
УДК 94+101+159.9+ 082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk I oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy I redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka„.
(28.09.2013 - 30.09.2013) - Wrocław: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»,
2013. - 104 str.

ISBN: 978-83-63620-13-4 (t.2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowi-
Praktycznej Konferencji 28.09.2013 - 30.09.2013 roku. Wrocław.

Część 2.

УДК 94+101+159.9+ 082

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach
należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-13-4 (t.2)

«Diamond trading tour» ©

СЕКСЈА 9. NAUK HISTORYCZNYCH. (ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Музыка Ю.В.	5
ДЕРЖАВНА СЛУЖБА ДАНИЛА ЛУКИЧА МОРДОВЦЈА	
2. Дорошок Н. А.	9
ПЕРЕСЕЛЕННЯ ЯК ОБ'ЄКТ ЧЕРНІГІВСЬКИХ ЗЕМСЬКИХ І СТАТИСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	
3. Елизарова Г.В.,	14
ПЕРЕСЕЛЕНИЕ БЕЛОРУСОВ ИЗ ПОЛЬШИ В ГОМЕЛЬСКУЮ И ПОЛЕССКУЮ ОБЛАСТИ БССР (1944–1947 ГГ.)	
4. Икмет Елмуратов.....	17
РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАРАКАЛПАКСТАН	
5. Зайцев Е.Д.....	20
ПАДЕНИЕ СУЛТАНАТА В ТУРЦИИ	
6. Равшан Д. У.....	23
КАРДИНАЛЬНОЕ РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАРАКАЛПАКСТАНА	
7. Авдеенко В.В.	28
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА	

**СЕКСЈА 15. NAUK PSYCHOLOGICZNYCH.
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)**

8. Подоляк Н.М.	31
АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩА РИСА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	
9. Радченко О.Б.	37
ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
10. Шевченко А. М.	43
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
11. Бурькина М.Ю., Варгина Н.Ю.	52
ПРИЗНАКИ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРИ ПОДРОСТКА	

12. Гера Т.І.,.....	61
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ РОЗВИВАЛЬНОЦЕНТРОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА	
13. Мащак С.О.....	65
РОЗВИТОК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ	
14. Оршанський Л. В.	72
УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	
15. Ivanova A. A.....	77
THE DUAL NATURE OF PSYCHIC AND ITS MANIFESTATION IN DEPTH COGNITION	
16. Амирбеков Ш.А., Сатиева Ш.С., Лебедева К.С.....	79
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ	
17. Ходакевич О.Г.	82
ПСИХОЛОГІЯ ГРОШЕЙ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОСЛІДЖЕНЬ	
18. Белера К.Л.....	89
СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ	
СЕКЦІЯ 23. FILOZOFIĄ. (ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ)	
19. Popowycz O.	93
ANOMALIA LUDZKA JAKO ELEMENT KULTURY: Dyskurs antropologiczny.	
20. Ованесян И.Г.	99
ГЛОБАЛЬНАЯ ЭТИКА И МИР НА ЗЕМЛЕ	



Музика Ю.В.

Аспірант кафедри українознавства, політології і соціології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

ДЕРЖАВНА СЛУЖБА ДАНИЛА ЛУКИЧА МОРДОВЦЯ

В статті розглядається шлях становлення Данила Лукича Мордовця як державного чиновника. Державну службу він вважав необхідним матеріальним забезпеченням своєї літературної діяльності.

Ключові слова: гімназія, університет, міністерство, департамент, чиновник, нагороди, атестат.

Key words high school, university, ministry. Department, official, awards, certificate.

Данило Лукич Мордовець народився 7 грудня 1830 року в слободі Данилівці Усть-Медведицького округу області Війська Донського в сім'ї старовинного українського козацького роду. Прадід Данила, за сімейними переказами, мав зв'язки з бунтівним гетьманом Мазепою і тривалий час зберігав архіви з таємними документами козацького війська. Очевидно, і дід Данила, сотник Мордовець-Сліпченко, був втягнутий у вирій політичних пристрастей і втік з України на Дон, де його сімейство незабаром попало в кріпосну кабалу, а прізвище набуло проросійське звучання – Мордовцев. Таким його і успадкував Данило [1, с. 6]. Батько його, Лука Степанович, служив управляючим слобідки, якою володіли поміщики Єфремови. Колись і він, потомок запорізьких козаків, був кріпаком, але завдяки своєму наполегливому і працьовитому характеру зміг викупитися на волю. Був він людиною не тільки тямучою і грамотною, але й доволі начитаною.

Мати Данила - дочка місцевого священика. Окрім Данила, наймолодшої дитини, в сім'ї було ще три його брати і сестра. Батько помер, а через декілька років померла й мати. Виховання і навчання дітей взяв на себе близький родич Мордовців дячок Федір Лістов. Під його керівництвом по букварю, Часослову і Псалтирю була швидко засвоєна слов'янська грамота, після чого для Данила розпочався період захопленого читання книг в старинній домашній бібліотеці, зібраній ще дідом-сотником [2, с. 278]. Крім родових коренів, любові до рідної української мови сприяло й оточення слободи, заселеної переселенцями і втікачами з України. Ще в дитинстві в його душу запали народні пісні, казки, думи та прислів'я. «Там у слободі Данилівці, - писав потім сам Данило Лукич – 7 (19 грудня по н.ст. – Ю.М.) 1830 року я й побачив божий світ. Слобода була чисто українська і я до дев'яти років ні слова не знав помосковському – говорив тільки рідною мовою» [3, с. 4].

Уже в ранньому віці проявилися надзвичайні здібності майбутнього письменника та історика. Чудова пам'ять на прочитане поєднувалася в дитини з бажанням до власної творчості. У 7 років Данило пише перші свої вірші і навіть перше оповідання. Дитяча вольниця Данила закінчилася в 1840 р., коли його разом зі старшими братами відвезли в станицю Медведицьку в місцеве окружне училище, а після закінчення в 1844 р. – в м. Саратов, де Данило, успішно здавши вступні екзамени,

поступив у Саратовську гімназію. Роки навчання в гімназії залишили в нього суперечливі спогади. З одного боку, на хлопця гнітюче діяли враження від пануючої в навчанні схоластики і публічних покарань учнів, а з другого – радували успіхи та увага до талановитого учня педагогів. Уже в перші місяці навчання ім'я Мордовця було занесено на «золоту» дошку гімназії [2, с. 279].

Успішно закінчивши гімназію, в 1850 р. Д. Мордовець вступив до Казанського університету. Саме на цей час припадають його перші літературні спроби. За порадою товариша по гімназії О. Пипіна, який навчався в Петербурзькому університеті, він переклав віршами на українську мову «Каледворський рукопис» і надіслав переклад відомому славісту І. Срезневському. За порадою вченого, провчившись лише один рік в Казані, Д. Мордовець переводиться до Петербурзького університету на історико-філологічний факультет [4, с. 7].

В столичному університеті швидко вдосконалюється пізнання майбутнього письменника та історика в галузі філософії, вітчизняної історії і літератури, шліфується його уподобання, відбувається становлення політичних симпатій і поглядів. Данило Лукич глибоко вивчає тут класичну літературу та іноземні мови. У 1854 році він з золотою медаллю закінчує університет і повертається в Саратов, де в цілому, з невеликою перервою, проживав понад 20 років, і де розпочалася його активна літературна діяльність [1, с. 6-7]. З допомогою М. Костомарова і М. Чернишевського Д. Мордовець активно співробітничав зі столичними літературними журналами, публікуючи там свої нариси, повісті і романи на історичну тематику.

У 1872 р. Данило Лукич переїхав до Петербурга, поселившись в мебльованих кімнатах Столярного перевалка 6, в яких прожив усі останні роки свого життя. Обсяг всього написаного Д. Мордовцем вражає: десятки історичних творів, шістдесят томів художньої прози та очерків, велика кількість статей і заміток, розсипаних по журнальних та газетних листках – далеко не повний перелік його літературної спадщини [7, с. 225].

Службові справи Данила Лукича, на відміну від літературних, йшли не так добре. Заради постійного заробітку, що міг би забезпечити сім'ю, після одруження з А. Пасхалавою, він намагається упродовж декількох місяців знайти роботу. Лише в березні 1865 р. Д. Мордовець влаштовується в господарському департаменті Міністерства внутрішніх справ молодшим столоначальником. 14 серпня 1856 р. він став редактором неофіційної частини «Саратовских губернских ведомостей», а також начальником губернського стола з виконанням обов'язків перекладача і був затверджений в чині колежського секретаря зі старшинством з дня призначення на службу.

У грудні 1857 р. за сприяння у виготовленні в імператорському Російському географічному товаристві для великого князя Костянтина Миколайовича путівника по Росії Д. Мордовцю оголошена щира подяка його височества через географічне товариство. Указом Сенату за вислугу років Данило Лукич 14 серпня 1859 р. був підвищений у чині титулярного радника зі старшинством. 31 серпня 1861 р. його було призначено старшим чиновником по особливих дорученнях при начальнику Саратовської губернії. Підвищення в чині посприяло тому, що розпорядженням начальника губернії Д. Мордовця було назначено членом і діловодом в Тимчасову комісію, засновану на пропозицію Міністра внутрішніх справ для підготовки заходів по перебудові громадсько-го міського правління і міського господарства. За відмінну службу і особливу працю

17 червня 1862 р. він був нагороджений орденом святої Анни 3 ст. [8, л. 59].

Далі у своєму формулярі (атестаті) про державну службу Данило Лукич зазначає, що указом Сенату від 6 листопада 1862 р. він був підвищений у чині колежського асесора зі старшинством і того ж року за розпорядженням начальника Саратовської губернії призначений членом в Тимчасову комісію, засновану по розпорядженню Міністра внутрішніх справ для розгляду положення про прибутки і витрати міста Саратова.

2 червня 1863 р. наказом по Міністерству внутрішніх справ Д. Мордовець призначений асесором Саратовського губернського правління. 4 липня 1864 р. згідно поданої заяви звільнений з посади і переїхав до Петербурга з метою присвятити себе виключно літературній справі. Однак літературні заробітки не змогли забезпечити Данила Лукича матеріально і він знову влаштовується на державну службу.

Наказом по Міністерству внутрішніх справ від 10 березня 1865 р. Д. Мордовець був зарахований молодшим столоначальником господарського департаменту. Згідно наказу Міністра внутрішніх справ від 13 квітня 1866 р. він приймав участь в роботі комісії, утвореній при міністерствах внутрішніх справ і фінансів, по коштах, отримуваних містами із державної скарбниці замість прибутків від спиртного. За відмінну службу, як писав Данило Лукич, нагороджений орденом святого Станіслава 2 ступеня того ж року. Наказом по Міністерству внутрішніх справ від 22 березня 1867 р., згідно прохання, причислений до Міністерства зі звільненням від займаної посади. 31 травня 1867 р. був взагалі звільнений зі служби [8, л. 59 аб.].

17 червня 1867 р. Данило Лукич був призначений на посаду правителя справ у канцелярії Саратовської комісії народного продовольства. За розпорядженням начальника губернії призначений цензором саратовської приватної газети «Саратовський листок». 6 лютого 1868 р., у зв'язку з ліквідацією канцелярії народного продовольства, призначений помічником правителя канцелярії Саратовського губернатора у справах як присутствія по земських повинностях, так і по земських установах. Указом Сенату від 26 березня 1868 р. за вислугу років підвищений в чині до надвального радника зі старшинством.

За пропозицією Саратовського губернатора 21 квітня 1869 р. призначений правителем його канцелярії, а з серпня 1869 р. – секретарем губернського статистичного комітету. За відмінну службу 10 липня 1870 р. нагороджений орденом святої Анни 2 ступеня з імператорською короною/ Указом Сенату від 4 квітня 1872 р. за вислугу років підвищений в чині до колежського радника зі старшинством. 1 жовтня 1872 р. згідно поданої заяви Д. Мордовець звільняється зі служби, залишає Саратов і знову відбуває до Петербурга [8, л. 59 аб.].

В столиці Данило Лукич влаштовується на роботу в Міністерство шляхів сполучення. 30 листопада 1872 р. зараховується в Тимчасовий статистичний відділ, а з вибуттям завідуючого відділом у 4-х місячну відпустку, Д. Мордовцю доручено керівництво відділом. 13 липня 1875 р. на Данила Лукича були покладені також обов'язки редагування журналу Міністерства шляхів сполучення під головним керівництвом радника Міністра чиновника VI класу статського радника Жемчужникова. 4 квітня 1876 р. за відмінну службу Данило Лукич нагороджений орденом святого Володимира 4-го ступеня. Указом Сенату від 22 вересня 1876 р. за вислугу років він був підвищений в чині до статського радника зі старшинством. Наказом Міністер-

ства шляхів сполучення від 11 вересня 1877 р. був назначений старшим помічником діловода Департаменту залізниць з відкомандируванням в тимчасовий статистичний відділ Міністерства шляхів сполучення. 20 грудня того ж року Данила Лукича відкомандирували в департамент загальних справ для редагування журналу Міністерства шляхів сполучення.

За відмінну службу 1 квітня 1879 р. Данило Лукич був нагороджений орденом святого Володимира 3-го ступеня. Наказом по Міністерству від 26 грудня 1883 р. він був призначений діловодом статистичного відділу Міністерства. За успіхи в службі підвищений в чині до дійсного статського радника у квітні 1886 р. Наказом цього ж Міністерства у травні 1886 р. згідно заяви, за станом здоров'я, звільнений з державної служби. Як дійсному статському раднику Д.Л. Мордовцю, у відповідності з положенням Комітету Міністрів призначена пенсія розміром 600 руб. на рік з виплатою її казначейством з дня звільнення зі служби, тобто з 1 травня 1886 р. В службі дійсного статського радника Д.Л. Мордовця не було обставин, які б перешкождали отриманню нагород за бездоганну роботу. На основі всього вищезазначеного і виданий даний атестат Д.Л. Мордовцю з канцелярії Міністерства шляхів сполучення з відповідним підписом і казенною печаткою [8, л. 60].

Отже, за свою державну службу Д. Мордовець був нагороджений чотирма орденами: св. Станіслава – 2 ступеня, св. Володимира – 3 і 4 ступеня та св. Анни – 2 і 3 ступеня з імператорською короною. При цьому, починаючи з державного чину колежського секретаря зі старшинством, він дослужився до чину дійсного статського радника, що відповідало військовому званню генерал-майора згідно табелю про ранги. Є всі підстави, таким чином, вважати: літературна діяльність і державна служба Данила Лукича свідчать, що був він громадянином свого часу, віддавав усі свої сили і здібності на благо народу, гордився його історією та культурою і вірив у його щасливе майбутнє.

Література

1. Панов С.Н., Ранчин А.М. Вступительная статья и комментарии /С.П. Панов, А.И. Ранчин // Мордовцев Д.Л. За чьи грехи? Великий раскол. – М.: Издательство «Правда», 1990 г. – 540 с.
2. Агеева О.Г. Послесловие /О.Г. Агеева // Мордовцев Д.Л. Царь и гетьман. – М.:Книга, 1996. – 286 с.
3. Сенчуров Ю. Исторические видения Данила Мордовцева /Ю.И. Сенчуров // Мордовцев Д.Л. Державный плотник. Роман и повесть. – М.: Книга, 1991 – 219 с.
4. Беляев В. Життя і творчість Данила Мордовця /В. Беляев // Мордовець Д.Л. Твори: В 2-х т. – К.: Держліт, 1958.
5. Автобіографія Данила Лукича Мордовця. В кн.: Ватра, Стрій, 1887. – 113-119 с.
6. Александрова В.Д. Данило Лукич Мордовець /В.Д. Александрова // Україна – Київ, 1930, січень-лютий.
7. Кауфман А.Е. Даниил Лукич Мордовцев (из личных воспоминаний и рассказов) /А.Е. Кауфман // Исторический вестник. – 1910. - № 10. – С. 225.
8. Государственное казенное учреждение Ростовской области «Государственный архив Ростовской области» (ГК УРО «ГАРО»). – Ф. 155.-Оп. 1. - Д. 1. – Л. 59, об. 60.

Дорошок Наталія Анатоліївна,
викладач кафедри українознавства, політології і соціології
Чернігівського національного педагогічного університету
імені Т.Г.Шевченка

**ПЕРЕСЕЛЕННЯ ЯК ОБ'ЄКТ ЧЕРНІГІВСЬКИХ ЗЕМСЬКИХ І
СТАТИСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

У статті розглядається один із напрямків статистичної діяльності чернігівського земства. Основна увага приділена висвітленню діяльності земських статистиків у сфері дослідження міграційних процесів у губернії.

Ключові слова: Чернігівське губернське земство, земське зібрання, земська управа, переселення.

Key words: Chernigiv provincial zemstvo, zemstvo's meeting, zemstvo's board, re-settlement.

Становлення земської статистики припадає на період реформ другої половини ХІХ ст., коли почали виникати земські органи місцевого самоуправління, що характеризувалася всестороннім вивченням життя населення. До компетенції земства відносять і земську статистику, яка забезпечувала фінансову та інформаційну основу для плідної та ціленаправленої діяльності місцевих органів самоврядування. Статистичні роботи організовувалися і проводились для оцінки нерухомого майна: земель, будинків, торгових та фабрично-заводських приміщень з метою їх оподаткування.

Як свідчать джерела, чернігівське земство уперше утворило в своїй структурі статистичне відділення в 1876 р. Відтоді впродовж понад чотирьох десятків років місцеві статистики проводили різнопланові за своїм характером і обсягом статистичні дослідження. Найбільш виразно фігурували у діяльності чернігівського земства роботи з оцінки земель, міського нерухомого майна, фабричних та промислових закладів. До речі, окремі аспекти зазначеної проблеми неоднаразово висвітлювалися автором на шпальтах періодичних видань [1, 2, 3, 4, 5].

Водночас, статистики чернігівського земства не обминали увагою і процеси переселення з губернії, оскільки еміграція осіб робочого віку негативно позначалася на економічному розвитку регіону. Земські статистики звертали увагу на зародки емігрантських рухів, причини яких вбачали у нестачі надільної землі, швидкому підвищенню орендних цін на землю та плати за випас худоби, зменшенні врожайності та екстенсивному веденні господарства. До вищевказаних чинників, які спричинили переселення, дослідник аграрної історії М. Якименко додає ще наявність значних вільних площ на території Росії і низьку якість надільних чернігівських земель, до яких відносилися Чернігівський, Сосницький, Мглинський, Суразький, Новозибківський і Стародубський повіти. Крім названих причин міграції селянства, М. Якименко виділяє ще й такі, як неврожай, урядова політика, поширення чуток про сприятливі умови життя для переселенців на нових землях [6, с. 24-26]. Зокрема, відносно остан-

нього цікаво зазначав статистик чернігівського земства О. Русов у своєму «Описании Черниговской губернии», де наводить уривок із газетної публікації 1896 р. про те, як в одному із сіл Мглинського повіту селяни вимагали від ходака із Сибіру, щоб він розповідав про сибірське життя тільки привабливі відомості. Коли ж той став описувати гнітючі картини проживання на чужині, то селяни привели його до ставка і занурювали у воду доти, доки він не пообіцяв змінити свої розповіді [7, с. 62].

Як свідчить аналіз даних, до тих пір, поки переселення не набуло досить значного розмаху, воно цілкомто знаходилося у руках уряду та губернської адміністрації, участь же земства у допомозі переселенцям обмежувалась порушенням, по суті, незначних клопотань, які не завжди були успішними. З 1906 р., коли були оголошена свобода переселення, і коли кількість переселенців швидко зростала, земство не могло не звернути уваги на подібне явище, і не могло не стати на шлях більш активної участі у наданні допомоги переселенцям. Спочатку окремі земства починали всіляко підтримувати переселенців, а згодом, частина земства на даному підґрунті об'єдналася в союз, завдяки чому, процес переселення вийшов на нову стадію планомірної та організованої земської допомоги [8, с. 4]. Одним із перших ще ізольованих спроб допомоги переселенцям у даному контексті став досвід сосницького повітового земства, яке у 1905 р. підняло питання відносно організації за рахунок повітового земства поїздки ходоків в Тургайську область, яка була здійснена лише в 1907 р. [8, с. 4].

Взагалі, земству, за родом своєї діяльності було властиво звертати увагу на переселення в Сибір та інші країни, як на один із засобів впорядкування економічного побуту населення шляхом систематичного його розріджування [9, с. 1]. Будучи органом місцевого самоврядування, по своїй суті близьким до населення, воно не могло перейматися полегшенням участі лише виключно тієї частини населення, яка залишалася на місці. Земство враховувало, що зв'язок із переселенцями не може бути втрачений, і що виїзд останнього за межу губернії ще не означав повного розриву з батьківщиною [9, с. 1]. Земці усвідомлювали, що у своїй більшості мало поінформоване, економічно слабе, споконвіку укорінене на одному місці населення не могло бути залишене самому собі, особливо тоді, коли воно робило подвійну державну справу. По-перше, одним своїм уходом із батьківщини селяни створювали більш терпиме економічне існування, тим, що залишалися. По-друге, прибувши в далеку країну, тим самим вони створювали надійну опору від зовнішніх небезпек, і сприяли власною більшою, у порівнянні з місцевим населенням, культурністю, загальному розвитку виробничих відносин на окраїнах.

Найбільш активне включення чернігівського земства у міграційні процеси, їх статистичні дослідження, було розпочато в роки столипінської аграрної реформи, що сприяла новому курсу уряду в галузі переселенської політики. Заохочуючи селян до переселення в східні регіони імперії, урядові органи прагнули знизити соціальну напругу в селі, спричинену перенаселенням і малоземеллям. Активізації переселенського руху з Чернігівської губернії на початку столипінської аграрної реформи, крім урядових заходів, сприяли і неврожайні 1907-1908 рр., які поставили селян Чернігівщини, особливо північних повітів, на межу голодної смерті.

Починаючи з 1906 р., переселення з губернії набирає значних масштабів, і чернігівське земство звертається до впорядкування проблеми [10, с. VII]. Причину впровадження окремого напрямку статистичних досліджень земство, безпосередньо, пов'язувало з процесом інтенсивного виселення населення, що позначалося на

економічному стані всієї губернії. Так, за дослідженням земців, у першу чергу, зменшувався найбільш продуктивний робочий склад населення, так як на переселення йшли сім'ї порівняно молоді, з високим відсотком працездатних осіб чоловічої статі. По-друге, майбутні переселенці, зазвичай, поспіхом розпродавали своє майно, головним чином землю, що тягнуло за собою зниження як продажних, так і орендних цін на землю. По-третє, за таких умов змінювався і сам розмір місцевого селянського господарства, що чинило безпосередній вплив на його прибутковість [11, с. 1]. Водночас, на думку земства, коли б усі ці зміни відбувалися на території губернії рівномірно, то їх вплив на цінність і прибутковість землі був би однаковим і рахуватися з ними довелося б тільки для обліку зміни цінності і прибутковості землі у часі, а не у просторі, тобто не прийшлося б виділяти окремі місцевості. У дійсності, переселення проходило цілком нерівномірно, зосереджуючись, головним чином, в північних повітах. При чому, і на території зазначених повітів виділялися місцевості, суцільно захоплені переселенським рухом [11, с. 1-2].

Враховуючи запити земства, за постановою губернського земського зібрання 44-ї чергової сесії 1908 р., виникла особлива статистика переселення. Перш за все передбачалося організувати реєстрацію на місцях, в межах губернії, залучившись підтримкою у цій справі земських начальників та волосних правлінь, сільських старост або їх писарів. Саме за сприяння останніх, на думку земства, статистичну реєстрацію можна провести більш практично і дешевше, адже сам процес переселення проходив у них так би мовити перед очима, до того ж відігравав роль фактор високої особистої обізнаності даної категорії осіб відносно господарств, що переселялися [12, с. 20-21]. Була вироблена відповідна опитувальна карточка для реєстрації кожного господарства, що виселялося, яка включала ряд питань, зокрема: хто, звідки і куди переселяється, на основі якого документу; чисельність сім'ї, її статевий і віковий склад; промисли і заробітки поза своїм господарством; кількість та рід будівель; худоба; бджільництво; кількість власної землі та її склад по угіддям; оренда і спольщина; грошові засоби; борги; ліквідація землі – кому і по якій ціні здійснено продаж [12, с. 18].

Перша практична спроба місцевого дослідження була здійснена земством у 1908 р. Господарства, які збиралися на переселення, реєструвалися за виробленими земством програмами. Але невдовзі з'ясувалося, що доречніший ніж місцевий, матеріал існував у наявності на урядових переселенських пунктах, де ще раніше була організована поточна реєстрація переселенців і ходоків, не лише тих, що вирушали на нові землі, а й котрі поверталися у зворотному напрямку. Такий урядовий статистичний облік переселенців було створено на головних етапах їхнього шляху у Сибір – Челябінськ та Сизрань [8, с. 1]. Відповідні дані за більш ранній період переселенського руху розроблялися та опубліковувалися переселенським управлінням.

При розробці матеріалів головна увага статистиків була звернена по-перше, на визначення і характеристику господарств, що виселялися, з'ясування найбільш сприятливих місць поселення, причин невдалого переселення, по-друге, на облік багатого матеріалу, цілком оціночного характеру, продажні і орендні ціни на землі переселенців [12, с. 20].

Причина настільки пильної уваги до статистичних досліджень у контексті переселенської діяльності земства пояснювалася наступним чином: публікація матеріалів переселення переслідувала два основні завдання – по-перше, допомагала зем-

ству бути у курсі переселенського досвіду інших і, відповідно, давати матеріал для правильної організації роботи, по-друге, слугувала справі просвітництва майбутніх переселенців [13, с. 82].

У статистичних дослідженнях земства приділялася увага причинам переселень, чисельності переселенців, напрямкам міграції. Значно гірше вивчені питання про те, як влаштувалися переселенці на новому місці, чи вливалися вони в уже існуючі населені пункти, чи створювали нові поселення, сприяючи таким чином зростанню населення в районах колонізації, збільшуючи площу суцільної заселеності краю.

Підсумком роботи оціночно-статистичного бюро зі статистики переселення стала підготовка та публікація спеціальних видань: «Переселение в Сибирь из Черниговской губернии в 1906-1908 г.г. По материалам Челябинского переселенческого пункта» [10]; «Переселение из Черниговской губернии в 1909-1911 г.г. По материалам Челябинского и Сызранского переселенческих пунктов» [8], «Ликвидация землевладения у переселяющихся в Сибирь черниговских крестьян и казаков в 1909 г.» [14]. Детальні звіти про діяльність переселенського відділу губернської земської управи щорічно друкувалися спеціальними брошурами – «Деятельность Черниговского Губернского Земства по переселению за ... год». Окремі матеріали, а також статті зазначених брошур періодично поміщалися і в «Земском сборнике Черниговской губернии». Дана робота, включаючи план розробки, підготовка таблиць, впорядкування пояснювального тексту була виконана статистиками О. Мухіним, Г. Михайловим за участю в облікових роботах рахівників оціночно-статистичного бюро З. Аплаксиної, О. Балики, Є. Данилевич, Ф. Примаченко, Т. Яворської під загальним керівництвом Е. Добровольського. Опубліковані статистиками матеріали забезпечені зведеними діаграмами, таблицями, картами, картографіями, що вміщали відомості про місця виселення, дані про кількість виселенців, розподіл виходів селян по волостях і поселеннях, склад сімей переселенців, відносні розміри і густота виходу на переселення у порівнянні зі щільністю сільського населення.

Отже, чернігівське земство вже з перших років свого існування звертало увагу на міграційні процеси в губернії, однак тривалий час статистичні дослідження носили поодинокий та вибірковий характер. До активної участі у справу переселення земство долучилося з 1908 р., коли найбільш жваво заявив про себе переселенський рух з Чернігівської губернії, вплинувши суттєвим чином на економічне життя регіону. Практичні наміри земства стосувалися у першу чергу організаційних основ упорядкування переселенського руху.

Джерела та література:

1. Дорошок Н. А. Чернігівська земська статистика (друга половина XIX – початок XX ст.) / Н.А. Дорошок // Вища школа: проблеми, пошуки, тенденції. Матеріали науково-методичного семінару. – Чернігів, Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. – 2007. – С. 73-85.
2. Дорошок Н. А. Чернігівська земська статистика у 70–80-ті рр. XIX ст.) // Сіверянський літопис. – 2009. – № 2-3. – С. 163-167.
3. Дорошок Н. А. Маловідомі сторінки з історії чернігівського земства (кінець 70-х – початок 80-х рр. XIX ст.) / Н.А. Дорошок // Сіверянський літопис. – 2010. – № 1. – С. 50-53.
4. Дорошок Н. А. Чернігівська земська статистика на зламі XIX – XX століть //

Сіверянський літопис. – 2011 – № 1. – С. 86-90.

