 с.
6. *Стасюк В.В.* Вплив бойових умов на психіку воїнів та заходи їх реабілітації / В.В.Стасюк // Зб. наук. праць НА ПВУ. – Хмельницький, 2003. – № 23. – Ч. 2. – С. 198-203.
7. *Стасюк В.В., Примак П.Т., Хмеляр О.Ф.* Психологічне забезпечення професійної діяльності саперів-миротворців: навчальний посібник для слухачів та ад'юнктів вищих військових навчальних закладів. / В.В. Стасюк, П.Т. Примак, О.Ф. Хмеляр. – Ніжин: ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2009. – 160 с.
8. *Телічкін О.О.* Особливості психічної адаптації працівників поліції до умов служби в миротворчій місії ООН: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / О.О.Телічкін; Університет внутрішніх справ МВС України. – Х., 1998. – 16 с.
9. *Телічкін А.А.* Роль психологической подготовленности в деятельности наблюдателя Гражданской полиции ООН: Учебное пособие. – Х.: Университет внутренних дел, 1997. – 74 с.
10. *Телічкін О.О.* Стресогенність в діяльності співробітників правоохоронних органів / О.О.Телічкін // Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих вчених: Зб. наук. праць. – Вип. 3-4. – Х.: УВС, "Основа", 1997. – С. 359-365.
11. *Хмеляр О.Ф.* Психічна адаптація військовослужбовців до екстремальних ситуацій миротворчої місії / О.Ф.Хмеляр // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – № 3 (27). – С. 210-215.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2010 р.

УДК 378.147.146

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ФАХІВЦЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ

А.Т. Ашерів

*доктор технічних наук, професор,
завідувач кафедри інформатики та комп'ютерних технологій,*

В.І. Шеховцова

*кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри Інформатики та комп'ютерних технологій,*

Ю.М. Полякова

*асистент кафедри Інформатики та комп'ютерних технологій
Української інженерно-педагогічна академії*

У статті аналізується категорія «проектна культура», що дозволяє визначити місце професійно важливих якостей в загальній характеристиці особистості фахівця. Розкрито сутність і структура професійно важливих якостей. Наведено рекомендації щодо формування професійно важливих якостей на прикладі підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Ключові слова: проектна культура, професійно важливі якості, компетентність, ключові кваліфікації.

Культура як специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, що проявляється в матеріальних і духовних продуктах, в системі соціальних норм і установок, у духовних цінностях, у сукупності взаємовідношень людей, уявляє собою складне міждисциплінарне загальнометодичне поняття, історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини. Ядро культури складають загальнолюдські цілі та цінності, історично створені способи їх сприйняття, досягнення та відтворення, що реалізуються в науці, техніці, мистецтві. Проектна культура (designed culture) виникла як відображення соціальних, інформаційних процесів оточуючого середовища, усупільнення та інтеграція накопичених досягнень науки, техніки і мистецтва, їх взаємопроникнення та доповнення, що створює нову – проектну – картину світу.

Проектна культура фахівця передбачає гармонійний розвиток як проектних знань, умінь та навичок роботи в професійній сфері, так і професійно важливих якостей, які характеризують особистісні якості людини незалежно від фаху. Які фактори відображують професійно важливі якості та як можна сформулювати їх в процесі підготовки спеціаліста – проблема, що потребує свого розв'язання.

Професійно важливі якості фахівця та способи їх формування розглядалися в багатьох педагогічних, психологічних, соціальних дослідженнях. Кожний з дослідників по-своєму трактує це поняття в залежності від того, в

якому ракурсі розглядається ця важлива категорія особистості. Приведемо деякі визначення.

На думку М.Т.Громкової «професійно важливі якості (ПВЯ) – це сукупність таких якостей фахівця, які служать успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних задач, особистісно-професійному зростанню та вдосконаленню» [1, 8]. В.Д.Шадриков під професійно важливими якостями розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її опанування» [2, 66]. О.І. Гура додає це визначення професійно важливих якостей тим, що ПВЯ «...є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть бути оцінені» [3]. О.О.Смирнова вважає, що «професійно значущі якості – індивідуальні особливості людини, які виступають умовою успішного опанування професією та професійною діяльністю». І далі визначає, що «є якості, що обумовлюють успішність опанування конкретною професією, а є такі якості, від котрих залежить успішність в будь-якій професійній діяльності, тобто професійно значимі якості можуть бути специфічними і неспецифічними» [4, 109].

Отже, більшість дослідників, вивчаючи проблему професійно важливих якостей, визначають їх як властивості особистості щодо успішного виконання професійної діяльності. Але жоден із дослідників не розглядає професійно важливі якості в контексті проектної ку-

льтури фахівця. Тому ми вважаємо доцільним розглянути формування професійно важливих якостей саме з таких позицій.

Отже, у даній роботі необхідно визначити:

- 1) місце професійно важливих якостей в загальній категорії проектна культура фахівця;
- 2) конкретизувати склад професійно важливих якостей;
- 3) розкрити шляхи формування професійно важливих якостей у майбутніх фахівців.

Проектна культура особистості в літературі не визначена, тому на підставі висновків про проектну культуру в роботі [5] приймемо таке визначення: *проектна культура особистості* – це сукупність якостей, що відображають знання та здібності їх творчого застосування в проектній діяльності окремою людиною, рівень її системного і проектного усвідомлення дійсності, володіння уміннями та навичками проектної діяльності, освоєння системи морально-етичних і юридичних норм, цінностей, установок, що пов'язані з технічним, соціальним, комп'ютерним проектуванням.

Проектна культура спеціаліста чітко в літературі також не визначена, але можна скористатися визначенням Ю.Л.Хотунцева, яке він дав з іншого приводу. Обговорюючи проблеми формування технологічної культури учнів, в роботі [6] він дає таке визначення проектної культури майбутніх спеціалістів: «проектна культура – знання, уміння і готовність самостійного визначення потреб та можливостей діяльності при виконанні проекту, збиранні, аналізі та використанні корисної для виконання проекту інформації, висунення спектру ідей створення проекту, вибору оптимальної ідеї, дослідження цієї ідеї, планування, організації та виконання роботи по реалізації проекту, включаючи придбання додаткових знань і вмій, оцінці проекту і його презентації».

Далі візьмемо визначення «проектна культура вчителя» і «проектна культура суб'єктів освітнього процесу», які підпорядковуються та найбільш близькі до теми дисертаційного дослідження. За визначенням М.Н.Ахметової «проектна культура вчителя – складова частина його професійно-педагогічної культури, сукупність «проектних» способів інноваційного перетворення педагогічної дійсності на основі прогнозування, планування, конструювання та моделювання освітньо-виховних явищ, процесів і систем» [7]. А.О.Кравцов визначає проектну культуру суб'єктів освітнього процесу як «соціально-прогресивну категорію творчої діяльності суб'єктів освітнього процесу в усіх доступних їм сферах буття та свідомості, яка при цьому виступає діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем) і розпредмечування

(опанування культурною спадщиною); направлену на перетворення оточуючого їх середовища, на перетворення багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості, на вслякий прояв та розвиток сутнісних сил суб'єктів, що беруть участь в проектуванні» [8].

Зазначимо особливості наведених визначень, які надалі ми будемо використовувати. М.Н.Ахметова відмічає, що проектна культура вчителя – складова частина його професійної культури. А.О. Кравцов визначає проектну культуру суб'єктів освітнього процесу (а при особистісно-орієнтованому навчанні – це викладачі та ті, кого вони навчають) як «категорію їх творчої діяльності, ... направлену на перетворення оточуючого їх середовища», що можливе тільки при спиранні на професійно-важливі якості особистості. Ю.Л. Хотунцев у своєму визначенні по суті намічає етапи формування інженерної складової проектної культури. Такий аналіз дає нам підставу виділити в проектній культурі майбутніх інженерів-педагогів з комп'ютерних технологій умовно дві складові: педагогічну (проектно-педагогічну) та інженерну (проектно-інженерну) культуру. Перша складова вивчалась в роботах М.Н.Ахметової, Н.О.Брюханової, О.М.Гончарової, О.Е. Коваленко, Н.В. Морзе, І.І. Оберемко, Т.Ю. Подобєдової, Р.М. Цокур та інших вчених. Інженерна складова проектної культури практично в психолого-педагогічних дослідженнях не розглядалась. В зв'язку з цим фактом *уточненим предметом нашого дослідження є інженерна складова проектної культури*. Ця складова тісно межує з такими, не менш важливими складовими, як інформаційна та технологічна культури. Проблема формування інформаційної культури широко вивчалась такими дослідниками, як Л.І. Аліферова, А.М. Атаян, Т.Л. Богданова, В.Г. Вохришева, Л.С. Вінарик, Н.І. Гендіна, А.А. Гречихін, Н.Б. Зиновьева, О.В. Краснова, Л.К. Лободенко, О.А.Медведева, А.А.Оганов, О.Л.Семенюк, О.І.Соколова, Б.А.Семеновкер, В.Ф.Силантьєва та інші. Технологічна культура педагога досліджувалась такими авторами, як І.Ф. Ісаєв, В.Г. Лола, М.М. Ніколаєва, В.Г. Моторіна, С.М.Прийма, В.А.Сластьонін, Є.М.Шиянов, які розглядали дану категорію з позицій володіння та використання педагогічних технологій в усіх можливих сферах прикладання.

Тепер звернемо увагу на наступний аспект визначень. Як бачимо із деяких наведених визначень, проектна культура особистості вміщує не тільки знання і вміння, а і деякі професійно важливі якості особистості. Іншими словами, поняття «проектна культура особистості» взаємопов'язане з поняттям «структура особистості спеціаліста». Тому коротко розглянемо і цей аспект змісту поняття, що будемо. Якості особистості розглядалися ба-

гатьма дослідниками. В роботах К.К. Платонова, І.П. Іванова, Д. Кеттелла, Е. Фромма, З. Фрейда та інших розглянуті різні сторони і аспекти побудови моделі особистості. В даному дослідженні ми спираємося на структуру особистості спеціаліста, яку запропонував Е.Ф.Зеєр [9] та представимо її у вигляді табл.

1. У цій таблиці під *компетентністю* розуміється обізнаність, ерудиція особистості в конкретній галузі трудової діяльності. Під *професійною компетентністю* розуміється «сукупність професійних знань, умінь і способів ефективного виконання професійної діяльності» [9].

Таблиця 1

Професійно обумовлена структура особистості спеціаліста

<i>Підструктури особистості</i>	<i>Соціально-психологічні і психофізіологічні компоненти підструктур</i>	<i>Професійно обумовлені ансамблі компонентів підструктур (ключові кваліфікації)</i>
Професійна спрямованість	Нахили, інтереси, відношення, очікування, установки, мотиви	Соціально-професійні здібності: готовність до кооперації, спрямованість на досягнення, успіх та професійний зріст, корпоративність, надійність, соціальна відповідальність і т.д.
Професійна компетентність	Професійні знання, уміння і навички, кваліфікація	Економічна компетентність, спеціальна і персональна компетентність, аутокомпетентність
Професійно важливі психологічні якості	Уважність, спостережливність, креативність, решучість, контактність, самоконтроль, самостійність і т.д.	Професійна самостійність, соціально-професійний інтелект, здатність до планування технологічних процесів, діагностичні спроможності, професійна мобільність, самоконтроль і т.д.
Професійно значимі психофізіологічні властивості	Енергетизм, нейротизм, екстравертированність, зорово-рухова координація, реактивність і т.д.	Узагальнені професійні здібності: координація дій, швидкість сенсомоторних реакцій, витривалість, стійкість до стресів і т.д.

До основних компонентів професійної компетентності автори відносять:

- «соціально-правову компетентність: знання та вміння в сфері взаємодії з суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;
- спеціальну компетентність: підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, рішення типових професійних задач, спроможність адекватно оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно опанувати нові знання і вміння за спеціальністю;
- персональну компетентність: здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації;
- аутокомпетентність: адекватне уявлення про власні соціально-професійні якості та володіння методами подолання можливих професійних деструкцій».

Під *ключовими кваліфікаціями* розуміються «відносно стійки інтегративні ансамблі (симптомо-комплекси) професійно важливих якостей особистості» [2, 25].

Наведені у табл. 1. підструктури особистості можна розділити на дві групи: а) обумовлені природними задатками, б) ті, що піддаються розвитку в результаті педагогічного впливу. До першої групи повністю відносяться професійно значимі психо-фізіологічні властивості і частково – професійно важливі психологічні якості.

Проаналізувавши всі підходи до визначення поняття «професійно важливі якості», можна констатувати, що ці властивості фахівця є суттєвою частиною загальної категорії «проектна культура» і в свою чергу складаються із впорядкованих складових компонентів, що показані на рис. 1.

Автори займаються підготовкою майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, тому проблема формування професійно важливих якостей розглядалась на прикладі навчання студентів спеціальності «Професійна освіта. Комп'ютерні технології». Відмітимо, що результати дослідження можуть бути застосовані і для будь-яких інших спеціальностей інженерно-педагогічного профілю.

Відповідно до розроблених авторами рекомендацій викладачам системотехнічних дисциплін щодо формування проектної культури, були запропоновані відповідні способи цілеспрямованого формування проектної культури як цілісної категорії особистості. Певні професійно важливі якості, що складають проектну культуру, студенти набувають в процесі вивчення професійно спрямованих дисциплін, виконання курсового і дипломного проєктів, завдяки участі в науково-дослідній роботі. В таблиці 2 наведена схема формування професійно важливих якостей у майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Таким чином, у результаті аналізу категорії «проектна культура» було визначено місце професійно важливих якостей в загальній характеристиці особистості фахівця. Розкрита сутність і структура професійно важливих яко-

стей. Наведені рекомендації щодо формування професійно важливих якостей на прикладі підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Наступним етапом дослідження має стати

уточнення особливостей щодо формування і розвитку професійно-важливих якостей у майбутніх фахівців іншого напрямку професійної підготовки.



Рис.1 Ієрархічна структура професійно важливих якостей фахівця

Таблиця 2

Формування професійно важливих якостей інженерів-педагогів комп'ютерного профілю

№	Критерії та показники сформованості ПВК	Форми і засоби формування ПВК	Форми і засоби оцінювання сформованості
1	Зорієнтованість на розв'язання проблем в реальних умовах: - ступінь готовності до вирішення нових (складних) задач; - рівень обізнаності щодо реальних проблем та способів їх вирішення; - використання широкого спектру добре відпрацьованих методів та шаблонів; - ступінь активності в науково-дослідній роботі; - здатність розробити новий метод під конкретну задачу; - рівень застосування системного (комплексного) підходу до розгляду ситуації	- виконання реальних курсових та дипломних проектів; - проведення різного рівня змагань, конкурсів, олімпіад серед студентських робіт; - проходження практики в реальних установах (організаціях)	- експертні оцінки викладачів за підсумками виконання і захисту КП та ДП, проходження практик; - тестування студентів; - самоаналіз (анкетування); - результати участі в олімпіадах, науково-практичних конференціях
2	Прагнення до підвищення власного професійного рівня: - здатність до самонавчання; - рівень самокритичної оцінки власних можливостей; - ступінь обізнаності щодо новацій в професійному середовищі; - широта професійних інтересів, у тому числі в суміжних областях і сферах діяльності; - рівень творчості в роботі, володіння власним унікальним «почерком»	- виконання домашніх завдань, доручень; - участь у науково-дослідній роботі; - участь у факультативних заняттях, науково-творчих гуртках;	- результати участі в олімпіадах, науково-практичних конференціях; - тестування студентів; - самоаналіз (анкетування); - оцінки за домашні завдання;
3	Відповідальність за результати своєї роботи: - ступінь усвідомлювання власної відповідальності за наслідки використання та експлуатації розроблених продуктів; - рівень передбачення можливих наслідків та наперед усунених негативів;	- розробка обґрунтованого доцільності виконання завдання з КП та ДП; - виконання КП, ДП, ДЗ - практичне заняття «Безпека», що формує	- експертні оцінки викладачів за підсумками виконання і захисту КП та ДП; - оцінки за КП, ДП і ДЗ, з урахуванням своєчасно-

	<ul style="list-style-type: none"> - дисциплінованість і наполегливість в досягненні результату своєї роботи; - вміння працювати за планом, управління часом і ресурсами - здатність подати і продати свою майстерність - спроможність щодо прояву громадської позиції 	<ul style="list-style-type: none"> навики математично обґрунтованого вибору варіанта ТПОІ за декількома критеріями із низки варіантів вибору; - факультатив «Основи фандрайзінгу» 	<ul style="list-style-type: none"> сті виконання робіт, за встановленим графіком; - оцінка за виконання завдання по складанню фандрайзінгової заявки; - тестування студентів; - самоаналіз (анкетування);
4	<ul style="list-style-type: none"> Комунікативність та вміння працювати в команді на досягнення результату: - рівень вільного спілкування в професійному середовищі; - готовність до співпраці та взаємодопомоги з колегами; - ступінь толерантності і поваги до іншої думки; - володіння навиками вести професійну дискусію чи науковий диспут; - спроможність висловлювати власну думку та відстоювати свої позиції; - вміння працювати в команді на досягнення спільного успіху 	<ul style="list-style-type: none"> - виконання, презентація та захист КП, ДП (у тому числі комплексні роботи); - участь у науково-дослідних гуртках; - виступи на наукових семінарах, конференціях; 	<ul style="list-style-type: none"> - експертні оцінки викладачів за підсумками виконання і захисту КП та ДП; - оцінки за КП, ДП з урахуванням презентабельності проектів та рівня грамотності, чіткості доповідей і відповідей за запитання; - тестування студентів; - самоаналіз (анкетування);
5	<ul style="list-style-type: none"> Особистісні якості, що характеризують ПВК: - рівень сформованості позитивних мотивів на виконання своєї роботи; - ступінь наполегливості в досягненні успіху; - впевненість у власних професійних здібностях та в успіху; - рівень прагнення щодо послідовного зростання і складності поставлених цілей 	<ul style="list-style-type: none"> - виконання домашніх завдань, лабораторних та практичних робіт з ускладненим варіантом; - виконання курсових проектів, дипломних проектів; 	<ul style="list-style-type: none"> - оцінки (динаміка їх зростання) за виконання навчальних завдань; - оцінки за КП, ДП і ДЗ, з урахуванням особистісного ставлення студента до виконаної роботи - тестування студентів; - самоаналіз (анкетування);

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ахметова М.Н.* Проектная культура будущего учителя / М.Н. Ахметова // Интернет-портал "Исследовательская деятельность школьников" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.idshc.ru/publications>
2. *Ашеро́в А.Т.* Проектная культура будущих инженеров–педагогов компьютерного профиля: сущность понятия / А.Т. Ашеро́в, В.І. Шеховцова // Теория і практика управління соціальними системами. – 2007. – № 4. – С. 70-79.
3. *Бандурка А.М.* Профессионализм и лидерство / Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. – Х.: ТИТУЛ, 2006. – 578 с.
4. *Громкова М.Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности: [учеб. пособие для вузов] / Громкова М.Т. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
5. *Гура О.І.* Логіко-концептуальні аспекти дослідження формування особистісно-професійних характеристик педагога [Електронний ресурс] / О.І. Гура // Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2009_1/files/ped_01_09_Gura.pdf
6. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий / Зеер Э.Ф. – Екатеринбург: Академический проект, 1997. – 336 с.
7. *Кравцов А.О.* Воспитание творческих установок как составляющая становления проектной культуры субъектов образовательного процесса / А.О. Кравцов // Инновации и образование: сб. материалов конференции. Серия «Symposium», Выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 324-330
8. *Смирнова Е.О.* Педагогические системы и программы воспитания: [учеб. пособие] / Е.О.Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 119 с.
9. *Хотунцев Ю.Л.* Проблема формирования технологической культуры учащихся / Ю.Л. Хотунцев. – М.: Педагогика, 2006. – С. 10-15.
10. *Шадриков В.Д.* Проблемы систематизации профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2010 р.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ У ФРАНЦУЗЬКОМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ЗА ДОПОМОГОЮ СТРАТЕГІЙ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ ПРОСУНУТОГО СТУПЕНЯ

Л.В. Бондар

*старший викладач кафедри теорії і практики французької мови
аспірантка кафедри англійської мови технічного спрямування №1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

У статті розглянуто питання формування компетенції у французькому монологічному мовленні у студентів технічних вузів просунутого ступеня за допомогою стратегій навчання.

Ключові слова: професійно орієнтоване монологічне мовлення, індивідуальний стиль, стратегії навчання.

Соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців, які б володіли навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування іноземною мовою зумовлене розширенням та поглибленням міжнародних зв'язків та інтеграцією країни у світове співтовариство. Враховуючи той факт, що на сучасному етапі французька мова (ФМ) є необхідною для спеціалістів тих галузей української економіки, в яких співробітництво з основними франкомовними партнерами – Францією, Бельгією, Канадою, Швейцарією, є важливим чинником економічного розвитку України, навчання французької мови професійного спрямування (FOS – français sur objectifs spécifiques) набуває важливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства. У вищих технічних навчальних закладах студенти мають оволодіти загальнонавчальною та професійно орієнтованою іноземною мовою, досягти рівня B2 (Avancé ou indépendant), який уможливує академічну та професійну мобільність фахівця. Значення ІМ у сфері економіки, науки і техніки збільшується також у зв'язку з перебудовою системи зовнішньоекономічної діяльності підприємств, для цього висококваліфіковані спеціалісти повинні не лише читати спеціальну літературу іноземною мовою, але й спілкуватися, зважаючи на розширення міжнародних стосунків, вихід українських спеціалістів на світовий ринок, їх участь у різноманітних міжнародних конференціях, зустрічах, спільних проектах в галузі науки та культури, де від них потребують вміння брати участь в обговореннях. Тому при навчанні студентів технічних вузів саме монологічне мовлення, яке за результатами досліджень, є більш поширеною формою спілкування у сфері навчально-професійної діяльності відіграє важливу роль.

Третій курс розглядається психологами і методистами (Б.Г.Ананьєв, Л.Г.Городилова, І.В.Самойлюкевич ін.) як перехідний від молодшого до старшого етапу і є, на наш погляд, найважливішим для навчання монологічного мовлення, так як саме цей етап є переходом від елементарних, в цілому репродуктивних мовленнєвих дій загальної тематики початкового етапу, до мовленнєвих дій більш високого продуктивного рівня, спрямованого на формування навичок і вмінь професійного характеру. На думку багатьох вчених [2; 3; 4; 8], усне мовлення повинне займати чільне місце в системі навчання ІМ.

Проаналізувавши роботи вітчизняних та зарубіжних учених, ми спостерігаємо намагання авторів класифікувати монологи за певними ознаками: комунікативно-функціональний підхід, інтенціональний, змістовно-функціональний. За способом викладення та за характером логіко-синтаксичних зв'язків прийнято виділяти такі типи монологічних висловлювань: опис, розповідь та роздум. За часом висловлювання (фрагментарне висловлювання, монологічна єдність, доповідь); за ступенем оригінальності висловлювання (твір, переказ, коментар). Дані форми диференціюються не лише за змістом, але й за особливостями логіко-лінгвістичних зв'язків між реченнями, виділяють такі типи монологу: монолог-переконання, монолог ліричний, монолог драматичний, монолог повідомлюючого типу. Різні типи монологічних висловлювань вимагають різних підходів у формування навичок та умінь, створення різних навчальних ситуацій, використання різних за характером опор. Визначення компонентів змісту навчання ІМ ми вважаємо доцільним здійснювати, спираючись на класифікацію Н.Д.Гальскової [1]. Згадана класифікація повністю відповідає сучасній ідеї орга-

нізації безперервного навчання, оскільки вона розкриває потенційні можливості формування не тільки мовної, мовленнєвої і соціолінгвістичної компетенції, але й стратегічної компетенції студента. Отже, до компонентів змісту навчання ММ ми відносимо: сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації, комунікативні та соціальні ролі, мовленнєві дії і мовленнєвий матеріал (тексти, мовленнєві зразки); мовний або лінгвістичний матеріал, правила його оформлення, та навички оперування ним; комплекс мовленнєвих умінь, які характеризують рівень практичного оволодіння ММ як за собою спілкування, у тому числі у міжкультурних ситуаціях; систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається; навчальні або стратегічні уміння, які сприяють засвоєнню мови і культури народу, мова якого вивчається.

З метою наближення комунікативних ситуацій до реальних умов спілкування, і, отже, розкриття параметрів ситуації, слід окреслити також соціальні та комунікативні ролі майбутніх фахівців, їхні комунікативні наміри під час спілкування, а також мовленнєві вміння, якими вони повинні оволодіти.

Мовний матеріал є другим компонентом змісту навчання ММ, що використовується для реалізації комунікативних намірів тих, хто навчається. Оволодіння мовним матеріалом є підґрунтям для формування мовної компетенції студента, що складається з загальних компетенцій, тобто фонетичної, граматичної та лексичної компетенцій.

Одним із компонентом змісту навчання ФМ є система знань про національно-культурні особливості та реалії франкомовних країн, що становить зміст соціолінгвістичної компетенції. Набуття студентом соціолінгвістичної правильності обумовлюється поступовим формуванням ділової компетенції, тобто здатністю фахівця вести не тільки ділову розмову і кореспонденцію, але й професійну документацію. Розкриті у рекомендаціях Ради Європи складові мовної, мовленнєвої і соціолінгвістичної компетенцій, тобто знання, навички й уміння, дають підстави визначити також і склад стратегічної компетенції. Уточнення компонентів стратегічної компетенції ми вважаємо доцільним проводити з урахуванням стратегій оволодіння франкомовним професійно орієнтованим ММ. На основі вищезазначеного, зміст стратегічної компетенції становлять знання про різні типи стратегій, а також навички і вміння їх використовувати для розв'язання комунікативних франкомовних професійно орієнтованих завдань під час навчання монологічного мовлення.

На сьогодні не існує єдиної типології стратегій оволодіння ММ, що пов'язано з різними

чинниками, які беруть до уваги науковці під час класифікації стратегій: віковою категорією, зв'язком стратегій з різними видами мовленнєвої діяльності, а також специфікою організації навчального процесу. Розглянемо класифікацію, запропоновану Г.У.Шамо та її колегами [11], що включає найбільш уживані стратегії навчання. До головного критерію типології стратегій відноситься спрямованість стратегій на розвиток умінь рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Згідно з названим критерієм слід виділити тип когнітивних стратегій, до складу якого входять групи стратегій у рецепції, у продукції, у запам'ятовуванні інформації та стратегії у медіації. Перевагою виділення різних груп стратегій за згаданим вище критерієм є можливість урахування як спільних, так і відмінних психофізіологічних механізмів сприйняття, інтерпретації і передачі інформації, що сприяє усвідомленню студентами необхідності варіювати стратегії для досягнення найкращого результату, і, навпаки, використовувати аналогічні стратегії у продукції. Одним з критеріїв типології стратегій є їхня спрямованість на підготовку студентів до самостійної організації мовленнєвої діяльності. Згідно з названим критерієм ми виділяють тип метакогнітивних стратегій. Необхідність класифікації стратегій за окресленим критерієм полягає у потребі враховувати не тільки мовний досвід студентів, але й стиль їхньої навчальної діяльності.

У зв'язку з важливістю підтримування внутрішніх мотивів людини у процесі оволодіння ММ, наступним критерієм типології стратегій є спрямованість на подолання психологічних труднощів спілкування. На основі названого критерію виділяють тип афективних стратегій. До наступного критерію типології стратегій доцільно віднести їхню спрямованість на подолання соціолінгвістичних труднощів спілкування. Підґрунтям виділення критерію є необхідність навчити студентів долати мовні та культурні бар'єри під час спілкування. Отже, за окресленим критерієм виділяють тип компенсаторних стратегій, що охоплює групи соціальних і комунікативних стратегій.

На будь-якому етапі роботи доцільним є використання стратегій запам'ятовування інформації. До найбільш поширених стратегій відносяться: запам'ятовування нових слів, словосполучень, граматичних явищ, нових ідей і фактів відноситься стратегія – проведення асоціації. Передумовою визначення змісту когнітивних стратегій у продукції є комплекс мовленнєвих умінь у ММ: уміння логіко-композиційного оформлення усних текстів (повідомлень, інструкцій, замовлень, попереджень, описом досвіду, місць, обладнання, інструментів, авто і т.д.), які пов'язані з послі-

довним викладенням думок; уміння стилістичного оформлення усних текстів, які спрямовані на врахування жанрової і соціально-культурної своєрідності науково-популярних і технічних текстів.

Оскільки науковцями, зокрема І.О.Зимньою, М.І.Жинкиним, Н.О.Демченко [2-4], доведена спільність психолінгвістичних механізмів письма і говоріння на рівнях прогнозування, інтерпретації висловлювання, утримання його у пам'яті, а головна відмінність розкривається лише на рівні реалізації висловлювання, то ми маємо всі підстави виділити спільні та відмінні стратегії розвитку двох груп мовленнєвих умінь.

Перша група мовленнєвих умінь у продукції відбиває потенціал людини планувати власне висловлювання або складати нотатки, за якими можна послідовно відновити повний обсяг інформації. З цією метою необхідно визначити коло прийомів, які можуть сприяти свідомому досягненню поставленої мети. Найбільш ефективними прийомами під час формування компетенції в ММ є використання опор: малюнків, схем і діаграм, які допомагають не тільки представити ключові положення, але й визначити ієрархію розвитку цих думок. Зазначені у такий спосіб зв'язки сурядності та підрядності сприяють відбору доречних лексико-граматичних засобів, як-то сполучників, сполучних слів, а також тематично пов'язаних між собою слів. Однак встановлення логіки висловлювання залежить не тільки від визначення основних ключових слів на позначення явищ і фактів, які потребують розкриття, але й від ключових речень. Під час розвитку мовленнєвих умінь у ММ є доцільним використання стратегії планування [6].

Друга група мовленнєвих умінь у продукції відбиває здатність людини оформлювати власне висловлювання відповідно до офіційного або неофіційного стилю спілкування. Зв'язок між лексико-граматичним оформленням та змістом повідомлення забезпечується різними прийомами: добрати синонім або добрати антонім, дати дефініцію, навести приклад. Надання студентів можливості простежити важливість застосування цих прийомів на всіх рівнях для збагачення власного словникового запасу, і, отже, розвитку гнучкості мислення, є обов'язковою умовою успішного навчання мовленнєвого мовлення.

Вміння передбачити реакцію на повідомлення, уміння керувати видачею інформації, уміння керувати інформацією, що надходить, уміння бути експресивним під час продукування монологічного повідомлення необхідно розвивати на основі групи комунікативних стратегій. До групи комунікативних стратегій ми відносимо стратегії, що сприяють подоланню

мовних і соціолінгвістичних бар'єрів під час спілкування людей. Специфіка досягнення комунікативної мети, таким чином, забезпечується різними типами композицій монологу. Саме поведінкові стереотипи людей за різних обставин (ділової розмови, дискусії, розв'язання конфлікту), сприяють визначенню позицій мовців по відношенню один до одного, тобто їхньої активності та вибору лінгвістичних ресурсів під час оформлення висловлювання. Мовленнєві уміння монологічного мовлення охоплюють вміння особистості співпрацювати, уміння встановлювати та відновлювати розмову, а також уміння брати слово, розвиток яких ми вважаємо за необхідне здійснювати за допомогою групи соціальних стратегій. Під соціальними стратегіями ми розуміємо стратегії, направлені на подолання соціокультурних відмінностей між партнерами по спілкуванню, а також збагачення їхнього мовного досвіду.

Для підтримування спілкування у позитивному напрямку необхідним є також вміння підключати внутрішні резерви. Розвиток вказаного вміння, а отже, внутрішньої мотивації студента, відбувається у ході активізації його уяви, тобто психотренінгів, спрямованих на моделювання ситуацій успіху. Оскільки розвиток стійкого позитивного ставлення студента до іноземної мови відбувається не тільки внаслідок визначення можливих, але й реальних власних досягнень, то доцільним є виділення відповідних прийомів: уявити свій успіх і спробувати дихальну гімнастику, дані прийоми відносяться до стратегії «позитивний фокус». Вищезазначені стратегії є спрямованими на підвищення рівня мотивації людини і відносяться до типу афективних стратегій.

Розвиток у студента вміння планувати результати навчання з урахуванням власного стилю навчальної діяльності, а також мовного досвіду потрібно здійснювати на основі методичних принципів навчання рецептивним і продуктивним видам мовленнєвої діяльності. Дані принципи, за умови їх свідомого використання та варіювання, як з боку викладача, так і з боку студентів, стають ефективними прийомами організації навчання французькому професійно орієнтованому ММ: варіювання використання технічних та нетехнічних засобів навчання, що пояснюється необхідністю поступового вдосконалення навичок та розвитку мовленнєвих умінь студентів з різним стилем навчальної діяльності (візуалів, кінестетиків, аудіалів); використання друкованих й електронних навчальних підручників. Дані прийоми можна об'єднати у змісті метакогнітивної стратегії варіювання стилю навчання.

