

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Aktualne naukowe badania.
Od teorii do praktyki

Белосток
30.03.2014 - 31.03.2014

Część 6

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Актуальные научные исследования.
От теории к практике

Białystok
30.03.2014 - 31.03.2014

Часть 6

УДК 930.1+32+159.9+316+101.1

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: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki..” (30.03.2014 - 31.03.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 96 str.

ISBN: 978-83-64652-26-4 (t.6)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 30.03.2014 - 31.03.2014 roku. Białystok.

Część 6.

УДК 930.1+32+159.9+316+101.1

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

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».

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-26-4 (t.6)



"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKCJA 9. NAUK HISTORYCZNYCH. (ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Прокопів В.В. 6
ВИКОРИСТАННЯ КІСТЯНИХ ВИРОБІВ У ПОХОВАЛЬНИХ КОМПЛЕКСАХ ВІСЛО-ДНІПРОВСЬКОГО РЕГІОНУ В I-V СТ. Н. Е.
2. Степаненко Н. В. 12
СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ ПАТРИОТОВ В КАЗАХСТАНЕ -1943 -1946 ГГ.
3. Gorokhov S.V. 17
EDUCATIONAL POLICY OF PETER THE GREAT AND CATHERINE II IN THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY
4. Чорнодід Л.В. 24
ВСУКРАЇНСЬКИЙ КОМІТЕТ СПРИЯННЯ ВЧЕНИМ ТА ЙОГО ДІЯЛЬНІСТЬ (20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)
5. Королева Л.А., Молькин А.Н. 27
К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИОГРАФИИ ПО ПРОБЛЕМЕ ДИССИДЕНТСТВА В СССР

SEKCJA 14. NAUK POLITYCZNYCH. (ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ)

6. Polyanska V.Y. 29
POLITICAL STYLE STUDY: CONCEPTS, VIEWS AND METHODOLOGICAL APPROACHES
7. Денисова А.Ю. 32
НОВА ПОЛІТИЧНА СИЛА ДЛЯ УКРАЇНИ: ЯКОЮ ВОНА МАЄ БУТИ?

SEKCJA 15. NAUK PSYCHOLOGICZNYCH. (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

8. Иванисова О.Ю. 35
ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
9. Хазова Т. В. 38
ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
10. Лукачик О. 41
СИНДРОМ «ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
11. Чайкіна Н.О. 43
СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ 6-РІЧНИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

12. Горбатих В. В.	47
САМОСТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК КОМПОНЕНТ ЇХНЬОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ	
13. Хруник І.І.	52
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ У СТРУКТУРІ РОЗ- ВИТКУ СУЇЦИДАЛЬНОГО РИЗИКУ	
14. Бабаян Ю.О.	54
РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
15. Гера Т. І.	56
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕН- НІ КУРСУ «ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»	
16. Дорошенко М. І.	60
ОСНОВНІ ПОКАЗНИКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	
17. Кравец Е.А.	63
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
18. Руденок А.І.	66
РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПО- ДОЛАННЯ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ	
<i>SEKCJA 17. NAUKI SPOŁECZNE. (СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)</i>	
19. Кльов М.В.	69
СТУДЕНТИ ЯК СПОЖИВАЧІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ: КОМЕРЦІАЛІЗА- ЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
20. Ткаченко В.В., Ребышева Л.В.	72
КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПО- НЯТИЯ	
<i>SEKCJA 23. FILOZOFIA. (ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ)</i>	
21. Бойчук Я.М.	80
ЛОГИЧЕСКИЙ АТОМИЗМ Б.РАССЕЛА: ЕГО ЗНАЧЕНИЕ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ	
22. Панцир А.М.	82
МОНАДОЛОГИЯ ГЛЕЙБНИЦА В КОНТЕКСТЕ АЛХИМИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	

