МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

Журнал заснований у 1918 році

ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

Серія: Психологія

Том 31 (70) № 2 2020

Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Головний редактор:

Садова Мирослава Анатоліївна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського.

Члени редакційної колегії:

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;
Бєлавін Сергій Петрович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;
Бєлавіна Тетяна Іванівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;
Виноградова Вікторія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського;
Добровольська Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач загальновузівської кафедри фізичного виховання, спорту і здоров'я людини Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;
Костіна Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;
Мітіна Світлана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;
Willibald Ruch – Head of Department of Psychology, Personality and Assessment, University of Zurich, Zurich, Switzerland.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського
(протокол № 1 від 29 вересня 2020 року)

Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія»
зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ серія КВ № 24304-14144Р від 28.12.2019 року)

Сторінка журналу: www.psych.vernadskyjournals.in.ua

ISSN 2709-3093

© Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2020

ЗМІСТ

Бєлавін С.П.
ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОСТІ
ЯК ЗАСІБ УРІВНОВАЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
В ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ..... 1

Бєлавіна Т.І.
ПЕДАГОГІЧНА СПІЛЬНОТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ..... 12

Біла І.М.
ПСИХОЛОГІЧНА ЕКОЛОГІЯ РОЗВИТКУ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ..... 21

Виноградова В.Є.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ
ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ..... 26

Костюченко О.В.
АППЕРЦЕПТИВНИЙ СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ
СВІТУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В МЕДІАПЕРЦЕПТИВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ..... 30

Маслянікова І.В.
ПРОБЛЕМА ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ
У ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ..... 37

Османова А.М.
ПСИХОСЕМАНТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ
СВІТОТВОРЧИХ УЯВЛЕНЬ КРИМЦІВ..... 47

Романюк Л.В., Бабич М.Я., Соловей О.Я.
КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ТА КРОСКУЛЬТУРНІ
СПІВВІДНОШЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТІСНИХ
ЦІННОСТЕЙ І СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ..... 53

Юрченко В.І.
ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 61

CONTENTS

Bielavin S.P.
FORMATION OF ASSERTIVITY AS A MEANS OF THE EQUALIZATION
OF COMMUNICATIVE INTERACTION IN THE POLYETHNICAL SPACE OF UKRAINE.....**1**

Bielavina T.I.
THE PEDAGOGICAL COMMUNITY AS A FACTOR FOR THE FORMATION
OF LIFE ORIENTATIONS OF STUDENTS AND STUDENTS OF UKRAINIAN YOUTH **12**

Bila I.N.
PSYCHOLOGICAL ECOLOGY
OF CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT IN INFORMATION SPACE.....**21**

Vynohradova V.Ye.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS
IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE THINKING.....**26**

Kostyuchenko O.V.
APPERSPECTIVE COMPONENT OF FORMATION OF THE MODERN
IMAGE WORLD'S IMAGE IN MEDIOPERCEPTIVE COMMUNICATION.....**30**

Maslianikova I.V.
THE PROBLEM OF KNOWLEDGE ACQUISITION
IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE.....**37**

Osmanova A.M.
PSYCHOSEMANTIC TRANSFORMATION
OF THE WORLD REPRESENTATIONS OF THE CRIMEAN TATARS **47**

Romanyuk L.V., Babych M.Ya., Solovey O.Ya.
CULTURAL CONTEXT AND CROSS-CULTURAL INTERPLAY
IN THE SUBJECTIVE WELL-BEING AND PERSONAL VALUES' BECOMING.....**53**

Yurchenko V.I.
PSYCHOLOGICAL AND ETHNO-PEDAGOGICAL ASPECTS
OF FORMING PERSONALITY OF THE TEACHER OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL **61**

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/01

Бєлавін С.П.
Київський інститут менеджменту і бізнесу

ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОСТІ ЯК ЗАСІБ УРІВНОВАЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Стаття присвячена вивченню результатів експериментального впливу на представників різних етнічних та мовних спільнот сучасної України, наведено програму та загальний хід експерименту, зроблено певні висновки.

Визначені складові частини факторної структури соціальної перцепції, що можуть оптимізуватися у процесі спеціально організованого впливу (тренінг асертивності), який зумовлює зниження наслідків негативних стереотипів у процесі сприймання «іншого» та представників «чужих» груп. Встановлено, що оптимізація факторної структури соціальної перцепції зумовлює морально-рефлексивні процеси, асертивність у міжетнічних стосунках, розвиток розуміння існуючої різниці між людьми і спільнотами за ознаками мови і етнічної належності, зумовлює толерантне ставлення та повагу до інакшості, здатність долати стереотипи, упередження, дискримінацію в міжетнічних стосунках, за ознакою мови, національності.

Спостережено загальну тенденцію пом'якшення стереотипних установок за етнічними ознаками. Установлено, що вираженість факторів соціальної перцепції актуалізується та оптимізується в процесі соціальної взаємодії різних етнолінгвістичних груп або їхніх представників у різних соціальних умовах та ситуаціях за умови організованої взаємодії та асертивної поведінки.

З'ясовано, що для російськомовних випробуваних мовна ідентичність є більш значущою; зафіксовано зниження суб'єктивної оцінки лінгвістичних категорій у групах росіян та російськомовних українців. В етнічній змінній у групі російськомовних росіян підвищилася суб'єктивна оцінка етнічних категорій.

Показано, що безпосереднє міжетнічне спілкування не обов'язково сприяє оптимізації соціальних стереотипів і руйнації упереджень. Усвідомлення схожості властивостей і цінностей «своїх» і «чужих» призводить до позитивних змін у сприйманні.

Виявлено, що найбільш чутливими до впливу складовими частинами соціальної перцепції в умовах етнолінгвістичного вибору є ситуації відкритого соціального оточення, умовного локалізованого простору, ідеального представлення суб'єктивно значущого «іншого».

Ключові слова: *асертивність, поліетнічний простір, соціальна перцепція.*

Постановка проблеми. Зростання наукового інтересу соціальної психології до питань міжетнічних стосунків знаходить відображення в розробленні ряду проблем: соціальна психологія спільноти, її місце в системі міжетнічних відносин [2], міжособистісне і міжгруповое сприймання, зокрема у сфері взаємозв'язку національної ідентичності та мови [4; 5], феноменологія етнічних стереотипів у просторі міжетнічних відносин [11; 12], соціально-психологічні процеси і механізми соціальної перцепції.

Соціальна перцепція в них виступає як регулятор спілкування і структури сприйняття «інших» людей і груп: сприйняття контексту ситуації, відображення, інтерпретація, оцінка в ній себе і «іншого».

У цьому сенсі певне місце у структурі сприймання «іншого» займає принцип відображеної суб'єктності [10] як ідеальної представленості однієї людини в іншій, як джерело перетворення значущої для іншого ситуації. Мова йде про «особистісне буття людини у світі, в житті інших, в продовженні людини в іншій людині».

Здатність людини не залежати від зовнішніх впливів і оцінок, можливість адекватно реагувати на гострі ситуації, самостійно регулювати власну поведінку й відповідати за неї, здатність відстоювати свою думку, не порушуючи прав іншої

людини, забезпечується впевненою адекватною, гнучкою та дивергентною поведінкою, яку прийнято називати асертивністю.

Асертивність, у нашому випадку, слід розуміти як складний психологічний феномен, «який є редукційним чинником щодо вияву агресивності, порушення психологічного особистісного простору та соціально-психологічного напруження в суспільстві в цілому» [8].

Узагальнюючи здобутки різних авторів, можна дійти висновку, що асертивність є оптимальним варіантом між агресивним і пасивним стилями поведінки. Вона спрямована на досягнення взаємного балансу суб'єктів взаємодії, на реалізацію власних інтересів за умов реалізації інтересів усіх [6; 7; 13; 14].

Постановка завдання. Метою статті є розгляд процесу формування асертивності як засобу врівноваження комунікативної взаємодії в поліетнічному просторі України.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Формування асертивності як засобу врівноваження міжкультурної комунікації

У попередніх публікаціях [1] було визначено 7-ми факторну структуру соціальної перцепції представників етнолінгвістичних спільнот: «комунікативне залучення», «експектація схвалення», «інтимізація особистого простору», «заперечення критики», «нехтування інших», «знецінення стосунків», «атрибутивна емпатія».

Завданням дослідження було підтвердження того, що визначені фактори соціальної перцепції актуалізуються в умовах взаємодії між етнолінгвістичними групами та їх представниками в умовно заданих експериментатором соціальних ситуаціях (екстремальних, суб'єктивно значущих, фруструючих), що сприяли посиленню позитивних або негативних складових соціальної перцепції.

За формат проведення експерименту використано техніку внутрішньогрупового обговорення в мікрогрупах та наступній міжгруповій дискусії.

Задля фіксації змін залежної змінної було застосовано анкетування оцінки етнічних та мовних категорій на початку експерименту та після закінчення процедури. Результати оцінок привабливості, запропонованих в анкеті категорій усім учасниками експерименту, після процедури умовно було розподілено за ознакою мови, а потім піддані статистичній обробці та подальшому аналізу й інтерпретації.

На цьому етапі дослідження взяли участь 150 студентів трьох університетів: Київського національного університету імені Тараса Шевченко, Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Київського національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Учасниками експериментального етапу стали студенти, які є представниками трьох різних етнолінгвістичних спільнот: російськомовні росіяни, російськомовні українці, україномовні українці. За допомогою цілеспрямованого впливу передбачалося виявити зміни в структурі соціальної перцепції учасників експерименту.

Сформовано вісім експериментальних груп із відносно рівним складом за ознаками віку, статі, національності та мови, що переважає в особистому спілкуванні. У семи групах здійснювався експериментальний вплив для перевірки параметрів соціальної перцепції в межах семи визначених механізмів (по одному в кожній групі), а восьма група – контрольна. Для вимірювання суб'єктивної оцінки етнолінгвістичних категорій випробуваним було запропоновано оцінити ступінь суб'єктивної привабливості таких категорій людей: чотирьох етнічних (араби, українці, росіяни, татари), чотирьох мовних (російськомовні, японськомовні, україномовні, татаромовні) та восьми інших (маскувальних).

Після попереднього анкетування випробуваним був запропонований стимульний матеріал у вигляді тексту на гострі соціальні теми – міжетнічного або мовного протистояння, – запозичених із Інтернет-форумів, газетних статей та повідомлень інших ЗМІ для внутрішньогрупового обговорення в мікрогрупах та міжгруповій дискусії. Після внутрішньогрупового обговорення в мікрогрупах та міжгруповій дискусії випробуваним запропоновано заключне анкетування. За результатами проведеного експерименту можна констатувати статистично значущі відмінності в деяких випробуваних параметрах.

Актуалізація фактору «експектація схвалення» спричинила серед російськомовних випробуваних погіршення оцінки етнічних категорій; виявлено значні відмінності між показниками до та після експерименту на рівні $p \leq 0{,}05$.

Зауважимо, що значною мірою це виникло за рахунок зниження оцінки категорії «араби» та дещо категорії «українці». У результаті активізації фактору «експектація схвалення» виявилось, що уявленнях російськомовних випробуваних етнокатегорії «араби» та «українці» є певною мірою «чужими», тобто такими, що становлять загрозу їх ідентичності, зокрема ідентичності

мовній. Етнічна категорія «араби» виявляються для них як «дальні чужі», а категорія «українці» – «близькі чужі». «Близький чужий» є більш персоналізованим у суб'єктивному сприйманні, від нього загроза ідентичності відчувається гостріше. Визначилася різниця між суб'єктивною привабливістю мовних і етнічних категорій. Якщо російськомовні випробувані не очікують схвалення з боку представників «інших» *етнічних* груп, а можливо й уникають його, то україномовні не очікують схвалення від «інших» *мовних* груп. Разом із тим російськомовні дещо підвищили оцінки мовних категорій після експериментальної процедури.

Актуалізація фактору «інтимізація особистого простору» спричинила зниження оцінки мовних категорій серед україномовних випробуваних; виявлено значущі відмінності між показниками до та після експерименту на рівні $p \leq 0{,}1$, у першу чергу, за рахунок зниження оцінки категорій «російськомовні» та «китайськомовні». Категорії «російськомовні» та «китайськомовні» є в уявленні україномовних випробуваних «чужими», сприймаються як такі, що становлять загрозу їх мовній ідентичності. Актуалізація даного фактору зумовлює стратегію уникання в комунікаціях україномовних із російськомовними та китайськомовними. Так само, як у попередньому випадку китайськомовні сприймаються як «дальні чужі», а російськомовні – «близькі чужі». Для україномовних загрозу етномовній ідентичності становлять саме російськомовні як «близькі чужі». Російськомовні дещо покращили ставлення як до етнічних, так і до мовних категорій, натомість україномовні змінили його в бік погіршення. Україномовні або дистанціюються від іншомовних спільнот, або знижують оцінку мовної ознаки тих, хто дистанціюється від них.

Актуалізація фактору «нехтування інших» спричинила зниження оцінки мовних категорій серед україномовних українців; виявлено значущі відмінності між показниками до та після експерименту на рівні $p \leq 0{,}1$, у першу чергу, за рахунок зниження оцінки татаромовних та незначною мірою – китайськомовних. Це свідчить про певну «чужість» означених категорій за мовною ознакою та їх відторгнення й зневажання. Ці категорії не сприймаються як суттєва загроза ідентичності україномовних випробуваних. Загалом, випробувані знизили оцінки як етнічних, так і мовних категорій. Слушно зазначити, що на противагу групі російськомовних випробуваних, які знизили оцінки етнічної категорії «українці» (тобто ставляться до них як до «близьких чужих»), ставлення україномовних випробуваних до категорії «росіяни» (середнє значення 3,8) не змінилося.

Актуалізація фактору «експектація схвалення» спричинила зниження суб'єктивної оцінки етнічних категорій серед російськомовних випробуваних, а дія механізму «інтимізація особистого простору» спричинила зниження суб'єктивної оцінки представників мовних категорій серед україномовних випробуваних.

У російськомовних випробуваних, як росіян, так і українців, значно знижена оцінка саме категорій за етнічною ознакою, тоді як україномовні продемонстрували зміни в оцінному ставленні (погіршення) до *мовних* категорій, що свідчить про більшу чутливість україномовних випробуваних до питань мови, ніж до питання етнічності. Це пов'язано з тим, що україномовні ідентифікують себе за мовною ознакою та відчувають загрозу для неї. А у представників російськомовної спільноти, швидше за все, переважає ідентичність за етнічною ознакою, про що свідчить більша чутливість до оцінного ставлення до етнічності. Водночас російськомовні дещо покращують ставлення до *мовних* категорій та суттєво погіршують ставлення до *етнічних*.

У контрольній групі значущих відмінностей за жодним параметром виявлено не було.

Експериментальне дослідження факторної структури соціальної перцепції та можливості її оптимізації зумовлено необхідністю визначення змін у структурі соціальної взаємодії представників етнолінгвістичних спільнот у результаті спеціально організованого впливу на оцінне ставлення до етнічних і мовних категорій внаслідок маніпулятивного втручання у процесі тренінгу асертивності. Можна припустити, що оптимізація факторної структури комунікативної взаємодії зумовлює морально-рефлексивні процеси, асертивність у міжетнічних стосунках, розвиток розуміння існування різниці між людьми, толерантного ставлення та поваги до інакшості, здатності долати стереотипи, упередження, дискримінації в міжетнічних стосунках, за ознакою мови, національності.

Це визначення дозволяє побудувати програму тренінгу асертивності як засобу оптимізації факторної структури комунікативної взаємодії. Форматом проведення формувального експерименту обрано соціально-психологічний тренінг асертивності, розроблено сценарій тренінгових занять [3; 9]. Соціально-психологічний тренінг є найбільш ефективною практикою психологічного

впливу, базується на методах групової роботи, суттєво полегшує та прискорює процес набуття здатності до знаходження адекватних способів пізнання себе, розуміння інших та вмінь ефективної соціальної поведінки. Соціально-психологічний тренінг оптимізує комунікативні можливості людини, ефективніше сприяє виникненню змін у настановах особистості, необхідних для продуктивної взаємодії в полінаціональному просторі, для більш зрілої рефлексії. Отримані результати формуючого експерименту мали б бути наближені до моделі статистичного висновку про наявність причинного взаємозв'язку між впливом і відповідним ефектом, тобто між незалежною та залежною змінними експериментального вивчення.

А відтак і завданням цього тренінгу було: е*кспериментально підтвердити*, що факторна структура комунікативного профілю оптимізується в процесі спеціально організованого соціально-психологічного впливу, зумовлюючи морально-рефлексивні процеси та асертивність у міжетнічних стосунках; *сприяти* становленню моральної рефлексії, спрямованої на повагу людини, толерантного ставлення та розуміння існування різниці між людьми, прийняття і поваги до інакшості; *розвивати*: готовність до самостійного вибору засобів встановлення недискримінаційних стосунків з іншими, засобів реалізації прав людини на етнічному, лінгвістичному і загальному рівнях; здатність долати стереотипи, упередження, які принижують людську гідність, дискримінації в міжетнічних стосунках, у мові тощо;

Такий ефект формувального впливу є особливо необхідним у поліетнічних і мультикультурних суспільствах, яким є український соціум.

Саме тренінг асертивності є найбільш виправданим у вирішенні поставлених завдань. Він найкращим чином зумовлює розвиток асертивності в міжетнічних стосунках толерантного ставлення та поваги до інакшості, здатність долати стереотипи, упередження за ознакою мови, національності тощо.

Цікавим є той аспект асертивності, який пов'язаний із здатністю оптимізувати суперечності, що виникають в етнічних та етнолінгвістичних спільнотах, і запобігати появі їхніх крайніх форм, таких як: стереотипізація, упередження, стигматизація, дискримінація, ксенофобія. Цей феномен був покладений нами в основу формувального експерименту, що має допомогти випробуваним сформувати вміння конструктивно знаходити вихід із проблемних ситуацій у спілкуванні, оптимально реагувати на критику, вміння рішуче говорити собі та іншим «ні», відстоювати власну позицію, досягати життєвих цілей, відповідати за власний вибір.

У ході формувального експерименту досліджувались особливості соціальної перцепції та поведінки в різних умовах міжособової та групової взаємодії залежно від ступеня психологічної близькості (в умовному локальному просторі, в ситуації особисто значущого іншого, у відкритому соціальному оточенні), досвіду спілкування (наявності стереотипів, упереджень тощо), в умовах хибної інформації (відповідно до запланованих процедур).

Об'єктом формувального експерименту стала соціально-психологічна ситуація взаємодії представників етнолінгвістичних груп, а його предметом – оптимізація проявів факторів комунікативної взаємодії представників етнолінгвістичних груп.

Експеримент у форматі тренінгу асертивності був реалізований як організована дослідником взаємодія між групою випробуваних і експериментальною ситуацією з метою встановлення закономірностей цієї взаємодії та змінних, від яких вона залежить.

Слід наголосити на тому, що учасники соціально-психологічного тренінгу належать до таких етнолінгвістичних спільнот: російськомовні росіяни, російськомовні українці, україномовні українці.

У тренінгу брали участь 87 студентів вищих навчальних закладів: Бердянського державного педагогічного університету імені П.Д. Осипенко і Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Віковий діапазон випробуваних становить від 18 до 20 років. Було сформовано п'ять експериментальних груп, із відносно рівним складом за ознаками віку, статі, національності та мови, що переважає в особистому спілкуванні, і одна контрольна група.

Для вимірювання суб'єктивної оцінки етнічних і лінгвістичних категорій випробуваним було запропоновано оцінити ступінь суб'єктивної привабливості таких категорій людей: етнічних (араби, українці, росіяни, татари), мовних (російськомовні, китайськомовні, україномовні, татаромовні) та інших (маскувальних). Анкета включала три переліки категорій для ранжування.

Переважним матеріалом для експериментальної ситуації були умовно зазначені як звичні, так і умовно задані психологічно небезпечні, гострі життєві події, під час потрапляння до яких випробувані можуть репрезентувати найбільш виражені

«відхилення» в діях, формах поведінки від загальноприйнятих у спільноті норм.

По-перше, потрібно було з'ясувати, як вони проявляються в умовному локальному просторі, в умовно ізольованій групі, коли активна взаємодія індивіда зі своїм найближчим оточенням обмежена лише міжособовими стосунками всередині цієї групи та вузькогруповими інтересами.

У такій групі альтернативою дисципліні може виступати жорстка ієрархія статусів та структурний поділ на чітко виділені підгрупи. Їм нерідко притаманний низький показник взаємності виборів та високий показник «знехтуваних», але може виявитися і високий рівень внутрішньогрупової згуртованості стосовно життєво значущих для групи явищ у запропонованих обставинах.

Під час проведення замірів і до, і після проведення тренінгу пропонувалася умовна ситуація потрапляння на незалюднений острів. Потрібно було проранжувати категорії в переліку етнічних, лінгвістичних, соціально-уразливих та нейтральних оцінюваних за ознакою віддання переваги у випадку потрапляння в таку ситуацію.

По-друге, важливо встановити, як «значущий інший» впливає на вибір, як проявляється факторна структура комунікативної взаємодії в ситуації враховування інтересів «значущого іншого». Цей термін застосований для означення близької людини, яка є важливою в особистому житті, наприклад, член сім'ї або друг. «Значущий інший» впливає певним чином на людину, що виражається в якісній зміні її смислових утворень і поведінковій активності.

У тренінговій ситуації в ролі «значущого іншого» виступають або брат, або сестра. Учасникам «до» та «після» проведення тренінгу потрібно було проранжувати перелік етнічних, лінгвістичних, соціально-уразливих та нейтральних оцінюваних категорій за ознакою надання переваги у випадку, якщо брат або сестра буде дружити або зустрічатися з кимось із представників означених категорій.

По-третє, як саме вони проявляться у відкритому соціальному оточенні, коли міжетнічна взаємодія не передбачає обмеженості контактів однією лише власною групою, лише однією мовою спілкування тощо. Мається на увазі взаємодія соціуму, до якого залучені представники різних етносів та етнолінгвістичних груп, а спілкування реалізується також в інших різноманітних взаєминах за межами саме цієї групи в міру її соціального розвитку. Такі групи переважно орієнтовані на первинність емоційних факторів, на противагу спільної діяльності. Вони характеризуються невисоким показником взаємної референтності, тобто невисокими показниками взаємних виборів і відчужень або знехтувань. У третій умовній ситуації таку роль виконувала студентська група, в якої методом ранжування слід було обрати тих, кому випробувані найбільше надають перевагу у спільному навчанні в групі.

Контроль за незалежною і залежною змінними здійснювався за допомогою попереднього і контрольного вимірювань ставлення до етнічних та етнолінгвістичних оцінюваних категорій. У контрольній групі формувального впливу не було, а різниця в часі між попереднім і підсумковим вимірюваннями відповідала різниці в експериментальних групах.

Тренінг передбачав одне заняття в кожній групі, які тривали протягом трьох годин, і, крім уже визначених завдань, вирішували пошукові завдання актуалізації певних конструктів с оціально-психологічних механізмів та контролю змін.

Стратегічну лінію тренінгу можна визначити як отримання нової інформації про себе, інших, відносини з ними; переосмислення уявлень стосовно образу «Я», «Ми» і «Вони»; вибудовування нового типу відносин із собою, з іншими; закріплення позитивного досвіду комунікації і долання неконструктивних способів взаємодії.

Для виконання контролю за незалежною і залежною змінними була розроблена анкета, яка складалася з трьох переліків таких оцінюваних категорій: представники етнічних, етнолінгвістичних, соціально-уразливих та нейтральних страт населення. Вимірювання результатів відбувалося «до» і «після» тренінгу асертивності, по три серії вимірювань, з урахуванням умовно завданого ситуації вибору, з наступними інструкціями:

1. Перша умовна ситуація (тут і надалі). Якщо б ви потрапили на безлюдний острів, кого б ви більш охоче зустріли у такій ситуації? У кожному переліку з десяти категорій надайте перше місце тому, кому надаєте перевагу, потім – друге місце найбільш бажаному з тих, хто залишився, і так далі до десяти.

2. Друга умовна ситуація (тут і надалі). За таким саме принципом зробіть ранжування тих, кому б ви надали перевагу у випадку, якщо брат або сестра буде дружити або зустрічатися з кимось із представників означених категорій.

3. Третя умовна ситуація (тут і надалі). За тим самим методом здійсніть ранжування тих, із ким

із них ви б охоче навчалися в одній групі в університеті.

Перший перелік включав такі категорії: араби, росіяни, болгари, студенти, українці, спортсмени, татари, католики, земляки, очкарики.

Другий перелік складався з таких оцінюваних категорій, як: російськомовні; болгаромовні; татаромовні; україномовні; польськомовні; япономовні; люди з гіпсом на нозі; люди зі слуховим апаратом; люди зі шрамом на обличчі; гарні люди.

Третій перелік включав такі категорії: безтурботні, сумні, веселуни, спокійні, байдужі, віруючі, активні, руді, ті, що співають, роздумливі.

Основними методами під час тренінгової роботи були групова дискусія і моделювання ситуації взаємодії в різних модифікаціях і в різних конфігураціях.

Групова дискусія визначається як спосіб організації спілкування учасників групи. Він дозволяє обговорити проблему з протилежних поглядів, побачити різни позиції учасників щодо неї. У групової дискусії здійснюється аналіз психічних станів у множині можливих ситуацій, які можуть викликати невпевненість у своїх діях, судженнях. Учасники групи аналізують особистісні переживання, ресурси і можливості долання суперечностей та упереджень у міжетнічній взаємодії. У процесі трансформації елементів ціннісно-смислової сфери особистості відбувається усвідомлення власних асертивних позицій.

Метод моделювання ситуації дозволяє актуалізувати у ціннісно-смисловій сфері особи зміни в процесі набуття нового досвіду. Він допомагає особистості набути здатності орієнтуватися в різних ситуаціях, актуалізує її готовність до переживання суперечностей та ефектів у міжетнічному спілкуванні, конструктивно, зі збереженням цілісності свого психічного світу, самоповаги; долати складні життєві ситуації, відстоювати свої права, демонструючи позитивність та повагу до інших.

За цих умов кожній людині важливо зрозуміти, осмислити значення іншої культури, незвичних явищ, включити нові знання у свій культурний арсенал, у структуру своєї поведінки і способу життя, знайти ресурси для подолання проблем, фрустрації, особистої участі в справах держави та суспільства**.** Важливо усвідомити необхідність розвивати здатність до толерантності, неупередженого ставлення до інших тощо.

Характеристика змін як результату оптимізації факторної структури комунікативної взаємодії представників етнолінгвістичних груп

Отримані результати до та після експерименту спочатку були піддані процедурі факторного аналізу методом головних компонент у різних умовно заданих ситуаціях етнолінгвістичного вибору (3 серії вимірювань відповідно до умовних ситуацій, що було описано в попередніх параграфах), завдяки чому здійснено згрупування ознак (представники етнічних, етнолінгвістичних, соціально-уразливих та нейтральних страт соціуму) на підставі найбільш істотних кореляційних зв'язків між ними.

За результатами факторного аналізу даних, ***отриманих до*** соціально-психологічного тренінгу, в першій умовній ситуації («безлюдний острів») виділилися 5 факторів. Сумарна дисперсія за результатами факторного аналізу складає 51,2%, кумулятивний % перших трьох факторів склав 33,5%.

Перший фактор об'єднав такі категорії: на одному полюсі опинились болгари, татари, байдужі, безтурботні, араби; на іншому – українці, католики, активні, земляки, співочі. Категорії «чужих» мають певні ознаки віддаленості, невиразності («байдужі»), містять етнічні категорії, що не є переважними на території України. Це дає підстави віднести їх до «далеких чужих».

Другий фактор поєднав категорії за ознаками етнолінгвістичного та нейтрального напрямку, а саме: на одному полюсі опинилися категорії, об'єднані ознаками соціально-уразливих страт соціуму з дещо негативним відтінком: люди з гіпсом на нозі, люди зі слуховим апаратом, байдужі, люди зі шрамом на обличчі, студенти. Тобто переважно такі, що, безумовно, потребують співчуття та підтримки, але не можуть бути віднесені до категорії «ми», хоча можуть бути визначені як далекі «свої». На іншому полюсі опинились переважно лінгвістичні категорії: польськомовні, болгаромовні, спокійні, які також не належать до визначення «ми», а швидше належать до дальніх «чужих», але абстрактних, а тому безпечніших. Хоча обидва полюси об'єднує віднесення до групи «вони», такий результат свідчить про певне протиставлення лінгвістичних категорій, які не потребують емоційних витрат, і таких, хто потребує допомоги та альтруїзму.

До третього фактору увійшли категорії, які визначаються як нейтральні, тому немає сенсу ретельно їх аналізувати, але звертає увагу той факт, що етнічні та лінгвістичні категорії також диференціювались за опозицією «свій – чужий». На одному полюсі – япономовні, а на іншому полюсі опинились україномовні і росіяни.

Четвертий фактор об'єднав етнічні і лінгвістичні категорії та означив також біполярну структуру, де на одному полюсі виявилися категорії: татаромовні, болгаромовні, араби, росіяни, безтурботні, а на іншому – очкарики, люди зі шрамом на обличчі, руді, роздумливі. Тут етнічні і лінгвістичні категорії протиставлені тим, хто завжди викликає співчуття.

Цікаво, що на одному полюсі серед умовної категорії «вони» опинилися росіяни, враховуючи, що більшість учасників представляють російськомовну спільноту в Україні, яка не ідентифікує себе з носіями російської мови з іншої держави. Це може пояснюватися тим, що учасники тренінгу народилися вже в незалежній державі, ідентифікують себе з українською спільнотою, а росіян, можливо, вже сприймають як «близьких чужих». Зауважимо, що взаємини з «близькими чужими» завжди більш гострі, тому що загроза ідентичності більш реальна, ніж від далеких чужих, загроза ідентичності від яких має абстрактний характер (наприклад, япономовні).

У п'ятому факторі на одному полюсі – ті, хто розмовляє польською мовою, та на іншому – ті, хто розмовляє російською мовою. Такий розподіл характеризує наявність жорстких стереотипів за етнічними та лінгвістичними ознаками. Інші категорії характеризують нейтральні ознаки соціальних груп.

За результатами факторного аналізу даних, ***отриманих після*** соціально-психологічного тренінгу в першій умовній ситуації, також виділилися 5 факторів. Дисперсія – 50,8%, кумулятивний % – 34,0%.

У першому факторі на одному полюсі поряд із нейтральними об'єднались категорії за етнічними й етнолінгвістичними ознаками, категорії осіб з особливими потребами: україномовні, араби, люди з гіпсом на нозі, люди зі шрамом на обличчі, люди зі слуховим апаратом; на іншому полюсі поряд із нейтральними категоріями опинилися польськомовні, болгаромовні, мусульмани.

Зміщення категорій за етнічними та етнолінгвістичними ознаками в бік соціально-уразливих (до тренінгу вони були протиставлені) свідчить про появу дещо співчутливого ставлення до них, ідеї про те, що у випробуваних після тренінгу виникла впевненість, що поряд із соціально вразливими етнічні та етнолінгвістичні категорії заслуговують на більш толерантне ставлення.

У другому факторі об'єдналися на одному полюсі етнічні, лінгвістичні та нейтральні категорії: польськомовні, сумні, роздумливі, спортсмени; на іншому полюсі поряд із нейтральними категоріями (роздумливі, веселуни, байдужі) – представники соціально-уразливих категорій, а саме: люди зі слуховим апаратом, із гіпсом на нозі, а також етнічні, наприклад, українці. Соціально-уразливим стратам, до яких після тренінгу приєдналися українці, протиставлені польськомовні, що знаходяться на одному полюсі з нейтральними категоріями. Тобто після тренінгу українці виявилися більш прийнятними до співчуття та поблажливого ставлення до себе.

Третій фактор представлений так: на одному полюсі – татаромовні, татари, російськомовні, які презентують категорії «вони», тобто «не свої»; на другому – українці, україномовні, співочі, активні, тобто «ми», або «свої».

Четвертий та п'ятий фактори не виявили показових даних для аналізу.

Підсумовуючи результати факторного аналізу для першої умовної ситуації, можемо визначити тенденції послаблення негативізму, більш поблажливого ставлення до етнічних та лінгвістичних категорій. Спостерігається загальна тенденція до пом'якшення стереотипних настанов за етнічними та етнолінгвістичними ознаками. Це підтверджується поєднанням на одному полюсі фактору ознак, які протиставлялись у вимірюванні до процедури тренінгу, а саме категорій, якими визначають представників соціально-уразливих страт соціуму та етнічними і етнолінгвістичними категоріями.

Наступним кроком було створення двох нових змінних: перша включила в себе всі етнічні категорії, а друга – всі мовні. Для порівняння середніх показників «до» та «після» експерименту в першій серії вимірювань, у попередньо створених етнічній та лінгвістичній змінних, серед представників етнолінгвістичних спільнот побудовано лінійну кластеризовану модель за процедурою MANOVA. Критерієм значущості було обрано критерій Бонферонi як найбільш чутливий до кількості вимірювань.

У першій ситуації, в етнічній змінній, виявлено значущі відмінності між середніми показниками «до» та «після» експерименту. Виявлено підвищення суб'єктивної оцінки етнічних категорій серед випробуваних росіян. Тобто асертивність у міжособових та міжгрупових стосунках дозволяє оптимізувати параметри соціальної перцепції. У лінгвістичній змінній виявлено значущі відмінності між середніми показниками «до» та «після» експерименту. Виявлено зниження суб'єктивної оцінки лінгвістичних категорій у групах росіян та

російськомовних українців на рівні $p \leq 0,1$. Вочевидь, для російськомовних випробуваних мовна ідентичність є значущою або навіть болючою ознакою. За результатами обчислень виявлено тенденційне поліпшення ставлення до етнічних спільнот і деяке погіршення ставлення до мовних.

У другий умовній ситуації («значущий інший») за результатами факторного аналізу даних, отриманих «до» процедури соціально-психологічного тренінгу в процесі опитування загальної кількості випробуваних учасників тренінгу, виділилися 5 факторів. Дисперсія – 53,969%, кумулятивний % – 34,508%.

Перший фактор представлений таким чином: на одному полюсі опинились болгаромовні, япономовні, татаромовні, араби, росіяни, байдужі; на іншому полюсі опинились очкарики, співочі, гарні люди, люди з гіпсом на нозі. Етнічні та лінгвістичні категорії, що опинились на одному полюсі, свідчать про актуалізованість етнолінгвістичної ідентичності.

Третій фактор представлений такими категоріями: на одному полюсі опинились япономовні, земляки, католики, україномовні; на іншому полюсі – араби, болгаромовні, безтурботні, болгари, росіяни. Таке протиставлення показує зіставлення на одному полюсі далеких та досить абстрактних «чужих» та більш-менш «своїх», що узгоджується з положеннями про потребу в психологічній безпеці, викладеними в першому розділі. На іншому ж полюсі протиставлені цьому категорії близьких «чужих», які становлять більшу загрозу ідентичності випробуваних.

У четвертому факторі на одному полюсі опинились болгари, татари, сумні, російськомовні; на іншому полюсі – гарні люди, католики, спокійні, люди зі шрамом на обличчі, віруючі. На один полюс у даному факторі потрапили значущі для випробуваних категорії, що, ймовірно, входять до категорії «близькі чужі».

Другий та п'ятий фактори не виявили показових даних для аналізу.

За результатами факторного аналізу даних, отриманих ***після*** соціально-психологічного тренінгу, у другій умовній ситуації виділилися 5 факторів. Дисперсія – 53,492%, кумулятивний % – 35,775%.

Перший фактор представлений такими категоріями: на одному полюсі – болгаромовні, віруючі, польськомовні, япономовні, татаромовні, веселуни, земляки; на іншому полюсі – люди з гіпсом на нозі, люди зі слуховим апаратом, безтурботні, байдужі, люди зі шрамом на обличчі, студенти. Протиставлення в межах одного фактору соціально уразливих страт та категорій, які можна загалом назвати «інші», або навіть більш чи менш далекими «чужими», свідчить про певну міру соціального відчуження випробуваних.