Беручи до уваги рекомендації Г.У.Шамо і її колег [11] щодо організації занять з оволодіння стратегіями, а також розподіл прийомів відпо-

відно до стилів викладання, представлених у дослідженнях [10], ми вважаємо доцільним віднести до основних завдань і прийомів викладача такі: виявлення рівня володіння студентом рівня сформованості умінь ММ, також рівня розвитку сформованого індивідуального стилю на основі проведення вхідних тестів, ознайомлення студентів з темою, цілями, завданнями, мовним і мовленнєвим матеріалом, а також кінцевим продуктом пізнавальної діяльності студентів; презентація банку афективних стратегій у ході демонстрації навчальних аудіо- і відеоматеріалів щодо позитивного досвіду використання афективних стратегій іншими людьми; варіювання рівня складності вправ у ході розробки і введення у навчальний процес різних типів інструкцій-завдань.

За даними досліджень [10] чинники, що впливають на вибір стратегії можна поділити на наступні групи: чинники, пов'язані з особистістю студента, які включають наступні складові: сформований стиль навчання студента. Найбільш вивченим є когнітивний стиль навчання, згідно якого особистість є або « незалежною від поля» («*indépendant du champ*») або «залежною від поля» («*dépendant du champ*»). Даний тест спрямований на визначення того, яким чином студент сприймає та «організує» світ. «Незалежні від поля» особистості здатні відділяти головне від другорядного, ідентифікувати, аналізувати та вирішувати дані проблеми у навчанні. «Залежні від поля», навпаки, мають більш глобальний підхід, бачать світ як одне ціле, що не може піддаватися аналізу, їм важко відділити елемент від його контексту. Але їм легше відразу зрозуміти головне у проблемі, так як їх бачення світу є більш узагальнюючим. Вони є більш відкритими, гнучкими та більш «компетентними» у між особових відносинах. Наступною складовою є «толерантність до амбівалентності», що відображається у здатності не відчувати незручності під час отримання нечіткої, неповної, фрагментарної, інформації, що може містити протиріччя. Одним із компонентів є рефлексивність/ім-

пульсивність, тобто особа схильна до рефлексії має менше шансів на помилку, але при цьому виконую завдання повільно, в то час, як імпульсивний тип – швидше виконує завдання, але і помиляється частіше. І, нарешті, поділ на екстравертів та інтровертів, теж входить до даного чиннику, що впливає на вибір стратегій. Згідно дослідженням Оксфорд [11], екстраверти частіше застосовують соціально-афективні стратегії, тоді як інтроверти надають перевагу когнітивним та метакогнітивним стратегіям.

Наступним чинником, що впливає на вибір стратегій є «біографічний чинник», який включає такі складові як вік, стать, етнічне походження, рідну мову. «Ситуаційний чинник» включає рівень компетентності студента, чим більш компетентний студент, тим більш ефективно він застосовує ту чи іншу стратегію. За даними досліджень Шамо використання когнітивних стратегій зменшується пропорційно до часу їх використання, а метакогнітивних, в свою чергу зростає. Використання ж соціо-афективних стратегій залишається протягом усього періоду однаково невеликим. До даного чиннику входять також « педагогічні підходи» (тобто варіювання використання стратегій в залежності від стилю викладання: аналітичного чи комунікативного), «мова, що вивчається» (рівень складності тієї чи іншої мови, що вивчається, впливає на вибір стратегій навчання), «навчальні завдання» (студенти використовують різні стратегії в залежності від формулювання завдання). Наступними чинником є «афективний чинник», що включає «відношення та мотивацію», чинник «індивідуального рівня» – «професійна орієнтація студента», «рівень метакогнітивної свідомості» (за даними досліджень немає чіткої думки щодо того, чи усвідомлення використання метакогнітивної стратегії може вплинути на її ефективність чи ні.), «інтелектуальний компонент» (чим ефективніше студент застосовує стратегію, тим повніше він може пояснити її використання).

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: [пособие для учителя] / Наталья Дмитриевна Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. *Демченко Н.О.* Система упражнений для взаимосвязанного обучения общению в продуктивных видах речевой деятельности в учебно-методическом комплексе English through communication для 6 класса общеобразовательной средней школы: дис...канд.пед. наук : 13.00.02 / Демченко Надежда Александровна. – К., 1995. – 280 с.
3. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
4. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

5. *Петрагановська Н.Р.* Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівця немовного профілю в рамках Загальноєвропейських Рекомендацій з іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах // Вісник ЖДУ імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 19. – С. 202-208.
6. *Петровська Ю.В.* Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей. дис...канд.пед. наук : 13.00.02 / Петровська Юлія Валеріївна. – К., 2010. – 195 с.
7. *Самойлюкевич І.В.* Навчання професійно спрямованого мовлення студентів III курсу мовного вищого навчального закладу (на матеріалі англійської мови): Дис..канд.пед.наук : 13.00.02. – К., 1991. – 190 с.
8. *Скалкин В.Л.* Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка): Пособие для учителей. – К.: Рад.школа, 1983. – 119 с.
9. *Сур Р.* Les stratégies d'apprentissage / Cyr Paul. – Paris: Clé International, 1998. – 60 p.
10. *O' Malley J.M.* Learning Strategies in Second Language Acquisition / J.M. O Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 с.
11. *Oxford R.L.* Language learning strategies / Rebecca. L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2010 р.

ВІДБІР ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УСНОГО АРГУМЕНТУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАГІСТРІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Л.М.Данилевська

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

Статтю присвячено відбору змісту навчання усного аргументування англійською мовою для студентів магістратури немовних спеціальностей. Визначено мінімальний і достатній набір сфер, тематики, ситуацій, цілей та комунікативних намірів учасників спілкування, в межах яких буде здійснюватись навчання усного аргументування англійською мовою для студентів магістратури немовних спеціальностей. Побудовано загальну модель форм мовлення, в яких реалізується усне аргументування англійською мовою з урахуванням відібраних компонентів змісту навчання.

Ключові слова: зміст навчання, усне аргументування.

Проблема навчання говоріння іноземною мовою в умовах короткострокового курсу навчання на етапі магістратури полягає у вирішенні двох завдань: чіткого визначення змісту навчання та розробки ефективної методики. Дана стаття присвячена питанням відбору змісту навчання усного аргументування на заняттях англійської мови зі студентами немовних спеціальностей, які здобувають освіту магістерського рівня.

Завдання статті полягають:

1) у визначенні підходу до відбору змісту навчання усного аргументування англійською мовою магістрів немовних спеціальностей;

2) у визначенні мінімального і достатнього набору сфер, тематики та типових комунікативних намірів учасників спілкування;

3) у визначенні форм мовлення, які передбачають усне аргументування, та ситуацій спілкування, в яких ці форми мовлення реалізуються; у побудові загальної моделі форм мовлення, в яких реалізується усне аргументування англійською мовою.

Вирішуючи питання відбору змісту навчання усного аргументування англійською мовою для студентів магістратури немовних спеціальностей, ми взяли за основу підхід до відбору змісту навчання, запропонований В.Л.Скалкіним і розвинутий О.Б.Тарнопольським, де зміст навчання розглядається як багаторівнева категорія, на відміну від простого визначення змістових компонентів [5]. Цей підхід передбачає особливу увагу до черговості відбору компонентів і побудову процедури, „яка вимагає відбору письмово-мовленнєвих та усно-мовленнєвих текстів тільки після того, як є відібраним їх зміст. Відбір же змісту вимагає попереднього відбору тематики і ситуацій спілкування, у рамках яких буде здійснюватись навчання навичкам та вмінням мовлен-

невої комунікації. Якщо тематика і ситуації відібрані першими, то це визначає як зміст текстів, так і значення і смисл мовних знаків, які функціонують при здійсненні мовленнєвих актів у даних ситуаціях, де спілкування здійснюється у зв'язку з даною тематикою. На цій основі виникає можливість обгрунтовано відібрати і самі тексти, і той мовний інвентар, на якому їх побудовано. Нарешті, із відібраних текстів і мовного інвентарю виводимо ті знання, навички і вміння, якими учням необхідно оволодіти у процесі формування іноземномовленнєвої комунікативної компетенції” [5, 42]. Така послідовність є слушною для забезпечення у навчанні професійно-орієнтованого говоріння методично важливої провідної ролі предметного змісту (того, про що саме йде мова) відповідно до реального змісту (мовної і мовленнєвої сторони).

Отже, за моделлю послідовності відбору змісту навчання, запропонованою О.Б.Тарнопольським передусім послідовність задіяння аспектів відбору має бути такою:

- комунікативний аспект відбору змісту навчання (відбір тематики і ситуацій спілкування, а з них – змісту текстів, значень та смислів мовних знаків);
- лінгвістичний аспект (відбір текстів та мовного інвентаря);
- процесуальний та психофізичний аспекти відбору (відбір знань, навичок та вмінь, якими опановують для формування комунікативної компетенції).

Оскільки навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі здійснюється протягом обмеженого часу, питання змісту навчання тісно пов'язане з питанням його мінімізації. Провідні вітчизняні методисти відзначають: „Мінімізація змісту навчання знаходить своє відображення у кількісному обмеженні

мовного матеріалу, в різному обсязі рецептивного і продуктивного мовного мінімуму, а також у значному обмеженні сфер і ситуацій, тематики та предметного змісту мовлення” [2, 48].

У нашому випадку мінімізація змісту навчання аргументування англійською мовою передбачає визначення мінімального і достатнього набору: 1) сфер, тем, ситуацій спілкування; 2) мовного, мовленнєвого навчального матеріалу; 3) знань, навичок та вмінь мовлення, необхідних для оволодіння усним аргументуванням англійською мовою на етапі магістратури.

Відбір змісту навчання варто розпочати зі сфер та тематики спілкування. Оскільки відомо, що навчання іноземної мови на етапі магістратури для студентів немовних спеціальностей продовжує бути суто професійно-орієнтованим, відбір сфер і тематики спілкування здійснювався нами, виходячи з того, що магістри немовних спеціальностей це в майбутньому науковці, управлінці та педагоги. Тому серед сфер, які виділяються Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (особиста, публічна, професійна, освітня) [1, 45], ми зосередили свою увагу на останніх двох: професійна сфера, в якій суб’єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов’язки, та освітня сфера, в якій суб’єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі, особливо (але не обов’язково) у певній освітній установі.

Тематику спілкування, в межах якої буде здійснюватись навчання усного аргументування, нами було визначено таку:

- освіта (реформування національної системи освіти, порівняння різних національних систем освіти, освітня політика, управління освітою);
 - наука (наукові теорії, наукова методологія, методика наукового дослідження, наукові методи, впровадження наукових розробок, наукові факти);
 - техніка (новітні технології, система „людина – машина”);
 - професія (професійна орієнтація, професійний відбір, мотивація професійної діяльності, професійна реалізація особистості);
 - управління (лідерство, групові норми, стилі керівництва, ділові конфлікти);
 - суспільство (глобалізація, безробіття, демографічні проблеми, проблеми соціальної ролі, статусу, соціальні очікування);
 - культура (міжкультурний діалог, інформаційний вибух, етикетні норми спілкування).
- У кожній сфері діяльності виникають різні професійні ситуації, які, згідно Програми з англійської мови для професійного спілкування

(2005), можна описати за такими параметрами: місце і час, де/коли вони відбуваються; установи або організації, структури і заходи яких контролюють більшість того, що, як правило, відбувається; дійові особи, особливо у їхніх відповідних соціальних та професійних ролях; об’єкти (живі й неживі) навколишнього середовища; події, що відбуваються; операції, які виконуються дійовими особами; дискурс, що має місце в рамках ситуації; канали комунікації (напр. телефон, електронна пошта, спілкування віч-на-віч і таке інше) [4, 11].

Із переліку мовленнєвих вмінь і професійних ситуацій, в яких вони використовуються, поданих у Програмі англійської мови професійного спрямування (2005), ми – з метою подальшої конкретизації – відібрали об’єднані у рубрики професійні ситуації в межах професійної і освітньої сфер, а саме:

- Загальне робоче оточення і повсякденна робота – даній рубриці відповідають ситуації співбесіди, працевлаштування, які потребують вміння брати участь у співбесідах, дискусіях, вміння надавати і отримувати інформацію.

- Стосунки з колегами, клієнтами – ця рубрика конкретизується у таких ситуаціях як засідання, зустрічі, переговори – і вміннях брати участь у дискусіях на професійні теми і дозвілля.

- Міжнародні конференції, зустрічі, дискусії – специфікуються у ситуаціях до початку конференції, під час конференції, після конференції, які вимагають наявності вмінь відповідати на телефонні дзвінки, виступати з доповідями, брати участь у дискусії, спілкуванні.

- Контракти і угоди – до цієї рубрики відносяться ситуації працевлаштування, а також партнерства/співробітництва – які вимагають вміння укладати угоди, обговорювати контракти.

- Питання професійного та академічного характеру – ця рубрика стосується ситуацій лекції, семінару, практикумів, консультацій, які вимагають вмінь мовлення з навчальною метою.

На основі аналізу переліку вище зазначених професійних ситуацій, які ілюструють, як мова служить професійним потребам та опитування експертів, ми визначили наступні ситуації професійно орієнтованого спілкування, в яких реалізується аргументування:

- розмова з експертом з теми дослідження;
- співбесіда з потенційним роботодавцем
- участь у співбесіді для одержання гранта на дослідження за кордоном, обґрунтування вибору теми дослідження
- участь у круглих столах при обговоренні проблемних питань;

- відповідь на запитання під час/після доповіді на конференції;
- участь у дебатах;
- роз'яснення теми в ході лекції;
- надання експертної оцінки;
- переговори про співробітництво;
- відповідь на питання на захисті дисертації;
- прес-конференція, відповіді на провокаційні питання журналістів;
- ситуації відстоювання позицій своєї наукової школи на міжнародному конгресі;
- суперечка при поділі ресурсів, необхідних для дослідження, наприклад, лабораторного устаткування;
- конфлікт точок зору між співавторами проекту;
- пояснення допоміжному персоналу його місця та функцій у здійсненні дослідної роботи;
- крос-культурне непорозуміння між лектором та студентами з іншої країни;
- крос-культурне непорозуміння між студентами з різних країн;
- розмова із перекладачем наукового тексту щодо неточностей перекладу;
- розмова автора наукової праці з редактором професійного видання.

В межах виділеної тематики ситуацій спілкування ми виявили *типові комунікативні наміри (КН)* учасників спілкування, в яких реалізується аргументування:

- *КН пізнання, з'ясування* – уточнити, виробити тези, визначити, виявити слабкі місця, виявити перешкоди, виробити шляхи подолання перешкод;
- *КН ствердження* – донести інформацію, переконати, змусити до дій на підтримку висунутих тез, налагодити взаємопорозуміння, ствердити логічність суджень та умовивідів, отримати ресурси, набути прибічників власних ідей;
- *КН захисту позиції* – довести свою правоту, ствердити своє право на власну думку, подолати негативні стереотипи, конкурувати за ресурси наукового дослідження, переконати у зворотньому, вказати на нелогічність позиції опонента.

Нами виділено такі *цілі учасників спілкування* в ситуаціях аргументування: з'ясувати (уточнити), аргументувати/спростувати, перемогти у суперечці.

Відповідно до вище зазначених цілей учасників спілкування, ми, спираючись на типологію діалогів Н.Д.Павлової (дорадчий, аргументативний, конфліктний) [3, 76], доповнили її відповідними типами монологу і конкретизували до виділених нами ситуацій спілкування, що дозволило створити *загальну мо-*

дель форм мовлення, в яких реалізується усне аргументування (див. табл.1).

Основні форми мовлення, яким у наведеної моделі приділяється увага, є *монолог* та *діалог*. Але слідом за Л.П.Якубинським відзначимо, що між монологічною та діалогічною формами мовлення „знаходиться ряд проміжних, центром яких є такий випадок, коли *діалог стає обміном монологами*, наприклад при обіні привітаннями або невеликими „промовами” на яких-небудь церемоніях, поперемінна розповідь про враження, переживання або пригоди; в останньому випадку у загальному порядку мовленнєвої взаємодії монологічні шматки іноді як би акомпонуються репліками [7, 26]. Оскільки для нас важливим є наблизити навчальний процес до *реальної практики усного аргументування у професійній сфері*, ми вважаємо за потрібне спертися на формулювання О.Б. Тарнопольського, який зазначає: „Крім діалогу та монологу існують такі їх варіанти, як *полілог* (більше двох розмовників) та *діалог з елементами монологу*, коли один із співрозмовників у якомусь біль-менш тривалому сегменті розмови бере на себе виключну функцію мовця, тобто тільки передає інформацію без прийняття її від слухача. Ці варіанти також підлягають навчанню внаслідок поширеності в спілкуванні, особливо професійному” [5, 15]. Отож, коли ми говоримо про навчання трьох типів монологу (дорадчий, аргументативний, конфліктний), ми маємо на увазі також монолог в діалозі, а коли ми говоримо про навчання трьох типів діалогу (дорадчий, аргументативний, конфліктний), то ми включаємо сюди і випадки полілогу.

Таким чином, можна зробити наступні висновки.

1. Нами відібрано такі *компоненти змісту навчання усного аргументування* англійською мовою студентів магістратури немовних спеціальностей як *сфери, ситуації, тематику, цілі спілкування, типові комунікативні наміри* учасників спілкування, в рамках яких буде здійснюватись навчання усного аргументування.

2. Нами побудовано *загальну модель форм мовлення, в яких реалізується усне аргументування*, з урахуванням вище зазначених компонентів змісту навчання.

3. Наступним кроком буде відбір *письмових та усних джерел* та створення *моделей дискурсів* в усній комунікації, характерних для відібраних тем та комунікативних намірів та визначення на основі отриманих даних мовленнєвих навичок, вмій та знань, якими студенти повинні оволодіти наприкінці модуля, присвяченого навчанню усного аргументування англійською мовою в освітній та професійній сферах спілкування.

Загальна модель форм мовлення, в яких реалізується усне аргументування

Цілі спілкування	з'ясувати (уточнити)	аргументувати / спростувати	перемогти у суперечці
Комунікативні наміри (КН)	КН пізнання, з'ясування – уточнити, виробити тези, визначити, виявити слабкі місця, виявити перешкоди, виробити шляхи подолання перешкод;	КН ствердження – донести інформацію, переконати, змусити до дій на підтримку висунутих тез, налагодити взаємопорозуміння, ствердити логічність суджень та умовиводів, отримати ресурси, набути прибічників власних ідей;	КН захисту позиції – довести свою правоту, ствердити своє право на власну думку, подолати негативні стереотипи, конкурувати за ресурси наукового дослідження, переконати у зворотньому, вказати на нелогічність позиції опонента
Форми мовлення			
Монолог (монолог у діалозі)	Типи монологу		
	<i>Дорадчий</i>	<i>Аргументативний</i>	<i>Конфліктний</i>
	Ситуації спілкування		
	надання експертної оцінки; пояснення допоміжному персоналу його місця та функцій у здійсненні дослідної роботи	співбесіда з потенційним роботодавцем; участь у співбесіді для одержання гранта на дослідження закордоном, обґрунтування вибору теми дослідження; відповідь на запитання під час/після доповіді на конференції; роз'яснення теми в ході лекції; відповідь на питання на захисті дисертації; ситуації відстоювання позицій своєї наукової школи на міжнародному конгресі	прес-конференція, відповіді на провокаційні питання журналістів; ситуації відстоювання позицій своєї наукової школи на міжнародному конгресі; спір при поділі ресурсів, необхідних для дослідження, наприклад, лабораторного устаткування
	Типи діалогу		
	<i>Дорадчий</i>	<i>Аргументативний</i>	<i>Конфліктний</i>
	Ситуації спілкування		
Діалог (полілог)	розмова з експертом з теми дослідження; участь у круглих столах при обговоренні проблемних питань; переговори про співробітництво; пояснення допоміжному персоналу його місця та функцій у здійсненні дослідної роботи; крос-культурне непорозуміння між лектором та студентами з іншої країни; розмова із перекладачем наукового тексту щодо неточностей перекладу; розмова автора наукової праці з редактором професійного видання	співбесіда з потенційним роботодавцем, участь у співбесіді для одержання гранта на дослідження закордоном, обґрунтування вибору теми дослідження, ситуації відстоювання позицій своєї наукової школи на міжнародному конгресі; розмова із перекладачем наукового тексту щодо неточностей перекладу; розмова автора наукової праці з редактором професійного видання	розмова з експертом з теми дослідження; участь у круглих столах при обговоренні проблемних питань; переговори про співробітництво; пояснення допоміжному персоналу його місця та функцій у здійсненні дослідної роботи; крос-культурне непорозуміння між лектором та студентами з іншої країни; розмова із перекладачем наукового тексту щодо неточностей перекладу; розмова автора наукової праці з редактором професійного видання

ЛІТЕРАТУРА

1. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / Наук.ред. укр. вид. д-р пед.наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*: [підручник для студентів вищих закладів освіти]. – К.: Ленвіт, 1999. – 220 с.
3. *Павлова Н.Д.* Коммуникативные функции речи (Интенциональная и интерактивная составляющие): дис.... д-ра психол.наук: 19.00.01 / Н.Д.Павлова. – М., 2000. – 295 с.
4. *Програма з англійської мови для професійного спілкування* / Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Т.С.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. *Тарнопольський О.Б.* Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.
6. *Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П.* Методика обучения английскому языку для делового общения: [уч. пособие]. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
7. *Якубинский Л.П.* Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986. – 206 с.

Стаття надійшла до редакції 31.05.2010 р.

ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Л.М.Добровська

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри медичної кібернетики та телемедицини

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

У статті розглядаються основні тенденції процесу формування професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх інженерів у вищій школі. Ці тенденції є теоретичним підґрунтям для вдосконалення даного процесу у технічних ВНЗ.

Ключові слова: інформаційні технології, інтеграційний процес в технічній освіті, модернізація та вдосконалення освітніх процесів.

У наш час кризові явища в освіті України, недостатній рівень професійної освіти фахівців (в тому числі, й фахівців інженерного профілю) впливають на ефективність економіки. Зростають вимоги до інформаційної діяльності фахівців, пов'язані з потребою швидкого опрацювання інформаційних потоків. Це зумовлює необхідність впровадження інформаційних технологій (ІТ) для підвищення результативності, інтенсивності та інструментальності професійної діяльності фахівців, зниження трудомісткості процесів використання ними інформаційного ресурсу. Тому процес формування професійної компетентності з ІТ майбутніх фахівців інженерного профілю потребує значної уваги щодо своєї організації та вдосконалення.

Проблемам організації процесу формування професійної компетентності майбутнього інженера присвячені психолого-педагогічні дослідження О.Г.Каверіної, О.С.Пономарьова, О.Г.Романовського й Г.В.Гури, інших авторів.

Метою даної статті є визначення основних тенденцій процесу формування професійної компетентності з ІТ майбутніх інженерів у вищій школі. Ці тенденції є теоретичним підґрунтям для вдосконалення даного процесу у технічних ВНЗ.

Вища професійна освіта є одним із найважливіших соціально-державних інститутів, який виконує функцію формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Однак, цим у наш час не обмежуються функції вищої професійної освіти, вона формує у випускників ВНЗ цілий ряд непрофесійних компонентів знанієвого та процесуально-діяльнісного характеру, до яких відносяться наступні [14, 10]:

- формування у студентів умінь цілісного сприйняття навколишнього світу та

відчуття єдності з ним, а також процесу й результату діяльності;

- оволодіння технологіями прийняття оптимальних рішень, уміннями адаптуватися до різних змін, прогнозувати хід розвитку певної ситуації, яка виникла під час діяльності, передбачати негативні наслідки деяких подій;
- оволодіння культурою системного підходу до діяльності та важливими загальнометодологічними принципами її організації.

Для успішного виконання освітніх, виховних, дослідницьких та інформаційних функцій вища школа має ефективно реагувати на зміни потреб суспільства в освіті, адаптуватися до швидкозмінних соціально-економічних умов, а також впроваджувати гнучкі форми організації навчання. При цьому в центрі уваги має знаходитися проблема інтеграції двох систем – “навчання знанням” і “навчання мисленню”. Даний взаємозв'язок є джерелом розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів.

В сучасній професійній освіті простежується залежність між рівнем професійної компетентності майбутніх фахівців і рівнем їхнього наукового розвитку, на формування якого впливають такі чинники [9, 3]:

1) процеси глобалізації в суспільстві та їхні інтегруючі наслідки – створення полікультурної особистості, здатної вирішувати міжнародні проблеми;

2) перехід до нового інформаційного суспільства, картина світу в якому будується на основі інтегративних знань;

3) революція в галузі ІТ, зокрема, мережних засобів зв'язку, які ліквідували просторові та часові бар'єри доступу до знань і ство-

рили ефективні засоби для обробки інформації та здійснення інформаційного обміну;

4) підвищення ролі ринкових механізмів у вищій школі та поява глобального ринку високо-розвинутого людського капіталу;

5) визнання необхідності організації цілісного педагогічного процесу, який би готував фахівців широкого профілю, здатних орієнтуватися в багатьох напрямках людської діяльності та швидко самонавчатися.

Серед основних рис, притаманних сучасній науці, можна виділити інтеграцію різнопредметних знань. Вона виникає в результаті розвитку науки, предметом вивчення якої стають складні системи та їхні компоненти, які вже не можливо вивчити, описати та дослідити засобами та методами лише однієї галузі знань. Р.С. Гуревич і А.М. Коломієць переконані, що "інтеграція наукових знань висуває нові вимоги до фахівців усіх сфер людської діяльності. Зростає роль знань людини в галузі суміжних із спеціальністю наук і вміння комплексно застосовувати їх при вирішенні наукових та виробничих завдань. Комплексне застосування знань з різних предметів – це закономірність сучасного виробництва, яке вирішує складні технічні та технологічні завдання [2, 48]".

Міжпредметність (або залучення знань з інших дисциплін під час вивчення основної) та інтегрованість як в освіті, так і в науці все більше стають характерною ознакою сьогодення.

Інтеграційний процес в освіті полягає у впровадженні європейських норм і стандартів. Основні напрямки цього процесу у вищій технічній освіті пов'язані з переходом системи професійної освіти від вузькоспеціального навчання до навчання професій широкого профілю, який знаходить свій вираз в інтегрованих програмах професійної освіти.

Таким чином, перед вищою технічною школою стоїть завдання інтегрувати зміст професійної освіти.

Відповідно до О.Г. Каверіної *інтеграція змісту технічної освіти* пов'язана з "розширенням предмету пізнання, поєднанням практичної складової навчання з теоретичною, створенням сприятливих умов для розвитку особистості майбутнього інженера, підвищенням пріоритету теорії у свідомості студента, формуванням узагальнених професійно-технічних знань і вмінь" [4].

Для сучасного етапу розвитку суспільства важливо сформулювати вміння поєднувати знання наукових дисциплін, які раніше вивчалися ізольовано.

Реалізація міжпредметних зв'язків передбачає узгоджене вивчення теорій, законів, понять, спільних для споріднених дисциплін,

загальнонаукових методологічних принципів та методів наукового пізнання, формування загально-навчальних прийомів мислення. На сьогодні, незважаючи на значні теоретичні розробки з даної проблеми, багато навчальних дисциплін, які вивчають однакові поняття та явища навколишнього світу, розщеплені у свідомості студентів на абсолютно не пов'язані один з одним відомості з різних навчальних предметів.

Формування у студентів професійної компетентності (у вигляді цілісних систем інтегративних загально-професійних знань, інтелектуальних умінь та професійно значущих особистих рис) можна забезпечити шляхом засвоєння ними системно структурованих і педагогічно-інтегрованих груп навчальних дисциплін загальнопрофесійного циклу (інтегративних навчальних комплексів за Ю.М.Сьомінім [17, 94-95]), для яких характерні узагальненість предмету, об'єкту та цілей викладання, схожість понятійно-термінологічного апарату. Останні формуються на базі міждисциплінарної інтеграції.

Вирішення проблеми інтеграції загальноосвітніх і професійно-технічних знань майбутніх інженерів включає в себе:

1) засвоєння знань разом із оволодінням процесом, способами та засобами діяльності;

2) пошукову спрямованість знань, яка передбачає актуалізацію знань і способів дії з метою одержання результату (при цьому природа, техніка та виробництво розглядаються як фундаментальні об'єкти наукового пізнання);

3) системний аналіз технічних об'єктів шляхом розкриття їхньої наукової основи;

4) поєднання теоретичного знання та чуттєво-наочного уявлення про технічний об'єкт (на рівні образів).

Досягнення високого рівня професійної компетентності з ІТ у майбутніх фахівців вимагає аналізу проблем і протиріч вищої освіти на шляху виховання особистості, конкурентно-спроможної на ринку праці, здатної змінювати та вдосконалювати суспільство, самостійно ставити та досягати цілей, творчо мислити, усвідомлено аналізувати свою діяльність та приймати сміливі рішення.

Централізований характер управління в сфері освіти сприяв зростанню уніфікації як навчальних програм, так і засобів формування професійної компетентності, і, як наслідок, тотальному усередненню особистості. Але навчання покликане розвивати студента, а не тільки передавати йому знання.

Перехід людства від постіндустріального суспільства до інформаційного, а потім і до високоінтелектуального суспільства характеризує науку та освіту як сфери, що продукують

ють нові знання та долучають до цих знань суспільство загалом і кожну людину, зокрема. Саме від рівня інтелектуального розвитку людини великою мірою залежить успіх будь-якої виробничої діяльності та будь-якої сфери життєдіяльності [1, 230].

Тому модернізація освіти на сучасному етапі розвитку держави спрямована, в першу чергу, на *всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця* (соціальний, фізичний, духовний, інтелектуальний), формування в нього наукового світогляду на основі пізнання об'єкта навчання через сукупність різнобічних зв'язків і відношень.

За сучасних умов знання є "людським капіталом", одним з основних рушійних сил модернізації суспільства. Створення, відбір, адаптація, використання і перетворення в джерело прибутку знань має визначальне значення для стійкого економічного розвитку та підвищення життєвого рівня населення [20, 7]. Тому у процесі формування професійної компетентності з ІТ майбутніх інженерів важливим є *підвищення рейтингу професійно спрямованих знань*.

Рівень професійної компетентності майбутнього інженера нині здебільшого визначається не обсягом засвоєного ним змісту навчання, а розвитком мислення, умінням самонавчатися та самоконтролювати виконання власних дій. Із розвитком рефлексії у майбутнього фахівця вирішуються такі проблеми: "усвідомлення значення своєї професії; критичне ставлення до різних аспектів майбутньої професійної діяльності; максимальна самореалізація особистості в обраній професії, що можливо лише за умов адекватного професійного самовизначення; вироблення особистої програми самонавчання і саморозвитку [5]".

Особистість у широкому розумінні – це конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей [3, 243].

Особистісно-орієнтоване навчання спирається на низку основних психологічно-педагогічних принципів. Це принципи гуманізації, духовності, особистісного підходу, черговості, єдності соціалізації та індивідуалізації, соціально-особистісного прагматизму і партнерства, психологізації та екологізації [15, 34]. Існує лише один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості [12]. Даний підхід ставить завдання виявити індивідуальні особливості майбутніх фахівців (своєрідність сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, інтересів, нахилів, здібностей тощо), і передбачає потребу впровадження індивідуалізації навчання у навчально-виховний процес ВНЗ.

Суттєвий вплив на впровадження особистісно-орієнтованого навчання майбутніх фахівців в умовах інформаційного суспільства мають гуманістичні ідеї психології та педагогіки, які вирізняють особистість студента як найвищу цінність суспільного розвитку. На думку І.А.Зязюна, "найважливішою метою гуманізації освіти є засвоєння підростаючим поколінням єдиних для всіх членів суспільства цінностей" [10, 54]. У педагогічному словнику гуманізація освіти розглядається як "центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їхньої людинотворчої функції [3, 76]".

Процес формування професійної компетентності з ІТ майбутніх інженерів в умовах нової особистісно-орієнтованої парадигми освіти вимагає від вищої школи розвивати у них інтегративне мислення, рефлексивні вміння та вміння порівнювати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати та використовувати інформацію, швидко вирішувати проблеми та створювати нові інтегративні знання. Тому важливою тенденцією у даному процесі є *увага до особистості та спрямування на гуманістичне особистісно-орієнтоване навчання*.

Ми вважаємо, що значний вплив на формування професійної компетентності з ІТ майбутніх інженерів здійснює навчання, спрямоване на самостійне опрацювання навчального матеріалу та підвищення ролі самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою розвитку їхнього мислення, формування готовності до самонавчання, закріплення та поглиблення знань, умінь і навичок, одержаних під час аудиторної роботи шляхом самостійного виконання завдань для самопідготовки. При цьому ми спираємося на:

1) фундаментальні положення та поняття діяльності особистості, розроблені О.М.Леонтьєвим, який підкреслював, що "процеси навчання та виховання людини, засвоєння цінностей матеріальної та духовної культури здійснюються як результат діяльності" [8];

2) положення концепції навчання С.Л. Рубінштейна, відповідно до якої "метою навчання, як базового засобу засвоєння узагальнених результатів того, що створено попередньою працею людини, є підготовка до майбутньої самостійної трудової діяльності" [16, 495].