23. Нагіленко І.А.....	84
ВЗАЄМОДІЯ, ПОХОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО, РОСІЙСЬКОГО, БІ- ЛОРУСЬКОГО НАРОДІВ	
24. Токарік О.Л.	87
УКРАЇНА В КОНТЕКСТІ ПРОТИСТОЯННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ТА РО- СІЙСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЙ	
25. Муляр В. І.	91
НІКОЛЛО МАКІАВЕЛЛІ: МЕТОД БЕЗПРИСТРАСНОСТІ АНАЛІЗУ ПОЛІТИКИ	
26. Новоселова В.О.....	93
КОЛЛЕКТИВИЗМ И ИНДИВИДУАЛИЗМ – ЛАД И УНИВЕРС	



ВИКОРИСТАННЯ КІСТЯНИХ ВИРОБІВ У ПОХОВАЛЬНИХ КОМПЛЕКСАХ ВІСЛО-ДНІПРОВСЬКОГО РЕГІОНУ В I-V СТ. Н. Е.

Анотація: Розглядаються кістяні вироби, що трапляються в поховальних пам'ятках I-V ст. Аналізується кількісне співвідношення різних категорій виробів в похованнях. Інтерпретуються мотиви покладання тих чи інших предметів до могили, порівнюються використання певних виробів в різних племенах.

Ключові слова / Keywords: кістяні вироби/bone items, могильники/burial, гребені/combs, підвіски/pendants, браслети/bracelets, черняхівська культура/cherniachov culture.

Дуже частим елементом поховального інвентарю на могильниках I-V ст. н.е. в Вісло-Дніпровському межиріччі є вироби з кістки та інших остеоидентокератинових¹ матеріалів. Примітним є те, що знахідки з цієї сировини частіше трапляються в могильниках ніж на поселеннях, хіба що за винятком речей господарського призначення.

Однією з найбільш типовою для поховань категорією виробів з кістки є предмети, що несуть в собі певний сакральний та можливо декоративний зміст. Це різноманітні амулети, підвіски, «браслети» та кільця.

Найбільш поширеними територіально є підвіски-амулети, виготовлені з ікла хижих звірів, рідше з пазурів (рис. 1, 2). Такі вироби є характерними і для більш ранніх періодів. В I-V ст. вони лиш іноді видозмінюються, коли оправляються в метали. Трапляються вони в похованнях практично усіх тогочасних культур, а найбільше в черняхівській. Їхні знахідки були на пам'ятках черняхівської культури в Одаї, Романківцях, Ружичанці, Фурманівці, Привольному, Черняхові, Косанові, Компанійцях, Біленькому, Великій Бугаївці, Маслово, Чернелові-Руському. Аналогічні їм знахідки представлені на пам'ятках зубрицької та вельбарської культури.

Цікавим є той факт, що хоч дані предмети й використовувались як підвіски, рідкими є поховання, де б вони були виявлені одягненими на тілі покійника. В переважній більшості поховань вони зустрічаються біля бедра, біля ступнів чи між ніг похованого.

Найчастіше такі амулети виготовлені з ікла дикого кабана, хоча бувають приклади використання зубів ведмеда як, наприклад, кістяна підвіска на бронзовому колечку з Косанівського могильника [Кравченко, 1967, с.91]. Їх розміри в середньому становлять 7-11 см. В своїй основі вони мають просвердлений отвір для нанизування на нитку або дріт. На черняхівських пам'ятках були виявлені знахідки зі слідами окису міді або бронзи, а на могильнику Романківці – уламок бронзової листової обкладки разом з одним з двох іклів, що лежали між ногами покійника [12, с.76]. Вони належали дикій тварині і, мабуть, були елементами якоїсь прикраси, залишки якої

¹ Остеодентокератиновими матеріалами ми називаємо сукупність усіх сировинних матеріалів кісткового та ороговілого походження, як, наприклад, кістки тварин, роги ВРХ, ріг оленя, ікла хижих звірів і т.п.

представлені уламком бронзової пластинки. Кістяні підвіски були покриті окисом міді. Відомий також екземпляр оправлений в бронзу з Привольного [10, с.73].