Другий фактор представлений такими категоріями: на одному полюсі – активні, роздумливі, співочі, очкарики, люди зі шрамом на обличчі, україномовні; на іншому полюсі – япономовні, безтурботні, байдужі, болгари, араби, веселуни, сумні. У межах даного фактору протиставлення етнічних та лінгвістичних категорій разом із нейтральними категоріями виявляє певні загрози україномовності з боку «далеких чужих».

Третій фактор представлений такими категоріями: на одному полюсі – япономовні, татаромовні, католики, руді, земляки; на іншому полюсі – араби, росіяни, спортсмени, російськомовні. Протиставлення категорій «далеких чужих» та «близьких чужих» підтверджує, що з «далекими чужими» за певних умов можна порозумітися, і вони не становлять відчутної загрози, а «близькі чужі» – чіткіші, відчутніші, а тому викликають гострішу реакцію.

Четвертий та п'ятий фактори не виявили показових даних для аналізу.

За результатами факторного аналізу ***до*** соціально-психологічного тренінгу у третій умовній ситуації виділилися 5 факторів. Дисперсія – 56,806%, кумулятивний % – 37,952%.

Перший фактор представлений такими категоріями: на одному полюсі – польськомоні, болгаромовні, араби, татаромовні, япономовні, болгари, сумні; на іншому полюсі – люди зі слуховим апаратом, люди з гіпсом на нозі, люди зі шрамом на обличчі, очкарики, українці, руді.

Другий фактор представлений такими категоріями: на одному полюсі – активні, українці, гарні люди, роздумливі, руді, співочі; на іншому полюсі – болгаромовні, араби, татаромовні, байдужі, сумні, безтурботні. У межах даного фактору ми бачимо протиставлення українців, що опинились на одному полюсі з позитивно конотуючими категоріями, іншим етнічним та лінгвістичним категоріям, із переважно негативною конотацією.

Четвертий фактор представлений такими категоріями: на одному полюсі – роздумливі, спокійні, спортсмени, російськомовні, росіяни; на іншому полюсі – люди зі слуховим апаратом, очкарики, гарні люди, татари. Щодо даного фактору, то на один полюс разом із категоріями російськомовних та росіян потрапили інші ознаки, що мають позитивну конотацію. На іншому ж полюсі разом

із татарами опинилися категорії соціально уразливих, що можна розуміти як досить поблажливе ставлення.

Третій та п'ятий фактори не виявили показових даних для аналізу.

За результатами факторного аналізу ***після*** соціально-психологічного тренінгу у третій умовній ситуації виділилися 5 факторів. Дисперсія – 55,669%, кумулятивний % – 37,440%.

Перший фактор представлений такими категоріями: на одному полюсі – співочі, україномовні, очкарики, активні, роздумливі, земляки, українці, люди зі шрамом на обличчі; на іншому полюсі – болгаромовні, болгари, сумні, безтурботні, араби. У контексті даного фактору ми бачимо на одному полюсі соціально уразливих разом із україномовними, що розуміється як поблажливе ставлення до цих категорій; на іншому полюсі їм протиставлені інші етнічні та лінгвістичні категорії, які розуміються як «не свої».

Другий, третій, четвертий та п'ятий фактори не виявили показових даних для аналізу.

Після проведення факторного аналізу в третій серії ми знову порівняли середні значення рангів етнічних та етнолінгвістичних категорій за процедурою MANOVA. В етнічній змінній значущі відмінності було виявлено в групі російськомовних росіян на рівні $p \leq 0{,}1$, тобто спостерігається підвищення суб'єктивної оцінки етнічних категорій. У лінгвістичній змінній значущі відмінності виявлено в групі російськомовних українців на рівні $p \leq 0{,}1$, тобто спостерігається підвищення оцінки зазначених категорій. Також ми бачимо деяке погіршення оцінки лінгвістичних категорій у групі україномовних українців.

Виявлено загальну тенденцію до пом'якшення стереотипних настанов за етнічними та етнолінгвістичними ознаками. Це підтверджується поєднанням на одному полюсі фактору ознак, які раніше протиставлялись у вимірюванні до процедури тренінгу, а саме категорій, якими визначають представників соціально-уразливих страт соціуму, та етнічних і етнолінгвістичних категорій.

Загальне ставлення до оцінюваних етнічних категорій у більшості випадків поліпшилося за рахунок того, що етнічна належність є досить абстрактною категорією. До структури одного етносу можуть входити багато національних груп, але їх представники частіше мають саме вузьку, національну ідентичність, тому ставлення до етнічної належності не є таким гострим.

На противагу ставлення до мовних категорій можна поділити на три складових: *ставлення до «близьких своїх»* – російськомовних та україномовних – загалом поліпшилось; *ставлення до «близьких чужих»* – болгаромовних та татаромовних оцінюваних категорій – загалом погіршилось, *ставлення до «далеких чужих»*, досить абстрактних для випробуваних, польськомовних та япономовних, загалом поліпшилось.

Мова є найбільш значущою ознакою поділу на «своїх» та «чужих», однак із одними мовними групами випробувані або зустрічаються щодня, або принаймні знають про їх наявність поруч із ними, а з іншими – або не зустрічаються зовсім, або настільки нечасто, що ці групи набувають досить абстрактного, розмитого статусу «далеких чужих», як польськомовні та япономовні. Тож ставлення до «близьких чужих» завжди буде гостріше, ніж до «далеких», бо «близький чужий» завжди більш небезпечний.

Зниження наслідків негативних стереотипів у процесі сприймання «іншого» та представників «чужих» груп потребує від учасників взаємодії усвідомлення власної упередженості й прагнення змінити свої переконання, виходячи із цінностей толерантності, справедливості рівності й сумління.

Висновки. Проведення формувального експерименту з метою оптимізації міжкультурної комунікації представників етнолінгвістичних спільнот у різних умовно заданих ситуаціях методом соціально-психологічного тренінгу асертивності дозволило зробити окремі висновки.

Визначені складові частини факторної структури соціальної перцепції можуть оптимізуватися у процесі спеціально організованого впливу (тренінг асертивності), який зумовлює зниження наслідків негативних стереотипів у процесі сприймання «іншого» та представників «чужих» груп і потребує від учасників взаємодії усвідомлення власної упередженості й прагнення змінити свої переконання.

Експериментальним шляхом встановлено, що оптимізація комунікативної взаємодії зумовлює морально-рефлексивні процеси, розвиток розуміння існуючої різниці між людьми, зумовлює толерантне ставлення та повагу до інакшості, здатність долати стереотипи, упередження в міжетнічних стосунках. Експериментальний вплив на представників етнолінгвістичних спільнот показав, що актуалізація фактору «експектація схвалення» спричинила зниження оцінки етнічних категорій серед російськомовних випробуваних; актуалізація факторів «інтимізація особистого простору» та «нехтування іншими» зумовила

зниження оцінки мовних категорій в україномовних випробуваних.

З'ясовано, що для російськомовних випробуваних мовна ідентичність є більш значущою; зафіксовано зниження суб'єктивної оцінки лінгвістичних категорій у групах росіян та російськомовних українців. В етнічній змінній у групі російськомовних росіян підвищилася суб'єктивна оцінка етнічних категорій.

Результати експерименту показали, що найбільш чутливими до впливу складовими частинами соціальної перцепції в умовах етнолінгвістичного вибору є ситуації відкритого соціального оточення, умовного локалізованого простору, ідеального представлення суб'єктивно значущого «іншого». Показано, що безпосереднє міжетнічне спілкування не обов'язково сприяє оптимізації соціальних стереотипів і руйнації упереджень.

Список літератури:

1. Белавин С.П. Факторная структура социальной перцепции представителей этнолингвистических общностей. *Социосфера*. 2013. № 4, ч. 1. С. 156–161. (РИНЦ, DOAJ, Google Scholar).
2. Васютинський В.О. Російськомовна спільнота в Україні: загрози ідентичності і постави щодо інтеграції. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Львів, 2008. Вип.1. С. 37–45.
3. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва : Эксмо, 2008. 416 с.
4. Голота А.С. Соціально-психологічні особливості етнонаціональної ідентичності українсько-російських білінгвів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2012. 18 с.
5. Донцов А.И. Язык как фактор этнической идентичности. *Вопросы психологии.* 1997. № 4. С. 75–86.
6. Каппони В. Как делать все по-своему, или ассертивность – в жизнь. Санкт-Петербург : Питер, 1995. 186 с.
7. Леонтьев А.А. Ассертивность. Общение и деятельность общения. Санкт-Петербург : Питер, 2008. С. 160–215.
8. Марчук Л.М. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості. *Вісник Нац. академії Держ. прикордонної служби України*. 2012. № 5. URL : http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/12mlmiho.pdf.
9. Милютина К.Л. Тренинг как процесс исследования и моделирования. *Актуальні проблеми психології.* Том X. Випуск 4. / За ред. академіка С.Д. Максименка. Київ : Главник, 2008. С. 54–60.
10. Психология развивающейся личности / Под. ред. А.В. Петровского ; Науч-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1987. С. 20–21.
11. Слюсаревський М.М. Ілюзії і колізії: Нариси, статті, інтерв'ю на теми політичної та етнічної психології. Київ : Гнозис, 1998. 233 с. С. 58–81.
12. Стефаненко Т.Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности. Москва : Флогистон, 1999. URL : http://flogiston.ru/articles/social/etnic.
13. Хохлова Е.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения студентов вуза : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Нижний Новгород, 2008. 26 с.
14. Шамиева В.А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации. *Социально-гуманитарные науки на Дальнем Востоке : сб. статей.* Хабаровск : ДВГУПС, 2009. № 4. С. 79–83.

Bielavin S.P. FORMATION OF ASSERTIVITY AS A MEANS OF THE EQUALIZATION OF COMMUNICATIVE INTERACTION IN THE POLYETHNICAL SPACE OF UKRAINE

The article is devoted to studying the results of experimental influence on representatives of various ethnic and linguistic communities of modern Ukraine, the program and the general course of the experiment are presented, certain conclusions are made.

Determined components of the factor structure of social perception can be optimized in the process of specially organized influence (training assertiveness), which causes a reduction of the consequences of negative stereotypes in the process of perception of "other" and representatives of "other" groups. It is established that the optimization of the factor structure of social perception leads to moral-reflexive processes, assertiveness in interethnic relations, the development of understanding of the existing difference between people and communities in terms of language and ethnicity, leads to a tolerant attitude and respect for the other, interethnic relations, based on language, nationality.

The general tendency of softening of stereotypical installations according to ethnic characteristics is observed. It is established that the severity of the factors of social perception is actualized and optimized in

the process of social interaction between different ethno-linguistic groups or their representatives in different social conditions and situations, provided that they are organized in interaction and assertive behavior.

It is revealed that for Russian-speaking tested language identity is more significant; There was a decrease in the subjective evaluation of linguistic categories in Russian and Russian-speaking Ukrainians. In the ethnic variable in the Russian-speaking Russian group, the subjective assessment of ethnic categories has increased.

It is shown that direct interethnic communication does not necessarily contribute to the optimization of social stereotypes and the destruction of prejudices. Awareness of the similarity of the properties and values of "their" and "strangers" leads to positive changes in perception.

It is revealed that the most sensitive to the influence of the components of social perception in the conditions of ethno-linguistic choice are the situations of open social environment, conditional localized space, an ideal representation of the subjectively significant "other".

Key words: *assertivity, polyethnical space, social perception.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/02

Бєлавіна Т.І.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ПЕДАГОГІЧНА СПІЛЬНОТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Публікація присвячена аналізу особливостей педагогічної спільноти та її ролі у становленні соціальної картини світу та життєвих орієнтирів молоді в сучасній Україні. Визначені ознаки традиційно провідного інституту соціалізації: консерватизм, уніфікація, обмеження впливу в часі, наявність корпусу професійних соціалізаторів.

Часткова комерціалізація освіти, поступове старіння педагогічного корпусу державної загальноосвітньої школи, відтік із неї молодих, соціально мобільних освітян, соціальна апатія частки вчительства, маргіналізація педагогічної спільноти в окремих її складових частинах зумовили зниження соціальної ефективності та зменшення престижу освіти. Передача наступному поколінню базових цінностей і культурних стандартів, формування соціальної картини світу нової генерації частково обмежується цими тенденціями.

Формалізоване представлення певних інституціональних цінностей педагогічним співтовариством призводить до того, що суб'єктивне значення учителя для учня звужує його роль у формуванні соціальної картини світу дитини. Деміфологізація поглядів на історичне минуле, втрата моноідеологічного переконання молоді призводить до загострення проблем у молодіжному середовищі, її соціальної дезорієнтації, соціальної пасивності молоді, крайніх проявів політизування або аполітичності, радикалізації і нонконформізму по відношенню до цінності більшості, пріоритету споживчих орієнтацій над креативними.

Узагальнені деякі результати дослідження з метою визначення соціокультурного і соціально-психологічного портрета сучасної української молоді за допомогою масового опитування в південних і східних регіонах України, який дозволив намітити спектр проблемного поля її життя.

Підкреслюється важливість детального вивчення проблеми маргіналізації, умов і ресурсів демаргіналізації педагогічної спільноти і його окремих сегментів.

Ключові слова: *педагогічна спільнота, професійні соціалізатори, маргіналізація, учнівська та студентська молодь, соціальна картина світу.*

Постановка проблеми. В Україні останнім часом відбувається багатомірний процес співіснування та взаємодії нових ідеологій, різних культур та їх представників. Це детермінує формування нової соціальної ідентичності, позитивної та загальної для українського соціуму. Активно залучаються усі страти суспільства в різні види діяльності, які зумовлені появою нових форм власності. На тлі побудови державності активізується включення громадян у нову систему міжособистісних відносин, опосередкованих, поряд з іншим, побудовою демократичних засад суспільства та розвитком культури громадянськості, тобто відбувається інтенсивне вбудовування особистості в різнобічне соціокультурне життя сучасної України.

У таких умовах здійснюється формування загальної та соціальної картини світу дітей, підлітків, юнаків, молоді. Крім того, визначаються їхні життєві орієнтири. Традиційно основними інститутами впливу на становлення особистості вважаються сім'я та школа. Водночас майже два десятиріччя відзначені певною активністю критичного аналізу вітчизняної освітянської системи, яка не встигає за бурхливими змінами суспільного життя, ціннісних уявлень та моделей ідентифікації. Насправді, освіта поступово втрачає цінність для сама по собі і стає метою особи лише задля одержання високого доходу в майбутньому, або, ще гірше, метою «перечекати» соціальні негаразди.

Часткова формальна та тотальна неформальна комерціалізація освіти, поступове старіння педа-

гогічного корпусу державної загальноосвітньої школи, відтік із неї молодих, соціально мобільних освітян, виникнення соціальної апатії частки вчительства, навіть певна маргіналізація педагогічної спільноти в цілому та окремих її складових частин зумовили зниження соціальної ефективності та зменшення престижу освіти.

Обставини та проблеми, які суб'єктивно сприймаються молоддю як такі, що перешкоджають нормальному життю, можна визначити як типові ситуації, що моделюють типову поведінку, прояви якої закріплюються у визначені типової стратегії певної людини, як здатність та готовність до певного вибору та спроможність приймати певні рішення відповідно до життєвих орієнтирів.

Зазвичай засвоювання норм і цінностей актуального соціального простору здійснюється завдяки старшому поколінню, яке може надати молоді необхідні зразки адаптивної поведінки, або завдяки цілеспрямованому впливу професійних соціалізаторів: педагогів, вихователів, психологів у системі освіти, соціальних педагогів, соціальних робітників тощо. Тому для аналізу особливостей педагогічної спільноти та її ролі у становленні соціальної картини світу та життєвих орієнтирів молоді в сучасній Україні слід вважати необхідним визначення широкого спектру таких проблем.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз особливостей педагогічної спільноти та її ролі у становленні соціальної картини світу та життєвих орієнтирів молоді в сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження

Особливості педагогічної спільноті в сучасній Україні

Під час змін у нашій державі все суспільство водночас опинилося у ситуації дисонансу в усіх його видах та обставинах, які вимагають максимальної актуалізації адаптивних ресурсів особистості. Особливо це стосується молоді, яка найбільш уразлива та найчастіше потребує соціальної допомоги.

В окреслених умовах розвитку Українського суспільства та його майбутнього постала проблема визначення соціально-психологічної специфіки педагогічної спільноти, її поступової часткової маргіналізації, а також з'ясування умов та ресурсів демаргіналізації окремих сегментів освітянського простору, з одного боку, а з іншого – ролі педагогічної спільноти у формуванні соціальної картини світу та життєвих орієнтирів наступного покоління.

Тобто дослідницький пошук у межах цієї роботи спрямований на привертання уваги та попередній аналіз проблеми часткової маргіналізації педагогічної спільноти, її психологічних складових частин, зокрема значення професії в обмеженні ресурсності суб'єкта педагогічної діяльності та зниженні ефективності його виховного впливу.

«Передача досвіду новим поколінням є онтологічною функцією суспільного організму, виконувати яку потрібно з природнім ентузіазмом і справжньою професійною самовіддачею», – відзначає В.О. Татенко, аналізуючи соціально-психологічні проблеми реформування освіти [12].

Але перехідний період у реформуванні освіти виявився достатньо проблемним та супроводжувався явищами, які спричинили дещо негативні наслідки. Часткова формальна та тотальна неформальна комерціалізація освіти призвела до того, що комерційні навчальні закладі отримали конкурентну перевагу, на відміну від загальноосвітньої школи. Найбільш молода, активна, мобільна, гнучка група фахівців із надання освітніх послуг спрямувала свої професійні зусилля в бік навчальних закладів із недержавними формами власності. Це, у свою чергу, спричинило поступове старіння педагогічного корпусу державної загальноосвітньої школи, відтік із неї молодих, соціально мобільних освітян, виникнення соціальної апатії частки вчительства як інтегрованої спільноти та, певною мірою, маргіналізацію педагогічної спільноти в цілому та окремих її складових частин.

Вищеозначене зумовило тенденцію до втрати частини шару інтелектуалів і інтелігенції, які б не мали ностальгічних переживань стосовно минулого. Їхня основна функція – передача наступному поколінню базових цінностей і культурних стандартів у межах культурно-нормативної системи сучасного суспільства, формування соціальної картини світу нової генерації – частково обмежується цими тенденціями.

Таким чином, традиційний консерватизм системи освіти як функція збереження соціально схвалюваних цінностей та життєвих орієнтирів, матеріальні труднощі на сучасному етапі становлення Української державності, недостатня гнучкість у державному секторі до впровадження нових освітніх технологій зумовили зниження соціальної ефективності та зменшення престижу освіти.

Проблема впливу професії на особистість та професійну групу традиційно вивчалась як взаємозв'язок діяльності і особистості в системі професій «людина-людина», професії та свідомості, але досі не вивчалась у зазначеному контексті.

Теоретичні засади її розроблення складають загальновідомі концепції та підходи: загальнопсихологічні, психолого-педагогічні; соціотехнічні, інженерно-психологічні, професіографічні, представлені дослідженнями Є. Климова [4], О. Малхазова [7].

Специфіка соціальних або комунікативних професій характеризується перевагою ситуацій із високою емоційною насиченістю й когнітивною складністю міжособистісного спілкування. Це вимагає від фахівця значного особистого внеску у встановлення довірчих відносин і вміння управляти емоційною напруженістю у професійному спілкуванні.

До професій типу «людина-людина» відносяться так звані «соціальні», або «комунікативні» професії, для яких характерне «постійне інтенсивне спілкування з колегами, суб'єктами професійної діяльності» а саме це менеджери всіх рівнів, представники професій сфери обслуговування, медичні працівники, працівники сфери освіти (науково-педагогічні працівники закладів вищої та середньої освіти, вчителі, вихователі дитячих садочків), психологи, психотерапевти, психіатри та інші. Є. Клімовим була розроблена чотириярусна *класифікація професій* за ознаками предмета, цілей, засобів і умов праці та введено поняття професій типу «людина-людина». До професій типу «людина-людина» відносяться так звані «соціальні», або «комунікативні» професії, для яких характерне «постійне інтенсивне спілкування з колегами, суб'єктами професійної діяльності» [4].

А. Пінес та Е. Аронсон розглядали стан фізичного та емоційного виснаження та інші прояви дисгармонії переживань та поведінки як результат тривалого перебування в емоційно складних ситуаціях [8].

В американської психології предметом дослідження було інше – поняття «втягненості», «залученості» (*engagement*), що було запропоноване Х. Маслач. Його зміст характеризує спрямованість на працю та позитивне ставлення до неї, ентузіазм, енергійність, ефективність» [13].

Особливості професійного стресу, його причини і наслідки у працівників освітніх організацій досліджували Л. Китаєв-Смик [3], А. Реан та А. Баранов [9], Л. Карамушка [2], С. Мітіна [14] та ін.

«Психологічна специфіка стресу залежить як від зовнішніх впливів, так і від особистісного змісту мети діяльності, оцінки ситуації, у якій людина перебуває. Виробнича ситуація можуть виступати не стільки причиною, скільки приводом для виникнення стресового стану працівників. ... Справжні причини приховані в особистісних характеристиках: світогляді й установках, потребах і мотивах, цілях, стереотипах сприйняття, позиціях у міжособистісній взаємодії, особливостях стресостійкості або усередині особистісної динаміки» [6].

Визначений потребами професії традиційний консерватизм школи, формалізована репрезентація специфічних інституціональних значень, а разом із ними особистісна ригідність професійного соціалізатора, його ностальгічні переживання стосовно минулої визначеності завдань суспільства, моноідеології та логократії стає значною перешкодою для старшого покоління вчительства на шляху соціальної адаптації до змін сучасного українського соціуму. Тому важливо проаналізувати явище маргінальності і визначити особливості взаємозв'язку обмеженої ресурсності суб'єкта педагогічної діяльності та особливостей професійної деформації особистості педагога.

Дотепер у визначенні змісту поняття маргінальності, у практиці використання самого терміну склалося кілька дисциплінарних підходів у соціології, соціальній психології, культурології, політології й економіці, що додає самому поняттю досить загальний, міждисциплінарний характер. Історія виникнення і функціонування терміну «маргінальний» порівняно коротка, але його методологічна універсальність кожен раз зумовлює новий зміст у вивченні найрізноманітніших соціальних процесів. Термін «маргінальний» (маргіналії – від латинського *margo* – край, кордон, межа) спочатку вживався для позначення записів, позначок на полях; в іншому змісті він означає «економічно близький до межі, майже збитковий». Як соціологічний його вперше почав вживати у своєму есе «Людська міграція і маргінальна людина» (1928 р.) американський соціолог Park R.E. [15] (1864–1944 р.р.). Ця робота започаткувала формування уявлень про тип «прикордонної» людини, де поняття маргінальності визначало положення індивідів, що знаходяться на межі двох різних конфліктуючих між собою культур.

За аналогією, вчительство пострадянської епохи знаходиться на перехресті декількох культур: дорадянської (в культурних ресурсах родини, уявленнях про вчительство як взірець інтелігенції, в цінностях, ідеологічних символах власних батьків, бабусь і дідусів), радянської (у межах власного досвіду і власної історії), пострадянської (в нових соціально-культурних орієнтирах, цінностях) та

культури образу майбутнього (в уявленнях і очікуваннях нової генерації). Сучасне вчительство відчуває «моральне сум'яття», яке викликають культурні перетинання на всіх рівнях, до того ж воно ще обтяжено ностальгічними переживаннями за минулою стабільністю, визначеністю, регламентованістю, тотальною нормативізацією «радянської школи», переважаючої логократії тощо.

Соціально-психологічна адаптація в умовах різких соціальних змін у суспільстві може призвести до появи кризи особистісно-рольової ідентичності. Нова ситуація існування в соціумі потребує нових знань, підходів, методів соціалізації, вона зумовлює необхідність прагматизації як змісту освіти, так і специфіки засобів педагогічної діяльності. Долання кризи особистісно-рольової ідентичності здійснюється шляхом соціально-психологічної адаптації на груповому та особистісному рівнях.

Маргінальний статус педагогічної спільноти може бути пов'язаній із маргінальною *ситуацією* існування спільності (в нашому випадку – педагогічної), маргінальною *особистістю* суб'єкта та об'єкта навчально-виховного процесу (педагога, учня або вихованця), маргінальною *групою* (як суб'єктів, так і об'єктів педагогічної діяльності), а також *ситуацією подолання* маргінальної кризи.

Стан маргінальності зумовлений загальною кризою, тому основною ознакою є її вимушеність під впливом зовнішніх обставин. Особливості сучасної соціально-психологічної специфіки маргіналізації педагогічної спільноти визначені втратою колись високого, певною мірою соціального професійного статусу, соціальних зв'язків, ціннісних орієнтацій найбільш освічених груп населення, людей із високим рівнем освіти: вчительство, лікарі, викладачі ВНЗ, наукові співробітники, частина управлінського персоналу тощо.

У періоди соціальної аномії відсутність норм супроводжує інтенсивні соціальні зміни, відбувається руйнування старих норм за відсутності нових, відбувається формування нових основ для конструювання соціальних ролей і, відповідно, статусних позицій. У цілому такий стан визначає маргінальний статус. Типи маргінальних позицій різноманітні. Наприклад, розповсюджений у найбільш важкі часи початку і середини 90-х тип зайнятості привів до появи невизначеної установки стосовно зайнятості: з одного боку, потрібно бути активним, мобільним, вмити «заробляти», з іншого – «щось тримає» в навчальному закладі, в медичній установі чи на підприємстві. Певна кількість фахівців освіти комерціалізували свою працю, частина втратили роботу за фахом, більшість довгі роки знаходились у стані невизначеності «роботи без оплати».

Величезна кількість педагогів пройшла шлях «човникової економіки», низькокваліфікованої праці у сфері обслуговування, зміни статусу з освітянина на «реалізатора» товарів на ринку тощо, втрачаючи суб'єктивну ідентифікацію з педагогічною спільнотою, змінюючи кардинально зміст соціально-психологічних настанов, розірвавши соціальні зв'язки, які підтримували попередній соціальний статус.

Сучасні маргіналізовані спільноти побудовані соціальними змінами останніх десятиріч із тих «старих» груп, що вже існували в соцієтальному просторі. Педагогічна спільнота на *макрорівні* може певною мірою розглядатися як маргінальна, як феномен пограничних явищ соціальної структурі у зв'язку з реорганізацією або дезорганізацією соціальних систем, як наслідок загальної маргінальності пострадянського соціального простору. На тлі кардинальних змін у суспільстві та побудови державності, громадянськості виникають питання значущості загальнодержавної мови, нових критеріїв ідентифікації («бюджетник», «фрилансер»), питання легітимності нових інститутів (тіньова зайнятість) тощо.

Маргіналізація педагогічної спільноти зумовлена зміною в гірший бік соціоекономічного статусу вчительства. Маргінальність виявляється як феномен змушеного радикального зміщення соціально-професійної структури суспільства та соціального статусу великих груп населення внаслідок кризи та наступних реформ. На перший план виходить проблема необхідності формування нових соціальних рис суб'єктів педагогічної діяльності, здатних займати нові позиції на ринку праці в умовах зміни соціально-економічного контексту (учбові заклади різних форм власності, економічна цензура для учнів тощо).

На *мікрорівні* особливої уваги потребує маргінальний статус індивіда або групи у стані невизначеності в проміжній маргінальній ситуації, яка формує маргінальну людину за Р. Парком [15]. Маргінальна ситуація культурного, ідеологічного шоку, економічної депривації має психотравмуючий вплив та породжує стрес, фрустрації та інші дискомфортні психічні стани, які посилюють психологічне вигоряння, професійну деформацію. Така ситуація для частини педагогічного корпусу стає значною перешкодою на шляху інтеграції до нових умов життєдіяльності суспільства. Когнітивний дисонанс, моральна дихотомія,

інтраперсональний конфлікт, втрата попередніх орієнтирів та відсутність нових формують у декого риси «людини двох світів»: тривожність, ригідність, одинокість, невизначеність особистісної цінності та інтерперсональних зв'язків, страх ризику тощо.

Своєрідність змісту цілей і завдань, специфічні вимоги, особливості контингенту учнів так званих елітних за економічною ознакою навчальних закладів, з одного боку, та специфічні умови і режимні вимоги життєдіяльності так званих закритих навчально-виховних установ, з іншого, багаторазово посилюють ізоляцію груп (як фахівців, так і вихованців) від широкого соціуму, істотно збіднюють варіативність соціальних ситуацій їхнього взаємовпливу та системи відносин суб'єкта в соціальній дійсності. Крім того, вони помітно примітивізують систему референтних міжособистісних зв'язків, перешкоджаючи адекватній соціалізації особистості.

Локальна спільнота, прагнучи замкнутися у собі, схиляється до системи персоніфікованих стосунків, які закриті для зовнішнього світу (сім'я, інтимне коло спілкування, корпоративна група, співробітники та вихованці правовиконавчих закладів). Вплив такої спільноти детермінований, по-перше, владою групи (*нормативний вплив, результатом якого є поступливість*), а по-друге, прагненням звірятися із соціальними визначеннями реальності, які базуються, насамперед, на згоді (*інформаційний, результатом якого є інтерналізація*). Тиск групи забезпечує соціальну передбачуваність, озброює її засобами контролю, які визначені ступенем влади.

У локалізованих спільнотах взаємини педагогів і вихованців характеризується переважно рольовим підходом до оцінки один одного. Значущість педагога для вихованця зумовлена, насамперед, ступенем владної позиції дорослого в умовах відносної ізоляції від широкого соціуму закритих учбово-виховних установ, з іншого боку – рольовою позицією фахівця з надання освітніх послуг або ступенем його економічної дискримінації в приватних, так званих елітних навчальних установах.

Орієнтація на учбово-дисциплінарну модель виховання частиною педагогічної спільноті, що ностальгує за минулим, неминуче призводить до яскраво вираженої невідповідності функціонально-рольових очікувань, взаємного неприйняття, незадоволеності стилем взаємодії і спілкування в спільноті в навчальному закладі. Це зумовлює специфічні соціально-психологічні явища, притаманні маргіналізованим групам: групове вилюднення, психологічну замкненість індивіда всередині групи, корпоративність, порушення спілкування, руйнацію єдності.

Значення педагогічної спільноти у становленні життєвих орієнтирів учнівської молоді в України

Сучасна соціальна реальність, переоцінка духовних і матеріальних цінностей, ломка стереотипів, руйнування міфів, майнове розшарування в суспільстві, втрата цінностей, які ще вчора здавались стабільними, зниження надійності соціальних гарантій викликає загострення проблем у молодіжному середовищі, його соціальну дезорієнтацію, соціальну пасивність частини молоді, прояв абсентеїзму, аполітичності, нонконформізму стосовно цінностей більшості, пріоритетності споживчих орієнтацій над креативними.

Узагальнення лише деяких результатів проведеного дослідження з метою визначення соціокультурного та соціально-психологічного портрету учнівської та студентської молоді в південних та східних областях України дозволило окреслити спектр проблемного поля її життєдіяльності.

У ході дослідження були виконані опитування двох молодіжних груп віком 16-17 років (n – 360) та 18-23 років (n – 360). Вибір вікових меж зумовлений відносним зв'язком віку та певних формальних визначень соціального статусу респондентів: 16-17 років – отримання середньої освіти переважної частини молоді в загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах, період професійного самовизначення; 18-23 років – період професійного становлення, тому була опитана студентська молодь.

Загальну характеристику сучасної молоді дозволяють визначити показники розподілу відповідей із різних аспектів соціального життя та ставлення до нього: довіра та недовіра, оптимізм та песимізм, рівень задоволеності життям та сподівання на краще.

Розподіл відповідей на питання **«Чи довіряєте Ви людям, які оточують Вас?»** свідчить про відносну соціальну лояльність респондентів. «Так» відповіли 44,2% учнів, 30,5% студентів. Невпевненість та недовіру до соціального оточення відчуває майже третина студентів (28,7%), які відповіли однозначно «ні», а також 18,8% учнів. Тобто рівень деперсоналізованої довіри до соціального середовища та ступінь критичного оцінювання соціального оточення та його впливів дещо залежить від вікового та освітнього рівня.

Більш високий рівень довіри, з яким традиційно пов'язують позитивний напрямок очікувань та домагань (44,2%), з одного боку, та відносно низька критичність в оцінюванні соціуму (18,8%), з іншого, притаманні ранньому юнацькому віку. Це може бути джерелом як соціалізуючих впливів позитивного, просоціального змісту, так і уразливості до впливів негативного сенсу. Висока значущість спілкування з однолітками, довіра та референтність оцінних суджень однолітків із різних питань особистісного та соціального життя є важливим ресурсом у розробленні соціалізуючих програм.

Для більш повного розуміння різних сегментів проблемного поля життєдіяльності молоді треба визначити особливості її взаємодії із соціальною реальністю, типові психічні стани, звичні способи реагування на негаразди, в умовах зміни соціального, економічного, культурного контексту в України. Відповіді на питання «**Який стан Ви переживаєте найчастіше?»** дозволили визначитись із найбільш типовими психічними реакціями в умовах сучасності.

Лідерами найбільш типових психічних станів є «очікування на краще» та «рішучість покращити своє життя». Водночас викликають стурбованість типові для значної частини досліджених стани втоми, самотності, занепокоєння, роздратування, які свідчать про наявність дискомфорту, стану психологічної небезпеки, тобто про потребу допомоги, підтримки.

Таблиця 1

Результати анкетування про психічний стан

Розподіл за відповідями	% від кількості відповідей	
	учні 16-17 р.	студенти 18-23 р.
самотність	28,7	28,2
очікування на краще	41,4	44,3
занепокоєність	24,3	20,1
роздратування	21,5	24,7
розгубленість	12,7	14,4
рішучість покращити життя	37,0	33,9
співчуття до людей	22,7	7,2
втома	20,4	30,5
терпіння та смирення	14,4	8,6
інше	7,7	5,2

Відповіді на питання **«Чи очікуєте Ви змін на краще у Вашому житті?»** також свідчать про загальний позитивний настрій, певний оптимізм, очікування кращого майбутнього («так» відповіли 81,2% учнів, 77,1% студентів). Оптимізм, притаманний переважній більшості досліджуваних, дає надію на долання психотравмуючих ситуацій, на пошук та використання ресурсів для адекватної адаптації та оптимальних стратегій інтеграції у сучасний український соціум. Але недостатньо критичне оцінювання можливого майбутнього виявляє поки ще маловиправдані очікування.

Проблематика, що турбує респондентів, об'єднана питанням «**Які з наведених нижче проблем турбують Вас особисто?».** Проблеми згруповані у блоки по 7 тверджень (соціально-правові, здоров'я, економічні, стосунки).

Безперечними лідерами джерела тривоги та занепокоєння у соціально-правовому блоці є відсутність робочих місць (33% – середній показник для учнів та студентів), корупція в органах влади (29%) та високий рівень злочинності (23%). Це може бути використано у якості змістовної складової частини у розробленнях корекційного інструментарію, спрямованого на оптимізацію інтеграції в соціум. Цікавою є соціально-рольова динаміка ставлення до проблем: більш дорослі респонденти стурбовані *актуальною* відсутністю робочих місць, а юнаки – *перспективою* не отримати робочого місця в майбутньому.

По-різному виглядають відповіді залежно від вікової категорії стосовно корупції (студенти – 29,1%, учні – 19,3%) та високий рівень злочинності (студенти – 14,3%, учні – 23%). На жаль, лише незначну частину респондентів турбує брак освіти як можливого ресурсу вдалої кар'єри та планування майбутнього.

Актуальними для сучасності досліджувані вважають (середні показники): проблеми поширення ВІЛ/СНІД (43,6%), поширення наркоманії (29,3%) та алкоголізму (24,5%) серед молоді, питання сексуальних стосунків, хоча и бентежать, але не віднесені до таких, що потребують значної уваги.

Уявлення молоді про здоровий спосіб життя дозволяють орієнтуватися у смисловому просторі культури здоров'я, але мають поки що недиференційований поверхневий характер. Із віком ставлення до таких соціальних аспектів перестає бути абстрактним, і проблема здоров'я персоналізується, стає станом здоров'я «**моїм та членів моєї родини**». Молодим людям достеменно відомо, що величезна кількість «нормальних» людей палить, випиває, погано харчується і не займається спортом. Ці стереотипи істотно зменшують цінність здорового способу життя. Увага до екології незначна, але з віком зростає (учні – 12,7%, студенти – 24,1%).