5. Доршок Н. А. Діяльність земського статистичного відділення по опису та оцінках промислових підприємств Чернігівської губернії // Сіверянський літопис. – 2011 – № 6. – С. 103-107.
6. Якименко Н. А. Аграрные миграции в России (1861-1917 гг.) // Вопросы истории. – 1983. – № 3. – С. 17-31.
7. Руссов А. А. Описание Черниговской губернии. – Чернигов: Изд. ред. «Земского сборника Черниговской губернии», 1899. – Т. 2. – 312 с.
8. Переселение из Черниговской губернии в 1909-1911 гг. По материалам Челябинского и Сызранского переселенческих пунктов. – Чернигов: Типография Губернского Земства, 1913. – 50 с. + Приложения.
9. Черниговскому Губернскому Земскому Собранию 46-й очередной сессии 1910 года. Черниговской Губернской Земской Управы Доклад № 37 По вопросу об утверждении Областной Земской Переселенческой Организации в законодательном порядке // Доклады Черниговской Губернской Земской Управы по экономическому отделу, Губернскому Земскому Собранию 46-й очередной сессии 1910 года. – Чернигов. Типография Губернского Земства, 1912. – С. 1-15.
10. Переселение в Сибирь из Черниговской губернии в 1906-1908 гг. По материалам Челябинского переселенческого пункта. – Чернигов: Типография Губернского Земства, 1910. – 240 с.
11. Черниговскому Губернскому Земскому Собранию 44-й очередной сессии 1908 года. Губернской Земской Управы Доклад № 149. О введении в круг работ отдела текущей статистики разработки материала о переселяющихся из губернии хозяйств // Журналы заседаний Черниговского Губернского Земского собрания 44-й очередной сессии 1908 года с приложениями, состоявшейся 4-17 января 1909 года. – Чернигов. Типография Губернского Земства, 1909 // Приложения. – Сборник докладов, внесенных Черниговскою Губернскою Земскою Управою на рассмотрение Губернского Земского Собрания 44-й очередной сессии 1908 года. – С. 1-3.
12. Черниговскому Губернскому Земскому Собранию 45-й очередной сессии 1909 года. Черниговской Губернской Земской Управы Доклад № 125 Отчет о ходе оценочно-статистических работ в 1909 году и предположения на 1910 год // Журналы заседаний Черниговского Губернского Земского собрания 45-й очередной сессии 1909 года, состоявшейся 26 ноября – 9 декабря 1909 года (с приложениями). – Чернигов. Типография Губернского Земства, 1910 // Приложения. – Сборник докладов, внесенных Черниговскою Губернскою Земскою Управою на рассмотрение Губернского Земского Собрания 45-й очередной сессии 1909 года. – С. 1-25.
13. Бакуменко Е. А. «Известия Южно-русской земской обласной переселенческой организации» как источник по переселенческой деятельности Харьковского губернского земства 1908-1914 гг. // Культура народов Причерномор'я. – 2005. – № 61. – С. 81-84.
14. Ликвидация землевладения у переселяющихся в Сибирь черниговских крестьян и козаков в 1909 г. – Чернишов, 1911. – 149 с.

Елизарова Г.В.,
преподаватель,
Гомельский государственный
технический университет
им. П.О. Сухого,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПЕРЕСЕЛЕНИЕ БЕЛОРУСОВ ИЗ ПОЛЬШИ В ГОМЕЛЬСКУЮ И ПОЛЕССКУЮ ОБЛАСТИ БССР (1944–1947 ГГ.)

Ключевые слова/Keywords: советско-польские отношения, переселение, Гомельская, Полесская область/soviet-polish relations, resettlement, Gomel province, Polesie province

На Тегеранской (1943 г.) и Ялтинской (1945 г.) конференциях СССР, США, Англия решали вопросы послевоенного устройства границ в Европе. Одним из самых сложных оказался вопрос о границах Польши. В конце концов за основу новой восточной границы между СССР и Польшей была взята «линия Керзона». 9 сентября 1944 г. между правительствами БССР и Польским Комитетом Национального Освобождения было подписано соглашение о переселении белорусского населения с территории Польши и польских граждан, состоявших в польском гражданстве до 17 сентября 1939 г. с территории БССР [1; с. 207].

Новая граница «взорвала» традиционный уклад жизни, нарушив веками сложившиеся родственные и хозяйственные связи жителей приграничья. Всего из Польши переехало на постоянное место жительства в БССР около 58 тыс. хозяйств (более 27 тыс. человек) [2; д. 1930, л. 217]. Главным образом это были бедняцкие хозяйства, реже – середняки. Значительную часть составили представители партийных, комсомольских, советских органов, граждане, активно сотрудничавшие с советскими органами в 1939–1941 гг. Те же, кто с недоверием или враждебностью относился к советской власти, отказывались выезжать из Польши – в основном это были крепкие, зажиточные хозяйства.

В конце 1944 г. – начале 1945 г. основная масса переселенцев из Польши изъявила желание переехать на постоянное место жительства в восточные регионы БССР, в том числе на Гомельщину (в исследуемый период ее составляли Гомельская и Полесская области), опасаясь, что значительная часть западных областей республики может отойти к Польше (черту под принципиальной линией польско–советской границы подвел договор от 19 сентября 1945 г.). По данным Главного Уполномоченного СНК БССР по эвакуации в Полесскую (на 24 апреля 1945 г.) и Гомельскую (на 20 мая 1945 г.) области было направлено соответственно 207 хозяйств (721 человек) и 1043 (4088 человек) [4; д. 1930, л. 134–135]. Фактически же в Гомельскую область в 1944–1945 гг. прибыло только 714, а в Полесскую – 178 хозяйств [2; д. 806, л. 88]. Из них 61 были размещены в Мозыре и райцентрах, остальные – в сельской местности (только 17 прибывших хозяйств вступили в колхозы) [2; д. 828, л. 108].

При всех облисполкомах республики создавались отделы по делам переселе-

ния и репатриации, непосредственно занимавшиеся вопросами приема, расселения и хозяйственного устройства переселенцев из Польши.

По соглашению от 9 сентября 1944 г. предусматривалось обеспечить переселенцев жильем в первую очередь за счет домов, оставленных переехавшими в Польшу. Правительство БССР также брало на себя обязательство разместить эвакуированных согласно их желанию – либо в колхозах, либо наделить землей для ведения единоличного хозяйства в размерах не менее тех, которыми они пользовались до переселения, но не свыше 15 га на одно хозяйство. Не имевшие земли до переселения (в случае их согласия) должны были наделаться землей на общих основаниях. Списывались все числящиеся за эвакуированными недоимки по натуральным поставкам и денежным налогам. Сданный до переезда урожай надлежало возместить в месте переселения, а также выдать денежную ссуду переселенцу на хозяйственное обустройство и другие нужды в размере 5 тыс. рублей на одно хозяйство с возвратом в течение 5 лет [1; с. 208]. На практике все оказалось гораздо сложнее. По сути все проблемы, связанные с переселением, легли на плечи местного руководства, которое в большинстве своем не располагало необходимыми средствами, да и психологически было не готово решать эти проблемы. Первое, что предстояло решить отделам по делам репатриации и переселения – расселить эвакуированных из Польши. В восточных областях жилья не было. Сами жители Белоруссии испытывали острую нехватку жилья: 48,5 % сельского населения Полесской и 40,6% Гомельской областей остались без крова [2; д. 543, л. 13]. В таких условиях быстрое выполнение взятых обязательств по обеспечению переселенцев, в том числе и жильем, было невозможно. Как правило, репатриантов подсадили в дома местных жителей, что вызывало недовольство и местного населения, и самих переселенцев.

На бытовом уровне, да и среди большей части местного руководства к переселенцам относились как к «неблагонадежным и чужим». В ноябре 1944 г. ответственный организатор оргинструкторского отдела ЦК КП(б)Б Соболенко провел проверку размещения и бытового устройства переселенцев из Польши, прибывших на Гомельщину. По итогам проверки была составлена справка на имя секретаря Компартии Белоруссии Киселева Н.В., в которой, в частности, отмечалось: «...Группа в 23 семьи... на станции Гомель-хозяйственная 18 ноября была выброшена из вагонов в поле, под открытое небо и находилась там двое суток под снегом и дождем с малыми детьми... Переселенцы отказывались выгружаться из вагонов под открытое небо, но работники железнодорожной охраны заявили: «Мы вас так выгрузим, что ваши кости полетят...». Далее в этом же документе: «На стеклозаводе им. Сталина в Костюковке 70 человек переселенцев пять дней с 19 по 23 ноября... совершенно не получали хлеба, только 24 ноября получили муку, а живут в бараках без печей, в комнатах по 4–5 семей». «Мы не знали, что это за люди, мы думали, что это какие-то неблагонадежные, вроде арестованных» – такой ответ получил Соболенко от руководства стеклозавода в ответ на вопрос «о бездушном обращении с нашими белорусскими людьми». Отмечался низкий уровень «политической работы» среди переселенцев и в качестве подтверждения приводился следующий пример – из 24 семей, направленных в деревни Речицкого района, ни одна не вступила в колхоз, а стали вести индивидуальное хозяйство [2; л. 2–5].

В результате начался активный процесс массового переселения «польских»

белорусов из восточных областей республики в основном в западные, где ситуация с жилым «обменным фондом» выглядела гораздо лучше, да и уровень хозяйственных разрушений был все же меньшим, чем на востоке. По данным Гомельского областного отдела переселения и репатриации на 1 июня 1946 г. из области выбыло 582 хозяйства переселенцев из Польши. По данным отдела переселения и репатриации Пинского облисполкома на 1 июня 1946 г. было учтено 188 хозяйств переселенцев, из них 25 прибыли из Полесской области. Показательно, что из 188 хозяйств только 51 переехало в область по разнарядке, остальные – самовольно [4; д. 1919, л. 100].

Руководство республики пыталось навести порядок. 17 августа 1946 г. Совет Министров БССР принял постановление «О возмещении белорусскому населению, эвакуированному из Польши в БССР стоимости имущества, оставленного им на территории Польши, и об использовании имущества, оставленного польскими гражданами, выехавшими в Польшу», в котором ставилась задача в 15-дневный срок закончить учет движимого и недвижимого имущества, а также посевов, оставленных переселенцами в Польшу; передать дома, надворные постройки и прочее имущество переселенцам-белорусам, а также провести выплату оставленного в Польше имущества в денежном и натуральном выражении при предоставлении соответствующих документов. Особо подчеркивалось: повторные переселения на новые места жительства без особого разрешения правительства республики запрещались. Эвакуированные хозяйства освобождались на два года от обязательных поставок государству сельхозпродуктов, в том числе и молока.

В целом после принятия постановления ситуация изменилась к лучшему. Всем оставшимся в Гомельской области хозяйствам возместили стоимость оставленного в Польше имущества, для строительства выделили 20 тыс.м³ лесосечного фонда, тонну гвоздей. Для сельских переселенцев области было продано 2 тонны соли, 600 кг керосина, 300 кг хозяйственного мыла. И тем не менее процесс переселения продолжался. К середине 1947 г. в Гомельской области осталось 85 хозяйств или не более 11 % от первоначального количества прибывших в область из Польши; в Полесской – 38 из 55 хозяйств [4; д. 1930, л. 31, 84–85]. Лишь для небольшой части белорусов, переселившихся из Польши в первые годы после освобождения БССР, юго-восточная Беларусь стала новой «малой родиной». Они пережили разочарование, крушение надежд на лучшую жизнь, сделав выбор в пользу Советской власти. Вместе с тем, объективный анализ проблемы показывает, что в условиях страшной послевоенной разрухи властными структурами БССР было сделано немало для устройства прибывших переселенцев-белорусов.

Литература

1. Белорусская ССР в международных соглашениях. Международные договоры, конвенции и соглашения Белорусской ССР с иностранными государствами (1944-1959). Минск, 1960.
2. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). Фонд 4п. – Оп. 29.
3. Государственный архив Гомельской области. Фонд 3442. – Оп. 2.
4. НАРБ. Фонд 7. – Оп. 3.

**РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО,
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕСПУБЛИКЕ КАРАКАЛПАКСТАН**

Обязательное среднее специальное, профессиональное образование со сроком обучения три года является самостоятельным видом системы непрерывного образования и осуществляется в соответствии с законами Республики Узбекистан «Об образовании» и «Национальной программе по подготовке кадров», на основе общего среднего образования, по добровольному выбору направления обучения в академическом лицее или профессиональном колледже.

Реализация Национальной программы по подготовке кадров стала новым этапом развития и обновления общества. Не имеющая аналогов в мире программа уже сегодня дает положительные результаты.

Организация и развитие среднего специального, профессионального образования осуществляется поэтапно и предусматривает выполнения ряда первоочередных мер.

Разрабатывается и внедряется нормативная база функционирования академических лицеев и профессиональных колледжей, регламентирующая управление и организацию, содержание и методику образовательного процесса, финансирование и материально-техническое оснащение нового вида образования.

Актуальной и наиболее сложной проблемой является подготовка и переподготовка, в том числе за рубежом, квалифицированных педагогических кадров. От того, какие педагоги-воспитатели будут осуществлять учебно-воспитательный процесс, во многом зависит успех реформ, качество подготовки кадров, формирование личности. Эффективное решение проблемы предусматривает безусловное привлечение к образовательному процессу специалистов высших образовательных учреждений, производства, науки и культуры.

С первых шагов по пути независимости и создания основ рыночной экономики в Республике Узбекистан возникла острая необходимость перестройки сферы образования, и отсчёт реформирования системы образования в целом начался с принятием в 1997 году Законов «Об образовании» и «О национальной программе по подготовке кадров».

Глобальной идеей Национальной программы является создание национальной модели непрерывного образования, в которой определён принципиально новый вид образования – среднее специальное, профессиональное образование (ССПО).

Отличительной особенностью Национальной программы по подготовке кадров является введение с систему непрерывного образования самостоятельных и обязательных ступеней, «9+3», т.е. 9-ти летнего общего среднего и 3-х летнего среднего специального, профессионального образования, которые обеспечивают преемствен-

ПАДЕНИЕ СУЛТАНАТА В ТУРЦИИ

В докладе сделана попытка осмысления характера султанской власти и политической системы османской империи до ее падения в 1922 году. Автор выдвигает тезис, согласно которому политическая система Османской империи мало чем отличалась от положения в большинстве азиатских стран. Основой такой общности была по мысли автора, традиционная структура стержнем которой была государственная собственность на землю и вытекающая из нее надельная система. Автор склоняется к мысли, что размывание традиционной системы и постепенный переход к рыночным отношениям явились основополагающей причиной кризиса султанской системы, и в конечном счете ликвидация султаната.

Ключевые слова: султанат, халифат, деспотия, танзимат, зулум, младотурки, пантуркизм, Антанта, Энвер, Осман, Кемаль, Абдул Хамид 2, ВНСТ.

Трактовка системы власти в Османской империи нуждается в новом освещении. Это относится прежде всего к пониманию султаната как наиболее яркого выражения восточной деспотии. Действительно, султан мог распоряжаться жизнью любого из подданных, но такими возможностями обладали и монархи других стран.

Султанат, как форма высшей государственной власти, была политическим выражением традиционного общества. Под традиционным обществом мы понимаем общество, покоящееся на государственной собственности на основные средства производства, надельной системе, как неизбежное следствие государственной собственности на землю. Практически все азиатские государства до конца 19 века попадают под определение, «традиционного общества», в этом смысле политическая система османской империи мало отличалась от ситуации в большинстве азиатских государств. Фактически главной особенностью политического устройства османской империи явилось полное слияние светской и духовной властей в лице одного человека (султан был и халифом, главой всех мусульман). Это укрепляло политический режим султаната. Но и это не было исключительно характерно для османского государства. Взаимозависимость светской и духовной властей существовала фактически в большинстве азиатских стран, что в данном случае обосновывалось религиозной традицией, идущей от Пророка. Слияние светской и духовной властей в руках одного лица была удачно найденной формой сосуществования возможных соперников за гегемонию.

Поскольку Османская империя являлась не только теократическим государством и объединяла под крышей народы различных религий, то в ряде случаев борьба за национальную независимость, приобретала характер межконфессиональных конфликтов.

К концу 18-нач.19 века в Османской империи началось постепенное размывание традиционной системы и переход к рыночным отношениям. Начали складываться социальные группы, заинтересованные в этом процессе. Одной из особенно-

стей этого перехода явилось то, что носители рыночных отношений были в основном немусульманские народы империи: греки, армяне, евреи. Политическим отражением данного процесса явилась первая попытка реформ предпринятая Селимом 3 в конце 18 века. Его реформы были проявлением маневров султанского режима, направленных на сохранение традиционного уклада и ослабления возможностей оппозиционных сил. Сопrotивление реформам со стороны традиционных структур предопределило поражение преобразований[4 с.172]

Примерно с середины 19 века предпринималась попытка возродить реформирование османского общества, что вошло в историю под именем танзимата. Вершина этих преобразований стала Конституция 1876 года, но и эта попытка потерпела поражение в результате сопротивления традиционных сил. переворот 1878 года отменил все преобразования периода танзимата. Началась политика вошедшая в историю под названием зулум, что можно считать реваншем традиционных сил направленных на ликвидацию реформ. Однако долговечным период зулума быть не мог, так как в силу объективных законов развития, в стране созрели силы готовые бороться за модернизацию государства. Возникли новые Османы создавшие свой политический орган «Единение и прогресс» и стремящиеся к изменению в политической жизни общества. В 1908 году произошла революция, нанеся чувствительный удар по власти султана. Реальная власть перешла к триумвирату, которые представляли умеренное крыло реформаторского движения в Турции.[2, с.138; 3, с.9-12]

Режим Энвера был выразителем интересов так называемых новых османов, т.е. той части турецко-мусульманского общества, которая стремилась к установлению политической модели, напоминающей модель второй французской республики. Становилось очевидным, что султанское устройство Турции движется к закату. 1 мировая война окончательно лишила султана политической власти, которая оказалась в руках военных. Авторитет султана поддерживался только статусом халифа.

Причиной вступления Турции в 1 мировую войну на стороне Германии, объясняется тем, что младотурки являлись идеологическими сторонниками пантюркизма (объединение всех тюркских народов), достижение которого, как им казалось, имело больше шансов на успех в случае победы в союзе с Германией.

Турция оказалась в числе побежденных, это вызвало политический, социальный и духовный хаос (в 600 тысяч убитых, более 2 млн. раненых из которых 900 тыс. стали инвалидами). Империя распалась, большинство ее бывших провинций стали независимыми государствами, но формально во главе государства продолжал оставаться султан. Его постоянные уступки западным державам, привели к консолидации антисултанских сил во главе которых стал Мустафа Кемаль. Приобретший авторитет в годы мировой войны. Кемаль также придерживался пантюркистских убеждений, но в тех временных обстоятельствах будучи трезвым и реалистичным политиком, он вынужден был бороться за сохранение того что осталось. Он отказался от пропаганды пантюркистской идеологии и обратился к революционному национализму.

Начальным этапом деятельности кемалистов т.е. сторонников Кемалья была организация национальных сил. На Сивасском конгрессе(конгресс в городе Сивас) был создан представительный комитет являющийся первым временным правительством Турции, идущим параллельно султанскому правительству.

В ответ Антанта оккупировала Стамбул, имея цель быстро расправится с про-

тестным движением Турции. Султану был навязан Севрский мир.(г. Севр Франция). По этому договору Османская империя теряла большое количество территорий причем и в самой Малой азии, это дает основание говорить о потере суверенитета .Англия и Франция не воспротивились попыткам греков организовать вторжение в Турцию ,причина этого вторжения объяснялась греческими национальными идеями о восстановлении Византийской империи. 15 мая 1919 года началась оккупация Смирны и греко-турецкая война .Война окончилась поражением Греции ,что привело к усилению авторитета Кемалья . После боевых действий Кемаль приступил к ликвидации султаната.

Поскольку султан в качестве халифа имел еще достаточный авторитет в массах. Была найдена идея разделения султаната и халифата, что позволило резко уменьшить влияние султана на народные массы. Разделив султанскую и халифатскую власти ,кемалисты добились уменьшения влияния султана на широкие массы. Религиозная подпорка власти султана была ликвидирована.

30 октября резолюцию предлагающую упразднение неограниченной власти монарха, создание государства управляющимся великим национальным собранием и поддержку халифата поддерживают 132 депутата из 136.Кемаль поднимается на трибуну ,но не торжествует по поводу результатов голосования.

Дебаты возобновляются 1 ноября ,Кемаль произносит в этот день одну из лучших речей ,сделав экскурс в историю халифата и оттоманской династии, в частности, сказал: В конце концов в правление Вахидеддина, 36-го и последнего падишаха Оттоманской династии, турецкая нация оказалась поверженной в бездну рабства. Эту нацию, которая в течение тысячелетий являлась благородным символом независимости, хотели ударом ноги сбросить в пропасть. Так же, как ищут какую-нибудь бессердечную тварь, лишённую всяких человеческих чувств, для того, чтобы поручить ей затянуть верёвку на шее осужденного, так же для того, чтобы нанести этот удар, нужно было найти предателя, человека без совести, недостойного и вероломного. Те, которые выносят смертный приговор, нуждаются в помощи со стороны такой подлой твари. Кто мог бы быть этим подлым палачом? Кто мог бы положить конец независимости Турции, покуситься на жизнь, честь и достоинство турецкой нации? Кто мог бы иметь бесславную смелость принять, выпрямляясь во весь рост, смертный приговор, провозглашённый в отношении Турции? (Крики: вВахидеддин, Вахидеддин!в, шум.) (Паша, продолжая:) Да, Вахидеддин, которого к несчастью эта нация имела в качестве главы и которого она назначила сувереном, падишахом, халифом (Крики: вДа проклянет его Аллах!в). [1, с.240]

1 ноября 1922 года 600 летнее правление потомков Османа закончилось.Турция встала на новый путь развития. Султанат стоявший во главе всех турков был повержен .

Литература:

1. Кемаль Ататюрк. Избранные речи.М.,1966.
2. Миллер А.Ф. Краткая история Турции. М., 1948.
3. Миллер А.Ф. 50-летие младотурецкой революции. М., 1958.
4. Петросян Ю.А. Османская империя: могущество и гибель. Исторические очерки. М., 1990

КАРДИНАЛЬНОЕ РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАРАКАЛПАКСТАНА

Политика перестройки, основанная на непродуманных спонтанных политических и экономических экспериментах, привела Советское государство к полному развалу. Страна продвигалась путем проб и ошибок. Не учитывались реальные возможности, отмечалось стремление развивать все отрасли народного хозяйства одновременно, что в конечном итоге привело к беспорядочному использованию ограниченных средств, системы финансирования, углублению кризиса.

В 1990 г. признали необходимость перехода на рыночную экономику, которая могла бы вывести из кризисного состояния. Экономика была полностью развалена, буксовали финансовая и ценообразовательная системы, был парализован механизм управления. Все эти процессы не могли не привести к распаду Советского Союза.

Республика Каракалпакстан и Республика Узбекистан с 1991 г. вступили в качественно новый период своего исторического развития и встали на путь создания подлинно демократических национальных государств на правовой основе. Этот период характеризовался кардинальными изменениями в их общественно-политической и государственной жизни. Они были обусловлены следующими событиями и обстоятельствами: 31 августа 1991 г. на внеочередной шестой сессии Верховного Совета Узбекистана было принято заявление о его государственной независимости, на основе которого сессией был утвержден Закон «Об основах государственной независимости Республики Узбекистан», где впервые в истории законодательно был признан суверенитет Республики Каракалпакстан, провозглашенный в конце 1990 г.

В этой совершенно новой общественно-политической обстановке на передний план выдвигаются многогранные проблемы совершенствования государственного строительства бывшей Каракалпакской АССР, ныне Республики Каракалпакстан, заявившей в Декларации о своем государственном суверенитете в составе Республики Узбекистан (1990 г.) Возникла уникальная ситуация, когда в составе одного независимого государства стало находиться другое суверенное государство, а не так как было раньше, когда в составе союзной республики — автономная республика. Речь идет о необходимости разумного сочетания независимости Республики Узбекистан и суверенитета Республики Каракалпакстан в ее составе.

26 декабря 1991 г. одна из двух палат Верховного Совета бывшего СССР, которую удалось собрать – Совет Республик принял формальную Декларацию о прекращении существования Советского Союза. 29 декабря 1991 г. был проведен референдум по вопросу о государственной независимости Республики Узбекистан.

В 90-е годы XX столетия, не была полностью решена проблема обеспечения тесной взаимосвязи между структурой, содержанием обучения и учебными процессами, их этапами, т.е. проблема организации системы непрерывного образования. Система воспитания, образования и подготовки кадров не была связана с проводя-

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
МЕХАНИЗМОВ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА**

Ключевые слова: одаренность, дивергентное мышление, интеллект, креативность, развитие/talent, divergent thinking, intellect, creativity, development.

К постановке проблемы. В наше время не вызывает сомнения важность и необходимость организации целостной системы обучения с одаренными детьми ориентированной на создание для них благоприятных условий развития [2]. Важность изучения этой проблемы объясняется тем, что интеллектуальный потенциал и творческие способности детей являются основой социально - экономического прогресса любого общества - ее будущее [6]. Невнимательное отношение к развитию интеллектуальной одаренности подрастающего поколения оборачивается для государства значительными моральными, материальными и политическими потерями. Известно, что одаренные дети имеют ряд психологических особенностей: ускоренное психическое развитие, ненасытная познавательная активность, высокий умственный потенциал, творческий подход к решению проблем, стремление к приобретению знаний, особая эмоциональная чувствительность и независимость [4]. В новых условиях, переживаемых нашим обществом, изучение интеллекта и психологических механизмов интеллектуальной одаренности становится одним из приоритетных научных направлений. Во-первых, интеллектуальные способности людей являются существенным резервом человеческой цивилизации, актуализация которых может резко повысить качество любых общественных реформ. Во-вторых, одним из решающих факторов экономического развития в современных условиях оказывается интеллектуальное производство, а важнейшей формой собственности является интеллектуальная собственность [7]. В-третьих, интеллектуальное творчество, будучи неотъемлемой стороной детской непосредственности и условием личной свободы мысли, выступает тем самым в качестве социального механизма, противостоящего регрессивным линиям в развитии общества. В-четвертых, только работа интеллекта может обеспечить возможность появления новых знаний, умений, навыков.

Анализ разработанности проблемы в литературе. Среди многочисленных исследований проблем интеллекта и одаренности стоит выделить значительное количество работ, посвященных рассмотрению психологических свойств интеллектуально одаренной личности, в частности К.Абромса, Ю.Д.Бабаевой, Д.Б.Богоявленской, Ю.З.Гильбуха, Дж.Гилфорда, Т. Кэррола , О.И.Кульчицкой , А.Маслоу , О.М.Матюшкина, В.О.Моляка , Н.С.Лейтес , В.Холлингворта , Дж. Уитмор. Проблемы связи одаренности с психологическими механизмами интеллекта неоднократно рассматривали : Н.С.Лейтес, Б.М.Теплов, В.О.Моляк, В.М.Мясищева, С.Л.Рубинштейн [2]. Особенности функционирования психологических механиз-

мов интеллектуально одаренного ребенка как психологического феномена изучались многими исследователями, в частности Р.Айзенком, Р. Амтхауером, Дж.Брунером, Д. Векслером, Б.М.Величковским, Л.С.Выготским, Ф.Гальтоном, Г.Гарднером, Дж.Гилфордом, Ю.З.Гильбухом, В.М.Дружининим, но трактовка вышеупомянутого феномена достаточно неоднородна. Использование понятия «интеллект» с научной и практической целью требует тщательного теоретического анализа и уточнения его содержания [3]. Кроме того, при изучении интеллекта следует учитывать, что интеллект является одним из структурных компонентов индивидуальности, а потому, тесно связан с функционированием психологических механизмов.

Основная цель работы. Установить особенности функционирования психологических механизмов интеллектуально одаренной личности.

Материалы теоретического анализа. Построение психологической модели интеллектуальной одаренности отнюдь не является чисто академическим задачей [1]. Как нельзя, не зная анатомического строения человеческого тела, рекомендовать какие-либо процедуры для развития возможностей человека, точно так же нельзя говорить о прикладных программах совершенствования интеллектуальных возможностей детей без знания того, как «устроена» интеллектуальная одаренность [5].

При анализе психологических механизмов интеллектуальной одаренности мы исходили из сформулированного Л.Н. Веккера положение о том, что объяснение природы любого психического явления предполагает необходимость его изучения как с точки зрения совокупности его психических свойств (проявлений соответствующей психической активности в тех или иных конкретных условиях), так и с точки зрения характеристик психического носителя (или их иерархии) этих свойств [7]. Интеллектуально одаренные дети, как правило, отличаются высокой интеллектуальной производительностью, которая определяется степенью эффективности процессов поступления и переработки информации [6]. Интеллектуальная производительность представлена тремя базовыми свойствами интеллекта: 1) уровневыми свойствами, характеризующие достигнутый уровень развития отдельных познавательных психических функций и лежат в основе точности и скорости познавательного отражения (сенсорное различение, скорость восприятия, пространственная визуализация, оперативная и долговременная память, словарный запас), 2) комбинаторными свойствами, характеризующие возможность выявления разного рода соотношений между различными впечатлениями, представлениями, понятиями, включая способность обнаруживать заданные связи, самостоятельно формировать те или иные новые связи. 3) процессуальными свойствами, характеризующие операции, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности, вплоть до элементарных информационных процес сов [8]. Для интеллектуально одаренных детей достаточно типичным является ярко выраженный индивидуализированный характер интеллектуальной активности. В частности, речь идет о своеобразии способов структурирования информации. Этот аспект интеллектуальной деятельности представлен в проблематике когнитивных стилей, определенные полюса которых при их реинтерпретации могут рассматриваться в качестве индикаторов интеллектуальных способностей [5]. Интеллектуально одаренные дети проявляют высокий уровень готовности к генерации идей (креативности, в узком смысле этого термина, или дивергентному мышлению). Креативность традиционно описывается следующими основными свойствами:

1. скорость (количество идей, возникающих в единицу времени), 2. оригинальность (возможность производить редкие идеи, отличающиеся от общепринятых познавательных стандартов), 3. восприимчивостью (чувствительность к деталям, противоречий неопределенности), 4. метафорической (возможность создавать фантастические идеи при сохранении тем не менее определенной объективной связи с исходной проблемной ситуацией) [1].