Більшість дослідників схиляються до думки, що такі амулети використовувались як обереги і були пов'язані з фетишистськими віруваннями тодішнього населення. Проте знахідки зі слідами бронзової обкладки як, наприклад, в Привольному, можуть свідчити, що ці вироби були частиною прикраси і мали, окрім сакрального, ще й декоративний зміст. Часом амулети з ікла входять в набір намиста, де вони використовуються на ряду з морськими раковинами (рис. 1, 4), наприклад як в намисті з поховання в Увислі [16, с. 184]. Варто зауважити, що вони трапляються як в дорослих, так і в дитячих похованнях, наприклад, в Компанійцях (пох.№75) [11, с.111].

Про поширення таких виробів в черняхівській культурі існують різні думки. Зокрема, Б.Магомедов погоджується з припущенням А.Коковського, який пов'язує їх із сарматською традицією [10, с.73]. На підтвердження цієї теорії він зауважує, що такі знахідки не характерні для Центральної Європи. Якщо поглянути на карту їх поширення, то вони наявні, окрім черняхівських, також на вельбарських і зубрицьких пам'ятках. У липицькій та зарубинецькій культурах знахідки таких предметів досі не відомі. Не дивлячись на свою простоту дані вироби глибоко вкоренились в духовну культуру тогочасного населення, про що можуть свідчити, наприклад, скляні імітації амулетів з ікла (рис. 1, 3), як в Великій Бугаївці в похованні №132 [13, с. 52].

На жаль, більшість поховань з даною категорією виробів, не ідентифіковані за гендерною ознакою, що не дає нам можливість говорити про переважання цих знахідок в чоловічих чи жіночих похованнях. Проте відомо, що ікла трапляються як в чоловічих, так і в жіночих, а також дитячих могилах.

Найімовірніше, що ікла-амулети символізували оберег. Вважати їх символом мисливства ми не можемо через наявність в жіночих похованнях. Примітно, що знахідки цих підвісок між ногами покійного відомі лиш в чоловічих захороненнях, тож в окремих випадках в них можна вбачати, мабуть, символ чоловічої сили.

Хронологія таких виробів є досить широкою. О.Гопкало для черняхівської культури датує їх часом не раніше останньої третини IV ст. [7, с.80]. На могильнику Одая амулет був знайдений в комплексі з фібулою, що за А.Амброзом належать до IV ст. н.е. [4, с.70]. До цього ж століття відносить могильник його дослідниця Г.Нікітіна [12, с.25]. Ікла з бронзовою обкладкою з могильника біля станції Романківці, за знахідкою фібули, належать до другої половини IV ст. н.е. Не раніше кін. III – поч. IV ст. н.е. продатована кістяна підвіска з ікла ведмедя на бронзовому колючку, знайдена на Косанівському могильнику [9, с.114].

Широко поширеними в поховальних комплексах черняхівської культури є пірамідальні підвіски (рис. 1, 1). Відомі вони на могильниках з Башмачки, Великої Бугаївки, Великої Снітинки (дві цілі і 17 заготовок), Гаврилівки, Дерев'яної, Данчен, Журавки, Нагірного 2 (на бронзовій пластині), Черняхова, Костянця, Віл Яругських, Ромашків, Турії, Грушевки, Ново-Олександрівки, Лохвиці, Максимівки, Кам'янки-Анчекрак і т.д. Аналогії відомі на території Румунії та Молдови (Барча, Бирлад-Валя Сяке, Лунка). Поза ареалом поширення черняхівської культури їх знахідки трапляються на широкому просторі Центральної, Північної і Східної Європи, досягаючи навіть Британських островів [3, р.109], заселених в римський час германськими племенами [10, с.72].



Кістяні та рогові підвіски **Рис. 1**

Основним матеріалом для виготовлення пірамідальних підвісок був ріг оленя. Розміри їх невеликі, близько 5-7 см. Біля вершини завжди присутній отвір для нанизування. На Черняхівському могильнику знайдено екземпляр з бронзовим дротяним кільцем, що було протягнуте через отвір у верхньому вузькому краю пірамідки [14, с.112]. Підвіска із слідами від бронзового кільця була знайдена й на могильнику в Ново-Олександріївці [5, с.169]. На бічних гранях цих виробів зазвичай присутній орнамент у вигляді концентричних кружечків.