Такий стан справ може пояснюватися або нестачею спеціальних інформаційно-

просвітницьких матеріалів з означеної тематики, або недостатнім доступом до таких матеріалів.

Актуальною сферою проблем майже для всіх опитаних є сфера соціальних контактів: стосунки в сім'ї (учні – 24,3%, студенти – 39,2%), з друзями та однолітками або самотність (учні – 24,5%, студенти – 38,7%), стосунки з особами протилежної статі (учні – 13,2%, студенти – 16,0%), страх не виправдати очікувань, зовнішність (учні – 33,8%, студенти – 38,1%). Є потреба навчитись спілкуватися, знаходити спільну мову з різними людьми, бути асертивними, вміти казати правду, подолати дискомфорт у спілкуванні.

Відповіді на питання **«На чию допомогу за скрутних життєвих обставин Ви розраховуєте насамперед?»** найбільш точно характеризують типові ресурси вирішення завдань особистістю, типові способи планування нею майбутнього, екстернальність – інтернальність адаптивних стратегій. Отримані результати свідчать про деяку екстернальність значної частини опитаних, тобто для них типовими є спрямованість очікувань у зовнішній світ, розрахованість на вдачу, друзів, батьків, навіть на бога, а не звертання до власних ресурсів для подолання складних обставин у житті.

Таблиця 2

Результати анкетування про допомогу

Розподіл за відповідями	% від кількості відповідей	
	учні 16–17 р.	студенти 18–23 р.
тільки на себе	56,4	28,2
батьків та родичів	45,3	44,3
друзів і знайомих	21,5	33,9
кохану людину	12,2	17,2
покладаюся на удачу	7,2	30,5
сподіваюся тільки на Бога	6,1	8,6
інше	1,1	5,2

Більшість опитаних висловлюють упевненість в тому, що їхнє майбутнє залежить від них самих, що є природною віковою особливістю даної вибірки респондентів. Цей показник є дещо меншим серед студентства, що пояснюється набутим життєвим досвідом. Надії на батьків, друзів, на бога, державу скоріше пов'язані з особливостями соціальної ситуації, в якій розгортається їхнє життя.

Зрозуміло, що учнівська молодь та студентство розраховують на опіку членів родини, тому що поки не мають власних матеріальних джерел самостійного життя, однак ці показники також свідчать про суб'єктивну важливість сім'ї як загальнолюдської цінності. Сім'я, будучи найвищою цінністю та ресурсом досягнення значущих цілей, ядром стосунків, водночас може виступати інститутом відтворення дефіциту деперсоналізованої довіри до світу, до соціального середовища, а також деперсоналізованого насилля, соціального тиску в радікалізованої соціальній реальності.

Вивчення настанов стосовно умов досягнення успіху дозволяє визначити зміст і рівень мотивації досягнення успіху, актуалізації креативного потенціалу особистості, позитивного самоствердження особистості, виявлення образу успішної людини у свідомості досліджених.

Деякою мірою в цьому може допомогти розподіл відповідей на питання **«Що є головною запорукою життєвого успіху сьогодні?»**. Респонденти надають перевагу утилітарним, прагматичним умовам досягнення успіху: гроші, впливові люди, здатність пристосуватися, але переважає все ж уявлення про те, що успіх може бути досягнутий завдяки розуму.

Таблиця 3

Результати анкетування стосовно умов досягнення успіху

Розподіл за відповідями	% від кількості відповідей	
	учні 16-17 р.	студенти 18-23 р.
розум	66,9	74,1
фізична сила	17,7	15,5
гроші	67,4	74,7
смирення	6,1	3,4
наявність покровителя	8,3	6,3
знайомство з впливовими людьми	33,7	37,9
уміння пристосуватися (конформістське)	39,2	42,5
знання та дотримання традицій і неписаних законів	7,2	4,0
інше	3,3	

Між тим властива для нашого сучасного життя «приватизація публічного простору» відбувається за рахунок «приватизації корисних людей», використання їх як дефіцитного ресурсу шляхом перетворення на друзів, «друзів наших друзів», членів сім'ї.

Отже, такі дані щодо життєвих орієнтирів стосовно різних аспектів соціального життя серед учнівської та студентської молоді спонукають до серйозних роздумів, оскільки демонструють ту невиправдано малу роль, яку відіграють у цьому важливому процесі такі компетентні інформаційні джерела, якими мали б бути учителі, викла-

дачі, лікарі, шкільні психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники.

Таким чином, залежна позиція особи у формально визначених межах системи «педагог – дитина» в умовах загальноосвітньої школи, закладах професійно-технічної освіти різко знижує особистісну значимість дитини для професійного соціалізатора. А це обмежує можливості особистості, що розвивається, бути повноцінно представленою у свідомості референтного дорослого або представників спільноти дорослих.

«Процес соціалізації виявляє і конституює своєрідну владу соціалізаційних дорослих над дитиною, – пише В.О. Васютинський, – які, з одного боку, «зумовлюють її розвиток через спільну діяльність…підтримку інтеріоризаційних та адаптаційних форм соціалізації…водночас ці соціалізаційні дорослі обмежують індивіда в розвитку, закривають перед ним інші можливості, стримують його в його власних намаганнях» [1].

Послідовна реалізація формального функціонально-рольового підходу до організації своєї взаємодії з мікросоціумом закладу змушує педагога діяти в межах норм тієї системи взаємин, що стихійно складається між вихованцями, між співробітниками, між вихованцями и дорослими. Вони сприяють утвердженню такої неформальної структури співтовариств, характер якої може прямо суперечить виховним цілям.

Негативні наслідки маргіналізації педагогічної спільноти здобувають особливо гостру форму в локалізованих групах. Наприклад, у дитячих будинках, школах-інтернатах, у професійно-спеціалізованих інтернатах досить чітко виражене протистояння полярних страт, що практично не знижує інтенсивності спілкування їхніх представників один з одним. Це стає можливим тому, що в закритих співтовариствах цього типу щоденний тісний, хоча й конфронтаційний контакт кожного з кожним є нормою внутрішньогрупового життя. У таких виховних установах неформальні права й обов'язки кожної з внутрішньогрупових страт чітко визначені в неписаному зводі правил і норм «іншого життя».

Незважаючи на відомі особливості неформальної інтрагрупової структури закритих співтовариств, загальні риси внутрігрупового «устрою» дозволяють говорити про соціально-психологічну подібність таких груп. Повна концентрація неформальної влади в руках явної меншості, дискримінаційні за своїм змістом й відверто антигуманні за формою способи впливу цієї меншості на внутрішньогрупову більшість, «кастова» за своїм характером інтрагрупова статусна диференціація, високий ступінь персоналізованості еліти «у свідомості деперсоналізованої основної маси спільноти» – це основні показники життєдіяльності груп різної локалізації [5].

Це потребує розгляду всієї сукупності таких спільнот як маргінальних, як груп, здатних за відповідних обставин перетворитися на корпоративні угруповання з яскраво вираженою асоціальною спрямованістю.

Важливим буде спрямувати соціалізуючий вплив таким чином, щоб, наприклад, формувати особистісну відповідальність, підвищити самооцінку молодій людини, її впевненість у власній спроможності досягти чогось значного або подолати щось зайве.

Висновки. Освітня система традиційно виявляється ведучим інститутом соціалізації та має специфічні ознаки: цілеспрямований характер впливу для відновлення існуючої суспільної системи (консерватизм), наявність уніфікованої ідеальної моделі соціалізації (уніфікація), тимчасовість впливу, наявність корпусу професійних соціалізаторів.

Формування соціальної картини світу в процесі транслювання актуального для певного історичного періоду знання здійснюється в системі взаємодії учня з професійним соціалізатором.

Педагогічна спільнота репрезентує специфічні інституціональні значення досить формалізовано та певною мірою анонімно, що зумовлює звуження суб'єктивної значущості вихователя для вихованця. Ступінь суб'єктивної значущості особистості педагога, його референтності для дитини, підлітка, юнака поширює в нього діапазон варіацій картини світу.

Основні питання в розробленні визначеної проблеми пов'язані з активним пошуком можливостей і шляхів демаргінализації спільноти або індивіда, що передбачає концентрацію зусиль на звуженні границь «маргінального прориву», виокремлюванні конструктивного напрямку розвитку сучасної педагогічної спільноти, що здатна змінити положення справ у маргінальній суспільній ситуації.

Основним джерелом інформування з питань, що особисто цікавлять та турбують більшість підлітків, юнаків та молоді, є друзі, однолітки, знайомі, члени родини тощо. Другим за потужністю інформаційним джерелом є телебачення, радіо, періодичні друковані видання. Третім за рейтингом (але з невисокими показниками) джерелом інформації для школярів є вчитель, хоча саме він

має відігравати одну з найважливіших ролей у житті підлітка, хоча з віком його роль природно знижується на користь спеціальної літератури, яка у студентському періоді виходить на перший план. На жаль, роль професійного соціалізатора, працівника освіти у процесі формування соціальної картини світу та визначення життєвих орієнтирів незначна.

Список літератури:

1. Васютинський В.О. Інтеракційна психологія влади. Київ : Вид-во Київ. славіст. ун-ту, 2005. 492 с.
2. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник. Київ : Либідь, 2004. 424 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стреса. Москва : Изд-во «Наука», 1983. 368 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. Москва : Педагогика, 1996. 125 с.
5. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 628 с.
6. Кулик С.М. Психологічні проблеми професійної адаптації вчителів. *Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія* / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Частина 2, 2001. С. 201–204.
7. Малхазов О.Р. Психологія праці : навч. посібник для студ. Вузів. Київ : Центр учбової літ. (ЦУЛ), 2010. 206 с.
8. Организационная психология : учебник / под общей редакцией А.Б. Леоновой). ИНФРА-М Москва, 2013. 429 с.
9. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей. *Вопросы психологии*, 1997. № 1. С. 45–54.
10. Словник іншомовних слів. Київ, 1975. С. 413.
11. Социология образования перед новыми вызовами («круглый стол»). *СОЦИС*. 2000. № 6. С. 65–66.
12. Татенко В.О. Соціально-психологічні проблеми реформування освіти: спроба системно-типологічного аналізу. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2005. № 10(13). С. 15–35.
13. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual (4 Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1997. P. 46–71.
14. Mitina S.V. The factors of emotional burnout of the teacher of the higher educational institution. *Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation.* Warsaw : ANAGRAM Publishing House, 2017. № 1. P. 34–37.
15. Park R.E. Human migration and the marginal man. *Amerikan Journal of Sociology*. Chicago, 1928. Vol. 33. № 6. P. 881–893.

Bielavina T.I. THE PEDAGOGICAL COMMUNITY AS A FACTOR FOR THE FORMATION OF LIFE ORIENTATIONS OF STUDENTS AND STUDENTS OF UKRAINIAN YOUTH

The signs of the traditionally leading institution of socialization are defined: conservatism, unification, limitation of influence over time, the existence of the corps of professional socializers. Formalized representation of specific institutional values by the pedagogical community causes the subjective significance of the teacher to narrow the pupil, his role in shaping the social picture of the child's world. It is emphasized the importance of a detailed study of the problem of marginalization, conditions and resources of the demarginalization of the pedagogical community and its separate segments.

Demifologization of views on the historical past, the loss of the mono-ideological conviction of youth causes aggravation of problems in the youth environment, its social disorientation, social passivity of youth, extreme manifestations of politicization or apolitical, radicalization and nonconformism in relation to the values of the majority, the priority of consumer orientations over creative ones. Some results of the research are summarized in order to determine the socio-cultural and socio-psychological portrait of modern Ukrainian youth through a mass survey in the southern and eastern regions of Ukraine, which allowed to outline the spectrum of the problem field of its life.

Key words: *pedagogical community, professional socializers, marginalization, pupils and students youngsters, social picture of the world.*

УДК 159.923
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/03

Біла І.М.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ПСИХОЛОГІЧНА ЕКОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

У статті йдеться про сучасні негативні тенденції інформаційного впливу на психіку, починаючи з дитячого віку. Аналізуються негативні поведінкові установки в онтогенезі, перераховуються симптоми інформаційної перевтоми (мозкові порушення, ендокринні розлади, відсутність зосередженості, хаотична розумова діяльність, погіршення пам'яті, нудота, напруженість, стресовий стан, агресивність, зниженням імунітету тощо). З'ясовуються причини інформаційної перевтоми (непомірний перегляд передач телевізора, інтернет-залежність, ігрова залежність тощо).

Підкреслюється важливість забезпечення безпеки інформаційного розвивального простору для становлення творчої особистості. Пропонуються засоби профілактики та реабілітації, що сприяють корекції стану інформаційного перевантаження, а саме: використовувати лише необхідну інформацію, дотримуватись балансу праці та відпочинку, виконувати завдання почергово, не братися за кілька справ одночасно, складати план робочого дня, визначаючи головні та другорядні завдання.

Розроблено шерег вправ розвитку сприймання, навичок спостережливості, перцептивної діяльності, психологічної екології розвитку творчої особистості. Завдання мають на меті оволодіння посильними засобами подолання психологічної інерції мислення, розвитку пізнавальної зосередженості, творчого сприймання. Передбачено можливість трансформування завдань для різновікової аудиторії, використання в сімейному та освітньому просторі. Доведено, що комплексні заходи забезпечують не лише покращення психічного стану, а й формування творчих процесів, повноцінний розвиток особистості в онтогенезі. Підкреслюється, що дотримання всіх вищезгаданих рекомендацій забезпечує інформаційну безпеку особистості, її психологічну екологію та сприяють самоздійсненню, творчій реалізації в умовах інформаційного простору.

Ключові слова: *творча особистість, розвиток творчої особистості, інформаційний простір, психологічна екологія, інформаційна безпека.*

Постановка проблеми. Збільшення обсягу інформації, поява в середині XX століття комп'ютерів знаменували новий щабель розвитку, що отримав назву «інформаційне суспільство», відмінною рисою якого є зростання числа людей, зайнятих інформаційними технологіями, наростаюча інформатизація суспільства з використанням ЗМІ, телебачення, мережі Інтернет. Величезний потік інформації створює небезпеку дезорієнтації, аддикції, залежності від чужої думки, виникнення стресу, неврозів і т.п. Особливо небезпечний безперервний і неконтрольований потік інформації для ще не сформованої дитячої свідомості. У ранньому віці, коли дитина починає активно пізнавати світ, оволодівати руховими навичками, предметною діяльністю, вона прагне наповнити своє життя знаннями та враженнями про навколишнє. Але дорослі часто не зацікавлені в пізнавальній самостійності, експериментуванні дитини, трактуючи їх як прояв зухвалості малюка, його некерованості, та прикриваються наслідками фізичної небезпеки. Пізнавальну зосередженість вони частіше всього замінюють на суєтність або ж на «зручні» для них та «безпечні» для дитини заняття – ТБ, ПК тощо. Але віртуальний світ для неї – світ задзеркалля, де все втрачає свої реальні координати і форми. Дитина, у якої ще не розвинена цілісність сприйняття картини світу, ціннісні орієнтири, моральні ідеали, потрапляючи у вир, хаос інформації, втрачає межу між реальністю і віртуальністю. Її психіка, не готова до натиску інформації, набуває «потворної форми». Дорослі, спостерігаючи в дитини ознаки агресивності, тривожності, підвищеної сексуальності, звертаються до фахівців і знімають із себе будь-яку відповідальність. Відповідальність за те, що не знайшли час для дитини,

замінили особисте спілкування спілкуванням із комп'ютером, не допомогли розібратися в тому, що таке добре, а що таке погано. Діти самотньо йдуть у віртуальний світ, так і не зорієнтувавшись, що таке реальне життя, реальні цінності. Життя у віртуальному просторі поступово виробляє певні поведінкові установки, які вступають у конфлікт із реальним життям: безкарність і безвідповідальність (між користувачем і героєм на моніторі); вседоступність інформації (подивитися все, що завгодно); відсутність авторитетів у морі інформації; відмова від етикету; високий рівень довіри до незнайомих людей; використання сленгу, відсутність культури спілкування; заохочення безграмотності, убогості мови; виснаження потреби живого пізнання, самопізнання; примітивізація свідомості через повторення однотипних дій у комп'ютерних іграх; дезадаптованість у суспільстві однолітків; емоційна депривація; агресивність, втрата почуття співпереживання; відсутність оптимістичної картини світу, радісного світовідчуття і віри в майбутнє, нерозбірливість до інформації, відсутність критичного мислення.

Аналіз досліджень і публікацій науковців. Віртуальний простір, глобальне медіасередовище, що включає численні засоби передачі інформації, породили важливі соціальні проблеми, пов'язані з впливом на людство подібного феномена. Цю проблему досліджували: Д. Белл, М. Маклюен, П. Бергер, Т. Лукман, М. Кастельс, Д. Рошкофф, Е. Тоффлер, Р. Харіс, а також: В.В. Зеленін, Н.Б. Кирилова, І.С. Мелюхин, Л.А. Найдьонова та ін. Учені аналізували соціальні, психологічні наслідки збільшення обсягів інформації, проблему виникненням небезпечних медіавірусів, які деформують сприйняття реальності тощо.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є аналіз проблеми негативного інформаційного впливу на психіку протягом онтогенезу та пошук засобів психологічної екології розвитку творчої особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні екран для дитини є не стільки інформатором і джерелом побудови картини світу, скільки її конструктором, що агресивно програмує її спосіб життя, систему цінностей. Діти віддаляються від літературної та національно-культурної спадщини, бо вся естетика екрану в основному побудована на чужорідному змісті. Підростаюче покоління втрачає вітчизняні традиції, в нього виховується презирство до національних цінностей. Відбувається перебудова свідомості та навіть совісті дитини, оскільки більшість ігор пробуджують і насаджують у дитячій душі негативні якості: гнів, заздрість, жадібність, агресію, вседозволеність, нездоровий азарт і брехню.

Психічне напруження, що виникає в процесі ігор, викликає в дитини стресовий стан, електромагнітні випромінювання шкідливо впливають на її організм, погрожуючи мозковими порушеннями, ендокринними розладами, зниженням імунітету і т.п. Стикаючись із новим об'єктом пізнання, дитина, не володіючи достатньою базою сенсорних еталонів та навичками перцептивних дій, або ігнорує його зовсім, або ж, навпаки, приділяє йому надмірну увагу, якщо це уміло представлений («знавцями» психофізіології) стимул. Поступово протягом життя сенсорна база заповнюється псевдоеталонами, якими людина й керується на рівні рефлексів, при цьому озираючись на інших (раптом я не правильно зрозумів, сприйняв не так, як усі, і т.п.).

Сьогодні існує реальна інформаційно-психологічна загроза в умовах постійного зростання загального обсягу інформації, на всіх етапах онтогенезу, збільшується небезпека інформаційного перевантаження психіки, що може провокувати її заторможення, певне блокування. Це можна порівняти з явищем надмірного збільшення кисню в середовищі, яке призводить до негативної дії на живі організми. Кисень, необхідний для життя, в той же час за умов його надлишку в середовищі є отрутою для різних представників тваринного й рослинного світу.

Метафоричним прикладом шкоди надміру навіть найкориснішого може бути й зміст відомої дитячої казки «Горщик каші», коли горщик наварив каші стільки, що важко було пройти вулицями міста. Подібне відбувається з величезною кількістю доступної інформації. Неможливість повністю її «переварити», систематизувати, вибрати породжує небажання, а потім і невміння концентруватися на одному, але об'ємному джерелі. Інформаційне перевантаження призводить до виникнення проблем із пам'яттю й до загального погіршення працездатності мозку. Безліч цілей та завдань, що стоять перед сучасною людиною і вимагають одночасного виконання, забирають багато енергії на процес перемикання між ними, а не на їх виконання. З боку це виглядає як отупіння, поверховість, відстороненість, якщо до свідомості не доходить інформація ззовні. Коли людина відчуває в собі подібні симптоми і не розуміє їхніх причини, вона не намагається скоротити кількість завдань, а, навпаки, намагається прискорити процес перемикання між ними – зрештою це призводить до перевтоми.

Також часто інформація надходить не у відповідь на запит, а сама знаходить свого одержувача, при

цьому споживач виявляється неготовим до її сприйняття, й інформація не лише виявляється несприйнятою, але й вносить істотний хаос в уявлення людини про світ. Саме хаос, відсутність структури і викликає інформаційну перевтому.

На думку вчених, справлятися з інформаційної перевантаженістю сьогодні стає все важче. Інформаційна картина все більше нагадує Twitter, коли мільйони фактів, думок, ідей та оцінок протистоять одна одній, а число охочих розповісти, продемонструвати або подискутувати росте з кожним днем. Знайти істину в цих потоках інформації все важче. Сьогодні дане явище називають твіттерізацією культури, яка революційним чином змінила життя мільйонів людей [2].

У потоці часто суперечливих даних людина починає губити деталі, втрачає час, намагаючись зосередитися на малозначущих фактах, і в результаті забуває про мету пошуків, оскільки обсяг робочої пам'яті мозку обмежений. Коли мозок намагається вжити більше, ніж здатний, це призводить до згубних когнітивних наслідків. У результаті людина взагалі може відмовитися від прийняття рішення.

Вчені відмічають симптоми інформаційної перевтоми: відсутність ясності в голові, хаотична розумова діяльність; погіршення пам'яті; настирлива музика або ж уривки фраз, які звучать у голові; постійне бажання що-небудь сказати (щоб позбутися зайвої інформації); міркування вголос, бурмотіння уві сні або перед сном; нудота, напруженість щелеп, а також задньої частини шиї тощо.

Причинами інформаційної перевтоми може бути інтернет-залежність, непомірний перегляд передач телевізора тощо. Людина, що працює в Інтернеті, не відпочиває, а ще більше інформаційно завантажує себе, бо отримує набагато більше інформації, ніж отримувала її раніше.

Щоб знизити інформаційне перевантаження, варто: використовувати лише необхідну інформацію; дотримуватись балансу праці та відпочинку; виконувати завдання почергово; не братися за кілька справ одночасно. Варто складати план робочого дня, визначаючи головні та другорядні завдання, Корисно сісти на інформаційну дієту і провести тиждень або хоча б день без телевізора або Інтернету. Відмовитися від використання комп'ютерів і гаджетів після 22.00. Пройти тест, щоб зрозуміти рівень своєї залежності від мережі та гаджетів [3]. Ми повинні ізолювати себе від потоку інформаційного сміття, гігабайтів інформації, виховувати хороший смак до літератури, живопису, музики через твори, що пройшли випробування часом, уникати дешевої підробки.

З метою реабілітації стану інформаційного перевантаження, розвитку сприймання, почуття прекрасного, навичок спостережливості, перцептивної діяльності нами розроблено шерег вправ, які можна трансформувати для різновікової аудиторії в сімейному та освітньому просторі [1].

Відкрий красу (милування)

Метою завдання є формування вміння уважно вдивлятися в навколишнє, зосереджувати свій погляд на звичайних та незвичних, малопомітних явищах, об'єктах природи, довкілля. Серед об'єктів милування чільне місце займають символічні об'єкти – калина, береза, барвінок, чорнобривці тощо. Це наближає суб'єкта до розуміння естетичної своєрідності українських символів, загострює сприймання та пробуджує мислення.

Дослідник

Обирається будь-який предмет, і починається його вивчення. Кожен повинен почергово виділяти в ньому якусь властивість, ознаку, особливість у порівнянні з іншими предметами. Наприклад, потрібно назвати цей предмет і сказати, навіщо він потрібен; які його основні ознаки: колір, форма, розмір; який він на дотик, на запах, на смак; із чого зроблений; на що схожий, чим відрізняється; що станеться, якщо його кинути у воду, з п'ятого поверху, вдарити по ньому тощо.

Для чого?

Кожен об'єкт має своє призначення, свою функцію. Демонструючи різноманітні предмети, ведучий просить відповісти на запитання: «Для чого служить?», «Чим може бути?», «Що з ним можна робити?» і т.ін.

Таблиця сприймання

Підберіть картинки (предмети) та фотографії, що відповідають за змістом різним частинам тіла та видам сприймання. Наприклад, електрична лампочка, сонце, ліхтар – око; радіо, баян – вухо; квітка, одеколон – ніс; яблуко, морозиво – язик; печатка, олівець – рука і т. ін. Різні відчуття діють у сукупності й представляють нам інформацію про об'єкти, оточуючий світ.

Що чути?

Дана вправа вчить зосереджуватись, сприймати звуки, аналізувати їх, а також сприяє розвитку спостережливості, довільності, вмінню шукати аналогії за допомогою слухового аналізатора. Пропонується прислухатись до звуків у навколишньому середовищі. Підводиться до усвідомлення того, що краса оточуючого світу є джерелом музики, а все, в тому числі звуки, містять у собі певні елементи конструювання.

Прослуховуючи класичні музичні твори, можна також пропонувати знаходити аналогії природних звуків.

Аромати природи

Завдання розвиває чутливість нюхового аналізатора, вміння створювати асоціації за запахом. Під час прогулянки треба завмерти, заплющити очі та відчути пахощі природи. Наприклад, чим пахнуть осінь або весна, ліс чи річка, вітер і дощ.

Що в мішку (піску)?

Гра розвиває здатність створювати образ предмета за його словесним описом, а також уміння виділяти істотні ознаки предмета за його тактильним сприйманням.

Ведучий описує один із предметів, що лежить у торбинці (або закопаний у піску), а потім пропонує знайти його на дотик. Коли описаний предмет знайдено, слід обговорити, чи справді названі ознаки є істотними і які важливі деталі не були названі.

Реклама

Обирають будь-який предмет і намагаються назвати всі його позитивні якості та функції, що допоможуть привернути до нього увагу.

Що ми задумали?

Ведучий обирає предмет, який усі інші учасники будуть відгадувати. Вони задають запитання типу: «Де можна використовувати?», «Тоне чи ні?», «Більший від людини чи ні?», «Зі скількох деталей складається?» і т. ін.

Виставка

В уявній ситуації (виставка-показ) за вибором представляється об'єкт (побутовий прилад, машина тощо), з описом усіх характерних якостей, функцій, будови та іншого.

Чарівник

Творче завдання передбачає створення уявної ситуації: Чарівник-лісовик усе довкола зачаклував. Пропонується розглянути предмети, об'єкти й здогадатись, чим вони були раніше, поки не потрапили до рук чарівника.

Розвивай спостережливість

Використовуючи проблемні запитання та елементи змагання, просять подивитись довкола і знайти об'єкти, які мають одну або декілька спільних ознак, наприклад, легкі або круглі, м'які, дрібні і т. ін. Можна знаходити об'єкти такі самі, як сонце, небо, гора, вогонь, їжак; ті, що можуть літати, показувати інформацію, писати на папері, рушити споруди і т. ін.

Світ речей

Розглядаються різновиди речей, об'єднаних однією назвою (папір, тканина, пластмасові предмети тощо). При цьому відмічаються найбільш явні відмінності їхніх видів (колір, структура поверхні тощо). Експериментуючи, досліджують характеристики: зминають (визначають відмінності під час зминання), розрізають (порівнюючи зусилля), рвуть на частини, опускають у воду, малюють на них і т. ін. Пропонується встановити залежність використання матеріалу від його властивостей і якостей.

На що схоже?

Експериментатор пропонує пильно придивитись до знайомих об'єктів, явищ природи і знайти в них щось нове, порівняти їх із раніше відомими за різними ознаками – знайти аналоги. Спрямовувати спостереження, мисленнєву стратегію рекомендують, орієнтуючись на певну характеристику заданого об'єкта, потім просять сказати, на що він схожий, тобто пропонують знайти аналоги за визначеними ознаками. При цьому використовують схему-алгоритм:

1. Певне абстрагування предмета (явища) від природної функції, обстеження, виділення типових властивостей, функцій.

2. Встановлення асоціативних зв'язків за формою, кольором, розміром, фактурою, функцією з добре відомими побутовими предметами або природними об'єктами.

3. Розпізнавання, передбачення певної збіжності окремих природних елементів, об'єднання їх за неосновними, побічними асоціативно-образними зв'язками, тобто знаходження аналогій [1].

Закінчи порівняння-метафору

Навчання створювати власні метафори на основі даних порівнянь передбачає закінчення порівняння, які пропонує ведучий: «Небо синє, наче ... (море, вода, ...)»; «Грім гримить, наче ... (їде віз чи трактор, б'є барабан, хтось стукає, ...)»; «Повітря тепле, наче ... (ковдра, чай, ...)»; «Сніг пухкий, наче ... (вата, ...)» і т. ін. Згодом просять просить пояснити порівняння.

Таємниця

Завдання-гра передбачає розвиток дій аналогізування та включає такі дії: учасники, порадившись між собою, обирають будь-який предмет із довкілля; розглядають його; обговорюють істотні ознаки, елементи; знаходять аналогії з іншими предметами. Потім повідомляють по черзі прикмети й аналогії, не називаючи самого предмета, ведучому, що має відгадати, про який об'єкт йдеться.

Пантоміма (вправи з пластики рухів)

Ігри на перевтілення в уявні об'єкти сприяють розвитку уміння спостерігати за об'єктами, помічати їх характерні особливості, наслідувати їх,

розуміти мову жестів, тобто розвивають емпатію. Ведучий пропонує пригадати те, що вони бачили раніше, і показати, як: горобець п'є з калюжі воду або як він чистить пір'ячко; повільно падає листя з дерева; літають різні птахи, метелики; росте квітка; котик радіє сонечку тощо.

Вправи «хатха-йога»: «дерево», «метелик», «рибка», «крокодил», «лев» і т.п.

Пальчикові ігри: «сонячні промені», «човник», «жук», «стіл», «замок», «їжачок», «окуляри» й т.ін.

Покажи функцію предмета

На столі розкладають або показують різноманітні предмети. Потрібно жестами і мімікою зобразити функцію предмета. Наприклад, розчісувати коси уявним гребінцем, чистити зуби, копати лопатою тощо.

Перетворення

Учасник стає на місце названого ведучим об'єкта й за допомогою запитань передає його думки, почуття. Так, наприклад, комп'ютер (учасник) відповідає на запитання інших учасників:

– Ти хто?

– Який ти?

– Із чого складаєшся?

– Яку користь приносиш?

Домашнє завдання

Учасників просять уважно спостерігати за природою, оточуючими об'єктами, явищами та фіксувати ті, що здаються найбільш цікавими, незвичними. Отримані враження колективно обговорюються.

Наряду з розширенням знань про об'єкти дійсності, розвитком навичок їх обстеження, адекватного сприймання важливо формувати здатність сприймати художні образи, розширювати художньо-теоретичні знання в галузі мистецтва, музики, організувати художньо-творчу діяльність.

Висновки. Сучасний світ характеризується глобальною інформатизацією. У ході аналізу проблеми негативного інформаційного впливу на психіку протягом онтогенезу та пошуку засобів психологічної екології розвитку її творчої особистості нами з'ясовано ряд чинників та підібрано шерег завдань, що мають на меті оволодіння посильними засобами подолання психологічної інерції мислення, реабілітації творчого сприймання. Комплексні заходи забезпечать не лише покращення психічного стану, а й формування творчих процесів, повноцінний розвиток особистості. За умов урахування вищезгаданих факторів, рекомендацій можна забезпечити інформаційну безпеку особистості, її творчу реалізацію та психологічну екологію самоздійснення.

Список літератури:

1. Біла І.М. Реабілітація творчого сприймання. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.* Київ : Видавництво «Фенікс», 2014. Т. XII. *Психологія творчості*. Вип. 19. С. 38–47.

2. Причины информационной перегрузки и методы борьбы с ней. URL : http://constructorus.ru/zdorovie/informacionnaya-peregruzka.html.

3. Net addiction. URL : http://netaddiction.com/.

Bila I.N. PSYCHOLOGICAL ECOLOGY OF CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT IN INFORMATION SPACE

The article deals with contemporary negative tendencies of informational influence on the psyche, since childhood. Negative behavioral attitudes in ontogeny are analyzed, symptoms of information fatigue (brain disorders, endocrine disorders, lack of concentration, chaotic mental activity, memory impairment, nausea, tension, stress state, aggressiveness, decrease of immunity etc.) are listed.

The importance of ensuring the security of the information development space for becoming a creative personality is emphasized. Means of prevention and rehabilitation are offered, which contribute to the correction of the state of information overload, namely: to use only the necessary information, to keep balance of work and rest, to execute tasks in turn, not to take up several affairs at the same time, to draw up a plan of working day, determining the main and minor tasks.

A series of exercises of perception development, observational skills, perceptual activity, psychological ecology of creative personality development are developed. The tasks are aimed at mastering the powerful means of overcoming the psychological inertia of thinking, the development of cognitive focus, creative perception. It is possible to transform tasks for a diverse audience, use in family and educational space. It is proved that complex measures provide not only improvement of mental state, but also formation of creative processes, full development of personality in ontogeny. It is emphasized that adherence to all the above-mentioned recommendations provide information security of the individual, his psychological ecology and promote self-realization, creative realization in the conditions of information space.

Key words: *creative personality, development of creative personality, information space, psychological ecology, information security.*

УДК 159.954 – 043.86:[929:001]
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/04

Виноградова В.Є.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розкривається поняття творчості. Розглядається питання розвитку творчості на особистісному та професійному рівнях. Підкреслюється важливість якості креативності для сучасного працівника. Зазначається досвід розвинутих країн світу в області науки, виробництва, нових технологій, культури й освіти, які свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання і виховання в напрямку створення умов для творчої особистості вільно виявляти свої здібності, розвиватися відповідно до задатків. Висвітлюється складний процес формування та розвитку творчої особистості студента на суб'єктивному та об'єктивному рівнях. Зазначаються важливі умова творчості: сприймання нових ідей, здібність находити та піднімати проблеми, незалежність поведінки та суджень і разом із тим вміння поступатися й відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість. Наводяться рівні розвитку творчості керівника. Аналізуються передумови формування і розвитку творчих здібностей студентів. Підкреслюється важливість творчого процесу у вищих навчальних закладах, зокрема творчий та креативний підхід викладачів до процесу навчання. А також застосування сучасних методів викладання з використанням партисипативних та фасилітаційних методів. Виділяються напрями формування і розвитку студента як творчої особистості: розвиток особистості студента з життєвою орієнтацією «бути», а не «мати»; всебічний розвиток особистості студента; пріоритет духовно-морального розвитку особистості студента; вільний розвиток особистості студента; формування ноосферного мислення у студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Розповідається про тренінг креативності, який проводиться в Таврійському національному університеті імені В.І. Вернадського. Надаються напрямки розвитку студента як творчої особистості.

Ключові слова: *творчість, розвиток, особистість, креативність, ноосферне мислення.*

Постановка проблеми. Сучасне життя людської цивілізації характеризується швидкими темпами розвитку. Прогрес усіх областей людської діяльності залежить від людей, що творчо сприймають світ і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Відповідно, важливою в державній політиці виявляється проблема творчості, навчання і виховання творчої особистості, стимулювання творчої роботи. Досвід і успіхи найбільш розвинутих країн світу в області науки, виробництва, нових технологій, культури й освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання і виховання в напрямку створення умов для творчої особистості вільно виявляти свої здібності, розвиватися відповідно до задатків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічною основою освітніх проектів і програм розвитку конкурентноздібної особистості є принцип саморозвитку. Він інтегрує систему принципів розвитку особистості, сформульованих у теорії походження і формування психіки і свідомості Л.С. Виготського, психологічної теорії особистості і діяльності А.Н. Леонтьева та С.Л. Рубінштейна, теорії розвитку особистості дитини Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна та інших.

Потрібно зауважити, що питання формування і розвитку творчої особистості студента стало одним із центральних в українській психолого-педагогічній науці. Йому приділяли увагу провідні українські науковці, такі як: В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко, І. Надольний, В. Огнев'юк, М. Степко, В. Татенко, Т. Яценко та ін.