Вывод. У одаренных детей познавательная потребность направлена на достижение результата, а в творчески одаренных - на сам процесс познания [3]. Основной задачей функционирования психологических механизмов интеллектуально одаренного ребенка в условиях современного мира является работа над развитием творческого потенциала ребенка. Психолог в работе с одаренными детьми имеет не только самостоятельно поддерживать талантливого ребенка, путем разложения его способностей, но и интенсивно привлекать родителей к этому процессу[1]. Поэтому нужно стремиться к тому, чтобы родители и психологи поняли личность цельная и ценная, именно в целостности, осознание ребенком своей уникальности, уникальности любой другого человека поможет ей «побеждать так, чтобы другие тоже выигрывали»[4]. Тем самым можно избежать невротических тенденций. Поскольку способности развиваются в процессе определенной деятельности, их формирование в большей степени зависит от родителей и психологов, понимания ими сути соответствующих способностей, желание увидеть их проявления и дать необходимую помощь ребенку.

Литература:

1. Абышев Г.Г. Воспитание у подростков объективности как личностного качества в процессе развивающего обучения: Автореф. дисс. канд. пед. научно-Краснодар, 1996.
2. Бодалев А.А. Личность и общение.-М.: Международная педагогическая академия, 1995.-328 С.-С. 91, 94-95, 187.
3. Божович Л.Ы Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна.-М., 1995.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь.-М.: Соцэкгиз, 1934, - 450с.-С. 14.
5. Гильбух Ю.З. Умственно Одаренный ребенок: Психология, диагностика, Педагогика.-Киев, 1992.-83 с.
6. Матюшкин А.М. Загадки одаренности.-М., 1993.-127 С.-С.34.
7. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка.-М.: Прометей, 1998.-42с.-С. 9-10, 11,16,18.
8. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала школьников: Автореф. . докт. псих. наук.-М.: Психол. институт РАО, 1997.-44 С.-С. 34.



Подольак Наталія Михайлівна

старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩА РИСА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Сьогодні в усіх сферах суспільного життя під впливом тих процесів, які означають терміном “глобалізація”, відбуваються суттєві зміни. Не винятком стала й освітня діяльність. Під впливом глобалізації розгортаються неоднозначні процеси – зближення різних освітніх шкіл, уніфікації організації навчального процесу, створення єдиного освітнього простору. Водночас важливим завданням будь-якої системи освіти є збереження національних освітніх традицій.

Необхідність удосконалення і підвищення якості освіти, є важливою соціокультурною проблемою, що зумовлена не тільки процесами глобалізації, але й потребою створення оптимальних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. В цьому сенсі важливого значення набуває компетентність педагога. Компетентність вчителя виступає як здатність особистості й включає результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності. Рівень сформованості фахової компетентності вчителя виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності.

Оскільки потреба в гуманізації суспільних відносин та міжособистісних стосунків є надзвичайно актуальною, то постає питання про те, якими шляхами можливе її вирішення. На нашу думку, особистість учителя є найважливішим чинником впливу на розвиток вихованця. Це передбачає нові вимоги до професійних якостей учителів та їхньої професійної компетентності. Однією з важливих професійних якостей педагога є асертивність.

Під цим поняттям в основному розуміють певну особистісну автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати свою

поведінку і вміння конструктивно знаходити вихід з проблемних ситуацій у спілкуванні. Відсутність асертивності значно знижує ефективність спілкування, спричиняє виникнення комунікативних бар'єрів та конфліктів, утруднює розвиток особистості, може приводити до розвитку невротичних станів.

У вітчизняній психології термін «асертивність» з'явився після публікації книги чеських авторів В. Каппоні та Т. Новака і почав широко використовуватися.

Витоки феномену «асертивність» виявлені у межах психотерапевтичних та психокорекційних практик де здійснювалися спроби його теоретичного обґрунтування.

Загалом, аналіз літератури показує, що асертивність розуміють як:

– якість особистості, її здатність бути самим собою, де під цією «самістю» розуміється біологічна основа людської природи, виражена в потребах росту і розвитку [12];

– здатність людини не залежати від зовнішніх впливів і оцінок, вміння наполягати на своєму, це здатність оптимально реагувати на критику та вміння рішуче говорити собі та іншим «ні», якщо цього вимагають обставини, здатність самостійно регулювати власну поведінку і відповідати за неї [11];

– здатність людини впевнено та з гідністю відстоювати свої права, не принижувати при цьому прав інших; це відкрита поведінка, яка не завдає шкоди іншим людям і не принижує їхню гідність [2,3,9];

– якість особистості як її автономність, незалежність від чужої думки й оцінки навколишніх людей, прийняття себе, здатність самостійно планувати власне життя, здійснювати свої плани і брати на себе відповідальність за власну поведінку [2];

– упевнений захист своїх інтересів чи свого погляду з урахуванням інтересів інших людей [13];

– гармонійне об'єднання властивостей особистості умінь і навичок спілкування, етично допустимих в конкретній ситуації, прояв їх у формі конкретних дій, обумовлених світоглядною позицією позитивною спрямованістю [13];

– здатність особистості налагоджувати ефективну взаємодію [3,9];

– спосіб поведінки особистості у ситуаціях виправданого ризику, коли необхідно домогтися успіху [4];

– стратегію самоствердження та самопрезентації [1];

– вміння протистояти і домагатися свого [1,2];

– властивість особистості в основі якої є позитивна оцінка власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення цілей [1,2,3,9];

– здатність відкрито висловлювати свої почуття, бажання, думки [11];

– спонтанність реакцій, здатність бути чутливим до потреб інших, інтегративна властивість особистості, що забезпечує її здатність до адаптації [13];

– загальне позитивне когнітивно-емоційне ставлення до власних навичок [1,2];

Як бачимо, у працях науковців представлені різні, часто полярні, погляди на зміст, природу асертивності та особливості її розвитку. Проте, нам видається можливим означити як мінімум дві тенденції у поясненні цього феномену. З одного боку, асертивність пов'язують з такими соціально-психологічними категоріями як успішність особистості, незалежність, самостійність, цілеспрямованість, а, з іншого, як особистісна позиція, етична переконаність, вміння протистояти

груповому тиску. В першому випадку асертивність переважно виступає за семантикою як поведінковий компонент особистості, а в другому як внутрішньо-психологічний.

Незважаючи на різноманітність підходів до визначення поняття «асертивність», практично усі автори однотайні в тому, що вона лежить в основі поведінки, яка є “золотою серединою” між агресивною і пасивною поведінкою та виокремлюють високу самооцінку, самоповагу і відповідальність як важливі характеристики асертивності.

У зв'язку з неоднозначністю трактувань асертивності у науковій літературі, виникла потреба у дослідженні структури цієї властивості та побудові моделі асертивності.

Теоретико-методологічною основою побудови такої моделі асертивності нами обраний континуально-ієрархічний підхід до дослідження структури властивостей особистості О. П. Саннікової [6,8].

З позиції цього підходу особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем, які мають специфічні характеристики. В якості рівнів О.П. Саннікова виділяє: 1) формально-динамічний; 2) змістовно-особистісний; 3) соціально-імперативний.

До першого рівня відноситься сукупність всіх властивостей, що відображають динаміку перебігу психічних явищ а також конституційні властивості індивіда.

Другий рівень включає в себе власне особистісні властивості: спрямованість, особливості спонукальної сфери, потреб, інтересів. Третій рівень включає ті характеристики, які відображають уявлення особистості про суспільство, мораль, норми, культуру, знання, а також саму моральність особистості.

О. П. Саннікова акцентує увагу на умовності границь між цими рівнями та наявності певного «пограничного» простору, який об'єднує властивості обох рівнів. Ці властивості неможливо однозначно віднести тільки до одного рівня.

Виокремленні рівні тісно взаємопов'язані між собою і взаємно проникають один в одного, що пояснює розвиток деяких психічних властивостей від нижчих рівнів до вищих. Такий підхід дозволяє структурувати будь-яку складну багаторівневу властивість особистості, виділяючи її специфічні ознаки на кожному рівні структури особистості. З позицій цього підходу асертивність представлена як багаторівневе, цілісне утворення, що включає формально-динамічний, змістовно-особистісний і соціально-імперативний рівні. На кожному рівні асертивність представлена певними компонентами, що мають специфічний зміст. Ці компоненти взаємодіють між собою, доповнюють один одного і утворюють інтегральну властивість, яка не зводиться до суми її складових і яку можна розглядати як системну властивість, що характеризується активністю та цілісністю [6,7].

Отже, застосовуючи континуально-ієрархічний підхід до побудови структури особистості, та уявлення про метахарактеристики індивідуальності [7,8], О. П. Саннікова на формально-динамічному рівні структури асертивності виділяє такі біполярні показники (компоненти), як: – *потреба* проявляти асертивність – відсутність потреби; – *ініціативність* у проявах асертивності – відсутність ініціативності; – *широта* (різноманітність) сфер життєдіяльності де виникає та виявляється асертивність – вузькість (одноманітність, обмеженість); – *легкість* виникнення асер-

тивний переживань, думок, дій, асертивної поведінки – утруднення різних проявів і форм асертивності; – *стійкість* (усталеність, стабільність, постійність) проявів асертивності – нестійкість (ситуативність, епізодичність); – *пластичність* (здатність змінювати репертуар асертивний проявів, дій, динамічність) – ригідність; – *інтенсивність* асертивності (енергозатрати в процесі прояву асертивності) – помірність; – *включення* у процес взаємодії, чутливість до зворотного зв'язку – відсторонення (міра дистанціювання).

Спираючись на підхід О.П.Саннікової та власні дослідження асертивності, ми виділяємо такі її метахарактеристики, як емоційну, когнітивну, поведінкову та контрольну-регуляторну складові асертивності.

Саме ці характеристики якісного рівня відображають психологічну сутність феномену асертивності. Отже, до якісних характеристик асертивності відносяться [7, 9, 10]: – *афективна (емоційна) складова*. На додатному полюсі розташовані такі характеристики, як нервово-психічна стійкість, прийняття себе, прийняття інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості, на *від'ємному полюсі* – відсутність цих якостей, або їх слабкий прояв; – *когнітивно-смысловий компонент (складова)*. Додатний полюс характеризується адекватною орієнтацією в соціальній ситуації та адекватністю її оцінки; здатністю передбачати результати власної асертивної поведінки, здатністю дозволяти собі мати запити і вимоги, здатністю орієнтуватися в соціальних очікуваннях, усвідомленням потреби у досягненні мети. *Від'ємний полюс* характеризується протилежними якостями; – *поведінкова складова* асертивності на *додатному полюсі* характеризується готовністю до дій, спрямованих на досягнення мети без посягання на права інших людей, навіть конструктивною агресивністю та здатністю керувати своїм життям. На *від'ємному полюсі* – неготовністю до таких дій, що супроводжується або пасивністю, або некерованою, неконструктивною агресивністю; – *контрольно-регуляторна складова* асертивності. Додатний полюс містить якості, що характеризуються відповідальністю за свої вчинки; наполегливістю у захисті своїх прав; самостійними діями; обстоюванням своєї думки, навіть якщо це пов'язано з якимись труднощами тощо. На *від'ємному* – почуттям безпорадності, безправності; наданням можливості іншим вирішувати, що необхідно зробити; несамостійними діями; не обстоюванням своєї думки; схильністю підкорюватися іншим, дозволом іншим приймати рішення тощо.

На змістовно-особистісному рівні асертивність виявляється в характеристиках, що пов'язані зі спрямованістю особистості, потребно-мотиваційною сферою, ціннісними орієнтаціями. До змістових характеристик асертивності належать здатність до усвідомленої регуляції власної поведінки, стійкі форми асертивної поведінки, стратегії цієї поведінки в типових ситуаціях.

На рівні індивідуального досвіду асертивність представлена досвідом асертивної поведінки. На цьому рівні компонентами асертивності можуть виступати самооцінка асертивності, ставлення до себе та до інших, ініціативність в соціальних контактах, схильність до самопрезентації.

На соціально-імперативному рівні асертивність включає уявлення особистості про прийняті у суспільстві способи асертивної поведінки, а також вироблені особистістю власні норми асертивної (або неасертивної) поведінки [6, 7, 9, 10].

Висновки

1. За даними досліджень, вчителів-професіоналів притаманні висока самооцінка; емоційна стабільність; особистісна зрілість; соціальна відповідальність; прагнення до максимальної гнучкості; здатність до емпатії; вміння досягати мети, не порушуючи прав іншої людини; впевненість у собі, життєрадісність тощо. Усі ці особливості властиві асертивній особистості.

2. Під асертивністю особистості ми розуміємо системну різнорівневу її властивість, яка виявляється у схильності поводитися асертивно на шляху до мети. Асертивна поведінка — це реалізація даної властивості в конкретній поведінці людини. Оскільки асертивність реалізується в міжособистісному спілкуванні, то гіпотетично вона пов'язана з комунікативними властивостями особистості.

3. Комунікативної компетентності педагога вважається основою його ефективно виховної діяльності. Розвиток комунікативної компетентності розглядається як провідне завдання підготовки майбутнього вчителя до виховної взаємодії з учнями. Вчитель повинен оволодіти знаннями та вміннями розвитку автономної особистості учня, його саморозуміння та самоприйняття, формування позитивної «Я»-концепції, ініціативності, відповідальності. Тільки асертивний вчитель здатний вирішити ці непрості завдання.

1. Будич, Наталія Юрьевна. Уверенность в себе как фактор личностного самоопределения : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 Хабаровск, 2005–154 с.
2. Коробкова Т. А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации. Н. Новгород: Изд. ВПИ, 2000.– с. 138–139
3. Подоляк Н.М. Психологічні особливості асертивності. / Н.М. Подоляк. Індивідуально-психологічні якості особистості майбутніх психологів та динаміка їх у період професійної підготовки: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів. 20 травня 2010 року. – Одеса: СМІЛ, 2010 .-ст.12-16.00.01 Хабаровск, 2005–154 с.
4. Санников А.И. Типологические особенности принятия решений у лиц, отличающихся уверенностью в себе / А. И. Санников // Наука і освіта. Тематичний спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість». – 2012. – №9/CVX. – С. 245–249.
5. Санникова О.П. Індивідуально-психологічні детермінанти об'єктивної оцінки / Ольга Павловна Санникова // Вісник Харківського університету. – Харків, 2006. – С.203- 209.
6. Санникова О.П. Феноменологія особистості: Избранные психологические труды / Ольга Павловна Санникова. – Одеса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
7. Санникова О.П. Формально-динамические и качественные метахарактеристики индивидуальности. Наука і освіта. – Одеса, 6-7, 2007, с. 30-33.
8. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности профессионала / Ольга Павловна Санникова. – Одеса, 1995. – 334 с.
9. Саннікова О. П. Асертивність як психологічна характеристика особистості / О. П. Саннікова, О. Ю. Непочатова. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Актуальні проблеми сучасної психології» (Одеса, 26 квітня 2012 р.)– Одеса: СМІЛ, 2012. – С.269-272/

10. Саннікова О.П., Санніков О.І., Подоляк Н.М. Діагностика асертивності: результати апробації методики «ТОКАС». – Наука і освіта// Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Тематичний спецвипуск: «Традиції та новації сучасної освіти в Україні». №3/СХІІІ, травень, 2013р. – Одеса, 2013. – С. 140–144.
11. Український юридичний термінологічний словник. <http://www.marazm.org.ua/document/termin/index.php>
12. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза: Автореф. дис. .к-та псих. наук / Е.В. Хохлова Электронный ресурс.; Нижегородский гос. архитектурно-строительный ун-т. Н.Новгород, 2008.
13. Шамиева, В. А. Асертивность в структуре личности субъекта адаптации [Текст] / В. А. Шамиева, К. И. Воробьёва, // Социально-гуманитарные науки на Дальнем Востоке: сборник статей. – Хабаровск: Изд-во ДВГУ64.

ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ключові слова/ Key-words: організаційний конфлікт / organizational conflict, професійно-технічні навчальні заклади / vocational schools, тренінг / training

Практично будь-який конфлікт має потенціал для свого врегулювання мирними засобами. Конструктивним засобом, що знижує рівень конфліктності особистості й персоналу, а також сприяє підвищенню конфліктологічної компетентності, є проведення соціально-психологічних тренінгів, метою яких є підвищення психологічної захищеності стосовно конфліктних впливів і формування психологічних умінь, що дозволяють успішно вирішувати й переборювати конфлікти. Людина має можливість «приміряти» на себе можливі соціально-поведінкові кліше й вибрати для себе найоптимальніші. Цінність тренінгу із психотерапевтичної й корекційної точки зору саме в тому, що він дозволяє перевтілюватися в інші субособистості і, одночасно, формувати у творчому процесі свою індивідуальність.

Зупинимось більш детально на змісті *технологічного підходу*, розробленому у лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Л.М. Карамушкою [9], який було покладено в основу тренінгу підготовки інженерно-педагогічних працівників до профілактики та подолання організаційних конфліктів.

Технологічний підхід розуміється, як розробка (проекування) та впровадження спеціальних технологій, спрямованих на розв'язання конкретних проблем у діяльності організації [9, с. 55].

На підставі аналізу літератури можна зробити висновок, що технологічний підхід до психологічної підготовки фахівців достатньо успішно зарекомендував себе, що проявилось, зокрема, у його використанні та конкретизації співробітниками та аспірантами лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України для психологічної підготовки персоналу освітніх організацій з багатьох напрямків їх професійної діяльності [2; 3; 6]. Проте можна побачити, що розробка та апробація тренінгових програм для підготовки інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до профілактики та подолання організаційного конфлікту раніше не виступала предметом спеціального дослідження. Це свідчить, на наш погляд, про необхідність посилення розробок тренінгових програм для психологічної підготовки працівників професійно-технічних навчальних закладів, зокрема, з проблеми організаційних конфліктів.

Мета статті: представити результати апробації тренінгової програми для підготовки інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до профілактики та подолання організаційних конфліктів.

Апробація тренінгу «Психологічні основи профілактики та подолання організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах» здійснювалася на базі Центру професійно-технічної освіти будівництва та архітектури (м. Донецьк).

Одна з груп була експериментальною, кількістю 20 осіб, а друга – контрольною групою, кількістю 20 осіб. Усі інженерно-педагогічні працівники, що входили до цих груп, мали приблизно однакові соціально-професійні та соціально-демографічні характеристики (проміжні змінні): посаду, вік, освіту та стать.

В експериментальній групі підготовка мала системний, цілісний характер відповідно до розробленого автором тренінгу, спрямованого на підготовку працівників професійно-технічних навчальних закладів до профілактики та подолання організаційних конфліктів. Для працівників, які увійшли до *контрольної групи*, не проводилось спеціальної психологічної підготовки до профілактики та подолання організаційних конфліктів.

Обсяг тренінгу складав 40 академічних годин: кожна зустріч – 4 години. Заняття проводились 3 рази на тиждень.

Мета тренінгу: підготовка інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до профілактики та подолання організаційних конфліктів.

Завдання тренінгу:

1) здобуття працівниками професійно-технічних навчальних закладів знань про основні істотні характеристики феномену «конфлікт»: його функції, джерела, динаміку;

2) оволодіння працівниками професійно-технічних навчальних закладів методами діагностики психологічних чинників, які впливають на організаційний конфлікт;

3) оволодіння працівниками професійно-технічних навчальних закладів засобами та прийомами профілактики та подолання організаційного конфлікту.

Тренінг «Психологічні умови профілактики та подолання організаційних конфліктів у працівників професійно-технічних навчальних закладів» включав п'ять розділів. До критеріїв ефективності тренінгу було віднесено дані, які відображали в інженерно-педагогічних працівників професійно-технічного навчального закладу наступні показники: а) соціально-психологічний клімат у колективі; б) емоційне ставлення працівників до своєї та іншої професійної групи (у викладачів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін – до майстрів виробничого навчання та, навпаки, у майстрів – до викладачів); в) використання поведінкових стратегій у конфлікті.

Ці критерії були відібрані з урахуванням того, що вони стосувались, з одного боку, основних психологічних чинників, що впливають на організаційний конфлікт, на які можна було вплинути, на наш погляд, в умовах достатньо обмеженого часу, а з іншого боку, враховують специфіку саме професійно-технічного навчального закладу з його особливою організаційною структурою, відмінною від інших освітніх організацій [7, с. 48].

Для вимірювання критеріїв цієї групи використовувалися: методика О. Михалюк, Л. Шалито «Оцінка соціально-психологічного клімату у трудовому колективі» [8, с. 100], «Колірний тест ставлень» Є.Ф. Бажина й А.М. Еткінда [1, 138], методика

діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса, адаптація Н. Гришиної [5, с. 304].

Дослідження за допомогою зазначеного комплексу методик проводилось в експериментальній та контрольній групах до початку і в кінці формувального експерименту. За результатами тестування працівників професійно-технічного навчального закладу аналізувалась наявність/відсутність динаміки за визначеними показниками в експериментальній та контрольній групах. Математична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (версія 13) та піддавалась змістовному якісному аналізу.

Аналіз результатів, отриманих за визначеними критеріями вивчення ефективності тренінгу, показав *ефективність* тренінгу профілактики організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах. Це проявилось, зокрема, в тому, що в експериментальній групі працівників професійно-технічних навчальних закладів зафіксовано *позитивну динаміку* за всіма критеріями ефективності тренінгу, в той час як у контрольній групі такої динаміки щодо зазначених показників не спостерігалось. Проаналізуємо більш детально результати, які отримані за кожним із критеріїв.

Так, в *експериментальній групі* в результаті формувального експерименту зафіксовано статистично значущу тенденцію ($p < 0,07$) відмінностей між результатами першого та другого зрізів, які відображають підвищення **рівня розвитку когнітивного компонента соціально-психологічного клімату в колективі**.

Якщо до початку експерименту в *експериментальній групі* 15,0%, 35,0% та 50,0% досліджуваних виявили відповідно низький, середній та високий рівень оцінки когнітивного компонента соціально-психологічного клімату в колективі, то після експерименту ситуація значно змінилась. Це проявилось в тому, що значно збільшилось число працівників із високий рівнем оцінки когнітивного компонента соціально-психологічного клімату (із 50,0% до 70,0%), водночас знизилось число опитаних з низьким та середнім рівнем оцінки когнітивного компонента соціально-психологічного клімату (з 15,0% до 10,0% та 35,0% до 20,0% відповідно).

Щодо *контрольної групи*, то за результатами 1-го та 2-го зрізів зафіксовано лише незначні зміни, які в цілому істотно не змінюють ситуацію щодо рівня розвитку когнітивного компонента. Тобто можна говорити про те, що в процесі психологічної підготовки відбулося підвищення знань про особливості членів колективу.

Тепер проаналізуємо зміни, які відбулися в учасників експериментальної групи стосовно **емоційного ставлення працівників професійно-технічних навчальних закладів (як усвідомленого, так і частково неусвідомленого) до своєї та іншої професійних груп**.

В експериментальній групі в результаті формувального експерименту виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів щодо емоційного ставлення до чужої професійної групи (у майстрів виробничого навчання – до викладачів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін та, навпаки, у викладачів – до майстрів).

Отримані дані свідчать про те, якщо до початку експерименту в *експериментальній групі* у 40,0% досліджуваних виявили негативне ставлення до чужої професійної групи, а у 25% – позитивне, то після експерименту число опитаних з негативним

ставленням значно зменшилось (10,0%), а з позитивним – значно збільшилось (50%). Водночас, у *контрольній групі* статистично значущих відмінностей між результатами першого і другого зрізів зафіксовано не було. В цілому можна стверджувати, що в результаті тренінгу в учасників експериментальної групи збільшилась кількість учасників з позитивним емоційним ставленням до чужої професійної групи, водночас, зменшилась кількість учасників з негативним ставленням до неї (тобто у майстрів виробничого навчання – до викладачів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін, а у викладачів – до майстрів). Це відбулося, на наш погляд, у результаті спільного обговорення в групі низки актуальних проблем, які стосуються взаємодії у колективі, аналізу побудування нових, продуктивних міжособистісних стосунків, аналізу соціально-психологічних ситуацій зі своєї точки зору та позиції партнера, а також завдяки розвитку здатності пізнання себе та інших у процесі спілкування.

Далі проаналізуємо дані, що стосуються змін, які відбулися в процесі формування експерименту стосовно **стилів поведінки в конфліктній ситуації**. Розглянемо це конкретно.

Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить, що в експериментальній групі в результаті формування експерименту зафіксовано статистично значущі зміни ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів щодо вибору такої стратегії поведінки у конфлікті, як «Уникнення». Якщо до початку експерименту в *експериментальній групі* у 20,0% досліджуваних виявлено низький рівень за критерієм «Уникнення як стратегія поведінки в конфлікті», то після експерименту число опитаних з низьким рівнем значно збільшилося (45,0%). При цьому вдвічі зменшилась кількість працівників із високим рівнем (з 40,0% до 20,0%). Це, безумовно, можна вважати позитивним результатом, тому що стратегія уникнення не вважається конструктивною.

Стосовно стратегії «Поступливість», за *G-критерієм знаків* у процесі дослідження було виявлено статистично значуще ($p < 0,05$) покращення результатів формування експерименту. Так, до початку експерименту в експериментальній групі всього 25,0% працівників виявили високий рівень вираженості стратегії поведінки у конфлікті «Поступливість», а після експерименту таких учасників стало значно більше (60,0%). Трохи зменшилась кількість працівників із середнім рівнем розвитку стратегії «Поступливість» (з 45% до 35% відповідно). Водночас, кількість працівників із низьким рівнем зменшилась з 30,0% до 5,0%.

Таким чином, можна констатувати, що учасники тренінгу стали більш поступливими, толерантними та схильними прислухатися до іншої точки зору. Стратегія «Поступливість» завжди йде поряд із гарними міжособистісними стосунками, і її найчастіше рекомендують використовувати, якщо важливо зберегти міжособистісні стосунки. Разом із тим, у *контрольній групі* статистично значущих відмінностей між результатами першого й другого зрізів зафіксовано не було.

Окрім того, дані, які отримані за *G-критерієм знаків*, також підтвердили статистично значуще покращення результатів формування експерименту в експериментальній групі після формування експерименту за таким показником, як «Боротьба як стратегія поведінки у конфлікті». Якщо до початку експерименту в *експериментальній групі* 20,0%, 50,0% та 30,0% досліджуваних виявили відповідно низький, середній та високий рівень вираженості стратегії «Боротьба»

у конфлікті, то після експерименту ситуація значно змінилась. Це проявилось у тому, що вдвічі збільшилось число працівників із низьким рівнем вираженості стратегії «Боротьба» у конфлікті (із 20,0% до 40,0%), та знизилось число опитаних з низьким рівнем вираженості цієї стратегії у конфлікті (з 30,0% до 10,0%). Це означає, що значно менше працівників під час конфлікту стали використовувати стратегію «Боротьба», яка найчастіше супроводжується негативним сприйняттям опонента та неможливістю конструктивних переговорів. Разом із тим, у контрольній групі статистично значущих відмінностей між результатами першого й другого зрізів зафіксовано не було.

Стосовно стратегії «Компроміс», за G -критерієм знаків в процесі дослідження також було виявлено статистично значуще ($p < 0,05$) покращення результатів формуального експерименту. Так, до початку експерименту в експериментальній групі тільки 35,0% працівників професійно-технічного навчального закладу виявили високий рівень розвитку цієї стратегії, а після експерименту таких працівників стало вже 65,0%, натомість, кількість учасників тренінгу з низьким рівнем розвитку стратегії «Компроміс» зменшилася з 25,0 % до 10,0 %. Разом із тим, у контрольній групі статистично значущих відмінностей між результатами першого й другого зрізів зафіксовано не було.

Таким чином, результати апробації тренінгу «Психологічні умови профілактики та подолання організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах» довели його ефективність, і підтвердили можливість використання тренінгу для профілактики та подолання організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базыма Б.А. Психология цвета: Теория и практика / Б.А. Бабука. –:Реч, 2005 – 205 с.
2. Дзюба Т.М. Формування психологічної готовності заступника директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.М. Дзюба ; Центральный інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2007. – 20 с.
3. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т.В. Зайчикова ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
4. Карамушка Л.М. Особливості вияву організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах / Л.М. Кармушка, О.Б.Радченко. // Актуальні проблеми психології. – Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 35. Збірник наукових праць / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2013. – С. 78-82.
5. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
6. Паньковець В.Л. Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / В.Л. Паньковець ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
7. Радченко О.Б. Дослідження чинників, що впливають на конфліктність в

педагогічних колективах професійно – технічних навчальних закладів / О. Радченко // Актуальні проблеми психології. Том. I: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2003. – Ч. 10. – С. 48-51.

8. Спивак В.А. Развивающее управление персоналом / В.А. Спивак. – СПб. : ИД «Нева», 2004. – 440 с.
9. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

науковий кореспондент лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, завідувача центру педагогічних інновацій Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Представлено концептуальну модель розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено мету, функції, принципи, властивості, структурні компоненти та елементи формування та розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів. Проаналізовано чинники, що впливають на розвиток організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: організаційна культура, модель розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключевые слова: организационная культура, модель развития организационной культуры общеобразовательных учебных заведений.

Keywords: organizational culture, the development model of the organizational culture of secondary schools.

В інноваційному розвитку освітньої системи України вирішальне значення належить фактору культури, що на рівні загальноосвітніх навчальних закладів розглядається як організаційна культура. Багатоаспектний зміст організаційної культури дає змогу розглядати її одночасно як внутрішнє джерело стимулювання інноваційної активності загальноосвітніх навчальних закладів та як вагомий фактор конкурентних переваг. Сьогодні вже сформувалась усвідомлена потреба в необхідності стратегії розвитку загальноосвітніх навчальних закладів. Організаційна культура повинна стати ще одним об'єктом в цій стратегії і розглядатися як функціональний складник загальної стратегії розвитку освітньої системи. Однак спостерігаємо протиріччя між розумінням необхідності використання фактору організаційної культури в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами і відсутністю стратегії її формування та розвитку, що й зумовило постановку проблеми.