В умовах надлишкової науково-теоретичної інформації велике значення мають не лише знання, які майбутній інженер отримує під час вивчення фаховоутворюючих дисциплін, але також уміння їх застосувати у

своїй майбутній діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба в розвитку пізнавальних здібностей майбутнього інженера з метою вдосконалення отриманих знань, умінь і навичок в умовах сучасного виробництва, які постійно змінюються.

Формування у майбутніх інженерів таких рис, як активність, ініціативність та самостійність не можливе без зміни підходів до самостійної позааудиторної роботи студентів, знаходження ефективних форм і методів її планування у технічних ВНЗ. Як наголошував К.Д.Ушинський “треба передавати учневі не лише ті чи інші знання, але й розвивати в ньому бажання та здатність самостійно, без вчителів, засвоювати нові знання [19]”.

Освітні реформи західних країн спрямовуються на забезпечення високого рівня професійної діяльності фахівця шляхом підвищення вимог-стандартів, надання свободи вибору навчальному закладу стосовно змісту, форм та методів сучасної освіти, її інформаційного, наукового та методичного забезпечення. Отже, модернізація і вдосконалення навчального процесу передбачають впровадження *інноваційних освітніх стандартів* з урахуванням останніх досягнень наукового, соціального та технічного процесу. У період переходу до інформаційного суспільства інноваційність стає визначальним аспектом його розвитку.

Інноваційна діяльність – це особливий вид діяльності, призначення якої полягає у зміні змісту, форм, підходів і методів професійної освіти з метою підвищення її ефективності. Нововведенню притаманні такі ознаки: предмет змін (компонент системи, який можна перетворити); глибина перетворень (ступінь радикальності змін, які можна передбачити); масштаб перетворень; ресурсоемісність нововведення; рівень розробленості [7, 14].

Ми вважаємо, що інновація в навчанні – це впровадження нововведень, тобто застосування таких знань, підходів і прийомів, які за умови відповідного використання здатні покращити навчальний процес (наприклад, збільшити обсяг матеріалу, який вивчається на заняттях; збільшити темпи навчання)

У зв'язку з коротким життєвим циклом професійних знань, умінь і навичок з ІТ важливим чинником підвищення якості процесу формування професійної компетентності з ІТ майбутніх інженерів у вищій школі є його неперервність. Відомо, що неперервна освіта можлива лише за наявності вміння вчитися. Формування цього вміння, як вважає М.М.Солдатенко, у шкільні та студентські роки є базовим для забезпечення подальшої самостійної діяльності [18, 58].

У своїх дослідженнях Н.Г. Ничкало, розглядаючи теоретико-методичні положення концепції неперервної освіти, підкреслює, що “процес формування професійної особистості триває впродовж усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, організаційно-педагогічними формами і методами, потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних та соціальних аспектів життєдіяльності” [11, 153-157].

Таким чином, процес формування професійної компетентності з ІТ майбутніх фахівців інженерного профілю як процес набуття професійно спрямованих знань, умінь і навичок, орієнтованих на останні досягнення науки і техніки та на впровадження інновацій у професійну діяльність, має ґрунтуватися на *ідеології неперервної освіти*.

Бурхливий розвиток ІТ став поштовхом до глобальної інформатизації сучасного суспільства. Ми дотримуємося визначення поняття “інформатизація” як “процесу, який полягає у створенні глобальної інфраструктури сучасних засобів зберігання, опрацювання, передачі та зображення інформації, що стає стратегічним ресурсом суспільства” [6].

Як показує досвід інших країн, інформатизація сприяє забезпеченню національних інтересів, поліпшенню керованості економікою, розвитку наукоємних виробництв та високих технологій, зростанню продуктивності праці, вдосконаленню соціально-економічних відносин, збагаченню духовного життя та подальшій демократизації суспільства. Національна інформаційна інфраструктура, створена з урахуванням світових тенденцій і досягнень, сприяє рівноправній інтеграції України у світове співтовариство.

Усі компоненти державної політики інформатизації потрібно розглядати в контексті сфер діяльності людини. Інформаційні технології змінили спосіб діяльності людини, надали фахівцеві нові можливості завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконаленню методів управління нею.

Таким чином, вагомим чинником вдосконалення вищої освіти, підвищення рівня формування професійної компетентності з ІТ майбутніх інженерів є інформатизація вищої освіти, *створення потужної інформаційної інфраструктури технічних ВНЗ з розвиненим інформаційно-навчальним середовищем*, впровадження Інтернет-технологій і створення комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних).

Нині вже створені та експлуатуються в технічних ВНЗ навчально-пізнавальні системи,

доступ до яких здійснюється за допомогою локальних комп'ютерних мереж.

Розвиток технічних засобів телекомунікацій та зв'язку, поява мультимедійних комп'ютерів і розробка програмних додатків до них створили об'єктивні передумови для розвитку дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – це форма навчання, у процесі якого одержання освітніх послуг здійснюється на відстані без відвідування ВНЗ з використанням засобів ІТ. Експерти відмічають низьку якість такого навчання, оскільки практично є відсутнім діалог “викладач-студент” і основним носієм знань в процесі такого навчання залишається книга [21, 5].

На сьогодні найпоширенішим “проявом еволюції” дистанційного навчання у ВНЗ України є електронне навчання (е-навчання). На думку вчених, *е-навчання* – це інтерактивне навчання, під час якого навчальний матеріал є доступним у діалоговому режимі і забезпечується автоматичний зворотний зв'язок з навчальною діяльністю студента [22, 59]. У терміні “е-навчання” (electronic learning) підкреслюється електронний вид навчальних матеріалів і можливість електронного обміну між викладачем і студентом, а також між студентами, що характерно для інформаційних освітніх технологій.

Найголовнішою перевагою комплексного використання традиційних і комп'ютерно-орієнтованих методів, засобів та форм навчання є те, що воно позбавлене недоліків як традиційного навчання, в якому ІТ використовуються лише як надбудова, так і комп'ютерно-орієнтованого навчання, якому бракує прямого, безпосереднього контакту та спілкування з викладачем та іншими студентами.

Варто зазначити, що комплексне використання традиційних і комп'ютерно-орієнтованих методів, засобів і форм навчання (на відміну від традиційного навчання) дозволяє у повному обсязі використовувати безмежні можливості ІТ, які стають реальною умовою успішності навчального процесу. Аудиторна та самостійна робота студентів у процесі організації такого навчання абсолютно врівноважені та взаємопов'язані, а впровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання та використання мережі Інтернет є необхідними його елементами. Навчання за допомогою комп'ютерів дає найбільший ефект, коли студенти залучаються до активної когнітивної діяльності з опрацювання та закріплення навчального матеріалу, застосування його під час вирішення практичних завдань.

Процес формування професійної компетентності з ІТ майбутніх інженерів залежить від соціально-економічних і політичних умов суспільного життя. Тому на розвиток наведених вище тенденцій у даному процесі, зазвичай, впливають як сутність і специфічні особ-

ливості професійної діяльності майбутніх інженерів в сучасних умовах процесів інформатизації суспільства, так і постійна зміна мотивів, інформаційних потреб та інтересів інженерів з урахуванням швидкозмінного розвитку суспільства.

Узагальнення одержаних результатів дослідження надало можливість зробити висновок, що в наш час у процесі формування професійної компетентності з ІТ майбутніх фахівців інженерного профілю у вищій школі можна виділити такі основні тенденції:

1) спрямування процесу на всебічний розвиток особистості (в тому числі, й шляхом впровадження гуманістичного підходу);

2) формування у майбутнього інженера ідеології неперервної освіти;

3) модернізація та вдосконалення освітніх процесів шляхом:

- засвоєння знань разом із оволодінням процесом, способами та засобами діяльності;

- впровадження інноваційних освітніх стандартів у змісті, формах і методах навчання, а також у науково-методичному забезпеченні;

- переходу від інформативних до активних методів і форм навчання з включенням до діяльності студентів елементів проблемності, наукового пошуку та різних форм самостійної роботи (тобто переходу від школи відтворення до школи розуміння, мислення);

- засвоєння студентами системно структурованих і педагогічно-інтегрованих груп навчальних дисциплін загальнопрофесійного циклу (або інтегративних навчальних комплексів), для яких характерні узагальненість предмету, об'єкту та цілей викладання, схожість понятійно-термінологічного апарату;

- комп'ютеризації та технологізації навчання;

4) реалізація навчального процесу на основі принципів єдності теоретичного та практичного навчання, міждисциплінарної інтеграції та особистісно-орієнтованої парадигми навчання;

5) підвищення рейтингу професійно спрямованих знань;

6) створення потужної інформаційної інфраструктури технічних вищих навчальних закладів;

7) підвищення ролі самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Наше дослідження було виконане в межах розв'язання проблеми щодо розробки та обґрунтування концепції формування професійної компетентності з ІТ майбутніх фахівців медико-інженерного профілю в технічних ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вища освіта і Болонський процес*: [навч. посіб.] / За ред. В.Г.Кременя. Автор. кол. М.Ф.Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабиш. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. *Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю.* Інформаційно-телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях: [навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інституту післядипломної освіти] / Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія. – К.: Освіта України, 2006. – 390 с.
4. *Каверіна О.Г.* Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: [монографія] / За ред. П.В.Стефаненко. – Д.: ООО Фирма “Друк-Инфо”, 2009. – 275 с.
5. *Коваль Т.І.* Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04 / Т.І.Коваль; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 572 с.
6. *Концепція державної політики інформатизації.* Основні напрями національної програми інформатизації України. – К., 1994. – 32 с.
7. *Лазарев В.С., Мартиросян Б.П.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С.Лазарев, Б.П.Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11-21.
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. *Національна доктрина розвитку освіти* // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3.– С. 2-8.
10. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: [монографія] / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 630 с.
11. *Ничкало Н.Г.* Неперервна професійна освіта – тенденція світова / Н.Г.Ничкало // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук.праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Ч.: ОВС, 2002. – С. 148-161.
12. *Освітні технології*: [навч.-метод. посіб.] / Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін.; За заг. Ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
13. *Пономарьов О.Г.* Логіка самостійної діяльності студентів у системі їх особистісного розвитку / О.Г. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами.– Х.: НТУ “ХПІ”. – 2007. – № 4. – С. 10-18.
14. *Попков В.А., Коржув А.В.* Теория и практика высшего профессионального образования: [уч. пос. для системы доп. пед.] / В.А.Попков, А.В.Коржув. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
15. *Рибалка В.В.* Психолого-педагогічні принципи і стадії розробки особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти / В.В.Рибалка // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2001. – Вип. 2. – С. 33-41.
16. *Романовський О.Г., Гура Т.В.* Управлінська компетентність як напрям гуманізації освіти у життєвих перспективах майбутніх інженерів // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х.: НТУ “ХПІ”, 2007. – № 4. – С.61-69
17. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: Серия “Мастера психологии”. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
18. *Семин Ю.Н.* Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект / Ю.Н. Семин. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2000. – 140 с.
19. *Солдатенко М.М.* Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: [монографія]. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – 198 с. – Бібліогр.: с. 173-197.
20. *Ушинський К.Д.* Твори: у 6 т. – К.: Наукова думка, 1954. – Т.2. – 620 с.
21. *Формирование общества, основанного на знаниях.* Новые задачи высшей школы / пер. с англ. – М.: Изд-во “Весь мир”, 2003. – 232 с.
22. *Хортон У., Хортон К.* Электронное обучение: инструменты и технологии / пер. с англ. – М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. – 640 с.
23. *Шуневич Б.* Теоретичні основи дистанційного навчання: навч.посіб. – Львів: Вид-во Національного універ. “Львівська Політехніка”, 2006. – 244 с.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2010 р.

ДИТИНСТВО У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ СТЕПАНА БАЛЕЯ

О. Квас

кандидат психологічних наук, докторант

Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка

У статті аналізується наукова спадщина С.Балея. Висвітлюється вплив наукових досліджень С.Балея не лише на реформування дошкільного виховання та шкільної освіти, але й на суттєву переорієнтацію ментальності дорослих, педагогів у стосунках з дітьми.

Ключові слова: дитинство, дитиноцентрична орієнтація, періодизація дитинства, педоцентризм, дозрівання.

Науково-педагогічна спадщина С. Балея стосується таких напрямів, як педагогічна психологія, психологія розвитку, суспільна психологія, психопедагогіка, психологія творчості, проблеми особистості вчителя – вихователя та ін. Завдяки дослідженням С. Балея, педоцентричні ідеї у першій половині ХХ ст. було реалізовано на практиці. Саме з його ініціативи широкого розповсюдження набули центри шкільної психологічної служби, дитячі психолого-педагогічні консультації, спеціальні психотехнічні школи та центри психічної гігієни. Під керівництвом вченого проводилися дослідження психічних здібностей дітей та молоді. Це мало великий вплив не лише на реформування дошкільного виховання та шкільної освіти, але що не менш важливо, на суттєву переорієнтацію ментальності дорослих, педагогів в стосунках з дітьми. Дітей почали розглядати не через призму психології дорослої людини, але особистості, яка має власний світ, свої індивідуальні психічні потреби, здібності та зацікавлення. Тому суть педоцентризму призводила до ототожнення процесу виховання дитини з процесом її спонтанного, природного та фізичного розвитку з виокремленням існуючих у ній вроджених задатків, із стимулюванням та розвитком її потенціальних природних рис.

Степан Балея (1882-1952) – всесвітньвідомий психолог, педагог, психіатр, творець педагогічної психології, психології розвитку та суспільної психології, випускник Львівського університету (1903-1907). Народився у Борках Великих на Тернопільщині. Після закінчення навчання у Львівському університеті (філософія, психологія) продовжував студії в університетах Берліна та Парижа (1911-1914). У 1917р. С. Балея повертається до Львова, де продовжує навчання на медичному факультеті Львівського університету (1917-1923). У 1923р. він захищає докторську дисертацію з медицини у Варшавському університеті. У 1928р. отримує звання надзвичайного професора (за

посадою) Варшавського університету, а в 1934р. – звання звичайного професора кафедри педагогічної психології, яку він створив у цьому навчальному закладі.

Становлення С. Балея як науковця і педагога тісно пов'язане із Львовом та Львівським університетом, у якому на загал С. Балея навчався 10 років. Початком педагогічної діяльності С. Балея слід вважати його роботу на посаді вчителя математики Львівської гімназії (1907-1917). Після закінчення медичного факультету С.Балея працював на посаді асистента відділення нервових і психічних хвороб Львівської лікарні.

З 1928р. і до кінця життя С.Балея працював у Варшавському університеті. Разом з тим, він одночасно працював і в інших навчальних закладах міжвоєнної Польщі – Державному вчительському інституті та Педагогічному інституті у Варшаві.

У період Другої світової війни С. Балея працював лікарем у дитячих та психіатричних лікарнях. У воєнний період він не залишав педагогічної діяльності, таємно працюючи на медичному факультеті Університету західних земель у Варшаві, а також на педагогічному відділенні гуманітарного факультету Таємних академічних курсів у Ченстохові.

Після закінчення війни С. Балея продовжував працю у Варшавському університеті на посаді завідувача кафедри педагогічної психології. Одночасно він працював в Інституті спеціальної педагогіки та Вищій школі психічної гігієни. Балея був одним із засновників Польського психологічного товариства, а також академіком Польської академії наук.

Мета статті – розкрити засади трактування періодизації дитинства у психолого-педагогічних дослідженнях Степана Балея.

Серед найбільш важливих праць ученого слід назвати наступні: «Психологія зрілого віку» (1931), «Нариси психології з точки зору розвитку дитячої психіки» (1935), «Педагогічна психологія а нарисах. Характерологія і типоло-

гія дітей та молоді»(1933), «Особистість» (1939), «Шляхи пізнання» (1946), «Вступ до суспільної психології» (1953).

На думку вченого, проникнення у специфіку дитячої природи, емпіричне пізнання закономірностей розвитку дитини та його індивідуальних здібностей дозволило сподіватись більш ефективного виховання, тобто пристосування вчителя, вихователя до дитячого характеру та створення середовища, у якому б повною мірою могли розвинути дитячі задачки.

С. Балеї виокремив педагогічну психологію як окрему наукову галузь психології, із своїм предметом, метою, завданнями, методами наукових досліджень. Значним виявився його внесок у розвиток педпсихології та психології особистості педагога. У своїй концепції досконалого вчителя він говорить про необхідність володіння такими психічними властивостями, як симпатія та прихильність до молоді, розуміння вихованця, терпимість, здатність переконувати. Він був піонером судових психологічних експертиз і сучасної судової психології, а також фахівцем з дитячої злочинності та девіаційної поведінки молоді. Серед його наукових інтересів були також психометрія та психологічне тестування.

Слід відзначити вагомий внесок ученого у розробку теорії вчення про особистість та її становлення, зокрема у процесі поступальних змін у психіці людини на різних вікових стадіях, особливого онтогенезу, коли формується людина. Важливо усвідомити ту обставину, що С.Балеї акцентує увагу на тій частині людського життя, яка передуює зрілому стану людини і фактично є періодом її фізичного та психічного становлення. Цій проблемі присвячено такі праці С. Балея, як «Психологія віку дозрівання» [1] і « Нарис психології у зв'язку із розвитком дитини» [2].

На думку Балея, період, що передуює зрілому стану людини, складається із двох стадій: дитинства та дозрівання. Проблема періодизації дитинства по сьогоднішній день вважається однією з найбільш контраверсійних у психолого-педагогічних науках. Основна дискусія розгортається навколо періодизації дитинства. Тому у праці «Психологія віку дозрівання» С. Балеї окремий розділ присвячує саме термінології, пов'язаній з дитинством. Учений аналізує підходи до періодизації розвитку дитини різних зарубіжних учених-педагогів, психологів, медиків, і доходять висновку, що різні автори дають різну періодизацію дитинства: перше, друге і третє дитинство (Вермелайн), раннє дитинство, шкільне дитинство, дозрівання (Крог) тощо.

Він зауважує, що періодизація є неоднозначною і дуже нечіткою. Цій невизначеності,

на його думку, сприяє і різноманітне тлумачення психологічних термінів різними мовами. Тому Балеї розробляє власну періодизацію дитинства та дозрівання людини. Він вважає, що психіка періоду дитинства має якісно інші риси, ніж у зрілому віці, свою онтологічну визначеність, неповторно специфічну реальність, що характеризує її як якісну і просторово-часову цілісність.

С. Балею належить глибоке і вичерпне за характеристикою визначення змісту психології розвитку: «Дитину з дорослою людиною єднає довга ланка розвитку, що зветься дозрівання» [3].

Період дитинства вчений поділяє на декілька фаз: вік немовляти, який охоплює перший рік життя людини; друге (дошкільне) дитинство, яке збігається з дошкільним періодом і триває до 6-7 року життя; третє (шкільне) дитинство, яке триває до 12-13 року життя дитини. Кожній з фаз дитинства, на думку С. Балея, притаманні свої особливості. Так, перше дитинство проходить під знаком оволодіння мовою. Другому дитинству властиві фантазія та егоцентризм. У цьому віці, стверджує вчений, дитині властивий своєрідний погляд на світ, коли вона не відрізняє світ реальності від світу фантазій. У той же час у фазі третього дитинства дитині притаманне більш реалістичне сприйняття світу. Вона прагне його пізнати таким, який він є, саме у цей період дитина виявляє інтерес до різних галузей знань: природничих, технічних. У цьому віці дитина набуває й досвіду суспільної поведінки.

На зміну дитинства приходять вік дозрівання. С. Балеї вирізняє дві фази цього періоду: пубертатну (фазу розквіту, від 12-13 до 17 років) та юнацьку (адолесцентну, від 17 до 20 років). Перша каже він, є переломною між етапами дитинства і дозрівання: «З творенням і організацією нової форми буття повинна згаснути попередня форма – дитяча. Дитина в людині повинна вмерти, якщо замість неї повинна народитись людина зріла. Якщо розквіт настає після занепаłego дитинства, якщо дитина при цьому перетворюється у щось, що інколи є антитезою дитинства, то очевидно, що зрозуміти суть цього процесу можна лише порівнюючи те, що утворюється, з тим, що занепадає» [4].

Вік дозрівання ще часто називають перехідним, або переломним. С. Балеї звертає увагу на так звану проміжну фазу між дитинством та пубертатною фазою, називаючи його фазою перед розквіту (12-14 років). У цей період у дітей відбуваються глибокі психічні зміни, можливі депресії, агресивність. «Першим проявом виходу з періоду дитинства і переходу до стану зрілих людей є поява у здобутті більшої свободи від оточуючих. Дитина все бі-

льше прагне вирішувати свої справи самостійно, а не слухати сліпо наказів дорослих», вважає С. Балея. На думку вченого, цей період для дітей проходить у складних психологічних умовах і супроводжується глибокими депресіями, роздратуваннями та агресивністю. Діти в цьому віці все більше цікавляться собою, своїм внутрішнім світом, своїми переживаннями. «Характерний для періоду розквіту фермент, який твориться у тілі і у душі, легко веде до порушення рівноваги, що знаходить вихід у різних почуттях і відчуттях. Індивід віку розквіту часто впадає у хвилювання, яке легко переходить від радості до смутку, меланхолії, від

запалу – до втрати інтересу, від захоплення до розчарування, від любові – до ненависті» [2].

На відміну від першої фази дозрівання, друга юнацька – характеризується більш сприятливими для загального розвитку дитини змінами й позитивними емоціями. С. Балея вважає, що для цього віку домінуючим є юнацький ідеалізм, який приходить на зміну опозиційності й запереченням попереднього віку. Саме в цей період відбувається активна соціалізація особистості, формування дружніх стосунків з оточуючими.

Таблиця 1

Періоди психічного розвитку дитини

Період	Фаза	Рік	Основні ознаки	
Вік немовляти		Перший рік життя	Володіння тілом (дитина вчиться сидіти, повзати, стояти). Чуттєво-рухливе зацікавлення. Ручні забави.	
Дитинство, від 1 до 12-13 років	Перше дитинство	До кінця 3-го року життя	Егоцентризм	Засвоєння мови. Уявні ігри. Початок віку допитливості
	Друге дитинство	До 7-го року життя	Магічне мислення, зацікавлення казкою	Вдосконалення мови, конструктивні ігри, допитливість
	Третє дитинство	До 13-14 року життя	Реалізм	Природничо-технічна зацікавленість. Колекціонування. Робінзонада. Героїзація
Вік дозрівання	Перед розквіт	Близько 13-14 року життя	Прояви непокори, депресії та несміливості. Психологічне диференціювання за статевими ознаками	
	Розквіт (пубертатна фаза)	До 17 року життя	Статеве дозрівання. Адорація. Чуттєвий фермент. Романтизм. Почуття закоханості. Мрійливі фантазії.	
	Юнацький вік (адалесценція)	До 20-24 року життя	Юнацький ідеалізм. Соціалізація особистості. Формування естетичних почуттів.	

Отже, згідно періодизації дитинства, розробленою С. Балеєм (див. табл. 1), можемо стверджувати, що у міжвоєнний період вона була найбільш коректною й об'єктивною, адже базувалась на генетичній психології (дитячій психології та психології періоду дозрівання). Саме такий підхід дозволив Балею вийти на якісно новий рівень знань про людину – педагогічну психологію. Вчений послуговується термінами педагогічна психологія, психологія виховання.

Поняття виховання він розглядає досить широко, включаючи до нього і такі категорії, як розвиток, навчання, педагогічних процесів. С. Балея вживає у своїх наукових працях обидва

терміни – психологія виховання, педагогічна психологія – як синоніми. Вчений вважав, що результатом виховання можуть бути різного роду педагогічні продукти: знання, уміння, навички. Він був переконаний, що педагогічна психологія повинна мати своїм єдиним предметом саме виховні процеси, які розглядаються з психологічної точки зору, адже «не сама дитина, а виховні процеси є суттєвим предметом педагогічної психології, при цьому очевидним є те, що, говорячи про виховні процеси, треба говорити також і про виховання і про вихователя як предмети чи суб'єкти цих процесів, але лише тією мірою, якою їх торкається виховний процес» [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Baley S. Psychologia wieku dojrzewania. – Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna. – № 5. – Wyd. 2-gie. – Lwów-Warszawa: Ks. Atlas, 1932. – 264 s.

2. *Baley S.* Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. – Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna. – № 15. – Lwów-Warszawa: Ks.Atlas, 1935. – 424 s.
3. *Baley S.* Psychologia wieku dojrzewania. – Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna. – № 5. – Wyd. 2-gie. – Lwów-Warszawa: Ks.Atlas, 1932. – S. 6.
4. *Baley S.* Psychologia wieku dojrzewania. – Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna. – № 5. – Wyd. 2-gie. – Lwów-Warszawa: Ks.Atlas, 1932. – S. 9-10.
5. *Baley S.* Psychologia kontaktu wychowawczego // Psychologia wychowawcza. – Warszawa, 1935. – № 2. – S. 11.

Стаття надійшла до редакції 21.05.2010 р.

USING VIDEO IN THE CLASSROOM: AUTHENTIC AND STUDENT-CENTERED ACTIVITY

N.Kovalska, N.Prisyazhnyuk

Assistant Professors Faculty of Linguistics

National Technical University of Ukraine «KPI»

У статті пропонується досвід застосування відео при вивченні англійської мови на факультеті лінгвістики НТУУ «КПІ».

Ключові слова: відео, навчальні цілі, автентичність, послання фільму.

The strategic development of Ukraine is aimed at Euro integration in various spheres of economy. "We are going to Europe"- we can hear from our leaders. Changes are unavoidable and they stipulate specific alterations in the framework of educational system. Looking ahead to the future of education in Ukraine, what are the prospects of the most important and wide-ranging reform of higher education in Europe which is called Bologna process? There is considerable diversity in the linguistic and cultural diversity of the European Union member states.

Ukraine is going through a period of reflection and reforms. Its system of education is looking at improving openness and regulation. But the implementation of European standards recommended by European Council will continue to be a domestic matter for the foreseeable future.

The slogan of the EU language policy is as follows "Languages Open Doors to Cultures". According to it intercultural communication is impossible without mastering the language. Therefore quality teaching and learning are the core values of the ELT community [1].

Nowadays Ukrainian institutions face an extremely difficult task of making up new kinds of educational programs hence the importance of studying not only home but foreign experience too [2].

The new University Curriculum for English language development envisages correlation of content, methods of teaching and assessment with the recommendations of the Council of Europe. What is more it promotes principles of democratic and humanistic education, aiming at developing language personality that is really able to function successfully in multicultural and multilingual context [3].

The introduction of the new University Curriculum demands developing new materials such

as multimedia resources to cater for specific needs of Ukrainian students to promote:

- communicative approach;
- skills integration;
- students personal, cultural and professional development.

Time-tested techniques and effective new ways of learning the language reflective tasks and materials with intelligent, non-trivial content, high-quality production values (colour, action, sound, production, cast/actors, plot, issues or problems for discussion etc.) raise students' motivation to learning English, developing and improving their communicative skills, using the language as well as practicing it.

We draw your attention that the most important of all known senses is sight. A great Italian scientist and painter Leonardo da Vinci who lived and worked in the XII century A.D. considered an eye to be a mirror of a soul. We perceive the surrounding world with eyes. Many scientists underline the importance of engaging as many senses as possible in learning activities because such activities stimulate both hemispheres of the brain, thus resulting in better learning and involve the use of both low-tech and high-tech images and are suitable for a wide variety of teaching context; young learners and adults: specialized and general English; richly- or minimally- equipped classrooms [4]. There are many reasons why it is advantageous for a lecturer to use video or audio and other broadcast media. If the instructional goal for students is to practice authentic communication, then a video / activities based on a video might be used. We underline that authenticity means genuineness, realness, ambiguity, condensed life etc. Table 1 shows the relationship between different kinds of authenticity according to Breen M. and Taylor J.[5; 6].

Table 1.

Facets of authenticity

• <u>Authenticity</u> of language	• <u>Authenticity of the text</u> is used as input data for learners
• <u>Authenticity</u> of task	• <u>Authenticity</u> of the learners' own interpretation of such texts
• <u>Authenticity</u> of situation	• <u>Authenticity</u> of the tasks conducive to language learning
	• <u>Authenticity</u> of the actual social situation of the language classroom

In other words, authenticity is created through the interaction of users, situations and the texts.

But textbooks continue to be used by many lecturers as the central element in classroom teaching. Even authentic materials can be frustrating, confusing and de-motivating because they are too difficult for lower level students to comprehend [7]. We do understand that using films/television and other broadcast media is the time consuming process. However, these teaching tools are currently widespread and popular. Films are assumed to be natural and authentic, they represent the natural discourse, they are supplementary to course texts/textbooks. We would like to indicate that pragmalinguistic and form-oriented dialogues in films, television interviews resemble naturally occurring data.

Obviously using video in any form for educational purposes has become the demand of the day as it is considered to be one of the most efficient methods of teaching foreign languages. Using video is no longer seen as a passive activity but an active one, because it demands involvement from the learners. When we talk about practical classroom teaching, we insist on both proper video exploiting and increased students' involvement. Dealing with classroom management we underline that the notion student – centeredness has to be applied to teaching practice, methodology, curriculum development and student training. Video practitioners can accommodate increased student involvement in skill area acquirement and development. Video classes can be regarded as an ideal environment for piloting and implementing student-centered techniques. Lecturers, on the other hand, are seen as facilitators, consultants and resources, but their role should be decentralized.

Video interests and appeals to students, encouraging their interaction. With videos/films/DVDs the teacher can organize activi-

ties to practice and develop English-language skills that capitalize on student-centered learning.

Such student-centered activities can be organized in pairs, small groups or the whole class. Targeted skills may vary. Depending on the objectives, lecturers may focus on videotape use for speaking, listening and writing skills development.

Lecturers have to use information technology (IT) in their professional activity as movies, and later videos become readily available for teaching purposes, bringing authenticity, reality, diversity and flexibility into the language classroom.

Lecturer's role is of great importance. In order to incorporate video materials in classroom effectively lecturers have to have certain knowledge and skills. They do need some practice to employ them appropriately as a powerful educational tool and powerful classroom resources. As media specialists have noted films do not stand alone in the instructional process. Their productivity depends in great measure on how ably they are used. Their potential is attained when they serve as a rich experience which the instructor or students relate to other experience, interpret, generalize, talk back to, and think critically about, and respond to in other intellectual ways. The instructor who understands this principle does not "show" films but USES them, making them a vital part of the course and a memorable learning experience for students [8]. Lecturers should bear in mind that videos are neither a substitute for the lecturer [9] or for instruction [10].

At the National Technical University of Ukraine (the NTU "KPI") we have the experience of using videos in EFL classes at the Faculty of Linguistics. Our language professionals have agreed that utilization of videos enhances not only language-skill development, but decides the multicultural problems, makes students get real-life information directly from the source, unites the non-native speakers and native ones, presents a realistic image of the culture, linked with the language. We can add that video quickly attracts attention and is enjoyable to students. It

lends variety to the learning process and the conversation format activates students, raises interest to language studying.

To promote active viewing the following procedures and techniques are suggested for the lecturer

- Film previewing;
- Film selection (the film should be suitable for the age, interests, studying material and proficiency level of students);
- Careful lesson planning (lecturers familiarize with the content in order to get ready for careful lesson planning and they have to define instructional objectives);
- Vocabulary learning activities;
- Follow-up effective tasks / exercises and successful activities to complement the video / the video materials;
- Careful timing.

The definition of language learning objectives is of significant importance. There is an old rule in the theatre that, when the house lights go down, the audience is never to be left in the dark for more than a brief moment. A ray of lights is shown on the curtain even before it opens. These metaphoric words are used to explain the need of clear goal setting in a lesson. Students should always, at all stages, know what they are doing and why they are doing it. This is necessary not only for they will feel a certain satisfaction about their achievements at the end of the lesson, but also for good motivation throughout the lesson.

This research has also shown that students are more attentive to their work if the teacher explains the goals of the video lesson. They are skill-oriented, whereas the new grammar feature serves only as a means to achieve this goal. This communicative goal setting is derived from our personal experience, as will be seen in the following stage.

Although the students' feedback confirmed that videos are a creative teaching tool, but it is important to note the necessity to adopt/develop appropriate stages and accordingly appropriate exercises / tasks. If the tasks are too difficult, the students cannot do them; but if the tasks are too easy the students do not improve their English and what is more they may lose interest. It is really very useful to link each short activity to what the students are studying (topic, vocabulary, grammar, structures etc.). Learning, what is meaningful and relevant, depends partly on what is taught and partly on how it is taught.