На нашу думку, усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспектива особистісного і професійного росту спонукає її до постійного експериментування, тобто творчості.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити основні чинники формування та розвитку творчого мислення студентів у сучасні вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У творчості особливого значення набувають як соціальні, так і особистісні фактори, зокрема психологічні якості особистості, її характер, сила волі, винахідливість, пристрасть, досвід, інтелект, інтуїція, уява тощо. Важлива умова творчості – це сприймання нових ідей, здібність находити та піднімати проблеми, незалежність поведінки та суджень і разом із тим вміння поступатися й відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість. Важливою суб'єктивною умовою творчості вважають завзятість, наполегливість, вміння забезпечити регулярність та ритмічність розумової праці.

Результативність творчої думки залежить не тільки від свідомості, але й від неусвідомлених ідей, імпульсивних здогадок, які виконують функцію поштовху відносно цінних асоціацій. Ці фактори творчості породжують розмаїття теоретичних уявлень про творчий процес.

Сама творчість завжди пов'язана зі створенням чогось оригінального, неповторного, індивідуального. Акт творчості, на відміну від дій, які засновані на використанні вже відомих прийомів та правил, які ведуть до заздалегідь визначених результатів, завжди полягає в пошуку цілком самостійного шляху до досягнення мети. Творчість включає в себе момент непередбачуваності, невизначеності, вона наповнюється фантазією, інтуїцією, свіжістю новизни. В особистості загострюється здібність до неочікуваних рішень, незвичайно глибокого осягнення дійсності. Саме ця особлива стадія натхнення звичайних професійних прийомів та правил формує готовність до несподіваних поворотів, які виявляються у вмінні діяти в зовсім непередбачуваних обставинах. Внутрішнім потягом творчості стає особливий динамізм усіх якостей особистості, які спроможні реалізуватися в конкретному творчому акті.

Про професійний розвиток можна говорити лише в тих випадках, коли людина усвідомлює участь та відповідальність за все, що відбувається з нею, і намагається активно сприяти або протистояти зовнішнім обставинам, планувати і ставити цілі професійної діяльності, змінювати себе заради їх досягнення. Необхідно відмітити, що для керівника будь-якого рівня творчість є необхідною складовою частиною професії.

Наведемо приклад рівнів творчості керівника, які виокремила С.О. Сисоєва [8].

Репродуктивний рівень передбачає, що керівник, який працює на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду, відбирає ті, які найбільш відповідають конкретним умовам його роботи, особистісно-психологічним особливостям підлеглих.

Раціоналізаторський рівень передбачає те, що керівник на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї професійної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових задач.

Конструкторський рівень характеризує діяльність керівника в тому випадку, якщо на основі свого досвіду, аналізу своєї діяльності й знань психолого-педагогічних особливостей колективу керівник, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовій досвід, конструює свій варіант розв'язання проблеми.

Новаторський рівень передбачає рішення проблеми на принципово нових основах, відрізняється новизною, оригінальністю й високою результативністю.

Малімон В.І. виділяє п'ять напрямів формування і розвитку студента як творчої особистості [5, с. 144].

1. Розвиток особистості студента з життєвою орієнтацією «бути», а не «мати».

Установка «бути», за Е. Фроммом, означає «оновлятися, рости, виливатися, любити, вириватися зі стін свого ізольованого «я», мати глибокий інтерес, чуттєво спрямовуватися до чого-небудь, віддавати» [10, с. 94]. Отже, навчально-виховний процес повинен бути спрямований на подолання егоцентризму, на оновлення структури і змісту освіти.

2. Усебічний розвиток особистості студента.

Система вищої освіти має готувати універсальну людину, метою і смислом дій якої повинні бути «цілісне знання» й «цілісний світ», про який писав ще на початку XX століття наш співвітчизник В.І. Вернадський. Відтак постає необхідність «цілісного інтегрального дослідження індивідуальності», як зазначає В. Мерлін. Розв'язання будь-якої практичної проблеми стосовно людини лише тоді найбільш повне і точне, коли враховується вся різноманітність умов, що визначає діяльність людини і, отже, різноманітність тих індивідуальних особливостей різного ієрархічного рівня, від яких залежить ця діяльність [6, с. 118].

3. Пріоритет духовно-морального розвитку особистості студента.

Процес розвитку особистості студента повинен ґрунтуватися на найкращих культурних світових здобутках людства, усвідомлення себе частиною цієї культури та формування власного культурного світу.

4. Вільний розвиток особистості студента.

Студент повинен культивувати свій інтелект і свої раціональні сили. Як слушно зауважує із цього приводу французький педагог і мислитель М. Лебель, «потрібно повільно, але наполегливо приводити студентів за допомогою роздумів, фізичної праці, навчання до знань, до наукового пошуку, до вибору належних способів поведінки і самообслуговування, навчити бачити, слухати, думати, мислити, розбиратися в ієрархії сенсів вічних цінностей» [3, с. 113]. Студент має право вибору у процесі навчання, і із цим повинні рахуватися викладачі.

5. Формування ноосферного мислення у студентів у процесі навчання у ВНЗ.

Слід зазначити, що професія соціального працівника, психолога, менеджера та інших професій сфери «людина – людина» також часто потребує прийняття нестандартних й швидких рішень. Тому особистість, яка здобуває цю спеціальність, повинна обов'язково розвивати свої творчі здібності. У Таврійському національному університеті імені В.І. Вернадського проводяться тренінги з розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців. В освітніх профілях від сучасних фахівців вимагається креативність у вирішенні нагальних професійних задач. Для того, щоб наші випускники були конкурентноспроможними на ринку праці, для них був розроблений курс із розвитку їхніх творчих здібностей, а саме: креативності, гнучкості, пластичності мислення.

Основна мета курсу полягає в актуалізації творчих здібностей, творчого особистісного потенціалу майбутніх фахівців, активізації процесу створення особистісно-творчого стилю професійної діяльності на основі самооцінки, самомотивації та самоменеджменту.

Завдання курсу – це усвідомлення студентами творчого характеру їхньої професійної діяльності, розуміння своїх індивідуальних особливостей, рівня розвитку власних здібностей до управлінської діяльності, інших професійно значимих якостей, оволодіння механізмами творчої самореалізації у професійній діяльності, стратегіями творчого захисту особистості, шляхами професійного самовдосконалення, набуття знань і практичних умінь організації професійної діяльності як розвиваючої взаємодії, спрямованої на активізацію творчої діяльності персоналу.

Важливою передумовою формування і розвитку творчих здібностей студентів є високий рівень педагогічної творчості як системи особливих відносин між педагогом і студентом. Від творчих здібностей, умінь і активності викладача залежить мотив до серйозної навчальної діяльності студентів. Тому необхідно відмітити, що в процесі розвитку творчої особистості значна роль належить викладачу, який здатен направити студентів на шлях пошуків, викликати в них пристрасть до пошуку. Він допомагає майбутнім спеціалістам увійти в атмосферу творчості, в коло ідей, робота над якими розкриває широкі можливості для самостійного пошуку. Отже, завдання викладача полягає в тому, щоб активно включити кожного студента в практичні види творчої діяльності у ВНЗ, створити умови для творчої свободи у виборі виду діяльності, джерел, втілення своїх знахідок.

Проте проблема навчання творчості, підготовки до професійної творчої діяльності незвична: як навчити тому, чого сам не знаєш, тобто нового, творчого. Звідси виникла ідея «вільного» виховання, «спонтанного» розвитку творчості. Отже, безпосередньо навчити творчості у звичайному розумінні слова «навчання» неможливо. Для того, щоб описати процеси формування здібностей до творчості, використовується поняття тренінгового впливу. У даному випадку мова йде про тренінг інтелектуально-творчий. Це розгорнена система гнучких впливів на особистість, спрямована на формування здібностей до творчості. Методи пошуку нових рішень поділяються на групові та індивідуальні. Серед групових потрібно відзначити «брейн-стормінг» Ф. Осборна, синектику Дж. Гордона, творчу дискусію тощо. Принципіальну роль у групових методах пошуку нових рішень має соціально-психологічний аспект організації творчої групи. Серед індивідуальних або комбінованих методів можна відмітити узагальнений еврістичний метод О.М. Половінкіна, метод гірлянд асоціацій, або метафор, «метод семикратного пошуку» Г.Я. Буша, метод «морфологічного аналізу» Ф. Цвіккі.

Системи творчого тренінгу, як правило, містять у собі комбінації багатьох методів, проте вони орієнтовані не на конкретний результат, а на поштовх до творчості. На заняттях, присвячених розвитку творчості, необхідно, перш за все, створити вільну ігрову атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впев-

неність у своїх силах, творчих потенціях, своїх і членів групи.

Висновки. Гуманітарна підготовка повинна бути зорієнтованою на формування фахівця з широким кругозором, знанням історії, культури, філософії і основ державотворення, з розвинутими почуттями громадянської свідомості і відповідальності, сформованими морально-етичними цінностями й принципами та нормами. Сьогодні зростає суспільний попит на фахівця, здатного орієнтуватися в сучасному полікультурному просторі, приймати виважені управлінські рішення, дбайливо ставитись до інших людей – суб'єктів спілкування, розвиток соціальної творчості.

Потрібно відзначити, що розвиток творчих здібностей потребує довготривалого впливу і повинен бути предметом уваги викладачів із перших днів навчання студентів. На наш погляд, вихованню потягу до творчості потрібно приділяти увагу на всіх етапах навчання.

Список літератури:

1. Андреев В.А. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1998.
2. Дзвінчук Д. Формування позитивної мотивації студентів при вивченні гуманітарних дисциплін в технічному університеті. *Проблеми викладання гуманітарних дисциплін у технічних навчальних закладах. Матеріали регіональної науково-методичної конференції.* Івано-Франківськ, 2001. С. 5–8.
3. Зязюн Л. Академічні виховні цінності в системі освіти Франції. *Вища освіта України*. 2005. № 1. С. 110–116.
4. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посібник. Київ, 2000.
5. Малімон В.І. Перспективи формування та розвитку студента як творчої особистості. *Вища освіта України*. 2006. № 1. С. 142–145.
6. Мерлин В. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва, 1986. 256 с.
7. Моляко В.О. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді *Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Вип. 19: Актуальні проблеми психології. Київ, 1999.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посібник. Київ, 1994.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973.
10. Фромм Э. Иметь или быть. 2 изд., доп. Москва : Прогресс, 1990. 180 с.

Vynohradova V.Ye. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE THINKING

The concept of creativity is revealed in the article. The question of the development of creativity at the personal and professional levels is considered. The importance of the quality of creativeness for a modern employee is emphasized. The experience of the developed countries of the world in the field of science, production, new technologies, culture and education is noted, which shows the need for a radical restructuring of the training and education system in the direction of creating conditions for a creative personality to freely express his or her abilities, to develop in accordance with the inclinations. The complex process of formation and development of the student's personality at the subjective and objective levels is highlighted. The essential conditions of creativity are indicated: the perception of new ideas, the ability to find and raise problems, the independence of behaviour and judgments, and at the same time the ability to give up and abandon previous thoughts, criticism, courage, tolerance. The levels of development of the manager's creativity are provided. The prerequisites for the formation and development of students' creative abilities are analysed. The importance of the creative process in higher education institutions, in particular, the creative and creational approach of teachers to the learning process, is emphasized. As well as the application of modern teaching methods using participative and facilitation methods. The areas of the formation and development of a student as an individual are distinguished: the development of a student's personality with a life orientation of "to be" rather than "to have"; comprehensive development of the student's personality; priority of the spiritual and moral development of the student's personality; free development of the student's personality; the formation of noospheric thinking among students in the process of studying at a higher educational establishment. It is said about creativeness training, which is held at V.I. Vernadsky Taurida National University. The areas for the development of the student as a creative person are provided.

Key words: *creativity, development, personality, creativeness, noospheric thinking.*

УДК 159.937:[316.776
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/05

Костюченко О.В.
Київський національний університет культури і мистецтв

АППЕРЦЕПТИВНИЙ СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В МЕДІАПЕРЦЕПТИВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У статті теоретично обґрунтовано місце і роль апперцепції як механізму взаємодії між реципієнтом та образно-смисловою структурою світу, суб'єкту сприймання як складного багатовимірного цілого, що володіє різноманітними властивостями у формуванні образу світу. Визначено образ світу фахівця як сукупність наочних образів, як механізм, що зумовлює «включеність» свідомості в процес розуміння різних соціокультурних явищ у контексті професії, як властивість світоглядної свідомості, що визначає ставлення до власного місця, до реальності, зокрема професійної, професійних взаємовідносин у світі, що сприяє формуванню життєвих позицій, у тому числі актуальних у професійній самореалізації. Зауважено на тому, що соціальна система формує такі властивості суб'єкта сприймання, як спрямованість, здібності, характер, і визначає власне людські стратегії і тактики його взаємин з дійсністю. З'ясовано, що формування образу світу (опосередкованого знаковими системами, діяльністю і культурою в цілому) в контексті творчої медіаперцептивної комунікації зумовлює «включення» свідомості в процес розуміння різних явищ навколишнього світу, визначає ставлення до реальності, загальне розуміння світу і сприяє формуванню життєвих та професійних позицій сучасного фахівця. Акцентовано на значущості апперцепції в мінливому світі, суспільстві, професійному середовищі, яке постійно трансформується, що зумовлено її певними властивостями, активним творчим характером медіаперцептивної комунікації, що сприятиме урізноманітненню й добору оптимального варіанту взаємодії зі світом, збагаченню смислового досвіду, розширенню комунікацій, світосприйняття, поглибленню світорозуміння.

Ключові слова: *апперцепція, перцепція, образ світу, сучасний фахівець, медіаперцептивна комунікація, адаптація, потенціал, суб'єкт сприймання.*

Постановка проблеми. Найважливіша якість сучасного фахівця будь-якої сфери полягає в його творчій здатності розпоряджатися власними ресурсами і завдяки цьому творчо будувати відносини з дійсністю, світом. Ця інстанція дозволяє здійснювати вибір, ставити цілі, приймати або відкидати завдання, співвідносити предмети і події, але при цьому сама завжди залишається «за кадром», розчиняючись в образі, переживанні або дії. Кожний вид діяльності, зокрема когнітивний, зумовлений перцептивною ефективністю, коли суб'єкт сприймання виступає як складне багатовимірне ціле, що володіє різноманітними властивостями, відіграє роль внутрішньої передумови формування образу світу як реалізації потенціалу і ресурсів суб'єкта сприймання в різних планах: мотиваційному, диспозиційному, операціональному, когнітивному тощо [4].

Пасивно-відображуваною, механістичною когнітивістська парадигма запишається тому, що в ній домінує «об'єктність» процесу пізнання, за якою не видно суб'єкта дії як джерела суб'єктивного досвіду і його ролі у «змістовному наповненні» розумових моделей; не розроблена проблема рушійних сил, когнітивних структур суб'єктивного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки розуміння структури образів, шляхів їх утворення і способів трансформації дозволить виявити нові механізми підвищення ефективності діяльності та взаємодії людей, важливим є усвідомлення й обґрунтування вченими і практиками (Б. Ананьєв, Е. Борінг, Дж. Брунер, Ю. Ведін, Л. Веккер, М. Вертхеймер, Дж. Гібсон, Е. Гібсон, А. Запорожець, В. Зінченко, В. Келер, Ф. Клікс, Г. Костюк, К. Коффка, О. Леонтьєв, А. Логвиненко, В. Любімов, В. Моляко, Ф. Олпорт, Ж. Піаже, З. Пілішин та інші) ролі образів світу, їх багатомірності та багатофункціональності, що формуються у людини протягом її життя. Це пов'язано насамперед з неоднорідністю самого змісту образу – не пасивного відбитку зовнішніх

впливів на людину, а результату активного здобуття й обробки інформації, специфічного сплаву відображення реального об'єкта, сприйнятого суб'єктом, і попереднього досвіду суб'єкта щодо сприйняття подібних об'єктів і взаємодії з ними, тобто виявленою структурою внутрішнього відображення дійсності. Представники сучасної психології (О. Артем'єва, Б. Величковський, В. Зінченко, О. Леонтьєв, В. Пєтухов, С. Смирнов тощо) розглядають образ світу як складне явище психіки, що не лише визначає окремий акт пізнання навколишньої дійсності, а й зумовлює зміст діяльності суб'єкта в цілому. Ефективне вирішення проблеми адекватного сприйняття людиною великого або надмірного обсягу візуальної, аудіальної, нюхової, смакової і тактильної інформації сприятиме успішній адаптації особистості до нових умов життя в інформаційному, цифровому суспільстві. Ми розуміємо адаптацію як актуалізацію соціально-психологічних ресурсів особистості: уміння орієнтуватися та успішну «комунікацію» в інформаційних просторах за допомогою когнітивних і креативних стратегій, зокрема, можливості самореалізації та актуалізації творчого потенціалу [5].

Постановка завдання. Теоретично обґрунтувати роль апперцепції у формуванні образу світу сучасного фахівця засобами візуального медіатексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перебуваючи в потоці різноманітних впливів середовища, зокрема професійного, індивід не тільки не втрачається, але і будує свою поведінку, узгоджуючи її з властивостями довкілля, професійного середовища. Це передбачає наявність «механізмів» пошуку, вибору та використання корисної інформації як для життєдіяльності загалом, так і для професійної реалізації зокрема. До подібних «механізмів» належать потреба в інформації, засоби і способи її отримання, організація чуттєвих даних у компактне ціле, прогнозування можливих змін середовища тощо. Важливо мати на увазі, що процес сприймання захоплює не тільки сенсорні або рухові системи, а і стан індивіда загалом (Бодров, 2000; Надірашвілі, 1976).

Соціальна система формує такі властивості суб'єкта сприймання, як спрямованість, здібності, характер, і визначає власне людські стратегії і тактики його взаємин з дійсністю (діяльність, спілкування, гру тощо). Сприймання світу опосередковується знаковими системами (Виготський, 1996), діяльністю (Леонтьєв, 1977), культурою загалом (Коул, 1997; Розін, 1996) і включає в себе символічний зміст (Крючкова, 1994). Особливе значення починають відігравати не стільки пошук і сприймання корисної інформації, скільки її інтерпретація – включення до смислового контексту або семантичного поля реципієнта (Артем'єва, 1999; Петренко, 1983). Перцептивні потреби і способи їх задоволення наповнюються соціальним змістом, посилюється вольовий компонент, чуттєвий образ стає усвідомлюваним, з'являється ціннісний складник сприймання, морально-етичний і естетичний моменти. Нарешті, приймаючи цінності, норми і інтереси референтної групи, індивід сприймає і себе і світ «очима» колективного суб'єкта (Андрєєва, 1997; Бахтін, 2000).

Ми розглядаємо образ світу фахівця як сукупність наочних образів, як механізм, що зумовлює «включеність» свідомості в процес розуміння різних соціокультурних явищ у контексті професії; як властивість світоглядної свідомості, що визначає ставлення до власного місця, до реальності, зокрема професійної, професійних взаємовідносин у світі, що сприяє формуванню життєвих позицій, у тому числі актуальних у професійній самореалізації. Образ світу слугує чимось на зразок координатної сітки, що визначає сенс і зміст будь-яких сприйнятих об'єктів і образів, що відбувається тому, що відчуваємо і діємо не у відповідності до якихось «об'єктивних фактів», а виходячи зі своїх завжди суб'єктивних уявлень про них, що визначені багатьма обставинами. Поряд з індивідуально-особистісним баченням світу, що опосередковане особистісними смислами, є певна культурна «серцевина», єдина для всіх членів соціальної групи чи спільноти. З теоретичної точки зору інваріантних образів світу може бути скільки завгодно – все залежить від соціальної структури суспільства, культурних та мовних розбіжностей в ньому тощо. Останнім часом виникло навіть поняття «професійного образу світу», формування якого є одним із завдань навчання спеціальності.

Зауважимо на складності системи образу світу, оскільки вона «залежить від минулого досвіду, знань, змісту і завдань виконуваної діяльності, психічних станів й індивідуальних особливостей людини (потреб, схильностей, інтересів, мотивів, емоційного стану тощо). Під впливом цих факторів створюється характерна для кожної людини апперцепція, що зумовлює значні розбіжності під час сприймання одних і тих же предметів різними людьми або ж однією і тією ж людиною в різний час» [10, с. 62].

До зазначених вище двох умов апперцепції, тобто сили думок і почуття, О. Потебня додає ще

один фактор апперцепції – ціннісний: «... якби і у пригадуванні почуття, що супроводжувало враження, зберігало свою силу, то пригадування, яке сильніше в цьому сенсі, апперцепіювало би нові сприймання легше, ніж слабкіші... Ступінь інтересу, котрий вони отримують в наших очах з плином життя, залежить вже не від них самих, а від ціни, яку вони мають для нас, як передвістя інших явищ, або вказівки про них» [9, с. 85]. На переконання вченого, сила почуття, що є причиною сили і цінності апперцепіювальних мас, кінець кінцем залежить від щільності зв'язку між «стихіями цих мас», тотожна з їх організованістю, від ступеня якої залежить і більша широта свідомості, яка забезпечує апперцепцію нових сприймань.

Так, В. Рибалка, підсумовуючи розуміння О. Потебнею сутності апперцепції, виділив такі її умови: формування певних ініціювальних запитань до змісту сприймання; наявність запасу попередніх сприймань, уявлень, думок, досвіду; взаємодія між масою поточних сприймань і зазначеним запасом, тобто організованою масою вражень, що і породжує нове, творче сприймання; підготовка до творчого сприймання, що забезпечує спеціальну організацію апперцепційного матеріалу, його взаємодію зі змістом перцепції, їх синтез та продукування нових вражень, ідей, образів; наявність сильних, цінних, почуттєво і мотиваційно самоактуалізованих попередніх уявлень як чинника апперцепції і створення за її допомогою нових ідей, образів, вражень; діяльний характер апперцепіюючих мас, свідома апперцепційна діяльність як дійова умова роз'яснення, доповнення і трансформації поняттєвого та образного змісту сприймання; високий ступінь інтересу, цінності того, що сприймається і апперцепіюється; особлива організація уваги, свідомості і самосвідомості, тобто рефлексивної діяльності в ході сприймання через апперцепцію, яка б не заважала здійсненню взаємодії між наявним змістом перцепції і минулим досвідом, тобто апперцепційною масою; забезпечення легкого переходу апперцепіюючої маси із підсвідомого у свідоме та її творчого впливу на перцептивну масу; розширення поля свідомості (збільшення ступеню його широти), в якому мають розміститися матеріали перцепції та апперцепції та діяти засоби апперцепції: завдяки цьому має долатися обмеженість свідомості; врахування законів асоціації і злиття апперцептивних уявлень та перцептивних вражень [12].

Отже, через перцепцію та апперцепцію взаємодіє старе і нове, минуле і теперішнє, відображається динамічно змінюваний світ, і вже у самому сприйманні здійснюється перетворення образно-понятійної картини цього світу відповідно до вимог особистості, тобто у такому сприйманні містяться незаперечні елементи творчості [2; 9].

Деякі типи апперцепції, наприклад, асоціативний, субсумптивний, асимілятивний тощо, називає У. Джемс, стверджуючи, що «є стільки типів апперцепції, скільки є способів, якими певна особистість може реагувати на отримуване сприймання». Адже «одна й та ж особа сприймає якенебудь враження по-різному в різних ситуаціях, залежно від своїх думок або свого емоційного стану» [2, с. 126–127].

Е. Бехтель та А. Бехтель [1] приділили значну увагу апперцепції стимулу як засобу його збагачення, виділили інформаційну та емоційну апперцепцію стимулу. На їх думку, «інформаційне збагачення здійснюється шляхом активації контекстуальних систем і визначається роллю процесу сприймання у задоволенні потреб організму, необхідністю розпізнавання стимулу в цьому процесі... Емоційне насичення стимулу забезпечується емоціями розпізнавання» [1, с. 256]. Апперцептивне збагачення, на думку цих авторів, – це все те, що прямо доповнює сприймання об'єкта, та процеси, пов'язані з його розпізнаванням, яке здійснюється за допомогою так званих транзиторних психічних конструкцій, що створюються в процесі сприймання: прообраз, ко-образ і образ.

Особистісна апперцепція і в широкому сенсі визначає інформаційне та емоційне збагачення стимулу, антиципацію в усіх її видах, побудову руху, формування оперативного простору, вихід суб'єкта за межі об'єкта і поширення її на ситуацію, формує природу апперцепції. «До феноменів апперцепції можна віднести: пряме інформаційне збагачення (просторово-часове, причиново-наслідкове, значущісну антиципацію), оціночне-емоційне насичення, а також антиципаційну апперцепцію» [1, с. 257].

Слід наголосити на такій важливій відмінності апперцепції від перцепції, як усвідомленість. Апперцепція як активність людської свідомості досягає висот пізнавальної діяльності, є рушійною силою і визначає стиль поведінки професіонала. В апперцепції виявляються неповторні особливості людини, її бажання, наміри, певне ставлення до предмета чи явища. Апперцепція набуває все більшої значущості в суспільстві, що трансформується, зокрема в умовах медіаперцептивної комунікації, коли актуальним об'єктом сприймання постає візуальний медіа-текст.

Від початку другої половини XX ст. відбувається тотальна візуалізація інформаційного та медіапростору, навколишнього середовища і побуту людини, однак сама вона, до речі, виявилася зовсім непідготовленою до цього явища. Наразі складно уявити життя без фільмів, телепрограм, рекламних зображень на вулицях міста, у транспорті, без масштабної фотофіксації як приватного, так і суспільного життя тощо. Наше існування заповнили екрани: від величезних мегаекранів на вулицях та мініекранів у смартфонах. Крім того, світ речей за підтримки сучасного споживацького світогляду у своєму візуальному прояві матеріальних форм, їх дизайну нині став безмежним.

Один із теоретиків візуальних досліджень У. Мітчелл наголошує, що останні двадцять п'ять років візуальність вже не артикулюється як вторинний або підпорядкований модус культурної практики, візуальна культура тепер не просто частина нашого повсякденного життя, вона і є сама повсякденність. На його думку, сучасна наука переважно орієнтується на нову модель світу – світ є не стільки текстом, скільки образом [13]. Ставлення людини до простору, насиченого візуальними образами, штучними формами, а також до можливості зануритися у штучні візуальні світи, опосередковані медіазасобами та віртуальні зокрема, змінюється поступово і не завжди у бажаному напрямі. Саме тому феномен повсюдної візуалізації зовнішнього світу, медіапростору, інтернету тощо вимагає від сучасної людини, особливо молодої, свідомого, адекватного ставлення до цього культурного, а точніше медіакультурного явища.

Однією із характерних особливостей культури є її візуальний формат, який завжди був пріоритетним. Згадаймо: архітектура, одяг, скульптура, прикраси, мистецтво, ужиткові речі, знаряддя праці, зброя тощо – все має певну візуально-матеріальну форму, дизайн і становить візуальний аспект певної культури або візуальну культуру. Останнім часом візуальна культура як система систем отримала новий могутній складник – візуальну сферу, опосередковану медіазасобами, що і становить візуальну медіакультуру. Візуальна медіакультура має свої специфічні підсистеми, або ж візуальні медіаформати – фотографію, кінематограф, телебачення, відео, комп'ютер, інтернет. Кожен візуальний медіаформат має свою візуальну продукцію, яка створюється, зберігається на матеріальних / інформаційних носіях, тиражується, відтворюється або передається на відстань за допомогою візуальних, аудіо-візуальних, аудіотактильно візуальних медіазасобів і становить відповідні різноманітні візуальні медіатексти: фільми, телепрограми, відеоролики, фотозображення, комп'ютерні ігри, сайти, портали тощо, які своєю чергою розподіляються за жанрами, видами, темами тощо.

З багатоаспектного переліку важливих особистісно-ділових, професійних якостей фахівця, який досягає успіху, виокремимо такі: комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогностичність), стійкість до стресу; адаптованість, здатність до сприйняття нових ідей і досягнень, відрізнення їх серед ілюзорних; панорамність мислення (системність, широта, комплексність), мистецтво швидко опрацьовувати, ранжирувати інформацію і на цій підставі приймати рішення тощо [6, с. 183, 190]. Особливостями сприйняття зовнішніх об'єктів, що «нав'язані ззовні», є: свідомий вибір або уникнення об'єктів, тобто свобода вибору і відповідальність за їх споживання; опосередковане спілкування, «зворотній зв'язок» з автором чи авторами, ознайомлення з їх відкритими чи прихованими ідеями, репрезентованою реальністю, а не об'єктивно «віддзеркаленою».

Ілюзорність візуального медіатексту, створена за допомогою сучасних цифрових технологій, останнім часом набула найвищого рівня – переконливого «ефекту присутності», «ефекту надреальної реальності». Причинами добровільного потрапляння під сугестивний вплив, занурення в ілюзорну псевдореальність є: реалізація гедоністичних потреб через споживання візуальних медіатекстів здатна компенсувати психологічні проблеми особистості, а також спричинені соціально-економічними, екологічними, політичними та іншими кризами; ігри як нові категорії – типи стратегій, спрямовані на набуття нового досвіду (візуального, емоційного, смислового тощо), що передбачає актуалізацію креативності суб'єкта; творчим моментом у процесі сприйняття ілюзорного світу може бути саме висновок щодо сприйнятого, який реципієнт робить або на підставі узагальнення проаналізованого, або на підставі узагальнення образно-чуттєвих, емоційних реакцій, що виникли спонтанно.

Прагнення до візуальних ілюзій, репрезентованих у фотозображеннях, фільмах, відео, анімаціях, комп'ютерних іграх, деяких видах сучасного медіа-арту, зумовлене можливостями «грати», «комунікувати» з ними, «ілюзорно реалізуючи» свої бажання за допомогою штучно створених

візуальних медіатекстових світів, отримати новий досвід, тимчасово «залишити» реальність, абстрагуючись від неї, відпочити. Все це робить візуальні медіатексти психологічно привабливими, а візуальну медіаперцептивну комунікацію – популярною, поширеною. Механізмом здійснення такої, переважно екранної, комунікації є процес візуального медіасприйняття і творчого медіасприйняття зокрема [3; 6–8; 11].

Стимулюванню творчого сприйняття візуальних медіатекстів передують важливі когнітивні уміння та навички, які вимагають від особистості: свідомо орієнтуватися в інформаційно-візуальних потоках, починаючи від диференціювання візуальних форматів, їх видів, жанрів до їх змістової спрямованості, а також походження (виробника / джерела); «фільтрування» візуальної медіапродукції за змістовою спрямованістю відповідно до внутрішньої потреби особистості для недопущення «поглинання» людини; конструктивно критично сприймати-осмислювати відібрану візуальну медіапродукцію: аналізувати візуальний медіатекст за його зовнішніми візуальними та змістовими складниками; самостійно, аргументовано його оцінювати; виробляти в собі якість, яку Лео Мастерман назвав critical autonomy – автономізацію, щось на кшталт унезалежненого ставлення до медіапродукції загалом та візуальної зокрема.

Усі зазначені вище уміння та навички стосуються розвинутого візуального медіасприйняття особистості, які необхідно формувати засобами медіаосвіти та самоосвіти (Н. Череповська, 2011).

Розвиток творчого візуального медіасприйняття можна стимулювати шляхом застосування двох протилежних підходів – «аналітичного» і «асоціативного», а також їх поєднання. Обрання підходу, який становить когнітивну технологію, залежить від: особливостей візуального медіатексту (це статична «картинка» чи рухоме зображення, рекламне зображення чи зразок медіа-арту тощо); мети перегляду як взаємодії реципієнта із медіатекстом (розвага, гра, отримання нової інформації, творчої наснаги, з'ясування загальних культурних тенденцій тощо); психологічних особливостей людини-реципієнта (схильність її мислення до логічного або інтуїтивного сприйняття світу тощо).

Аналітичний тип творчого сприйняття візуальних медіатекстів заснований на раціональному типі мислення, а саме: на попередніх знаннях особистості щодо психологічних особливостей сприйняття візуального зображення як статичного, так і динамічного, на її загальній культурі, а також на певній (лінійній, причинно-наслідковій) логіці сприйняття, на ґрунтовному аналізі, здатному підвести до бачення нового / прихованого. Креативність цієї когнітивної стратегії виявляється передусім на етапі узагальнення проаналізованого, коли реципієнт робить висновки щодо сприйнятого. Асоціативний тип сприйняття часто ототожнюється з візуальним мисленням і, відповідно, є алогічним, нераціональним, передбачає навіть тимчасове «уникнення» усіх набутих знань, досвіду, культурних та інших стереотипів, які необхідно «забути» на деякий час, щоб сприйняти об'єкт «по-дитячому», «безоціночно». Асоціативно-інтуїтивне сприйняття засновано на образно-асоціативних зв'язках, які часто поєднують непоєднуване, народжуючи при цьому нове знання. Креативність цієї когнітивної стратегії полягає передусім у синтезуванні асоціацій, образів, емоцій, відчуттів, які виникли під час сприйняття за умови найбільшого відсторонення від усталених «правил», «знань», «досвіду» особистості. [5].

На практиці ці два типи сприйняття зазвичай можуть інтегруватися: чергуються один з одним на різних етапах сприйняття або поєднуються з перевагою одного із них (однак, як ми вже зазначали, сам візуальний матеріал, мета перегляду, індивідуальні особливості можуть зумовлювати тип сприйняття).

Так, провідною функцією сучасної фотографії, як першого візуального медіа, є фіксація моменту дійсності як точного візуального відображення реального світу. Однак у зв'язку з тим, що фотографія репрезентує думки, ідеї автора, який, формуючи художній, навіть документальний образ, дещо «редагує» реальність (відбирає, усуває, відкидає, обирає), вона, як і традиційні види мистецтва, передбачає аналітично-раціональне сприйняття. Фотографія як статична «картинка» подібна до хірографічного зображення, виготовленого вручну: живопис, малюнок, аплікація. Вона успадкувала від традиційного зображення просторову організацію на площині та способи художнього вираження, завдяки чому сприйняття візуальних медіатекстів цього формату зумовлює передусім активізацію аналітично-раціональної мисленнєвої діяльності з боку реципієнта. Однак фотозображення, як і будь-який візуальний образ, на першій фазі сприйняття може «схоплюватися» асоціативно, сугестенційно. Проте потім його можна упродовж тривалого часу неодноразово розглядати, міркувати не лише над змістом,

а й над візуальною конструкцією зображення, що і передбачає аналітичну роботу.

Основними тактиками аналітичної когнітивної стратегії є: 1) «читання» наративу (розповідь, історія або оповідання, створене людьми для опису та організації їх досвіду і способу їх життя, яке відображає певні психологічні структури та емоційні стани) медіатексту як з'ясування його загальної смислової логіки; 2) аналіз візуальних складників за візуальними та смисловими ознаками, 3) оцінка проаналізованого медіатексту; 4) висновок як визначення своєї позиції щодо сприйнятого (нагадаємо, що найбільш творчим моментом цієї когнітивної моделі буде саме висновок щодо сприйнятого).

Узагальнюючи викладене, варто акцентувати, що сприйняття візуальних медіатекстів глядачем становить медіаперцептивну комунікацію, яка з появою нових мультимедіа і новітніх технологій наразі стала досить поширеною. Цей новий тип комунікації зумовлений як візуально ілюзорною, репрезентативною природою самих візуальних медіатекстів, так і прагненням із боку реципієнта задовольнити свої соціально-психологічні потреби (комунікаційні, рекреаційні, гедоністичні, компенсаторні, пізнавальні, креативні тощо) переважно у розважальній, креативно-ігровій формах.

Крім того, візуальна медіаперцептивна комунікація як така, що опосередкована саме візуальним медіатекстом, може провокувати виникнення парасоціальних стосунків із кіногероями, телегероями, зірками телеекрану та масової культури зокрема, репрезентованими через різноманітні візуальні формати. Також медіаперцептивна комунікація як творче сприйняття нетрадиційних візуальних форматів може сприяти не тільки адаптації новітньої наукової думки чи нової медіатехнології у суспільстві, а й встановленню нових видів медіатизованої комунікації, бути її складовим елементом у блогах, форумах, тематичних групах, спільнотах, пошукових системах тощо.