Щодо походження пірамідоподібних підвісок є декілька думок. Георге Діакону пов'язував їх виникнення з сарматами [1, с.362]. Йоахим Вернер показав, що ці вироби з'явилися під впливом римських металічних амулетів у вигляді палиці Геракла, підтвердженням чого є напис на знахідці з Кельна: DEO HER[CVL]I [10, с. 72]. Концентричні кружечки на рогових амулетах, на його думку, стилізовано зображають сучки палиці. В германському середовищі ці амулети-обереги були пов'язані з місцевим богом грому Донаром-Тором, в міфічній постаті якого є помітні деякі паралелі з греко-римським Геркулесом [10, с.72]. Іон Винокур пов'язував орнамент таких підвісок з солярною символікою [6, с.137]. Він зазначає, що кількість солярних знаків на деяких з них становить 12. Тож, на його думку, тут простежується ідея 12-ти сонячних місяців у році.

Оксана Гопкало датує появу пірамідальних підвісок не раніше другої третини IV ст. н.е., проте не виключає, що їхнє виробництво в черняхівському ареалі могло початись і раніше [7, с.79-80]. В одному з поховань Черняхівського могильника таку прикрасу супроводжували дві фібули: підв'язного типу з чотириривитковою пружиною

та арбалетного типу з залізною віссю та багатовитковою пружиною [15, с.18]. Такі фібули за А.Амброзом датуються серединою IV ст. н.е. [4, с.70-72]. Про приналежність цього поховання до пізнього етапу існування черняхівської культури свідчить й західна орієнтація поховання. Косанівський могильник, де також виявлена знахідка пірамідальної підвіски, датується часом не раніше IV ст. н.е. Отже, такі кістяні вироби побутували в черняхівській культурі протягом IV ст.

Виключно лиш на черняхівських могильниках трапляються так звані кістяні «браслети» (рис.1, 5). Відомі вони на таких черняхівських пам'ятках України (Дем'янів II, Одая), Румунії (Данчени, Тиргшор, Бирлад-Валя Сяке), а також на пшеворських пам'ятках Польщі.

Виготовлені кістяні «браслети» з основи рогу (розетки) оленя або лося. Підставою вважає дані вироби браслетами стала знахідка одного з них на кисті руки людського скелета в Тиргшорі [2, с. 223]. На думку Б.Магомедова невеликі розміри предметів (діаметр отвору зазвичай 5-6 см) дозволяють припустити їх використання в якості амулетів [10, с.74-75]. Такого ж погляду дотримується А.МакГрегор, хоча зауважує, що деякі автори припускають можливість застосування цих виробів не тільки як амулетів, а й браслетів [3, р.109]. Не виключено, що дані знахідки, могли використовуватись як поясні пряжки, на підтвердження чого, можна враховувати їх місцезнаходження в області тазу покійника в похованнях.

Кістяні «браслети» трапляються в основному на пам'ятках IV ст. Зокрема поселення Дем'янів II, де виявлено такий екземпляр, за аналізом знайденого



Кістяні гребені **Рис. 2**

інвентарю датуються кін. III – IV ст. н.е. [8, с.342-343]. До IV ст. відносять аналогічні знахідки в комплексах пшеворської культури Польщі. [10, с.74].

На черняхівських могильниках Буковини такі вироби часто розміщені поміж ніг покійників у чоловічих похованнях. Г.Нікітіна припускає, що тут є певний зв'язок з культом чоловічої сили, плодючості.

Проте, найтиповішими знахідками серед виробів з кістки на могильниках I-V ст. н.е., є, як не дивно, предмети, що належать не до категорії сакральних, а швидше до речей індивідуального побутового вжитку. Мова йде про кістяні гребені (рис. 2, 1-4). Дана категорія виробів поширена серед всіх тогочасних культур зазначеного регіону, проте в поховальних комплексах вони відомі тільки з вельбарських та черняхівських пам'яток.