The work over videos can be divided into following stages:

I The Pre-Viewing Stage

II The Viewing Stage

III The Post-Viewing Stage

I The Pre-Viewing Stage

This is the most important and time-consuming stage for the lecturer and it should never be neglected. We must confess that in the real life classroom our students are not very seldom faced with the idea of film-watching without any introductory or preparatory work. So at this stage the lecturer's task is as following:

- to prepare students for the actual viewing of a video;
- to get information connected with the subject, characters;
- to stimulate students' interest in the topic/theme;
- to activate students' background knowledge;
- to introduce students to vocabulary that will help them successfully complete the task;
- to prepare students for the content of the video in order to aid comprehension;
- to distribute the flexible system of the individual/group tasks.

We as well may propose the so called pre-viewing activities that we widely use in one case or another before watching videos. The pre-viewing activities are as follows:

1. Student Interviews.
2. Problem Solving.
3. Discussion of the Video Title.
4. Brainstorming Activities.
5. Film Summary.
6. Vocabulary Work etc.

1. Student Interviews on the issues related to the video, its concept, its problem(s).

The procedure is as follows:

- students can ask each other the same question(s);
 - students can be given separate questions;
 - pair work in small groups;
 - students share their findings.
2. Problem Solving

Students attempt to solve the presented problem of the film in pairs/in small groups. Then they report possible solutions to the whole class.

We are convinced that teaching English nowadays has to be professionally oriented. Students of the linguistic faculty in the NTUU the 'KPI' are future technical interpreters and as any specialists they have to be truly professional and should acquire such qualities as personal motivation, professional commit-

ment, interpersonal and communication skills but what is more they have to be flexible and creative in problem solving [11]. In addition to being a member of our country, we are members of the world, and this gives us a global identity. So it is quite natural for us to think about world affairs and cooperate in solving the world's problems Science and technology are by nature concerned with problem-solving. The variety of problems to solve is infinite and in our case high-tech [12].

3. Discussion of the Video Title.

The objective of it is to hypothesize the film content. Students can discuss in a class/small groups. Students can be offered to answer film-related questions focusing on key ideas, main issues, personal experiences and cultural observations that are raised to stimulate discussions in which students have the opportunity to use the new vocabulary even the new language in simulated real life situations [13]. We encourage students to be en-

gaged in meaningful interaction, in which they are focused more on what they are saying than on how they are saying it. Students have real practice that enables them to use the language outside the classroom. We stress that the use of films/videos significantly reduces the monotony of mechanical drills and such kind of speaking practice is useful, meaningful, interesting and beneficial. The important element of fun can be injected with games, simulated dialogues and/or simulated role plays.

4. Brainstorming Activities.

Brainstorming can be used as a group technique for stimulating creative thinking. Students are asked to answer leading questions about a topic or idea that is under focus. The questions could be presented on the chalkboard and each student has to make up his/her mind how to answer them.

These brainstorming activities may include using "watching cards" which the students become used to while watching video:

WATCHING CARDS	
Title	_____
Plot	_____
Main idea	_____
Background	_____
Characters	_____
Vocabulary	_____
Film message	_____

With the help of such viewing cards the teacher is supposed to use a simple but rather flexible checking scheme. The checking scheme we usually use includes group conversation, cross-questioning, storytelling and film "message". We usually ask our students to express the "message" of any film in one word. The possible list of such messages may be listed on the blackboard: Friendship, Love, Environment, Nature, Peace, War, Help, Charity, Suffering, Hope, Faith etc.

This approach appeals to the whole class and attracts even the most passive or distant students. By means of such activities they overcome shyness and gain new experiences to generate new ideas.

So brainstorming can be regarded as a versatile thinking tool and can be used at any stage of the video process.

5. Film Summary.

a) Students are asked to skim a typed / given summary of the film / video for the main

idea(s) and / or scan the summary for specific details as it is really important for viewing comprehension. To facilitate note-making some "scheme" of the film can be distributed with blanks for students to fill in the missing information.

b) Students can be asked to write a film summary (50-70 words) : to summarize main issues raised in the film in written form. If a group is small, this task can be done orally.

6. Vocabulary Work

Students are introduced to important words, word expressions, even phrases, necessary for better comprehension of the film / video. The appropriate timing for vocabulary instruction should not be a conflicting point. The lecturer may vary such options as s/he may present vocabulary lists before the screening time or after the film / video has been shown or the word / word expression may be introduced at that moment of necessity and not only by the lecturer but by another student in class as well. We have to

consider how to introduce new vocabulary. In order to keep all students active lecturers provide enough language support and crucial vocabulary. Follow up by repeating key ideas and vocabulary throughout and after the film / video event. Repetition also allows for more student interaction

The importance of vocabulary in language acquisition is without question.

By taking a systematic approach to vocabulary learning, lecturers can make the best use of class time and help students get the best return for their efforts. In addition the design of the activities allows lecturers to adapt or to apply the vocabulary, the ideas to other topics.

II The Viewing Stage

This stage is the key one for both the lecturer and students. For the lecturer it is important to:

- to facilitate the actual viewing of a video;
- to help students deal with specific issues;
- to focus on character or plot;
- to allow students to practice viewing, listening, note-taking;
- to give students the opportunity to use key vocabulary and concepts associated with the theme ;
- to check individual and group tasks.

The Viewing itself may vary as well.

The lecturer may propose:

- viewing the whole film;
- breaking it into snippets;
- assigning tasks;
- viewing of the film/video without turning on the sound. This allows the students to concentrate on the context in which the scene / the dialogue is taking place. This context is giving the students the non linguistic information which helps them to imagine, interpret, reconstruct and even predict what is being said, what is happening and what is about to follow.

At this stage we as well practice using "viewing sheets" which consist of easy multiple-choice questions for intermediate level students to answer as they watch the video. Previewing and post viewing discussions are conducted in conjunction with the viewing sheets. The students listen to the dialogues, answer the questions on the viewing sheets and discuss the questions and events of the video section. Thus students use three of the four major skills areas of language learning. The main feedback of this class activity is developing fluency of English. This technique is highly effective as students usually adore watching movies.

The language of movies is too fast, too difficult and too idiomatic for the (intermediate-level) students to follow. Thus the lecturer must prepare viewing questions that are based on every clear and easy segment of dialogue and visual clues in the video section. Answering these easy questions keeps students involved in and focused on the viewing procedure.

The film can be interrupted in progress to clarify key ideas/points. Film interruptions allow the student opportunities to predict outcomes, solve problems and think critically [14] by comparing, contrasting and synthesizing. Students are encouraged to consider alternative solutions or endings.

Students can measure their comprehension based on the accuracy of their answers to the viewing questions as the feedback of the viewing stage of the proposed scheme. This may be regarded as indicator of students' progress that keeps them optimistic and motivated during the lesson.

It goes without saying that this technique requires a significant amount of teacher preparation. In addition to the viewing sheets, the teacher may create visual aids diagramming aspects of the film (or its section) such as characters, locations or major events in the plot.

III The Post-Viewing Stage

At this stage students interact and cooperate as they work toward completing the task. This is important in language learning because the students are involved in "comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language (TL), while their attention is principally focused on meaning rather than form".

The post-viewing stage can be subdivided into the communicative exercises section and the extension section.

1) The Communicative Exercises Section.

In this section the lecturer's goal is:

- to provide students with opportunities to use English in a meaningful way acting out scenes, role-plays, doing communicative tasks;
- to reinforce key concept and vocabulary associated with the theme;
- to allow students to report information discussed earlier with their groupmates.

2) The Extension Section

In this section the lecturer's goal is:

- to have students write a paragraph or two on the theme;
- to arrange students to do a mini-survey on the video/topic/theme. Students should interview 10 people and then they can summarize their finding in a one-page written report;

- to arrange students to work over an alternative ending.

Alternative endings: students work together and their tasks are to come up with an alternative ending and report it in an oral and/or written activity.

Using "alternative endings" as a creative task/activity helps our students express their ideas. Usually all students' responses show that they understand the film as they all have different endings. This kind of task makes students draw from their imagination, backgrounds and experiences when interpreting the video. It gives students the opportunity to practice creative writing.

Conclusions

To sum up, instead of studying English in order to learn it, our students should study English in order to master it. If a language is "the active social process through which the real is made" and if we create our own authenticity through social interactions, through our use of language, a huge burden falls on the lecturer.

As curriculum reformers and syllabus designers we may need to re-think what we mean by authenticity in terms of appropriateness. Richard Day writes that the use of authentic materials is a major preoccupation in English language teaching (ELT) [15]. Lecturers often try to ensure their students use authentic materials; publishers proclaim proudly that their materials are authentic. The assumption, of course, is that authentic materials are to be preferred over other types of materials.

The advantages of the video/films, television and other broadcast media are:

1. It is a very useful resource as it is natural and authentic.
2. It also prepares students for authentic communication.
3. Students rapidly become aware of the richness and complexity of the English language.
4. Students see that English is not only an object of academic interest but a key to success in their professional life.
5. English becomes a real means of interaction and communication among students.
6. Students demonstrate progress in multiple skills at the same time.
7. The video can be used at any level of their language knowledge both for beginners and advanced students.
8. With careful selection and purposeful planning it can be highly motivating to students.

We underline that lecturers have to be not only recipients of teaching innovations but also designers of methods (in our case video technique) appropriate to their own teaching context. We hope that the article will certainly be of interest from methodological point of view as videos are an important part of a lecturer's repertoire because it helps to establish a good classroom climate. The most convincing argument in favor of the procedure is that most students demonstrate marked language skill improvements in later work. Fortunately, the students are bright, curious, and really willing to try something new.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бориско Н.Ф.* Диалог культур и содержание материалов учебно-методического комплекса / Н.Ф.Бориско // *Іноземні мови.* –1999. – № 2. – С.53-58.
2. *Вдовцова С.А.* Забезпечення мовної і мовленнєвої компетенції фахівця у системі професійно-технічної освіти / Вдовцова С.А. // *Українська мова і література в середніх школах, ліцеях, гімназіях.* – 2003. – № 5. – С.131-134.
3. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: [метод. посіб.]* / авт.-уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
4. *Картавих О.В.* Загальнокультурна підготовка студентів технічних вищих навчальних закладів освіти / О.В.Картавих // *Проблеми сучасного мистецтва і культури: Зб. наук. праць.* – К.: Логос, 2001. – С.68-72.
5. *Картавих О.В.* Засоби формування духовної культури особистості / О.В.Картавих // *Теоретичні і методологічні засади професійної освіти.* – К., 2001. – С.76-81.
6. *Коваль І.В.* Про систему естетичного виховання студентів в технічному вузі / О.В.Картавих // *Вісник технологічного університету «Поділля».* – 1999. – № 1. – С.178-186.
7. *Коваль І.В.* Вплив когнітивного стилю студентів на особливості оволодіння іноземною мовою: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / І.В.Коваль // *Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. Максименка С.Д.* – К., 2001. – Ч.6. – С.196-201.

8. *Ковалинська І.В.* Загальнокультурна компетенція студента, її вплив на лінгвістичну компетенцію: Науково-теоретичний збірник / І.В.Ковалинська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «Медведєв», 2006. – С.21-24.
9. *Конопляник Л.* Критерії та показники рівнів сформованості готовності інженерів авіаційної галузі до іншомовної професійної діяльності / Л.Конопляник // Освітнянські обрії: реалії та перспективи / Н.Г. Тверезовська (голова) та ін. – 2008. – №1(14). – С.81-85.
10. *Остапенко А.А.* Моделирование многомерной педагогической реальности / А.А.Остапенко. – М.: Народное образование, 2005. – 384 с.
11. *Паламарчук В.Ф.* Як виростити інтелектуала: [посібник для вчителів і керівників шкіл] / В.Ф.Паламарчук. – Т.: Навчальна книга-Богдан, 2001. – 149 с.
12. *Сидоренко О.Л.* Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні: [наук.-практ. посіб. для працівників системи освіти] / Л.О.Сидоренко. – Х., 2000. – 52 с.
13. *Щеголева Т.Л.* Професійна культура майбутніх прикордонників як педагогічна проблема / Т.Л.Щеголева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 9. – С.46-50.

Стаття надійшла до редакції 19.05.2010 р.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСВІДУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Т.О. Ковш

старший преподаватель английского языка

Военно-дипломатической академии

У статті розглядається поняття лінгвістичного досвіду як важливої запоруки для успішної іншомовної комунікативної діяльності тих, хто навчається. А також надається стисла характеристика лінгвістичного досвіду, необхідного на різних етапах навчання і пропонуються шляхи його набуття.

Ключові слова: лінгвістичний досвід, мовний архів, вербальне мислення, блок функціонально-оперативних знань, шаблонно-варіативна модель, функціональна граматики.

Лінгвістичний досвід – це поєднання накопичених людиною знань, умінь і навичок у галузі однієї або декількох мов, яке є частиною її загального життєвого досвіду. Реалізація комунікативного методу у навчанні, який є сьогодні методичним стандартом, що передбачає формування іншомовних мовленнєвих навичок шляхом здійснення мовленнєвої діяльності на занятті, не можлива без набуття лінгвістичного досвіду. ЛД є важливою запорукою ефективного застосування новітніх методів у навчанні, таких як рольова гра, що є предметом нашого наукового дослідження. Набуття лінгвістичного досвіду передуює її проведенню і тому заслуговує на особливу увагу

Метою даної статті є розкрити зміст поняття лінгвістичного досвіду (ЛГ), охарактеризувати його на різних етапах володіння іноземною мовою, розкрити фактори, що впливають на швидкість набуття ЛГ і його якість, а також надати рекомендації щодо його набуття і користування ним у спілкуванні на виучуваній мові.

Проблема використання лінгвістичного досвіду на заняттях з іноземної мови цікавила багатьох фахівців, таких як Л.В.Щерба, Ж.Л.Вітлін, Є.А.Хруцький, Г.А.Китайгородська, Ю.І.Пассов, М.А.Люшер, Т.І.Олейник, В.М.Філатов тощо.

XXI століття надало поштовх для подальшого розвитку і вдосконалення новітніх методів у викладанні іноземних мов і вищі військові навчальні заклади, такі як Воєнно-дипломатична академія, не можуть залишатись осторонь сучасних методичних тенденцій і вимог до навчального процесу. Слухачами ВДА є військовослужбовці віком приблизно від 25 до 35 років, які продовжують навчання у стінах академії протягом трьох років для набуття знань і навичок, необхідних у їх подаль-

шій професійній діяльності. Режим секретності та обмеженого доступу до інформації з мережі Інтернет, відсутність спілкування з носіями мови, а також термін навчання і вікові особливості слухачів зумовлюють вимоги до методів викладання на заняттях з іноземної мови, а саме методу рольової гри (РГ), який є предметом нашого дисертаційного дослідження. У цій статті мова піде про формування лінгвістичного досвіду (ЛД), який набувається в ході підготовки до РГ і є необхідною запорукою її успішного проведення.

Ознайомившись з працями Л.В.Щерби, Ж.Л.Вітліна, Є.А.Хруцького, Г.А.Китайгородської та інших фахівців, спробуємо пояснити зміст цього поняття. *Лінгвістичний досвід* – це поєднання накопичених людиною знань, умінь і навичок у галузі однієї або декількох мов, яке є частиною її загального життєвого досвіду. Ж.Л. Вітлін відносить ЛД до групи вербальних компонентів психіки, які безпосередньо пов'язані з мовою і мовленням: «... можна умовно виділити різні групи явищ, які впливають на результати оволодіння іноземною мовою. До першої групи слід віднести психічні процеси і властивості особистості, які безпосередньо пов'язані з мовою і мовленням: вербальне мислення, вербальна пам'ять, мовленнєві особливості особистості і накопичений нею «лінгвістичний досвід», що становить основу всякої мовленнєво-розумової діяльності людини» [2, 46]. Наслідуючи академіка Л.В.Щербу, Ж.Л.Вітлін розрізняє опрацьований і неопрацьований ЛД. Перший являє собою «мовний архів», тобто слова і фрази, які зберігаються в пам'яті людини протягом життя і не потребують осмислення. Людина може використовувати їх в готовому, незмінному вигляді, згідно усталених шаблонів. Це вирази типу «Добрий день!», «Гаразд», «Будьмо!»

тощо. Назвемо користування «мовним архівом» мовленням шаблонами. Другий вид (неопрацьований ЛД) – це результат розумової діяльності людини над накопиченим нею мовним досвідом (мовним архівом), її самостійного або несамостійного опрацювання і відокремлення певних лексичних і граматичних правил, що уможлиблює її власну мовленнєву творчість і покращує розуміння чужого мовлення. Система таких правил може існувати як у вигляді «відчуття мови» (у вигляді функціонально-оперативних знань у неусвідомлюваній формі узагальнення, так і у вигляді словесно-оформлених знань за допомогою мовознавчої термінології).

Проекція накопиченого ЛД людини з рідної на виучувану мову здійснюється швидше у випадку генеалогічної і типологічної близькості рідної мови і мови, що вивчається. Не секрет, що молдавани проявляють схильність до вивчення французької; болгари, чехи, поляки, серби – російської; датчани, норвежці – шведської. Інший фактор, що сприяє швидшому накопиченню ЛД – це проживання у білінгвальному середовищі, за умови відсутності інтерференції мов. Щодо українців, вивчаючих англійську мову в стінах ВДА, констатуємо відсутність вищезазначених факторів. Але згідно досліджень, які проводились на курсах підвищення кваліфікації і курсах вивчення іноземних мов, вдалося виявити деякі закономірності, що впливають на швидкість формування ЛД, а саме: 1) чим нижче загальноосвітній рівень, тим нижче рівень вербальних функцій і ЛД дорослої людини; 2) при обмеженому словарному запасі у рідній мові складніше створити широкий словарний запас у іноземній мові; 3) обмежений обсяг активно і пасивно засвоєних граматичних форм і засобів комбінування слів у речення рідною мовою ускладнює розуміння і використання граматичних засобів іноземної мови, аналоги яких існують у рідній мові, але не знайомі тому, хто вивчає цю іноземну мову; 4) володіння загальнограматичними поняттями і термінами полегшує засвоєння другої мови, і навпаки, їх незнання ускладнює процес оволодіння іноземною мовою [2, 52].

Навчання іноземній мові проводиться в декілька етапів. У навчанні англійської існують наступні рівні, згідно яких створюються підручники, аудіо, відео і інші навчальні матеріали: початковий або нульовий (Beginner), елементарний (Elementary), перед середній (Pre-Intermediate), середній (Intermediate), вищий середній (Upper-Intermediate), просунутий (Advanced) і професійний (Professional). Початко-

вий курс підбираються згідно стартового рівня знань людини і навчання проводиться по наростанню. Спробуємо провести паралель між рівнем навчання і стислою характеристикою лінгвістичного досвіду, який необхідно здобути. Оскільки заняття в ВДА проводяться з елементарного до просунутого рівня, залишимо нульовий і професійний поза нашою увагою. Елементарний рівень володіння англійською мовою передбачає вміння давати і розуміти короткі інструкції, давати коротенькі повідомлення на заздалегідь підготовлені теми, ставити і давати відповіді на прості запитання. На цьому етапі набуття ЛД набувається шляхом запам'ятовування слів, кліше та їх подальше відпрацювання з метою автоматичного відтворення в усному мовленні. Кінцева мета – якнайшвидше формування мовного архіву, тобто мислення шаблонами, виключивши інтерференцію рідної мови у вигляді мислення нею. Послівний переклад з рідної мови на англійську на перших етапах навчання – це найпоширеніше явище, яке не тільки суперечить комунікативному методу навчання, де пріоритетом є розвиток усного мовлення шляхом активного засвоєння слів та виразів і на лексичній основі побудови граматичної [7, 49], але й призводить до спотворення мовлення і навіть непорозуміння. Так, цьому явищу слід запобігати, але неможливо і недоречно повністю виключити аналітично-синтетичну діяльність за допомогою рідної мови на занятті, яка має наступні прояви: 1) при розподілі слів на їх складові частини (відокремлення афіксів, коренів, закінчень; словотворення); 2) при засвоєнні нових закономірностей у галузі порядку слів і способів словосполучення; 3) при засвоєнні значень іноземних слів; 3) при вивченні синтаксису у порівнянні з рідною мовою.

Наступні рівні (Pre-Intermediate, Intermediate) характеризуються подальшим розвитком мовленнєвих навичок (розуміння на слух, усного мовлення, читання та письма), збагаченням словникового запасу, більш глибоким знанням граматики і розумінні законів її функціонування в усному спілкуванні. Тут відбувається формування «відчуття мови» як блоку функціонально-оперативних знань у неусвідомлюваній формі узагальнення, про яке згадувалось у статті раніше. У нашому розумінні функціонально-оперативні знання – це прикладні лексико-граматичні знання, які уможливають варіативно-шаблонне спілкування. Тобто, слухач запам'ятовує не шаблон-фразу повністю, а структуру-модель, за якою він може будувати фрази, користуючись різноманітною лексикою у різних граматичних часах,

тобто оперувати усталеною моделлю. Такі структури, як правило, містять незмінну (i) частину (и) і варіативну (i) частину (и). Розглянемо фразу *It takes me 20 minutes to get to work.* (В мене йде 20 хвилин на те, щоб дістатися до роботи), де незмінні частини підкрес-

It	takes	me	20 minutes	to get to work.
It	took	us	an hour	to do the shopping.
It	will take	her	half an hour	to find your house.

Або *I find it easy to learn English* (Я знаходжу вивчення англійської легкою справою).

I	find	it	easy	to learn English.
We	find	it	difficult	to learn math.
They	find	it	useful	to speak in class.
He	finds	it	useless	to ask for a pay rise.
She	finds	it	exciting	to do scuba-diving.

Впровадження шаблонно-варіативних моделей (ШВМ) у навчання сприяє розумінню живої сучасної граматики і тому, як вона функціонує у сучасному англійському мовленні, чого неможливо досягти шляхом простого заучування сухих граматичних правил. Не випадково у деяких підручниках видавництва Oxford, Cambridge, Longman граматичні коментарі мають назву *Functional Grammar*, що в перекладі означає *функціональна граMATика*. ШВМ сприяють кращому засвоєнню таких складних граматичних явищ, як, наприклад, герундій, об'єктно-інфінітивна і суб'єктно-інфінітивна конструкції. Наприклад: *to be busy doing something, to be good / bad in doing something*.

He is busy reading. They are busy studying. I was busy watching football. He is good at playing the guitar. She was bad at swimming. They are good at dancing.

Дієслово *to be* (умовно-незмінна частина) виділено жирним шрифтом.

She expects her daughter to come late. (Вона очікує, що дочка повернеться пізно.). *She expects her husband to come late. She doesn't expect her parents to arrive today. She expects her boss to promote her. She expected her sister to come late.* Підкреслена частина – об'єктно-інфінітивна конструкція Complex Object.

Отже ШВМ сприяють подальшому набуттю ЛД і формуванню «відчуття мови», що полегшує спілкування на іноземній мові.

Рівні Upper-Intermediate і Advanced характеризуються наближенням до мовлення носіїв мови і передбачають вільність у висловлюванні без шкоди його коректності. Неможливо обстежити повний обсяг лексики, яким володіє певний індивідум на цьому етапі. Багато часу приділяється його самостійному накопиченню лінгвістичного досвіду шляхом читання та ау-

лено. До речі, дієслово *take* є умовно-незмінним, тому що його можна вживати у різних граматичних часах. Варіативні частини – проміжок часу, дія, особа, що її виконує – можна змінювати за бажанням. Наприклад:

діювання. Ми дамо лише деякі рекомендації щодо його систематизації. Але дуже часто мова йде про те, як навчити мислити на іноземній мові. На думку А. А. Леонтьєва, І. В. Рахманова «... взагалі не існує мислення на англійській, французькій або будь-якій іншій мові» [2, 54]. Мова людини не вичерпує такого міського поняття як мислення. Глобальна діяльність мислення людини у фізіологічному плані заснована на постійній взаємопов'язаній діяльності першої і другої сигнальних систем головного мозку. На нашу думку, можливо спілкування іноземною мовою за допомогою використання іншомовного ЛД (мовного архіву, тематичної і функціональної лексики активного вжитку, а також функціональної граматики) без інтерференції мислення рідною мовою. Кожен образ, проблема, ситуація, тощо мають викликати реакцію у вигляді готових варіантів відповідей, і, бажано, з подальшим передбаченням наступного «хода» співрозмовника.

Наприклад, питання типу *What are you doing tonight?* Варіанти відповіді: 1) кліше типу *Nothing special, why? Nothing much. I'm afraid, I'm busy tonight.* 2) варіації на тему, як можна проводити час ввечері (англійські відповідники фраз типу «дивитись з друзями футбол», «відвідувати оперу» тощо.) Звісно не існує універсальної формули, як уникнути випадку, коли на конкретне питання ви не знаєте конкретного англійського слова. Але існують певні правила, як ефективно користуватись іноземною мовою, якщо у Вас обмежений словниковий запас. Про це піде мова у нашій наступній статті.

Отже, характеристика необхідного ЛД згідно рівнів володіння англійською мовою наведено в наступній таблиці 1.

ЛД згідно рівнів володіння англійською мовою

<i>Рівень</i>	<i>Лінгвістичний досвід</i>
Elementary	Набуття англомовного «мовного архіву». Мислення і говоріння шаблонами. Інтерференція рідної мови обмежена.
Pre-Intermediate Intermediate	Подальше збагачення «мовного архіву» і запасу тематичної лексики через усі види мовлення. Формування «відчуття мови». Спілкування і мислення шаблонами і за допомогою шаблонно-варіативних моделей. Інтерференція рідної мови у рідких випадках.
Upper-Intermediate Advanced	Збільшення обсягу тематичної і функціональної лексики, а також функціональної граматики через усі види мовлення. Мислення і спілкування з використанням іншомовного ЛД без інтерференції рідної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам: [учеб. пособие]. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. *Витлин Ж.Л.* Обучение взрослых иностранному языку [текст] / Ж.Л.Витлин // Вопросы теории и практики. – М. : Педагогика, 1978. – 238 с.
3. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранному языку: [текст] / Г.А.Китайгородская. – К. : Освіта, 1988. – 279 с.
4. *Колесникова О.А.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О.А.Колесникова // Иностранные языки в школе. –1989. – № 4. – С. 38-42.
5. *Николаева С.Ю.* Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [текст] / С. Ю. Николаева. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: [учебное пособие] / Г.К.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 231 с.

Стаття надійшла до редакції 23.06.2010 р.

МОНІТОРИНГ МЕХАНІЗМУ ВЗАЄМОДІЇ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА І ОСОБИ, ЩО НАВЧАЄТЬСЯ

М.А.Мелешко

*кандидат технічних наук, професор
кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій
Національного авіаційного університету,*

О.А.Жирун

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»,*

С.М.Денисенко

*аспірант кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій
Національного авіаційного університету*

Анотація

Ключові слова: мультимедійне навчальне середовище, моніторинг

Головний напрям розвитку системи освіти полягає у шляхах вирішення проблеми особистісно-орієнтованої освіти – освіти, в якій пізнавальні діяльність виступає провідною. Питання педагогічної взаємодії завжди було актуальним. Адже від її ефективності залежить якість освітнього процесу. Особливо гостро питання взаємодії постало в умовах інформатизації освітньої галузі. Інформатизація призвела до ряду змін [1], що потребують перегляду традиційних підходів до освіти, зокрема, і до взаємодії в інноваційному навчальному середовищі та структурованій організації та представлення знань у ньому.

Зважаючи на те, що у сучасному освітньому процесі найбільш поширеною є технологія мультимедіа, за допомогою якої створюються і реалізуються електронні освітні ресурси, виникає потреба в обґрунтуванні взаємодії у мультимедійному навчальному середовищі (МмНС), оскільки саме мультимедійні технології посилюють:

- самостійну когнітивну діяльність тих, хто навчається;
- індивідуальну підтримку учбової діяльності кожного учня викладачами;
- групову учбову діяльність тих, хто навчається.

При цьому необхідно враховувати, що реальна індивідуалізація навчання на основі використання мультимедіа відбувається лише за умови збігу пізнавального стилю автора мультимедіа-програм зі стилем користувача.

Отже, насамперед, розглянемо сутність МмНС, специфіку суб'єкт-об'єктної взаємодії, що виникає у ньому, та визначимо модель моніторингу взаємодії між особою, що навчається

та МмНС, з метою підвищення її ефективності

Мультимедійне навчальне середовище є досить новим поняттям. Взагалі середовище – це оточення, сукупність матеріальних і духовних умов, у яких протікає життєдіяльність людини. А навчальне середовище – це штучно-побудована система, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [2]. Засоби і технології навчального середовища формуються навчальними закладами і підпорядковані дидактичним і виховним цілям з конкретної навчальної одиниці або їх сукупності (модуль, предмет, спеціальність тощо) для конкретного контингенту осіб, що навчаються. Навчальне середовище характеризують такі його підсистеми: учнівсько-групово складова, викладацька складова та система засобів навчання.

Різновидом навчального середовища є м МмНС. Мультимедіа відноситься до інформаційних технологій, а відтак розуміється як процес застосування різноманітних програмних і технічних засобів і методів збору, обробки і передачі даних. Мультимедійні технології характеризуються поєднанням багатоконпонентного інформаційного середовища в однорідному цифровому представленні, забезпеченням надійного і довготривалого збереження великих об'ємів інформації та простотою її переробки [3]. Зважаючи на специфіку мультимедіа: інтерактивність, нелінійність, інтеграцію різнорідних даних, при розробці ЕОР особливо важливою проблемою виступає проектування навчального середовища та представлення навчальної інформації.

Відтак, можемо розглядати МмНС, як спроектовану і штучно створену, на основі мультимедійних технологій, систему, компоненти якої наповнені відповідним предметним змістом та спрямовані на досягнення навчально-виховних цілей. МмНС включає засоби й технології збору, накопичення, передачі й обробки навчальної інформації, засоби представлення знань, забезпечуючи зв'язки та функціонування організаційних структур педагогічної діяльності.

Призначення МмНС визначається самою специфікою мультимедійних технологій та полягає у наступному [4]:

- вияві, розкритті та розвитку здібностей і потенціальних можливостей індивіда до творчої ініціативи;
- створення умов для самостійного здобування знань і їх якісного засвоєння;
- забезпечення автоматизації процесу обробки результатів навчання;
- компенсаторність негативних наслідків спілкування учня із засобами ІТ тощо.

При здійсненні навчально-виховного процесу, передбачається і виникає різнотипна діяльнісна інформаційно-змістовна навчальна взаємодія осіб, що навчаються, з елементами навчального середовища [3]. Педагогічна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій сторін, які виступають у позиції суб'єктів. Взаємодія, у порівнянні з комунікацією, включає не тільки обмін інформацією, але й організацію сумісних дій, завдяки чому можлива реалізація певної діяльності, досягнення поставленої мети [5].

Питання взаємодії у МмНС викликає особливий інтерес. Адже в мультимедіа інше розуміння взаємовідносин між учасниками навчального процесу. Якщо у традиційній дидактиці взаємодія між викладачем та особою, що навчається, носить дискретний, лінійний характер, то в мультимедійному середовищі особа, що навчається, погружається у створену ситуацію та отримує можливість трансформувати її; а саме середовище характеризується системою полісенсорних сприйняття та інтерпретацій, що не обмежуються фізичним простором та матеріалами [5].

Взаємодія МмНС і особи, що навчається, комплексне поняття, яке включає і міжособистісну взаємодію учасників навчального процесу і взаємодію осіб, що навчаються, із технічними засобами та представленою ними навчальною інформацією. Причому, в електронній освіті на відстані, саме завдяки другій групі взаємодій, можлива реалізація міжособистісних взаємин. Тобто, саме МмНС виступає як засіб суб'єктно-об'єктної взаємодії, призначеної для формування знань.

Елементи навчального середовища здійснюють безпосередній вплив на особу, що навчається. Адже динамічність чинників середовища, їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини, викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани та функціональні системи, що є передумовою загальних змін. При позитивних змінах, відбувається активізація психічної діяльності та процесів, що відображається на протіканні мисленневих процесів та сприяють ефективності засвоєння знань.

Ефективність виконання будь-якого виду діяльності значною мірою залежить від сформованості психологічної готовності, яка включає в себе не тільки настанови на певні форми реагування, а й усвідомлення завдання, поведінки, оцінку своїх можливостей і необхідність досягнення певного результату. Все стає можливим саме в умовах компетентнісного підходу до освіти, оскільки формування компетентностей вимагає створення певних учбових ситуацій, які можуть бути реалізовані в спеціальних учбових середовищах (у даному випадку – у МмНС), що дозволяють моделювати і здійснювати ефективний контроль за діяльністю того, хто навчається в цьому модельному середовищі.

Особливий вплив на механізми взаємодії МмНС і особи, що навчаються, здійснює специфіка спілкування на відстані; психологічні особливості управління інформацією на відстані; специфіка часових обмежень (синхронність асинхронність), різний час очікування (відповіді, реакції, оцінки тощо); напруження, яке виникає внаслідок необхідності постійної підтримки контролю над освітнім процесом і включеності до нього [6].