Механізмом здійснення візуальної медіаперцептивної комунікації між реципієнтом та образно-смисловою структурою візуального медіатекста є медіа сприйняття, зокрема творче. Творче медіасприйняття – це сприйняття, за якого реципієнт у процесі перегляду: 1) виявляє психологічну активність, готовність, налаштований на «відкрите» сприйняття; 2) застосовує різні когнітивні моделі відповідно до формату й типу візуального медіатексту; 3) його результатом має стати переосмислення медіатексту, бачення відкритих і прихованих смислів, що призведе до збагачення смислового досвіду, виникнення власних нових думок, креативних ідей, розширення комунікацій, світосприйняття, поглиблення світорозуміння.

Висновки. Отже, формування образу світу в контексті творчої медіаперцептивної комунікації зумовлює «включення» свідомості в процес розуміння різних явищ навколишнього світу, визначає ставлення до реальності, загальне розуміння світу і сприяє формуванню життєвих та професійних позицій сучасного фахівця. Апперцепція набуває все більшої значущості в мінливому світі, суспільстві, професійному середовищі, яке постійно трансформується, що зумовлено такими її властивостями: 1) в ній виявляються неповторні особливості людини, її бажання, наміри, певне ставлення до предмета чи явища; психологічна активність і готовність, застосовуються різні когнітивні моделі відповідно до сприйманої інформації; 2) її найважливішою рисою є усвідомленість; 3) вона є рушійною силою і визначає стиль поведінки професіонала; 4) від плідності її рішення в теорії і на практиці багато в чому залежить рішення багатьох людських завдань; 5) перцептивний процес сприяє успішному накопиченню нових знань, швидкому освоєнню нової діяльності, повноцінному фізичному і психічному розвитку; 6) на її основі активний творчий характер медіаперцептивної комунікації виявляється не стільки у відображенні інформації по-різному, скільки у пошуках її в довкіллі, в усвідомленні переваг та недоліків сприйманого, контрастів і суперечностей в оточенні, відповідності сутностей реальності і своїми уявленнями, що дає змогу урізноманітнювати й обирати оптимальний варіант взаємодії зі світом; 7) є механізмом взаємодії між реципієнтом та образно-смисловою структурою світу. Результатом має стати переосмислення власного ставлення, бачення відкритих та прихованих смислів, що сприятиме збагаченню смислового досвіду, розширенню комунікацій, світосприйняття, поглибленню світорозуміння.

Список літератури:

1. Бехтель Э.Я., Бехтель А.Э. Контекстуальное опознание. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.
2. Джемс У. Апперцепция. *Беседы с учителями о психологии*. Москва : Совершенство, 1998. С. 123–130.
3. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты виртуальной коммуникации. URL: http://forum.oculus.ru/?m=sr&it=15020

4. Костюченко О.В. Багатовимірність та цілісність суб'єкту сприймання як фактор впливу на перцептивну діяльність. *Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості* : зб. наук. пр. за ред. акад. С.Д. Максименка та Р.О. Семенової. Т. 6. Вип. 5. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 167–176.

5. Костюченко О.В. Перцептивна активність у формуванні образу світу. *Актуальні проблеми психології :* зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України Київ : Фенікс, 2015. Т. 11. *Психологія особистості. Психологічна допомога особистості.* Вип. 12. С. 208–216.

6. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. Москва ; Жуковский : Канон-пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. 464 с. URL: http:// yanko.lib.ru/books/media/mcluhan-understanding_media.pdf.

7. Медіа-культура особистості: соціально-психологічний підхід ; за ред. Л.А. Найдьонової, О.Т. Баришпольця. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.

8. Медіаосвіта та медіаграмотність ; ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк ; за науковою редакцією В.В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.

9. Потебня А.Л. Мысль и язык. Киев : СИНТО, 1993. 192 с.

10. Психологический словарь ; под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд. Москва : Астрель, АСТ, Транзит книга, 2004. 479 с.

11. Публіцистика. Масова комунікація: Медіа-енциклопедія. Київ : ЦВП, АУП, 2007. 780 с.

12. Рибалка В.В. Теоретичний аналіз проблеми апперцепції як компоненту творчого перцептивного процесу. *Актуальні проблеми психології*: Проблеми психології творчості: зб. наук. Праць ; за ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 9. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 277–286.

13. Уэбстер Ф. Теории информационного общества ; под. ред. Е.Л. Вартановой. Москва : Аспект Пресс, 2004. 400 с.

Kostyuchenko O.V. APPERSPECTIVE COMPONENT OF FORMATION OF THE MODERN IMAGE WORLD'S IMAGE IN MEDIOPERCEPTIVE COMMUNICATION

The article theoretically substantiates the place and role of apperception as a mechanism of interaction between the recipient and the figurative-semantic structure of the world, the subject of perception as a complex multidimensional whole, possessing various properties in shaping the image of the world. The image of the specialist's world is defined as a set of visual images, as a mechanism that determines the "inclusion" of consciousness in the process of understanding different socio-cultural phenomena in the context of the profession; as a property of worldview consciousness, which determines the attitude to one's place, to reality, in particular professional, professional relationships in the world, which contributes to the formation of life positions, including those relevant to professional self-realization. It is noted that the social system shapes such properties of the subject of perception as orientation, ability, character, and determines the human strategies and tactics of its relationship with reality. It has been found that the formation of the image of the world (mediated by sign systems, activity and culture in general) in the context of creative media-perceptual communication determines the "inclusion" of consciousness in the process of understanding different phenomena of the surrounding world, determines the attitude to reality, general understanding of the world and promotes the formation of life professional positions of a modern specialist. Emphasized on the importance of apperception in a changing world, society, professional environment, which is constantly transformed, due to its certain properties, active creative character of media perceptual communication, which will contribute to the diversity and selection of the optimal variant of interaction with the world, worldview.

Key words: *apperception, perception, image of the world, modern specialist, media perceptual communication, adaptation, potential, subject of perception.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/06

Маслянікова І.В.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ПРОБЛЕМА ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ У ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Матеріали, представлені у статті, знаходяться у колі більш широкої та актуальної проблематики – підвищення ефективності освітнього процесу. Розробка питань цієї проблеми у статті розглядається через призму підвищення якості засвоєння знань як кінцевої мети освітнього процесу. Автором розглянуто як класичні, так і сучасні психолого-педагогічні підходи до розуміння поняття «засвоєння знань». Виявлено суть поняття «засвоєння знань», розглянуто педагогічний та психологічний аспекти цієї проблеми, з наголосом на останньому. Розкрито психологічні механізми засвоєння знань з опорою на умовно-рефлекторну діяльність головного мозку та психічну діяльність суб'єкту. Представлено процесуальну сторону цього процесу, наведено психологічний зміст кожного етапу засвоєння знань. Розглянуто поняття знання як базисний компонент засвоєння з точки зору різних психологічних концепцій. Наведено їх структуру та види. Особливе місце у статті відводиться результативності засвоєння знань як кінцевої мети освітнього процесу. Наведено різноманітні показники, критерії, якості та рівні засвоєння знань, які мають бути покладені в основу диференційованої оцінки в освітньому процесі. Розкрито фактори, які впливають на якість засвоєних знань з точки зору різних психологічних підходів. Вказано на необхідну умову ефективного засвоєння знань – психологічну готовність психічної діяльності суб'єкту. Окремо наведені педагогічні фактори, до яких віднесено: методику викладання навчального предмету, індивідуальний підхід до учнів та в цілому особливості організації освітнього процесу. В результаті аналізу наукової та прикладної літератури знайдено найбільш ефективні стратегії, які сприяють підвищенню якості засвоєних знань на рівні зовнішніх та внутрішніх чинників освітньої діяльності.

Ключові слова: *засвоєння знань, знання, освіта, учасники освітнього процесу.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української держави характеризується докорінними змінами у системі освіти. Кінцева мета реформування освіти полягає у запровадженні ідей гуманізму, демократії, національної свідомості та взаємоповаги між націями і народами. Досягнення цієї мети є досить складним завданням, що потребує значних зусиль держави для створення необхідних умов для того, щоб у свідомості українців закоренилися зазначені моральні ідеали. Одним з пріоритетних напрямів роботи в рамках реформування освіти є збільшення усвідомленості засвоєння знань учасників освітнього процесу.

Дослідження проблеми засвоєння знань є вагомим психолого-педагогічним чинником, що впливає на підвищення ефективності педагогічного процесу. Розробка питань цієї проблеми спрямована на те, щоб знайти найбільш ефективні шляхи навчання, підвищити якість засвоєння знань як кінцевої мети освітнього процесу. Успішне вирішення цього практичного завдання набуває особливо важливого значення на цей час у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз проблеми засвоєння знань у психологічно-педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Теоретичне обґрунтування поняття «засвоєння знань»

Наявні у психолого-педагогічній літературі дослідження доводять, що основним поняттям усіх теорій навчання (учіння, учбової діяльності) є поняття «засвоєння», незалежно від того виділяється воно як самостійний процес чи ототожнюється з учінням [14].

Для розуміння суті проблеми засвоєння важливим є визначення цього поняття. Теоретичний аналіз праць з цієї проблеми (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.Б. Ітельсон, О.В. Запорожець, А.І. Зимня, О.Н. Кабанова-Меллер, І.Я. Лернер, О.М. Леонтьєв,

Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн, Л.Д. Столяренко, Н.Ф. Тализіна, І.С. Якіманська та інші) свідчить, що засвоєння представляє собою складне, багатозначне поняття, яке може трактуватися з точки зору різних підходів.

Так, внаслідок опрацювання багаточисельних досліджень різних авторів, присвячених вивченню зазначеної проблеми, більш загальною, на наш погляд, є думка С.Л. Рубінштейна про те, що всі процеси, які входять у засвоєння, формуються протягом навчання, що вони формуються у двобічному процесі навчання, у якому взаємопов'язані та взаємозумовлені вчитель, учень та навчальний матеріал [3]. Відштовхуючись від цього, проблему засвоєння можна розглядати з двох сторін: зовнішньої, яка пов'язана із організацією вчителем педагогічного забезпечення процесу засвоєння, та внутрішньої, яка пов'язана із активною психічною діяльністю суб'єкта учбової діяльності (учня).

Продуктивними для аналізу зазначеної проблеми у заданому напряму, на нашу думку, є погляди Н.О. Менчинської про рівні вивчення проблеми засвоєння знань, про місце знань у розумовому розвитку. Автор зазначає, що розумовий розвиток – це багаторівневе явище, яке складається з окремих шарів – поверхових, зовнішніх та більш глибоких. Знання – це верхній шар. Більш глибокий – це володіння прийомами розумової діяльності, або вміння використовувати розумові операції у процесі отримання та застосування знань. Третій шар – сформованість певних якостей або властивостей розуму: активність, самостійність, продуктивність, гнучкість та критичність [27].

Наведені рівні розумового розвитку умовно можна співвіднести з двома аспектами вивчення проблеми засвоєння знань: педагогічним та психологічним. До педагогічного аспекту належить вивчення знань (верхній шар); до психологічного аспекту – вивчення розумових дій та властивостей розуму, які пов'язані із засвоєнням знань (другий та третій шари).

Підтвердження такого погляду на проблему засвоєння знань було знайдено у праці Л.Д. Столяренко. Автором відмічається, що психолого-педагогічний аналіз знань з точки зору їх обов'язкового та першочергового засвоєння передбачає виділення предметних, логічних та психологічних складників. До перших належать закономірності, факти і методи конкретної науки; до других – логічні операції і прийоми мислення (які не пов'язані з конкретною предметною галуззю); до третіх – вміння планувати та контролювати свою діяльність [35]. Таке бачення суті засвоєння знань дає можливість більш повно охарактеризувати педагогічний та психологічний аспекти проблеми. Отже, предметні складники, які включають в себе верхній шар розумового розвитку (за Н.О. Менчинською), співвідносяться із педагогічним аспектом проблеми засвоєння знань, своєю чергою логічні та психологічні складники ототожнюються із другим та третім шарами розумового розвитку (за Н.О. Менчинською) і належать до психологічного аспекту.

Так, якщо розглядати окреслену проблему з боку педагогічного аспекту, то засвоєння знань – це результат учіння, учбової діяльності. Кажучи про міцність, системність, якість засвоєння навчального матеріалу, дослідники найчастіше мають на увазі саме результативну його сторону. Засвоєння розглядається у ролі «центральної частини процесу навчання» (С.Л. Рубінштейн) [14]. На думку В.В. Давидова, «засвоєння наукових знань та відповідних їм вмінь виступає як основна мета та головний результат діяльності [5]. За словами О.М. Леонтьєва, «проблема педагогічної організації процесу опанування учнями науковим поняттям є завжди проблема зовнішньої організації дійсності, зовнішньої організації практики дитини» [22]. Отже, педагогічний аспект проблеми засвоєння знань окреслює питання, які пов'язані із постановкою мети, розробкою змісту знань, методикою їх викладання тощо. Все це складає педагогічне забезпечення процесу засвоєння, яке здійснюється вчителем на уроці.

Іншим, більш глибоким, є психологічний аспект засвоєння знань, який, за словами М.О. Леонтьєва, «характеризує внутрішній шлях цього процесу». Саме на ньому ми зробимо акцент у нашому дослідженні. З цієї позиції процес засвоєння знань розуміють як механізм, шлях формування людиною індивідуального досвіду через набуття, «привласнювання» (у термінах О.М. Леонтьєва) соціо-культурного суспільно-історичного досвіду як сукупності знань, значень, узагальнених способів дій (відповідно, умінь та навичок), моральних норм, етичних правил поведінки [22]. Продовженням цієї думки є більш раннє визначення поняття І.М. Сеченовим, який розуміє засвоєння як злиття нової інформації із попередньо засвоєною, перетворення накопиченого соціального досвіду на здобуток особистості і тим самим на її якість. Таке засвоєння, на думку авторів, здійснюється протягом всього життя людини в результаті спостереження, узагальнення набутого досвіду, прийняття рішень та власних дій безвідносно до того,

як воно протікає – стихійно чи у спеціальних умовах освітніх систем.

Отже, «поступовий рух від неповного знання до повного» (Н.О. Менчинська) [1] представляє собою складну інтелектуальну діяльність людини, що включає в себе ті пізнавальні процеси, які забезпечують прийом, смислову переробку, зберігання отриманої інформації та застосування її під час вирішення практичних чи теоретичних завдань (П. Алексєєва, О. Панін, С.Л. Рубінштейн, І.А. Зимня). На думку О.М. Леонтьєва, «у педагогічному процесі організується не тільки дійсність, але й спосіб діяльності по відношенню до цієї дійсності. Відповідно, «щоб в думці дитини виникло вище узагальнення – поняття, необхідно побудувати у неї відповідну цьому вищому узагальненню систему психологічних операцій, тобто, що зміна свідомості наступає в результаті зміни її інтелектуальної діяльності як системи психологічних операцій, яка визначається реальним відношенням дитини до дійсності, а не навпаки» [22]. Іншими словами, в основі засвоєння знань лежить побудова в дитинстві відповідної системи психологічних операцій, завдяки яким цей процес відбувається.

Психологічною основою процесу засвоєння, на думку різних авторів, може виступати: мисленнєва діяльність, спілкування та співробітництво (Л.С. Виготський), внутрішня психічна діяльність (розумові дії), яка виникає в процесі зовнішньої діяльності (предметно-перцептивної, мовленнєвої) (Л.Б. Ітельсон), сенсорно-перцептивні та мнемологічні пізнавальні процеси (А.І. Зимня), сприймання, мислення, пам'ять (С.Л. Рубінштейн), сприймання, мислення, пам'ять, а також особистісні якості – вольові та емоційні (Н.О. Менчинська, Д.Б. Богоявленський) т.ін. Однак принциповою, на наш погляд, є думка С.Л. Рубінштейна про те, що важливим є не стільки кількість та найменування психічних процесів, які лежать в основі засвоєння, скільки розуміння відносин, у яких вони знаходяться, а саме: взаємопроникнення та взаємозумовленість. Адже «міцність засвоєння знань залежить не тільки від наступної спеціальної роботи по їх закріпленню, але й від первинного сприйняття матеріалу, а осмислене його сприйняття – не тільки від первинного з ним ознайомлення, але й від усієї наступної роботи» [14].

Так, проаналізовані дослідження, присвячені педагогічному та психологічному аспектам вивчення проблеми засвоєння знань, довели, що будь-який з них займає важливе місце у руслі більш загальної проблеми – підвищення ефективності навчання. За словами Н.О. Менчинської, «дослідження засвоєння знань мають генетичний характер, тому що вони спрямовані на вивчення явищ у розвитку» [1]. Педагогічний аспект проблеми розкриває суть того, що відображається у свідомості, психологічний же аспект досліджує те, як відбувається це відображення. Іншими словами, перший аспект дає можливість досліджувати зміни, які відбуваються у структурі самого знання, другий – зміни в інтелектуальній діяльності, за допомогою якої ці знання суб'єктом засвоюються.

Отже, окреслення проблеми полягає в тому, що засвоєння можна розуміти і як процес, і як кінцевий результат. Спільною думкою щодо розуміння суті проблеми є те, що авторами наголошується на щільному зв'язку між засвоєною інформацією та розумовим розвитком особистості. За словами Н.О. Менчинскої та Д.Б. Богоявленского, про рівень інтелектуальної діяльності суб'єкта можна дізнатися, виходячи із характеру засвоєння та відтворення інформації, оскільки в процесі засвоєння відбувається не лише її кількісне збільшення, а й якісна перебудова [2].

Розуміння суті засвоєння знань з точки зору психологічного аспекту передбачає вивчення внутрішньої активної психічної діяльності суб'єкта, завдяки якій цей процес відбувається. Водночас, досліджуючи зміни інтелектуальної діяльності учня, треба враховувати конкретний зміст тих знань, що засвоюються, а саме: їх структуру, показники та рівні сформованості. Тим самим можна відслідкувати психологічні механізми або особливості становлення певних знань у розумі людини.

Знання як базисний компонент засвоєння

Знання є базисним компонентом засвоєння. Своєю чергою знання та якість їх засвоєння не лише визначають розумовий розвиток особистості, а й впливають на рівень регуляції діяльності суб'єкта (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, І.І. Ільясов, Н.Ф. Тализіна, G. Piprig, J. Lompsher та інші). При цьому, за словами Н.О. Менчинської, засвоєння знань у процесі навчання підкорено певним закономірностям, проте є істотні варіації його ходу, які залежать саме від змісту знань, що засвоюються [27].

Знання можна визначити як сукупність сприйнятої та засвоєної особою інформації у вигляді уявлень та понять, які зберігаються у довготривалій пам'яті та за певних умов можуть бути відтворені в усній чи писемній формі.

Отже, знання є поліструктурними, вони принаймні включають в себе уявлення (образи сприйнятих раніше предметів, явищ, фактів дійсності, які у теперішній момент не діють на органи чуття) та поняття (форми мислення, що відображають істотні властивості предметів, явищ та їх взаємозв'язки і відносини, що позначені словом чи групою слів) [29].

Більш повною є структура знань, яка розроблена В.В. Краєвським, В.Ф. Паламарчук, М.М. Скаткіним та іншими:

– факти (що можуть бути отримані у результаті спостереження, експерименту, сприйняті зі слів вчителя чи підручників);

– уявлення (відомі образи чи елементарні знання про предмети чи явища);

– закони та закономірності (знання, які зв'язують факти, уявлення та поняття у єдину систему, виражають внутрішні, суттєві, необхідні зв'язки предметів та явищ об'єктивної реальності);

– теорія – система керуючих ідей у тій чи іншій галузі знань. У цій системі виділяється центральна ідея, яка підкоряє, впорядковує усю суму фактів конкретної галузі знань;

– методологічні знання – знання про способи діяльності, які включають у себе провідні методи та прийоми пізнавальної та практичної діяльності;

– оціночні знання – виражають норми відносин, ціннісну орієнтацію особистості;

– правила – керівництво до дій, що призводить до певного результату.

Вважається, що у кожному навчальному предметі усі види знань взаємопов'язані та засвоюються у комплексі. Також автори наголошують на тому, що різноманітні за своїм джерелом знання не лише впливають на розумовий розвиток особистості, а й допомагають їй побудувати свою інтелектуальну діяльність, тобто розкривають процес, технологію засвоєння.

Представлена структура знань стала основою для подальшої їх педагогічної систематизації. Важливою І.С. Якіманська вважає класифікацію знань, відповідно до їх функцій: інформативної та розвивальної (взаємопов'язаних, але не тотожних). Залежно від цього автор поділяє знання на:

– наукові знання – джерело мислення, яке визначає його зміст. Ці знання учні засвоюють з різних навчальних предметів, які реалізують інформативну функцію навчання;

– логічні знання – розробляються з уявлення про процес засвоєння. Вони можуть бути тісно пов'язані з предметним змістом знань, але можуть і не відображати його. За виразом Л.С. Виготського, логічні знання забезпечують «формальний» ефект навчання, що не залежить від конкретної предметної основи. До них належать знання про правила виконання аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації, підведення під поняття;

– психологічні знання – розкривають можливість раціональної організації різноманітних пізнавальних процесів: сприймання, запам'ятовування, відтворення навчального матеріалу, створення образів, оперування ними.

Подальший аналіз суті проблеми засвоєння знань нами знайдено у галузі когнітивної психології. На думку зарубіжних та вітчизняних авторів, зміст знань, які засвоюються протягом навчання чи цілого життя людини, представлено у вигляді сформованих внутрішніх структур, з яких складається картина світу, суспільства та самого себе. Цей підхід відображено у таких поняттях: «репрезентація знань», «репрезентативна когнітивна структура» (Н.І. Чуприкова); «когнітивна модель» (A.F. Wallance); «теорія схем» (D.E. Rumelhart, H. Dorothy, J.D. Keller), «когнітивні атерфакти» (M. Cole), які означають спосіб опису та збереження у довготривалій пам'яті знань за структурою попередніх класифікацій. На думку авторів, знання представлені у вигляді «схем», які пов'язані ієрархічними кріпленнями по горизонталі та вертикалі: загальні схеми переважають над специфічними, а першочергові передують наступним в напряму часової та причинної наступності (R.W. Casson) [48].

Як свідчать дослідження, поняття схем та споріднених йому понять (рамок, сценаріїв, планів) представляють собою репрезентативні системи знань, за допомогою яких відбувається сприймання, усвідомлення та запам'ятовування інформації людиною. Схемам властива структурність: продукти розумової обробки інформації утворюють більш-менш упорядковані системи, які складаються з низки підсистем та ієрархічних рівнів. Важливим є те, що схеми беруть участь в утворенні нових схем, тобто вони представляють собою не тільки системи збереження інформації, а й засіб пізнання дійсності [42].

Різні підходи щодо розуміння питання змісту знань пояснюються тим, що його вивченню надається особливе значення у психолого-педагогічних дослідженнях. Це зумовлено тим, що урахування змісту засвоєних знань у процесі навчання має важливе значення у комплексі психологічних умов, які повинні враховуватись для підвищення якості засвоєння знань та формування на

цій основі умінь та навичок, що в результаті буде позитивно впливати на інтелектуальний розвиток особистості (Н.І. Чуприкова) [42].

Показники якості засвоєння знань

Результативність засвоєння знань визначається їх якісними показниками. У дидактичних працях наводиться від трьох до двадцяти показників сформованості знань: повнота, правильність, глибина, системність, оперативність, гнучкість, згорнутість, розгорнутість, конкретність, узагальненість, усвідомленість, міцність, широта, дієвість, пристрасність, логічність, обґрунтованість, доказовість тощо (І.Я. Лернер). В умовах перевірки сформованості засвоєних знань різними авторами за основу беруться різні якості та їх кількість (І.І. Ільясов, І.Я. Лернер, О.Г. Маклаков, В.Ф. Паламарчук, В.М. Синьов, М.М. Скаткін, В.Ф. Тализіна, О.П. Хохліна та інші). Цей вибір залежить від багатьох чинників: мети дослідження, умов його проведення, індивідуальних та вікових особливостей учнів тощо.

Наприклад, В.Ф. Паламарчук вважає, що деякі якісні показники знань «перекривають» один одного, тому водночас необхідними та достатніми для перевірки та оцінки якості засвоєних знань, на її думку, мають бути наступні показники:

– повнота – обсяг знань, що замірюється відповідністю еталону (кількістю елементів знань, їх якостями тощо);

– усвідомленість – розуміння значущості знань, внутрішніх зв'язків, вміння аналізувати та порівнювати, доводити та узагальнювати, оцінювати та пояснювати;

– дієвість – вміння застосовувати знання у різних ситуаціях;

– системність – встановлення ієрархії знань, розуміння їх місця у структурі наукової теорії;

– міцність – наявність усіх зазначених якостей, тобто цей показник є інтегративним та похідним.

Аналіз дидактичних джерел свідчить, що на цей час є два підходи щодо вивчення якостей знань. Перший підхід полягає у вивченні якостей знань за окремими критеріями (І.Я. Лернер, В.І. Андрієва та інші); другий – за рівнями засвоєння та застосування знань (В.І. Равинський, Г.Ф. Кумаріна, Р.Ф. Кривошапова та інші). Дані багатолітніх досліджень з цього питання свідчать про ефективність другого підходу. З одного боку, у практиці якості знань не існують окремо, тому враховувати їх треба лише у системі, під час виконання завдань певного рівня складності, а з іншого – порівнева організація процесу засвоєння знань дозволяє цілеспрямовано керувати цим процесом, розвиваючи більш істотні та необхідні його характеристики.

Такої ж думки притримується В.Ф. Паламарчук. Розроблена автором модель взаємозв'язку рівнів та основних якостей знань, на її погляд, може бути дієвим орієнтиром як у процесі навчання взагалі, так і в процесі формування мислення зокрема.

На нашу думку, в основу рівнів засвоєння В.Ф. Паламарчук покладає різку міру проявів якостей, а вже рівень залежить від індивідуальних особливостей, передусім розумової сфери, досвіду і так далі, тому на кожному рівні виявляється уся система якостей знань, але переважають лише певні з них. Наприклад, для конструктивного рівня головною характеристикою є усвідомлене засвоєння матеріалу, для творчого рівня – його системність, останні якості виступають як варіативні. Крім цього, якості знань на кожному з рівнів відрізняються ступенем їх складності: чим вище рівень, тим складніше, різноманітніше система якостей знань. Наприклад, на репродуктивному рівні (І) знання та способи роботи усвідомлюються лише частково та за допомогою вчителя; на конструктивному рівні (ІІ) відбувається усвідомлене оволодіння знаннями та прийомами роботи; на творчому (ІІІ) – усвідомлений пошук, систематизація та творче застосування знань і способів роботи. Міцність як якість знання не є самоціллю, а виступає похідним елементом правильно організованого процесу навчання.

Таблиця 1

Модель взаємозв'язку рівнів та основних якостей знань

І рівень (репродуктивний)	ІІ рівень (конструктивний)	ІІІ рівень (творчий)
1. ПРАВИЛЬНІСТЬ		
2. ПОВНОТА		
3. УСВІДОМЛЕНІСТЬ		
4. ДІЄВІСТЬ		
5. СИСТЕМНІСТЬ		
6. МІЦНІСТЬ		

Отже, вивчення якостей знань нерозривно пов'язане із рівнями їх засвоєння. М.О. Данилов та М.М. Скаткін продовжують цю думку, але виділяють дещо інші рівні засвоєння знань: 1) рівень усвідомлено сприйнятого та зафіксованого у пам'яті знання; 2) рівень готовності до застосування знань у подібних умовах, за зразком; 3) рівень готовності до творчого застосування знань у нових, неочікуваних ситуаціях.

Принциповим автори цього погляду вважають те, що кожен новий рівень засвоєння знань, який використовує людина, робить знання більш міцними та оперативними.

Важливого значення під час оцінки засвоєння інформації за рівнями відтворення В.П. Симонов надає мірі її усвідомленості. Відповідно, усі наявні рівні відтворення знань він пропонує розділяти на усвідомлені та неусвідомлені [12].

Механізми засвоєння знань

Для розуміння суті досліджуваної проблеми важливим є поняття механізмів засвоєння знань. У психолого-педагогічній літературі представлено різні думки з цього питання. Найбільш загальним, на нашу думку, є підхід Н.О. Менчинської. Описуючи механізми формування понять, автор вказує на «подвійний ґенез» засвоєння, звертаючи увагу на необхідність виявлення тих змін, які відбуваються. Перший тип змін, на її думку, пов'язаний з переходом від недиференційовано-загального, злитого знання до знання диференційованого. Ці зміни розкривають суть засвоєння знань та мають назву мікрогенезу. Мікрогенез здійснюється водночас у двох напрямах. З одного боку, відбувається послідовне розчленування недиференційовано-загальної ознаки, а з іншого – поєднання окремих ознак, які відображають наочні сторони предмету [1].

Другий тип змін має назву макрогенезу. Він пов'язаний з особливостями розвитку особистості учня, з віковими змінами, які виникають у його розумовій діяльності під впливом навчання. Таким чином, за виразом Н.О. Менчинської, механізм засвоєння знань відбувається на рівнях макро- і мікрогенезу, які пов'язані і взаємно впливають один на одного [46].

Більш ранніми щодо механізмів засвоєння знань є дослідження О.Н. Кабанової-Меллєр. Автор вважає, що засвоєння йде шляхом розчленовуючої абстракції: усвідомленого виокремлення істотного та неістотного, а потім їх протиставлення на основі узагальнення. Визначення істотних ознак має назву позитивної абстракції, а активне сприймання неістотних та їх усвідомлення як одиничного випадку у низці варіацій – негативної абстракції [17].

Згідно з теорією О.М. Леонтьєва, «знання формуються у складному процесі сходження від конкретного до абстрактного та від нього до дійсності у процесі практики…». На думку автора, механізм засвоєння знань відповідає загальному закону розвитку психіки в онтогенезі [22].

У працях Л.С. Виготського відмічається важливість для процесу засвоєння нових знань таких умов, як спілкування та співробітництво [8].

На думку О.Г. Маклакова, механізм отримання нової інформації полягає у засвоєнні «ядер понять» (загальних понять) та їх «прототипів» (одиничних понять). Ядра та прототипи щільно пов'язані. Їх співвідношення визначає адекватність наших уявлень про будь-яке явище або предмет. При цьому адекватність цих уявлень залежить від того, наскільки точно засвоєна суть поняття, тобто його ядро [26].

У дослідженнях П.Я. Гальперіна, О.В. Запоржця, Д.Б. Ельконіна йдеться про те, що найзагальнішим механізмом засвоєння є утворення умовних зв'язків. На думку авторів, є предметна дія, яка відповідає завданню та успішно його вирішує [11].

Цікавий підхід у визначенні механізмів засвоєння знань належить американським психологам. Вони виділяють декілька способів засвоєння понять через практичний досвід, в основі яких лежить процес узагальнення. Найпростіший спосіб має назву «стратегія екземпляра». Ця стратегія більш типова для ранніх етапів розвитку людини і полягає у порівнянні нового знання із системним, наявним вже раніше. По мірі того, як людина стає дорослою, вона починає користуватися іншою стратегією – «перевіркою гіпотези». Ця стратегія полягає в тому, що спочатку людина вивчає відомі приклади поняття, шукає для них відносно загальні ознаки та на основі їх висовує гіпотезу про те, що саме ці загальні ознаки характеризують певне поняття (наприклад, багато предметів меблів знаходяться у житлових просторах). Далі людина аналізує нові об'єкти, шукає в них ці виділені (критичні) ознаки та зберігає висунуту гіпотезу, якщо ця гіпотеза веде до правильної категоризації нового об'єкту, або змінює її, якщо вона не підтверджується. Отже, ця стратегія заснована на абстракціях [26].

На думку Л.Д. Столяренко, засвоєння знань полягає у поступовому здійсненні трьох стратегій. Стратегія інтеріоризації (переніс у внутрішній план) ґрунтується на сучасній теорії діяльності. Суть цієї стратегії полягає в тому, що для того, щоб сформувати у людини потрібне знання, необхідно передусім відокремити ту діяльність, яка обслуговує це знання, в якій воно формується. Формування нового знання йде шляхом активних предметних дій, які автоматизуються, згортаються та переходять у внутрішній план дій. Наступний крок, за словами автора теорії, – це стратегія екстеріориза-

ції. Суть її полягає у переводі знань з внутрішнього плану у зовнішній. Це ситуація комунікації, коли виникає необхідність розкриття згорнутої думки, структуризації її для того, щоб вона була зрозуміла іншим. Стратегія екстеріоризації лежить в основі розвитку мислення. Важливе значення автор приділяє останній стратегії – стратегії проблематизації та рефлексії. Ця стратегія спрямована на пошук причин невдач та затруднень, в ході чого людина змушена аналізувати власну діяльність, використовувати більш широке коло засобів та прийомів, висовувати гіпотези, а потім вже приймати логічно обґрунтоване рішення щодо вирішення даної проблеми. Загалом, на думку автора, психічний розвиток в процесі формування нових знань, в основі чого поступовий перехід від однієї стратегії до другої [35].

Різнобічні погляди вітчизняних та зарубіжних науковців щодо механізмів засвоєння знань говорять про складність та неоднозначність розуміння проблеми. Засвоєння знань як процес, на думку Н.О. Менчинської, не полягає у простому копіюванні: «отримане із зовні поняття «формується» тією мірою, в якій воно є продуктом мисленнєвої діяльності. З цього розуміння виникають послідовні етапи у процесі оволодіння змістом поняття, поступовий «рух» від неповного знання до повного…» [27].

Теоретичний аналіз літератури доводить, що різні теорії навчання по-різному розкривають сутність та основні етапи засвоєння знань: розуміння та заучування (Коменський); заглиблення (чіткість, асоціації, система) та метод (Гербарт); знаходження знання та закріплення (Дістеверг); сприймання, переробка та вираження в дії (Лай); отримання та закріплення (Ушинський); отримання, переробка та використання (Каптерєв); сприймання, відволікання та перевірка діяльності (Лесгафт); встановлення зв'язку та зміцнення зв'язку (Торндайк); успіх та пам'ять (Коффка); селективне сприймання та кодування, збереження, виконання (Гегні); орієнтування та пророблення (Лінгарт); оцінка, вибір способів дії та реалізація (Перис та Кросс); сприймання, розуміння та виконання, перевірка (Леонтьєв); з'ясування, орієнтування та обробка (Гальперін); сприймання, осмислення та закріплення, оволодіння (Рубінштейн); засвоєння пояснення та закріплення в дії (Кабанова-Меллєр); сприймання, пошук та заучування (Ітельсон); усвідомлення засобів та вправи (Щедровицький); когнітивне засвоєння діяльності та практична дія (Шадриков); сприймання, розуміння, запам'ятовування, узагальнення (Федоренко); екстеріорізація, інтеріорізація (Богоявленський, Менчинська). І.І. Ільясов доводить, що усі наявні концепції можна поєднати за наявністю двох спільних етапів засвоєння: 1) отримання засвоюваних знань про об'єкт та дії з ним і 2) обробка, опанування знань та дій.

У світлі висвітленої ідеї більш докладно розглянемо наступні підходи щодо етапів засвоєння знань.

Принципово важливою є думка О.М. Леонтьєва про засвоєння знань як процесу засвоєння розумових дій у результаті перетворення дій, що здійснюються у зовнішній предметній (чи екстеріоризованій) формі, на внутрішню (шляхом інтеріоризації), власне розумову. На основі даного підходу П.Я. Гальперіним та Н.Ф. Тализіною розроблена теорія поетапного формування розумових дій [12]. Виходячи з принципу діяльності, автори виділяють дію як одиницю її аналізу та включають знання в структуру дії. На їх думку, засвоєння знань та формування адекватної їм системи розумових дій перебігає як єдиний процес. Беручи за основу теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Тализіна виділяє наступні етапи засвоєння.

До першого етапу належить ознайомлення з діями, які потрібно формувати. Учням показують, на що потрібно орієнтуватися під час виконання дії. Другий етап засвоєння називається етапом матеріальної (або матеріалізованої) дії. Це зовнішня, матеріальна, розгорнута дія. Учні засвоюють склад дії, її окремі операції, перевіряють виконання кожної операції. На третьому етапі учні переводять виконання цієї дії у план зовнішнього усного або писемного мовлення. Дія удосконалюється, узагальнюється, скорочується, але ще не досягає рівня автоматизації. Четвертий етап – це етап «зовнішнього мовлення про себе»: дії виконуються у формі «зовнішнього мовлення про себе». Дія продовжує змінюватися у напряму узагальненості та згорнутості. Завершується засвоєння дії на п'ятому – розумовому етапі. Дія виконується у плані внутрішнього мовлення, максимально скорочується та автоматизується [3].