Незважаючи на численні публікації, такі питання, як формування, розвиток та зміна організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів, залишаються мало дослідженими.

Сьогодні чимало дослідників акцентують увагу саме на тому, що культура не є статичною, це динамічний процес. Питання організаційної культури пов'язується з потребами змін. Саме тому нині акцентується новий феномен – культура змін, яка є потрібною для сучасних загальноосвітніх навчальних закладів, що декларують потребу реформ, визнають необхідність трансформаційних процесів. Такі загальноосвітні навчальні заклади мають бути проактивними, а не просто реагуючими; впливати на оточення, а не просто адаптуватися; бути реалістами, а не ідеалістами; бути зорієнто-

ваними на стратегічне майбутнє; сприймати різноманітність, а не одноманітність; бути орієнтованими на результати діяльності, а не на процеси; активно використовувати зв'язок із зовнішнім середовищем та сприяти внутрішній інтеграції [2].

Усе це і є характеристиками сучасного бачення оптимальної організаційної культури – культури, яка має сприяти зорієнтованості на оточення, управлінню знаннями, творчості, лідерству й управлінню за участі, розвитку й посиленню мереж і партнерств різного типу для досягнення цілей і завдань діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Незважаючи на актуалізацію зазначеної проблематики та її багатовекторне дослідження, у сучасних наукових дослідженнях відсутня цілісна концепція формування стратегії розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів, яка б передбачала системність і цілевідповідність вивчення організаційної культури, враховувала б особливості розвитку сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.

Під формуванням організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів ми розглядаємо комплексний підхід щодо визначення провідних для мети і завдань загальноосвітніх навчальних закладів культурних постулатів, розвитку її складових підсистем, їх цілісного формування, оволодіння педагогічними працівниками знаннями, уміннями і навичками щодо формування та розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів.

Формування організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів – це спроба конструктивного впливу на соціально-психологічну атмосферу в освітній установі, поведінку та її співробітників, учнів і батьків. Формуючи в учасників навчально-виховного процесу в рамках організаційної культури визначені установки й систему цінностей, можна створювати сприятливі умови самореалізації педагогічних працівників, стабілізувати професійну діяльність, спонукати до прояву ініціативності та творчості тощо.

Під розвитком організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів ми розуміємо цілеспрямований рух від вже сформованого її [стану](#) до якісно нового. Головний показник розвиненої організаційної культури – переконаність всіх співробітників в тому, що їх загальноосвітній навчальний заклад – найкращий.

Під психологічною підготовкою педагогічних працівників до розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів розглядається комплекс знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективне формування організаційної культури, адекватної цілям, завданням і потребам педагогічного колективу й загальноосвітнього навчального закладу.

Формування будь-яких внутрішніх змін загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі й організаційної культури, має свої особливості. Наприклад, В. І. Кноррінг [5, с. 103], вказуючи на те, що організаційна культура займає особливе місце у внутрішньому середовищі організації, визначає два шляхи її створення й розвитку: неусвідомлений і цілеспрямований.

Неусвідомлений процес формування організаційної культури є інтуїтивною або стихійною реакцією, спрямованою на вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному колективі за принципом «тут і тепер», боротьбу зі слухами й плітками, не діагностуючи глибинні механізми і причини їх виникнення, які полягають в аналізі цінностей, норм,

мотивів і моделей трудової поведінки учасників навчально-виховного процесу. З одного боку, це приводить до швидкого зникнення симптомів проблеми, але не вирішує її причин, які полягають у протиріччі між цінностями, нормами співробітників. Також спроби поліпшити соціально-психологічний клімат у колективі, призупинити плінність кадрів методами матеріального стимулювання працівників чи покаранням найбільш конфліктних працівників теж є недостатньо ефективними спробами формування організаційної культури, причиною яких є неусвідомлення сутності організаційної культури, механізмів її формування [8].

Під **цілеспрямованим процесом** формування організаційної культури розуміється комплексна діагностика основних складових ціннісної, нормативної, мотиваційної підсистем організаційної культури шкільної організації і підсистеми трудової поведінки, аналіз результатів діагностики та їх усвідомлення керівником і колективом, визначення бажаної організаційної культури й розробка програми дій щодо реалізації основних компонентів нової організаційної культури різноманітними формами й методами. Ми дотримуємося думки про необхідність цілеспрямованого формування організаційної культури [2].

Науковці В. М. Гриньова, І. А. Зимня, Е. С. Маркарян виділяють три основні групи підходів до формування організаційної культури ЗНЗ: перша група визначає культуру як сукупність особистісних цінностей педагогічних працівників (особистісний підхід), друга група розуміє культуру як процес творчої діяльності педагогів (зафіксованої, «опредмеченої» в культурних цінностях), що спрямована на формування ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, діяльності людей, самого себе (аксіологічний підхід), а третя – зараховує культуру до специфічного способу соціальної взаємодії людини з іншими людьми (діяльнісний підхід) [2].

Організаційна культура формується як реакція на дві групи завдань, які доводиться вирішувати педагогічним працівникам загальноосвітніх навчальних закладів.

Першу групу складають завдання інтеграції внутрішніх ресурсів і зусиль: наявність спільних інтересів, створення спільної мови і єдиної, зрозумілої для всіх термінології, створення механізму наділення владою і позбавлення прав, а також закріплення певного статусу за окремими працівниками, установлення й дотримання норм, правил, традицій, що регулюють неформальні відносини між педагогічними працівниками тощо.

До другої групи належать ті завдання, які педагогічним працівникам загальноосвітніх навчальних закладів доводиться вирішувати в процесі взаємодії із зовнішнім середовищем.

Нами запропоновано концептуальну модель розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (рис. 1), яка відображає системне розуміння та сприйняття організаційної культури на основі визначеної мети розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу й розкриття сутності її структурних компонентів, елементів, функцій, принципів, властивостей, чинників і факторів, які впливають на її розвиток, та етапів формування організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу.

Основною **метою розвитку організаційної культури** загальноосвітніх навчальних закладів, на нашу думку, є створення сприятливих умов для об'єднання всіх

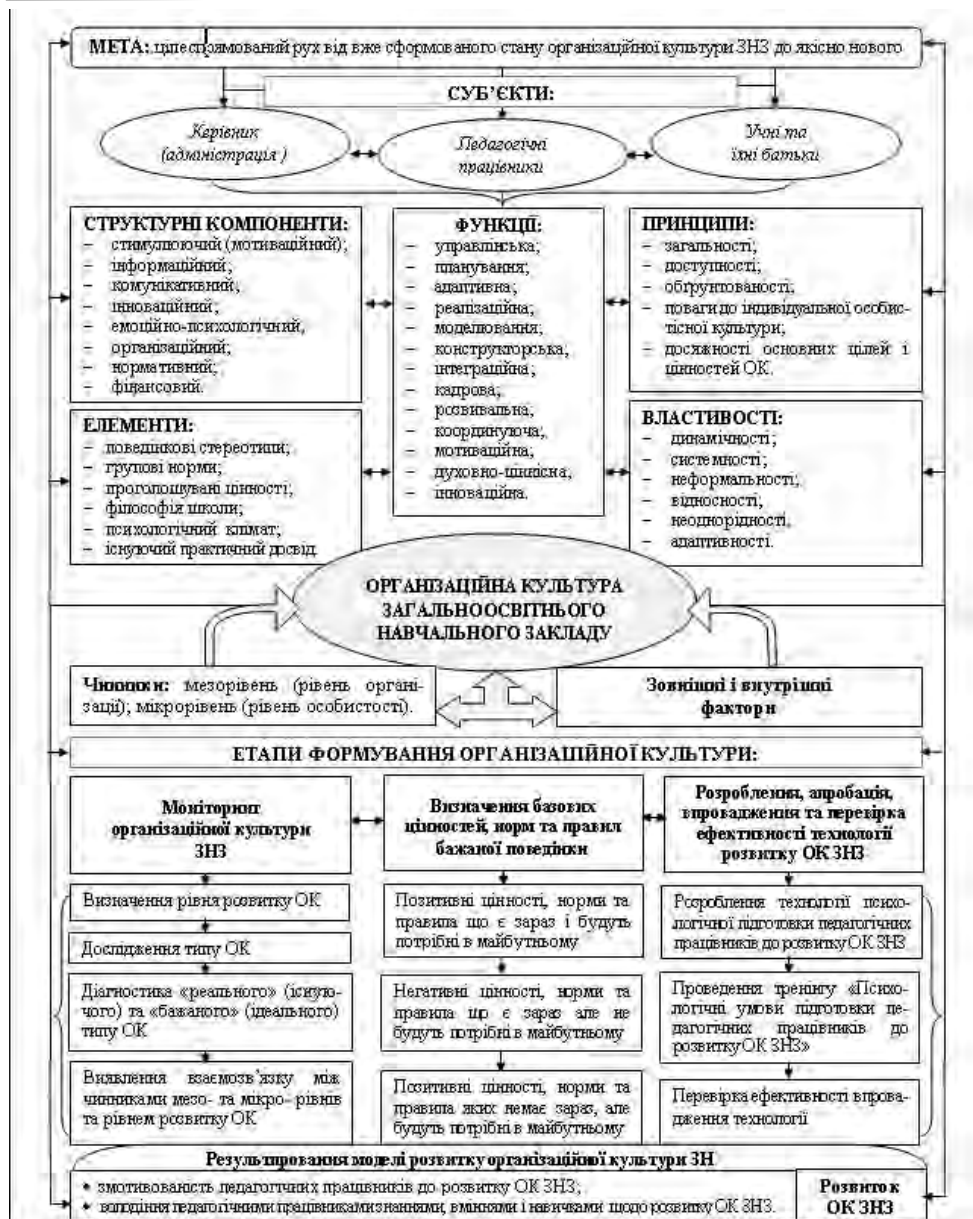


Рис. 1. Концептуальна модель розвитку організаційної культури ЗНЗ

суб'єктів навчально-виховного процесу (керівники (адміністрація), педагогічні працівники, учні та їхні батьки) в єдиний колектив з метою цілеспрямованого руху від уже сформованого стану організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу до якісно нового.

Суб'єктами формування, розвитку та зміни організаційної культури є керів-

ники (адміністрація) загальноосвітнього навчального закладу, педагогічні працівники, учні та їхні батьки.

Ефективність формування організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів залежить від **ряду чинників та зовнішніх і внутрішніх факторів**, які потрібно врахувати в процесі культурних перетворень.

Ефективність формування організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів залежить від **ряду чинників та зовнішніх і внутрішніх факторів**, які потрібно врахувати в процесі культурних перетворень.

Важливу роль серед них відіграють такі **чинники**: чинники мезорівня (*рівень організації*). До цієї групи відносять психологічні чинники, зумовлені структурою й особливостями діяльності загальноосвітнього навчального закладу: тип освітнього закладу, кількість працівників в організації, рівень організаційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу – та чинники мікрорівня. До даної групи відносять *організаційно-професійні характеристики* педагогічних працівників, зокрема: посада, рівень освіти, тип освіти, загальний стаж роботи і стаж роботи в конкретному загальноосвітньому навчальному закладі – та *соціально-демографічні характеристики педагогічних працівників*: сімейний стан, вік, стать, рівень освіти.

Також у процесі формування, розвитку і зміні організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу слід врахувати такі **зовнішні і внутрішні фактори**:

– зовнішні фактори: особливості політичної й економічної ситуації в державі; загальна культура суспільства, регіону, мікросоціуму; рівень розвитку науково-технічного прогресу; зміни в законодавстві про освіту та освітні реформи; організаційні культури інших загальноосвітніх навчальних закладів та культура органів управління освітою; запити і потреби споживачів освітніх послуг;

– внутрішні фактори: вік загальноосвітнього навчального закладу (термін його існування); характер традиційної організаційної культури; успішність діяльності загальноосвітнього навчального закладу; особистість керівника загальноосвітнього навчального закладу; особистісні цінності, цілі, потреби, правила і принципи поведінки педагогічних працівників; місія загальноосвітнього навчального закладу; інноваційні процеси в управлінні та діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Динамічне функціонування організаційної культури можливе завдяки злагодженій структурі, тобто ефективній взаємодії її структурних компонентів (*стимулюючий (мотиваційний), інформаційний, комунікативний, інноваційний, емоційно-психологічний, організаційний, нормативний, фінансовий і матеріально-технічний*) та елементів (*поведінкові стереотипи, групові норми, проголошені цінності, філософія школи, психологічний клімат, існуючий практичний досвід*).

Розвиток організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу базується на врахуванні певних принципів і властивостей [1; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 15].

До принципів розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу нами віднесено: принцип загальності – організаційна культура повинна бути загальноприйнятною, такою, що поділяється усіма або більшістю членів організації; доступності – передбачає ясність і простоту організаційної культури задля забезпечення можливості її розуміння всіма працівниками – від управлінської

команди до педагогічних працівників; поваги до індивідуальної особистісної культури і загальношкільної культури; обґрунтованості – засадовими повинні виступати закони, традиції та специфіка діяльності ЗНЗ; досяжності основних цілей і цінностей організаційної культури – для працівника будь-якого рівня повинна існувати реальна можливість досягати цілей і відповідати цінностям організаційної культури.

До **властивостей організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу**, які слід ураховувати в процесі її розвитку, нами визначено такі: *динамічність* – у своєму русі організаційна культура проходить стадії зародження, формування, підтримки, розвитку й удосконалення, припинення. На кожному з етапів з'являються свої «проблеми зростання», що є закономірним для динамічних систем; *системність* є другою найважливішою властивістю, що вказує на те, що організаційна культура являє собою досить складну систему, яка об'єднує окремі елементи в єдине ціле, при цьому вони чітко структуровані, та ієрархічно підпорядковані; *неформальність* організаційної культури визначається тим, що її функціонування практично не пов'язане з офіційними, установленними в наказовому порядку правилами організаційного життя. Організаційна культура діє ніби паралельно з формальним механізмом діяльності організації. Відмінною рисою організаційної культури порівняно з формальним механізмом є переважне використання усних, мовних форм комунікацій, а не письмової документації та інструкцій, як це прийнято у формальній системі; *відносність* організаційної культури базується на постійному співвіднесенні своїх елементів як із цілями, так і з навколишньою дійсністю, іншими організаційними культурами, відзначаючи при цьому свої слабкі та сильні сторони, переглядаючи й удосконалюючи ті чи інші параметри; *неоднорідність* – усередині організаційної культури може бути багато локальних культур, що відображають диференціацію культури за рівнями, відділами, підрозділами, віковими групами, національними групами і так званими субкультурами; *адаптивність* організаційної культури полягає в її здатності залишатися стійкою і протистояти негативним впливам з одного боку й органічно вливатися і позитивні зміни, не втрачаючи своєї ефективності з іншого боку.

У концептуальній моделі розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів важлива роль відводиться її функціям. Організаційна культура є комунікаційно-забезпечувальним і функціональним механізмом ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, оптимізуючи його завдяки *управлінській, адаптивній, реалізаційній, конструкторській, інтеграційній, кадровій, розвивальній, координуючій, мотиваційній, духовно-ціннісній, інноваційній, планувальній та моделювальній* функціям.

Для використання в практичній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів теоретичних основ формування та розвитку організаційної культури нами запропоновано методологічний підхід до формування та розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів, який складається з ряду послідовних етапів.

Такий методологічний підхід дозволить: визначити рівень розвитку організаційної культури, проаналізувати тип організаційної культури, порівняти «реальний» (існуючий) та «бажаний» (ідеальний) типи організаційної культури, виявити взаємозв'язок між чинниками мезо- та мікрорівнів і рівнем розвитку організаційної культури; проаналізувати базові цінності, норми та правила бажаної поведінки; роз-

робити, апробувати, упровадити та перевірити ефективність технології розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу.

Розглянемо більш детально сутність кожного етапу процесу формування та розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів.

На **першому етапі** формування та розвитку організаційної культури ЗНЗ (**моніторинг організаційної культури ЗНЗ**) здійснюється:

визначення рівня розвитку організаційної культури на основі використання опитувальника «Оцінка рівня організаційної культури» І.Д. Ладанова [8];

дослідження типів організаційної культури на основі використання методики «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді [14];

діагностика «реального» (існуючого) та «бажаного» (ідеального) типу організаційної культури на основі використання методики «Інструмент оцінки організаційної культури», К. Камерона та Р. Куїнна [11];

виявлення взаємозв'язку між чинниками мезо- та мікрорівнів і рівнем розвитку організаційної культури на основі використання опитувальника «Оцінка рівня організаційної культури» І. Д. Ладанова та «анкети-паспортички» (авторська розробка).

На **другому етапі** запропонованої концептуальної моделі формування та розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу **визначаються базові цінності, норми та правила бажаної поведінки**.

На цьому етапі необхідно провести відкриту дискусію. Усі суб'єкти формування та розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу (керівники (адміністрація), педагогічні працівники, учні та їхні батьки) можуть обговорювати проблемні місця у формуванні базових цінностей. Необхідно прийти до єдиного рішення з приводу переліку позитивних та негативних цінностей які переважають у загальноосвітньому навчальному закладі. Загальна згода може бути отримана в результаті здійснення декількох послідовних процедур: аналіз позитивних цінностей, норм і правил, що є зараз і будуть потрібні в майбутньому; аналіз негативних цінностей, норм і правил, що є зараз, але не будуть потрібні в майбутньому; аналіз позитивних цінностей, норм і правил, яких немає зараз, але будуть потрібні в майбутньому.

Нові організаційні цінності повинні знаходити своє відображення на рівні характеристик нової організаційної культури. Визначення й аналіз базових цінностей, норм і правил бажаної поведінки спрямоване на впровадження нових моделей організаційної поведінки.

Четвертим етапом формування та розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу є **розроблення, апробація, упровадження та перевірка ефективності технології розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу**. Цей етап передбачає: розроблення технології психологічної підготовки педагогічних працівників до розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу; проведення тренінгу «Психологічні умови підготовки педагогічних працівників до розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу»; перевірку ефективності впровадження запропонованої технології.

Запропонований процес формування та розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу дозволить не тільки оцінити рівень і продіа-

гноштувати організаційну культуру загальноосвітнього навчального закладу, але й розробити дієві заходи щодо її розвитку.

Отже, організаційна культура загальноосвітнього навчального закладу – це насамперед соціально-психологічне явище, урахування якого в діяльності навчальних закладів та формування і розвитку якого є важливим фактором організаційного розвитку, створення іміджу школи, гуманізації управління, підвищення його ефективності в досягненні мети. Тому достатня увага має приділятися оволодінню педагогічними працівниками загальноосвітніх навчальних закладів знаннями, розвитку вмінь і навичок із формування організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до потреб сучасного суспільства.

Література:

1. Грошев И. В. Определение понятий, составленных с использованием материалов книг «Организационная культура» : учебник / И. В. Грошев, П. В. Емельянов, В. М. Юрьев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 288 с.
2. Зайцева О. І. Проблеми трансформації організаційної культури / О. І. Зайцева // Таврійський науковий вісник [Електронний ресурс]. – Випуск 64. – 2009. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Chem_Biol/Tavrv/2009_64/64_50.pdf
3. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб : Питер, 2001. – 320 с.
4. Капитонов Э. А. Корпоративная культура: теория и практика : учебное пособие / Э. А. Капитонов. – М. : Альфа-Пресс, 2005. – 352 с.
5. Кнорринг В. И. Искусство управления : ученик / В. И. Кнорринг. – М. : БЕК, 1997. – 288 с.
6. Корпоративна культура : навч. посіб. / Г. Л. Хаєт, О. Л. Єськов, Л. Г. Хаєт та інш. / [за заг. ред. Г.Л. Хаєта.] – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.
7. Культура организации: проблемы формирования и управления : учебное пособие / А. Н. Асаул, М. А. Асаул, П. Ю. Ерофеев, М. П. Ерофеев [Междунар. академия менеджмента; Ин-т проблем экон. возрождения]. – СПб. : Гуманистика, 2006. – 216 с.
8. Ладанов И.Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки : учебное пособие / И. Д. Ладанов. – М. : Издательство «Корпоративные стратегии». – 2004. – 496 с.
9. Организационная культура : учебник для вузов / [авт. кол. : Н. И. Шаталова, Т. Л. Александрова, И. Т. Вепрева и др.] ; под ред. Н. И. Шаталовой. – М. : Экзамен, 2006. – 652 с.
10. Организационная культура : учебно-методический комплекс / сост.: О. Е. Стеклова. – Ульяновск: УлГТУ, 2005. – 132 с.
11. Семенов Ю. Г. Организационная культура : учебное пособие / Ю. Г. Семенов. – М. : Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
12. Семенов Ю. Г., Організаційна культура: управління економіки й діагностика : посібник / Ю. Р. Семенов. – Єкатеринбург: Інститут економіки УрОРАН, 2004. – 180 с.
13. Соломанидина Т. О. Организационная культура компании : учебное пособие / Т. О. Соломанидина. – М. : ООО «Журнал «Управление персоналом», 2003. –

456 с.

14. Тихомирова О. Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка: учебник для вузов / О. Г. Тихомирова. – Санкт-Петербург: Изд-во ГУ ИТМО, 2008. – 160 с.
15. Усачова В. В. Організаційна культура в транзитивній економіці: політекономічний аспект : автореф. дис. канд. ... економ. наук. – Донецьк, 2003. – 15 с.
16. Элвессон М. Организационная культура / М. Элвессон ; [пер. с англ. и науч. ред. П. К. Власова]. – М. : Изд-во Гуманитарный центр, 2005. – 460 с.



М.Ю. Бурькина

(доктор психологических наук, профессор Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского),



Н.Ю. Варгина

(зам. директора по учебно-воспитательной работе МАОУ лицея № 82 г. Нижнего Новгорода)

ПРИЗНАКИ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРИ ПОДРОСТКА

Ключевые слова: компетентность, личностная компетентность, признаки личностной компетентности матери, осознание и реконструкция отношений личности, внешние модусы личностной компетентности, личностно-потребностные переживания, диалоги-визуализации.

Keywords: competence, personal competence, signs of personal competence mother, awareness and reconstruction of the relations of the individual, external modes of personal competence, personality-potребностные experiences, dialogue visualization.

Компетентность – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности. (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и другие). Формирование компетентно-

сти осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на ассимиляцию полученного ранее опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с партнером.

Личностная компетентность нами рассматривается с позиций феноменологического подхода к изучению межличностных отношений и поведения человека. Под *личностной компетентностью* мы понимаем комплекс навыков восприятия, суждений и поведения личности, которые призваны обеспечить ее эффективную интеграцию в окружающую действительность и выступают основой для самоопределения и самореализации.

К личностной компетентности матери нами отнесены способности:

- осознавать свои личностные потребности и развивать представления о себе;
- чувствовать уверенность в своих силах; находить равновесие между личными целями и практической деятельностью;
- разрешать внутренние конфликты, выбирать и находить адекватные решения в различных ситуациях;
- обеспечивать самоконтроль эмоций и поведения;
- организовывать свою деятельность, проявлять самостоятельность, ответственность;
- взаимодействовать, «договариваться» с окружающими людьми.

Важным признаком личностной компетентности матери является ее временная адекватность. Адекватно развивающаяся личность живет в настоящем, больше рассчитывает на собственные силы и собственное самовыражение по сравнению с личностью, которая больше живет в прошлом или будущем. Некомпетентная во времени личность живет главным образом в прошлом с чувством вины, сожаления и обиды, а в будущем – идеализированными целями, планами, ожиданиями и страхами. Компетентность во времени важна для нас тем, что она, как свойство личности, придает цельность в ее отношении, восприятии, значимости прошлого, настоящего и будущего. Компетентность во времени является качеством личности, необходимым для эффективности распределения личного времени в ситуации перспективного осмысления жизни.

Личностная некомпетентность матери проявляется в отсутствии опыта позитивных межличностных отношений с ребенком (и со своими родителями), что препятствует формированию у матери потребности в аффилиации, заботе и приводит к общей инфантилизации, фиксированности на потребностях предыдущих периодов развития, например, на потребности в проживании в воображаемой ситуации и в помощи другого взрослого. Если личностные потребности матери не удовлетворены, то в ее поведении отчетливо проявляются подростковые реакции, например, такие как стремление к эмансипации, отделению от ребенка; оппозиции с ребенком, протесту действиям ребенка, «реакциям группирования» с «подругами», «хобби-реакциям» и пр. Одной из форм «бегства» (Э. Фромм, 1999; Н. Пезешкиан, 1993) от негативных эмоций, вызванных неудовлетворением личностных потребностей, является зависимое поведение матери.

При личностной некомпетентности матери в отношениях с ребенком и окружающими людьми наблюдается максимизация эмоционального удовольствия и ми-

нимизация неудовольствия, что становится основным смыслом ее существования, и при котором формируется гедонистическая потребность. Отношения матери с собственной матерью выступает стимулом для возникновения данной потребности и запуска условно-рефлекторного механизма, пробуждающего бессознательные доминантные действия, подавляющие активность в социально приемлемых видах взаимодействия с ребенком. «Пока доминанта в душе ярка и жива, она держит в своей власти все поле душевной жизни, все «напоминает о ней и о связанных с ней образах и реальностях» (Ухтомский А.А., 1950) [5].

Некомпетентность матери как личности выражается в неспособности воспринимать, выстраивать суждения и адекватно организовывать собственное поведение и взаимодействовать с собственным ребенком. Недостаток в осознании своих личностных потребностей, представлений о себе формируют в матери неуверенность, неспособность удерживать и ставить цели практической организации жизнедеятельности ребенка, разрешать внутренние конфликты, выбирать и находить адекватные решения в различных ситуациях. У матери возникают трудности самостоятельной организации взаимодействия с ребенком, саморегуляции своих эмоций и поведения.

На основании полученных нами эмпирических данных, полученных в ходе индивидуальных консультаций 27 матерей, имеющих детей подросткового возраста (по материалам психологического мониторинга на базе МАОУ лицея № 82 города Нижнего Новгорода) признаки личностной некомпетентности фиксировались в проявлениях эмоционального состояния, его вербализации и оценке, в интонации, двигательных реакциях в контексте диалога матери и консультанта.

В поведении этих матерей наблюдались признаки дисгармоничности межличностных отношений (выделены С.В. Духновским [3]). В невербальном поведении матерей отмечаются такие способы взаимодействия с подростком, в которых проявляется пренебрежение своими обязанностями и данными обещаниями; не удержание социальной дистанции с ребенком-подростком. У них отсутствует желание к уединению, избеганию конфронтации с ребенком, даже в случае своей правоты. В вербальном поведении наблюдается подозрительность и недоверие ребенку; неумение контролировать свои эмоции и выражать свои чувства; чрезмерный контроль поведения ребенка; пассивность, несамостоятельность; отсутствие инициативы; стремление всем нравиться, быть «хорошей матерью» для окружающих людей; ориентация на помощь и одобрение со стороны партнера, перенос родительской ответственности на детей-подростков.

Признаки личностной компетентности матери нами определены на основании следующих критериев.

Неустойчивые признаки и параметры их оценки. Переживания напряжения, дискомфорта (сенсорный компонент) отражаются в эмоциональных состояниях матери, в интонации, (эмоциональный компонент), их вербализации и оценке (когнитивный компонент), двигательных реакциях (поведенческий компонент).

При гармоничном развитии личностно-потребностного опыта, являющимся показателем личностной компетентности матери, отмечается уравновешенность эмоций и их адекватность контексту ситуации (удовольствие – неудовольствие от выполненного действия), возможность их вербализовать. Речь интонационно вы-

разительна. Женщина инициативна и самостоятельна в построении диалога. Во взаимодействии с консультантом и поведении не отмечается стереотипных двигательных реакций и персевераций.

Личностная некомпетентность выражается в действиях доосознаваемого и неосознаваемого уровня реализации личностных потребностей. Наблюдается фиксированное стремление получить одобрение консультанта. Непроизвольная вербальная активность, неосознаваемая матерью, проявляется по типу гипо- и гиперактивности. Эмоции неуравновешены, лабильны, ситуативны, зависят от описываемой ситуации. Преимущественно обозначаются негативные переживания. В поведении отмечаются стереотипные двигательные и речевые реакции.

2. *Устойчивые признаки* личностной компетентности матери и параметры их оценки: особенности осознания себя как о матери, потребность в межличностном и предметно-обусловленном взаимодействии с консультантом и ребенком-подростком (по описанию матери), доминирующие личностные потребности, статусное положение в семье.

При гармоничном личностно-потребностном опыте мать вербально выражает желание получить новую значимую информацию от консультанта, взаимодействовать с ним, адекватно оценивать свои возможности, стремление к общению с ребенком, выстраивать диалога с ним.

Личностная некомпетентность проявляется в стремление к вербальной гиперактивности; в зависимости от внимания и одобрения консультанта, слабом стремлении к совместным действиям с консультантом, недостаточная способность к вербальному выражению своих желаний и осознанию настоящих, прошлых и будущих действий (в виде развернутого рассказа). В речи отмечаются стереотипные речевые конструкты. В рассказах предпочтение отдается действиям ребенка с предметами, например, как складывает свои вещи, убирает школьные принадлежности и пр. В отношениях с ребенком-подростком наблюдается пассивное невключенное отношение, несостоятельность регулировать взаимодействие, констатация действия без стремления их изменить («он сидит за компьютером, играет в игры»). Во взаимодействии матери с психологом наблюдаются деструктивные или отстраненные реакции (отказы, невключение в диалог, молчание). Мать часто находится в семье в роли «жертвы», «обиженной», «одинокой».