Взаємодія між особою, що навчається, та МмНС відбувається через інтерфейс. У широкому розумінні, інтерфейс – це визначена стандартами межа між взаємодіючими, незалежними елементами системи [7]. Інтерфейс задає параметри, процедури і характеристики взаємодії. У нашому випадку, варто говорити про інтерфейс користувача, що включає сукупність засобів та методів взаємодії людини (користувача) з сукупністю елементів складного пристрою (комп'ютером).

Засобами інтерфейсу користувача, є засоби виводу інформації – екран, дисплей, проектори, динаміки тощо, що реалізують різноманітні впливи (зорові, слухові, тактильні та ін.) на організм людини; засоби введення інформації користувачем у пристрій. А методами інтерфейсу користувача є набір правил, відповідно яким дії користувача мають привести до виконання пристроєм поставлених завдань. Від вірної та обґрунтованої організації методів і засобів інтерфейсу навчальних ресурсів, залежить якість сприйняття інформації,

опрацювання змісту та організація ефективного діалогу. Тому, значна увага має приділятися питанню зовнішнього представлення навчального контенту та оформленню (дизайну) ЕОР, оскільки ці чинники забезпечують реалізацію ефективної взаємодії як між учасниками навчального процесу, так і осіб, що навчаються з поданим навчальним матеріалом.

Від ефективності взаємодії, напряму залежить якість МмНС. А як відомо, якість освітнього середовища – одне із самих актуальних питань нашого часу, оскільки від нього залежить якість освіти. Під якістю освіти розуміють відображення ступеня відповідності реальних отриманих освітніх результатів і умов забезпечення освітнього процесу нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням. Підвищення якості освіти можливе при умові її вдосконалення на основі зібраної інформації стосовно певних факторів. Об'єктивна оцінка ситуації, визначення негативних та позитивних аспектів, дозволяє визначити перспективні шляхи розвитку, зокрема і щодо педагогічної взаємодії в інноваційних освітніх середовищах.

Тобто, необхідно використовувати дані відстеження механізмів взаємодії осіб, що навчаються, із навчальним середовищем. Для даної цілі варто застосовувати сучасні методи дослідження, зокрема – педагогічний моніторинг [8, 9]. Моніторинг освітніх систем належить до групи моніторингу складних соціальних об'єктів. В освітній галузі моніторинг виступає потужним засобом, що змінює інформаційний простір, за рахунок підвищення опе-

ративності, об'єктивності і доступності інформації та є ефективним засобом у визначенні перспектив розвитку.

Педагогічний моніторинг розглядають з двох сторін:

- як форму організації збору, обробки, зберігання і поширення інформації про діяльність педагогічної системи;

- як засіб отримання інформації в процесі проведення наукового дослідження чи організації управлінського контролю.

Під моніторингом взаємодії осіб, що навчаються, і МмНС, варто розуміти неперервний, науково-обґрунтований процес збору, аналізу, систематизації, зберігання і поширення інформації про взаємодію МмНС і осіб, що навчаються, як цілісної системи, а також про окремі її елементи. Даний вид моніторингу спрямований на інформаційне забезпечення усіх суб'єктів навчального процесу і дозволяє реалізувати чіткий контроль за розвитком взаємодії, цілеспрямовано його коректувати.

Для ефективного проведення моніторингу, важлива його технологізованість. Моніторинг має являти собою чіткий алгоритм послідовності виконання дій, що дозволяють відслідковувати кінцеву ціль дослідження. Технологічна модель педагогічного моніторингу включає в себе наступні компоненти: ціль, об'єкт, предмет, управляюча та підсистема, якою управляють, стадії, результат. Розглянемо компоненти технологічної моделі моніторингу даної роботи (див. табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти педагогічного моніторингу взаємодії МмНС і особи, що навчається

<i>Назва компонентів</i>	<i>Зміст компонентів</i>
Напрямок моніторингу	Підвищення якості навчального процесу в умовах використання електронних освітніх ресурсів
Суб'єкти моніторингу	Учасники освітнього процесу: викладачі, особи, що навчають, соціум, а також організатори і виконавці дослідження
Ціль моніторингу	Відстеження механізму взаємодії мультимедійного навчального середовища і особи, що навчається, з метою її вдосконалення
Об'єкт моніторингу	Механізм взаємодії у мультимедійному навчальному середовищі
Предмет моніторингу	Потреби і відношення осіб, що навчаються до організації взаємодії, представлення навчальної інформації і мультимедійного навчального середовища ЕОР загалом
Управляюча система	Діяльність викладачів, що розробляють та використовують ЕОР
Система, якою управляють	Особі, що навчаються, діяльність яких спрямована на засвоєння та поглиблення рівня знань за допомогою ЕОР
Результат моніторингу	Отримання даних про потреби і відношення осіб, що навчаються, до організації взаємодії і представлення навчальної інформації в ЕОР та визначення напрямків по їх оптимізації.

Педагогічний моніторинг проходить у три етапи:

1. Підготовча частина. Визначення цілі, об'єктів дослідження, вивчення відповідної

літератури і практичного досвіду, розробка інструментарію для проведення моніторингу.

2. Практична частина. Збір інформації про стан досліджуваної проблеми за допомогою визначених методів.

3. Аналітична частина. Систематизація отриманої інформації, аналіз даних, розробка рекомендацій.

На першому етапі була визначена підготовча база моніторингу. Так, основна ціль дослідження полягає у відстеженні механізму взаємодії МмНС, що навчається, з метою її вдосконалення. Механізм взаємодії МмНС і особи, що навчається, можна визначити як сукупність станів і процесів, що визначають інформаційно-змістовну сумісну дію осіб, що навчаються, із елементами середовища по досягненню дидактичних цілей. Предметом моніторингу виступають потреби і відношення осіб, що навчаються, до МмНС ресурсу, зокрема, до організації взаємодії та представлення навчальної інформації. Саме на визначення цих факторів і були відібрані методи дослідження. Кінцевий результат дослідження

покликаний забезпечити викладачів та розробників ЕОР інформацією про реальний стан проблеми, позбавитись недоліків та удосконалити як якість навчального середовища ЕОР, так і ефективність навчання.

Зупинимося детальніше на практичній частині дослідження. Процес діагностики та вимірювання елементів педагогічної взаємодії має базуватися на кількісних та якісних показниках, а аналіз отриманих даних покликаний виробити стратегію позбавлення негативних факторів та визначити перспективи подальшого розвитку.

Для моніторингу механізму взаємодії МмНС доцільно використовувати дві групи методів дослідження (рис. 1). Дані першої групи методів мають містити експертну думку, а другої – дані, отримані не від професіоналів, у сфері розробки ЕОР, а від звичайних користувачів осіб, що використовують ЕОР у навчальних цілях.

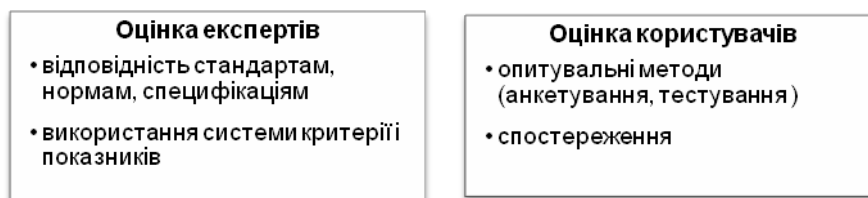


Рис. 1. Методи проведення педагогічного моніторингу

Призначення методів дослідження (див. табл. 2) полягає у визначенні відношення користувачів до МмНСО загалом, та зокрема до таких факторів: форма подачі навчальної інформації, реалізація взаємодії з учасниками навчального процесу і з самим середовищем, що відбувається через інтерфейс користувача. Загалом, *якість навчального середовища* визначається об'єктивними і суб'єктивними критеріями. Об'єктивні критерії – це відповідність змісту навчальних програм вимогам замовників (підприємства, держава) та висока задоволеність осіб, що навчаються і працедавців якістю професійної підготовки. А серед суб'єктивних критеріїв варто виділити високу задоволеність осіб, що навчаються, якістю освітнього процесу, що значною мірою залежить і від ефективності взаємодії у навчальному середовищі. Систему критеріїв і показників *якості реалізації взаємодії* у МмНС утворюють сукупність вимог міжнародних стандартів, норм, специфікацій (SCORM (SN), ISO 9241 тощо). Орієнтуючись на особу, що на-

вчається, як центральний суб'єкт навчально-пізнавальної взаємодії, найвагоміші наступні критерії: продуктивність; ефективність; адекватність; простота; зручність; задоволеність; комфортність; емоційна напруга. Відповідно окресленим критеріям, обираються методи дослідження.

Використання результатів моніторингу механізму взаємодії МмНС і особи, що навчається, дозволить реалізувати принцип адаптованості електронних освітніх ресурсів до потреб, нахилів, відношень осіб, що навчаються. Отримані дані дозволяють здійснювати своєчасну корекцію педагогічної взаємодії в ЕОР, завдяки чому підвищується якість МмНС та ефективність інформаційно-навчальної діяльності. До того ж, особа, що навчається, приймаючи активну участь у моніторинговому дослідженні, відчуватиме свою значущість, причетність, перетворюватиметься із об'єкта навчальної діяльності в суб'єкта, що сам визначає основні, вагомі чинники власної діяльності.

Методи моніторингового дослідження та їх призначення

	Діагностичний засіб	Аспект вивчення
Експертна оцінка	Специфікації і стандарти SCORM SN	Впорядкування та навігація ЕОР
	Методика "Взаємних багатокритеріальних перекресних оцінок" (ВМПО)	Експертна оцінка якості електронних ресурсів
Оцінка користувачів	Методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності, настрою (САН)	Визначення стану особи, що навчається, в процесі навчальної діяльності з використання ЕОР
	Методика самооцінки емоційних станів (А. Уесман, Д. Рікс)	Визначення емоційного стану та емоційної напруги особи, що навчається, в процесі навчальної діяльності з використання ЕОР
	Аналіз психологічної підсистеми взаємодії викладач-особа, що навчається на занятті (за Б.С. Тетенькіну)	Визначення якості педагогічної взаємодії між викладачем та особою, що навчається
	Анкета	

ЛІТЕРАТУРА

1. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). - М., ИИО РАО, 2007. - 234 с.
2. Биков Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/Bykov9.doc>
3. Советов Б.Л., Цехановский В.В. Информационные технологии. Учебник, Москва: Высшая школа, 2005 - 264 с.
4. Чайковская Е.А. Інноваційні інформаційні технології в освіті [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2001/tom/tom3/Doc13.HTML>
5. Заброцький М.М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.9. - Київ, 2006. – с.77-84.
6. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуального освітнього середовища//Збірник наук. праць Актуальні проблеми психології. Т. 8. Психологічна теорія і технологія навчання. Вип. 5 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; ред.: С. Д. Максименко, М. Л. Смульсон. - Київ : [б. в.], 2008. - 130
7. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?Rltylw \(lpx](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?Rltylw (lpx)
8. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – 150 с.
9. Майоров А. Н., Сахарчук Л. Б., Сотов А. Б. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. – СПб., 1992. – 78 с.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2010 р.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ-МИТНИКІВ

О.М.Метьолкіна

аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка

В статті описано етапи формування у студентів-митників іншомовної компетенції в діалогічному мовленні.

Ключові слова: майбутні митники, діалог, етапи навчання.

Проблема формування різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності у майбутніх фахівців завжди залишалась у полі зору викладачів-практиків і науковців-дослідників. Зокрема, проблема формування іншомовної компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх інженерів-програмістів була предметом дослідження І.В.Чірви [4].

Одним із завдань досліджуваної нами проблеми формування у студентів-митників професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні є визначення етапів відповідного навчання. Об'єкт дослідження складає формування професійно орієнтованої компетенції в іншомовному діалогічному мовленні у студентів немовних спеціальностей. Предмет дослідження становлять етапи формування у майбутніх митників професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні. Відповідно мета статті полягає у визначенні етапів формування у майбутніх митників професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні.

В методиці навчання іншомовного діалогічного мовлення розрізняють два основні шляхи: шлях «зверху вниз» та шлях «знизу вверху» [1, 92; 2, 114; 3, 180-181]. Перший шлях «зверху вниз» – засвоєння мікродіалога-зразка передбачає таку послідовність роботи:

- пред'явлення діалогу з метою зрозуміти його зміст і розпізнати функціональний тип, рольові позиції учасників діалогу, його композиційну структуру;
- контроль розуміння (шляхом запитань чи перекладу окремих фраз);
- фонетичне опрацювання (читання діалогу за диктором в ролях з подальшим відпрацюванням окремих фрагментів; читання діалогу без звукового оперття);
- виділення постійних і перемінних елементів у діалозі;
- варіювання діалогу в інших ситуаціях;
- укладання власних діалогів за зразком [2, 114].

На думку О.М.Солововой [3, 180], навчання іншомовного діалогічного мовлення шляхом «зверху вниз» є найбільш оптимальним для навчання стандартних, чи типових, діалогів. Послідовність роботи О. М. Солововой де-що відрізняється від попередньої, передусім кількістю етапів. Зазвичай учитель іноземної мови:

- визначає найтипівіші ситуації діалогічного спілкування в межах виучуваної теми;
- вивчає матеріали підручника, навчальних посібників, зважаючи на вікові особливості учнів і рівень їхньої мовної підготовки;
- добирає з джерел чи укладає самостійно діалоги-зразки з використанням типових для певної ситуації мовленнєвих кліше, моделей мовленнєвої взаємодії тощо;
- визначає послідовність пред'явлення різних типових діалогів у межах виучуваної теми;
- знайомить учнів з новими лексичними одиницями і граматичними (мовленнєвими) структурами презентованого діалогу;
- за необхідності коментує соціокультурні особливості мовленнєвого спілкування в межах певної ситуації;
- пред'являє діалог (читає його самостійно чи презентує його фонозапис);
- організує опрацювання учнями діалогу, звертаючи увагу на правильність фонетичного оформлення мовлення, використання паралінгвістичних засобів тощо;
- організує роботу учнів з текстом діалогу, спрямовану на його повне розуміння й запам'ятовування, а також часткову трансформацію з урахуванням уже знайомих учням синонімічних моделей;
- аналогічно відпрацьовує інші типові діалоги;

- частково видозмінює мовленнєву ситуацію з метою привнесення елементу автентичності у вирішення мовленнєвого завдання, моделюючи поєднання реплік із різних типових діалогів у мовленні учнів;
- формулює мовленнєву настанову для творчих навчальних діалогів у межах теми;
- продумує використання вербальних і невербальних опор для конкретних учнів;
- планує пари опитуваних учнів і послідовність їх опитування.

Екстраполювавши запропоновані вище алгоритми роботи вчителя при навчанні діалогічного мовлення на навчальну діяльність викладача іноземної мови, зокрема немовного вишу, ми уклали узагальнений алгоритм формування іншомовної компетенції в діалогічному мовленні у студентів немовних спеціальностей. При цьому ми умовно суто з гностичною метою виокремлюємо *етап підготовки* викладача до навчання діалогічного мовлення та *етап власне навчання* студентів-немовників певного функціонального типу діалогу. В свою чергу, етап власне навчання передбачає аудиторну й позааудиторну роботу студента з виконання домашнього завдання. Так, формуючи у студентів-митників професійно орієнтовану компетенцію в іншомовному діалогічному мовленні, викладач іноземної мови *на етапі підготовки до навчання діалогічного мовлення*

- визначає найтипівіші ситуації діалогічного спілкування фахівців-митників у кореляції з виучуваними темами;
- вивчає матеріали підручників, навчальних посібників та інших засобів навчання (як друкованих, так і електронних) згідно з психологічними й індивідуально-віковими особливостями студентів-митників, а також рівнем їхньої мовної підготовки;
- добирає з друкованих та електронних джерел чи укладає самостійно діалогізразки з використанням типових для конкретної професійної ситуації мовленнєвих кліше, моделей мовленнєвої взаємодії учасників діалогу тощо;
- визначає послідовність пред'явлення різних функціональних типів діалогів (розпитування, домовленість, обмін судженнями / думками / враженнями, обговорення / дискусія) у межах виучуваної теми;

на етапі власне навчання певного функціонального типу діалогу на першому аудиторному занятті:

- надає студентам знання про функціональний тип виучуваного діалогу, знайомить студентів з рольовими позиціями учасників фахового діалогу, його композиційною структурою;
- для зняття мовних труднощів знайомить студентів з новими лексичними одиницями і граматичними (мовленнєвими) структурами презентованого діалогу та за необхідності з їх вимовою;
- за необхідності коментує соціокультурні особливості мовленнєвого спілкування в межах конкретної професійної ситуації;
- надає комунікативну настанову на детальне розуміння змісту діалогу;
- пред'являє діалог: презентує його фонозапис чи зачитує діалог (розігрує його в ролях);
- перевіряє розуміння студентами детального змісту діалогу;
- орієнтує студентів на самостійну ідентифікацію функціонального типу діалогу, рольові позиції учасників фахового діалогу, його композиційну структуру тощо;
- виокремлює разом зі студентами постійні й змінні елементи в тексті діалогу; для домашнього завдання:
 - організує роботу студентів з діалогом (студенти читають діалог за диктором у ролях з подальшим відпрацюванням окремих фрагментів; студенти читають діалог без звукового оперття), звертаючи увагу на правильність фонетичного оформлення мовлення, а також на використання паралінгвістичних засобів;
 - організує роботу студентів з текстом діалогу, спрямовану на запам'ятовування його постійних елементів;
- на другому аудиторному занятті
 - планує пари опитуваних студентів і послідовність їх опитування;
 - пропонує студентам різні види опор (вербальні, зображальні, вербально-зображальні);
 - варіює мовленнєві ситуації під зміст діалогу;
- для домашнього завдання
 - організує роботу студентів з текстом діалогу, спрямовану на його часткову трансформацію з використання уже знайомих студентам синонімічних мовленнєвих моделей;
- на наступних аудиторних заняттях
 - аналогічно відпрацьовує інші типові діалоги;
 - частково видозмінює мовленнєву ситуацію з метою привнесення елементу автентичності у вирішення мовленнєвого завдання, моделюючи поєднання реплік із різних типо-

вих діалогів у мовленні студентів;

- формулює мовленнєву настанову для творчих навчальних діалогів з виучуваної теми.

Як видно з наведеного переліку, низка етапів є типовими для навчання іншомовного аудіювання, що засвідчує його роль як засобу навчання діалогічного мовлення, а також його складника. Для визначення доцільності аудіювання опорного діалогу в аудиторії (як підготовчого етапу формування у студентів-митників професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні) у I семестрі 2009-2010 навчального року на базі Національного транспортного університету (м. Київ) ми провели розвідувальний експеримент, інтегрований до природного навчального процесу – аудиторних практичних занять з англійської мови та самостійної роботи студентів з виконання домашніх завдань.

В експерименті взяли участь дві групи другокурсників (45 студентів) факультету транспортних та інформаційних технологій НТУ (спеціальність «Організація перевезень і управління на транспорті», спеціалізація «Організація митного контролю на транспорті»).

Неварійованими умовами розвідувального експерименту були: склад експериментальних груп (2 експериментальні групи (ЕГ) студентів: ЕГ 1 – 24 особи, ЕГ 2 – 21 особа); викладач-експериментатор (автор дисертаційного дослідження); навчальний матеріал (комплекс вправ: їхня кількість і послідовність виконання; пропонований мовленнєвий матеріал). Варійованою умовою була наявність / відсутність етапу аудіювання діалогу в аудиторії під керівництвом викладача, як обов'язковий підготовчий етап формування у студентів-митників професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні.

У результаті студенти експериментальної групи, яким пропонувався етап аудіювання опорного діалогу, показали кращі результати при укладанні діалогів у рольовій грі, ніж студенти експериментальної групи, які попередньо не аудіювали опорний діалог.

Такі результати розвідувального експерименту дозволили нам дійти висновку, що етап попереднього аудіювання студентами опорного діалогу в аудиторії під керівництвом викладача (з усіма обов'язковими етапами навчання аудіювання: надання знань про функціональний тип діалогу, ознайомлення із рольовими позиціями учасників фахового діалогу, його композиційною структурою; зняття мовних (лексичних, граматичних, фонетичних) труднощів; ознайомлення з соціокультурними особливостями мовленнєвого спілкування в

межах конкретної професійної ситуації; надання комунікативної настанови на детальне розуміння змісту діалогу; презентація фонозапису діалогу чи зачитування викладачем / розігрування діалогу в ролях; перевірка розуміння детального змісту діалогу) є доцільно виправданим і обов'язковим. Водночас ми визначили як достатній рівень готовності студентів до роботи з електронними засобами навчання, а також як достатній рівень сформованості у майбутніх митників мотивів професійно орієнтованого учіння з іноземної мови.

Детальніше зупинимось на етапі власне навчання певного функціонального типу діалогу студента-митника, який оволодіває професійно орієнтованою компетенцією в англomовному діалогічному мовленні (див. табл. 1).

Так, перше аудиторне заняття передбачає аудіювання студентами опорного діалогу, а також набуття ними знань про соціокультурні особливості мовленнєвого спілкування в межах певної професійної ситуації; самостійну ідентифікацію студентами функціонального типу діалогу, рольових позицій його учасників, композиційної структури діалогу; виокремлення студентами постійних і змінних елементів у його тексті. В такий спосіб на першому аудиторному занятті студенти оволодівають навичками й уміннями іншомовного аудіювання, а також набувають фахових знань, які є першим складником професійно орієнтованої компетенції в іншомовному діалогічному мовленні. Отже, на першому аудиторному занятті реалізується *підготовчий* до навчання студентів професійно орієнтованого діалогічного мовлення *етап*.

Виокремлювані сучасною методикою викладання іноземних мов *нульовий (0)* та *перший (I)* етапи навчання діалогічного мовлення, які відповідно, передбачають оволодіння студентами навичками реплікування й укладання діалогічних єдностей, здійснюються протягом позааудиторної самостійної роботи студентів, зокрема при виконанні домашнього завдання. Студенти читають діалог за диктором і без звукового опертя в ролях, звертаючи увагу на орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні, правильність фонетичного оформлення мовлення, а також запам'ятовують виокремлені разом з викладачем на аудиторному занятті постійні елементи діалогу. Отже, позааудиторна самостійна робота студента передбачає оволодіння ним мовленнєвими навичками реплікування й укладання діалогічних єдностей, які (навички) є другим складником професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні.

Етапи оволодіння професійно орієнтованою компетенцією

Етап навчання	Зміст роботи	Об'єкт формування	Організаційна форма навчання
Підготовчий етап	Аудіювання діалогу-зразка	Фахові знання	Аудиторне заняття
0 етап	Реплікування	Навички реплікування	Позааудиторна самостійна робота з виконання домашнього завдання
I етап	Оволодіння діалогічними єдностями	Навички укладання діалогічних єдностей	Позааудиторна самостійна робота з виконання домашнього завдання
II етап	Укладання мікродіалогу	Вміння укладання мікродіалогу	Аудиторне заняття
III етап	Укладання діалогу	Вміння укладання діалогу	Аудиторне заняття

Другий (II) етап навчання діалогічного мовлення, який передбачає оволодіння студентами вміннями укладати мікродіалоги, реалізується на другому аудиторному занятті. Цей етап виокремлюється поміж інших етапів широким застосуванням викладачем штучно створених ним вербальних (мікродіалог – підстановча таблиця, структурно-мовленнєва схема мікродіалогу, його функціональна схема), вербально-зображальних і зображальних опор для допомоги студентам в укладанні змісту мікродіалогів. У такий спосіб на другому аудиторному занятті студенти оволодівають мовленнєвими вміннями укладання мікродіалогів, які (вміння) є третім складником професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні.

Для позааудиторної самостійної роботи (як домашнє завдання) студентам пропонується в контексті запропонованої викладачем професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої ситуації підготувати презентацію діалогу виучуваного функціонального типу: за бажанням створити (чи дібрати) опору, яка ілюструє фахову комунікативно-мовленнєву ситуацію, та укласти діалог, який її реалізує. Отже, позааудиторна самостійна робота сту-

дента передбачає оволодіння ним мовленнєвими вміннями укладання діалогів певних функціональних типів, які (вміння) є четвертим складником професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні.

Третій (III) етап навчання діалогічного мовлення, який передбачає оволодіння студентами вміннями укладати діалоги, реалізується на третьому аудиторному занятті. Студенти презентують укладений і підготовлений вдома в контексті запропонованої викладачем професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої ситуації діалог виучуваного функціонального типу з оперттям на створену самостійно (чи дібрану) опору, яка ілюструє цю фахову ситуацію. В такий спосіб на третьому аудиторному занятті студенти оволодівають мовленнєвими вміннями укладання діалогів певних функціональних типів, які (вміння) є четвертим складником професійно орієнтованої компетенції в англomовному діалогічному мовленні.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в експериментальній перевірці запропонованих вище етапів формування у студентів-митників англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Методика* викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : [навч. посібник] / [С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова, Е. Г. Арванітопуло та ін.]. – К. : Ленвіт, 2004. – 208 с.
2. *Методика* преподавания иностранных языков : общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А. Н. Шамов. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА : Восток – Запад, 2008. – 253 с.
3. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : базовый курс: [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 238 с.
4. *Чірва І. В.* Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних програм : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Чірва Інна Володимирівна. – К., 2008. – 206 с.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2010 р.

ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОКУРАТУРИ

Т.Ф.Погорєлова

*доцент кафедри теорії держави і права
Національної академії прокуратури України*

У статті розглядається проблема розвитку етичної компетенції майбутнього прокурора. Автор визначає структуру, зміст та педагогічні методи формування професійно-етичної культури фахівця в умовах магістерської підготовки. На підставі проведеного дослідження розроблено структуру та критерії оцінки рівня сформованості етичної компетенції працівника прокуратури.

Ключові слова: прокурорська етика, професійні ціннісні орієнтації, морально-етичні якості, професійна культура.

Особливості професійної діяльності прокурорських працівників, які є посадовими особами, наділеними владними повноваженнями, пов'язані з високою моральною відповідальністю за свої дії не тільки перед державою, суспільством та окремою людиною, а і перед своєю власною совістю. Особи, яким доручено забезпечувати дотримання громадянами норм закону та суспільної моралі, повинні мати на це не тільки формальне, службове, а й, перш за все, моральне право. Тому професійна діяльність прокурора має відповідати принципам та нормам професійної етики, а формування відповідних морально-етичних компетенцій прокурора має стати найважливішим елементом системи його професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Якщо мораль є системою норм та правил, які визначають обов'язок людини по відношенню до суспільства, етика являє собою моральні вимоги до професійної поведінки працівників, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій, то етичну компетенцію можна визначити як здатність глибоко розуміти та застосовувати у особистому житті та професійній діяльності такі загальнолюдські гуманні та професійні цінності, як чесність, справедливість, совісність, повагу до людської особистості, відповідальність та інші.

Проблеми вдосконалення професійно-етичної підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів та прокуратури зокрема розглядалися у роботах таких вчених, як А.І.Алексєєв, М.М.Бурбика, О.М.Бандурка, А.А.Деркач, В.В.Долежан, А.Ф.Коні, А.С.Кобліков, В.В.Леоненко, Н.І.Овчаренко, О.Ф.Скаун, В.П.Сальников, В.В.Сухонос, О.М.Толочко.

Професійна етика розглядається багатьма авторами як певні моральні вимоги до пра-

цівника правоохоронних органів, які обумовлені специфікою професійної діяльності.

До психологічних особливостей діяльності прокурора перш за все відноситься жорстка правова регламентація праці, яка підпорядковує його діяльність нормам закону, що значно підвищує відповідальність працівника прокуратури за свої рішення та дії.

Наступною характеристикою є владний, обов'язковий характер повноважень, застосування яких вимагає уміння користуватися владою у межах норм закону, суспільної моралі та професійної етики.

Далі слід підкреслити екстремальний характер роботи прокурора, яка пов'язана з великим психічним навантаженням через дії в умовах конфліктних ситуацій, великої кількості контактів з представниками різних верств населення, ненормованого робочого дня, дефіциту часу для оперативного вирішення нестандартних професійних завдань.

Процесуальна самостійність та високий рівень персональної відповідальності за свої дії та рішення також вимагають від особистості прокурорського працівника інтенсивної мобілізації інтелектуальних, психічно – вольових та моральних властивостей [1].

Такі особливості професійної діяльності працівника прокуратури, як владний характер повноважень та процесуальна самостійність у прийнятті рішень є найбільш небезпечними для етично не підготовленої та морально незрілої особистості.

Відповідно до Статті 2 Загальних положень Дисциплінарного статуту прокуратури України «працівники прокуратури повинні мати високі моральні якості, бути принциповими і непримиренними до порушень законів, поєднувати виконання своїх професійних обов'язків з громадянською мужністю, справедли-

вістю та непідкупністю. Вони повинні особисто додержувати вимог закону, виявляти ініціативу в роботі, підвищувати її якість та ефективність, сприяти своєю діяльністю утвердженню верховенства закону, забезпеченню демократії, формуванню правосвідомості громадян, поваги до законів, норм та правил суспільного життя» [2].

Не обходить ця проблема європейських прокурорів. На сайті Ради Європи розміщено статтю під назвою „Етика та деонтологія суддів”, у якій ідеться про етичні принципи, на основі яких судді та прокурори мають здійснювати свій професійний обов'язок.

Щодо прокурорів автор наголошує на необхідності дотримання наступних етичних принципів:

- 1) *професійна компетентність*, яка регулюється етичним кодексом прокурора та полягає у здатності виконувати свій обов'язок уважно, неупереджено, ефективно, вчасно, виявляти зацікавленість у розвитку професійних знань та регулярному проходженні курсів підвищення кваліфікації;
- 2) *законність* – обов'язок прокурора виконувати професійну діяльність відповідно до конституції, закону та ратифікованих міжнародних угод;
- 3) *неупередженість* – вміння діяти виключно в рамках закону, розглядати справи незалежно та об'єктивно відповідно до процесуальних норм; не приймати подарунки та не брати участь у діяльності політичних партій та організацій;
- 4) *справедливість* – ініціювання відкриття кримінальних справ та здійснення кримінального переслідування, якщо для цього існують об'єктивні підстави, гарантія рівних прав всім сторонам процесу;
- 5) *гуманне ставлення до людської особистості та забезпечення рівності всіх перед законом* включає в себе повагу та захист людської гідності, основних прав та свобод людини; служіння інтересам суспільства та захист людини від протизаконних дій; виявлення рівної поваги до колег незалежно від посади, походження, соціального та матеріального стану, статі, раси, національності, віку та релігійних уподобань [8].

На нашу думку, ключова роль в процесі морально-етичного становлення особистості прокурора належить періоду навчання у ви-

щому навчальному закладі, під час якого розпочинається активне формування особистості фахівця та закладаються основи ефективності його майбутньої професійної діяльності.

Дослідження, яке проводилось нами на базі національної академії прокуратури України з метою визначення ефективних шляхів формування етичної компетенції майбутнього прокурора, дозволило сформулювати власне визначення поняття «професійно-етичного виховання прокурорського працівника» як специфічно регулятивний процес взаємодії суб'єкту та об'єкту виховного впливу, метою якого є розвиток професійно значущих моральних якостей, приведення ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності та норм поведінки майбутнього фахівця у відповідність з загальнокультурними та етичними вимогами професії. Отже, цей процес має бути системним та вимагає застосування цілісного механізму професійно-етичного розвитку особистості прокурорського працівника під час магістерської підготовки.

Цей процес, на нашу думку, має розпочинатись з формування морально-етичних якостей та професійних ціннісних орієнтацій.

Соціальна психологія визначає поняття ціннісних орієнтацій як спосіб організації особистістю своєї поведінки у відповідності зі свідомими мотивами та фіксованими установками, які перетворились у смислові життєві або професійні орієнтири.

Саме в цьому контексті ще під час навчання в магістратурі у майбутніх прокурорів має з'явитись розуміння важливості їх професії для суспільства та на свідомому й глибокому рівнях сформуватись уявлення щодо засобів реалізації їх професійної місії.

Вищі навчальні заклади, які готують майбутніх прокурорів, та кадрові підрозділи прокуратур, де студенти магістратури згодом будуть проходити стажування, мають координувати свою діяльність у цьому напрямку.

Процес поетапного професійно-аксіологічного (ціннісного) розвитку магістрантів має стати основою для формування у них моральної свідомості, моральних звичок, естетичного почуття до професії прокурора та об'єкту її діяльності, які в практичних ситуаціях трансформуються у здібність до здійснення морального вибору на користь загальнолюдських та професійних цінностей.