У працях С.Л. Рубінштейна та психологів, що спиралися на асоціативно-рефлекторну теорію навчання, засвоєння представляє собою процес, що складається з чотирьох етапів.

Сприйняття навчального матеріалу на основі перцепції (безпосереднє сприймання) об'єктів, предметів, явищ, процесів за допомогою наочного образу (моделі, схеми тощо); виділення цього об'єкту з фону та визначення його якостей.

Результатом цього етапу засвоєння є формування в учнів уявлення про об'єкт, явище тощо.

Усвідомлення навчального матеріалу шляхом розкриття предметного змісту знання в його глибоких та різнобічних взаємозв'язках – внутрішніх та зовнішніх (з іншими об'єктами та предметами). Організація даного етапу передбачає виявлення суті поняття на основі мисленнєвих дій порівняння, зіставлення, класифікації, аналізу, узагальнення, абстрагування від зовнішніх, неістотних ознак та виділення істотних, а також встановлення взаємозв'язку даного навчального матеріалу з іншим, вивченим раніше. Результатом стає формування понять, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, законів та закономірностей, загальних принципів тощо.

Запам'ятовування навчального матеріалу у результаті багаторазового сприйняття чи повторення, відтворення істотних якостей та відносин.

Застосування вивченого матеріалу для вирішення практичних завдань, у процесі якого відбувається оволодіння стереотипних та творчих способів діяльності, формування умінь та навичок. Організація даного етапу засвоєння передбачає включення учнів у діяльність по вирішенню системи завдань, яка поступово ускладнюється: спочатку застосування знань у стандартних ситуаціях, потім – переніс їх у нову для учня ситуацію, використання для вирішення нових завдань [32].

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури було знайдено інші думки щодо розуміння суті застосування знань. Н.О. Менчинська розуміє застосування знань не лише як завершальний етап навчання, а й засіб поглиблення й отримання нових знань [1]. Іншими авторами застосування знань розглядається як вершинний показник їх засвоєння (В.М. Синьов [33], О.П. Хохліна [37). Є.О. Мілерян під вмінням застосовувати знання розуміє здатність успішно будувати свою діяльність у різноманітних умовах [28].

Висновки. Таким чином, дослідження окресленої проблеми свідчить про те, що засвоєння знань як складна цілісна пізнавальна діяльність суб'єкту зумовлюється сукупністю різноманітних умов, які прямо впливають на рівень ефективності цього процесу (Н.О. Менчинська, Д.Н. Богоявленський). Загальною з цього приводу є думка І.С. Якіманської, яка вважає, що «характер засвоєння визначається, з одного боку, навчальним впливом («зовнішніми умовами»), а з іншого – індивідуальною готовністю кожного учня до сприйняття навчального впливу («внутрішні умови»). Згідно з такою класифікацією факторів, які впливають на процес засвоєння, їх можна співвіднести з двома аспектами вивчення проблеми та назвати аналогічним чином: педагогічні та психологічні фактори. До першої групи відносять зміст засвоюваних знань та методику викладання матеріалу (Є.І. Бондарчук, Н.П. Лукашевич, Н.І. Нєпомнящая, І.В. Сингаєвська, І.Т. Федоренко); режимні умови (створення мікроклімату та відповідної організації процесу засвоєння (І.Т. Федоренко). Своєю чергою до психологічних факторів відносять розвиток тих пізнавальних процесів, які приймають участь у засвоєнні знань (сприйняття, увага, пам'ять, мислення) та діяльність учня (Є.І. Бондарчук, І.Я. Лернер, Н.П. Лукашевич, Н.І. Нєпомнящая, І.В. Сингаєвська, І.Т. Федоренко, І.С. Якіманська та інші).

Список літератури:

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 347 с.
2. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения. *Психологическая наука в СССР* : в 2 т. / ред. Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т. 2. С. 286–336.
3. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
4. Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Москва : Просвещение, 1996. 444 с.
5. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 1979. 288 с.
6. Вопросы сознательности усвоения знаний учащимися / под ред. Ш.И. Ганелина и А.И. Сорокиной. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1954. 128 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
8. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 438 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. Москва : Педагогика, 1982. Т. 5. 368 с.
10. Гальперин П.Я. Введение в психологию. Москва, 1976. 346 с.

11. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. *Вопросы психологии*. 1969. № 1. С. 15–25.
12. Голуб Б.А. Основы общей дидактики : учебное пособие для вузов. Москва : Владос, 1999. 96 с.
13. Гончарук Р.А. Психологія навчання. Київ, 1985. 143 с.
14. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва, 1999. 384 с.
15. Ильясов И.И. Структура процесса учения. Москва, 1986. 198 с.
16. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1970. 264 с.
17. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков. Проблема умственной деятельности. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 376 с.
18. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с.
19. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.
20. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 254 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
22. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Леонтьев А.Н. Избранные произведения* : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 348–380.
23. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть. Москва : Знание, 1978. 47 с.
24. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1986. 96 с.
25. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. Москва : Прогресс, 1970. 685 с.
26. Маклаков А.Г. Общая психология : учебное пособие для студентов вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 592 с.
27. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 219 с.
28. Милерян Е.А. Формирование у старших школьников умения применять знания законов электрического тока на практике. *Вопросы психологии политехнического обучения*. Киев : Радянська школа, 1958. С. 32–45.
29. Общая психология : учебное пособие для студентов пединститутов / под ред. В.В. Богословского и др. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1973. 351 с.
30. Платонов К.К. О системе психологии. Москва, 1972. 216 с.
31. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие. Москва, 1981. 175 с.
32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва : Педагогика, 1989. 488 с.
33. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы : автореф. дисс. … докт. пед. наук. Москва, 1988. 45 с.
34. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. Москва : Педагогика, 1984. 96 с.
35. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 447 с.
36. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1975. 343 с.
37. Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М. Державний стандарт освіти для спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Освітня галузь «Технології» (початкова ланка). *Освіта*. 2003. № 26(5043). С. 7.
38. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : в 2 т. / под ред. И.И. Ильясова и В.Я. Ляудис. Москва : Изд-во МГУ, 1981. Т. 2. 311 с.
39. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва, 1989. 545 с.
40. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Москва : Знание, 1974. 64 с.
41. Якиманская И.С. Знания и мышление школьников. *Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология»*. Москва : Знание, 1985. № 9. 80 с.
42. Якиманская И.С. Проблемы обучения и развития в трудах Н.А. Менчинской. *Вопросы психологии*. 1995. № 3. С. 79–90.
43. Language, culture, and cognition: anthropological perspectives / R.W. Casson (ed.). New York : Macmillan, 1981. 320 p.
44. Cole M. Culture and Cognitive Science. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/8923/ea2919e9f33df7119 2666c824d0bb0322b76.pdf.
45. Holland D. The woman who climbed up the house: some limitations of schema theory. *New direction in psychological anthropology* / T. Schwartz, G.M. White, C.A. Lutz (eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 68–80.
46. Keller J.D. Schemes for schemata. *New direction in psychological anthropology* / T. Schwartz, G.M. White, C.A. Lutz (eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 59–67.
47. Norman D.A., Rumelhart D.E. Explorations in cognition. San Francisco : Freeman, 1975. 430 p.

48. Casson R.W. Cognitive anthropology. *Handbook of psychological anthropology* / Ph.K. Bock (ed.). Westport, Connecticut ; London : Greenwood Press, 1994. P. 25–37.

49. D'Andrade R.G. Cognitive anthropology. *New direction in psychological anthropology* / T. Schwartz, G.M. White, C.A. Lutz (eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 47–58.

50. Rumelhart D.E. Schemata: the building blocks of cognition. *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* / R.J. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer (eds.). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980. P. 33–58.

Maslianikova I.V. THE PROBLEM OF KNOWLEDGE ACQUISITION IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE

The materials are presented in the article are in the circle of a broader and relevant issues – improving the efficiency of the educational process. Development of questions of this problem in the article is considered through the prism of improving the quality of learning as the ultimate goal of the educational process. The author considers both classical and modern psychological and pedagogical approaches to understanding the concept of knowledge acquisition. The essence of the concept of "learning", divorced pedagogical and psychological aspects of this problem, with the emphasis on the latter. Psychological mechanisms of knowledge assimilation based on conditioned-reflex activity of the brain and mental activity of the subject are revealed. The procedural side of this process is presented, the psychological content of each stage of learning is given. The concept of knowledge as a basic component of assimilation from the point of view of various psychological concepts is considered. Their structure and types are given. A special place in the article is given to the effectiveness of learning as the ultimate goal of the educational process. Various indicators, criteria and levels of knowledge acquisition, which should be the basis of differentiated assessment in the educational process, are given. The factors that affect the quality of acquired knowledge in terms of different psychological approaches are revealed. The necessary condition for the effective assimilation of knowledge – psychological readiness of mental activity of the subject. Separately, the pedagogical factors, which include: the methodology of teaching the subject, individual approach to students and in General the features of the educational process. As a result of the analysis of scientific and applied literature found the most effective strategies that improve the quality of acquired knowledge at the level of external and internal factors of educational activity.

Key words: *learning, knowledge, education, participants of the educational process.*

УДК 159.922.4
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/07

Османова А.М.
кандидат психологічних наук

ПСИХОСЕМАНТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ СВІТОТВОРЧИХ УЯВЛЕНЬ КРИМЦІВ

У статті з'ясовані психологічні особливості впливу міфолого-релігійних чинників на процес становлення етнічної свідомості кримських татар. Простежується тісний зв'язок міфології з релігією, доктринальні основи якої були породжені тим самим типом мислення, на основі якого породжувалися і міфи, тобто базовий психологічний досвід формувався та усвідомлювався у міфологічних категоріях та засобами міфологічного мислення.

В еволюції етнічної свідомості кримців значну роль відіграла ісламізація. Цей процес мав сприятливий ґрунт для розвитку, оскільки базувався на численних язичницьких проявах у системі світосприйняття і не суперечив основним константам кримськотатарської етносвідомості.

У статті зазначається, по-перше, що міфологічна та релігійна свідомість складалися протягом довгого періоду часу, здійснюючи безпосередній вплив на всі сторони соціального життя суспільства, визначаючи ті специфічні особливості, які лягли в основу формування етнічної свідомості кримськотатарської етнічної спільноти.

По-друге, реальною базою формування етнічної свідомості кримців виступає соціальне буття суспільства, тобто процес взаємодії людей у господарській, духовній діяльності, де формуються і виявляються не тільки природні особливості суспільства та особистостей, але й особливості соціальні, ті, що виникають у процесі спільної діяльності. Сутнісні орієнтири етнічної культури передаються людині через взаємодію з іншими членами суспільства. При цьому сутнісні орієнтири культури виступають як знання не тому, що вони несуть у собі об'єктивну істину, а тому, що вони містять у собі знак належності до своєї культури.

По-третє, міф як первісна та універсальна спроба пізнання стимулює інші види пізнання. При цьому наступний розвиток свідомості етносу не веде до повної відмови від міфології. Міфологізована картина як певна здатність свідомості зберігається на всіх історичних етапах розвитку кримськотатарського етносу. Простежується тісний зв'язок міфології з релігією, доктринальні основи якої були породжені тим самим типом мислення, на основі котрого породжувалися і міфи, тобто базовий психологічний досвід формувався та усвідомлювався у міфологічних категоріях та засобами міфологічного мислення. Так, із різних рушійних сил етнічного розвитку складається закономірність етнічного процесу та формування етнічної свідомості кримців.

По-четверте, в еволюції етнічної свідомості кримців велику роль відіграла ісламізація. Цей процес мав сприятливий ґрунт для розвитку, оскільки ґрунтувався на численних язичницьких проявах у системі світосприйняття і не суперечив основним константам кримськотатарської етносвідомості. Традиційна етнічна свідомість закріпила у кримськотатарській культурі багато з постульованих в ісламі цінностей, та іслам виступив як доповнення до традиційних релігійних регуляторів.

Ключові слова: *традиційні уявлення, поведінкові стереотипи, етнокультура, традиційність, іслам, етнічна свідомість, обряди та звичаї.*

Постановка проблеми. Світосприймання кримців, що сформувалось у результаті складної взаємодії міфологічного та ісламського світорозуміння, відображає різні рівні етнічної культури – як ті, що входять коріннями у глибоке минуле, так і ті, що відповідають вимогам часу; водночас міфологічне та ісламське світорозуміння не просто співіснують, але і перетинаються у свідомості кожного представника народу.

У цьому контексті важливою детермінантою становлення й розвитку етнічної свідомості кримців постають міфолого-релігійні чинники, з'ясування специфіки впливу яких на спосіб буття етносу складає нагальну потребу сьогодення як теоретичного, так і практичного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Семіотичну концепцію етнокультури розвивав В.Т. Куєвда [4]. Проблема співвідношення

міфологічного знання і релігійної самосвідомості, з погляду філософської антропології, знайшла своє відображення у працях Е.М. Мелетінського [7], А.Л. Топоркова [10]. Погляди на етнічну історію, культуру, релігію кримських татар досліджував Р. Куртієв [6].

Постановка завдання – з'ясувати психологічні особливості впливу міфолого-релігійних чинників на процес становлення етнічної свідомості кримців.

Виклад основного матеріалу. Визначальним фактом, що свідчить про стійкість етносоціальних уявлень, є їхня властивість виявляти себе у стереотипізованих психологічних проявах, що складають основу традиційних народних звичаїв, обрядово-святкових побудов, ставлень і відношень до найнезвичніших проявів довкілля. Унормовуючись через звичаєвість, традиційні уявлення утверджують зразки етичних, естетичних, загалом життєвих зразків-ідеалів й фіксуються у поведінкових стереотипах, що корелюють з моральними настановами і життєвими цінностями.

Традиційні чинники поведінки людини містять відбитки найдавніших архаїчних і міфологічних зразків уявлень і тлумачень довкілля. Як система успадкованих етносоціальних уявлень традиційні чинники найповнішою мірою зберігаються й виявляються у фольклорних зразках, календарних святах і родинно-побутових обрядах. Результати засвоєння останніх опредметнюються особистістю у сучасній культуротворчій діяльності, а також у різноманітних формах її звичаєвої поведінки.

Протягом століть у кримських татар формувалася своя система правил і норм поведінки, що знайшла відбиття в моральному кодексі, закріпленому в специфічних формах народної творчості. У ній разом із доісламським зведенням правил і орм поведінки – суто національним компонентом – важливе місце посідає культура мусульманства. Кримські татари, включившись в духовне життя мусульманського світу, привнесли в іслам свої релігійно-етичні уявлення, правові норми і звичаї, склавши у такий спосіб національну своєрідну форму побутування ісламу.

Кримський півострів з найдавніших часів знаходився на жвавому перетині морських і караванних шляхів, на межі різних цивілізацій – східної, західної, арабо-мусульманської, тюркської та середземноморсько-християнської. Це наклало відбиток на етнопсихологію кримськотатарського народу, специфіка якої визначається поєднанням східного і західного світосприйняття.

Основу східного світобачення склала мусульманська культура. Цьому типу властиві жорсткі вимоги щодо виконання традиційних норм і канонів. Людина тут розуміється як духовна єдність емоцій, волі та розуму. Водночас ця традиція прагне звернутися прямо до серця як осереддя божественного і людського. Саме тому знання має вторинний характер як спосіб досягнення «локальних» завдань. У результаті для людини Сходу було типовим обмеження індивідуальної свободи, незалежності мислення, самостійності в різних сферах суспільного життя.

До фундаментальних основ ісламського виховання і навчання відносили не тільки релігію, знання і науку, мудрість, справедливість, практику і мораль, але й обдарованість людини. Західне світосприйняття виявлялося в системі всебічного і гармонійного розвитку вільної, творчої особистості. Основними рисами цього типу були ціннісно-раціональний характер навчання і виховання, переважна орієнтація на розвиток волі і розуму, утвердження в людині індивідуального і ворчого начала, почавши з гармонізації відносин із соціумом.

Ісламізація суспільства стала своєрідною сходинкою у пізнанні і розумінні сенсу єдиних для всіх світових релігій моральних заповідей, у залученні до віри в існування вищої істини і реальності.

Іслам, як наймолодша релігія, синтезував у собі безліч уявлень, міфічних образів і культових елементів, колишніх релігій і знаходиться в найтіснішому взаємозв'язку з ними. Як світоглядна система іслам має багато спільного з попередніми явищами духовного життя.

Фетишизм, віра в магію, тотемізм, шаманізм, шанування померлих – це ті форми релігії, які були властиві всім народам на ранніх етапах історичного розвитку. Їхні пережитки досить відчутні і в такій монотеїстичній релігії, як іслам, вони «перекочували» в іслам лише дещо видозмінившись. До їх числа, наприклад, належать пережитки фетишизму і віри в магію.

Фетишистські вірування були поширені у багатьох народів, зокрема й у кримців. Поклоніння окремим деревам, каменям, вогнищам тощо у кримських татар перегукується з язичницькими пережитками в ісламі. Великого значення надавали стародавні люди різним талісманам й амулетам, що «оберігали» їх господарів. Кожен віруючий мусульманин, навіть не знаючи арабської мови, прагне мати примірник Корану, який має, на його думку, властивість охороняти будинок від

бід і нещасть. Аркуш паперу, шматок тканини або шкіри з висловами Корану – кращий талісман, супутник удачі [6]. В уявленнях мусульман деякі предмети мають магічну охоронну силу. Багато що з них не пов'язано з ісламом, а прийшло з більш давніх повір'їв. Наприклад: підкова – символ успіху, блакитне намисто, що оберігає від «пристріту» (поганого ока), тощо.

У віруваннях древніх народів, у тому числі кримських татар, особливе місце посідав культ предків. У його основі лежить уявлення про те, що душі померлих небайдужі до долі живих і можуть вплинути на їхні справи. Під час ісламізації народів культ предків у деяких випадках трансформувався у культ святих. У мусульман досі повсюдно збереглися забобони, що стосуються святих і духів-покровителів, які нібито оберігають світ і його мешканців від нещасть.

Іслам не зміг до кінця викорінити багато народних традицій, обрядів, популярних народних культів. Оскільки ж в ісламі було досить багато теоретично близьких за звучанням мотивів, він без зусиль пристосував укорінені традиційні обряди до своїх догм, надавши їм мусульманського забарвлення. В деяких випадках навіть канонізував їх. Так, мусульманські урочисті акти жертвопринесення проводилися в «священних гаях», замінюючи мусульманські храми. Виключені з ряду офіційних святих, язичницькі боги продовжували функціонувати в народному побуті поряд з офіційними культами мусульманської релігії. Відмінність стала полягати в тому, що вони перейшли в розряд покровителів тварин, ремесел тощо, водночас зберігаючи колишні функції.

Відхилення від ісламу спостерігалися в усьому комплексі повсякденності. Незважаючи на глибоко моральне значення, яке в цілому надавалося суворому шануванню святинь, ісламське благочестя у кримськотатарському середовищі ґрунтувалося більше на повазі до зовнішніх образів, ніж на внутрішньому релігійному мусульманському почутті. Причина такого ставлення до ісламу полягає в тому, що в етнічній свідомості кримських татар задовго до прийняття ісламу була закріплена сувора і струнка система традиційних норм і цінностей, яка регламентувала і приводила в гармонійну відповідність усі сфери суспільного та особистого життя.

Традиційна етнічна свідомість закріпила у кримськотатарській культурі багато з тих цінностей, які постулюються в ісламі, в результаті чого іслам виступив лише як доповнення до традиційних релігійних регуляторів, підтверджуючи правильність народної етики і моралі та надаючи кримськотатарській релігійності чіткості у зовнішній обрядовості й атрибутиці з утвердженням ісламу як офіційної релігії.

Іншим аспектом спільності є землеробські культи, які у кримців (къырымлылар) мали широке застосування. Незважаючи на те, що в межах Халіфату, де після завоювань виявилися галузі стародавніх землеробських цивілізацій, землеробські культи були знищені ісламом, їх пережитки збереглись у календарних обрядах і землеробських святах.

Одним із визначальних циклів-образів є річний колообіг, якому ми підпорядковуємося, переходячи в часі від одного витка року до наступного, спіралеподібно вивершуючи свій життєвий шлях. Річний цикл як психологічний простір у часовому вимірі також має свої семантичні центри, що виформовуються у взаємодії людини з довкіллям. Зимове і літнє сонцестояння, весняне і літнє рівнодення, період відродження й згасання рослинного світу весняно-осіннього періоду, народження людини, творення нового роду через шлюб (пора весіль) як і перехід в інші виміри існування через поховальну обрядовість – усе це породжує складні психологічні механізми співвідношень людини з ними (В.А. Роменець, 2003), стає джерелом творчих наснаг до творення того, що зветься народною культурою, а у нашому прикладі – святами традиційного календаря та родинно-побутовими обрядами [5].

Обряд як форма існування звичаю закріплює певні норми у свідомості окремих людей, які шляхом міжпоколіннєвої трансляції утворюють традицію, що визначає світоглядну систему народу. Найбільш життєвостійкими та здатними до розвитку виявилися ті форми календарної обрядовості, що були естетично й емоційно збагачені, які містять художні елементи народної творчості [2].

Традиція здійснює визначальний вплив на формування річного циклічного психологічного простору, організовує поведінку людини відповідно до ціннісної світоглядної матриці. Механізмом реалізації традиційної закономірності виступає звичаєвість і насамперед святковий календарний цикл, у якому сенсовизначальні часові центри оформлені за правилами організації обрядово-святкових структур (В.Т. Куєвда) [4].

Календарна обрядовість кримських татар має яскраво виражений аграрний характер. Ідучи з глибокої давнини, язичницькі звичаї у підсумку злилися з мусульманськими, зберігаючи магічний сенс. Саме у календарних святах чітко

декларуються риси, що пов'язані з місцевими домусульманськими традиціями. Сила традиції проявляється у самосвідомості, самовизначеності представників кримськотатарського народу, їхньому ставленні до традиційної для них релігії. У них відбувається злиття етнічної та соціокультурної ідентичності.

Початком календарного циклу є свято *Наврез* – традиція зустрічі нового року, яка пов'язана з давніми магічними віруваннями людей, що були спрямовані на забезпечення багатого врожаю, здоров'я родини і роду протягом усього року [6].

В обрядовості свята міститься інформація про етнічні джерела, етнокультурні зв'язки і вірування кримських татар. Святкування Наврезу було прийнято у тюркських народів Середнього Сходу Азії ще до ісламу. Поступово він увійшов до числа мусульманських свят, з ним стали пов'язувати ісламські легенди і перекази. Вважалося, що Аллах створив день і ніч рівними у день Наврезу, коли пророк Ной вступив на землю, і коли був день весняного рівнодення. Святкування Наврезу в кримських татар супроводжувалося комплексом обрядів і звичаїв, заснованих на вже відомих виставах.

У звичаях степових і передгірних кримських татар присутні відголоски колишнього шанування цих природних явищ і пов'язаних з ними магічних обрядів. Наприклад, тривалий час зберігалася традиція в дні свят перестрибувати через вогнище, тобто здійснювати ритуал очищення від влади лихих духів за допомогою вогняної стихії.

Дуже важливим ритуальним обрядом доісламської культури є поклоніння вогню. Вогонь виступає і як особливе божество, і як очисна сила. Сама ідея очищення вогнем так чи інакше присутня в різних релігіях. В ісламському трактуванні цієї стихії, за визначенням Аллаха, керував Ільяс, він же допомагав людині захищатися від темних сил, отже, йому присвячували ритуальні багаття [6]. У зікровій практиці суфіїв також знайшли застосування ритуали з використанням очищувальної сили вогню [12, с. 54].

Власне, вогонь виступає з'єднувальним і гармонізувальним чинником творення шлюбу, щоб творити лад у найсуворіших реальностях. Шлюбний обряд є в міфологічних уявленнях паралеллю з шлюбом світотворчих сил, де вогонь символізує чоловічу сутність, а вода – жіночу.

З давніх часів було створено безліч образів, мотивів і сюжетів, в основу яких покладено системи, універсальні для різних народів, а тому, моделюючи їхню давню культуру та надаючи розвитку подібним сюжетам, кримці створили оригінальний світогляд. Структурні одиниці таких систем – архетипи – час від часу випливають на поверхню суспільної свідомості і нині. Особливо стійким виявився язичницький пантеон з верховним божеством Тенгрі, успадкований від тюркських предків народу.

Становлення архетипу Старого Мудреця бере свій початок у тюркській міфології від духів-посередників – посланців Тенгрі, які виконують його волю і вступають у безпосередній контакт з людиною, а отже, співвідносяться зі сферою існування самої людини. Це боги, які підпорядковуються Йєр-су (святій Землі-Воді), виконуючи волю Тенгрі, який карає за гріхи та який керує духами землі і води [10, с. 351].

У фольклорній спадщині тюркських народів присутній образ вічно живого старця – Хизир Ільяса. У фольклорі кримців також є свято Хидирллєз, яке відзначається у день зустрічі пророків. Назва свята містить два мусульманських імені святих Хизира та Ільяса, з котрими пов'язані численні легенди. Хизир – ісламський святий. У Корані відмічено, що Хизир є проповідником, і йому Богом дароване вічне життя [1, с. 262]. За легендарною традицією кримських татар, він підтримував у людей віру в Аллаха, надавав допомогу тим, хто потопав у морі, допомагав гасити пожежі, захищав від крадіжок і злих духів [11, с. 26]. Святий Ільяс – один з біблійних пророків. Від з'єднання цих імен походить назва дня весни – Хидирллєз.

Свято *Хидирллєз* вважається за народним календарем початком літа. З прийняттям ісламу язичний святий функціонально збагачується, поступово здобуваючи статус пророка, коранічного персонажа. У свідомості народу відбувається з'єднання язичного божества та ісламського пророка в образі мандрівника, мудрого старця. В тюркській фольклорній традиції роль старика не обмежується міфологічними уявленнями. Він виступає як хранитель життєвого досвіду, народних знань і звичаїв та немовби переходить у категорію предків, стаючи посередником між живими і померлими людьми і духами. Образ старого, який наділений багатовіковим досвідом і освічений мудрістю, стає крапкою зіткнення міфологічних уявлень: верховного божества *Тенгрі* – богом шляхів на коні із сукупністю з духами *Йєр-Ссу* – язичеського божества *Хизир*, мусульманського пророка *Ільяс* – білобородого казкового старця і традиційно шанованого ставлення до старості, мудрості, усвідомлення близь-

кості стариків до світу предків у світовідчутті тюркських народів. Культурний досвід кримців, що накопичувався століттями, конденсувався в архетиповому образі старця, синтезувавши міфологічне світосприймання і соціальні відносини між людьми, особистістю та соціумом.

Так, архетипний комплекс чоловічого начала – обожнене небо – поєднує у собі функції розпорядника і судді як утілення мудрості (архетипу Духа, за К.Г. Юнгом), а також культурного героя як творця і покровителя, що сприяє подальшій трансформації архетипу у зазначених напрямах.

Річний цикл звичаїв та обрядів кримських татар продовжує формуватися на основі обрядів мусульманських свят.

Одне з найбільш значущих релігійних свят для кожного мусульманина – *Ураза-байрам*. Він безпосередньо пов'язаний з ідеями духовного вдосконалення і добрими вчинками. Для кожного віруючого свято – це причетність до загальної радості одновірців і добра, можливість для поповнення духовного досвіду.

Курбан-байрам – це щорічне свято – день поминання предків і жертвопринесення Аллаху. Це свято жертвопринесення пов'язується з переказом про пророка Ібрагіма, який хотів принести в жертву Аллаху свого сина. На згадку про цей день кожен мусульманин зобов'язаний принести жертву *(курбан),* тобто зарізати тварину. Обряд жертвопринесення виконується за мусульманськими законами [6]. За звичаєм, м'ясо жертовної тварини рубається на маленькі шматки, потім з нього готується бульйон, і усі гості, які прийшли з привітаннями з нагоди свята, пригощаються, а решту м'яса роздають бідним, самотнім. У давнину частини туші тварини розподілялися між членами родів у строго визначеному порядку. Можливо, що в основі символіки таких колективних трапез лежала ідея демонстрації єдності роду як соціального організму. Ритуальна трапеза – це не просто споживання страви, а ритуальне дійство, наддетерміноване складним культурно-міфологічним контекстом та семантичним сенсом.

Так, зокрема, у монголів до традиції розчленування туші тварини примикає і найдавніша традиція обов'язкового знання імен пращурів до сьомого коліна [9, с. 29]. З іншого боку, глибинний зв'язок символіки їжі та жертв нагадує про міф створення світу, згідно з яким Всесвіт виникає у результаті розділення на частини того, що було раніше єдиним. Найдавніша тема міфу – це створення світу в цілому або його частин. Є.М. Мелетинський виокремлює цю тему як архетиповий мотив давніх міфів [7, с. 48].

Традиційність як спосіб буття формує буденну свідомість людини, виявляючи її індивідуальні та етнічні ментальні ознаки і загалом конкретний образ етнопсихотипу. Психологічне середовище побутування такого способу буття істотно впливає не лише на індивідуальні психічні параметри, а, об'єднуючись у психічне коло соціуму, утверджує ті чинники, що виявляють психічне обличчя етносу, нації тощо (К.Г. Юнг, 1988) [4].

Висновки. Отже, на підставі викладеного матеріалу зроблено висновок про те, що в еволюції етнічної свідомості кримців значну роль відіграла ісламізація. Цей процес мав сприятливий ґрунт для розвитку, оскільки базувався на численних язичницьких проявах у системі світосприйняття і не суперечив основним константам кримськотатарської етносвідомості. Традиційна етнічна свідомість закріпила у кримськотатарській культурі багато з постульованих в ісламі цінностей. Так чином, іслам виступив як доповнення до традиційних релігійних регуляторів. Рекомендації включають: залучення до розробки програм у галузі етнокультурної політики, формування толерантності у міжконфесійних і міжетнічних відносинах, а також у подальшій розробці концептуальних і теоретико-методологічних положень з етнопсихології, етнопедагогіки, під час розробки окремих положень і підходів щодо психологічного розв'язання деяких аспектів проблем національного життя. Подальші наукові розвідки можуть бути пов'язані з вивченням особливостей етнічної свідомості та етнічної ідентичності в рамках соціально-гуманітарних наук – соціальної психології, культурології, соціології.

Список літератури:

1. Ислам : энциклопедический словарь. Москва : Наука, 1991. С. 262.
2. Івановська О.П. Звичаєве право в Україні : Етнотвор. аспект : навч посіб. Київ : ЕксОб, 2002. 263 с.
3. Кондараки В.Х. Религиозные правила, догматы и обычаи крымских татар. Киев : Стилос, 2005. С. 270–279.
4. Куєвда В.Т. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект. Донецьк : Укр. культурол. центр, 2007. 236 с.
5. Куєвда В.Т. Традиційність як фактор психічної детермінації поведінки людини : автореф. дис. ... канд. псих. наук. 19.00.01. / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 1999.

6. Куртиев Р. Крымские татары: этническая история и традиционная культура. Симферополь : Б. и., 1998. 151 с.
7. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах. Москва, 1994. 133 с.
8. Рашид-ад-Дин Ф. Джами ат-таварих : сб. летописей. Т. 1. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1946.
9. Топорков А.Л. Предвосхищение понятия «архетипы» в русской науке 20 века. Москва : Рос. гос. гуманист. ун-т, 2001. С. 351.
10. Фюстель де Куланже Н. Древний город. Москва : Канон+, 1996.
11. Чепурина П.Я. Татарская вышивка. *Искусство*. 1935. № 2. С. 103.

Osmanova A.M. PSYCHOSEMANTIC TRANSFORMATION OF THE WORLD REPRESENTATIONS OF THE CRIMEAN TATARS

The article is founded on psychological features mythological influence of religious factors on the process of formation of ethnic consciousness of the Crimean Tatars. It is of close relationship of mythology and religion, the doctrinal foundations of which were generated by the same type of thinking, on the basis of which generate and myths, that is a basic psychological experience formed and realize in mythological categories and means of mythological thinking. In the evolution of ethnic consciousness Crimean played a significant role on Islamization. This process had a fertile ground for the development, because based on numerous pagan manifestations in the perception of the world system, and not contrary to the fundamental constants of the Crimean Tatar ethnic consciousness.

The article notes, first, that mythological and religious consciousness developed over a long period of time, directly influencing all aspects of social life of society, identifying those specific features that formed the basis of ethnic consciousness formation of the Crimean Tatar ethnic community.

Second, the real basis for the formation of the ethnic consciousness of the Crimeans is the social existence of society, that is, the process of interaction of people in economic, spiritual activity, where not only the natural features of society and individuals, but also social features, arising in the process of joint activity are formed and manifested. Essential landmarks of ethnic culture are transmitted to man through interaction with other members of society. At the same time, the essential landmarks of culture act as knowledge not because they carry objective truth, but because they contain a sign of belonging to their culture.

Third, myth as a primal and universal attempt at cognition stimulates other kinds of cognition. However, the subsequent development of consciousness of the ethnos does not lead to a complete rejection of mythology. Mythologized picture as a certain ability of consciousness is preserved at all historical stages of development of the Crimean Tatar ethnic group. The close connection of mythology with religion is traced, the doctrinal foundations of which were generated by the same type of thinking, on the basis of which myths were generated, that is, basic psychological experience was formed and realized in mythological categories and means of mythological thinking. Thus, from different motive forces of ethnic development is the pattern of ethnic process and formation of ethnic consciousness of Crimeans.

Fourth, Islamization played a major role in the evolution of the ethnic consciousness of Crimeans. This process had a favorable ground for development, as it was based on numerous pagan manifestations in the system of world perception and did not contradict the main constants of the Crimean Tatar ethnic consciousness. Traditional ethnic consciousness has cemented in the Crimean Tatar culture many of the values that have been established in Islam and Islam has acted as an adjunct to traditional religious regulators.

Key words: *traditional notion, behavioral stereotypes, ethnic culture, traditional Islam, ethnic consciousness, rituals and customs.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/08

Романюк Л.В.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

Бабич М.Я.
ВНКЗ ЛОР «Бориславський медичний коледж»

Соловей О.Я.
ВНКЗ ЛОР «Бориславський медичний коледж»

КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ТА КРОСКУЛЬТУРНІ СПІВВІДНОШЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ І СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

У статті розглядаються культурні контексти становлення цінностей і суб'єктивного благополуччя. Соціально-культурні простори двох європейських країн – Македонії та України, де було проведено наше дослідження, характеризуються важливими відмінностями в плані задоволеності життям і його загальних соціальних обставин. Досліджено співвідношення особистісних цінностей і суб'єктивного благополуччя. Розглянуто, як цінності впливають на задоволеність життям македонських (N = 234) і українських (N = 230) студентів, які надали дані про їх особистісні цінності (PVQ, Шварца, 1994) і задоволеність життям (Дінер та ін., 1985). Припущено існування прямих зв'язків між типами цінностей і суб'єктивного благополуччя, що ґрунтується на «здоров'ї» (самостійність, стимулювання, досягнення, доброзичливість, універсалізм) і «нездоров'ї» (влада, безпека, відповідальність, традиції). Результати засвідчили, що: а) українці порівняно з однолітками-македонцями демонстрували високі бали за всіма цінностями, за винятком влади; б) цінність конформізму та безпеки корелюють із суб'єктивним благополуччям, як передбачено, але тільки в македонців. Результати частково підтвердили гіпотези щодо цінностей, що сприяють суб'єктивному благополуччю серед студентів в обох країнах. Результати розглянуті з точки зору впливу цінностей для суб'єктивне благополуччя молоді в македонських і українських контекстах.