Личностная некомпетентность матери характеризуется наличием фиксированного негативного эмоционального состояния. Самосознание личности, сформированное на основе дисгармоничного опыта общения, искажено и способствует конфликтному поведению, проявляется в недостаточном сопереживании ребенку-подростку и отчужденности от его потребностей. Неспособность осознавать свои эмоции и эмоции ребенка, правильно оценивать его реакцию, а также неумение регулировать собственные эмоции при принятии решений приводят к жизненным неудачам, и мать не может адаптироваться к подростку и социальной среде.

Возникает необходимость в создании условий для развития личностной компетентности матери на основе диалога между людьми, что вероятнее всего реализовать в условиях психологической консультации. В консультативной практике важно самораскрытие матери, предполагающее доверие, понимание, эмоциональную близость с консультантом. Уровень выраженности этих параметров будет определять

гармоничность личностных потребностей субъектов консультативного процесса. Однако, отмечает С.В. Духновский, очень высокий уровень самораскрытия может говорить о дисгармоничности межличностных отношений, проявляясь в форме симбиотичности, слияния с партнером. В целом самораскрытие будет определять характер взаимодействия субъектов консультативного процесса и обеспечивать формирование личностной компетентности матери.

Взаимоотношения психолога с матерью непосредственно или опосредованно влияют на раскрытие личностно-потребного опыта. В ходе консультативной практики происходит формирование личностной компетентности матери, которая определяется следующими параметрами:

- осознание влияния прошлого опыта общения со своими родителями на взаимоотношение с ребенком;
- осмысление представлений о себе;
- «расконсервирование» определенных незрелых, инфантильных структур;
- отреагирование эмоциональных состояний и переживаний прошлого опыта в ситуации «здесь и сейчас» («завершение гештальта»);
- преодоление конфликтности потребности в симбиотической эмоциональной привязанности к ребенку-подростку и потребности в материнской самоэффективности, самоуважении;
- освоение адекватных способов взаимодействия с ребенком; принятие и признание его самоценности.
- обеспечение самоконтроля за собственными эмоциями и поведением;
- реализация личностной компетентности во времени и освоение эффективного пространственного общения (эффективной дистанции).

Отношение к роли матери проявляется в принятии, отвержении, либо амбивалентном отношении, как к своей роли «матери», так и роли партнера по диалогу; адекватном принятии собственной роли и роли партнера. Изменения в межличностных отношений включает в себя два взаимосвязанных психологических процесса – осознание и реконструкция отношений личности. Первый процесс – осознание – заключается в постепенном расширении сферы самосознания человека, понимании им истинных источников собственных негативных переживаний посредством поиска связей между разобщенными прежде в сознании человека представлениями, точной вербализации неясных переживаний и понятий. Второй – реконструкция отношений личности в соответствии со степенью осознания нарушенных механизмов и выработке новых отношений на познавательном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Здесь уместно раскрыть понятия «осознание», которое принадлежит Фредерику С. Перлзу, Рэлфу Хэфферлину и Паулю Гудману. Исследователями показано, что «осознание характеризуется контактом, чувствованием, возбуждением и образованием гештальта («значимое организованное целое», «структурное отношение фигуры и фона»)). Авторы отмечают, что контакт возможен без осознания, но для осознания контакт необходим. Важно определить, с чем человек находится в контакте. Чувствование определяет природу осознания. Чувствование может быть на расстоянии (например, слуховое), близкое (например, тактильное) или внутри тела

(проприорецепция, чувствование собственных слов и мыслей).

Осознание сопровождается формированием гештальта. Любой незавершенным гештальт составляет «незаконченную ситуацию», требующую понимания и мешающую формированию любого нового гештальта (структурное соотношение фигуры и фона). Адекватное функционирование гештальта – это область здоровья. Вместо роста и развития, по мнению авторов, мы имеем в этом случае стагнацию и регрессию.

Осознание сопровождается переживанием и возбуждением (тревогой). По мнению Ф Перлза возбуждение включает в себя как физиологическое возбуждение, так и недифференцированные эмоции. Возбуждение и переживание являются той призмой, через которую преломляется для человека ситуация. [4, с.37]

В нашем исследовании показано, что глубина осознания может быть разноуровневой. Первый уровень касается понимания человеком новых представлений о своем поведении в условиях конкретной ситуации. Это осознание может возникнуть в обстановке самораскрытия в общении с консультантом. Второй уровень отражает осмысление матерью тех неадекватных отношений (в самооценке, отношении к ребенку и окружающему миру), которые лежат в основе замещающего поведения. На этом уровне осознания женщина не только видит неконструктивность своего поведения в прошлом, но и понимает, почему он вел себя таким образом. Третий уровень глубины понимания генеза своего состояния связан с осознанием матерью нарушений в сфере личностных потребностей, лежащих в основе ее негативных чувств и форм поведения, неадекватности ее отношений с ребенком.

К содержательной стороне личностно-компетентностного консультирования матери относится формирование представлений о личностных потребностях и их осознание матерью. Эмоциональный разрыв в системе межличностных отношений формируется в результате недифференцированности и неинформированности о собственном состоянии и состоянии «другого», неготовности к взаимодействию. К причинам дисгармоничного становления роли матери: нарушение общения с окружающими в прошлом опыте. Истинная гармония возможна на основе искренних эмоций по отношению друг к другу. Понятие «сознательное материнство» отражает эмоциональное принятие роли матери, формирование позитивной эмоциональной динамики во взаимодействии со своим ребенком.

В контексте собственных личностно-потребностных переживаний матери наблюдали и фиксировали внешние модусы личностной компетентности:

а) когнитивные модусы:

– какие ситуации вызывают напряжение, тревогу, страх и другие негативные эмоции, провоцирующие появление, фиксацию и усиление признаков замещающего поведения¹;

– какая личностная потребность не удовлетворена и какую она побуждает форму замещающего поведения;

– как воспринимается замещающее поведение матери ребенком, какие последствия имеет такое поведение;

– какую собственную роль, меру своего участия в возникновении, развитии

¹ Замещающее поведение - комплекс фиксированных адаптивных и неадаптивных действий, направленных на снятие напряжения, возникшего вследствие неудовлетворения личностных потребностей [1, с.37]

и сохранении замещающего поведения определяет мать, каким путем можно изменить отношение к себе, чтобы преодолеть неадекватное замещающее поведение;

б) сенсорные модусы:

– какие ощущения и переживания возникают при описании личностно-потребностного опыта;

– какие по модальности образы личностных потребностей и их состояний возникают у матери;

в) эмоциональные модусы:

– проявления эмоций, связанных с принятием, поддержкой и взаимопомощью в контакте с консультантом, а также в процессе воспроизведения эмоционально-значимых ситуаций, которые были у матери в реальной жизни;

– эмоциональные реакции в процессе восприятия себя самой и своих отношений с ребенком-подростком;

– какие эмоциональные реакции сопровождают замещающее поведение в различных ситуациях, их повторяемость (цикличность), степень адекватности и конструктивности;

г) поведенческие модусы:

– неадекватные поведенческие стереотипы, неадекватные-адекватные замещающие действия;

– характер межличностного взаимодействия с подростком;

– сотрудничество, ответственность, самостоятельность в принятии решений в воспитании ребенка.

К наиболее эффективным способам овладения личностной компетентностью в ходе консультативной практики можно отнести:

– диалоги-визуализации, где каждый участник программы индивидуально высказывал свое мнение, а затем всей группой находили оптимальное решение проблемы;

– проигрывание и переживание реальных эмоционально значимых ситуаций, решение ситуационных задач в контексте собственных потребностных переживаний;

– задания, направленные на сближение, понимание друг друга (в том числе письменные домашние задания).

Придание зримой формы неудовлетворенным скрытым личностным потребностям обеспечивает изображение содержания личностной потребности, механическое вызывание ее образа при помощи мыслеобразов (мыслеформ) непосредственно в своем уме, т.е. визуализация (К.Г. Юнг, 1950, 2002; В.П. Зинченко, 1983; Н.А. Резник, 1997 и другие). Визуализация – построение зрительных образов и управление ими в субъективном пространстве. В результате визуализации, как определяет В.П. Зинченко (1983), происходит «порождение новых образов, создаются новые визуальные формы», несущие определенную смысловую нагрузку и делающие «значение видимым». Новые визуальные формы, по мнению Н.А. Резник (1997), активно трансформируют и делают обозримыми внутренний смысл объекта и приводят к содержательным результатам переработки информации.

Как психологический метод преобразования невидимого для человеческого глаза поля, визуализация подразделяется на созидательную (создание мысле- обра-

зов), направленную (например, на успех, В.В. Козлов, 2009), мысленную (программирование ситуации, внутренний диалог), позитивную и творческую. Мысленная визуализация может основываться не только на внутреннем, но и внешнем диалоге, в процессе которого формализуется процесс контакта и систематизируется получаемая информация. При позитивной визуализации состояний внутренний мир становится видимым и понятным как самому себе, так и другим. Рисунок усиливает и делает ясным визуализированный образ. Рисунок помогает задействовать большую часть модальностей образа и обозначать словами, «что вижу» (Г. Шоттенлоэр, 2001).

В ходе организации диалогов-визуализаций первым шагом к самопринятию является умение принимать любую позицию и точку зрения собеседника. Понимание выступает в качестве главного средства осуществления диалога (М.М. Бахтин, 1979). Именно в диалогах-визуализациях матери научаются представлять в воображении, «в визуальной модальности» (визуализировать) свои личностные потребности и потребности партнера по диалогу, осмысливать их, анализируя собственный опыт взаимодействия с ребенком.

Диалоги-визуализации часто включаются в ситуационные игры, где используются рисунки, куклы, изготовленные из различным материалов, для воспроизведения и изменения ситуации взаимоотношений с ребенком. Решение ситуационных задач предполагает обдумывание, принятие решения об изменении наблюдаемого замещающего поведения.

Диалоги-визуализации консультанта и матери реализуется на основе арт-терапевтических методов. Обязательным условием их использования является создание ситуации успеха, которая позволяет матери свободно выражать свои мысли, чувства. Кроме того, письменный анализ самонаблюдений матери во время общения с подростком за собственными состояниями позволили повысить эффективность освоения навыков личностной компетентности матери.

На консультативных встречах матерью осваиваются способы создания образа взаимодействия с ребенком-подростком, отреагирование эмоциональных состояний в ходе моделирования реальных ситуации из собственной жизни. В этих ситуациях матери предоставлялась возможность принять различные роли, прожить их опосредованно взаимодействиями с консультантом, осознать собственные личностные потребности и характер собственного поведения.

Описывая свои ощущения и обсуждая свои состояния, мать осмысливает собственные личностные потребности, что является условием самопринятия. Оценке личностно-потребностного опыта матери предшествует рефлексия переживаний. Эмоциональная поддержка и принятие матери консультантом, признание ее значимости, уникальности ее внутреннего мира, личностной компетентности, исходя из ее отношений, установок и ценностей. Формирование рефлексивного опыта матери, позволит им перенести свой опыт, полученный в консультативной практике, в общение с ребенком.

На протяжении индивидуальных консультаций с 27 матерями, обратившимся за консультацией по проблемам взаимодействия с ребенком-подростком и нарушениям его контактам с окружающими людьми произошли ряд закономерных изменений эмоциональной сферы женщин, обусловленных ее усложнением и обогащением. Результатом консультирования матерей явились: эмоциональная устойчивость,

овладение ими способами эмоциональной саморегуляции, а также осознание содержания личностно-потребностного опыта матери и своего ребенка-подростка (негативного и позитивного).

Литература

1. Бурькина, М.Ю. Замещающее поведение детей и подростков в контексте материнского отношения: Монография [Текст]/ М.Ю. Бурькина. – Брянск: Изво «Курсив», 2009. – 160 с.
2. Духновский, С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: Монография [Текст] / С.В. Духновский. – Курган: Курганский гос. ун-та, 2005. – 147 с.
3. Перлз,Ф Практика гештальттерапии [Текст] / – М.: Инст. Общегум. Исслед-й, 2005. – 480 с.
4. Ухтомский, А.А. Доминанта [Текст] / А.А. Ухтомский. – СПб: Питер, 2002. – 448 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ РОЗВИВАЛЬНОЦЕНТРОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Переорієнтація освіти з інформувальних завдань на розвивальні є потребою сьогодення. Пріоритетними напрямками роботи педагога стають підтримка, спонукання, активізація, консультування, партнерська допомога, коучінг, медіаторство тощо.

У цьому контексті в Україні відбувається модернізація всіх ланок освіти. Так, у 2008 році гуманізація змісту та цілей торкнулася дошкільної ланки: Академією педагогічних наук під науковим керівництвом та загальною редакцією О.Л.Кононко створено першу державну програму нового типу – Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», яка уніфікувала вимоги до розвиненості, вихованості й навченості дитини раннього та дошкільного віку [Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук.кер.та аг.ред. О.Л.Кононко. – 3-тє вид., випр.. – К.: Світич, 2009. – 430с.]. Потребою часу є оновлення вищої та професійної освіти, а насамперед – педагогічної, специфіка якої в підготовці майбутніх учителів і вихователів до ефективного виконання дорадчих, партнерських, навчально-виховних, коучінгових, медіаторських, консультативних, розвивальних функцій.

Мета статті – змістове психологічне наповнення концепції педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток учня.

Модель діяльності педагога із забезпечення особистісного, психічного і соціального розвитку дітей, запропонована М.В. Савчиним, об'єднує такі компоненти: а) концепція розвивальної діяльності визначає мету та завдання цієї діяльності; б) цілеспрямоване керування педагогом особистісним, соціальним і психічним розвитком і саморозвитком учня є триетапним процесом – добір та постановка перед учнями розвивальних завдань; забезпечення виконання цих завдань (орієнтувальна основа, підкріплення, діагностика, оцінювання, корекція); забезпечення саморозвивальної активності школярів; в) результат педагогічної діяльності – особистісно, психічно та соціально розвинений школяр.

Ми визначаємо мету (передбачуваний продукт) розвивальної діяльності педагога як психічну (інтелектуальну, емоційну, вольову) й особистісну (моральну, функціонально-рольову, комунікативну) розвиненість (зрілість) учня. Завданнями цієї діяльності є: по-перше, закласти основи життєвої компетентності учня як здатності адекватно, конструктивно й ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях; розвивати досвід ідентифікувати проблему, шукати необхідну інформацію та гнучко вирішувати проблему, враховуючи всіх учасників ситуації; розвивати здатність свідомо приймати рішення для задоволення своїх соціальних та індивідуальних потреб; по-друге, формувати розумову, соціальну, емоційну та моральну зрілість учня відповідно до його віку; по-третє, забезпечити рівновагу психологічно-особистісних

ресурсів «можу», «хочу» і «потрібно»; спрямовувати учня на узгодженість життєво важливих здатностей із його особистими потребами, інтересами, бажаннями, прагненнями, планами; по-четверте, розвивати, кажучи словами О.Л.Кононко, «активну за формою та моральну за змістом життєву позицію як систему ціннісних ставлень до природи, культури, людей, власного Я», а також до Абсолюта; по-п'яте, формувати ініціативне та творче ставлення до життя; спонукати учня самостійно висувати гіпотези, генерувати ідеї, нешаблонно вирішувати проблеми, проявляти самобутність і раціоналізаторство.

Пропонуємо зміст розвивальної діяльності педагога структурувати так: а) створення розвивального життєвого простору учнів; б) адекватна організація життєдіяльності школярів; в) активні педагогічні впливи на процеси фізичного, соціально-морального, емоційно-ціннісного, пізнавального, мовленнєвого, художньо-естетичного та креативного (аналогічно до семи ліній розвитку, за О.Л.Кононко) розвитку особистості; г) педагогічний моніторинг розвитку учнів з елементами їх психологічного супроводу; д) самоаналіз ефективності розвивальної діяльності педагога.

Розвивальний життєпростір – ситуація, створена педагогом як адекватне поєднання умов, за яких відбуваються поступальні прогресивні зміни в усіх сферах психіки й особистості учня. Створення такого простору передбачає: по-перше, екологію *природного середовища*, спонукання осмислення учнями своєї єдності з природою, допомогу у становленні відчуття природо відповідності; по-друге, ергономічну й естетичну організацію *предметного середовища*, доцільне обладнання робочого місця, розвивальне навчальне середовище (від шкільних приміщень до учнівського приладдя); по-третє, моделювання розвивального *соціального простору* учнів, оптимальну організацію міжособистісної взаємодії в класі, налагодження діалогічно-партнерської педагогічної взаємодії зі школярами, створення зразкових комунікативних ситуацій для збагачення соціально-перцептивного досвіду учасників спілкування; по-четверте, допомогу учням у моделюванні їхнього *простору власного «Я»*, інтимізація життя учня (відкритість до розмов про утаємничене, довіра; розуміння і прийняття педагогом прагнення учня встановити та відстояти своє місце, позицію; повага до особистого робочого місця учня, надавання можливості йому побути самому на перерві наодинці в нерегламентованому середовищі); надання учневі адекватного зворотного зв'язку, щоб допомогти йому подивитися на себе очима різних людей, залучати до обговорення його особистого простору; по-п'яте, психогігієнічну організацію *інформаційного простору* учнів (спрямування потоків інформації, робота в соціальних мережах, фільтрування надмірної чи шкідливої інформації, дозування навчального матеріалу та педагогічних впливів на учня, сприяння конструктивній обробці інформації та гнучкого використання її учнем для власного розвитку).

Адекватна *організація педагогом життєдіяльності учнів* ґрунтується на таких правилах. По-перше, педагогічні завдання за рівнем *складності* мають бути *на межі можливостей* учня з урахуванням перспективи (зони найближчого) розвитку. По-друге, важливо розвинути здатності учня перетворювати мрії на цілі, складати життєві плани, виробляти вміння *лайфменеджменту* та навички таймменеджменту. По-третє, необхідністю сьогодення є привчання учнів до *самоспонування*; у зв'язку з цим зовнішнє стимулювання педагогом усіх видів діяльності та самодіяльності учнів

має бути поміркованим, адекватним до віку, ситуації й індивідуальних особливостей учнів. По-четверте, важливим завданням розвитку є сприяння *засвоєнню учнями провідного виду діяльності* (її психологічної структури) відповідно до вікового періоду, змістове скерування та забезпечення посилюючого навантаження учнів у цьому виді діяльності, сприяння в адекватному становленні індивідуального стилю діяльності. По-п'яте, вироблення звички *культурно взаємодіяти* з іншими починається із залучення учнів до різних видів спілкування та з розвитку їхніх комунікативних, соціально-перцептивних, інтерактивно-рольових здатностей.

Активні педагогічні впливи на процеси (лінії) розвитку учня починаються з, по-перше, розвитку його *самосвідомості* (адекватної самооцінки, самоповаги, саморегуляції поведінки, рефлексії, усвідомлення власних прав і обов'язків, конструктивного уявлення себе в минулому, теперішньому та майбутньому, внутрішньо не суперечливої Я-концепції, адекватної гендерної ідентичності, самоконгруентності особистості). По-друге, активних впливів (наприклад, тренінгу) потребує *розвиток сенсорного, перцептивного, когнітивного, вербального й емоційного інтелекту* учня та, по-третє, його *вольової сфери* та совісті як внутрішнього етичного регулятора дії та поведінки. По-четверте, до активно розвивальних завдань педагога належать догляд за душевним станом учня, формування його *оптимістичної життєвої позиції*, особистісної сенситивності, асертивності, толерантності. По-п'яте, розвиток *суб'єктної ініціативності* починається з активного розвитку *креативності* та творчих здібностей учня.

Педагогічний моніторинг розвитку учня вже сам по собі є елементом психологічного супроводу. Це – по-перше, *чітке орієнтування в критеріях* психічної, соціальної та особистісної *зрілості* випускника школи (конкретизація мети розвивальних впливів); по-друге, диференціювання загальних *показників життєвої компетентності* учня відповідно до віку (провідна діяльність, форми активності за сферами життєдіяльності, психічні новоутворення віку, динаміка базових якостей особистості); по-третє, перманентна *діагностика розвивального життєсередовища* учнів (співпраця з усіма інститутами соціалізації – колективом школи, сім'ями, позашкільними закладами, соціальними центрами тощо); по-четверте, адекватна взаємодія з психологічною службою школи в питаннях *психодіагностики* інтелектуальної, емоційно-вольової, спонукальної сфери учнів; по-п'яте, поточний контроль за проявами неадекватного чи ненормативного розвитку, вчасна *корекція* межових відхилень і подолання симптомів недорозвитку.

Самоаналіз *результативності розвивальної діяльності* педагога ґрунтується на, по-перше, знанні *показників ефективності розвивальних впливів* (емоційне благополуччя учня, позитивна динаміка в усіх лініях розвитку, вікова відповідність інтелектуальної, емоційної, соціальної та моральної зрілості учня); по-друге, мірі *самореалізації професійної ролі* педагога як повноцінного партнера по спілкуванню, вихователя, вчителя, психотерапевта, а також коуча, медіатора, консультанта; по-третє, на самооцінці *стратегій поведінки педагога* (уникання дій, що є чинниками невротизації учня); по-четверте, самоаналізі педагогічного забезпечення *виконання учнями розвивальних завдань*; по-п'яте, на самооцінці педагогічного забезпечення *саморозвивальної діяльності* учнів.

Отже, розвивальноцентрована професійна діяльність педагога – це робота

вчителя із забезпечення умов і чинників досягнення учнями психічної, особистісної та соціально-моральної розвиненості. Пріоритет спрямованості професійної діяльності вчителя на розвиток учня (порівняно з предмето- чи інформаційноцентрованою, особистісноцентрованою, процесоцентрованою тощо педагогікою) є потребою часу і перспективою вдосконалення освітньої сфери.

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

Політичні, соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку Української держави поставили нові завдання як перед системою освіти загалом, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки їй належить провідна роль у формуванні культурних, морально-духовних цінностей особистості, зростанні її наукового й інтелектуального потенціалу. Інтеграція України в Європейське співтовариство також вимагає кардинальних змін у галузі освіти. За таких умов на вчителя покладаються завдання формування молодого покоління, здатного до соціальної мобільності, самонавчання, самовизначення, самовдосконалення упродовж усього активного трудового життя. Така особистісно зорієнтована система шкільної освіти вимагає психологізації навчально-виховного процесу, опертя на діагностичну основу, передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є розвивальна суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу.

Нині суспільство ставить нові вимоги перед учителем. В умовах стрімких соціально-економічних перетворень, переосмислення суспільних цінностей, оновлення системи освіти, її гуманістичної спрямованості вчитель має демонструвати здатність і виявляти готовність перебудовувати свою професійно-педагогічну діяльність відповідно до нової ситуації, що значною мірою залежить від його професійного рівня, компетентності та майстерності.

Як свідчить вивчення практики роботи загальноосвітніх навчальних закладів України у сучасних умовах спостерігається розрив між новими завданнями, які стоять перед педагогічними працівниками, та якістю їхньої реальної професійної діяльності. Особливо це стосується молодих учителів, які, незважаючи на ґрунтовну теоретичну підготовку у вищих навчальних закладах, не готові до розв'язання проблем соціально-педагогічного і психологічного характеру, з якими вони повсякчас зустрічаються у практичній діяльності, і отже неспроможні розв'язувати стрижневі завдання сучасної школи.

Сутність і зміст компетентнісного підходу, шляхів формування компетентності фахівців (педагогів) досліджували Е. Зеер, І. Зимня, І. Зязюн, С. Кара, В. Лозовецька, Л. Мітіна, О. Овчарук, О. Пометун, М. Савчин, В. Сластьонін, О. Субетто, Ю. Татур та ін. Проте, деякі питання організації роботи з молодими вчителями не відображено в публікаціях або висвітлено недостатньо ґрунтовно. Це, зокрема, стосується наукового обґрунтування організаційно-педагогічних умов і засобів, що забезпечують розвиток психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Упродовж останніх трьох десятиліть виконано чимало досліджень, присвячених цій проблематиці. Слід зазначити, що у них феномен «компетентність» та її окремі види трактуються неоднозначно, а дослідження носять часто однобічний

характер. Так, науковці Л. Мітіна, Г. Мітін, О. Анісімова розглядають педагогічну компетентність як «гармонійне поєднання знання, предмету, методики і дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, вдосконалення, самореалізації» [6, с. 66]. Автори на підставі вищезазначеного виокремлюють три види педагогічної компетентності – діяльнісну, комунікативну, особистісну. Діяльнісна компетентність містить знання, вміння, навички, індивідуальні способи самостійного й відповідального здійснення педагогічної діяльності; комунікативна – знання, уміння, навички та способи реалізації педагогічного спілкування; особистісна – передбачає потребу у саморозвитку, знання, уміння, навички та принципи розвитку особистості дитини. Підтримуючи запропонований підхід, вважаємо, що обмежуватися лише вивченням цих складових компетентності недостатньо. Індивідуальний стиль діяльності вчителя формується не лише на основі набутих знань, сформованих вмінь і навичок, важливими є індивідуальні властивості темпераменту, характеру, здібностей, пізнавальної сфери, які сприяють адаптації майбутнього вчителя до педагогічної діяльності або ж гальмують цей процес.

Цікавим вважаємо підхід М. Лук'янової до трактування психолого-педагогічної компетентності (ППК) учителя, як «узгодженістю (співрівневістю) між знаннями, практичними вміннями і реальною поведінкою педагога у його діяльності» [5, 57 – 58]. Ця інтегративна характеристика рівня професійної підготовки вчителя ґрунтується на фундаментальних психологічних і педагогічних знаннях, комунікативних вміннях, які проявляються в єдності із особистісними властивостями вчителя.

Синтезованим, на нашу думку, є підхід Н. Кузьміної щодо професійно-педагогічної компетентності. Дослідниця вважає, що «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове й практичне значення з метою кращого розв'язання педагогічних задач» становить основу цього особистісного феномену [4, с. 58].

Вважаємо, що у структурі професійно-педагогічної компетентності цілком логічним є диференціація інтегративних складових компонентів. Зокрема, Н. Кузьміна виокремлює такі елементи ППК: професійна і спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь учнів; аутопсихологічна компетентність щодо визнання особистих позитивних і негативних характеристик, а також власної діяльності [4, с. 90 – 107].

У контексті підготовки вчителя до розв'язання педагогічних завдань виховання, навчання і розвитку учнів І. Васильєв обґрунтував доцільність виокремлення професіографічної, прогностичної, дидактичної, регламентно-нормативної, спеціально-предметної, методичної, біографічної, психофізіологічної, управлінської, комунікативної, акмеологічної та аутопсихологічної компетентностей як елементів структури ППК [1, с. 90 – 107].

Окремий вид психолого-педагогічної компетентності вчителя складає його компетентність у галузі здоров'я. [6, с.67]. Автори вводять поняття «здоров'язберігаючої» компетентності, як властивості особистості, спрямованої на

збереження власного фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я, а також здоров'я оточуючих. З цією тезою важко не погодитись, адже від психічної і фізичної стабільності вчителя залежить психологічний клімат у класі та педагогічному колективі.

Багатовекторність підходів до визначення поняття компетентності та її різновидів – психологічної, педагогічної, професійної – є свідченням того, що зацікавлення проблемою на зламі століть значно зросло. В умовах модернізації системи вищої освіти України суттєві зміни торкаються професійної підготовки вчителя, котрий здатний швидко адаптуватися до нових умов, має високий рівень мотивації та психологічно готовий до педагогічної діяльності.

Отже, дослідження сутності психолого-педагогічної компетентності вчителя й розробка та впровадження на цій основі відповідної системи його фахової підготовки є важливими для розв'язання соціально-економічних та науково-практичних завдань розвитку освіти та ринку праці України.

Синтезуючи загальновідомі підходи до визначення феномену «компетентність», розглядаємо психолого-педагогічну компетентність як сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок у галузі психології та педагогіки, а також особистісних характеристик, які дають змогу творчо реалізовувати педагогічну діяльність, змінювати відповідно до конкретної педагогічної ситуації та соціально-економічних умов, що іноді змушують педагога не лише змінювати обраний фах, а й відмовлятися від нього.

Компетентність педагога значно ширша за знання, вміння та навички, як її традиційно подають, та містить усі сторони навчання та виховання, зокрема – теоретико-методологічну, змістову, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну складові. Діагностичний підхід до методики розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів лише сприяє удосконаленню їхньої педагогічної майстерності та професіоналізму. Провідна ідея дослідження така: цілеспрямована, спеціально організована підготовка майбутнього педагога передбачає формування його психолого-педагогічної компетентності, яка складає підґрунтя для фахової реалізації педагогічної діяльності та інтеграції на ринку праці.