Принцип професійно-аксіологічної спрямованості навчально-виховного процесу передбачає необхідність розвивати позитивне ставлення до професії прокурора шляхом поетапного формування у студентів магістратури

системи професійних ціннісних орієнтацій, культивування морально-естетичного ставлення до професії та предмету її діяльності та усвідомлення можливості зробити внесок у збагачення загальнокультурних досягнень суспільства шляхом досконалого оволодіння мистецтвом обраної професії.

На початковому етапі магістерської підготовки має відбуватись розвиток у майбутніх прокурорів чіткої уяви про особистість професіонала та предмет його діяльності, а також вживаються заходи щодо усвідомлення ними ціннісних орієнтацій професії.

Завершальний етап професійного розвитку студентів магістратури пов'язаний зі свідомим засвоєнням ними моральних вимог професії та формуванням етичних мотивів майбутньої професійної діяльності.

Він вимагає поглибленого розуміння філософської концепції професії, згідно якої людина є її вищою цінністю, а прокурорська діяльність дає можливість застосовувати закон для захисту прав людини і таким чином реалізувати загальнолюдські гуманні цінності.

В межах викладання професійно спрямованих дисциплін викладачі, на нашу думку, мають застосовувати професійно-аксіологічний підхід як методологічну основу підготовки майбутнього прокурора.

Навчально-виховна діяльність вищого навчального закладу має бути пов'язана перш за все з втіленням у практику поведінки та спілкування всіх суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу професійно-етичних принципів та норм.

Адміністрація вузу та педагогічний склад мають бути прикладом для майбутніх фахівців щодо дотримання культури вербальної та невербальної комунікації, тобто вміння чітко, ясно, логічно послідовно формулювати та висловлювати думку, в різних моделях спілкування виявляти коректність, доброзичливість, відповідальність, поважне ставлення до колег, безконфліктну манеру поведінки, справедливість в оцінюванні знань студентів.

Рівень професійної культури є важливою складовою комплексної характеристики особистості фахівця, яка, безсумнівно, впливає на ефективність формування його професійної компетенції.

Ця теза свідчить про необхідність проведення спеціального дослідження щодо визначення практичних складових поняття «професійна культура прокурора».

Отже, з метою визначення практичних складових поняття професійна культура прокурора нами було розроблено анкету та опи-

тано досвідчених працівників прокуратури, магістрантів та викладачів НАПУ (загалом більше 400 осіб).

На основі отриманих даних нами було виявлено найбільш важливі, на думку респондентів, складові поняття «професійна культура прокурорського працівника», які розподілились наступним чином згідно рейтингу:

- 1) дотримання у різних професійних ситуаціях вимог професійної етики – 62 %;
- 2) усвідомлення того, що людина є вищою цінністю професії прокурора – 44 %;
- 3) ввічливе, доброзичливе, толерантне ставлення до колег – 32 %;
- 4) прагнення досконало оволодіти наукою та мистецтвом професії – 24 %;
- 5) професійно-мовленнєва культура спілкування – 18 %.

Таким чином, прокурори поставили на перше місце такі професійно-культурні цінності, як вміння дотримуватись у будь яких ситуаціях норм професійної етики та усвідомлення людини як вищої цінності прокурорської професії. Це свідчить про збалансованість у свідомості фахівців соціальних та професійних цінностей.

Комплексна програма професійного розвитку повинна відповідати особливостям прокурорської діяльності та мати в своїй основі професійну модель прокурора, яка містить необхідні професійно значущі індивідуально-психологічні характеристики майбутнього фахівця.

До найважливіших особистих та морально-етичних якостей прокурорського працівника можна віднести особистісні якості (аналітичні здібності, цілеспрямованість, самоконтроль, неупередженість, оперативність, критичність, працьовитість, наполегливість, прагнення до професійного самовдосконалення) та морально-етичні якості (гуманізм, самодисципліна, повага до людської особистості, чесність, порядність, совісність, відповідальність, культура поведінки, самоповага).

При розробці кваліфікаційної характеристики та проведенні атестації магістрантів та прокурорських працівників особливу увагу слід звертати на рівень сформованості особистих та етико-деонтологічних вмінь та навичок.

З метою забезпечення системності, наступності та неперервності процесу професійно-етичного виховання цей перелік якостей має бути доведеним до відома кадрових підрозділів тих прокуратур, де молоді спеціалісти будуть проходити практику або стажування. Він також буде корисним для підготовки мате-

ріалів вхідного психологічного тестування претендентів на роботу в прокуратурі.

Дисципліні «Прокурорська етика, деонтологія та професійний етикет» має відводитись належне місце у процесі підготовки прокурора. Важливість цієї проблеми підтвердили прокурори-практики та викладачі Національної академії прокуратури України, серед яких проводилось відповідне опитування. Вони наголосили на тому, що цей предмет є необхідним не тільки для магістрантів, а й для слухачів Інституту підвищення кваліфікації, а читати його має прокурор-практик з бездоганною моральною репутацією.

Під час проведення семінарів за цією тематикою необхідно використовувати активні методи навчання, такі, як ділова та рольова гра, мозковий штурм, аналіз та обговорення складних з правової та етичної точки зору професійних ситуацій тощо або проводити їх у вигляді комунікативного тренінгу.

На якість формування професійно-етичної культури майбутнього прокурорського працівника значною мірою впливає як соціокультурний простір професії, так і морально-психологічний клімат прокурорської установи, де він проходить практику.

Представники керівного складу прокуратури, які відповідали на питання щодо визначення найбільш дієвих методів виховного впливу на прокурорських працівників на місцях, назвали найбільш ефективними наступні заходи:

- 1) особистий приклад керівництва та досвідчених працівників прокуратури щодо дотримання норм прокурорської етики та професійного етикету;
- 2) створення позитивного морально-психологічного клімату в колективі, атмосфери взаємоповаги та взаємодопомоги;
- 3) офіційне повернення в прокуратуру інституту наставництва;
- 4) моральне та матеріальне заохочення кращих працівників;
- 5) вдало побудована система виховної роботи з особовим складом;
- 6) проведення індивідуальної бесіди з працівниками, які вчинили службовий проступок;
- 7) притягнення порушників до дисциплінарної відповідальності;
- 8) здійснення контролю за результатами діяльності працівників;

9) оприлюднення результатів службових перевірок та індивідуальне або колективне обговорення причин, які сприяли вчиненню працівниками службових проступків;

10) об'єктивний аналіз та врахування результатів професійної діяльності прокурора з точки зору дотримання ним норм прокурорської етики та професійного етикету під час проведення атестації.

На нашу думку, має рацію проведення вхідного та поточного психологічного тестування претендентів на роботу та стажистів органів прокуратури, результати якого мають доводитись в узагальненому вигляді до всіх працівників прокуратури, а також особисто обговорюватись з кожним респондентом окремо. У вигляді співбесіди або анонімного опитування слід з'ясувати, з якими труднощами етичного характеру стажисти стикаються під час виконання свого професійного обов'язку.

Подібні опитування необхідно здійснювати регулярно з метою надання молодим спеціалістам практичної допомоги щодо підвищення ефективності професійного саморозвитку та самовиховання, а також здійснювати постійний контроль наявності позитивної динаміки у цьому питанні.

Необхідно більш активно виносити на обговорення під час оперативних нарад та спеціалізованих науково-практичних конференцій складні практичні питання прокурорської етики та підключати до їх вирішення фахівців в галузі філософії, педагогіки, психології та інших суміжних дисциплін.

З метою здійснення контролю над рівнем сформованості етичної компетенції випускника магістратури Національної академії прокуратури України та стажистів органів прокуратури нами розроблено відповідні критерії її оцінки (див. табл.1).

Таким чином, сформованість відповідного рівня етичної компетенції дозволить працівнику прокуратури більш ефективно виконувати свій професійний обов'язок та сприятиме підвищенню його авторитету серед колег та населення.

Критерії оцінки рівня розвитку етичної компетенції прокурорського працівника

Рівень	Структура	Прояв у поведінці	Оцінка
Досконалий	Наявність свідомих етичних мотивів щодо надійного (безпомилкового) виконання професійних обов'язків на основі міцної сформованості професійних якостей, моральних звичок та здібностей до здійснення морального вибору на користь загальнолюдських та професійних цінностей	Стійке дотримання у різних моделях поведінки та спілкування вимог прокурорської етики та професійного етикету. Здатність здійснити ґрунтовний аналіз психологічно складної професійної ситуації та зробити правильний етичний вибір.	Відмінно (за будь-якою шкалою)
Недостатньо досконалий	Наявність ґрунтовних знань в галузі наук про поведінку людини та прокурорської етики та професійного етикету. Вміння використовувати їх у вигляді автоматизованих навичок і вмінь в своїй професійній діяльності	Системне виконання загальних норм професійної поведінки та спілкування на робочому місці, але наявність відчуття труднощів у самостійному розв'язанні складних етичних проблем	Добре
Недосконалий	Наявність фрагментарних знань та окремих навичок в галузі професійної етики та професійного етикету	Відсутність системності у їх виконанні, допущення в практичній діяльності вчинків, що не відповідають нормам прокурорської етики	Задовільно (для студентів)
Несформований	Наявність поверхових знань про особливості професійної поведінки та спілкування прокурора та деяких елементарних навичок в цій галузі	Байдуже ставлення до об'єкту професійної діяльності та свого професійного обов'язку, часте виконання дій, які суперечать нормам прокурорської етики та професійного етикету	Незадовільно

Примітка. Для працівників прокуратури позитивно атестуються тільки два перших рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Закон про прокуратуру*: Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – № 12. – 2009. – С. 6-44.
2. *Дисциплінарний статут прокуратури України*: Збірник нормативно-правових актів та рекомендацій з питань кадрової роботи в органах прокуратури Вінницької області. – Вінниця, 2009. – С.181-189.
3. *Кудрявцев Т.В.* Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В.Кудрявцев. – М.: МЭИ, 1985. – 108 с.
4. *Скакун О.Ф., Овчаренко Н.И.* Юридическая деонтология: [Учебник] / О.Ф.Скакун, Н.И.Овчаренко. – Х.: Основа, 1999. – 280 с.
5. *Столяренко А.М.* Психология и педагогика: [Учебник] / А.М.Столяренко. – М.: 2006, ЮНИТИ ДАНА. – 527 с.
6. *Погорелова Т.Ф.* Проблема розвитку професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх прокурорів в умовах магістратури / Т.Ф.Погорелова // Педагогічний процес: теорія і практика. – Вип.1. – К.: ЕКМО, 2010. – С. 96-103.
7. *Погорелова Т.Ф.* Роль культури та етики в організації навчальної діяльності вищої школи. Європейські тенденції та українська перспектива / Т.Ф.Погорелова // Вища освіта України. – 2008. – Т.1 – С. 352-358.
8. *Magistrates Ethics and Deontology* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/lisbonnetwork/themis/Ethics/Paper2_en.asp

Стаття надійшла до редакції 22.06.2010 р.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРАНКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

І.С. Полюк

*завідувач кафедру теорії, практики та перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

Стаття присвячена питанню формування компетенції професійного ділового спілкування французькою мовою студентів вищих технічних навчальних закладів. Розглядаються принципи навчання ділового спілкування та комунікативні ситуації ділового спілкування фахівців технічного профілю.

Ключові слова: аудитивна компетенція, компетенція в говорінні, ділове спілкування, французька мова професійного спрямування.

Курс України на інтеграцію до Європи ставить перед нашою країною завдання не тільки в галузях економіки і законодавства, але і в галузі освіти. Для ВНЗ України таким завданням є підготовка фахівців, що володіють, крім своєї професії, хоч би однією іноземною мовою для спілкування в іншомовному професійному і побутовому середовищі. Під діловим спілкуванням ми розуміємо спілкування, пов'язане з виконанням фахівцем його службових обов'язків. Це поняття ширше, ніж професійне спілкування. Ділова іноземна мова є інструментом для здійснення ділового спілкування і має дві основні складові: інваріантний компонент (загальний для всіх фахівців технічного профілю) і варіативний компонент, пов'язаний з підмовами спеціальностей, унаслідок чого ділова мова однієї спеціальності відрізняється від ділової мови іншої спеціальності [1].

Аналіз літератури з даного питання свідчить, в радянській методиці проблема навчання ділового спілкування іноземною мовою не розглядалася. Окремі питання, пов'язані з навчанням професійного спілкування, достатньо висвітлюються в методичній літературі, починаючи з 1980-х р. (Р.Г.Зайцева, М.Г.Кочнева, Л.Б. Котлярова, С.С.Коломієць).

Як відомо [3], оволодіння іноземною мовою передбачає розвиток ряду компетенцій, як загальних, так і комунікативних. Під загальними компетенціями розуміють такі, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, в тому числі й мовленнєвої; комунікативні мовні компетенції визначаються як компетенції, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Компетенції, що формуються у чотирьох видах мов-

леннєвої діяльності (читанні, аудіюванні, письмі та говорінні) в курсі іноземної мови (ІМ), яка вивчається в немовних ВНЗ, не можуть ні розвиватися, ні вимагатися рівноцінно як через обмежену сітку годин, так і через специфіку ВНЗ.

Так, ВНЗ, де превалює вивчення академічних жанрів ІМ, спирається на читання, тоді як ВНЗ, що готує фахівців у сфері обслуговування, робить акцент на говоріння. Не становить винятку і ділове спілкування. Одним з провідних видів мовленнєвої діяльності в усному діловому спілкуванні є говоріння, як діалогічне, так і (меншою мірою) монологічне. Основною його особливістю є чітко виражене прагнення до досягнення певної мети. Наприклад, під час переговорів це прагнення до ухвалення вигідних для мовця умов, у науковій дискусії — прагнення до пізнання істини або до відстоювання власної думки тощо. Основою для говоріння у навчанні звичайно служить якийсь текст — усний (монологічне висловлювання або репліка співбесідника в ході усного діалогічного спілкування) або письмовий (створений самим мовцем або іншим комунікантом). Читання в діловому спілкуванні зводиться до читання документів, листів, виробничих інструкцій, описів тощо. Інформація, отримана під час читання, може послужити стимулом до написання різного виду текстів, до усних монологічних виступів, усного діалогічного спілкування, а також може викликати певного типу невербальну поведінку. Письмо, безумовно, є важливим видом МД в реальному професійному діловому спілкуванні французькою мовою, яке передбачає створення різних за жанром текстів, проте цей вид МД безпосередньо не пов'язаний з усним професійним спілкуванням (за винятком випадку озвучування раніше на-

писаних текстів). Отже, основою для продукування власних висловлювань в реальному усному спілкуванні може бути як аудіотекст, так і текст для читання. В усному спілкуванні аудіювання відіграє провідну роль. Таким чином, у навчанні усного діалогічного професійно спрямованого спілкування французькою мовою аудіювання є основним видом МД, а читання — допоміжним. При цьому аудіювання відіграє подвійну роль, і як основний засіб формування аудитивної компетенції, і як один із допоміжних засобів формування компетенції в говорінні.

Неможливо навчити говоріння тільки за допомогою аудіювання або читання. Проте аудіювання може і повинне служити основою для навчання говоріння, оскільки аудіотекст є природним зразком для створення студентами власних текстів, імітація зразка здійснюється на всіх рівнях — від фонетичного й інтонаційного до побудови ланцюжка комунікативних намірів. Загально визнано, що говоріння є одним з найважчих для студентів видів МД, воно вимагає високого ступеня активності володіння лексикою і граматику мови, що вивчається. У непідготовленому говорінні, зокрема в усному діалогічному мовленні, немає часу для звернення до словника, що характерно і для аудіювання. Але, якщо студент володіє лексико-граматичним матеріалом на рівні, достатньому для говоріння, то, як правило, він легко використовує його як опору і для аудіювання.

Навчання аудіювання іноземною мовою служить засобом формування аудитивної компетенції і сприяє формуванню компетенції в говорінні. Говоріння, у свою чергу, сприяє формуванню аудитивної компетенції. Читання і меншою мірою письмо є допоміжними видами МД в навчанні усного діалогічного професійно орієнтованого ділового спілкування французькою мовою.

Згідно з Програмою з французької мови для професійного спілкування, мінімально прийнятий рівень володіння мовою для бакалавра – B2, що передбачає такі вміння: розуміти основні ідеї та розпізнавати відповідну інформацію в ході детальних обговорень, дебатів, офіційних доповідей, лекцій, бесід, що за темою пов'язані з навчанням та спеціальністю; розуміти в деталях телефонні розмови, які виходять за межі типового спілкування; розуміти загальний зміст і більшість суттєвих деталей в автентичних радіо і телепередачах, пов'язаних з академічною та професійною сферами; розуміти досить складні повідомлення та інструкції в академічному та професійному середовищі; розуміти намір мовця і комунікативні наслідки його висловлювання; визначати позицію і точку зору мовця; розрізняти різні стилістичні реєстри в усному та пи-

сьмовому спілкуванні з друзями, незнайомцями, колегами, працедавцями.

Для успішного розуміння аудіотекстів у діловому спілкуванні французькою мовою студенти повинні володіти певним обсягом експліцитних і імпліцитних знань, значну частину яких вони набувають на заняттях з ФМ (мовна і соціокультурна компетенція, знання норм дискурсу). Ситуативні знання в реальному діловому спілкуванні у комуніканта звичайно є, а в навчальному спілкуванні вони мають задаватися учасникам спілкування, щоб останнє було природним.

Розгляд особливостей функціонування діяльності аудіювання в ДС дозволив нам визначити види аудіювання, типові для реального ділового спілкування і для його навчання, а саме: аудіювання в процесі інтеракції, аудіювання без можливості слухача керувати висловлюванням мовця, аудіювання мовлення викладача (останнє тільки у навчальних умовах). Чинники, що полегшують і ускладнюють розуміння аудіотекстів у кожному виді аудіювання, різні: в аудіюванні мовлення викладача чинники ускладнення мінімальні, а чинники полегшення включають знайому вимову, стереотипність, адаптованість, наявність зорового ряду; аудіювання без можливості слухача керувати висловлюванням мовця характеризується неможливістю впливати на процес продукування /репродукування, підвищеним навантаженням на пам'ять, що вимагає спеціальних навичок. Таким чином, усі три основні види аудіювання мають обов'язково бути присутні у навчанні аудіювання французькою мовою, а аудіювання в процесі інтеракції й аудіювання без можливості слухача керувати висловлюванням мовця мають оцінюватися окремо. Для подолання труднощів, пов'язаних з особливостями мовленнєвого повідомлення, студентів варто готувати. Труднощі, пов'язані з психічним станом слухача, при реальному діловому спілкуванні та при навчанні його не ідентичні, тому досвід в аудіюванні допоможе слухачам їх уникнути в реальному діловому спілкуванні. Труднощів, пов'язаних з умовами сприйняття аудіотексту, слід уникати у навчанні аудіювання. Компетенція в аудіюванні включає мовні знання, енциклопедичні знання (у тому числі професійні знання), соціокультурні знання, знання норм дискурсу. Ситуативні знання мають бути надані слухачам до аудіювання певного тексту.

Протягом останніх тридцяти років загальноприйнятим для методики викладання ІМ є комунікативний підхід до навчання. Цей підхід, проте, не відкидає прийоми і методи, що існували до нього, а лише підкреслює важливість розвитку в студентів умінь практично користуватися реальною мовою. Саме тому біль-

шість методистів наполягає на терміні «підхід», а не «метод». Комунікативний підхід дає більше простору для індивідуальних інтерпретацій, ніж інші. У його основі лежать два положення: метою навчання є формування комунікативної компетенції; у навчанні повинен враховуватися взаємозв'язок мови і спілкування. На цій основі можливі різноманітні варіації. Принципи комунікативного підходу до навчання ІМ розглядали багато авторів (В.Бухбіндер, І.Л.Бім, Г.В.Рогова, Н.Л.Хез, М.Л.Вайсбурд, Н.К.Склярєнко та ін.).

Умовно можна поділити принципи на три групи: принципи пов'язана переважно з проблемою, чому навчати студентів. Ці принципи використовуються при визначенні сфер спілкування і кола комунікативних ситуацій, релевантних для ДС, при доборі навчальних матеріалів тощо. Друга група принципів пов'язана з плануванням занять з ділової ФМ і визначає структурування навчального матеріалу, доцільне співвідношення уваги до формування лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної компетенції. Третя група принципів пов'язана з організацією власне процесу навчання і визначає поведінку викладача на занятті з ділової ФМ.

Дидактичний принцип зв'язку навчання з життям актуалізується за допомогою ряду методичних принципів навчання ІМ, зокрема ДМ. Він полягає в тому, що відбір змісту навчання ділового спілкування визначається діяльністю фахівця, для чого необхідно враховувати потреби студентів з погляду відбору типових ситуацій для навчання спілкування, визначення достатнього рівня розвитку комунікативної компетенції і відбору автентичних навчальних матеріалів. Урахування потреб студентів виражається у відборі серії типових комунікативних ситуацій для навчання спілкування, що тісно пов'язане з принципом комунікативної достатності.

Принцип комунікативної достатності рівня розвитку комунікативної компетенції розуміється як мінімальний рівень компетенції у тому виді МД, що розвивається, який дозволяє цій МД функціонувати, і мінімально необхідне коло мовленнєвих завдань, яких учні мають навчитися розв'язувати, тобто мінімум типових комунікативних ситуацій. Цей принцип був уперше сформульований Е.П.Шубінім і розвинений О.Б. Тарнопольським. Велику роль у процесі навчання відіграє застосування автентичних матеріалів. Автентичними називаються матеріали спочатку створені для носіїв мови. Позитивною якістю автентичних матеріалів є те, що вони позитивно впливають на мотивацію студентів, оскільки вони відображають реально існуючий світ, пов'язані з реальним життям; в них відображене живе мовлення зі всі-

ма його повторами, уточненнями і неохайністю - те, що інженери справді зустрінуть у природному спілкуванні з іноземцями. Разом з тим і в реальному спілкуванні мовець враховує здібності слухача, наприклад, з іноземцем своєю мовою ми говоритимемо повільніше, виразно, спрощуючи фрази, і все одно наше мовлення залишиться мовленням носіїв мови. Тому деяка адаптація не позбавляє мовлення автентичності.

Навчання спілкування через спілкування (або природність) є принципом як інтенсивного навчання ІМ, так і комунікативного підходу до навчання ІМ. Із самої назви комунікативного підходу до викладання ІМ випливає, що в центр уваги ставиться навчання спілкування. Навчання має відбуватися в умовах, максимально наближених до умов, в яких мова функціонуватиме [2]. Спрямованість навчального спілкування на передачу змісту, на подальше продукування висловлювань є основоположним принципом комунікативного підходу. Саме наявність механізмів породження мовлення з метою розв'язання проблем, на відміну від механізмів автоматичного говоріння, характерна для комунікативного підходу. Цей принцип означає необхідність організації такого навчального спілкування, за якого відбувався б справжній обмін інформацією. Це спілкування в проблемних ситуаціях, рольових і ділових іграх, які є невід'ємною частиною навчання ділового спілкування французькою мовою. Цілоком у руслі цієї вимоги перебуває викладання ділової ФМ як інструменту для виконання службових обов'язків.

Ситуативність природно випливає з комунікативного спрямування навчання й означає систематичну організацію спілкування в комунікативних ситуаціях. Деякі автори представляють поняття ситуативності як поняття ситуативної автентичності, яка передбачає природність ситуації, що подається як навчальний матеріал [4].

Принцип зростання складності й евристичності завдань. Під евристичністю розуміємо наявність несподіваних, непередбачуваних елементів у навчальному спілкуванні, яке пов'язане з широким діапазоном вибору як плану змісту, так і плану вираження. Доцільність спілкування розглядається як адекватне реагування на репліки співбесідника, для чого необхідно його уважно вислухати; використання відповідного стилістичного реєстру мовлення; дотримання сету; демонстрація практичних країнознавчих знань, без яких навчальне спілкування не може бути доречним і, отже, природними.

Логічним наслідком основної вимоги комунікативного підходу навчати спілкування через спілкування є така організація навчан-

ня, коли не існує єдиного та монопольного центру мовленнєвої активності на занятті – викладача. Центрів мовленнєвої активності буде стільки, на скільки мікрогруп буде розподілена група. Спілкування студентів один з одним, а не тільки з викладачем, має такі переваги: одночасна зайнятість МД всіх студентів, низький рівень тривожності, а за умілого формування мікрогруп – адекватна допомога всім слабким студентам з боку сильніших. Таким чином у навчанні ділового спілкування французькою мовою реалізується принцип інтерактивності. Роль викладача - це роль, в якій викладач не контролює студентів, а допомагає їм. За комунікативного підходу викладач виконує такі функції: полегшення спілкування, участь у спілкуванні, забезпечення навчальних матеріалів, керівництво навчальною діяльністю. Крім того, він аналізує потреби студентів і виступає в ролі радника. Він виявляє терпимість до помилок студентів. Тільки за відсутності внутрішньої і зовнішньої напруги можлива справжня комунікація на занятті. Толерантність до помилок виявляється в тому, що викладач ніколи не перериває мовлення студента для виправлення помилки і після закінчення спілкування виправляє тільки типові помилки або ті, що заважають комунікації. Студенти, які прагнуть використовувати вивчену мову творчо і непередбачувано, неминуче робитимуть помилки; це природно і постійне виправлення помилок зайве і навіть перешкоджає продукуванню.

Визначення комунікативних ситуацій для ділового спілкування спеціалістів технічного профілю є одним з найголовніших завдань у процесі навчання ІМ. Як зазначалося раніше, трактування ділового спілкування є наближеним до поняття мови професійного спрямування FOS (Français sur objectifs spécifiques), проте вважаємо можливим використовувати даний термін у вузькому сенсі слова для позначення тієї частини змісту дисципліни ІМ, яка залишається після виділення професійно спрямованого читання і письма. Такий зміст визначається тим, що діловому спілкуванню доцільно навчати студентів старших курсів, які вже оволоділи певною мірою лексикою підмови своєї спеціальності за допомогою професійно орієнтованого читання та письма. Тому структура ситуацій при навчанні ділового спілкування не відповідає структурі реального ділового спілкування, де професійне спілкування стоїть на першому місці як за обсягом спілкування, так і за значущістю. Вважаємо, що у зв'язку з обмеженою сіткою годин і виходячи з вимоги скорочення матеріалу до необхідного мінімуму, тематика навчання ділового спілкування французькою мовою майбутніх інженерів звужується до двох груп: поїздка українсь-

кого інженера за кордон з метою участі у міжнародній конференції, влаштування там на роботу чи навчання. Та приїзд іноземного фахівця на Україну з метою участі в міжнародній науковій конференції. Услід за В.Л.Скалкіним [5] розглянемо зміст діалогічного спілкування в термінах сфер спілкування, виділяючи професійну сферу, сферу сервісу, сферу культури і сферу особистих контактів. Такий розподіл сфер спілкування не суперечить складу сфер спілкування, виділених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (професійна, особиста, публічна сфери) [3].

Необхідність широкого розуміння ДС диктується соціальним замовленням — і не тільки в нашій країні. Без навчання спілкування в сфері сервісу не обійтися в поїздки за кордон, хоча через значний обсяг цієї сфери неможливо, та й непотрібно вивчати всі її розділи. До курсу навчання ДС іноземною мовою мають входити тільки ті розділи, без яких неможливо обійтися під час поїздки за кордон.

Сфера культури, здавалося б, не має прямого стосунку до ДС, проте зараз навіть у ВТНЗ вивчається світова й українська культура. Український фахівець за кордоном - обличчя своєї країни, і, володіючи мінімальною кількістю лексики, пов'язаної з темою мистецтва і культури, він повинен уміти висловити своє ставлення до того або іншого явища мистецтва і культури. Сфера особистих контактів нерозривно пов'язана зі сферою професійних контактів – у будь-якому випадку спілкуються особи, а за вмілого спілкування з дотриманням правил етикету приємний співбесідник швидше досягне своєї мети.

За розташуванням комунікантів у просторі і часі розрізняють спілкування контактне і дистанційне. Ця відмінність важлива з погляду викладання, оскільки під час контактного спілкування невербальні сигнали (жести, міміка) полегшують перцепцію, а за дистанційного спілкування, наприклад, по телефону, відсутність таких сигналів перешкоджає сприйняттю мовлення на слух. За іншого виду дистанційного спілкування – в листах — вилучене перепитування, що теж може завадити розумінню.

За наявністю/відсутністю якого-небудь опосередкувального «апарату» розрізняють спілкування безпосереднє і опосередковане. До видів опосередкованого спілкування залучають, наприклад, телефонну розмову і ділову кореспонденцію. Сам їх «апарат» повинен стати предметом викладання. Для листа це правила оформлення конверта і самого листа, а для телефонної розмови – висловлювання, що допомагають установити контакт по телефону. За формою розрізняють спілкування усне і писемне. Письмовий текст вимагає точнішого дотримання лексико-граматичних норм

мови, до яких додаються ще і правила орфографії. З погляду змінної/постійної позиції мовця і слухача розрізняють спілкування діалогічне і монологічне. Очевидно, що діалогічне спілкування буде превалювати, хоча можливі й ситуації, коли фахівцеві потрібно буде вдатися до монологічного мовлення в ДС французькою мовою: доповідь на конференції, екскурсія для іноземців на завод, екскурсія містом за культурною програмою. За кількістю учасників розрізняють спілкування міжособистісне і масове. Масовим спілкування може бути в тих самих ситуаціях, коли використовується монологічне

мовлення, хоча екскурси можуть проводитися і для одного або двох осіб. За соціальною формою розрізняють спілкування приватне і офіційне. В курсі навчання ділового спілкування французькою мовою, на наш погляд, доцільніше протиставляти формальне і неформальне спілкування. Сфери спілкування можуть перетинатися, а комунікативний акт може відбуватися в кількох сферах одночасно, наприклад, діловий обід (сфери: професійна, сервісу і, можливо, особистих контактів). Проте кожна сфера має свої особливості, які слід враховувати в навчанні спілкування в певній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бубнова Д.В. Коммуникативная ситуация как единица обучения иноязычному общению / Д.В.Бубнова // Теория и практика инженерного образования. Тезисы по материалам докладов VII Международной научно-методической конференции. – Севастополь: Изд-во СевГТУ, 2000. – С.106-109.
2. Жилкина Д.Н. Решение коммуникативных задач в процессе обучения иностранному языку / Д.Н.Жилкина // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 1. – С.59-61.
3. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти*: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Іщенко Т.М. Відбір та організація аудіоматеріалів для навчання ділового англійського мовлення студентів економічних спеціальностей // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – 2001. – Вип.4. – С.112-120.
5. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи / В.Л.Скалкин. – К: Радянська школа, 1989. – 158 с.

Стаття надійшла до редакції 31.05.2010 р.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Е.В. Пузырев

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Национального технического университета Украины
«Киевский политехнический институт»*

Статья посвящена теоретическому анализу путей формирования творческой личности преподавателя технического высшего учебного заведения. Определено понятие педагогического мастерства как стержневого компонента педагогической культуры.

Ключевые слова: педагогическая культура, педагогическое мастерство, творчество преподавателя.

Первостепенное место в любом высшем учебном заведении принадлежит преподавателям. Какой бы курс бы не вел, он активно воздействует на сознание учащихся, не только вооружает их знаниями, навыками, умениями, но и формирует у них научное мировоззрение, личностные качества, учит их уметь жить и работать.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики.

Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных задач.

В.А.Сухомлинский определял работу учителя как творчество, а не повседневное заглаживание знаний в детей. Призвание учителя он видел в том, чтобы ребенок учился не ради оценки, а познавал тягу к знаниям, к чему-то новому, к творчеству. Он подчеркивал, что настоящий учитель-мастер не может жить без творчества, повторяя одно и то же всю свою жизнь. Только творческий учитель может развить творческие возможности, творческие способности у детей [6].

Важнейшей качественной характеристикой личности любого преподавателя технического высшего учебного заведения является его педагогическая культура. Выделение педагогической культуры как особого феномена обусловлено спецификой педагогической деятельности и непрерывным повышением требований к личности педагога.

Категория культуры (culture – образование, развитие, воспитание, обучение) отражает индивидуальный уровень усвоения имеющихся

общественных ценностей, в том числе и педагогических. Как профессиональное качество личности педагога, педагогическая культура исследуется в работах Е.В.Бондаровской, Е.Б.Гармаш, Т.В.Ивановой, Г.Н.Гриневой, И.Ф.Исаева, О.П.Рудницкой [3].

Она представляет собой определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества, его совершенствование в этой деятельности, достигнутый им уровень развития как педагога-профессионала. Оказывая стимулирующее воздействие, педагогическая культура одновременно выражает и степень профессионального развития преподавателя, основные требования к его поведению и деятельности.