Ключові слова: *особистісні цінності, опитувальник особистісних цінностей Шварца, суб'єктивне благополуччя, македонські та українські студенти.*

Постановка проблеми. Як відомо, національна ідентичність виникає з процесів особистісного самовизначення, а також бажання поділитися нею з іншими на основі спільної мови, культурних та сімейних традицій, релігії та історії, міфічної спадщини. У сучасних Україні й Македонії спостерігається яскраво виражений процес живої переоцінки цих елементів, що переходить у новий етап розвитку особистості. Соціально-культурні простори двох європейських країн – Македонії та України, де було проведено наше дослідження, характеризуються важливими відмінностями в плані задоволеності життям і його загальних соціальних обставин.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз тих соціокультурних контекстів, які вагомі в становленні цінностей і суб'єктивного благополуччя, а також виявлення кроскультурних співвідношень між ціннісним становленням особистості та її суб'єктивним благополуччям**.**

Виклад основного матеріалу. Македонія знаходиться на Балканському півострові і є найпівденнішою республікою колишньої соціалістичної Югославії. Країна незалежна з 1991 року як парламентська демократія. Її ВВП є одним з найнижчих у Європі, бл. $ 5,000 на душу населення, а рівень безробіття становить близько 30%. Македонія є переважно колективістським суспільством (Кеніг, 2006), де колективізм розуміється як відданість цінностям, нормам, стандартам і критеріям групи і більш тісної спільноти. Загальна чисельність населення складає трохи вище 2 млн., з двома основними типами різних громад. Найбільша громада є однією з етнічних македонців, що складає 66% населення слов'янського походження, в основному православних християн.

Інша група – албанського походження – складає 24% від загальної чисельності населення, здебільшого мусульмани. Через це вже кілька десятиліть македонське суспільство знаходиться у стані постійної міжетнічної напруженості.

Українська ж державність починається ще з Київської Русі. Ця східнослов'янська держава процвітала з дев'ятого по тринадцяте століття на території сучасної України. Україна стала незалежною після розпаду Радянського Союзу у 1991 році й з тих пір робила вибір між Західною Європою і Росією. З одного боку, привабливими виглядають діючі західноєвропейські цінності, а з іншого – економічна взаємозалежність. Тоді як східна і південна частини України і Росії мають спільні історичні корені, захід України має тісні зв'язки зі своїми європейськими сусідами, зокрема з Польщею, і українські націоналістичні настрої найсильніше виражені саме там. Значну частину населення України становлять росіяни, або люди, які використовують російську як першу мову. Російський вплив особливо сильно проявляється на промисловому сході.

Перепис України 1989 показав населення 51 452 000. Сьогодні негативний приріст населення, ймовірно, викликаний економічними та екологічними кризами, у тому числі аварією на Чорнобильській АЕС, що шокувала всю країну. Під тиском економічної кризи українці вирощують продукти на своїх присадибних ділянках і дачах. Місто і село здебільшого зустрічається на ринках – місцях споживчих товарів і продуктів харчування. Якщо наприкінці 1990-х розвиток харчової промисловості стимулювався економічними реформами, то нині відбувається модернізація підприємств переробної та харчової промисловості. Право приватної власності було відновлене в Україні після 1991 року. Колгоспи були скасовані в 2000 році, а селяни отримали право власності на землю. Приватизація також була проведена і в містах. Спадкове право в Україні, як і в інших країнах, реалізується передачею майна відповідно до правових заповітів.

Сучасна Україна має високий рівень офіційного і прихованого безробіття, особливо в промисловості, галузі якої раніше орієнтувалися на військові потреби. Рівні можливості працевлаштування не були реалізовані в кінці XX століття. Безробіття й міграція населення зросли, коли змістився фокус виробництва з важкої промисловості, й розпочалася війна на сході. Фермери знаходяться іще в перехідній фазі, оскільки немає інституту права власності на землю. У сучасній Україні багато колишніх пострадянських бюрократів (номенклатури) зберегли свій статус і впливовість як члени нової адміністрації або як нові бізнес-професіонали.

Освіта, охорона здоров'я, науково-дослідні установи все ще залежать від державних бюджетів і знаходяться в найнижчій категорії доходів. Українські програми соціального забезпечення перебувають у їх початковому стані. Проблема незайнятості покладена на урядові центри, які пропонують професійну перепідготовку. Міжнародні благодійні організації надають допомогу нужденним.

Останні кроки для досягнення угоди про асоціацію з ЄС розглядалися як ключовий крок на шляху до можливого членства в ЄС, підживлювали напруженість у відносинах із Росією, а рішення відмовитися від угоди привели десятки тисяч протестуючих на вулиці в листопаді 2013 року, наслідки чого українці відчувають і досі. Українцям удалося змінити уряд у сподіваннях на краще життя. У цілому соціальне життя може бути пояснено як свого роду реакції серед менш освічених верств на стресові економічні і соціальні ситуації у поєднанні з духовним вакуумом, що створювався протягом десятиліть войовничого атеїзму і корупції, яка стала особливо нестерпною в останні роки.

Зафіксовані відмінності щодо задоволеності життям між Македонією та Україною свідчать (за результатами великих багатонаціональних порівнянь), що в Україні вищі показники загальної задоволеності життям, ніж у Македонії (Veenhoven, 2013).

Зосередивши увагу на питаннях про відмінності в особистісних цінностях і задоволеності життям між македонськими та українськими студентами і впливові особистісних цінностей на задоволеність життям, ми з першого питання дослідження не формулювали конкретних гіпотез. Загалом не очікувалися великі групові відмінності у цінностях між Македонією та Україною, оскільки попередні дослідження показали, що бали у кожній з цих країн є близькими за людськими цінностями, досліджуваними на основі PVQ (Vala & Costa-Lopes, 2010). Однак у македонців, як очікується, нижча оцінка щодо задоволеності життям, ніж в українців, враховуючи, що середні бали вимірювання задоволеності життям у Македонії нижчі, ніж в Україні (Veenhoven, 2013).

Стосовно другого питання дослідження про ту ступінь, в якій цінності можуть передбачити задоволення життям у македонських та українських груп, було розглянуто також результати попередніх досліджень у цьому напряму. На основі них ми очікуємо, що «здорові» цінності (самостійність, доброзичливість, універсалізм, стимулювання і досягнення) будуть позитивно пов'язані з благополуччям, тоді як «нездорові» цінності (конформність, безпека, традиції) – негативно пов'язані з суб'єктивним благополуччям у наших вибірках. Таким чином, було висловлено припущення, що молоді люди з обох країн, які мають сильні і розвинені «здорові» цінності, будуть відчувати себе

краще в житті, і навпаки, носії «нездорових» цінностей – не задоволені життям і стурбовані.

Методи дослідження. У цій статті розглядається вибірка з 464 учасників: з Македонії (N = 234) та України (N = 230), з яких 55% жінок і 45% чоловіків. Середній вік склав 20, 19 років (SD = 4,21) (див. таблицю 1). Дві вибірки відрізнялися щодо статі, з більшою кількістю жінок у македонській, ніж в українській групі, χ^2 (1, N = 425) = 111,78, p < 0,001. Групи не розрізнялися за віком. Оскільки вибірки відрізнялися за статтю, то наслідки цієї демографічної змінної статистично контролювалися на наступному етапі аналізу.

Учасники для цього дослідження були набрані з державних та національних університетів. До початку збору даних учасники були поінформовані про цілі та методи дослідження, щоб гарантувати свою участь. Дані були зібрані під час нормального навчального процесу в різних культурах. Учасників попросили заповнити опитувальники про цінності і суб'єктивне благополуччя. Їх також проінформували, що участь є повністю добровільною і конфіденційною, і що вони можуть припинити свою участь у будь-який час. Студентам також повідомили, що якщо вони зацікавлені, то вони отримають остаточний варіант доповіді про проведене дослідження.

Брались до уваги соціально-психологічні фактори. Всі учасники надали дані про соціально-демографічні змінні щодо їх національності, статі, віку.

Особистісні цінності вимірювалися за допомогою використання опитувальника цінностей PVQ (Schwartz і співавт., 1994, 2001), адаптованого до кожної вибірки (Романюк, 2009). Цей опитувальник складається з 40 пунктів, які були розроблені для вимірювання десяти типів цінностей. Приклади формулювань наведені поряд з кожним типом цінності в дужках поруч з кожним ціннісним виміром, а саме: самостійність (чотири пункти, напр., «Придумувати щось нове і бути винахідливою для неї дуже важливо»), стимулювання (три пункти, напр., «Він завжди прагне новизни»), гедонізм (три пункти, напр., «Для неї важливо робити те, що приносить їй задоволення»), досягнення (чотири пункти, напр., «Для неї важливо показати свої здібності»), влада (три пункти, напр., «Вона хоче, щоб люди робили те, що вона говорить»), безпека (п'ять пунктів, напр., «Для неї важливо жити в безпечному оточенні»), конформність (чотири пункти, наприклад, «Він вважає, що люди повинні робити те, що їм говорять»), традиції (чотири елементи, напр., «Вона думає, що найкраще чинити згідно з встановленими традиціями»), доброзичливість (чотири елементи, напр., «Для неї дуже важливо допомагати оточуючим») і універсалізм (шість пунктів, напр., «Він вважає, що у всіх повинні бути рівні можливості в житті»). Опитувальник був запропонований у чоловічій і жіночій версіях. Версії були ідентичні, окрім слів, які вказували на стать респондентів. Шкала складається з пунктів оцінювання за шкалою реагування в межах від 1 (не подобається взагалі) до 6 (дуже схожий на мене). Відповіді, наведені за п'ятибальною шкалою Лайкерта в діапазоні від 1 (не згоден) до 6 (абсолютно згоден). Внутрішня надійність вимірювалася за допомогою коефіцієнта Кронбаха і становила α = 82 для македонської і α = 77 для української вибірки.

Благополуччя вимірювалася за шкалою задоволеності життям (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Шкала складається з 5 пунктів, які оцінювалися за 7-бальною шкалою (1 = категорично не згоден, 7 = повністю згоден). Деталі вибірки включали такі пункти, як «У більшості випадків моє життя близьке до мого ідеалу», «Я отримую задоволення від мого життя» і «Якби можна було прожити своє життя заново, я б змінив дуже мало». Внутрішня надійність вимірюється за коефіцієнтом Кронбаха, що становив α = 81 для македонської і α = 80 для української вибірки. SWLS є одним з найбільш широко використовуваних інструментів виявлення благополуччя, і збережені результати його використання у кроскультурних дослідженнях, які були проведені у різних націй. Подальша підтримка щодо справедливості шкали забезпечується переконливими доказами про її психометричні властивості через VARIOS культурних груп (Diener et al., 1985; Diener, Helliwell, & Kahneman, 2010; Ponizovsky, Dimitrova, Schachner, & van de Schoot, 2013).

Результати. Основні наукові питання розглядалися в три етапи. По-перше, відмінності між групами в цінностях і благополуччі за македонськими та українськими вибірками були досліджені шляхом проведення MANCOVA, що включало загальний бал кожної цінності особистості і її суб'єктивне благополуччя – задоволеність життям як залежних змінних, і групи (македонська та українська) як незалежних змінних, а також ґендер як коваріати. Додатково MANCOVA проводили на чотирьох ціннісних факторах (тобто відкритості до змін, самовозвеличенні, консерватизмові та самотрансценденції) як залежних змінних, і груп (македонська й українська) як незалежних змінних та статі як коваріати. По-друге, ставилося питання про те, чи є певна цінність провісником суб'єктивного благополуччя для македонської та української молоді. М и провели дві окремі моделі регресії з дев'ятьма цінностями (самовизначення, стимуляція, досягнення, влада, безпека, конформність, доброзичливість, універсалізм, традиції) як предикторами задоволеності життям для представників кожної групи. Окрім того, було використано кореляції Пірсона між цінностями особистості та її задоволеністю життям – суб'єктивним благополуччям для кожної групи.

Виявлені відмінності між цінностями і суб'єктивним благополуччям видно з таблиці 5.3., де представлені середні бали для македонських та українських представників груп дорослих.

Як видно з наведених даних, істотна відмінність за етнічністю групи була виявлена у всіх ціннісних типах. Зокрема, українці оцінили вище, ніж македонці, самостійність (F(1,424) = 1167,65, p < 001), стимуляцію (F (1,424) = 152,58, p < 001), досягнення (F(1,424) = 312,49, p < 001), безпеку (F(1,424)=304,30,p<001), конформність(F(1,424)= 201,49, p < 001), традиції (F (1,424) = 16,73, p < 001), доброзичливість (F(1,424) = 639,10, p < 001) та універсалізм F(1,424) = 596,75, p < 001.

І навпаки, македонці оцінили вище, ніж українці, владу, F(1,424) = 13,01, p < 001. Жодна група розбіжності щодо задоволеності життям не виявила. Крім того, українці оцінили вище, ніж македонці, всі чотири ціннісних фактори, а саме – відкритість до змін (F(1,424) = 642,35, p < 001), самовозвеличення (F(1,424) = 182,40, p < 001), охорону природи (F(1,424) = 350,11, p < 001), самотрансцендентність F(1, 424) = 504,36 , p < 001.

Дискусія. Шукаючи відповідь на питання, як цінності пов'язані з задоволеністю життям у македонських та українських вибірках, очікувалося, що всі дев'ять компонентів моделі цінностей будуть пов'язані з задоволеністю життям / суб'єктивним благополуччям. Щоб перевірити це припущення, проводилися дві серії лінійної регресії окремо в кожній групі. Коефіцієнти регресійної моделі представлені в таблиці 2. Як видно з даної таблиці, тільки конформність та традиції виявилися значущо пов'язані з задоволеністю життям і тільки для македонської групи.

Ці результати відповідають нашими очікуваннями про те, що «нездорові» цінності негативно

Таблиця 1

Відмінності в особистісних цінностях і суб'єктивному благополуччі македонської та української вибірок дорослих

	Македонці (*n* = 234)	**Українці (*n* = 230)**	**Порівняння**
Вік, M *(SD)*	19.84 (5.57)	20.49 (1.59)	n.s
Стать, *n*			$\chi^2(1, N = 425) = 111.78$***
Хлопці	47	144	
Дівчата	178	56	
Цінності			
Самостійність	1.89 (.70)	4.62 (.66)	$F(1, 424) = 1167.65$***
Стимуляція	2.56 (.99)	3.99 (.88)	$F(1, 424) = 152.58$***
Відкритість до змін	2.29 (.72)	4.31 (.56)	$F(1, 424) = 642.35$***
Досягнення	2.37 (1.03)	4.39 (.86)	$F(1, 424) = 312.49$***
Влада	4.16 (1.14)	3.67 (.93)	$F(1, 352) = 4.89$***
Самовозвеличення	2.90 (.77)	4.14 (.74)	$F(1, 424) = 182.40$***
Безпека	2.58 (.85)	4.13 (.65)	$F(1, 424) = 304.30$***
Конформність	2.53 (.96)	3.93 (.66)	$F(1, 424) = 201.49$***
Консерватизм	2.55 (.79)	4.00 (.80)	$F(1, 424) = 350.11$***
Доброзичливість	2.08 (.76)	4.49 (.83)	$F(1, 424) = 639.10$***
Універсалізм	2.17 (.72)	3.98 (.24)	$F(1, 424) = 596.75$***
Традиції	3.26 (1.14)	3.78 (.70)	$F(1, 424) = 16.73$***
Само-трансцендентність	2.50 (.66)	3.25 (.98)	$F(1, 424) = 504.36$***
Задоволення життям (SWL)	4.82 (1.24)	4.69 (1.09)	n.s.

*Умовні позначення: *** p < .001, n.s. = не значущий*

співвідносяться з суб'єктивним благополуччям, хоча це співвідношення було значущим тільки для македонської частини вибірки.

Крім того, ми представляємо лінійні кореляції (Pearson) дев'яти цінностей і задоволеності життям / суб'єктивного благополуччя (табл. 3). Знову ж таки значущі відношення з'явилися тільки в македонської частини вибірки, де влада була позитивно пов'язана з задоволеністю життям / суб'єктивним благополуччям, тоді як такі цінності, як безпека, конформність, доброзичливість, універсалізм і традиція, виявилися значуще негативно пов'язані з задоволеністю життям. Ніякого значущого зв'язку для українських груп не виникло. Такі результати частково підтверджують наші очікування щодо взаємовідношень «здорових» і «нездорових» цінностей і суб'єктивного благополуччя.

Таким чином, у цій статті, спрямованій на вивчення відмінностей у цінностях та їх зв'язках із задоволеністю життям у македонських та українських студентів, наші дані та результати в основному підтвердили гіпотези й очікування. Що стосується першого питання дослідження, відмінність між особистісними цінностями за культурами була знайдена, а саме українці оцінили вище практично усі цінності, ніж їх македонські однолітки.

Ми змогли також перевірити наявність взаємозв'язку між цінностями конформності (безпека та конформність) і самоперевершення (доброзичливість, універсалізм і традиція) для македонської групи. Надалі ми пропонуємо обговорення цих результатів в контексті наявної літератури. Що стосується першого нашого завдання, ми отримали можливість переконатися, що українці оцінили вище, ніж македонці, базові цінності, а також основні фактори цінностей відкритості до змін, самовозвеличення, консерватизму і самотрансценденції. Це цікава знахідка, і ми міркували про можливі пояснення цих етнічних групових відмінностей. Отже, ми припускаємо, що саме український (а не македонський) соціально-культурний контекст є більш сприятливим для становлення цінностей особистості. Така схильність виникає у відповідному соціально-культурному просторі, що в Україні створився після закінчення «ери комунізму» тобто розпаду Союзу РСР наприкінці 1990-х, коли вона стала незалежною державою. В останні десятиліття спостерігалися політичні події (наприклад, помаранчева революція, Євромайдан) і прагнення до асоціації з Європейським Союзом цілком ймовірно здійснили свій вплив. Ці яскраві соціальні процеси впливають на українців, і такий контекст динамічних змін в Україні може пояснити відмінності у цінностях між

Таблиця 2

Коефіцієнти регресійної моделі цінностей і суб'єктивного благополуччя досліджуваних македонської та української вибірки

	Македонці n=234		**Українці n=230**	
Ціннісні предиктори	*B*	*t*-value	*β*	*t*-value
Самостійність	.002	.030 n.s	-.029	-.325 n.s
Стимуляція	-.094	-1.34 n.s	-.054	-.635 n.s.
Досягнення	-.390	-.494 n.s	-.006	-.059 n.s.
Влада	.037	.523 n.s	.077	.805 n.s.
Безпека	.056	.706 n.s	-.137	-1.79 n.s.
Конформність	-.255	-2.98***	-.040	-.526 n.s.
Доброзичливість	-.130	-1.75 n.s	.112	1.35 n.s.
Універсалізм	-.047	-.624 n.s	.077	1.01 n.s.
Традиції	-.174	-2.27*	-.074	-.935 n.s.

*Умовні позначення: * p < .01, *** p < .001, n.s. = не значущий*

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляції між цінностями і суб'єктивним благополуччям досліджуваних македонської та української вибірки

	Македонці n=234		**Українці n=230**	
Values	*r*	*p*-value	*r*	*p*-value
Самостійність	-.076	n.s.	.015	n.s.
Стимуляція	-.084	n.s.	.038	n.s.
Досягнення	-.091	n.s.	.019	n.s.
Влада	.13	.05	.037	n.s.
Безпека	-.214	.001	-.114	n.s.
Конформність	-.40	.001	-.056	n.s.
Доброзичливість	-.32	.001	.046	n.s.
Універсалізм	-.24	.001	.048	n.s.
Традиції	-.36	.001	-.048	n.s.

Умовні позначення: значуща кореляція цінностей і задоволеності життям при p < 0,05 і p < 0,001, n.s. = не значуща

українцями і македонцями. Таким чином, студенти в Україні мають більш турбулентне середовище, з характерними для нього значними непрогнозованими змінами, що мають якісно новий рівень. Таке середовище стимулює до становлення цінностей більшою мірою, ніж у Македонії. Контекстом також може бути те, що в Україні вже існує історія боротьби за незалежність (що яскраво проявилося в національному та антикорупційному протистоянні) і пов'язаної з цим політичної напруженості, чого в Македонії зараз немає, отже, українські студенти зараз більш відкриті до становлення цінностей, що є наслідком їх реакції на національний контекст і їхні умови життя.

Щодо суб'єктивного благополуччя, то не було виявлено ніяких відмінностей між культурними групами-індикаторами, які вимірювали задоволеність життям. На це вказують показники загального благополуччя, які у македонській і українській вибірках не відрізняються. Можливо, соціальні обставини в обох країнах не мають суттєвих відмінностей. Хоча трохи раніше задоволеність життям була виявлена в Україні (Veenhoven 2013), але ці відмінності були досить невеликими (4,7 проти 5,00). Тому і нам не вдалося також виявити якихось великих відмінностей суб'єктивного благополуччя між македонськими та українськими вибірками.

Усі висновки, що містяться в цьому дослідженні, підтримують той аргумент, що існує дуже слабкий зв'язок між десятьма PVQ підшкалами і суб'єктивним благополуччям (SWL), або ж його зовсім не існує. Хоча було очевидно на етапі аналізу існуючих досліджень у цьому напряму те, що експерти, схоже, вважають, що зайнятість є кінцева цінність, до якої люди прагнуть, але це не стало очевидним в нашому дослідженні.

Як зазначалося раніше, Оісі та ін. (Burroughs & Rindfleisch, 2002) припускають, що типологія цінностей Ш. Шварца дійсно може бути занадто широкою для того, щоб виявити значущі відношення з показниками суб'єктивного благополуччя (SWB). Факти, наведені в цьому розділі, відповідають Sagiv (2000) і пропозиції Ш. Шварца про те, що задоволеність народів своїм життям може бути визначена передусім тим, якою мірою вони розуміють цінності, які важливі для них, а не за значущістю, яку вони приписують конкретним цінностям. Як вказують Сагів і Шварц (2000), когнітивне благополуччя, яке вимірюється SWLS, не може залежати від суспільних цінностей, але воно може залежати від їх успіху у досягненні того, що вони цінують.

Як ми вже згадували, Camfield і Skevington (2008) вважають, що визначення Е. Дінер (2006) суб'єктивного благополуччя (SWB) як загального терміну для різних оцінок, які люди роблять відносно свого життя, охоплює цінності людей і їх життєві обставини. Е. Дінер (2006), однак, торкається задоволеності життям як компонента SWB і тому залежного від нього. Тому для подальших досліджень, які вивчатимуть взаємозв'язки між цінностями і SWB, вважаємо доцільним включати як когнітивні, так і емоційні показники цієї конструкції.

Висновки. Досліджені відношення між цінностями особистості та суб'єктивним благополуччям, а саме, як цінності впливають на задоволення життям у 234 македонських і 230 українських молодих людей, які надали дані про їх особистісні цінності (PVQ, Шварц, 1994) і суб'єктивне благополуччя (SWLS, Дінер та ін., 1985). Було зроблено припущення, що прямі відношення дев'яти типів цінностей з благополуччям базуються на «здорових» (самостійності, стимуляції, досягненнях, доброзичливості, універсалізмі) і «нездорових» (владі, безпеці, конформності, традиції) цінностях, які були протестовані в кожній вибірці. Результати показали: а) українці порівняно з їх македонськими однолітками показали більш високі бали по всіх цінностях, за винятком влади; б) цінності конформності та безпеки корелюють з суб'єктивним благополуччям, як і було передбачено, але тільки в македонській вибірці. Результати частково підтвердили наші гіпотези щодо цінностей, які сприяють суб'єктивному благополуччю серед студентів в обох країнах. Отримані дані показали, що цінності конформності та безпеки позитивно впливають на суб'єктивне благополуччя у македонському контексті, а становлення цінностей (самостійність, стимуляція, досягнення, доброзичливість, універсалізм) потребує психологічного супроводу в української молоді для їх позитивного впливу на суб'єктивне благополуччя молоді в українському контексті.

Отже, було перевірено універсальність існуючої психологічної теорії цінностей, їх зв'язку із суб'єктивним благополуччям. Це завдання переносу і перевірки гіпотези та її результатів на інші культури для контролю їх валідності й можливості застосувати для всіх груп людей, що, по суті, є основним завданням кроскультурної психології. Дослідження феномену становлення цінностей у іншій культурі привело до її вивчення і відкрило культурні і психологічні феномени, які відсутні у нашому культурному досвіді, а саме виявлено

значущий зв'язок між становленням цінностей особистості і суб'єктивним благополуччям. Ретельний аналіз спроби узагальнити зв'язок між суб'єктивним благополуччям і цінностями привів до культурно-специфічного пояснення цього взаємозв'язку. Виявлена відмінна культурно зумовлена стратегія становлення цінностей без прямого зв'язку із суб'єктивним благополуччям, що зумовлено особливим культурним контекстом.

Зроблено крок до вирішення завдання узагальнити в межах загальноприйнятої психології отримані результати становлення цінностей особистості, щоб створити універсальну психологію, яка буде валідною для широкого діапазону культур. Не зважаючи на широкі варіації в різних культурах щодо розвитку і прояву досліджуваного феномена, створено універсалії, про які йтиметься у наступних наших дослідженнях.

Список літератури:

1. Allport, G.W. Pattern and Growth in Personality. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1961.
2. Axtell, C., Wall, T., Stride, C., Pepper, K., Clegg, C., Gardner, P., and Bolden, R. Familiarity breeds content: The impact of exposure to change on employee openness and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 75 (2002), No 2: 217–231.
3. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 1977: 191–215.
4. BBC. Ukraine Profile. Last modified December 18, 2013. http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-18018002
5. Berlyne, D.E. Conflict, Arousal and Curiosity. New York : McGraw-Hill. 1960.
6. Burroughs, J.E. & Rindfleisch, A. Materialism and Well-being: A Conflicting Values Perspective. *Journal of Consumer Research* 29 (3) (2002): 348–370.
7. Camfield, L. & Skevington, S.M. On Subjective Well-being and Quality of Life. *Journal of Health Psychology* 13 (6) (2008): 764–775.
8. Deci, E. L. Intrinsic Motivation. New York: Plenum. 1975.
9. Diener, E. Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. *Journal of Happiness Studies* 7 (4) (2006): 397–404.
10. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment* 49 (1985): 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
11. Diener, E., Helliwell, J. F., & Kahneman, D. International Differences in Well Being. New York, NY: Oxford University Press. 2010. doi:10.1093/acprof:oso/9780199732739.001.0001
12. Durkheim, E. (1912/1954). The Elementary Forms of Religious Life. Glencoe, IL: Free Press. Contemporary Ukraine: Dynamics of Post-Soviet Transformation, 1998.
13. Freud, S. New introductory lectures in psychoanalysis. New York : Norton. 1933.
14. Jensen, J.P. & Bergin, A.E. Mental Health Values of Professional Therapists: a National Interdisciplinary Survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, (1988): 290–297.
15. Kenig, N. Hofstedoviot Model na Dimenzii na Kulturata: Možnosti za Merenje vo Grupen i Individualen Kontekst : Neobjavena doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Ss Cyril and Methodius University in Skopje, 2006; [Hofsted's Model of Dimensions of Culture: Possibilities for Assessment in Group and Individual Context : Doctoral diss., Ss Cyril and Methodius University in Skopje]
16. Kluckhohn, C. Values and Value-Orientations in the Theory of Action: an Exploration in Definition and Classification. *In Toward a general theory of action*, edited by T. Parsons & E. Shils, 388-433. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1951.
17. Kohn, M.L., & Schooler, C. Work and Personality. Norwood, NJ : Ablex. 1983.
18. Korman, A. The Psychology of Motivation. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 1974.
19. Lonner, W.J. The search for psychological universals. *In Handbook of cross-cultural psychology. Perspectives*: Vol. 1, edited by H.C. Triandis & W.W. Lambert. Boston, 1980.
20. Magosci, A., Bacon, R.P. A History of Ukraine. 1996 Motyl, Alexander J. Dilemmas of Independence: Ukraine after totalitarism. 1993.
21. Maslow, A.H. Eupsychian Management. Homewood, IL : Dorsey. 1965.
22. Morris, C.W. Varieties of Human Value. Chicago : University of Chicago Press. 1956.
23. Parsons, T. The Social System. Glencoe, Il. : Free Press. 1951.
24. Ponizovsky, Y., Dimitrova, R., Schachner, M. K., & van de Schoot, R. The Satisfaction With Life Scale: Measurement Invariance Across Immigrant Groups. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–7, (2012). doi:10.1080/17405629.2012.707778.
25. Rokeach, M. The nature of human values. New York: Free Press. 1973.
26. Romanyuk, L. A Problem of Method in Research of Values: Instruments, Technologies, Perspectives. In: *The Collection of scientific works psychology*, Taras Shevchenko National University of Kyiv. *Problems of empirical researches in Psychology* 3 (2009): 69–75.

27. Romanyuk, L. Personality Values and Well-Being: Becoming in University Space of Socialization. In: The Collection of scientific works, G.S. Kostyuk institution of psychology, Actual problems of psychology, XI (6, II) Social psychology, edited by S. D. Maksimenko. 259–273. Kirovograd : Imex-LTD, 2013.
28. Romanyuk, L. Values' Psycology: Becoming in Personality Development. Kamyanets-Podilskiy : Editing and print PE Moshinskiy V.S. 2013.
29. Sagiv, L. & Schwartz, S.H. Value Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations and Congruity Effects. *European Journal of Social Psychology* 30 (2) (2000): 177–198.
30. Schwartz, S. Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues* 50 (4) (1994): 19–45.
31. Schwartz, S.H. & Sagiv, L. Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 26 (1995): 92–116.
32. Schwartz, S.H. & Sagiv, L. Value Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations and Congruity Effects. *European Journal of Social Psychology*, Eur. J. Soc. Psychol. 30, (2000): 177–198
33. Schwartz, S.H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *In Advances in experimental social psychology*, edited by M.P. Zanna, Vol. 25, 1–65. New York : Academic Press. 1992.
34. Schwartz, S.H., & Bilsky, W. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (1987): 550-562.
35. Schwartz, S.H., & Bilsky, W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology* 58 (1990): 878–891.
36. Sochor, Zenovia A. No Middle Ground? On the Difficulties of Crafting a Political Consensus in Ukraine. Peoples, Nations, Identities: The Russian-Ukrainian Encounter. The Harriman Review 9 (1-2): 57–61.
37. Sumner, W. G. Folkways. Boston : Ginn & Co. 1906.
38. Vala, J., & Costa-Lopes, R. Youth attitudes toward difference and diversity: A cross-national analysis. *Análise Social*, vol. XLV (195), (2010): 255–275
39. Veenhoven, R. Average happiness in 148 nations 2000–2009. World database of happiness, Erasmus University Rotterdam, the Netherlands. 2013. URL: http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_nat/findingreports/RankReport_AverageHappiness.php.
40. Williams, R. M., Jr. Values. *In International encyclopedia of the social sciences*. edited by E. Sills, New York : Macmillan. 1968.

Romanyuk L.V., Babych M.Ya., Solovey O.Ya. CULTURAL CONTEXT AND CROSS-CULTURAL INTERPLAY IN THE SUBJECTIVE WELL-BEING AND PERSONAL VALUES' BECOMING

This paper investigated relations of personality values and subjective well-being. We examined how values influence life satisfaction of 234 Macedonian and 230 Ukrainian young adults who provided data on personality values (PVQ, Schwartz, 1994) and life satisfaction (Diener et al., 1985). Hypothesized direct relations of types of values to well-being based on "healthy" (self-direction, stimulation, achievement, benevolence, universalism) and "unhealthy" (power, security, conformity, tradition) values were tested in each sample. Results showed that a) Ukrainians compared to their Macedonian peers reported higher scores on all values except for power; b) conformity and security values correlated with well-being, as predicted, but only in the Macedonian sample. Results partly supported our hypotheses regarding the values conducive to well-being among students in both countries. Findings are discussed in terms of values' influence for well-being of youth in Macedonian and Ukrainian contexts. The paper studied psychology of personality values' becoming in early adulthood. In keeping with the phenomenological synergetic paradigm-affirmed the position that the original principle of individual early adulthood favor the values' becoming. According to theoretical propositions-phenomenological synergetic approach builds author's concept of values' becoming in personality development through socio-cultural space. The study of personality values' becoming in early adulthood was carried out during the implementation of the provisions of the basic concept about personality development and becoming of values in social and cultural space as stable dynamic imbalance in the making of an adult individual values; interaction tendencies to save and change as conditions of the personality value system; differentiation-integration of the personal value system during adulthood; openness to changes in the personal system of values; constitution of meaning and interpretation of the values by an adult personality. Developed and implemented into practice the educational process of higher educational institution pilot program of psychological support in order to harmonize the personality values to empower the construction of a viable socio-cultural space realization of significant values and achieving well-being.

Key words: *personality values, PVQ, well-being, Macedonian and Ukrainian students.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.2/09

Юрченко В.І.
кандидат психологічних наук

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті аналізуються психологічні та етнопедагогічні аспекти формування особистості вчителя Нової української школи. Простежується зв'язок сучасних вимог до педагога з народними традиціями, філософськими, педагогічними і психологічними поглядами вітчизняних мислителів і педагогів. Розглянуто народні витоки поважного ставлення до особи вчителя, усвідомлення важливості його соціальних функцій. Підкреслюється, що українці висували високі вимоги до особистості педагога, який повинен бути освіченим, інтелектуально розвинутим із високими морально-духовними якостями. Важливу роль у формуванні поважного ставлення до педагога відігравала родина і батьки учнів. Обґрунтовується професіограма сучасного вчителя на національно-культурній основі. Підкреслюється необхідність врахування національної самобутності українського народу у вирішенні освітніх і виховних завдань. Акцентується увага на гуманістичному підході до розуміння суті педагогічної діяльності, провідної ролі особистості всіх учасників освітнього процесу. Представлена психолого-педагогічна модель сучасного педагога, розкриваються його загальногромадянські риси, морально-педагогічні якості, психолого-педагогічні здібності, індивідуально-психологічні особливості, фахова компетентність і спеціальна підготовка. Розглядаються соціально-психологічні та культурологічні чинники становлення особистості майбутнього вчителя, важливе значення приділяється взаєминам викладачів і студентів. Підкреслюється, що підвалини соціалізації особистості майбутнього педагога закладаються в його дитинстві, задовго до стадії професійного самовизначення і періоду становлення як фахівця. Особлива увага приділяється необхідності підвищення соціального статусу вчителя і престижності педагогічної професії, покращення якості вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: *Нова українська школа, особистість вчителя, педагогічні здібності, фахова компетентність, соціальний статус.*

Постановка проблеми. Подальший поступ українського державотворення, розвиток Незалежної України, реалізація прав і свобод громадянина, набуття особою громадянської і національної ідентичності невіддільні від розвитку освіти. Одним із засадничих принципів освітньої діяльності, як визначено Законом України «Про освіту» [3, ст. 6, п.1], є «Нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями». Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані «Виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України…» [3, ст. 54, п. 2.]

Серед 10 ключових компетенцій Нової української школи – «Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [7, с. 12].

Випускник Нової української школи повинен бути патріотом «з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини» [7, с. 6].

Важливою умовою досягнення цієї мети є високоосвічений, компетентний і вмотивований вчитель, який здатний до реалізації педагогіки партнерства між учнем, учителем і батьками, має свободу творчості й розвивається професійно. Вчителю Нової української школи мають бути притаманні дух українського народу, соціальна активність і національна самосвідомість у поєднанні з цінностями світової культури.

Професіограма сучасного вчителя Нової української школи повинна розроблятися з урахуванням того духовного, ментального підґрунтя, яке викристалізовувалося впродовж століть мудрістю наших предків і є результатом як багатовікової історії всієї української культури, так і здобутків народної психології і педагогіки – невіддільних її складників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із давніх часів наші предки усвідомлювали важливу соціальну функцію вчителя. Київські князі зверталися до Константинополя зі словами: «Земля наша охрещена, а нема в нас учителя, який би нас учив, і повчав, і витолковув святії книги. Не розуміємо ми ні грецької, ні латинської. Ті ж нас учать так, а інші – інак, тому-то не розуміємо ми написання букв ані значення їх. Пришліть-но нам учителів, які можуть нам розказати [про] книжні слова і їх суть» [4, с. 15]. Кирило і Мефодій були одними з тих, хто започаткував освітні традиції в Україні, які ґрунтуються на жадобі до знань, усвідомленні важливості освіти й просвітництва для суспільного й індивідуального буття.