Дослідження ґрунтується на розумінні психолого-педагогічної компетентності педагога як певного рівня його професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків педагогічної діяльності, міри й основного критерію його відповідності вимогам професійної діяльності. Психолого-педагогічна компетентність як складова професійної культури педагога, основа його професіоналізму й майстерності забезпечує успішність професійного розвитку фахівця й проявляється у різних видах педагогічної діяльності. З іншого боку, психолого-педагогічна компетентність як цілісний, динамічний особистісно-професійний феномен забезпечує професійну самоорганізацію вчителя відповідно до вимог педагогічної діяльності. Психолого-педагогічна компетентність представлена діяльнісними й особистісними компонентами, механізмами та процесами їх свідомої генералізації і прояву. Зміст зазначених складових зумовлений особливостями науково-педагогічної діяльності та професіогенезу вчителя і може бути поданий у вигляді професіограми, яка покладена в основу його підготовки у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Ефективність підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ до педагогічної діяльності забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням, представленим визначеною понятійною системою, з'ясуванням категорійного статусу психолого-педагогічної компетентності, методологією дослідження, що характеризується використанням основних положень сучасних загально та конкретно-наукових підходів щодо розуміння сутності професійної, психолого-педагогічної компетентності вчителя; характеристикою її структури й особливостей взаємодії та прояву компонентів, їхнім концептуальним наповненням, моделлю формування психолого-педагогічної компетентності в умовах бакалаврату, магістратури, післядипломної освіти. Технологія формування психолого-педагогічної компетентності передбачає гармонійне поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними активними й інтерактивними, організацію самостійної роботи на основі інформаційно-технологічних і мультимедійних засобів навчання, педагогічний супровід професійного становлення майбутнього вчителя. Розвиток психолого-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, на наш погляд, буде ефективнішим, якщо: організувати педагогічну діяльність на гуманістичних засадах, що орієнтує освітній процес на особистість учителя й учня з урахуванням їхньої неповторної індивідуальності; урахувати динаміку змін у суспільних вимогах і професійно-особистісному зростанні майбутніх педагогів; створити систему роботи з молодими вчителями на основі педагогічного діагностування особистісних, професійно значущих властивостей і рівня розвитку психолого-педагогічної компетентності; застосувати технологію науково-методичного супроводу розвитку психолого-педагогічної компетентності молодих педагогів; здійснити психолого-педагогічну підготовку керівників закладів освіти, працівників методичної та психологічної служб до управління стажуванням, професійною адаптацією і становленням молодих учителів. Методологічною основою дослідження є основні положення теорії пізнання, теорії систем, системного підходу до педагогічних процесів і явищ, як методологічного способу пізнання педагогічних фактів, явищ і процесів; синергетики, теорії управління; принципи аналізу педагогічних явищ; філософські ідеї щодо гуманістичного розуміння людини як абсолютної цінності; концептуальні положення андрагогіки; психолого-педагогічні ідеї щодо створення нової системи освіти в Україні [4].

Психолого-педагогічна компетентність учителя потребує детального вивчення її системних компонентів, з-поміж яких: *предметний* – оперування знаннями в контексті передачі знань; *особистісний* – індивідуальні здібності, здатність до самоаналізу, самонавчання, наявність динамічних знань, особливості темпераменту, характеру, здібностей; *методологічний* – самоспрямоване навчання, гнучкість, самовизначення, здатність до розв'язання проблем; *соціальний* – участь у житті суспільства, школи, ВНЗ, факультету, студентської групи та ін.; *комунікативний* – вміння чітко і логічно висловлювати думки, спілкуватися з іншими; *мотиваційний* – гнучкість, адаптивність, позитивна мотивація педагогічної діяльності, оперування інформацією; *стратегічний* – орієнтація на майбутню педагогічну діяльність; *навчальний* – орієнтація на інтелектуальні, методологічні, інструментальні ключові знання; *культурологічний* – культуру діалогу та діалог культур; *функціональний* – пов'язаний із сферою знань, вмінь та навичок оперувати знаннями та фактичним матеріалом; *здатність до самонавчання* – компетентність до ефективного набуття

нових здібностей, уміння концентруватись, аналітичні здібності, застосування альтернативних дій, вибір напряму розвитку та генези особистісних рис.

У процесі дослідження нами використовувалися такі методи: 1) аналізу, синтезу, порівняння, систематизації, узагальнення, які дали змогу з'ясувати особливості організації навчання психолого-педагогічної освіти майбутніх учителів; визначити організаційно-педагогічні умови розвитку психолого-педагогічної компетентності; 2) аналізу документальних джерел, спостереження, анкетування, опитування, застосовані для вивчення й узагальнення практичного досвіду загальноосвітніх шкіл щодо організації роботи з молодими вчителями; 3) моделювання для розробки моделі методичної роботи, спрямованої на розвиток професійної, психолого-педагогічної компетентності; 4) діагностичні методи (анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіда, діалог, дискусія) з метою вивчення динамічних змін у професійно-особистісному зростанні майбутніх учителів; 5) методи спостереження, рейтингу, самооцінювання, що сприяли виявленню рівня сформованості компонентів психолого-педагогічної компетентності молодих учителів. Нами виявлено гострі суперечності між потенційними психофізіологічними, психологічними можливостями, рівнем психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів; між вибором застосування педагогічних технологій у навчально-виховному процесі й урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня розвитку їхніх пізнавальних, емоційно-вольових процесів, мотивації навчання та майбутньої діяльності. Розв'язання зазначених суперечностей повинно ґрунтуватися на такому методологічному підході до професійної компетентності, котрий передбачає системне пролонговане її вивчення упродовж усього періоду навчання у педагогічному ВНЗ, прогнозування розвитку під час проходження практики в школі, діагностику можливих негативних тенденцій становлення. Проведений теоретичний аналіз виявив базові складові професійної компетентності: особистісно-діяльнісну, індивідуальну, системно-генетичну, динамічну, виділити завдання емпіричного етапу дослідження.

Розроблено й теоретично обґрунтовано методику розвитку професійної, психолого-педагогічної компетентності учителів, що забезпечує цілісну, системну, неперервну підготовку майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності на рівні, адекватному сучасним суспільним вимогам; створено умови для реалізації наступності в розвитку психолого-педагогічної компетентності молодих учителів; визначено й обґрунтовано періоди професійної адаптації і становлення молодих учителів; уточнено критерії рівнів розвитку психолого-педагогічної компетентності; удосконалено методику діагностики, що здійснюється з позиції гуманістичного підходу і створює умови для успішної професійної адаптації, виявлення динаміки зміни у професійно-особистісному зростанні молодих педагогів.

Ураховуючи умови й можливості психодіагностичного дослідження, нами використовувалася низка методик: особистісний опитувальник Я.Стерляу, теплінг-тест Є. Ільїна, методика діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості, «Короткий орієнтований тест» дослідження розумових здібностей, методика дослідження комунікативних та організаційних схильностей, методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверкова та Е. Ейдмана, «Тест Кетела» та анкети для визначення підготовки фахівця до педагогічної професії, які містили такі блоки питань: мотиваційний – визначення мотивів навчання, відсутність інтересу до ньо-

го; організаційно-оцінний – оцінка рівня підготовки та організації навчання, власної психологічної готовності та задоволеності професійною підготовкою; особистісних ставлень до вибору професії, майбутньої діяльності; пропозиції щодо оптимізації навчально-виховного процесу; соціально-психологічний. Також була запропонована анкета для викладачів, у якій крім зазначених блоків питань містився перелік професійно важливих якостей, якими повинні володіти випускники педагогічного ВНЗ та успішні вчителі різних вікових груп (визначення власного рівня задоволеності професійною діяльністю; умови успішної професійної діяльності). Анкети пройшли апробацію у процесі пілотажного опитування респондентів, а наповнення анкет залежало від напрямку підготовки вчителів.

Професійна компетентність вчителя, зокрема її психолого-педагогічна складова, є сукупністю психолого-педагогічних знань, практичних умінь, здібностей до спілкування, особистісних характеристик, що дають змогу творчо здійснювати педагогічну діяльність, змінювати у відповідності до конкретної педагогічної ситуації, формувати у майбутнього вчителя індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Це дозволить майбутньому педагогу не тільки адекватно та професійно адаптуватись до педагогічної діяльності, швидко реагувати на зміни в системі освіти та налагоджувати взаємодію з учнями, а й успішно інтегруватись і бути витребуваними на ринку праці.

1. Васильев І.Б. Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Професійна педагогіка: системний підхід» // Професійна освіта: теорія і практика. – Х.: ХОНМЦ, 2000. – № 1-2(11-12). – С.71-74
2. Вікова та педагогічна психологія / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – С. 59-62.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / Бібік Н.М.Ващенко Л.С., Локшина О.І. та ін.; за ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 144 с.
5. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – № 10. – С.56-61
6. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; под общ. ред. Л.М.Митиной. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 368 с.
7. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: автореф. дис...канд.. пед.. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний ун-т імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.
8. Овчарук О. Перспективи впровадження компетентнісного підходу у зміст освіти в Україні // Педагогічна думка. – 2004. – № 3. – С. 3-7.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1995. – 468 с.

11. Столярчук Л.И. Гендерное образование: теоретические аспекты // Среднее профессиональное образование. – 2005. – № 8 – С. 48-49.
12. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблеми структури та змісту // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал, 2004. – Вип. 1. – С.8 -10.
13. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посіб. / Під заг. ред. С.І.Якименко. – К.: Вид. дім «Слово», 2011. – 464 с.



Оршанський Леонід Володимирович

доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ
В СИСТЕМУ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

У галузі вітчизняної освіти нині триває пошук нових орієнтирів, які найчастіше пов'язуються з реалізацією особистісно зорієнтованого підходу в навчанні та вихованні [3]. Це зумовлено загальною гуманістичною спрямованістю соціальних змін, у річичі яких здійснюється модернізація системи освіти. Проте, стає очевидним, що орієнтація освіти лише на різнобічний і гармонійний розвиток людини, навчання відповідно до особистісних запитів не повною мірою відповідає вимогам сучасного суспільства. Освіта, передовсім професійна, визнаючи значущість і необхідність урахування інтересів особистості у процесі навчання, водночас не може ігнорувати й соціальних потреб, тому новий підхід має гармонійно враховувати як соціальні, так і особистісні запити.

Цим суспільним вимогам значною мірою відповідає ідея ключових компетенцій, сформована в зарубіжній соціальній теорії і практиці як один з найефективніших способів розв'язання суперечностей у розвитку освіти та суспільства, позначених у світовому співтоваристві як криза освіти. Зазначена ідея, висунута наприкінці ХХ ст. експертами Ради Європи [7], склала підґрунтя якісно нового, компетентісного підходу в освіті, адекватного ціннісним орієнтирам і цільовим установкам постіндустріального суспільства. Офіційне визнання компетентісного підходу як базового в освітній політиці відображено у нормативно-правових документах (Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 –2021 роки, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Державних стандартах базової і повної загальної середньої освіти, Галузевих стандартах вищої освіти та ін.), які визначають загальну ідеологію модернізації освітянської галузі.

Водночас складно здійснити ефективну практичну реалізацію компетентіс-

ного підходу в освіті, оминувши етап його ґрунтовного вивчення у філософському та психолого-педагогічному аспектах. Крім цього, очевидно, що застосування компетентнісного підходу в галузі педагогічної освіти, на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях матиме специфіку, без осмислення й урахування якої неможливе вироблення оптимальних організаційно-управлінських рішень, що забезпечуватимуть реальну модернізацію системи підготовки сучасного вчителя на основі компетентнісного підходу.

Слід зазначити, що проблема використання компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки педагогічних працівників не залишалася поза увагою вітчизняних і зарубіжних учених: С. Бертлетт, Н. Бібік, В. Бондар, А. Вербицький, Д. Вос, М. Головань, І. Єрмаков, Е. Зеєр, І. Зимня, Г. Колман, В. Луговий, О. Овчарук, Дж. Равен, Н. Рейнолдс, І. Родигіна, Р. Сколлон, Л. Сохань, Ю. Татур, В. Шадріков та ін. З іншого боку, до вивчення проблеми, присвяченій художньо-трудої підготовці майбутніх учителів у галузі декоративно-ужиткового мистецтва, народних промислів і ремесел, зверталися Є. Антонович, Н. Кардаш, М. Курач, Г. Мельник, Л. Оршанський, Г. Разумна, О. Пискун, Б. Прокопович, Л. Савка, Т. Сиротенко, В. Тименко, В. Титаренко, Р. Шмагало та ін.

Разом з тим, аналіз літературних джерел показав, що на сьогоднішній день практично відсутні наукові дослідження, присвячені комплексному, системному розгляду процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх ремесел як цілісного педагогічного явища. Тому виникає суперечність між необхідністю широкого впровадження компетентнісного підходу в систему художньо-трудої підготовки вчителів освітньої галузі „Технології” та недостатньою розробленістю його науково-теоретичних і методичних засад. Розв’язання цієї суперечності вимагає дослідження таких основних аспектів проблемного поля: розгляду компетентнісного підходу як цілісного наукового феномену, з’ясування його сутнісних психолого-педагогічних ознак; виявлення структури професійної компетентності майбутнього учителя технологій з урахуванням специфіки його художньо-трудої підготовки; розробки структурно-функціональної моделі, змісту та технології навчання студентів народних художніх ремесел, спроектованих у логіці компетентнісного підходу.

Отже, компетентнісний підхід, який закладає підґрунтя стратегії модернізації вітчизняної вищої педагогічної школи, нині розглядається як одна з найбільш адекватних відповідей освітньо-професійної галузі на вимоги, що ставить суспільство до сучасного вчителя. Цей підхід формується як новий діяльнісний концепт у сфері вищої педагогічної освіти та методологічно цілісний орієнтир її успішного розвитку [5].

Основним концептом, який визначає специфіку компетентнісного підходу у підготовці вчителя, є ключові (базові) компетенції [6]. Зумовлені соціальним запитом ці компетенції, у свою чергу, визначають змістові компоненти, з яких складається компетентність майбутнього вчителя – мета й особистісний результат професійно-педагогічної освіти. Оскільки нині одним із головних завдань педагогічних ВНЗ є формування професійної компетентності майбутнього вчителя, то зміст дисциплін і технології навчання повинні переслідувати мету розвитку таких особистісних і професійних якостей, які сприятимуть його успішній діяльності на педагогічній ниві [2, с. 17]. Звідси, сутність професійної компетентності вчителя визначається специфікою його професійно-педагогічної діяльності, яка детермінована сучасними Державними стандартами базової і повної загальної середньої

освіти та Галузевими стандартами вищої педагогічної освіти.

Професійна компетентність вчителя технологій є цілісною особистісною системою, яка перебуває у безперервному розвитку. Структурні елементи цієї системи тісно взаємозалежні завдяки особистісній рефлексії вчителя й аналізу його професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, професійна компетентність – це інтегративна характеристика вчителя, здатного кваліфіковано виконувати визначені (необхідні) функції в усіх видах професійно-педагогічної діяльності, регламентовані освітньо-кваліфікаційними вимогами [4, с. 20]. З іншого боку, професійна компетентність вчителя технологій – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури, кваліфікаційних знань й умінь і методичної майстерності, гармонійне поєднання яких у педагогічній діяльності уможливорює отримання оптимального результату – високої якості трудової підготовки учнів сучасної школи.

Професійна компетентність вчителя технологій містить професійно-особистісні якості, професійно-педагогічні знання й уміння, творчі здібності тощо, які проявляються у педагогічній діяльності. Структура професійної компетентності (соціально-психологічний, комунікативний, когнітивний, аксіологічний компоненти та професійний досвід) диктує вибір оптимального методологічного підходу для дослідження конкретних особистісних якостей, якими має володіти майбутній вчитель технологій, та їх розвитку у процесі вивчення народних художніх ремесел. Таким підходом, як свідчать результати проведеного теоретичного пошуку та вивчення педагогічного досвіду, є компетентнісний підхід.

Результати вивчення стану професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій дають підстави стверджувати, що в окремих педагогічних ВНЗ не здійснюється системного і цілеспрямованого навчання у галузі народних художніх ремесел, що зумовлено низкою причин: 1) низьким рівнем загальноосвітньої та творчої художньо-трудової підготовки вступників; 2) труднощами адаптації першкурсників у середовищі педагогічного ВНЗ; 3) складністю навчання майбутніх учителів технологій у зв'язку з її різнопрофільністю; 4) суттєвим скороченням навчальних годин на естетичну, проектно-технологічну та педагогічну підготовку; 5) відсутністю якісного моніторингу результатів творчої художньо-трудової діяльності студентів; 6) небажанням студентів займатися самопідготовкою й індивідуальною творчістю у царині народних художніх ремесел; 7) відсутністю на факультетах підготовки вчителів технологій окремої структури, яка б проектувала та координувала технологію формування професійної компетентності студента, контролювала не лише рівень набутих студентами знань, умінь та навичок, а й розвиток їхніх особистісних і професійно значущих якостей. Тому реальний стан професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх ремесел можна вважати таким, що недостатньою мірою відповідає сучасним вимогам.

Досягнення нової якості професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій у галузі народних художніх ремесел можливий лише за умови застосування єдиних концептуальних підходів у всіх ланках цієї освітньої системи за допомогою цілеспрямованої і доцільної зміни якісних, змістових характеристик усіх її компонентів і налагодження стійких внутрішньосистемних зв'язків. Візуально представити внутрішню організацію системи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення народних художніх ремесел дозволяє структурно-функціональна модель (див. рис. 1), яка містить такі елементи: 1) мету, принципи та

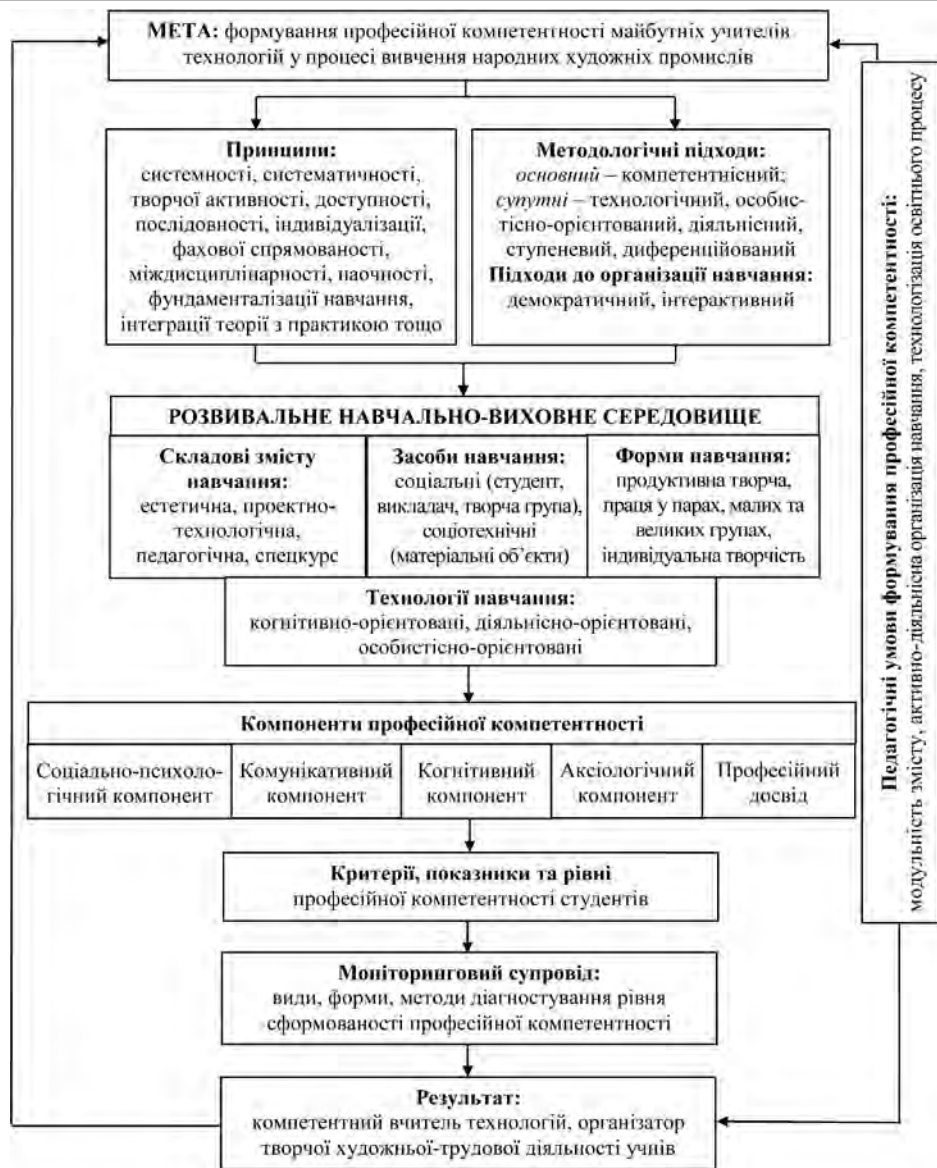


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення народних художніх ремесел

методологічні підходи; 2) розвивальне навчально-виховне середовище (зміст модулів і тем інваріантних дисциплін естетичного, проектно-технологічного, педагогічного циклів; спецкурс „Народні художні ремесла та методика їх викладання”; технологічна і педагогічна практики тощо; форми організації навчання (продуктивна творча праця у парах, малих та великих групах, індивідуальна творчість); засоби навчання (соціальні та соціотехнічні); технології розвивального навчання (когнітивно-орієнтовані,

діяльнісно-орієнтовані, особистісно-орієнтовані); 3) компоненти професійної компетентності (соціально-психологічний, комунікативний, когнітивний, аксіологічний та професійний досвід); 4) педагогічні умови (модульність змісту, активно-діяльнісна організація навчання, технологізація освітнього процесу); 5) критерії, показники та рівні професійної компетентності, а також моніторинговий супровід (види, форми, методи діагностування).

Практична реалізація цієї моделі забезпечується технологією навчання, яка створює реальні умови для формування професійної компетентності, уможливує прояв творчої активності й ініціативності, сприяє встановленню педагогічної взаємодії та самоактуалізації особистості кожного майбутнього педагога [1, с. 12]. Основним методом розробленої технології професійно-орієнтованого навчання дисциплінам естетичної, проектно-технологічної, педагогічної підготовки студентів є метод створення професійної мотивації з використанням багаторівневих контекстів, які підпорядковуються головній меті – формуванню компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. З-поміж основних форм організації теоретичного навчання студентів з використанням активних методів вважаємо нетрадиційні лекції (проблемні, дуальні, візуалізації, прес-конференції, зі задалегідь запланованими помилками та ін.), а превалюючою формою творчої художньо-трудової діяльності у галузі народних ремесел – практичні заняття з розробки художніх проектів (з допомогою графічних редакторів), підготовка технологічної документації на виготовлення декоративно-ужиткових виробів, оволодіння техніками рисунка, формотворення та декорування, виконання різноманітних технологічних операцій і декоративних технік тощо.

Отже, підтверджена потреба у нових підходах до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх ремесел: зміні мети та завдань, удосконаленні структури та змісту інваріантних і варіативних навчальних дисциплін, упровадженні інноваційних технологій навчання, використанні сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, розширенні самостійної роботи студентів творчого характеру тощо.

1. Алексюк А.М. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / А.М. Алексюк, І.Д. Бех, Т.Ф. Демків, І.Г. Єрмаков, І.О. Завадський; за заг. ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с. – (Серія: Сучасна освіта України).
2. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 17 – 23.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
4. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – С. 20 – 27.
5. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследоват. Центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2004. – 42 с.
7. Hutmacher W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996.

THE DUAL NATURE OF PSYCHIC AND ITS MANIFESTATION IN DEPTH COGNITION

Relevance of the research is caused by the increasing public and scientific interest in the human psyche. Consciousness is one of the most unknowable phenomena ever studied by the human. In this difficult struggle of “conscious and unconscious” there is a need of today’s development of practical psychology and research of new techniques that have contributed to understanding the nature of the human psyche in a dualistic worldview. Dualism is concerning differences between the body and the mind in this two aspects. Parallel dualism treats the body and the mind as fundamentally different parts of the body: they co-exist, but in separate and parallel form. On the other hand, interactive dualism recognizes the special nature of the body and the mind, but it considers them in the process of constant interaction. Any system has two principles, such as the idea and matter, good and evil, love and hatred. There are a huge amount of duality. Each duality has its own set of general kind of duality. Duality is opposed to unity.

At the present stage of science there is no coherent philosophical and psychological studies that examine the phenomenon of the psyche, that is the important is the development of practical psychology, taking into account its integrity. Theoretical and methodological foundations of practical psychology in Ukraine are formed by N. Kalina, Z. Karpenko, S. Maksymenko, T. Yatsenko.

The problem of studying the phenomenon of duality is reflected in various aspects of scientific activity in the works of Aristotle, Descartes, Plato, G. Leibniz, B. Spinoza, O. Kol`tsov, Z. Freud, D. Reed, R. Stewart, V. Hamilton, W. Wundt, F. Paulsen, N. Malebranche, A. Heylinks, H. Wolf, E. Kant, J. Locke, D. Hume, K. G. Jung and etc. Dualism is a term that has several meanings in the history of human thought. In particular branch of knowledge the conception involves the intersection of two fundamental classes of things or principles, in their interconnection with each other.

In philosophical dictionary dualism (from Lat. *dualis* – dual) is a philosophical doctrine, which recognizes the equality of ideal and material. In the philosophy of consciousness dualism is a dualism of body and soul, it is the point of view, according to which consciousness (spirit) and matter (physical body) are two complementary and equal substances[1]. Later scholars expanded their view on dualism as a doctrine which asserts that the basis of all existence are two starts. Internally – dualistic condition of a human creates dualistic understanding of reality. Z. Freud indicated that there is two opposite forces in psyche: “Super-Ego” and “Id”. He showed that the continuous human development is the promotion and inhibition; it is the energy of libido and energy of mortido; there are two trends: “to force” and “to weakness”, “to life” and “to death”[4].

Academic psychology focuses on the conscious aspect of psyche that discounts the dualistic perspective on psychic. In depth psychology there is dualistic approach

understanding the nature of psychic.

This research is based on the psychodynamic theory and its appropriate methodology, which is developed by T. Yatsenko. It is based on psychic integrity in its conscious and unconscious manifestations. There are important forms of cognition (psychic integrity), which taking into account the particular functional representation of unconscious contents, including the fact that Id (the unconscious) can not be objectified straightforwardly[2].

In psychological study the conception of psychocorrection is interpreted as activity that corrects (changes) those features of psychic development, according to the accepted system of criteria does not match "optimal" model. Psychocorrection is a change in certain, well-established characteristics of the subject, that are stabilized during the whole life of a person having to update the internal potential of "I" of the subject. Psychocorrection in the context of counseling is defined as the psychological impact on the structure of psyche, the focus of which depends on the specific issues and characteristics of problems.

One of the varieties of psychocorrection is a group-psychocorrection according to Active Social and Psychological Cognition (ASPC), which is developed by Academician of NAPS by T. Yatsenko in the context of psychodynamic theory. Method ASPC is based on depth cognition of psyche of the subject in the unity of conscious and unconscious spheres. By this time, the dual nature of psychic is not researched enough that determines the relevance of our scientific research[3].

The study supposed to reveal not only the essence of the dualistic nature of psychic. The relevance of the problem, it is lack of its research, as from a theoretical point of view (that will improve the process of depth cognition) as a practical to facilitate comprehension, cognition of psychic nature.

The practical value of research lies in the scientific studies that have practical significance in the specification of the methodology and the techniques of depth cognition. The results of the research will be the basis for recommendations practical psychologists taking into account the dualism of psychic in the process of ASPC.

References:

1. Encyclopedic Dictionary of Philosophy / [Ed.-status. EF Gubskii etc.] – (Library of dictionaries «INFRA-M») / Authors: Gubskii EF Korableva GV, Lutchenko VA – 2011 to -576.
2. Yatsenko TS Teoriya i practice grupovoï psihokorektsii: active sotsialno-psihologichne piznannya: Navch. Posib / Yatsenko TS – K. Vishcha wk .., 2004 – 679 p.
3. Yatsenko TS Bases glibinnoï psihokorektsii: fenomenologiya, teoriya i practice: navch. posib. / TS Yatsenko. – K.: Visha School, 2006. – 382 p.
4. Z. Freud Ego and the Id: Works / Freud Z. – M. ExMI; Kharkiv: Folio, 2007. – 864s. – (Anthology of thought).

Амирбеков Ш.А.

доктор полит. наук, проф., ректор Государственного университета имени Шакарима города Семей,

Сатиева Ш.С.

к. психол. наук., доцент Государственного университета имени Шакарима города Семей,

Лебедева К.С.

магистр педагогических наук Государственного университета имени Шакарима города Семей

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ

Аннотация

В статье рассмотрены психологические аспекты безработицы, а также психолингвистические методы коррекции поведения безработных, к которым авторы относят мотивационные фильмы, беседы, рассказы. Изучены и классифицированы различные подходы к типологии безработных.

Ключевые слова: безработица, психолингвистика, мотивация, методы коррекции поведения.

In article psychological aspects of unemployment, and also psycholinguistic methods of correction of behavior of the unemployed to which authors refer motivational movies, conversations, stories are considered. Various approaches to typology of the unemployed are studied and classified.

Keywords: unemployment, psycholinguistics, motivation, methods of correction of behavior.

Проблема безработицы становится всё более актуальной в ряде стран. Это связано как с изменениями экономических показателей жизни современного человека, так и с психологическими аспектами личности.

Изначально безработица обусловлена переходом западного общества в середине XIX столетия к эпохе машинного капиталистического производства. По мнению Д. Дули и Р. Каталано, одним из источников интереса социальных наук к безработице является проблема влияния экономических изменений на здоровье человека, на которую одним из первых указал Э. Дюркгейм. Социальные исследования безработицы проводились уже в начале XX в., но в тот период не имели систематического характера [1, с. 11];

Экономические аспекты безработицы достаточно изучены и разработаны, однако остаются недостаточно разработанными психологические факторы безработицы и ее психосоциальные последствия [2, с. 85]; Большинство исследователей, изучающих проблемы психологии безработных – зарубежные авторы, что связано, на наш взгляд, с относительной новизной понятия «безработица» в нашей стране.

Внимание учёных сосредоточено на «стадийных моделях» индивидуальных реакций на безработицу (П. Айзенберг, П. Лазаресфельд, Х. Кауфман, Лавье, Харрисон, Л. Пельцман), что подразумевает отсутствие статичного морально психического состояния у безработных. Оно претерпевает немалые изменения, определяемые, прежде всего продолжительностью пребывания без работы. По мере увеличения продолжительности безработицы происходит смена настроений ее жертв – от «оптимизма» до «пессимизма» и «фатализма». Постепенно формируется стиль поведения безработного и принадлежность его к разным категориям.