Как профессионально-личностное явление педагогическая культура многокомпонентная. Проведенные наблюдения за ходом учебно-воспитательной деятельности передовых педагогов, обобщение мнений многих преподавателей технических высших учебных заведений, а также анализ литературных источников [4; 5; 7] свидетельствует, что к числу ее основных составляемых можно отнести:

- педагогическую направленность (систему профессионально-педагогических отношений, взглядов и убеждений);
- психолого-педагогическую эрудицию;
- интеллигентность, гармонию развитых интеллектуальных и нравственных качеств;
- современное педагогическое мышление;
- педагогическое мастерство и организованность в повседневной деятельности;

- умение продуктивно сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу;
- совокупность профессионально важных в педагогической деятельности личных качеств педагога;
- педагогически направленное общение и повседневное поведение;
- постоянное стремление к самосовершенствованию.

Названные компоненты между собой тесно взаимосвязаны, образуя сложную цепь взаимодействия. Так, педагогическая направленность требует от преподавателя активной деятельности в деле самовоспитания, без чего нет духовного и нравственного богатства.

В свою очередь, без духовного богатства не может быть успеха в воспитании студентов. Без самообразования не приходится рассчитывать на образованность (тем более эрудицию), ни на умение ориентироваться в научной и политической информации, а без этого нет основы для формирования и развития педагогических убеждений. Без твердых убеждений невозможно яркое творчество, а без творчества не мыслится ни мастерство, ни эффективность, ни высокое качество учебного процесса. Интеллигентность и уважение к людям благотворно воздействуют на культуру общения и поведения, на развитие контактов с коллективами обучаемых и коллег.

Справедливым будет, по мнению Е.В.Винославской, внесение в составляющие педагогической культуры — выполнение педагогами технических высших учебных заведений этических и моральных норм в своей профессиональной сфере. Она утверждает, что "одним з провідних елементів психологічної культури викладача вищої школи виступає рівень його морального розвитку, який може виявлятися у моральній поведінці суб'єкта професійної діяльності, а також у його моральній поведінці до її виконання..." [1].

В рамках профессиональной деятельности преподавателям высшей школы предлагается придерживаться двух видов норм; а) норм, которые регулируют выполнение профессиональной деятельности; б) норм, которые характеризуют ценностное становление к выполнению этой деятельности [2].

В то же время отдельные ее компоненты в зависимости от психических свойств личности (направленности, темперамента, характера, способностей и др.) могут получить особую окраску, наиболее выразительное проявление, демонстрируя тем самым индивидуальный облик каждого педагога. А это

значит, что наряду с общими характеристиками педагогическая культура каждого преподавателя в отдельности несет в себе самобытные, индивидуально неповторимые черты, обусловленные содержанием его личности.

Стержневым компонентом педагогической культуры преподавателя является его педагогическое мастерство, представляющее собой синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков и умений, которые во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи.

Можно выделить два основания в структуре элементов педагогического мастерства:

1. *Элементы педагогического мастерства, обеспечивающие решение повторяющихся педагогических задач:*

- группа навыков и умений использования различных технических средств обучения;
- навыки и умения публичного выступления перед аудиторией. Для выработки своего стиля общения могут послужить типичные модели общения с обучаемыми на занятиях:

Модель первая — "Монблан" — педагог подобно горной вершине возвышается над аудиторией, парит в мире знаний, не находя психолого-педагогического контакта с обучаемыми.

Модель вторая — "Китайская стена" — определяется отсутствием межличностного взаимодействия и обратной связи в учебно-воспитательном процессе.

Модель третья — "Локатор" — взаимоотношения преподавателя с обучаемыми строятся избирательно, в результате чего не создается целостной и непрерывной системы обучения, она подменяется фрагментарным, ситуативным взаимодействием.

Модель четвертая — "Робот" — это педагог, который направленно и последовательно действует на основе задуманной программы, не обращая внимания на обстоятельства, которые требуют изменения в общении.

Модель пятая — "Гамлет" — этот стиль общения характеризуется постоянными сомнениями, которые мучают преподавателя: правильно ли его поймут, верно ли истолкуют то или иное значение, обидятся или нет и т.п.

Модель шестая — "Тетерев" — её смысл в том, что педагог в процессе взаимодействия с обучаемыми слышит только себя при объяснении нового материала, опросе учащихся, в ходе беседы.

- навыки чтения лекций без обращения к конспекту;
- навыки контроля за распределением времени на занятии;
- навыки (умения) самонаблюдения (оценивать себя глазами студентов);
- навыки (умения), обеспечивающие накопление учебного материала;
- группа навыков, умений и привычек, обеспечивающих накопление информации об обучаемых и т.д.

2. Элементы педагогического мастерства, обеспечивающие решение творческих педагогических задач.

Основным генератором выступает здесь психолого-педагогическое мышление, предполагающее нестандартный, поисковый подход к любым проблемам учебно-воспитательного процесса, вдумчивое обращение к новейшим разработкам и передовому опыту и на этой основе определение стратегии и тактики собственной педагогической деятельности. Оно помогает преподавателю постоянно трансформировать науку в учебный предмет, а это и есть творчество.

Задачи здесь решаемые:

- моделирование деятельности инженера в учебном процессе высшего учебного заведения. При проведении практических занятий удачно моделируются различные варианты деятельности инженера, которые придется выполнять после окончания университета;
- переложение материала на язык наглядных образов, иллюстраций (создание ТСО, раздаточного материала, схем и т.д.);
- упрощение, без потери главного;
- придание материалу строгой логической структуры;
- отбор понятий и выражений, которые понятны и не специалисту;
- насыщение материала эмоциональными элементами, придание привлекательной формы и т.д.

Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называются признаками творческой личности. Можно выделить способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать

сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в тоже время оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Можно отнести к признакам творческой личности легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и способность к свертыванию операции, обобщению и отбрасыванию несущественного.

Таким образом, педагогическая культура - это не только деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных на практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Мастерство педагога прямо не связано со стажем его работы. Это всегда поиск и нахождения нового: либо для себя (обнаружения педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо для себя и других (создания новых оригинальных подходов отдельных примеров, перестраивающих известный педагогический опыт). В сегодняшних реалиях передовыми должны быть не только отдельные преподаватели, но и целые коллективы кафедр и высших учебных заведений. Внедрение педагогической культуры в жизнь коллективов кафедр предполагает подлинную перестройку коллективной психологии преподавателей, утверждение нового педагогического мышления, коллективного подхода к творчеству в учебно-воспитательной и научно-исследовательской работе.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Винославська О.В.* Нормовідповідність і творча активність у професійній діяльності викладача технічного університету / *О.В.Винославська // Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка.* – 2001. – №1. – С.83.
2. *Винославська О.В.* Психологічні проблеми реалізації науково-педагогічними працівниками етичних норм професійної діяльності / *О.В.Винославська // Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія.*

- Психологія. Педагогіка. – 2003. – №3. – С.86.
3. *Педагогічна професія і особистість учителя: [методичні рекомендації]* / Укл. Н.В. Гузій. – К.: НПУ, 2000. – 19 с.
 4. *Педагогічна творчість і майстерність: [навч. посіб.]*. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
 5. *Сисоєва С.О. Педагогічна творчість* / С.О.Сисоєва. – К.: Каравела, 1998. – 151 с.
 6. *Сухомилинский В.А. Мудрая власть коллектива* / В.А.Сухомилинский. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 253 с.
 7. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. – К.: АПУ, 1999. – 428 с.
 8. *Учителю о педагогической технике*. – М.: Педагогика, 1987. – С.42-45.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2010 р.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА З ПІДЛІТКАМИ

О.Ю.Руда

асистент кафедри біології

Національного медичного університету імені О.О.Богомольця

У статті розкриті основні принципи виховної роботи з підлітками з урахуванням різночасової послідовності біологічного та соціального становлення молодшої людини як особистості.

Ключові слова: метод виховання, толерантність, процес та принципи виховання, особистість.

Виходячи з розуміння виховання як керування діяльністю особини, одним із центральних понять виховання є спосіб управління, яке за своїм змістом збігається з поняттям "метод виховання". У ньому доцільно виділити такі основні етапи:

- розкриття змісту моральної вимоги,
- формулювання завдання, яке сприяє вихованню,
- керування процесом виховання.

Особистісно орієнтовані виховні технології однаковою мірою звернені і до вихованця, і до вихователя, їх особливостей і схильностей. Вихователь має щоразу ніби заново будувати свої стосунки з вихованцем, а особистісний момент утворює центр особистісно орієнтованих технологій [8].

Проведення дослідження ґрунтувалося на поглибленому аналізі науково-педагогічної літератури з проблем виховання, вивченні навчально-методичної документації закладів медичної освіти, узагальненні масового і передового педагогічного досвіду, теоретичному аналізі та синтезі отриманих даних.

«Жодна людина не може бути «островом», що існує сам по собі». Ці слова належать англійському поету Джону Дону (1592-1631). Коли ми стверджуємо, що людина не може бути «островом», – це пояснюється дуже просто – люди потрібні одне одному. Свої основні потреби (житло, харчові продукти, одяг) ми отримуємо за допомогою інших людей. Але людину не задовольняють лише матеріальні потреби, тому що це – соціальна істота, яка може реалізуватися лише в колективі. Ми отримуємо інформацію та вчимося у інших, відпочиваємо разом, ділимося власним досвідом. Але щоб налагодити нормальні стосунки з оточуючими нас людьми, насамперед необхідно зрозуміти себе і намагатися зрозуміти інших.

Кожна людина є індивідуальністю, тому що вона єдина в цілому світі. Неповторні відбитки пальців, малюнок сітківки, генетична інформація. Немає двох людей які б мислили або відчували однаково. В кожного свої смаки, ідеї, думки, почуття. Кожен має власну самоо-

цінку. Всі люди роблять помилки – це нормальний, але болючий шлях до власного життєвого досвіду. І поведінка дітей залежить від того, як вони ставляться до себе самі. Підлітки не ідеальні, але особливі, тому що вони неповторні.

У роботі зі студентами, особливо першокурсниками, привертає увагу той факт, що серед них зустрічаються такі, частіше хлопці, які дуже непосидючі, багато розмовляють.

Юнак у цей період іде в життя, йому властива раптова зміна поведінки, він відходить від спілкування з молодшими і відсторонюється від старших. Коли юнака ігнорують, він стає агресивним або дуже замкненим. А коли на дівчину не звертають уваги, для неї це трагедія.

Чому так відбувається із сучасними дітьми? З чим пов'язана їхня поведінка? Що вони мають і чого їм бракує?

Коли йдеться про сучасних дітей, то зазвичай маємо на увазі вік студентів, з якими працюємо.

В результаті психологічних досліджень встановлено, що індивідуальний розвиток людини та формування його особистості відбувається, насамперед, в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем.

Н.Ф.Добринін [3] зазначає: «Можна вважати, що вікові особливості виражаються, насамперед, в анатомо-фізіологічних характеристиках, які притаманні певному періоду росту та розвитку. Водночас, з віком змінюється ставлення особистості до навчання, до самого себе, до навколишньої дійсності, змінюється значущість всього цього для даної особистості. Значущість змінюється тому, що змінюються потреби, інтереси, переконання людини, змінюються його погляди та ставлення до всього і до самого себе. Ці зміни значущості визначаються взаємодією людини з навколишнім суспільним середовищем, в якому він живе, навчається та діє. Людина не тільки входить в дані суспільні відносини, але й сама є частиною цих відносин».

Психологія підлітка унікальна, тому необхідно визначити наскільки сильно піддається

впливу людина в цьому віці. Цей період завершує підготовку до самостійного життя людини, формування цінностей, світогляду, вибір професійної діяльності та самоствердження особистості як громадянина. Внаслідок дії цих соціально-особистісних чинників перебудовується вся система відносин підлітка з людьми та змінюється його ставлення до самого себе. Через цю соціальну позицію змінюється його ставлення до навчання, суспільної діяльності, встановлюється певний зв'язок між інтересами до майбутньої професії, інтересами до навчання та мотивами поведінки.

Ріст самосвідомості – це характерна особливість особистості старшого підлітка. Рівень самосвідомості визначає і рівень вимог підлітків до оточуючих їх людей і до самого себе. Вони стають більш критичними, вказують високі вимоги до морального обличчя дорослого та однолітка.

І.С.Кон [4] наголосив: «Ріст самосвідомості та інтересу до власного «Я» у підлітків пов'язаний не тільки зі статевим дозріванням, як вважала біогенетична школа в психології. Дитина росла, змінювалася, набирала силу і до перехідного віку, і тем не менш це не зумовило у неї тяги до інтроспекції (споглядання власних психічних процесів). Якщо це відбувається сьогодні, насамперед, тому, що фізичне дозрівання є одночасно соціальним симптомом, знаком дорослості, змужніння, на яке звертають увагу і за яким пильно слідкують інші, дорослі та однолітки. Суперечливе положення підлітка, зміни його соціальних ролей та рівня домагання – ось що першочергово актуалізує питання: «Хто Я?»»

Виходячи із слів І.С.Кона та Н.Ф.Добриніна, можна зробити висновки про психологічний стан особистості підлітка. На цей період в нього вже достатньо визначені та стійкі особливості характеру, здібностей, темпераменту. Фізичне формування вже майже закінчилося, але при всьому цьому з'являється найцінніше надбання цього віку – відкриття внутрішнього світу. Відбувається перехід від зовнішнього управління до самоуправління. Для самоуправління підлітку необхідна інформація, яку він починає шукати, як в своєму внутрішньому, так і у зовнішньому, оточуючому його, світі. Але будь-яке управління припускає наявність інформації про об'єкт. Звідси при самоуправлінні повинна бути присутня інформація суб'єкта про самого себе, тобто самосвідомість.

Становлення особистості включає в себе становлення відносно стійкого образу «Я», тобто цілісного уявлення про самого себе. Образ «Я» – складне психологічне явище, яке не зводиться до простого усвідомлення своїх якостей чи сукупність само оцінок. Питання

«хто я такий?» передбачає не стільки самоопис, скільки самовизначення: «Ким я можу і повинен стати, які мої можливості та перспективи, що я зробив та що ще можу зробити в житті?» [4].

Найцінніше надбання ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу. Цей етап для молодої людини – дуже важлива, радісна та хвилююча подія, але вона призводить до тривожних і драматичних переживань. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших приходять відчуття самотності. Підліткове «Я» ще не визначене, розпливчасте, дифузне, воно нерідко відчувається як невиразне почуття чи відчуття внутрішньої порожнечі, яку чим-небудь необхідно заповнити. Звідси росте потреба в спілкуванні та одночасно з'являється вибірковість в спілкуванні, потреба в усамітненні.

Відчуття самотності – це нормальне явище, наслідок народження внутрішнього життя. Іноді таке відчуття може бути гострим та драматичним. Саме в таких випадках першочерговий вплив на людину має радіо та телебачення, друзі, як найдоступніше джерело інформації, як позитивної так і негативної.

Для дітей цього віку важливі ідеали, приятелі, авторитети. Тому їм потрібно пропонувати щось нове. Ідеали вони повинні вибирати самі, але під пильним контролем старших. Їм дуже важко зробити це в підлітковому віці. Все добре вони вважають поганим, а погане – добрим. Все, що їм говорять в наказовому тоні, вони, як правило, сприймають агресивно. Тому не можна нав'язувати їм ідеали, діти повинні самі вирішити, що добре. Ми можемо лише направляти їх на вірний шлях і робити це необхідно дуже обережно, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини.

Для того, щоб спілкуватися з підлітками необхідно мати велике терпіння, ставитися з делікатністю, бути розважливим, їх необхідно заспокоювати, але ні в якому разі не можна принижувати [7]. Вони ще не стали дорослими, але вже не діти. Водночас, діти цього віку можуть аналізувати, оцінювати, аргументувати.

У цей період їм необхідно допомогти, виявити довіру до себе. Адже дитина починає пізнавати світ і бачить, що в ньому чимало зла. Через це вона може почати втрачати віру у себе, впевненість, віддалятися від сім'ї, школи, шукати щось нове та цікаве для себе [1].

Діти в цей час почувають себе зайвими у цілому світі. Їм необхідно допомогти знайти рівновагу, бо вони дуже мінливі та різні між собою: одні – сумні, замкнені, перестають вчитися, інші – навпаки, всюди перші. Такі діти не розуміють, що з ними відбувається [2].

І все ж таки, підлітковий вік – це час фізіологічної кризи. Звідси нетерпимість, упертість, непослух [9]. Не можна залишати дітей самих, не зважаючи на те, що вони хочуть бути незалежними, відкидають авторитети, довіряють тільки своєму досвіду.

Важливо знати що саме відбувається з підлітками, вміти врівноважити їхній стан, конструктивно спрямувати їх силу, емоції та енергію в позитивне русло. Звичайно, це робота не тільки викладачів, але й батьків. Особливо батьків.

У цей період у підлітків виникають проблеми з батьками. Підлітки вважають та кажуть, що їм нічого не потрібно, хоча насправді потребують дуже багато.

«Професія» бути батьками найскладніша – це витвір людини. І цей процес починається саме в родині.

Виховання дітей – це віддача особистих сил, в тому числі й духовних. Основний тягар лягає на плечі батьків та викладачів. Людину створюємо ми. Духовно збагачені діти виростають у тих родин, де мати і батько люблять один одного і разом з тим люблять і поважають інших.

Людина народжується, згодом починає поступово відкривати світ, пізнавати його розумом і серцем. Чим далі, тим більше вступає в дію така закономірність: якщо поведінка, вчинки маленької людини диктуються тільки її потребами, людина виростає жорстоким егоїстом. У неї розвиваються ненормальні, підвищені вимоги до життя і майже усяка відсутність вимог до себе.

Діти на перших етапах свого життєвого шляху, почавши своє життя цілком безпомічними істотами, багато отримують від своїх батьків. Тому це закономірно породжує у них почуття подяки, любові і гордості своїми батьками. Не тільки сама по собі допомога та турбота батьків, але й участь та їх ласка відіграють у цьому роль. Діти, які рано осиротіли, позбавилися чи батька чи матері, часто пізніше, у зрілі роки, відчувають тугу від відсутності в їх спогадах пам'яті про батьківську ласку, сімейні радощі тощо, що відображається в їх оцінці оточуючих, в їх поведінці. Навпаки, ті, що випробували щастя, що мали гарне сімейне життя, згадують, що вони, будучи дітьми, вважали свою матір красунею, незвичайно доброю, а батька – розумним, вмілим тощо, хоча, згадуючи це, вони можуть вже казати, що в дійсності мати зовсім не була красунею, а батько був не більш як звичайною людиною. Ця ілюзія дитинства свідчить про потребу бачити в тих, хто їм у цей час був найдорожчим, якості, які їхня уява може їм змалювати. Діти завжди люблять тих, хто любить і поважає їхніх батьків.

Головні підстави, яких необхідно дотримуватися при вихованні дитини під час її життя в сім'ї: чистота, послідовність по відношенню слова і справи при спілкуванні з дитиною, відсутність сваволі вихователя і визнання особистості дитини постійним спілкуванням з нею як з людиною і повним визнанням за ним права особистої недоторканості.

Сімейне життя склалося здавна так, що батьківські обов'язки щодо дітей поділяються між батьком і матір'ю нерівномірно. Найважливіші турботи по вихованню дітей лягають на матір тому, що вона в стані віддати їм більше часу, ніж батько, за традицією, вона більше звикла до цього, і за своєю натурою може внести в це більше уважності, ніжності, м'якості і ласки. Цією близькою участю матері в житті дітей у їхньому ранньому віці визначається і моральний її вплив на них у ці перші їхні роки.

Проте, з роками, значення цього безпосереднього впливу втрачає моральну роль. Діти стають самостійними, трохи визначаються, продовжуючи потребувати допомоги батьків і дорослих, але шукають уже не винятково матеріальної підтримки. Діти індивідуалізуються. В одних є смаки і потреби, що краще задовольняє батько, ніж мати, в інших – навпаки. Але всі вони потребують уваги, насамперед, з боку своїх батьків.

Процес виховання занадто складний і він не повинен обмежуватися гарними словами, наставляннями, а, насамперед, необхідно самому жити по-людському. Хто хоче виконати свій борг щодо дітей, залишити в них про себе добру пам'ять, яка слугувала б їм завітом, як жити, той повинен почати виховання із самого себе.

Виховання дітей вимагає найсерйознішого тону, найпростішого і щирого. У цих трьох якостях повинна полягати межа правда життя.

З метою визначення, до кого і з яких причин звертаються за допомогою підлітки і чому, нами було проведено анонімне опитування серед першокурсників Першого Київського медичного коледжу. Було опитано 104 студенти.

Результати опитування свідчать про те, що батьки дуже мало надають уваги своїм дітям. Тому що на запитання «Якщо у Вас проблеми, до кого Ви звертаєтесь за допомогою?» лише 28 студентів (26,92 %) звертаються саме до батьків. Інші 76 студенти (73,08 %) за допомогою звертаються до чужих їм людей. Основними причинами з яких вони ідуть до чужих людей, підлітки назвали: батьки багато працюють (пізно повертаються додому з роботи), втомлені, не мають бажання спілкуватися з нами. Названі причини вказали 100 студентів (96,15 %) і лише 4 студенти (3,85 %) вказали інші причини.

Отже, у дітей підліткового віку багато енергії, але найсумніше в цій ситуації те, що ці студенти роблять акцент на собі, як правило, з однієї причини – їм не вистачає уваги та любові в сім'ї та серед друзів. Діти не знають як інакше можна привернути до себе увагу, вони не завжди розуміють чому так поведуться. І те, що на перший погляд виглядає як невихованість, насправді є криком про допомогу. Дитина просто хоче отримати те, чого вона не має поза навчальним закладом. Тому найбільше навантаження у вихованні студентів припадає саме на викладачів. І крім того, що ми виховуємо студентів як майбутніх спеціалістів, нам доводиться корегувати ті недоліки чи заповнювати величезні прогалини у вихованні, з якими вони приходять до нас зі шкіл.

Отримані нами дані підтверджують висновки, зроблені психологом А.В.Петровським [6], про те, що основними принципами виховної роботи з підлітками повинні бути:

- не поруч і не над, а разом,
- не притягувати вихованця до деяких заздалегідь відомих стандартів, а ко-

ординувати свої очікування і вимоги, максимально розгорнути можливості особистісного росту підлітка,

- розуміння, визнання і сприйняття іншого.

Гармонійне виховання особистості можливо тільки при тій умові, коли до потреб - першій, елементарній і навіть у певній мірі примітивній мотивації людських вчинків, людського поведіння - приєднується сильніша, мудріша мотивація – почуття обов'язку. Власне, людське життя починається з того моменту, коли молода людина вже робить не те, що хоче, а те, що треба робити в ім'я загального блага. Тому особистісно орієнтовані виховні технології вбачають у дитині повноцінного партнера, допомагають їй знайти себе.

«Діти уразливі і залежні» – це твердження з Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей особливо актуальне сьогодні [5]. Жодна дитина не може бути позбавлена права на турботу й увагу суспільства, насамперед, батьків і викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бороноєва А.О.* Основы социологии и политологии: учеб. пособ. / А.О.Бороноєва, М.А.Василика. – М.: Гардарики, 2000. – 117 с.
2. *Додонов Б.І.* У світі емоцій / Б. І. Додонов. – К.: Політвид. України, 1987. – 142 с.
3. *Добрынин Н.Ф.* Психология: метод. пособ. для студ.-заоч. пед. инст. / Н.Ф.Добрынин. – М.: Учпедгиз, 1952. – 452 с.
4. *Кон И.С.* Категория "Я" в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С. 6-8.
5. *Конвенція ООН про права дитини.* – К., 1991. – 32 с.
6. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
7. *Популярная психология для родителей* / [науч. ред. Спиваковская А .С.]. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 143 с.
8. *Социальная педагогика: курс лекций* / [науч. ред. Галагузова М. А.]. – М.: Владос, 2000. – 416 с.
9. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Г. Шихи; пер. с англ. – СПб.: Ювента, 1999. – 264 с.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2010 р.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ПРИЛУЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЦІННОСТЕЙ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

С.О.Сичов

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Національного технічного університету України
"Київський політехнічний інститут"*

У статті розкриваються сучасні підходи прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури. Розроблені рекомендації удосконалення сучасних підходів прилучення студентів до цінностей фізичної культури в процесі фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: сучасні підходи, прилучення, студенти, цінності, фізична культура.

Важливою складовою підготовки студентської молоді до майбутньої професійної діяльності є формування її соціальної активності в гармонії з фізичним розвитком на засадах пріоритету здоров'я та визнання цінностей фізичної культури. Тому сучасні підходи прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури розглядаються як один з перспективних напрямів модернізації системи освіти у вищих навчальних закладах. Це пов'язано з необхідністю вдосконалення змісту занять з фізичного виховання, сучасних підходів виховання у студентів фізичної культури, на пріоритетність, здорового і спортивного стилю життєдіяльності майбутніх фахівців виробництва, науки, культури. Отже, визначення сучасних підходів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури в процесі фізичного виховання є актуальною проблемою вищих навчальних закладів.

Аналіз психолого-педагогічних напрацювань науковців свідчить про те, що на сьогодні найбільш дієвим з сучасних підходів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури є формування мотивів, інтересів, потреби та позитивного ставлення до фізичного вдосконалення. Особливості формування позитивної мотивації студентів до навчання розкривають М.І.Алексєєв, О.І.Гебос, В.О.Якунін та інші [1; 4; 8]. Формування інтересу учнівської та студентської молоді до фізичної культури Б.Ф.Ведмеденко, Г.І.Щукіна, В.Г.Щербаков та інші [2; 6; 7]. Питаннями формування потреби та позитивного ставлення до фізичної культури займалися П.І.Щербак, М.Я.Віленський, А.П.Внуков та інші [3; 5].

Тема дослідження є складовою науково-дослідної роботи лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, дослідження виконано в рамках наукової теми: «Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів у вищих

навчальних закладах», державний реєстраційний номер 0107U000271, що здійснювалось на кафедрі теорії та методики фізичного виховання Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Мета дослідження полягає в удосконаленні сучасних підходів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури в процесі фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Досліджуючи проблему сучасних підходів прилучення студентів до цінностей фізичної культури, необхідно зазначити, що у теорії фізичного виховання вже давно сформувалася думка про необхідність розробки проблем внутрішньої мотивації студентів до фізичної культури. Це пов'язано з низьким рівнем фізичного виховання, яке корелює з негативною її мотивацією або недостатньою ефективністю, а суб'єктивні запити на окремі види спорту в деяких випадках суперечать біологічним і соціальним завданням індивідуального фізичного вдосконалення. Тому формування мотивів в усвідомленому використанні засобів фізичної культури є важливим педагогічним завданням для прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури. Нами були виокремлені такі мотиви фізичного виховання студентів:

- повинності, пов'язаний з необхідністю відвідувати заняття з фізичного виховання, виконувати вимоги навчальної програми;
- фізичного вдосконалення, пов'язаного з прагненням прискорити темп власного розвитку, досягнути визнання, пошану;
- суперництва, який характеризує прагнення виділитися, самоутвердитися у своєму середовищі, домогтися авторитету, підняти свій престиж, бути першим, досягти якомога більшого;

- спортивний, який визначає прагнення досягнути яких-небудь значних результатів;
- процесуальний, при якому увага зосереджена не на результаті діяльності, а на самому процесі занять;
- ігровим, що є засобом розваги, нервової розрядки, відпочинку.

Наступний компонент сучасних підходів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури є інтереси. Інтерес – це увага, потяг до предмету ставлення, прагнення оволодіти ним, повернути до себе. Тому у структурі інтересу ми розрізняли емоційний, пізнавальний і поведінковий компоненти. Інтерес до занять фізичною культурою і спортом – це підвищений вияв уваги до оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками з фізичного виховання, що задовольняють потреби, відповідають мотивам і супроводжуються позитивними емоціями. Крім того, аналіз даних про розвиток активного інтересу займатися фізичною культурою свідчить про те, що у студентської молоді це стає внутрішньою потребою за умови: підвищення виховного і освітнього впливу занять з фізичної культури та спортивних тренувань; індивідуального підходу до студентів з різним ставленням до занять фізичною культурою і спортом; озброєння їх прийомами самостійних занять фізичними вправами протягом дня; органічного взаємозв'язку навчальної, позанавчальної, фізкультурно-масової роботи зі студентами; залучення студентів до організації фізкультурно-масових заходів у гуртожитках та за місцем проживання; додержання у вищому навчальному закладі єдиних вимог із впровадження самостійних занять фізичною культурою в режимі дня студентів.

З урахуванням умов формування інтересу до фізичної культури нами досліджено чотири етапи, які проходять студенти у своєму розвитку. На першому етапі у студентів з'являється споглядальний інтерес до виконання фізичних вправ, професійно-прикладної фізичної підготовки, спортивного тренування тощо. На другому етапі розвивається споглядально-дійовий інтерес, коли студентом вже не тільки подобається спостерігати, а й бажання виконувати вправи, показати своє вміння товаришам. Третій етап – це розвиток причинно-пізнавального інтересу, де студенти шукають відповіді на численні питання, вивчають літературу з фізичного виховання і спорту. На четвертому етапі формується пізнавально-творчий інтерес, коли студенти не тільки усвідомлюють суть вивчених засобів, форм, методів, а озброюються методами самовиховання та самовдосконалення.

Наступним серед сучасних підходів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури є формування потреби фізичного вдосконалення. Науковці сходяться

на тому, що потреба є джерелом людської активності, а задоволення потреб розглядається як основа для виховання всебічно і гармонійно розвинутих людей. Потреба в заняттях фізичною культурою є біосоціальною проблемою, адже за допомогою оптимально дозованих фізичних навантажень, виконання різноманітних за змістом фізичних вправ з раннього дитинства, а також у будь-якому віці можна успішно впливати на біологічну природу людини – зміцнювати її здоров'я, домагатися фізичної досконалості. До основних напрямів сучасних підходів формування у студентів потреби фізичної культури ми відносили: ознайомлення студентів з діяльністю їх власного організму; висвітлення ролі фізкультурно-спортивної роботи з провідною діяльністю студентів; активізація інтересу суб'єкта до власної фізичної організації (образу фізичного «Я»); формування переконань студентів у необхідності займатися фізичними вправами; стимуляція потреби спілкуватися; опора на індивідуальні можливості та інтереси; активізація потреби в досягненні результату; використання внутрішніх і зовнішніх стимулів.

Вивчення аналізу проблеми позитивного ставлення студентів до цінностей фізичної культури показує, що воно визначається як внутрішня позиція в оцінці навколишньої дійсності, іншої людини, самого себе, як специфічна форма психічного відображення дійсності. До чинників, що впливають на формування позитивного ставлення до фізичної культури студентів належать педагогічні, коли на заняттях з фізичного виховання здійснюється професійно-прикладна фізична підготовка студентів з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, а також включення у педагогічний процес організаційних, процесуальних й інтеграційних методів. Психолого-педагогічні чинники сприяють спрямуванню особистості студентів на позитивне ставлення до дисципліни «Фізичне виховання» та осмислення цінностей фізичної культури через мотиви суспільного й особистісного характеру. Соціально-педагогічні чинники спрямовують ціннісні орієнтації навчального закладу, його професорсько-викладацький склад на особистісно розвиваюче навчання студентів і входження дисципліни «Фізичне виховання» до навчального плану професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей. Соціальні чинники сприяють престижності занять фізичною культурою, спортом та створюють умови для здорової життєдіяльності студентів.

Визначаючи сучасні підходи, які впливають на формування позитивного ставлення студентів до цінностей фізичної культури, ми виділяли такі:

- особистісно-духовні, які характеризували ціннісні орієнтації студентів на

фізичну культуру і ступінь їх реалізації у процесі навчальної діяльності, задоволеність цим процесом;

- психолого-педагогічні підходи передбачали професійну спрямованість навчально-виховного процесу, його ефективність, забезпечення індивідуалізації, активізації фізичного самовиховання і самовдосконалення навчального процесу, а також створення умов для самоактуалізації та самореалізації майбутніх фахівців;
- соціально-психологічні підходи орієнтували на забезпечення гуманістичних стосунків студентів у процесі занять, взаєморозуміння й підтримку;
- організаційно-методичні підходи були спрямовані на оволодіння операційними знаннями й уміннями, якими забезпечується вирішення завдань, що стоять перед фізичною культурою;
- матеріальні передбачали естетичні й санітарно-гігієнічні умови занять, зручний розклад занять, наявність відповідного інвентарю, спортивної екіпіровки й умов побуту.