Серед українців побутувало поважне ставлення до освіти. Ще Володимир Мономах повчав: «...коли добре щось умієте – того не забувайте, а чого не вмієте – то того учітесь...» [4, с. 458]. Батьки намагалися будь-що віддати своїх дітей у науку. «*Вік живи – вік учись»,* – говорить народна мудрість. Водночас народна дидактика пройнята життєрадісним духом, глибокою вірою в інтелектуальні можливості людини. Це передається, зокрема, закликом: «*Не кажи* – не *вмію, а кажи – навчусь», «До нас у науку – ми навчимо»* – вселяється педагогічний оптимізм у того, хто прагне навчатися. У традиціях українського народу було вшанування особи педагога, який користувався заслуженим авторитетом. «*Шануй учителя, як родителя!»* – таку настанову давали дитині, яка вперше йшла до школи.

Водночас висувалися високі вимоги як до освіти, так і до особи педагога, який мав бути наділений не тільки інтелектуальними рисами, а й духовними якостями. Навчати іншого може тільки той, хто сам багато знає і вміє *(«Розумний учить, а дурень повчає», «Розумний научить, а дурень намучить», «З розумним поговорити, то розуму наберешся, а з дурнем, то і свій загубиш»*. Адже навчання – не така вже й легка справа *(«Наука – не проста штука»),* яку можна було б звести до простої передачі знань, якими володіє педагог, тим, хто навчається.

Українська народна педагогіка традиційно розглядає проблему навчання й виховання підростаючого покоління передусім у контексті функціонування сімейно-родинної сфери. Дитина вперше зустрічається з тією повсякденною педагогікою, яку сповідують її батьки. Батько й мати фіксуються в глибинних прошарках підсвідомості дитини прообразами вихователя і вчителя, що в майбутньому може стати морально-духовним підґрунтям для формування її уявлення про ідеал педагога, від якого залежатиме ставлення дитини до своїх вихователів і вчителів.

Українській ментальності також притаманне чітке виокремлення особливих сімейно-родинних функцій батька і матері, відмінної їхньої ролі у вихованні дітей. «*Батьків син»* чи «*мамин синочок», «Чи батьків синок, чи материн мазун»*. Здавалося, що це схожі поняття, адже вони вказують на приналежність дитини до родинно-сімейного осередку, підкреслюють її тотожність із батьком чи матір'ю. Водночас у першому висловлюванні є похвала, гордість за особистісне зростання дитини, набуття нею родинної ідентичності, збагачення сімейних традицій, а в другому – занепокоєння відсутністю в неї самостійності, проявом соціальної незрілості, особистісної інфантильності.

У колективному безсвідомому зберігається уявлення про духовно-енергетичний виховний потенціал людини певної статі. Про це свідчить, зокрема, зміст конструктів, які зазвичай використовуються для означення особи чоловіка або жінки, батька або матері. Характеризуючи батька, українці надають перевагу когнітивному *(думаючий, життєзнаючий, задуманий, мислячий, мудрий, розумний* тощо) та поведінковому *(активний, зайнятий, працелюбний, хазяйновитий, хоробрий* тощо*)* компонентам його особистості. Натомість мати постає перед нами переважно своєю морально-духовною сутністю *(благословенна, блаженна, всещедра, добра, животворна, ласкава, ніжна, правдива, праведна, прозора, рідна, сердечна, горда, дбайлива, сердобольна, побожна, турботлива, чуйна* тощо) у всьому емоційно-почуттєвому різноманітті *(безпомічна, весела, любляча, заклопотана, кохана, невсипуща, невтішна, печальна, скорботна, усміхнена, щаслива* тощо*)*.

«Що тато, то не мама» – говорять серед людей. Батько вчить дитину розуму життя, передаючи їй свої знання, свій життєвий досвід. Мати ж, даруючи дитині своє серце й душу, надихає особистісне творення її морально-духовним надбанням

попередніх поколінь. Батько передає дитині свої знання, а мати – одухотворяє їх, батько вчить, а мати виховує своє чадо. «*Отець по-батьківські поб'є, по-батьківські й помилує»,* мама ж окутує дитину любов'ю і теплом материнського серця.

Особливо велике значення надавалося прикладу вихователів у вихованні дітей. «*Кращий приклад, аніж наука».* Коли хотіли підкреслити щось незаперечне, яке не могло піддаватися сумніву, говорили: «*Мій батько того не любив».* Сила волі, жадоба до життєтворчості й особистісної самореалізації, здатність до адаптації у соціальному бутті закладається саме батьківським началом. Духовно-вольовою дією батька було, наприклад, уникнення лихослів'я *з* його уст і застереження інших від цього в присутності дітей.

Ще Бориса Грінченка хвилювало те, що серед учителів переважало жіноцтво, а це, на його думку, не сприяло повноцінному вихованню хлопчиків. На жаль, ця проблема «очоловічення» школи і сьогодні є невирішеною.

Національна освіта в особі її педагога (особливо вихователя дошкільного закладу освіти і вчителя початкової школи) повинна поставати перед дитиною як благодійне продовження того звичного для неї ментально-духовного обширу, який бере початок із перших днів її індивідуального буття в своїй родині, відкривати перед нею неосяжні обрії її життєтворчості, насамперед на ґрунті національно-культурних надбань. Навчити й виховати дитину, дати їй розум і вдихнути в нею душу може тільки той навчальний заклад, педагогічний процес якого твориться на засадах материнської і батьківської педагогіки. Як і в сім'ї дитині однаково потрібні і батько, і мати, так і вихованцеві важливо щодня зустрічатися в дитячому садку або класі з вихователем (учителем) і вихователькою (вчителькою) – чоловіком і жінкою. Сьогодні українська дошкільна і середня освіта тримається насамперед на жіночому педагогічному подвижництві. Проте фемінізація освітнього простору, яка спричинена переважно соціально-економічними чинниками, суперечить, на наш погляд, народним традиціям українського шкільництва (вчителями були здебільшого чоловіки), так і призводить до порушення природної гармонії жіночого й чоловічого, винятково особливого материнського й батьківського благодійного ментального впливу на особистість хлопчиків і дівчаток, юнаків і юнок. Так само як сім'я без батька, так і школа без учителя-чоловіка не забезпечує сприятливого морально-психологічного клімату на своїх теренах, не є повноцінно національною як за своєю ментально-духовною сутністю, так і за педагогічним спрямуванням.

Постановка завдання. Одним із завдань нашого дослідження є розроблення професіограми сучасного педагога на національно-культурному підґрунті. Узагальнений портрет фахівця або перелік і опис загальнотрудових і спеціальних умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної професійної діяльності, в психології професійної діяльності зазвичай називається «професіограмою». Професіограма вчителя-вихователя є свого роду реєстром, що містить у собі сукупність особистісно-ділових рис і педагогічних здібностей, окреслений обсяг гуманітарних, психолого-педагогічних і фахових знань, а також систему педагогічних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання педагогічних функцій. Розроблення професіограми педагогічної професії має важливе значення як на етапі профорієнтаційної роботи з метою надання допомоги старшокласникам у свідомому виборі свого майбутнього фаху, відбору в педагогічні навчальні заклади обдарованих юнаків і дівчат, так і для контролю за перебігом особистісного зростання і професійного становлення студентів – майбутніх вихователів і учителів, а також для створення ефективного науково-практичного інструментарію атестації педагогічних кадрів.

Розроблення професіограми педагога національної освіти повинно ґрунтуватися, на наш погляд, на засадах ментально-духовної спадкоємності, наступності в безперервному багатовіковому ланцюгу культурно-національного творення всіх поколінь «і мертвих, і живих, і ненароджених» (Т.Г. Шевченко), врахування національної самобутності українського народу у вирішенні просвітницьких і виховних завдань, що втілено, зокрема, в народній педагогіці й психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. У традиціях української педагогічної професіографії є гуманістичний підхід до розуміння суті педагогічної діяльності, акцентування головної уваги на особистісному потенціалі педагога в благодійному творенні особистості дитини. Це переконливо довів своїми науковими дослідами К.Д. Ушинський, створивши педагогічний концепт-закон: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості» [13, с. 39].

Особа педагога, його просвітницька й духовна місія була в центрі уваги видатних українських постатей. Г.С. Сковорода свого часу боровся проти

схоластики та обмеженості мислення частини педагогів. Він високо цінував того, хто «в неспоріднене собі діло не втручався» і застерігав народною мудрістю: «Якщо не народжений, не сунься в книгочество». А якщо вчителя його «посада не веселить», то це суперечить його «натурі», природі, а отже, професія не дасть «ні насолоди, ні моральної задоволеності», тільки завдасть шкоди. А такий «знаючий учитель без успіху учнів» є «не спокоєн і не щаслив».

В особі педагога Г.С. Сковорода убачав високоосвічену людину: «Довго сам учись, коли хочеш навчати інших». Сам же він своєю педагогічною діяльністю уособив у собі власний ідеал педагога, діяльність якого ґрунтується на мудрості народної педагогіки, національних освітньо-виховних традиціях. «Всяк мусить пізнати свій народ і в народі себе» – один з провідних його принципів самотворення особистості [10].

Найвищу морально-духовну цінність педагога, стрижень всієї педагогічної системи – любов до дитини і до справи – переконливо обстоював І.Я. Франко:

«Який же дар дістали ті,
Що так дітей учити вміють?
Мені здається, в скарбі тім
Любві найбільш дісталось їм».

Надзвичайно актуальними щодо мовленнєвої культури сучасного педагога є вимога І. Огієнка: «Кожен учитель – якого б фаху не був – мусить досконало знати свою соборну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві оправдовувати свого незнання рідної мови не фаховістю» [8].

У праці «Народні вчителі і вкраїнська школа» Б.Д. Грінченко писав: «Що на Вкраїні повинна бути українська школа – про це нема чого сперечатися. Хто цього не признає, той не педагог, не вчитель, – той тільки чиновник – обруситель. Української школи вимагають найвищі основні принципи педагогії, за українську школу говорить сама практика діла. Без народної мови нема і не може бути народної просвіти» [2].

Серед найголовніших функцій національного педагога Г. Ващенко виділяв «Служіння Богу і Україні» [1]. Варто задуматися також над словами іншого педагога-патріота Я. Чепіги: «Для вчителя-українця національне самовиховання так само конечне, як конечне для вчителя активне життя, а не пасивне животіння» [15].

Національно-теоретичне підґрунтя професіограми українського вчительства як психокультурного феномена закладалося у діяльності братських шкіл в Україні.

Прикладом однієї з перших вітчизняних педагогічних професіограм є розроблена О.В. Духновичем система вимог до педагога: «...Наставник повинен бути обдарованим особливими якостями, і між ними: 1) Той, хто бажає вчити, повинен мати справжнє покликання до цієї служби. 2) Повинен мати добрі й правильні знання та відомості з того предмета, який хоче викладати іншим. 3) Повинен мати чистий і непорочний норов і процвітати доброчесностями. 4) Повинен бути вже від природи лагідним, поважним, з повним характером муж. 5) Повинен учнів своїх любити та їхню любов також для себе заслужити. 6) Від природи треба йому володіти легким, зрозумілим способом викладання. 7) Повинен мати потрібні засоби для навчання і наставляння. 8) Повинен добрий порядок поважати. Хто цих властивостей від природи дарованих не має, той не принесе в педагогічній сфері ніякої користі, і краще йому відмовитися від цієї служби, ніж коли-небудь жахливо відповідати за недоліки, бути навіки покараним» (див. [11, с. 145]).

Багатий доробок у царині української філософсько-педагогічної думки належить ще послугувати культурно-національним підґрунтям для розроблення психолого-педагогічної моделі українського педагога, здатного і готового до педагогічної діяльності в сучасних соціально-економічних і політичних умовах. Це вимагає від українського вихователя і вчителя високого рівня національної самосвідомості, ґрунтовного знання історії України та української психолого-педагогічної думки, наслідування національних шкільних традицій і усвідомлення культурної самобутності народної педагогіки, підвищення мовленнєвої культури щодо своїх рідномовних обов'язків і утвердження в освітньому просторі української мови як державної.

В умовах гуманізації та гуманітаризації освіти на демократичних принципах посилюється роль психологічної культури педагогічних працівників. У зв'язку з цим важливим завданням є розвиток у майбутніх педагогів комунікативних здібностей, формування індивідуального стилю педагогічного спілкуватися на основі взаєморозуміння та взаємоповаги, психологічної проникливості в стосунках із дітьми.

Структура професійної діяльності педагога містить у собі мотиваційно-ціннісний, змістовний й процесуальний складники, що передбачає володіння системою особистісних якостей і соціально-психологічних рис, педагогічною технологією, наявність високого рівня освіченості, педагогічних

здібностей і творчого потенціалу. Розроблена нами разом з О.Г. Морозом [6, с. 32–34] психолого-педагогічна модель сучасного педагога національної системи освіти включає в себе:

Загальногромадянські риси: громадянська активність задля творення Української держави; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; володіння українською мовою як державною; соціальний оптимізм, відповідальність і працелюбність.

2. Морально-педагогічні якості: любов до дітей і потреба взаємодіяти з ними; принциповість і стійкість переконань; високий рівень загальної та психологічної культури; чесність і щирість стосунків, гуманістичне налаштування на взаємини з дітьми; дисциплінованість і вимогливість, справедливість і об'єктивність.

3. *Індивідуально-психологічні особливості:* професійно-педагогічна спрямованість; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; позитивна «Я – концепція», професійна ідентичність, високий рівень домагань; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у досягненні життєво важливих цілей; педагогічні якості (педагогічна витримка та працездатність; педагогічна спостережливість; педагогічна уява; педагогічна інтуїція; педагогічний такт).

Фахова компетентність і спеціальна підготовка: ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін; педагогічне спрямування наукової ерудиції; володіння ефективною педагогічною технологією; уміння користуватися сучасною комп'ютерною технікою.

Психолого-педагогічні здібності: проектування цілей навчання та прогнозування шляхів особистісного становлення дитини; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; педагогічна творчість; адекватне сприйняття вихованця та безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; духовно-виховний вплив на дитячий колектив і особистість дитини, організація ефективної педагогічної взаємодії з ними; соціально-перцептивні та комунікативні здібності (комунікабельність; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови та мовлення – фонетична чіткість, лексична науковість і точність, експресивність, емоційність і виразність; володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами та жестами).

Б.Д. Грінченко був упевнений, що: «Той, у кого в грудях б'ється чесне серце, хто знає, яке велике се діло – народне учительство, хто не хоче зрадити свого народу – той зрозуміє, куди йому треба йти, з ким і за кого стояти» [2].

Розглянемо, які чинники сприяють формуванню такого педагога в умовах педагогічного закладу освіти. Зупинимося на аналізі *соціально-психологічних і культурологічних чинників становлення особистості майбутнього педагога*. Гуманістична психологія ґрунтується на визнанні самоцінності особистості як унікальної цілісної системи. «Суб'єкт-суб'єктна» парадигма розвивальної взаємодії педагога і дитини є основою особистісно орієнтованої педагогіки, яку може втілювати лише той педагог, який сам утвердився як достатньо самоактуалізована особистість. З огляду на це формування особистості майбутнього вихователя і вчителя має бути пріоритетним завданням педагогічної освіти в Україні.

Вікова психологія характеризує студентський вік як період найбільш сенситивний для розвитку основних соціогенних потенцій людини (Б.Г. Ананьєв), завершення становлення особистості та утвердження нею свого «Я». Результатом соціалізації є засвоєння студентом громадянських норм і національно-культурних вартостей, соціально-рольових функцій в особистісній і професійній сферах, активне включення його в професійно зорієнтоване життя.

Хоча становлення особистості майбутнього педагога традиційно розглядається в часовому інтервалі навчання його в педагогічному навчальному закладі, цей процес значно довготриваліший і визначається багатьма чинниками. У першокурсника педагогічного коледжу чи університету вже сформувалися вагомий багаж знань і вмінь, система очікувань і настанов щодо світу й самого себе. Підвалини соціалізації особистості майбутнього вихователя і вчителя закладаються задовго до стадії професійного самовизначення й періоду становлення як фахівця. З ранніх літ своєрідний ментальний стиль родини, її інтимно-моральна атмосфера сприяють трансформації в глибинне підсвідоме дитини певної системи морально-духовних надбань і персоніфікованих батьками оцінних еталонів. При цьому закладається духовна основа життя: любов до людей, довіра до навколишнього світу, оптимізм щодо себе й інших, почуття обов'язку і відповідальності. Все це зазвичай складає гуманістичний складник структури особистості педагога. Про педагога за покликанням у народі говорять «*Учитель від Бога»* або «*від матері», або «від природи».* В.О. Сухомлинський, говорячи про необхідність довготривалого

навчання вчителя, зазначав, що «ніяка наука не може одухотворити його серце великою мудрістю любові» [12, с. 341]. Мистецтво любові передається від матері, а перші уроки його засвоюються дитиною саме в сім'ї.

Ментально-духовний світ родини має найбільший потенціал для відтворення культурного середовища етногрупи, її традицій, звичаїв і обрядів. Українська сім'я ґрунтується на мудрості життя, яка полягає у продовженні свого роду, свого доброго імені – народити й виплекати дитину, передати їй духовну спадщину минулих поколінь, забезпечити цим її вічність. Учителя ж «не випадково називають високим іменем *народний.* Його мудрість творить те складне, що прийнято називати наступністю поколінь» [11, с. 348].

Атмосфера неповторно-духовного спілкування з батьками сприяє не лише першому усвідомленню й викристалізовуванню власного «Образу-Я» дитини, а й транслює через переживання виховних дій дорослих у її підсвідомі шари когнітивну схему народної педагогіки. Саме народна педагогіка найповніше відображає особливості народного буття та світогляду, весь різнобарвний спектр української ментальності. Можливо тому й не приживаються та не дають очікуваних результатів на освітньо-виховних теренах України запозичені з інших культурних світів педагогічні ідеї. Самосвідомість українського педагога ще з дитячих його років налаштована на іншу систему духовно-педагогічних вартостей.

Суб'єктивно відображений зміст педагогічних дій дорослих (насамперед, батьків) уперше актуалізується дошкільником у сюжетно-рольових іграх («Сім'я», «Дочки – матері», «Школа» тощо), елементи якого починають реалізуватися у догляді за молодшими братиками й сестричками. В умовах багатодітної сім'ї старші діти самі набувають певного виховного досвіду, розпочинається засвоєння родинної педагогічної культури, змісту сімейно-рольових функцій членів сім'ї, в тому числі і функцій вихователя. Завдяки цьому, можливо, закладаються інформаційно-духовні підвалини становлення особистості потенційно майбутнього педагога, формування його педагогічної стратегії. Доказом цього можуть слугувати результати дослідження (Л. Волошун), які засвідчують, що характер сімейно-родинних взаємин впливає на уявлення дитини про сімейно-рольові функції дорослого, формує її настанови щодо виховання дітей. Негармонійні стосунки в родині, несприятлива соціально-психологічна атмосфера в ній, низький рівень педагогічної культури батьків позначається на змісті соціально-рольових настанов щодо виховних функцій у сім'ї вже в підлітковому віці. Так, 70% підлітків із притулку прийнятною для себе під час виконання в майбутньому сімейно-рольових функцій визнають таку педагогічну стратегію, *як «карати за непослух, бити дітей».* Водночас лише 20% із них вбачають за важливе «*проявляти любов до дітей»,* до того ж більшість із них нехтує «*вихованням власним прикладом», «співпрацею з своїми дітьми».* Досвід негуманних стосунків, який засвоюється в дитинстві, особливо в родинному колі, може породжувати озлобленість індивіда до людей і навколишнього світу, посилюючи агресивні тенденції в його поведінці. Діти, які потерпають від насильства вдома та стають його жертвами, схильні до агресивної поведінки, яка з часом може закріпитися в стабільну модель і виявлятися в подальшому житті людини. Ймовірно, що авторитарний стиль педагогічного спілкування окремих педагогів є своєрідною трансформацією моделі агресивної поведінки, засвоєної ними змалку. За цих обставин педагогічна освіта буває безсилою, коли намагається прищепити гуманістичні вартості особистісно орієнтованої педагогіки тим майбутнім педагогам, у яких уже сформувалася інша система педагогічних настанов.

Особливо важливим періодом для засвоєння дитиною фрагментів педагогічного досвіду дорослих є навчання її в школі. У процесі безпосередньої взаємодії з учителями в учня формується уявлення про формально-функціональні особливості педагогічної діяльності, коригується ставлення до педагогічної професії й особи педагога. Особистість учителя для молодшого школяра відіграє винятково важливу роль. Педагог не лише є авторитетом для дітей, а й для багатьох із них він – ідеал, а тому, відповідаючи на запитання «*Ким вони хочуть бути?»*, молодші школярі відповідають: «*Учителем».* Опитування майбутніх учителів початкових класів засвідчує, що для більшості із них вирішальну роль у виборі професії відіграла їхня перша вчителька. Саме шкільний учитель, його особисті якості й педагогічний стиль нерідко стає когнітивною основою побудови модальності «Я-ідеальне» майбутнього педагога, яка визначає мотивацію його професійного самовиховання й саморозвитку.

Учорашній старшокласник привносить до освітньо-виховної системи педагогічного навчального закладу власний проект майбутньої професійної поведінки й життєтворчості, свої світоглядні орієнтири й цінності як відображення ним

ментальності й духовно-педагогічних вартостей його попередніх вихователів. Процес соціалізації особистості майбутнього педагога здійснюється як адаптація, інтеграція та індивідуалізація, але вже в умовах культурно-освітнього середовища вищої педагогічної школи.

Професійне навчання відіграє надзвичайно важливу роль у становленні особистості майбутнього педагога, збагачуючи когнітивну сферу студента професійними знаннями, вміннями й навичками, розвиваючи педагогічне мислення, формуючи модель професійної поведінки. Водночас особистість розвивається лише тоді, коли відбуваються ті чи інші істотні зрушення в її життєвому й професійному досвіді, що неминуче приводить до нового ставлення до себе та навколишнього світу. Однією з провідних подій у професійно-орієнтованому житті майбутнього вихователя і вчителя є педагогічна практика. Вона є важливим щаблем у процесі особистісного зростання майбутнього педагога [5]. Педагогічна практика – це реальне соціально-психологічне поле, де інтенсивно здійснюється процес утвердження й розвитку професійного аспекту «Образу-Я» майбутнього педагога. Після її проходження студент стає *іншим:* змінюється внутрішня його позиція, трансформується система особистісних вартостей і професійно-педагогічних настанов, збагачується когнітивний зміст «Образу-Я», розширюється життєвий і професійний досвід. Хоча процес становлення особистості педагога цим не завершується і потребує ще багато часу й зусиль, однак не помічати зміни, які відбулися, означає нехтувати внутрішніми умовами й закономірностями особистісного розвитку студента, що негативно позначається на ефективності його фахової підготовки. Особливо важливо при цьому оптимізувати систему взаємин *викладач – студент*. У зв'язку з цим постає проблема психологічної культури викладача педагогічного закладу освіти – вчителя вчителів, здатного до налагоджування гуманістичної взаємодії зі студентами для реалізації творчого їх потенціалу, стимулювання саморозвитку й самовдосконалення на основі врахування вікових та індивідуальних психологічних особливостей, безумовного прийняття унікальності кожної особисті.

Отже, становлення особистості студента – майбутнього педагога – слід розглядати як багатоаспектне явище, детерміноване низкою культурологічних і соціально-психологічних чинників, змістом і організацією навчального процесу в педагогічному навчальному закладі. Потрібно налагодити не лише чітку систему профорієнтаційної роботи з метою відбору обдарованих старшокласників, які мають покликання до педагогічної діяльності, оновлення змісту й вдосконалення шляхів здобуття педагогічної освіти, а й вирішити низку завдань на державному рівні.

Ще одна проблема – *підвищення соціального статусу педагога як передумова реформування освіти*. Аби в педагогічні заклади освіти прийшла навчатися найбільш обдарована молодь, яка має покликання до педагогічної діяльності, потрібно розв'язати одну з найскладніших проблем, що постала нині перед суспільством загалом і психолого-педагогічною наукою зокрема, – сформувати поважне, шанобливе ставлення людей до освіти і до педагога.

В історії української освіти є чудовий досвід такого ставлення до освіти і народного вчителя. «…Під час революції 1905–1907 рр., коли взагалі у суспільстві посилюються демократичні тенденції, Олена Пчілка подала думку щодо необхідності споруджувати сільські школи в архітектурних формах народного стилю…» [14].

Як відповідь на це, видатний український маляр і графік, етнограф, архітектор і педагог Опанас Сластіон створив серію проектів земських шкіл для Лохвицького повіту на 1, 2, 3 та 4 класи, які були збудовані протягом 1910–1914 рр. у Чорнухинському, Лохвицькому, Пирятинському районах Полтавської обл., Варвинському районі Чернігівської та Роменському районі Сумської обл. Навчальним закладам було надано яскравого національно орієнтованого вигляду, вони побудовані у стилі українського архітектурного модерну. Ці школи мають характерну ознаку – шестикутні вікна і вежі, цегляний декор на фасаді повторював український народний візерунок [16]. Важливо також, що при кожній школі була квартира (або декілька) для вчителя. Земство додатково матеріально стимулювало роботу вчителя, що давало йому змогу навіть наймати прислугу (помічника), який також проживав у спеціальному приміщенні при школі.

У земських школах часто викладали прогресивні вчителі, застосовувалися більш ефективні методи навчання; заняття проводилися за найкращими (із тих, які були допущені Міністерством освіти в початковій школі) підручниками («Родное слово» К.Д. Ушинського, «Азбука» і книги для читання Л.М. Толстого, «Наш друг» Н.О. Корфа та ін.); ширше використовувалися наочні посібники; деякі земства організовували шкільні бібліотеки» [9].

Формально соціальний статус педагога в Україні залишається високим, проте реально престижність педагогічної праці досягла критично низького щабля серед найпоширеніших видів професійної діяльності. Зрозуміло, що професійний статус визначається насамперед соціальною значущістю і результативністю професійної діяльності як окремих її суб'єктів, так і всієї професійної групи. Це безпосередньо пов'язано з рівнем професіоналізму і педагогічної майстерності педагогів. З іншого боку, досягти високого рівня професіоналізму можна лише за умови позитивної мотивації педагогічної діяльності й чітко вираженої потреби в професійному творчому самовираженні, що залежить як від особистісних, так і зовнішніх чинників. Серед останніх сьогодні на першому місці – соціально-економічний чинник, передусім мізерна зарплата вихователя дошкільного закладу освіти і шкільного вчителя. Вона є дуже низькою, особливо порівняно з матеріальним рівнем освітян в інших країнах, й не досягає навіть середнього рівня по промисловості України. Нам загрожує велика небезпека: дошкільний навчальний заклад і школа взагалі може залишитися без вихователя і вчителя або сюди прийдуть професійно малопридатні люди. З одного боку, через непрестижність педагогічної професії: її обирає не найталановитіша молодь; через платне навчання студентами педагогічних навчальних закладів стають не завжди найкращі випускники шкіл. З іншого, за результатами наших досліджень, менше третини випускників педагогічних навчальних закладів мають позитивну мотивацію до своєї професії, а ще менше випускників пов'язують своє професійне майбутнє з педагогічною діяльністю. Важливо, що серед останніх часто трапляються ті, хто під час педагогічної практики показав досить високий рівень розвитку педагогічних здібностей, має покликання до педагогічної діяльності. Аргументи молоді щодо такого вирішення свого професійного майбутнього достатньо вагомі. Для прикладу наведемо типові висловлювання студентів: «*Учитель, який перебуває за межею бідності, не може повноцінно виконувати свої професійні функції, які вимагають від нього віддачі «серця дітям», «Сучасний педагог працює в умовах потужного інформаційного потоку, а тому повинен мати доступ до сучасних інформаційних технологій, ознайомитися з фаховою літературою. А це все потребує чималих коштів», «Педагог, який не має змоги займатися самоосвітою, подорожувати, ознайомитися з новинками культурного життя, а змушений думати про хліб насущний, перестає бути цікавим і собі, і дітям», «Непомірне велике педагогічне навантаження в поєднанні з вимушеним (і не тільки педагогічним) сумісництвом негативно позначається на якості навчально-виховного процесу», «Щоб переконатися в реальному становищі українських освітян, потрібно хоч раз подивитися на руки сільського вчителя, який для того, щоб сіяти «розумне, добре, вічне», змушений думати про хліб насущний, працюючи допізна не лише на освітянській, а й на землеробській ниві»* тощо.

Непокоїть те, що переживання студентами непрестижності своєї майбутньої педагогічної професії, усвідомлення низького соціального статусу педагога негативно позначається на їхній «Я-концепції»: знижується рівень самоповаги, формуються комплекси «невдахи», непрезентабельності як майбутнього педагога в колі своїх ровесників тощо. Ці тенденції посилюються формуванням останнім часом негативної громадської думки щодо особи педагога, втрати у всіх вікових прошарках населення поваги до нього як носія передового соціокультурного досвіду, високої моральності й духовної величі.

Зниження до критично низького щабля соціального статусу педагога є, на наш погляд, однією із найбільших проблем щодо людини, нації, народу в гуманітарній сфері. На яке майбутнє може сподіватися держава, якщо найголовніший гуманітарний суб'єкт її державотворення – ПЕДАГОГ (у тому числі і найбільш кваліфікований) – через матеріальну скруту разом із мільйонами співгромадян змушений шукати заробітку по всьому світу, виконуючи некваліфіковану роботу, змінювати вчительський стіл на торговельне місце на ринку? Оптимістичним у цій ситуації є хоч те, що все більше і більше українських освітян усвідомлюють – так далі жити не можна, педагог із рабською психологією може виховати лише раба. Свідченням цього є відстоювання ними своїх конституційних прав, у тому числі і через законні акції протесту.

Висновки. Державним чиновникам, які приймають управлінські рішення, потрібно пам'ятати про те, що посада педагога «...набагато ваговитіша за найвищі посади в державі» (Платон), а освіта і виховання – основа основ, у тому числі й розвитку держави. Коли б ті, хто за останні роки так принизив українського педагога, у студентські роки «вчилися так як треба...», студіюючи твори класиків марксизму-ленінізму, то мабуть пам'ятали б про не менш актуальну і для сьогодення укра-

їнського вчительства відому, цілком правильну настанову комуністичного ідеолога про те, що підняти щабель соціального статусу народного вчителя можна лише «систематичною, неухильною, наполегливою роботою і над його духовним піднесенням, і над його всебічною підготовкою до його справді високого звання і, головне, головне і головне – над піднесенням його матеріального становища» (див. [11, с. 34]).

На жаль, останнім часом в Україні спостерігається нівелювання цінностей освіченої, компетентної, доброчесної людини, що негативно позначається на якості освіти, зокрема педагогічної. Проте лише за умови підвищення престижу педагогічної професії у суспільстві та утвердженню високого соціального статусу педагога може скластися таке сприятливе соціально-економічне становище, коли можна буде сказати словами А. Свидницького «*Всі добрі люди, умілії та путящі, повиходили в учителі». Майбутнє України – в національній системі освіти, «апостолом правди і науки» якої є український Педагог.* А для цього, за словами Б.Д. Грінченка, «Нам не плакати треба – робить!».

Список літератури:

1. Ващенко Г. Твори. Т. 4.: Праці з педагогіки та психології. Київ : «Школяр» – «Фада» ЛТД, 2000. 416 с.
2. Грінченко Б.Д. Народні вчителі і вкраїнська школа : Уривки. *Дивослово.* 1997. № 4. С. 40–41.
3. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
4. Літопис руський / Пер. давньорус. Л.Є. Махновця. Київ : Дніпро, 1989. 591 с.
5. Мельник О., Юрченко В. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів. *Освіта і управління*. 2000 (2001). Т. 4. № 1–2. С. 106–114.
6. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посіб. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
7. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.
8. Огієнко І.І. Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Факс. вид. Київ : «Обереги», 1994. 72 с.
9. Педагогическая энциклопедия: В 4-х тт. / Гл. ред. И.А. Каиров и Ф.Н. Петров. Т. 2. Москва : Советская энциклопедия, 1965. С. 112.
10. Сковорода Г. Твори: У 2 т. Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. Київ : АТ «Обереги», 1994. 480 с.
11. Слово про вчителя / Упор. О.Т. Губко. Київ : Рад. шк., 1985. 254 с.
12. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Вибр. тв.: У 5 т. Т. 2. Київ : Рад. шк., 1976. С. 149–416.
13. Ушинський К.Д. Три елементи школи. *Вибр. пед. тв.:* У 2 т. Т. 1. Київ : Рад. шк., 1983. С. 26–41.
14. Чепелик В. Український архітектурний модерн; упоряд. З.В. Мойсеєнко-Чепелик; КНУБА, Всеукр. фонд відтвор. видат. пам'яток іст.-архіт. спадщини ім. О. Гончара, Київ. нац. ун-т буд-ва і архіт. Київ : КНУБА, 2000.
15. Чепіга Я. Самовиховання вчителя. *Все для вчителя.* 2003. № 13–14. С. 1–9.
16. Школи Лохвицького земства. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8_%D0%9B%D0%BE%D1%85%D0%B2%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0.
17. Юрченко В.І. Підготовка вчителя національної школи: етнопсихологічний і соціальний ракурс. *Освіта і управління.* 2004. Т. 7. № 2. С. 103–113.
18. Юрченко В.І. Підготовка майбутнього вчителя в Україні: від традицій до сьогодення. *Рідна мова: Квартальник українського вчительського товариства у Польщі.* 2013. № 19. С. 20–26.

Yurchenko V.I. PSYCHOLOGICAL AND ETHNO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING PERSONALITY OF THE TEACHER OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article analyzes the psychological and ethno-pedagogical aspects of the formation of the teacher of the New Ukrainian School. The connection of modern requirements of the teacher with the folk traditions, philosophical, pedagogical and psychological views of national thinkers and educators is traced. The national origins of respectful attitude towards the personality of the teacher, awareness of the importance of his social functions are considered. It is emphasized that the Ukrainians have made high demands on the personality of the teacher, who must be educated, intellectually developed with high moral and spiritual qualities. The

professiogram of the modern teacher on the national and cultural basis is substantiated. The need to take into account the national identity of the Ukrainian people in solving educational and educational problems is emphasized. Emphasis is placed on a humanistic approach to understanding the essence of pedagogical activity, the leading role of personality of all participants in the educational process. The psychological-pedagogical model of the modern teacher is presented, his civil features, moral-pedagogical qualities, psychological-pedagogical abilities, individual-psychological peculiarities, professional competence and special training are revealed. Socio-psychological and cultural factors of becoming a future teacher are considered, importance is given to the relationships between teachers and students. It is emphasized that the foundations of the socialization of the future teacher's personality are laid in his childhood, long before the stage of professional self-determination and the period of becoming a specialist. Particular attention is paid to the need to improve the social status of teachers and the prestige of the teaching profession.

Key words: *New Ukrainian school, teacher personality, pedagogical abilities, professional competence, social status.*

Відомості про авторів

Бабич М.Я. – викладач-методист ВНКЗ ЛОР Бориславського медичного коледжу

Бєлавін С.П. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Бєлавіна Т.І. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Біла І.М. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Виноградова В.Є. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Костюченко О.В. – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського

Маслянікова І. М. – кандидат психологічних наук, доцент, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського

Османова А. М. – кандидат психологічних наук

Романюк Л.В. – доктор психологічних наук, професор Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Соловей О.Я. – викладач-методист, заступник директора з навчальної роботи ВНКЗ ЛОР Бориславського медичного коледжу

Юрченко В.І. – кандидат психологічних наук

Науковий журнал

ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

Серія: Психологія

Том 31 (70) № 2 2020

Коректура • *Н. Пирог*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Адреса редакції:
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського
м. Київ, вул. Джона Маккейна, 33

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 7,91. Ум.-друк. арк. 8,84. Зам. № 1019/226
Підписано до друку 01.10.2020. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська 74, оф. 7
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.