Так, Ю. М. Плюснин и Г. С. Пошевнев (1997) на основании социологического опроса, совмещенного с психологическим тестированием, предложили классификацию безработных по мотивам обращения в службу занятости. В основание выделения типов безработных были положены причины обращения на биржи труда, поскольку отношение к ним определяет поведение безработных на рынке труда. С учётом отношения безработных к службе занятости были выделены следующие типы [3, с.84];

1) реально ищущие работу безработные, которые не регистрируются в службе занятости и самостоятельно пользуются информационными залами для поиска работы;

2) ищущие работу и пользующиеся услугами биржи труда безработные, которые активно занимаются поиском работы и достаточно быстро трудоустраиваются (от двух недель до трех месяцев);

3) нуждающиеся в помощи безработные, которые хотели бы работать, но имеют различные трудности при попытках трудоустройства. К этому типу безработных относятся молодые женщины с детьми дошкольного возраста, а также одинокие люди среднего возраста, которым не к кому обратиться за помощью и которые не ориентируются на рынке труда. Среди них встречаются безработные, находящиеся в состоянии невротического расстройства и требующие серьезной психологической помощи;

4) обращающиеся в службу занятости для получения определенных льгот (пособие по безработице, непрерывный стаж работы, возможность переобучения). Преимущественно это женщины, занятые частным бизнесом (уличная торговля, в основном), или домохозяйки, обратившиеся на биржу за получением социальных льгот;

5) безработные с иждивенческой позицией, которые пользуются услугами службы занятости для получения пособия по безработице, как основного источника существования. Они не имеют намерения работать и предпочитают длительно оставаться клиентами биржи труда.

Нами выделяются также следующие категории безработных:

1. Первая категория безработных – это люди, готовые к работе, не имеющие опасности стать хроническими безработными, т.е. состояние безработицы для них временное явление;

2. Вторая категория безработных – это люди, готовые к работе, но имеющие опасность стать долгосрочными безработными по ряду причин – нежелание проходить переобучение новым, более востребованным профессиям;

3. Третья категория – неготовые и нежелающие немедленно приступить к работе и имеющие все шансы стать хроническими безработными [4, с.29];

В качестве способов коррекции поведения данных типов безработных пред-

лагаются следующие психолингвистические методы:

– Показ мотивационных фильмов, художественных картин, в основе сюжетной линии которых, положены реальные события людей, которые добились успеха в разных сферах деятельности;

– Использование при работе с безработными мотивационных рассказов, притч, стимулирующих потребность в поиске работы;

– Проведение психоконсультационных бесед с учётом принадлежности к разным категориям безработных;

– Раздача листовок безработным, семьям безработных с целью оказания информационной психологической поддержки в сложившейся ситуации.

Комплекс предложенных мероприятий является эффективным для проведения коррекции психологических состояний безработных и закрепления дальнейшей положительной мотивации в среде лиц, потерявших работу.*

Литература

1. Дёмин А.Н. Историко-психологический анализ исследований безработицы// Человек. Сообщество. Управление. Научно-информационный журнал – № 2, 2005. – 11 с.
2. Глуханюк Н. С. Психология безработицы: введение в проблему / Н. С. Глуханюк, А. И. Колобкова, А. А. Печеркина. – 2-е изд., доп. – М. : Мос. психол.-соц. ин-т, 2003. – 84 с.
3. Плюснин Ю. М. Социальная психология безработных / Ю. М. Плюснин, Г. С. Пошевнев. – Новосибирск : ЦСА, 1997. – 84 с.
4. Слабнина Е.В. Профориентационные технологии (формы, виды и категории населения): Методическое пособие – Саратов: ПМУЦ, 2002. – 29 с.

* Статья написана в рамках исследования по гранту Комитета Науки МОН РК «Разработка психолингвистических методов социальной и политической коррекции поведения граждан РК» «Грантовое финансирование научных исследований» 1578/ГФ2

ПСИХОЛОГІЯ ГРОШЕЙ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті здійснено теоретичний аналіз наявних актуальних напрямів дослідження психології грошей. Проаналізовані практичні дослідження, здійснені зарубіжними науковцями. Визначені актуальні напрями дослідження ставлення людей до грошей та грошової поведінки в Україні.

Ключові слова: нейроекономіка, грошова ілюзія, грошовий консерватизм, грошове табу, психічне роздвоєння, ставлення до грошей, фактори, що впливають на грошове ставлення.

PSYCHOLOGY OF MONEY IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY ECONOMIC PSYCHOLOGY: FOREIGN EXPERIENCE OF STUDY

O.G. Khodakevych

The article provides the theoretical analysis of current actual scientific approaches to psychology of money research. The empirical studies of foreign scientists are analyzed. The author determines the major objectives and directions of the research on the given issue in Ukraine.

Key-words: neuroeconomics, money illusion, money conservatism, money taboo, cognitive split, money attitudes, money factors.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Вивчення грошових відносин як системоутворюючого чинника будь-якого суспільства призводить до розуміння ролі грошей у зміні та формуванні свідомості, а також їх вплив на поведінку людей. В сучасному суспільстві гроші виконують не лише економічні, але й соціально-психологічні та культурні функції.

Експериментальні дослідження показують, що поведінка людини в ситуаціях, у яких вона оперує грошима, досить передбачувана, хоча в деяких випадках такі прогнози розходяться з положеннями класичних економічних теорій. Тому особливо важливим підходом для розуміння природи грошей є вивчення їх психологічних аспектів, а вивчення психології грошей допоможе поліпшити життя людини і в остаточному підсумку зробити його щасливішим. [5, с. 36].

Багато психологічних досліджень даної проблематики були присвячені вивченню емоцій, безпосередньо пов'язаних з процесами придбання грошей, їх витрачання, накопичення (що в свою чергу має суто індивідуальний характер) та іншими грошовими процесами. Переважна кількість досліджень в даному напрямку психологічних знань була здійснена зарубіжними дослідниками. [5, с.35; 11, с. 48; 22, с.1154]

Наукова та практична актуальність проблеми психологічної сутності грошей сприйняття їх індивідами, недостатня розробленість цієї проблематики в українській психології, обумовили вибір напряму дослідження, *метою* якого є визначення найбільш актуальних тематик даної галузі економічної психології, а також визначили основні завдання нашого дослідження.

Основні завдання дослідження:

1. вивчити зв'язок економічної психології та психології грошей з різними науковими напрямками;
2. проаналізувати стан розвитку зарубіжних досліджень в галузі психології грошей, їх основні напрямки та проблеми;
3. дослідити нові наукові підходи до вивчення психологічної сутності грошей.
4. визначити основні перспективи розвитку наукових досліджень в галузі психології грошей за кордоном та в Україні.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Психологія грошей — напрямок психології, що вивчає вплив грошових факторів на поведінку людини, зокрема на прийняття рішень.

Незважаючи на безумовно важливу роль грошей у житті людини, пов'язані з ними психологічні ефекти мало вивчалися в 20 столітті. Дослідники 20-го сторіччя зосереджувалися на соціологічних і антропологічних аспектах грошей [5, с. 36]. Учені, які працюють в галузі експериментальної психології і нейронаук, цією проблемою практично не займалися, тому що вважалося, що в мозку немає відділів, спеціалізованих в обробці інформації, пов'язаної з грошима. Передбачалося, що, оскільки гроші з'явилися в обігу відносно недавно (кілька тисячоліть тому), еволюція структур мозку не могла відобразити це нововведення. Звідси робився висновок, що гроші повинні бути предметом наук, що вивчають людську культуру, а не предметом експериментальної психології і нейронаук.

Економіка – наука присвячена вивченню грошей, довгий час була теоретичною дисципліною, побудованою на математиці [8, с. 76]. Ця традиція почала поступово змінюватися з розвитком економічної психології, поведінкової економіки і експериментальної економіки [2, с. 314; 17, с. 118].

Уже перші психологічні дослідження поведінки людини в економіці показали, що дії людини в ситуаціях, у яких вона приймає рішення, пов'язані з грошима, такий факт є цілком передбачуваним, хоча може і не відповідати схемам класичних економічних теорій [11, с. 77].

Серед передбачуваних психологічних ефектів були виявлені наступні:

Грошова ілюзія — тенденція людини сприймати номінальну, а не реальну кількість грошей, тобто не робити поправку на інфляцію [10, с. 239; 21, с. 341].

Грошовий консерватизм — опір будь-яким грошовим реформам, навіть якщо вони корисні. Прикладом може служити опір введенню монети в один долар у США [7, с. 495].

Грошове табу — культурні обмеження на грошовий обмін, навіть якщо такий обмін бажаний з економічної точки зору.

Виявлення цих психологічних закономірностей послужило стимулом до

подальших досліджень в області експериментальної психології. В опублікованому в 2006 році дослідженні Vohs повідомляється, що просте згадування грошей чи використання їх як елемента психологічного експерименту (наприклад, читання вголос чи про себе фраз про гроші) суттєво впливає на поведінку та цілі досліджуваних. Приймаючи рішення досліджувані починають орієнтуватися на власну думку, тобто прагнуть до самодостатності (self-sufficiency) [22, с. 1155]. Схожі результати спостерігали й інші дослідники, які показали, що досліджуваним достатньо прочитати кілька слів, що позначають досягнення, для того, щоб перевершити контрольну групу в вирішенні ребусів [3, с. 95].

Паралельно з психологічними дослідженнями почала розвиватися нейроекономіка (Glimcher, 2003), яка доводить, що такі функції мозку як мотивація і прийняття рішень подібні рішенню аналогічних задач в економічних системах. Було, наприклад, показано, що різні відділи мозку активуються при маніпуляції аналогами економічних факторів — часом між виконанням задачі й одержанням за неї оплати чи величиною оплати [12, с. 56].

Дослідження психології грошей важливі з двох причин.

Перша причина полягає в тому, що гроші — одна з найважливіших цінностей для людини, яка живе в умовах сучасної економіки. Таким чином, варто вивчати їхній вплив на всі сфери людської діяльності.

Друга причина в тім, що реакція людини на фінансові фактори впливає на її життя.

Так, наприклад, Vohs et al. показали, що одна лише думка про гроші переводить мозок у стан, у якому людина стає індивідуалістом. Також показано, що чим більше людина цінує фінансовий успіх, тим менше значення для неї має стан справ у суспільстві [14, с. 880; 22, с. 1156].

Психологічне тестування показує, що люди з високим індексом орієнтації на матеріальні цінності менш щасливі [6, с. 348].

Доведено, що люди живуть у двох окремих світах – фінансовому та соціальному, і в залежності від того який з них є активованим у людини на даний момент, думки та поведінка людини можуть значно змінюватися. [6, с. 349].

Теж саме з'ясували професори Хайман та Арілі: у людей існує психічне роздвоєння на соціальний та фінансовий світи. Відповідно до цього різні правила застосовуються в залежності від того чи люди займаються угодами з обміну грошей, укладають контракти, домовляються про терміни поставки, чи вони діють відповідно до дружніх стосунків, стосунків заснованих на довірі, соціально значущих взаємодій [15, с. 787].

Експеримент проведений цими ж вченими із постановкою завдання на підкріплення, де вивчався вплив винагород (подарунків) різних видів на продуктивність виконання завдання, довів наступне: отримуючи подарунок, а не грошову винагороду, людина із фінансового світу переключається на світ соціальний. При цьому у соціальному світі вартість подарунка-винагороди не є пропорційна розміру виконаної роботи, в той час коли у світі фінансовому людина отримує лише стільки за скільки вона заплатила. Достатньо людині віддячити снікерсом вартістю у 50 центів, щоб вона переключилась із фінансового світу з оплатою у 50 центів і виконала більший обсяг роботи вже пере-

буваючи у світі соціальних взаємодій.

Отримані результати, на нашу думку, протирічать бихевіористській теорії Б. Скіннера, відповідно до якої гроші – умовне підкріплення, і важливий коштовний предмет мотив до виконання роботи, своєрідний стимул. Подібність у поведінці тварин і людини, що працюють за гроші, дозволила Б.Скіннеру зробити висновки, що гроші – це лише узагальнене умовне підкріплення, пов'язане з безліччю товарів і послуг, яке може служити як безумовне підкріплення [1, с. 13].

Гроші виступають не лише в якості мотиву до виконання завдань, а самі лише неусвідомлені думки про гроші впливають на соціальну поведінку людей. У результаті дослідження проведеного професором Кетлін Вос та її колегами із університету Міннесота був виявлений зв'язок між навіяними на неусвідомленому рівні думок про гроші експериментаторами учасником дослідження та соціальною поведінкою останніх під впливом неусвідомлених роздумів про гроші [22, с. 1156].

Було доведено, що під впливом навіяних думок про гроші люди:

- дають меншу кількість грошей на суспільні потреби та благодійність;
- вважають, що інші люди повинні бути більш самодостатніми, і не залежати від інших;
- менше допомагають, тим хто потребує допомоги;
- намагаються самостійно виконати завдання і не звертаються за допомогою якомога довше.

Отже всі ці дослідження показують як легко люди переключаються між фінансовим та соціальним світами. Перебуваючи у світі фінансів люди переважним чином зосереджуються на самих собі, та своїх власних потребах.

Таким же чином студенти, які вивчають економіку більше часу витрачають на думки про явища фінансового світу, про гроші і відповідно діють більш егоїстично, ніж студенти, які мають іншу сферу спеціалізації [9, с. 159].

Знання, про те, коли і якщо люди переходять між зовсім різними світами, допоможуть нам легше і правильно обирати тактику поведінки соціальної взаємодії, краще розуміти поведінку людей, а також давати їй адекватну оцінку.

Багато сучасних досліджень в галузі психології грошей стосуються питань заощаджень та витрат. Результати таких досліджень на даний момент лише починають з'являтися, але їх важливість та практичне застосування неможливо недооцінювати.

В світі останніх досліджень було з'ясовано яким чином на грошові витрати впливає самоконтроль:

- **збільшене психічне навантаження зменшує самоконтроль** – засмучені чимось або неухважні люди ймовірно будуть витрачати більше грошей;
- **запас самоконтролю людини – обмежений** – дослідження показують, що самоконтроль людини насправді вичерпується кожного разу, коли ми використовуємо його, він також зменшується під впливом алкоголю, недостатнього сну чи стресу [4, с. 123].

В свою чергу на самоконтроль впливають людські емоції:

- **смуток призводить до того, що людина прагне змін (будь-яких змін)** – смуток значно впливає на збільшення нашої схильності до витрачання грошей. Було доведено, що засмучені люди будуть схильні продавати за

нижчою ціною і купувати за вищою [18, с. 337];

- **відраза змушує людей всього позбавлятися** – коли люди відчують відразу вони хочуть позбавитись речей, які вони мають, у такому стані вони не захочуть нічого купувати;
- **стурбованість підсилює бажання людей зменшити невпевненість** – у стані занепокоєння люди надають перевагу альтернативам з низьким ступенем ризику [20, с. 56].

Іншими новими напрямками досліджень в галузі психології грошей є вивчення сприйняття євро після впровадження цієї грошової одиниці в ряді країн об'єднаної Європи.

Основні завдання наукових досліджень цієї тематики полягають у вивченні адаптаційних процесів, які мають місце після застосування нової валюти. Відповідно до результатів останніх досліджень (Gamble, Garling, Charlton, and Ranyard) одна із найбільш важливих психологічних проблем – це виникнення так званих євро ілюзій, які є різновидом грошових ілюзій [19, CD-ROM].

Теорія управління страхом забезпечує наукове обґрунтування, що може пролити світло на психологічні аспекти реакцій на євро [13, с. 308]. Дослідження, що ґрунтувалося на цій теорії, довело, що мотиви смерті підсилюють почуття національної причетності, а також почуття відданості до своєї національної культури. [16, с. 129].

ВИСНОВКИ

1. Вивчення грошових відносин як системоутворюючого чинника будь-якого суспільства призводить до розуміння їх ролі у зміні та формуванні свідомості, а також їх вплив на поведінку людей.

2. Особливо важливим підходом для розуміння природи грошей є вивчення їх психологічних аспектів. Вивчення психології грошей допоможе поліпшити життя людини і в остаточному підсумку зробити її щасливішою.

3. Паралельно з психологічними дослідженнями ставлення людини до грошей почала розвиватися нейроэкономика, яка доводить, що такі функції мозку як мотивація і прийняття рішень подібні рішенням аналогічних задач в економічних системах.

4. Вивчення психологічних передбачуваних реакцій людини на гроші послужило стимулом для подальших досліджень в області експериментальної психології, а саме вивчення грошових аномалій та парадоксів.

5. Серед нових напрямків наукових досліджень, які вивчають психологічні особливості взаємодії людей з економічним середовищем є дослідження роздвоєння психіки людини на світ фінансовий і соціальний.

6. Результати останніх досліджень про вплив емоцій та здатності людини до самоконтролю на поведінку пов'язану з витрачанням та накопиченням грошей є особливо актуальними, оскільки вони не лише доповнюють досвід попередніх досліджень у цьому напрямку, а й відрізняються високим ступенем практичного застосування.

7. Соціокультурні відмінності у ставленні суб'єктів до грошей, спричинені економічними змінами, реформами, кризами, а також індивідуальним сприйняттям цих змін проявляються у сфері негативних емоцій – вини, стурбованості, напруження,

дискомфорту, які виникають при втраті контролю над власним фінансовим станом.

8. Оскільки Україна – держава яскраво виражених соціальних контрастів, які призводить до високого рівня грошових патологій та інших психологічних проблем, пов'язаних з грошима, на нашу думку, всі вищезазначені напрямки психологічних досліджень в сфері психології грошей, які розвиваються у зарубіжній психології є особливо актуальними для становлення та подальшого розвитку вітчизняної психологічної науки

ЛІТЕРАТУРА

1. Дейнека О. С. Экономическая психология: Учебн. Пособ. Спб., 2000. – 160 с.
2. M. Altman, Ed. Handbook of Contemporary Behavioral Economics. M. E. Sharpe, Armonk, NY. 2006
3. J. A. Bargh, P. M. Gollwitzer, A. Lee-Chai, K. Barndollar, R. Troetschel. // J. Pers. Soc. Psychol. № 81. 2001. 1014 p.
4. Baumeister and Vohs. Willpower? Choice, self-control. In: G. F. Loewenstein, D. Read and R. F. Baumeister, (Eds). Time and decision: Economic and psychological perspectives on intertemporal choice. New York: Russell Sage Foundation. 2003.
5. R. W. Belk, M. Wallendorf. // J. Econ. Psychol. № 11. 35 p. 1990.
6. J. E. Burroughs, A. Rindfleisch. // J. Consum. Res. №29. 348 p. 2002.
7. J. P. Caskey. S. St Laurent // J. Money Credit Banking. № 26. 495 p. 1994.
8. J. B. Davis. // J. Instit. Econ. № 2 1. 2006.
9. Frank, R., Gilovich, T., Regan, D. T. 1993. Does studying economics inhibit cooperation? //Journal of economic perspectives. №7(2). P.159-171.
10. E. Fehr. J.-R. Tyran, Am. Econ. Rev. № 91. P.3239. 2001.
11. A. Furnham, M. Argyle, The Psychology of Money Routledge, London. 1998.
12. P. W. Glimcher, Decisions. Uncertainty, and the Brain: The Science of Neuroeconomics. MIT Press, Cambridge, MA, 2003.
13. Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon S., et al. Evidence for terror management theory: The effects of mortality salience reactions to those who threaten or bolster the cultural worldview // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. № 58. P. 308-318.
14. F. M. E. Grouzet et al. // Pers. Soc. Psychol. № 89. 800 p. 2005.
15. Heyman, J., Ariely, D. Effort for payment. A tale of two markets. //Psychological Science. № 15(11), P. 787-793. 2004.
16. Jonas E., Fritsche I., GreenbergJ. Currencies as cultural symbols – an existential psychological perspective on reactions of Germans toward the Euro // Journal of Economic Psychology. 2005. Vol. 26. P. 129-146.24
17. J. H. Kagel, A. E. Roth, The Handbook of Experimental Economics Princeton Univ. Press, Princeton, NJ, 1995.
18. Lerner, J. S., Small, D. A., and Loewenstein, G. Heart strings and purse strings. Carryover effects of emotions on economic decisions. // Psychological Science. №15(5), P. 337-341.2004.
19. D. Missier, N. Bonini, R. Ranyard. The euro illusion in Italy and Ireland. / 30th Annual Congress IAREP, (September 21-24, 2005, Prague, Czech Republic) (Abstract Book, CD-ROM).
20. Raghunatham, R., and Pham, M. T. (1999). All negative moods are not equal:

motivational influences of anxiety and sadness on decision making. // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, № 79, P. 56-77.

21. E. Shafir, P. Diamond, A. Tversky, Q. // *J. Econ. Behav. & Organ.* № 112, 341 p. 1997.

22. Vohs, K. D., Mead, N.L., Goode, M.R. The psychological consequences of money. // *Science*, № 314. P. 1154-1156. 2006.

23. www.spring.org.uk

СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Ключевые слова: глобализация / globalization, исторический процесс / the historical process, экономическая детерминация / the economic determination.

Основатель социологии О. Конт высказывал мнение: для того, чтобы понять современную эпоху необходимо поместить ее в более широкий исторический контекст и рассматривать просто как фазу на долгом пути человеческой истории. Действительно, невозможно понять исторический момент «сейчас», не видя действительных его причин и истоков.

Именно этим поиском занимались многие историки, философы и социологи, разрабатывая свои концепции исторического развития. Каждая из теорий не только раскрывала путь, к примеру, линейный или циклический; но и занималась поиском особой детерминанты, универсального фактора, обуславливающего развитие общества в заданном направлении. Одни ученые искали детерминанту в географическом факторе, другие – в демографическом, третьи – в экологическом, четвертые – в экономическом.

Каждая из теорий рассматривала общественную жизнь с различных ракурсов, стремясь найти принцип, определяющий и упорядочивающий исторический процесс. Но общей задачей являлось построение наиболее достоверного алгоритма исторического развития. Анализ прошлого и настоящего служил лишь попыткой доказательства положений той или иной теории, тогда как целью оставалось прогнозирование. Какие же возможны варианты дальнейшего развития общества? Вот главный вопрос каждой из этих концепций.

Сегодня все большее распространение получает мысль, что человечество живет в эпоху глобальных перемен, которые не могут осуществляться отдельными обществами. Поэтому проблемы глобализации и отношения общества к этому процессу приобрели актуальность и породили множество точек зрения.

Некоторые из исследователей рассматривали глобализацию как путь к неизбежной гибели общества. Абсолютизация глобальных проблем выражается в том, что эти проблемы неискоренимы и ведут к катастрофе, следствием чего станет неизбежная гибель всего человечества. Сторонники данного подхода не только берут на себя смелость постулировать «неизбежный» итог и конец истории, не опираясь на достаточные теоретические основания, но и не оставляют выбора ни обществу, ни человечеству в целом.

Другие ученые высказывают абсолютно противоположные идеи. Они полностью отрицают существование глобальных проблем и признают только локальные проблемы, т.е. проблемы, существующие в пределах того или иного региона. Такое мнение объясняется тем, что эффективно решить локальные проблемы гораздо проще.

Единственный камень преткновения, который не дает в полной мере согласиться с данным подходом – это то, что не во всех регионах мира есть государство, способное разрешить существующие локальные проблемы.

Тем не менее, каждая из точек зрения на проблему глобализации имеет полное право на существование, поэтому единого понимания данного процесса не существует. Сложность обнаруживается в том, что глобализация – это процесс современной эпохи. Возможно, перейдя на следующий этап исторического развития, мы сможем анализировать проблему глобализации с большей степенью объективности.

Неудача попыток систематизировать историю породила сомнение в самой возможности сформулировать закон исторического развития. Это сомнение глубоко укоренилось в умах многих современных мыслителей и даже привело к появлению мнения о представлении истории как совокупности различных событий и фактов, не имеющих общей логики развития.

Средство, которое сможет упорядочить эту совокупность и показать общество в его изменении и развитии может выступать экономический детерминизм. Основное его отличие от многих других концепций, пытающихся сформулировать закон исторического развития в том, что экономическая теория Карла Маркса не постулирует конечную цель общества. Этот взгляд говорит только об историческом прогрессе, детерминированном экономикой, который не опровергается ни опытом прошлого, ни настоящего.

По мнению Маркса, «история есть ни что иное, как последовательная смена отдельных поколений, каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями; в силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой – видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности» [3, с. 29]. Таким образом, историческое развитие включает в себя изменение систем социально-экономических (производственных) отношений, т.е. смену общественно-экономических формаций.

Анализируя современную ситуацию, очевидно, что автономное развитие обществ сменилось глобализационным процессом. Стараясь сохранить за собой территориальную общность и культурную идентичность, общества объединяются в информационном, политическом и экономическом пространстве. Как отмечал Ю.И. Семенов: «Формирование глобальной экономики – основа формирования социоисторического организма. Его возникновение не представляет собой исчезновения ранее существовавших отдельных конкретных обществ. Они сохраняются, но при этом становятся частями всемирного социоисторического организма» [5, с. 512]. Этот, как мы видим, неизбежный процесс во многом сопряжен с развитием капиталистических отношений. Интеграция экономик различных государств в одну единую экономическую систему предполагает и обуславливает глобализацию; что прежде всего проявляется в масштабном перемещении капитала, товаров и денег из страны в страну. Как отмечал К. Маркс: «Способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще. Не сознание людей определяет их бытие, а наоборот, их общественное бытие определяет сознание» [6, с. 7].

В отличие от других теорий, выявляющих единственную детерминанту исторического процесса, концепция экономического развития К. Маркса и Ф. Энгельса

прямо определяет глобализацию как «интенсивную международную торговлю». Эта мысль нашла отражение в одном из писем К. Маркса Ф. Энгельсу в конце 1850-х гг.: «Теперь мировой рынок существует на самом деле. С выходом Калифорнии и Японии на мировой рынок глобализация свершилась» [1, с. 192]

На сегодняшний день продолжают рассматривать глобализацию как экономически детерминированный процесс представители трех основных подходов: теории империализма (Джон Аткинсон Гобсон), теории зависимости (Рауль Пребиш) и теории мировой системы (Имануэль Валлерстайн). Общей основной чертой данных теорий является проблема развития экономической сферы общества, тогда как политическая, социальная и духовная жизнь становятся второстепенными. Экономика оказывается детерминантой в глобализационных процессах. Не сложно заметить, что такой подход повторяет взгляд на общественную жизнь Карла Маркса. Представленные теории глобализации можно считать вышедшими из одного источника – марксизма, однако объектом их исследования можно считать современные проблемы.

Об актуальности экономического подхода к глобализации мира свидетельствуют тенденции развития современного общества. Доминантным сектором в экономике постиндустриальных стран становится сфера обслуживания (образование, наука, медицина и другие), которая напрямую не связана с реальным сектором. Следовательно, наиболее значимым становится обслуживающий класс, занятый в сферах социального обеспечения, рекреации, культуры. Главным ценностным ориентиром становятся знания, позволяющие работать наиболее прибыльной сфере «человеческих услуг». Развитые страны ориентированы на «высокие технологии», которые используются при обработке информации, а не при добычи сырья и энергии. Можно сказать, что «периферийные» страны находятся в технологической, финансовой и, в некоторой степени, политической зависимости от центра. Однако говорить о полной экспансии было бы неправильно, поскольку у стран-производителей есть возможность в преодолении барьеров на пути к «интеллектуальному центру» и сохранении собственной идентичности. Это является задачей не только патриотичного народа, развивающего и образующего себя, но и правящего класса, заинтересованного в экономическом подъеме своего отечества.

Тем не менее, подход, рассматривающий экономику как главную детерминанту в процессе глобализации не является безусловным. Так, например, представители антиглобалистического направления (Линдон Х. Ларуш, Ноам Хомски и другие) считают, что глобализация навязана миру США для подтверждения их мирового господства, при этом другие государства становятся «сателлитами» США. С такой позиции вера в иллюзию глобализации принесет большинству лишь экономический упадок. Достаточно точно по этому поводу высказался президент Европейского банка реконструкции и развития Жак Аттали: «В грядущем новом мировом порядке будут и побежденные и победители. Число побежденных, конечно, превысит число победителей. Они будут стремиться получить шанс на достойную жизнь, но им, скорее всего, такого шанса не предоставят. Они окажутся в загоне, будут задыхаться от отравленной атмосферы, а на них никто не станет обращать внимания из-за простого безразличия. Все ужасы XX столетия поблекнут по сравнению с такой картиной» [4]. Но следует отметить, что движение антиглобалистов разрозненно и малочисленно. Пытаясь противостоять современным глобальным тенденциям, они организуют ми-

тинги во время саммитов глав ведущих государств и пишут работы, которые впоследствии осуждаются большей частью общества. Роль антиглобалистов – это роль несогласных, мнение меньшинства, которое необходимо учитывать, однако не рассматривать их позицию приоритетной.

Обращаясь к политическому аспекту глобализации необходимо упомянуть одного из крупнейшего социолога современности Уильриха Бека. Рассматривая проблему «второго модерна», другими словами – глобализацию, как этап перемен и новых возможностей, он видит причину возникновения этого процесса в возросшей политической и личной свободе. Уильрих Бек не скрывает своего критического отношения к возникновению «социоисторических» организмов, но, тем не менее, не отрицает его существования и аргументировано пытается предложить новую концепцию построения общественных отношений. «Понятие «глобализация» уже потому является провокацией, которую нужно воспринимать всерьез, что оно предусматривает отход от привычной нам до сих пор картины общества, утверждающей, что общества в виде отдельных государств могут быть разграничены и рассматриваться в процессе модернизации как превосходящие силы» [2, с. 123].

Мы не имеем адекватных теоретических оснований для отрицания существования глобализационных процессов, поскольку в этом случае слишком велика вероятность оказаться за пределами прогресса. Взаимодействие и сотрудничество – вот единственный путь процветания и развития в современных условиях.