Таким чином, розглянувши сучасні підходи прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури, можна констату-

вати, що на сьогодні це питання залишається надзвичайно актуальним для фізичного виховання у вищих навчальних закладах. На жаль, студенти більшості вищих навчальних закладів займаються фізичними вправами лише на обов'язкових заняттях один раз на тиждень. Зрозуміло, що при такому стані сформувати фізичну культуру студентів вкрай важко. Тому у фізичному вихованні студентів актуальною і маловивченою проблемою залишається процес прилучення молоді до цінностей фізичної культури. Нами доведено якщо під час навчання у вищому навчальному закладі у студентів сформована стійка потреба до занять фізичною культурою, то вона, як правило, не зникне до глибокої старості і забезпечить оптимальний фізичний розвиток і міцне здоров'я. Для вирішення цього завдання ми рекомендуємо надати більше навчального часу на фізичне виховання і долучити до нього усіх студентів незалежно від віку і фізичної підготовленості на весь термін навчання у вищих навчальних закладах. І не просто залучити на період навчання, а виховати у них усвідомлення необхідності цих занять, щоб вони стали повсякденною звичкою студентів на все життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Алексеев М.И.* Мотивы учебной деятельности студентов / М.И.Алексеев // Проблемы высшей школы: Респ. научн. мет. сб. Психолого-педагогические аспекты высшего образования. – К.: Высшая школа, 1990. – Вып. 16. – С. 41-80.
2. *Ведмеденко Б.Ф.* Виховання інтересу: теорія, експеримент, методика занять: [монографія] / Б.Ф.Ведмеденко. – Чернівці, 2002. – 486 с.
3. *Виленский М.Я.* Потребность в физическом совершенствовании и основы методики её формирования у студентов / М.Я.Виленский, А.П.Внуков // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 5. – С. 33-35.
4. *Гебос А.И.* Психологические условия формирования положительной мотивации к учению / А.И.Гебос // Воспитание, обучение, психическое развитие: тез. докл. к V Всес. съезду психологов СССР. – М., 1977. – Ч.1. – С. 47.
5. *Щербак П.И.* Формирование у студентов педагогических вузов потребности в физическом совершенствовании: [метод. рекомендации] / П.И.Щербак. – Нежин, 1994. – 47 с.
6. *Щербаков В.Г.* Физическая культура в структуре профессионального образования / В.Г.Щербаков // Физическая культура как вид культуры: межвузовский сб. науч. тр. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 23-28.
7. *Щукина Г.И.* Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
8. *Якунин В.А.* Педагогическая психология / В.А.Якунин. – М.: СПб: Полиус, 1998. – 639 с.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2010 р.

АНАЛІЗ МОВНИХ ПОМИЛОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Т.В. Тарнавська

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті здійснюється спроба розкрити додаткові резерви для формування навиків безпомилкового спілкування майбутніх фахівців економічного профілю в процесі їх мовної підготовки. До них відноситься використання таких малих форм, як реальні газетні заголовки, рекламні оголошення тощо.

Ключові слова: помилки комунікації, формування навичок спілкування.

У відповідності з концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. щодо мовної освіти, завдяки активному розвитку міжнародних зв'язків та процесу входження освіти і науки України в європейське освітнє поле пріоритетним нині підходом у галузі іншомовної освіти є компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов. Орієнтиром для запровадження такого навчання виступають Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [5, 111].

Метою мовної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю є не тільки досягнення високого рівня знань, навиків і вмінь, а й надійне виконання мовної діяльності на фоні основної професійної, а саме таким чином, щоб вона не тільки не заважала, а й сприяла ефективному виконанню останньої.

Перед фахівцями постає важливе завдання – точно подавати та точно сприймати інформацію. Виникнення помилкових дій у професійній діяльності економіста зумовлюється, серед іншого, великим «масивом інформації, який потрібно миттєво опрацювати і відповідно зреагувати на нього» [2, 15]. Необхідність при цьому спілкуватися іноземною мовою ще більше загострює проблему і стає на перешкоді виконанню фахівцем його прямих професійних обов'язків. Неправильне тлумачення змісту може вести до недосягнення адресантом комунікативної мети і відсутності взаєморозуміння і згоди між учасниками спілкування [1]. Актуальність теми дослідження безумовно підтверджується мовною практикою.

Проблема мовних помилок має численну бібліографію. Відомий лікар Зигмунд Фрейд [6] ще у 1901 р. виділив три групи помилкових дій («Fehlleistungen»): а) помилки при вимові, читанні, під час слухового сприймання і на письмі: «Versprechen» – коли замість потрібного слова вживається інше; «Verlesen» – коли читають не те, що написано або надруковано;

«Verhören» – коли людина чує не те, що їй говорять; б) тимчасове забування намірів і власних імен; в) «Irrtümer» – коли протягом якогось часу чомусь віриш у те, про що до та після знаєш, що це не відповідає дійсності. На думку З. Фрейда, усі вони мають певне значення; часто саме вони є правильними, виражаючи імпульси, приховані в підсвідомості; і завдяки їм людина несамохіть видає власні наміри.

Проблема мовних помилок є актуальною в сучасній українській девіатології та пресолінгвістиці: з'ясуванню типологічних особливостей мовних помилок присвячені дослідження А.О. Капелюшного та В.В. Різуна; Т.Г. Бондаренко, Ф.С. Бацевича. Запропоновано типологію мовних помилок та шляхи їх усунення [3], розкрито причини породження помилок, та визначено критерії їх виявлення під час редагування журналістських матеріалів.

Актуальність даного дослідження зумовлюється недостатньою опрацьованістю питання про мовні помилки, які виникають під час ділового спілкування англійською мовою і впливають на ефективність виконання фахівцем його прямих професійних обов'язків, оскільки, впливаючи на зміст висловлювання, вони можуть призвести до непорозуміння. Такі помилки можуть бути викликані багатьма причинами, які потребують чіткої класифікації.

Дослідження показали, що найбільш достовірним джерелом інформації про мовні помилки є факти реальних комунікативних невдач. Дуже ефективним є використання гумористичних оповідань, побудованих на таких явищах як омоніми та полісемія, гра слів та каламбур; а також використання таких малих форм, як англійськомовні оголошення, тексти-загадки, заголовки газет, рекламні фрагменти і т.п. Завдяки різного роду стилістичним помилкам, двозначностям, випадкам недоречного використання слів або невмілої побудови речення, вони переконливо демонструють той

факт, що нас розуміють так, як ми говоримо або пишемо, а не так, як би ми хотіли, щоб нас зрозуміли, а тому є достовірним джерелом найбільш переконливої інформації про можливі мовні помилки.

Метою даної статті є пошуки джерел інформації про мовні помилки для подальшого використання в процесі мовної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. Дослідження показали, що аналіз реальних комунікативних невдач є найбільш ефективним методом формування навиків безпомилкового спілкування.

Одним із таких джерел є короткі оголошення та газетні заголовки. За подвійний смисл, що виникає через стилістичні хиби та непередбачені друкарські помилки такі газетні заголовки отримали назву *двоголових монстрів* (англ. *twoheaded monsters*) [4, 41]. Оскільки професійна діяльність економіста передбачає не тільки усне, а й письмове спілкування, аналіз друкованих повідомлень дає можливість набути знань про причини виникнення помилок та навиків їх запобігання під час ділового листування та складання ділових паперів.

Особливу увагу варто приділити аналізу сприйняттєвих помилок, які виникають в момент первинного сприймання повідомлення і спричинені певною двозначністю у тексті. У процесі остаточного сприймання вони, як правило, зникають. Таке оголошення, як «We do not tear your clothing with machinery. We do it carefully by hand.», можна сприймати за двома моделями: 1) «We'll tear your clothing by hand.», а 2) «We do not wash your clothing with machinery. We'll do it carefully by hand.». Під час первинного сприймання близько 80 % реципієнтів використовують першу модель сприйняття, хоча автор повідомлення міг ужити другу, в результаті чого й виникне сприйняттєва помилка.

Нижче наведено приклади мовних помилок:

A superb and inexpensive restaurant. Fine food expertly served by waitresses in appetizing forms.

And now, the Superstore--unequaled in size, unmatched in variety, unrivaled inconvenience.

At a Santa Fe gas station: "We will sell gasoline to anyone in a glass container."

At the evening service tonight, the sermon topic will be "What is Hell?" Come early and listen to our choir practice.

Auto Repair Service. Free pick-up and delivery. Try us once, you'll never go anywhere again.

3-year-old teacher need for pre-school. Experience preferred.

Dinner Special -- Turkey \$2.35; Chicken or Beef \$2.25; Children \$2.00.

Dog for sale: eats anything and is fond of children.

Don't let worry kill you – let the church help.

Fitness Center sign: "Self Esteem is feeling good about yourself regardless of the facts."

For Rent: 6-room hated apartment.

For sale: an antique desk suitable for lady with thick legs and large drawers.

For those of you who have children and don't know it, we have a nursery downstairs.

Get rid of aunts: Zap does the job in 24 hours.

Four-poster bed, 101 years old. Perfect for anti-que lover.

Illiterate? Write today for free help.

In a clothing store: "Wonderful bargains for men with 16 and 17 necks."

In a New York restaurant: "Customers who consider our waitresses uncivil ought to see the manager."

In a Pennsylvania cemetery: "Persons are prohibited from picking flowers from any but their own graves."

In a Tacoma, Washington men's clothing store: "15 men's wool suits, \$10. They won't last an hour!"

In the offices of a loan company: "Ask about our plans for owning your home."

In the vestry of a New England church: "Will the last person to leave please see that the perpetual light is extinguished."

In restaurant: "Open seven days a week and weekends."

In the window of a Kentucky appliance store: "Don't kill your wife. Let our washing machine do the dirty work."

In the window of an Oregon store: "Why go elsewhere and be cheated when you can come here?"

Include your Children when Baking Cookies.

Lost: small apricot poodle. Reward. Neutered. Like one of the family.

Man wanted to work in dynamite factory. Must be willing to travel.

Mixing bowl set designed to please a cook with round bottom for efficient beating.

Mt. Kilimanjaro, the breathtaking backdrop for the Serena Lodge. Swim in the lovely pool while you drink it all in.

Now is your chance to have your ears pierced and get an extra pair to take home, too.

On a Maine shop: "Our motto is to give our customers the lowest possible prices and workmanship."

On a New York convalescent home: "For the sick and tired of the Episcopal Church."

Remember in prayer the many who are sick of our church and community.

Safety Experts Say School Bus Passengers Should Be Belted.

Sheer stockings. Designed for fancy dress, but so serviceable that lots of women wear nothing else.

The hotel has bowling alleys, tennis courts, comfortable beds, and other athletic facilities.

The rosebud on the alter this morning is to announce the birth of David Alan Belzer, the son of Rev. and Mrs. Julius Belzer.

The service will close with "Little Drops of Water." One of the ladies will start quietly and the rest of the congregation will join in.

This being Easter Sunday, we will ask Mrs. Lewis to come forward and lay an egg on the alter.

Thursday at 5:00 PM there will be a meeting of the Little Mothers Club. All ladies wishing to be "Little Mothers" will meet with the Pastor in his study.

Tired of cleaning yourself? Let me do it.

Toaster: A gift that every member of the family appreciates. Automatically burns toast.

Tuesday at 4:00 PM there will be an ice cream social. All ladies giving milk will please come early.

Used Cars: Why go elsewhere to be cheated? Come here first!

Vacation Special: have your home exterminated.

Wanted. Man to take care of cow that does not smoke or drink.

Wanted. Widower with school-age children requires person to assume general housekeeping duties. Must be capable of contributing to growth of family.

Wanted: 50 girls for stripping machine operators in factory.

We do not tear your clothing with machinery. We do it carefully by hand.

We will oil your sewing machine and adjust tension in your home for \$1.00.

Wednesday the ladies liturgy will meet. Mrs. Johnson will sing "Put me in my little bed" accompanied by the pastor.

Робота з оголошеннями передбачає обов'язковий самостійний творчий аналіз кожної помилки. Доречно запропонувати студентам такі завдання:

- прогляньте оголошення та визначте причини помилкового тлумачення змісту;
- запропонуйте свою класифікацію виявлених помилок;
- працюючи в парах, уявіть, що ви розмовляєте з автором оголошення; уточніть зміст, щоб усунути непорозуміння;
- наведіть власні приклади мовних невдач;
- підготуйте доповідь на тему «Класифікація мовних помилок, які можуть призвести до непорозуміння».

В процесі формування навиків безпомилкової комунікації дуже важливим є принцип наочності. Яскравим прикладом є книга Пола Хенкока "Is That What You Mean? (50 common mistakes and how to correct them)".



'Kirsty sent me a postcard of Michelangelo's David, with her address written, on the **backside**'

Backside is a very informal word for your bottom. When English people complain about someone being lazy, they sometimes say: 'He spends all day sitting on his backside!'



'Kirsty sent me a postcard of Michelangelo's David, with her address written on the **back**'

For the other side of a card, photograph, etc., you use a word which also describes another part of your body.

Здійснення мовної діяльності на фоні основної професійної – дуже відповідальна задача для економіста. Незважаючи на розширення зв'язків між країнами, використання все більш ефективних засобів комунікації і пов'язане з цим взаєморозуміння культур, фахівець повинен усвідомлювати, що кожна мова розвивається самостійно: в ній діють власні

мовні реалії та з'являються нові, які ще не мають еквівалентів на момент спілкування. Саме тому оволодіння навиками розпізнавання проблемних ситуацій і запобігання неправильного тлумачення змісту повідомлень є важливим завданням мовної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бацевич Ф.* Основи комунікативної девіатології / Ф.Бацевич. – Л. : Львів. нац. ун-т ім. І.Франка, 2000. – 236 с.
2. *Бондаренко Т.Г.* Типологія мовних помилок та їх усунення під час редагування журналістських матеріалів: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08 / Т.Г. Бондаренко. – К., 2003. – 20 с.
3. *Капелюшний А.О.* Типологія журналістських помилок / А.О. Капелюшний. – Л. : ПАІС, 2000. – 68 с.
4. *Кобякова І.К., Столяренко В.М.* Категоризація гумору: лінгвокультурні аспекти / І.К. Кобякова, В.М. Столяренко // Вісник СумДУ. Серія : «Філологія». – 2008. – № 1. – С. 40-44.
5. *Кунашенко О.В.* Сформованість підходів щодо культури спілкування та мовленевого етикету / О.В. Кунашенко // Наукові праці. – 2009. – Вип. 95, Т. 108. – С. 110-117.
6. *Фрейд З.* Введение в психоанализ (лекции 1-15) / Перевод Г.В. Барышниковой. Литературная редакция Е.Е. Соколовой и Т.В. Родионовой [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.kharkov.ua/PSIHO/FREUD/lekcii.txt>

Стаття надійшла до редакції 26.05.2010 р.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Н.С.Саєнко

кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету лінгвістики

завідувач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

У статті розглядаються різні методичні підходи до навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах, детально аналізуються психологічні, педагогічні, дидактичні особливості особистісно-діяльнісного підходу до навчання і доводиться, що такий підхід може вважатися найбільш ефективним для роботи із студентами немовних спеціальностей.

Ключові слова: іншомовна професійна комунікативна компетенція, розвиваюче навчання, навички і вміння соціокультурної компетенції, культурологічний підхід, плюрилінгвізм.

Провідне значення для дослідження іншомовної освіти студентів вищих технічних навчальних закладів (ВНТЗ) має визначення методологічного підходу, згідно з яким вона функціонує і розвивається. В науковій літературі термін «підхід до навчання» вживається у різних значеннях: як сукупність прийомів і способів навчання, як світоглядна категорія, в якій віддзеркалюються соціальні установки суб'єктів навчання – носіїв суспільної свідомості, як стратегія навчання, як найзагальніша концептуальна позиція, в основі якої лежить одна вихідна ідея тощо. В дослідженні ми орієнтуємось на визначення навчального підходу як категорії ширшої, ніж поняття «стратегія навчання», оскільки підхід включає в себе стратегію та визначає методи, форми, прийоми навчання і являє собою глобальну системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу з усіма компонентами включаючи суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача і студента [4, 75; 3].

Реформування іншомовної освіти у ВНТЗ відбувається з урахуванням існуючих тенденцій, які відображені у міжнародних документах. Так, у «Програмі з англійської мови для професійного спілкування» (2005), в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (2003) як один із провідних підходів до навчання мов проголошено принцип плюрилінгвізму.

Згідно плюрилінгвального підходу для студентів ВНТЗ більш важливим, ніж знання окремих мов, виступає індивідуальний мовний досвід, в якому мови не сприймаються як окремі розумові блоки, а формують загальну множинну комунікативну компетенцію, в якій перша/рідна мова, друга мова й іноземні мови переплітаються і взаємодіють. Особливого значення це набуває у міжнародному спілку-

ванні фахівців різних технічних галузей, коли жоден із співрозмовників не є носієм певної іноземної мови і використовує її лише як засіб комунікації з партнером, рідної мови якого він не знає. Метою для них є лише акт комунікації: передача й сприйняття інформації, розуміння думки співрозмовника. З такої точки зору плюрилінгвальний підхід допускає спрощення використання мови на фонетичному, лексичному і граматичному рівні. Корисним також вважається широке застосування паралінгвістичних засобів (вираз обличчя, міміка, жести, проксемика), використання спільного інтернаціонального запасу.

Проте плюрилінгвістичний напрям слід розглядати не як тенденцію до спрощення у вивченні і використанні ІМ, а як шлях до розширення загальної мовної або плюрилінгвальної компетенції, складниками якої є всі мовні знання і весь мовний досвід студента. І чим більш глибокими будуть такі знання і більш розгалужений мовний досвід, тим більш високим буде рівень сформованості широкої комунікативної компетенції. У спілкуванні інженерів різних країн, жоден з яких не є носієм цієї мови, безсумнівним є факт, що обмежений лінгвістичний арсенал дає можливість обміну інформацією лише у вигляді констатації або номінації. Більшу цінність для креативного вирішення проблем галузі становить обмін думками, участь у дискусіях, круглих столах, обговореннях, що потребує високого рівня розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, глибокого оволодіння лінгвістичним компонентом мови, сформованості соціолінгвістичної компетенції та ін.

До того ж плюрилінгвальна компетенція є компонентом інтегрованої плюрикультурної компетенції, тобто функціонування в системах рідного і нерідного лінгвосоціумів, існування у

вимірах двох різних соціокультурних єдностей (Халеєва І.І., Гальськова Н.Д.). Плюрикультурна компетенція визначає здатність людини користуватися мовами в комунікативних цілях у міжкультурному спілкуванні, за умови володіння кількома мовами на різних рівнях і досвідом декількох культур. Концепція плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції базується на трьох положеннях [2, 168]:

1) всі мови, які доступні людині, незалежно від рівня володіння, існують як нероздільна єдність;

2) окремі й різні компетенції спілкування, розвинуті в різних мовах, якими володіє людина, не розглядаються як окремі набори, а виступають невід'ємними гармонійними складниками лінгвістичного репертуару єдиної плюрилінгвальної й плюрикультурної компетенції, в якій присутні усі мовні здібності;

3) плюрикультурний характер вважається пріоритетною ознакою загальної комунікативної компетенції.

Формування плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенцій студентів технічних спеціальностей відбувається на основі міжкультурного підходу до навчання, відповідно до якого мета визначається як розвиток цілісної особистості студента та його самоусвідомлення завдяки збагаченню мовного й культурного досвіду. Такий підхід до навчання цілком узгоджується з сучасною світовою і європейською інтеграційною тенденцією в технічних галузях та сприяє створенню умов для міжнародної академічної й професійної мобільності, посиленню освітянських зв'язків та обмінів, взаєморозуміння, тіснішої співпраці на основі поваги до особистості і культурних відмінностей.

За своєю сутністю міжкультурний підхід до навчання іноземних мов в ВНЗ повинен розглядатися як компонент культурологічного підходу, відповідно до якого освіта існує в полі світової і національної культур та спрямована на загальнолюдські цінності, гуманізацію, гуманітаризацію змісту. З позицій культурологічного підходу освіта розглядається як процес передачі культури, спрямованої на перетворення людини або культурне відтворення людини з метою відтворення суспільства на національному і міжнародному рівні (Пассов Ю.І., Власова О.І.). Це узгоджується з головною метою Ради Європи, задекларованою як досягнення більшої єдності членів європейської спільноти шляхом об'єднання спільних зусиль в галузі культури [2, 2]. Даний процес відбувається на тлі таких сучасних тенденцій розвитку суспільства як глобалізація й інтеграція, проявом яких вважається взаємозалежність, взаємопроникнення, взаємообумовленість всіх компонентів світової реальності. Іншою ознакою часу є перехід цивілізації від ін-

дустріального суспільства ХХ сторіччя до постіндустріального або інформаційного суспільства ХХІ сторіччя, в якому основний вид економічної діяльності полягає у виробництві, збереженні та розповсюдженні інформації. В сучасних реаліях вивчення іноземних мов майбутніми інженерами розглядається не тільки як обов'язкова умова успішного функціонування в академічному і професійному середовищі, а й як дієва форма розвитку і соціалізації. Розвиток у такому розумінні являє собою реалізацію іманентних, внутрішньо притаманних задатків і якостей людини. Розвиток людини у взаємодії та під впливом навколишнього середовища визначається як процес і результат його соціалізації, тобто засвоєння і відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку і самореалізації в суспільстві. Розвиток представляє собою загальний процес становлення людини, а соціалізація – це розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами [6, 3].

Серед різних психологічних та соціально-психологічних механізмів соціалізації: імпринтинг, екзистенціальний натиск, наслідування, ідентифікація (ототожнювання), рефлексія, певні з них стають домінуючими на різних етапах вікового і професійного становлення людини. Під час здобування іншомовної освіти у ВНЗ таким домінуючим механізмом соціалізації виступає рефлексія, тобто внутрішній діалог, в якому студент розглядає, оцінює, приймає або відкидає/заперечує певні цінності, притаманні різним інститутам суспільства, родині, суспільству однолітків, поважним особам тощо. Рефлексія може проявлятися як внутрішній діалог різних видів: між різними «Я» студента, з реальними або віртуальними співбесідниками. За допомогою рефлексії студент може формуватися і змінюватися внаслідок усвідомлення реальності, свого місця в такій реальності і себе самого.

У навчанні ІМ професійного спрямування соціалізація реалізується:

а) в аспекті гуманізації – шляхом надання пріоритетності загальнолюдським цінностям, розкриття здібностей, врахування особистих і професійних потреб;

б) в аспекті гуманітаризації – через встановлення гармонійної рівноваги між природничо-математичним і гуманітарним спрямуванням навчання.

Процес навчання ІМ студентів ВНЗ слід будувати як процес пізнання, розуміння іншої культури, а через неї своєї особистої, тобто усвідомлення своєї належності певному соціально-культурному угрупованню, що сприятиме взаєморозумінню і взаємодії, в тому числі професійній, представників різних культур в умовах полікультурної комунікації. Метою і

результатом такого процесу є сукупість здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміють адекватну взаємодію з представниками інших культур. Така сукупність здібностей відома в лінгводидактиці як концепт вторинної мовної особистості (Халєєва І.І., Гальськова Н.Д.). і становить для методики стратегічну мету навчання ІМ. Вторинна мовна особистість формується з двох складових:

- вербально-семантичного наповнення виучуваної мови, володіння яким дозволяє продукувати і сприймати мовленнєві акти в умовах автентичного міжкультурного спілкування;
- глобальної полікультурної реальності, обізнаність в якій допомагає визначити місце і співвідношення іншомовної і рідної культур, порівнювати соціокультурний досвід представників різних культур.

Означені компоненти входять до складу плюрикультурної компетенції, яка реалізується в певних соціокультурних функціях:

- забезпечує найбільш інтенсивний й оптимальний спосіб залучення студента до світу науки і культури;
- відтворює у моделях міжкультурного спілкування культурних зразків і життєвих норм;
- проектує елементи культуровідповідного упорядкування суспільства на особистісні та професійні стосунки;
- прискорює процес соціалізації студентства;
- виступає механізмом формування і прискорювачем змін у суспільному й духовному житті людини [1, 63-67].

Успішне функціонування в заданих напрямках можливо лише за умови нероздільного поєднання у навчанні ІМ практичних цілей (формування плюрилінгвістичної компетенції) з розвиваючими, виховними, освітніми.

Таким чином, з позиції культурологічного і міжкультурного підходу головна увага у навчанні ІМ студентів ВНТЗ має бути спрямована на:

- особистісний розвиток студента, а саме когнітивних, інтелектуальних якостей, які реалізуються перш за все в мові й мовленні, а також некогнітивних властивостей (емоційних характеристик, волі тощо);
- розвиток соціальних якостей відповідно до потреб студента як майбутнього агента міжкультурної комунікації.

Таке спрямування освітньої діяльності є характерним для навчання, центрованому на студенті. Відповідно, плюрилінгвальний підхід, міжкультурний підхід, як елементи парадигми культурологічного підходу реалізуються в на-

вчанні, яке базується на особистісно-спрямованому підході.

Побудова навчального процесу на основі особистісно-спрямованого або особистісно-зорієнтованого підходу має забезпечити:

- оволодіння студентами вміннями цілевизначення, планування, організації, виконання запланованого;
- побудову навчального процесу на партнерських засадах в суб'єктно-суб'єктній взаємодії і забезпечення реальної участі студентів в усіх етапах діяльності;
- цілеспрямоване і ефективне формування навичок рефлексії, контролю і самоконтролю, оцінки і самооцінки, корекції й самокорекції;
- розвиток креативності за рахунок збільшення частки відкритих творчих завдань, які не мають однозначних рішень;
- опору на суб'єктний досвід студента;
- широке застосування активних та інтерактивних технологій;
- створення ситуації успіху [7, 64-65].

Всі характеристики особистісно-зорієнтованого підходу повністю узгоджуються з вимогами навчально-виховного процесу іншомовної освіти студентів немовних спеціальностей, проте реалізація такого підходу можлива лише у певній діяльності. Більш того, виходячи з положення, що головною ознакою діяльності виступає предметність, такою діяльністю у ВНТЗ може бути тільки діяльність, спрямована на розвиток навичок, вмінь, робочих стратегій, які є складниками професійної компетенції майбутніх фахівців різних галузей науки і техніки.

Вивчення іноземної мови професійного спрямування передбачає, що випускники ВНТЗ як члени суспільства виконують певні соціальні ролі й завдання, в тому числі професійні, використовуючи для досягнення результату власні компетенції, які поряд з іншими включають професійні мовні компетенції. Виконання соціальних ролей і завдань представляє собою форму цілеспрямованої взаємодії людини з широким оточенням, тобто діяльність. Це означає, що навчання ІМ студентів технічних спеціальностей має базуватися також на діяльнісно-зорієнтованому підході [2, 9], що потребує побудови навчального процесу виходячи з таких характеристик діяльності, в тому числі навчальної:

- ознаки смислової сутності: суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, вмотивованість, усвідомленість;
- компоненти психологічного змісту: предмет, засоби, способи, продукт, результат;

- елементи зовнішньої структури: операції, дії (функціональні блоки) [4, 86].

Попередній розгляд підходів до навчання доводить, що з огляду на особливості навчання ІМ професійного спрямування, найбільш вичерпні й адекватні характеристики притаманні: а) особистісно-зорієнтованому підходу в культурологічному, плюрикультурному і плюрилінгвістичному забарвленні та б) діяльнісно-зорієнтованому підходу. Обидва підходи утворюють діалектичну єдність – інтегрований особистісно-діяльнісний підхід. Загальною ознакою такого підходу можна вважати створення умов для розвитку і саморозвитку особистості студента, реалізація викладачем відповідальної позиції за результати освітнього процесу, побудова відповідних до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів видів діяльності на основі діалогу та співробітництва. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці – багатомірна, багатоаспектна, багаторівнева ступінчата відкрита структура, що відображає змістовну та процесуальну повноту професійної підготовки студентів, спрямована на розвиток та саморозвиток студента як автора своєї діяльності. Це загальний спосіб педагогічної діяльності, спрямований на інтенсифікацію особистісно-професійної сфери у спільній діяльності викладача і студента через самопізнання, самоорганізацію, самопобудову, самозміну, самодійснення, через взаємодію і взаємовплив суб'єкт-суб'єктних стосунків, що є умовою особистісного розвитку всіх суб'єктів навчального процесу [5, 96-97].

Впровадження такого підходу у навчання ІМ професійного спрямування дозволяє вирішити головне завдання вищої технічної школи – на основі і в ході професійної підготовки забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального розвитку гармонійної особистості, тим самим надаючи освіті всіх ознак антропоцентричності.

В особистісно-діяльнісному підході викладач і студент виступають рівноправними партнерами навчального процесу, проте їх ролі і функції залишаються різними.

Функції викладача стосуються організації і керування цілеспрямованою навчальною діяльністю студента, що включає визначення номенклатури навчальних задач і дій, їх ієрархію, форму пред'явлення, організацію виконання таких дій студентами за умови оволодіння ними орієнтовною основою і алгоритмом їх виконання. З огляду на те, що передумовою, енергетичним джерелом навчальної діяльності, так само як і кожної діяльності, виступає потреба (А.Н.Леонтьев, Л.Рубинштейн), головною метою для викладача є формування у студента не тільки комунікативної і навчаль-

но-пізнавальної потреби, а і його власної навчальної потреби у створенні ним узагальнених способів і прийомів навчальної діяльності, у засвоєнні нових знань, у більш високому рівні формування мовленнєвих і навчальних вмінь [4, 86]. Суттєвих змін зазнають і ролі викладача, які умовно можна поділити на директивні та недирективні. До першої групи належить контролююча роль, яка поступово втрачає свою пріоритетність. Проте контроль з боку викладача залишається важливим елементом навчання, змінюється його спрямованість і форми. Зовнішній контроль залишається актуальним на етапі планування заняття і проявляється у ретельному відстеженні можливих напрямків розвитку спілкування студентів в умовах запропонованого виду індивідуальної, парної, групової роботи і тематики, а також терміну виконання навчальних комунікативних завдань. Актуальною залишається директивна роль викладача як організатора, яка проявляється з одного боку у плануванні заняття, його структурній побудові, а з іншого, у наданні студентам можливості творчо реалізувати себе в такій структурі. Важливим тут є формування мінігруп в межах академічної групи, яке має відбуватися на підставі: а) рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції; б) психологічної сумісності.

Результати експериментального навчання засвідчують найбільшу ефективність формуванні груп за принципом гетерогенності, тобто об'єднання студентів з різним рівнем іншомовної підготовки, високим показником психологічної сумісності у кількісному складі з трьох-чотирьох осіб. У більш чисельних групах через часові обмеження на різні види роботи на занятті не всі студенти мають змогу достатньо повно реалізувати себе вербально, а в групах з двох студентів недостатньо широким є діапазон думок, ідей, соціолінгвістичного досвіду.

Директивна роль спостерігача також не втрачає своєї цінності і реалізується у різних формах спостереження за студентами: формальному (систематичному) і неформальному (глобальному/загальному), плановому і неплановому. Ефективним вважається спостереження: а) проведене за розробленими в методиці правилами; б) результати якого ретельно проаналізовані викладачем, а певні з них обговорені із студентами.

Більш високі вимоги висуваються в особистісно-діяльнісному підході до виконання недирективних ролей, які поступово стають домінуючими в діяльності викладача. Це ролі консультанта, фасилітатора, партнера, коннектора, організатора навчального співробітництва з метою формування колективного сукупного суб'єкта і реалізації принципу колективно-

го комунікативного навчання [4, 88]. Партнерство в цьому аспекті не слід розуміти як однозначну рівність у відносинах викладача і студента. Рівність полягає в тому, що всі суб'єкти навчального процесу навчаються, розвиваються, вдосконалюються, але кожний у своїй сфері діяльності. Студенти навчаються вирішувати питання про вибір форм і види мовленнєвої діяльності на заняття, тематику навчальних матеріалів, навчаються нести відповідальність за результати і темпи своїх досягнень. В той же час зростає дослідницька роль викладача. Результати спостереження за навчальним процесом і оновленою діяльністю студентів повсякчас висуюють питання, які потребують дослідження і відповідно розши-

рюють компетентність викладача, підвищують його професійність.

На підставі теоретичного вивчення проблеми і експериментальних досліджень в науковій літературі наводяться чотири стратегічні принципи, на яких має бути побудоване втілення особистісно-діяльнісного підходу у іншомовну освіту студентів технічних спеціальностей: 1) принцип еврилогізації; 2) принцип варіативності; 3) аксіологічний принцип; 4) принцип ресурсності [5, 97].

Організацію навчання ІМ професійного спрямування на основі особистісно-діяльнісного підходу можна вважати найбільш оптимальною і ефективною умовою для зміни інформаційної спрямованості освіти на таку, що розвиває.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика: [Учебник для вузов] / Н.В.Бордовская, А.А.Реан . – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. *Загальноєвропейські* Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: [учебник] / И.А.Зимняя. - М.: Логос, 2000. – 384 с.
4. *Зєня Л.Я.* Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: лекційно-практичний курс: [посіб. для студ. вищ. навч. закладів]. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2008. – 340 с.
5. *Лозова В.І.* Стратегічні питання сучасної дидактики / В.І.Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. Ч.І. – Харків: ОВС, 2002. – С. 96-97.
6. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: [учеб. для студ. пед. вузов] / А.В.Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
7. *Фасоля А.О.* Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А.О.Фасоля // Українська мова й література в середніх школах. – 2004. – № 4. – С. 62-67.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2010 р.