Таким образом, разность точек зрения и отношений к процессу глобализации, порой больше чем сама она в чистом виде, показывает противоречивость, конфликтность и неоднозначность ее влияния на развитые современные цивилизации. Возможно, глобализация не несет столь катастрофичные последствия, ведь нельзя не видеть в ней положительные аспекты и более половины людей во всем мире, видя их, считает глобализацию позитивным процессом.

Список литературы:

1. Аттали Ж. Карл Маркс. Мировой дух. М., 2008.
2. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника; Общ. ред. и послесл. А. Филиппова – М.: Прогресс-Традиция, 2001.
3. Маркс К. Фейербах. Противоположность материалистического и идеалистического воззрений // К. Маркс и Ф.Энгельс, Избранные произведения в трех томах, Т.1, М., 1980 г.
4. Электронный ресурс URL http://www.modernlib.ru/books/attali_zhak/na_poroge_novogo_tisyacheletiya/read/ (дата обращения 10 февраля 2013 года).
5. Семенов Ю.И. «Философия истории» – М: Современные тетради, 2003г.
6. К.Маркс. «К критике политической экономии» – Ленинград: Печатный двор, 1951 г.

ПОД-СЕКЦИЈА 6. Философска антропологија.

Ołena Popowycz,
doktor nauk w zakresie pedagogiki,
Przyazowski Państwowy Uniwersytet Techniczny

ANOMALIA LUDZKA JAKO ELEMENT KULTURY: DYSKURS ANTROPOLOGICZNY.

W niniejszym artykule zbadana została anomalia ludzka, a także specyfika powstania definicji w świadomości osobowości oraz w kontekście ukształconych historycznie zbliżeń i oddaleń w szeregu epistemów humanistycznych. Rozpatrzone zostały więzi anomalii ludzkiej z działaniem funkcji kompensacyjno-kreatywnej w kulturalnej przestrzeni człowieczeństwa. Funkcja kompensacyjno-kreatywna potraktowana została jako założenie twórczości na tle życia i twórczości Marii Pryjmaczenko.

Słowa kluczowe: anomalia ludzka, twórczość artystyczna, funkcja kreatywna, kultura, funkcja kompensacyjna i kreatywna, prąd prymitywistyczny w sztuce.

The article with the problem of human anomaly as well as specific development of definition in personal consciousness within the context of historically formed approximation and removal in humanitarian epistem. The author claims that human anomaly is closely connected with the effect of compensatory are creative function in the cultural area of humanity that is interpreted as premise of creativity. Thy study is made in terms of life and creativity of Maria Primachenko.

Key words: human anomaly, artwork, creative function, culture, compensatory and creative function, primitive art.

W proponowanym badaniu mamy za cel rozpatrzeć anomalię ludzką w kilku ujęciach: antropologicznym, mitologiczno-mistycznym, religijnym, społeczno-kulturalnym. Właśnie, wytłumaczymy to, co składa się na treść pojęcia w różne epoki i w różnych kulturach. Chodzi o anomalię (z greckiego – odchylenie od normy, od ogólnej prawidłowości, niepoprawność (jednostka rozwoju).

Kontrowersyjny stosunek do wady (anomalii), który ukształtował się historycznie, widocznie ograniczał podstawy europejskiego humanizmu w ciągu wielu stuleci. Mamy na celu rozpatrzeć to, co czasami rodzi się w samej osobowości z wadami, i identyfikuje się w ramach kultury jako stała charakterystyka ludzkiego istnienia, co wyznacza jego treść w każdą epokę i w różnych kulturach.

Zainteresowanie tą problematyką uwarunkowane zostało potrzebą uświadomienia impulsów nowej epoki, która dostała nazwę postmodernistycznej. Charakterystycznym dla całej różnorodności narodowych wariantów postmodernizmu można uważać go uosobieniem z imieniem epoki „zmęczonej”, „entropijnej” kultury, która poznaczona eschatologicznymi nastrojami, estetycznymi mutacjami, dyfuzją wielkich stylów, eklektycznym wymieszaniem języków artystycznych, mówiąc w inny sposób, epoki, która poznaczona jest „upadek bohatera” i „zejściem obrazu obłąkańca Bożego”, czyli osoby niepełnosprawnej ze

szczególnymi potrzebami.

Kształtowanie nowej, postindustrialnej epoki związane nie tylko z poszukiwaniem innej formy racjonalnego. Z punktu widzenia autorki współczesna epoka, ponad wszystko, potrzebuje „praktycznego humanizmu”, powstania wysokiego i mocnego systemu wartości, który kształtuje się nie tyle przez oświatę, ile przez wychowanie człowieka – przeżywanie pięknego, duchowego uczucia.

„Przyjście anomalii” w humanitarystkę poprzedzone zostało „sprzeciwem natury w człowieku”, procesami szerokiego rozpowszechnienia anty racjonalnych idei i pedagogicznie zorientowanych psychopraktyk.

Starożytny człowiek odbierał realne otoczenie jako „świat wszechogarniającej jedynocieleśności”. Dla Greków-pogan bogowie Olimpu – to duchowo cielesne stworzenia-Bogowie wszystkich mitologii zawsze podobni są do ludzi; mity prezentują „opis” wyglądu i charakteru każdego Boga. Tak Hefajstos – Bóg-kowal – kulawy na obie nogi (mówi się, że dwukrotnie został zrzucony z Olimpu (matką i ojcem), lub Hera urodziła go kulawym i wątłym), niskiego wzrostu, nawet potwornym, jednak był mocny rękami, szeroki w piersi, mocną szyją, rozumny i sprytny. Dlatego potworność Hefajstosa tylko pokazowa. W rzeczywistości pełen on piękna intelektu, co powściągało Afrodytę [1].

Jak zauważył jeszcze Plutarch, kiedy dziecko było kaleką, potworem wysyłali go do Apofetów (przepaść na Tiagecie) o ile uważano, że to życie nie jest potrzebne ani jemu, ani państwu, o ile od samego początku człowiekowi odmówiono zdrowia i siły. Znany starogrecki filozof Platon w dialogu „Państwo” zauważył „Kto w wyznaczonym człowieku terminie nie potrafi żyć, tego, uważał Asklepios, nie należy uzdrawiać, dlatego, że taki człowiek niekorzystny dla siebie i dla społeczeństwa”. Bardziej kategorycznym okazał się Stagiryta w „Polityce”. Według niego potrzebna jest reguła: „Żadnego kalekę wychowywać nie należy”. Tamte poglądy starożytnych filozofów przedstawiają także i estetyczną dominantę, raczej, społeczną ustawę greckiej polisy, jak i istniejącą w tych czasach w życiu prywatnym a także intymnym wskazówki odmawiać w pomocy osobom niepełnosprawnym[2].

Za czasów starożytnych do rozpatrzenia agentów i nosicieli złej, destrukcyjnej siły, czarodziei, społeczeństwo często zaliczało tych, którzy czymś z zewnątrz „odchyłał się” od średniej normy statystycznej – potworów, karłów, po prostu ludzi mających wady fizyczne. Nawet po śmierci cienie tych nie zasłużono obrażonych za życia istot nie przestawały prześladować ludzi – jako przypomnienie o ich chorobliwym sumieniu, ubóstwie rozumu i ciemności. W tym świadomym nieakceptowaniu przez społeczeństwo ludzi strasznych i mających wady fizyczne, w tej bojaźni wobec nich mieściło się, jak możemy się domyśleć, instynktowne, odpychanie pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych, co można też spostrzec w wysoko rozwiniętych cywilizacjach. Społeczeństwo instynktownie wrogo nastawione jest wobec ludzi z tymi, lub innymi odchyleniami i od samego początku w świadomości społecznej kształtuje się zdanie o niepotrzebności dla państwa i narodu ludzi niepełnosprawnych, wadliwych.

Dla większości przedstawicieli średniowiecza charakterystycznymi były wyobrażenia o całkowitej władzy Szatana nad ludzkim ciałem. Znane były także przedstawienia, że Diabeł może także mordować ciała chorobami, lub doprowadzić duszę do rozpacz. Takim on już jest, – nieustanny organizator wszelkich nieszczęść i potworności.

W czasy starożytne główne zasady stosunku państwa wobec życia ludzi wadliwych, niepełnosprawnych nie poddawane były żadnemu etycznemu humanistycznemu usprawie-

dliwieniu. Byli oni dla społeczeństwa zbędnymi, którzy, w lepszym wypadku, zasługiwali na wygnanie, w gorszym zaś, – śmierci. W związku z tym możemy przypomnieć sobie odnotowaną w źródłach historycznych ustawę cesarza starożytnej Sparty Likurga, który polecał zabijać niemowląt z wadami fizycznymi[1].

Dalej w cywilizacji ludzkiej możemy obserwować „humanistyczną ewolucję”: dla takich osób zakładane były przytułki, pozwalano im także utrzymywać się z żebractwa. Niestety, analogiczny system „rehabilitacji” zachowuje się do dnia dzisiejszego. W społeczeństwach agrarnych anomalia (niepełnosprawność) rozpatrywana była w kontekście ekonomicznej utylizacji osobowości, jej pożyteczności – dobry lub zły rolnik, żołnierz, inne. Z fatalną dla tych ludzi natrętnością podobny obraz niepełnosprawnej osoby reprodukuje się w społeczeństwie industrialnym, gdzie osobowość traktowana jest jako producent dóbr materialnych. W tej sytuacji zaczyna działać model ekonomiczny niepełnosprawności. Lub jak powszechnie się mówi, model funkcjonowania ograniczoności, który opisuje jak by mało-wartościowość i niemożliwość wykonywać przez taką osobę te lub inne funkcje, które oczekiwane są przez społeczeństwo.

Ekonomiczny i funkcjonalny modele są przewidywanymi skutkami tzw. medycznego lub administracyjnego modelu inwalidztwa. W tym wypadku inwalidztwo odbierane jest jako osobista patologia człowieka, i wszystkie jego problemy – skutek tej patologii.

Odpowiednia polityka socjalna, podejścia takiego rodzaju we współczesnych źródłach naukowych zaznaczają terminem „desabilizm” (inwalidztwo; według analogii z „rasizmem”). Ona prowadzi do dyskryminacji człowieka niepełnosprawnego, stosunku społeczeństwa wobec nich jako osób mało-wartościowych[3].

Z naszego punktu widzenia, kształtowanie estetycznego zachowania człowieka z wadami wobec społeczeństwa jest treścią kultury i jednym z czynników uznawania anomalii. Treść kultury jest niczym innym jak „obróbką”, kształtowaniem osobowości za pomocą stosunków społecznych, w których tylko on – człowiek – zostaje człowiekiem. Kształtowanie człowieka odbywa się poprzez wyłonienie się z natury. W ten sam sposób kształtuje się człowiek z wadami, oddzielnie jego samouświadczenie.

Podzielamy myśl badaczy, którzy udowadniają, że prawdziwe kulturalne znaczenie mają tylko te rodzaje działalności i instytucje, które mają na celu samokształcenie człowieka. A kształtowanie człowieka wyłonionego z natury, samouświadczenie, – to w pierwszej kolejności przetwarzanie jego istnienia. Z rozwojem praktyki socjalnej człowiek spostrzegł zależność wady od kompensacji, dzięki której usprawiedliwia się anomalia. Chodzi właśnie, o obecność tzw. słabości, która w skutku rekompensaty w jakiś sposób zmienia się na tzw. „moc”. W szerokim znaczeniu rekompensatą (z łac. compensation – odszkodowanie, zrównoważenie) tłumaczy się jako próbę człowieka zamienić uczucie nieadekwatności uczuciem równości, odpowiedniości – poprzez rozwój fizycznych, lub intelektualnych umiejętności i sprawności. Termin „kompensata”, wprowadzony został do użytku naukowego w pierwszej ćwierci XIX wieku, i utwierdził się w psychologii (A. Adler) [5]. Naukowa nowość naszego widzenia uwarunkowana jest przede wszystkim tym, że „kreatywność”, rozpatrywana jest jako kategoria socjologicznie-kulturalna i egzystencja w zakresie ukorzenia człowieka z wadami. Definicja „kreatywność” niejednokrotnie stawała się podmiotem refleksji analitycznych historii psychologii, ale jej wszechstronne ukierunkowanie potwierdza prawdziwą nieskończoność dla dodatkowych tłumaczeń. „Ukorzenie” człowieka z wadami w społeczeństwie przez nas określa się „jak istnienie dla siebie” „i kultura siebie”.

Uwaga człowieka z wadą przenosi się z obiektu zewnętrznego na samego siebie, na własne przetworzenie się dzięki działaniu funkcji kompensacyjno-kreacyjnej w ramach kultury ludzkiej. Maksymalna całość bycia takiego człowieka – aktualizacja i realizacja jego wszystkich sił istnienia, możliwości, zdolności, sensów kultury, celów i wartości, widnokrąg osobistej temporalnej przestrzeni dla wykazania egzystencji w jego duchowości, suwerenności i odpowiedzialności.

Współczesne podejścia w pewny sposób można znaleźć w poglądach I. Kona[4]. Według niego, reminiscencją dawniej antypatii biologicznie-estetycznej do osób niepełnosprawnych kulturowana jest jeszcze w dzieciennym środowisku przyjazny stosunek do tych, kto ma powściągliwą sylwetkę. Zewnątrz zaś tych, kto się mniej podoba, mniej lubią. Od nieładnych (szczególnie dzieci) w pierwszej kolejności oczekiwane są działania negatywne, brzydkie dzieci rzadko idą naprzeciwko oczekiwań wychowawcy.

Nowoczesna antropologia filozoficzna mieści w sobie widoczne nacechowania estetycznych koncepcji i idei, które obecnie potrzebują dokładnych badań. Zasadnicze zmiany w odbiorze człowieka, które rozwinęły się w ramach antropologii filozoficznej miały poważny wpływ na poszczególne pojęcia i kategorii.

Jeden z ostrych problemów – odnalezienie drogi do dziecka, aby wbrew niepełnosprawności wypracować „mechanizmy”, które by pomogły pokonać socjalne i psychologiczne skutki tragedii. Zaznaczyć słabe opracowanie pojęciowo-kategorialnego aparatu przez współczesnych badaczy. Przekonani jesteśmy w potrzebie wprowadzenia do naukowego użytku materiału, który wyjaśni, że staje się on tak zwanym prekursorem pojawienia się twórczości takich osób.

Od przytułków i rezerwacji dla inwalidów do państwowych programów rehabilitacji o naukowej podstawie – to droga, która w skutku doprowadzi do tworzenia nowego modelu anomalii (inwalidztwa) socjalnego, w ramach którego problem fizycznych, sensorych lub mentalnych ograniczeń człowieka będzie tłumaczony jako anomalia socjalna.

Zaprezentujemy wymienione wcześniej założenia korzystając z faktów biografii znanej ukraińskiej malarki Marii Pryjmaczenko Los narodowej malarki, zasłużonej dla sztuki ukraińskiej, laureatki narodowej nagrody Ukrainy im. Tarasa Szewczenki Marii Pryjmaczenko do czego przyczyniła się ciężka choroba, która przykuła ją do łóżka, jeszcze we wczesnym dzieciństwie. Teraz już zrozumiałym jest, co właściwie się stało: silny wstrząs nerwowy, czy polio, czego wynikiem był paraliż nogi. Na całe życie została ona niepełnosprawną, ze sparaliżowaną nogą, i poruszała się o kulach.

Wydawało się, że, pełnowartościowe życie dziewczyny-chłopki (urodziła się ona na wsi Bołotnie na Kijowszczyźnie w 1909 roku) skończyło się. Ale mocny duch kobiety okazał się silniejszy od choroby. Niemoc przywołała do życia chęć widzenia w otaczającym świecie tylko tego, co czyste, szczęśliwe, szlachetne, ostatecznie – przebudziła chęć twórczości. Haftowanie, malarstwo było właśnie tym, co upiększało jej życie i było inspiracją do twórczości. Maria została malarką o światowej sławie, a jej życie odbierane jest dzisiaj jako coś ważniejszego niż jej twórczość. „Robię słoneczne kwiaty, dlatego że lubię ludzi. Pracuję na radość ludzką, żeby kwiaty moje były jako same życie narodu, żeby ludzie żyli, jak kwitną kwiaty na ziemi...” mówiła Maria Pryjmaczenko.

Pryjmaczenko – autorka około pięciuset dzieł – fresków, ilustracji do wierszy i bajek, malowideł na ceramice, obrazów inne. Same za siebie przemawiają ich tytuły – „Zwierzęta z Bołotni”, „Słoneczniki”, „Ludziom na radość”. Jeszcze w 1937 roku na światowej wy-

stawie w Paryżu utwory malarki zasłużyły złoty medal, a wkrótce utworami malarki mogły cieszyć się miliony zwiedzających jej wystawy w Kijowie i Moskwie, Montrealu, i Lizbonie, Warszawie i Sofii. Nie przypadkowo twórczość Marii Przyjmaczenko nazywana często „macierzystym językiem naszej kultury”. Nie wolno nie zwrócić uwagi także na zachwycającą opinię o malarce, najbardziej znanych przedstawicieli ojczystej twórczej elity – Halina Kalczenko, Tatiana Jabłońska, Pawło Tyczyna, Mykoła Bażan, Sergej Paradżanow.

Badacze twórczości Pryjmaczenko widzą fenomen malarki w jej niepowtarzalności, co widać nawet w najdrobniejszych szczegółach [6]. Jednak o całokształcie jej portretu artystycznego póki mówić za wcześnie, bowiem do dziś istnieje tutaj wiele luk.

Badacze sztuki pragną wyjaśnić: kim jest Przyjmaczenko – unikatowym talentem, lub jedną z mistrzyń sztuki narodowej, która pracowała w ramach ustalonych przypisów? Mamy nadzieję że odpowiedź na pytania – w pobliskiej przyszłości.

Główne zadanie widzimy w próbie określenia estetycznego fenomenu Marii Pryjmaczenko, rozpatrywanego przez pryzmat „czułości”. Ten problem uważamy za współczesny, biorąc pod uwagę myśl Kanta: „źródło gustu, poczucie świetnego, widocznie ma pochodzenie empiryczne, ale nie przypuszcza poszukiwania ustaw priori, które mogłyby być podstawą oraz być kryterium ogólnym”. Zaproponowany temat uważamy za aktualny jeszcze ze względu na schematyzm jej uświadomienie w estetycznej nauce, zresztą, – uwzględnimy fakt awansującego racjonalizmu i technokratyzmu ludzkiego istnienia, które zdolne są doprowadzić do kryzysu sztuki. Jeszcze Berdiajew, Gejdeger, Marsel, inni filozofowie wskazywali na te ostatnie okoliczności. Nie należy ukrywać, że estetyczny hedonizm fałszuje ludzkie uczucia, zaczyna przeważać nie tylko estetycznym światopoglądzie, ale i w powszechnej świadomości. To może spowodować utratę samego siebie przez człowieka.

Zaznaczmy też, że motywowaniem ogólności uczuć sposobem logicznym zajął się jako pierwszy Kant kształtując estetykę jako naukę oryginalną. W ogóle „uczuciowe” permanentnie zajęło uwagę nie tylko filozofów, ale i psychologów, pedagogów – naukowców, w kręgu zainteresowań naukowych przebywają problemy estetyki, sztuki. Ocena filozoficzna „uczuciowego” ma swoje początki w praktycznym szczeblu wiedzy, dlatego należy ono do sfery rzeczy końcowych. Jeszcze starogrecy filozofowie tłumaczyli całą różnorodność zjawisk, które człowiek zdolny jest dostrzec uczuciowo, jako skutek ich wspólnych początków. Takiego rodzaju różnorodność widzieli oni w czymś określonym cielesnie.

Bibliografia:

1. Антология мировой философии. В 4 т. – М.: Мысль, 1969. – Т.1, Ч.1, 337-346 с.
2. Платон. Сочинения: В 3 т. – М.: Мысль, 1968. – Т.1, 427 с.
3. Косяк В.А. Эпистемология человеческой телесности/В.А. Косяк. – Сумы: ИТД «Университетская книга», 2002. – 3 с.
4. Кон И.С. Открытие «Я»/ Кон И.С. //М., Политиздат, 1978, гл. 3., 27с.
5. А. Адлер. Индивидуальная психология/ А.Адлер// История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.): тексты под ред. П.Я. Гальперина, А.Н.Ждан, – 3-е изд. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 186-198 с.
6. Див. наприклад: Даниленко В. Марія Примаченко. – К., 1971 ; Островский Г. Добрый лев Марии Примаченко. – М., 1990.
7. Цит. за: Банфи А. Критика способности эстетического суждения у Канта //

Философия искусства. – М., 1989. – С. 181.

8. Фуко М. Инструмент насолода // Історія сексуальності: У 2 т. – Х., 1999. – Т. 2. – С. 36.
9. Кант И. Критика способности суждения // Сочинения: В 6-ти т. – М., 1964. – Т.5. – С. 107.
10. Цит. за: История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. – Т. 2. – М., 1964. – С. 625.

ГЛОБАЛЬНАЯ ЭТИКА И МИР НА ЗЕМЛЕ

На протяжении всей человеческой истории именно конфликт между мировыми религиями играл доминирующую роль в войнах, потрясающих мир. Это подтверждает крайнюю жизненность мысли Кюнга: «Мир между народами невозможен без мира между мировыми религиями».

В богословии мы можем любезно «согласиться на несогласие», но это вряд ли приведет к миру и единству, которые в течение уж скольких столетий вновь и вновь ускользают от нас. Только в области глобальной этики мы можем найти достаточную общую почву, чтобы взяться за руки и вместе работать над облегчением человеческого страдания, достижением мира, справедливости и равенства между всеми людьми.

Мировое сообщество уже разработало транснациональные и трансрелигиозные правовые структуры, без которых любое международное соглашение бессмысленно. Но необходимо и нечто большее. Без глобальной этики, признающей основные человеческие ценности и моральные стандарты, связывающие все человечество, – такой этики мира и единства быть не может.

Такую этику нужно не изобрести, а открыть – найти в том, что составляет саму сущность религии и касается отношений – глубоких, отношений между людьми и Богом, а также друг с другом.

Все мировые религии заботятся о таких отношениях, и именно эта взаимная забота людей с Богом и человека с человеком и составляет основу глобальной этики.

«Благоговение перед жизнью», идеал, популяризованный Альбертом Швейцером и в то же время присутствующий во всех мировых религиях, может послужить гигантским шагом к действующей глобальной этике. Религии подходят к этому разными путями с позиций святости человеческой личности, достоинства человека или уникальности человеческого духа, – но как бы это ни было выражено, смысл такого благоговения состоит в почтении к человеческой жизни, что и обеспечивает основание для социальной справедливости.

Иудаизм формулирует этот принцип в трех измерениях: «Действовать справедливо, любить дела милосердия и смиренно мудренно ходить пред Богом».

В христианстве та же мысль выражена «золотым правилом» в этике Иисуса Христа: «Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними».

В конфуцианстве, называемом также религией «отношений», существует то же самое правило – правда, сформулированное в отрицательной форме. Когда Конфуция спросили, есть ли такое слово, которое одно выражало бы моральный закон для всей жизни, он ответил: «Разве не «взаимность» это слово? Чего не хочешь для себя – не делай другим». По мысли Конфуция, «взаимность» является основным выражением и обобщением глобальной этики.

«Золотое правило» сформулировано и в индуистских писаниях, но опять же несколько иначе: «Да не соделает какой человек другому того, чего не желает себе, зная, что таковое было бы больно. И да будет намерением его для другого то, чего он желает для себя».

В буддизме присутствует идеал братства человечества и уважения ко всем живым существам, что подразумевает отвращение к убийству на войне и жестокому обращению с животными.

Есть и другие подходы к созданию глобальной этики. Один из них восходит корнями еще к Аристотелю, учившему, что жизнь благая есть жизнь добродетелей. И многие убеждены, что именно этика добродетелей и может стать действенной глобальной этикой. Ведь, по определению Аристотеля, проявление добродетели всегда последовательно и привычно. Так, например, справедливый человек или народ не будут поступать справедливо только временами, ибо для них это – образ жизни. Правдивость также является добродетелью лишь тогда, когда проявляется последовательно.

В Библии (иудаизм и христианство), Коране (ислам), Каноне Сыновней Почтительности (конфуцианство), Законах Ману (индуизм), Трипитаке (буддизм) – во всех них выделяются разные добродетели и по-разному делаются акценты. Для иудейских пророков высшей добродетелью была справедливость. В Писаниях христиан главное место занимает любовь. В буддизме – самоотречение. В исламе – послушание. Законы Ману в индуизме дают перечень десяти добродетелей: довольствование, правдивость, чистота, самообладание, подавление чувственных appetитов, уважение к имуществу других, мудрость, познание высшей души, избежание гнева, прощение или воздаяние добром за зло.

Тем не менее, из всего вышеуказанного очевидно, что все религии обладают некоей единой этикой добродетелей. Замечательно и то, что ни одна из религий не называет добродетелью то, что другая религия рассматривает как зло. Такая общность является хорошей почвой для глобальной этики добродетелей.

Еще одним впечатляющим звеном для создания глобальной этики может послужить идея обязательств *prima facie* – самоочевидного долга – британского философа Дэвида Росса. Автор обращает внимание на такие обязательства, которые при первом же взгляде признаются как морально должные; в силу своей самоочевидности они должны признаваться как правомочные, обоснованные моральные нормы – без необходимости в дальнейшей проверке.

Росс рассматривал эти обязательства в качестве абсолютов (или почти абсолютов), применимых ко всем людям в любых жизненных обстоятельствах. Единственное исключение он делал для случаев, когда одно долженствование начинало конфликтовать с другим. Убеждением Росса было, что некоторые вещи должно делать или не делать не потому, что они, скажем, «принесут с собой наибольшее благо для наибольшего количества людей», как предлагают утилитаристы, а потому, что они хороши или плохи по своей сути.

В качестве примера одного из таких долженствований Росс приводил следующий: человек держит обещание не потому, что тем самым принесет кому-то наибольшую пользу, а потому, что он дал обещание. Причем Росс настаивал на том, что человек должен сдерживать обещание даже в том случае, когда разрыв такового принес

бы наибольшее благо. Единственное исключение будет сделано тогда, когда это должествование вступает в конфликт с другим. В таком случае перед человеком встает проблема, как взвесить эти обязательства и определить, какое из них является важнейшим.

Росс предложил разбить этот перечень обязательств на группы в зависимости от того, к прошлому или к будущему обращено деяние.

1. Долг сдерживать обещание или соблюдать договор. Основывается на предвидущих действиях; если дал слово, долг верности обязывает это слово сдержать, даже если, нарушив его, совершил бы больше добра большему количеству людей.

2. Долг возмещения ущерба. Также основывается на предшествующих действиях; если причинил кому-то вред или нанес ущерб чьему-то имуществу, должен восстановить нанесенный ущерб.

3. Долг благодарности. Основывается на предшествующих поступках других людей. Остальные обязательства касаются будущего времени.

4. Долг благотворительности. Этот долг предназначен для распространения максимально возможного изначально свойственного блага. Для утилитаристов этот долг является наиболее значимым, в то время как для Росса он был лишь одним из нескольких.

5. Долг отказа от отмщения. Росс считал долг не причинения зла более сильным обязательством, чем долг благотворительности.

6. Долг справедливости. От долга благотворительности он отличается тем, что занимается равным распределением добра, а не только его количества. 7. Долг самоулучшения.

Данные обязательства находят подтверждение не только в разных мировых религиях, но и пользуются одобрением среди всех людей. Наше нравственное чувство при первом же взгляде признает их моральным долгом.

Есть основания полагать, что одно или два обязательства в приведенном выше перечне уже сами по себе могли бы составить глобальную этику – например, обязательство непричинения вреда другому. Предположим, все религии и все нации приняли бы это как абсолютное универсальное правило: ни один человек не наносит вреда другому, так же как и ни один народ не делает другим народам зла. Это единственная этика, в которой мы так радикально нуждаемся для преобразования нашего мира из средоточия насилия в мирный дом.

Или, предположим, мы приняли бы в качестве всеобщего правила, что каждому человеку следует быть усердным в постоянном самоулучшении – моральном, социальном, образовательном, физическом. И этот постулат также мог бы стать этикой, способной преобразовать мир.

Эти идеи являются достаточным свидетельством того, что действенная глобальная этика, поддерживаемая всеми религиями, возможна. Можно надеяться, что такая этика вскоре приобретет форму и станет частью развития мировых религий.

Но тут гораздо более глубокая проблема – очевидная человеческая неспособность поступать правильно даже тогда, когда нам известно, какой поступок будет правильным. Действительно, на сегодняшний день мы гораздо больше знакомы с различными этическими учениями, чем способны практиковать их. Прежде чем какая-либо глобальная этика сможет действовать, нам надо привести в порядок свои

собственные дома, или, как призывает одно из самоочевидных обязательств, – заняться самоулучшением.

Это означает, что христианство должно быть «более христианским»; буддизм должен больше соответствовать тому видению, которое имел его основатель; исламу и индуизму следует в большей степени воплощать свои идеалы на практике. Нам надо начать жить в соответствии с собственной проповедью!

И потому глобальная этика обязательно должна быть религиозной – т.е. для того, чтобы быть действенной, она должна опираться на трансцендентную динамику. Нам нужна не только этика, но и духовные источники для присоединения этой этики. Сами по себе мы с этим не справимся. Нам нужна духовная помощь.

Литература:

1. Иванов В.Г. История этики Древнего мира. Л., 1980.
2. Этика. Под ред. А. А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. М. Гардарики 2000.
3. Этика. Введение в предмет. Ю. А. Шрейдер. М. «Текст», 1998.