На вельбарських пам'ятках помітна тенденція, що гребені трапляються у похованнях дорослих осіб, і є рідкістю для дитячих. Переважно вони знаходяться у кремаційних похованнях. При цьому гребені є зажди перепаленими, що свідчить про їх присутність коло тіла покійного під час здійснення обряду спалення. Є відомості, що в певних германських племен, наприклад в свевів, був звичай заплітати гребені в волосся для носіння певних зачісок [17, с. 175]. Тож не виключено, що під час здійснення поховальних обрядів, гребені знаходились у волоссі покійних.

В черняхівських же похованнях гребені є типовим інвентарем для чоловічих, жіночих та дитячих поховань. Якщо мова йде про інгумації, то найчастіше гребінь розміщений в похованні біля черепа. Окрім того, дані вироби бувають розташовані біля поясу покійного, рідше в ногах, а іноді і окремо в посудинах. В жіночих похованнях простежуються невелика тенденція, що гребінь клали в район грудей.

Цікаву думку пропонує І.Винокур. Кістяні гребені з багатьох черняхівських могильників нерідко вкриті цілою серією солярних символів; хоча на більшості кістяних гребенів солярна орнаментация подана в уніфікованому, стилізованому вигляді, все ж на деяких можна вбачати цілком виражений конкретний магічний зміст. Йдеться про зображення на декотрих гребенях 12-ти солярних знаків, відповідних кількості місяців в році. До них слід віднести зразки черняхівських кістяних гребенів, у орнаментиці яких подано центральні (збільшені, виділені) солярні знаки, що знаходяться в оточенні менших за масштабами, але подібних небесних символів.

Часом, замість самих гребенів, в похованнях використовувались їх мініатюрні варіанти, у вигляді підвісок (рис. 1, 6). Такі зразки відомі наприклад з Києва, Черняхів-Ромашки.

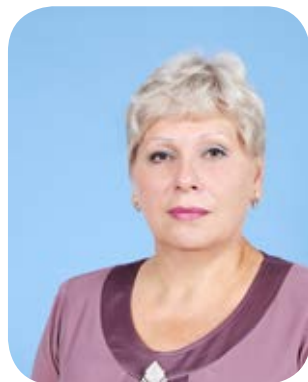
Окрім прикрас та гребенів, в поховальних комплексах I-V ст. н.е. трапляються кістяні вироби, що мали господарське призначення. Найтиповішою з цієї категорії знахідкою є кістяні голкотримачі. Досить часто їх знаходять саме в жіночих похованнях, проте не рідко вони трапляються і в чоловічих. Окрім голечників, в похованнях знаходять також ручки від інструментів, лошила та проколки. Ця категорія речей, якщо мова йде про інгумації, розміщується поруч із останками, оскільки має більш супровідний, а ніж сакральний характер.

Отже, проаналізувавши увесь набір кістяних речей, знайдених в похованнях I-V ст., очевидним стає факт, що найбільше серед них є виробів, що несли в собі певний сакральний зміст. Це в першу чергу так звані амулети-підвіски. Найімовірніше, що вони, за віруваннями тогочасних племен, повинні були нерозлучними з їхніми

власниками навіть після смерті. Примітною залишається часте виявлення на могильниках кістяних гребенів. Хоча ці речі були індивідуального, побутового вжитку, вони супроводжують покійників, майже в кожній п'ятій могилі.

Література:

1. Diaconu G. Spatsarmatische Elemente in der Sintana de Mures – Tschernlachovkultur. – Dacia, 10. – Bucuresti, 1966 – P. 357-364.
2. Diaconu G. Tirgsor. Necropola din Secolele III-IV e.n.. – Bucuresti, 1965. – 290 p.
3. MacGregor A. Bone, Antler, Ivory and Horn: Technology of Skeletal Materials Since the Roman Period. – Toronto, 1984. – 245 p.
4. Амброз А. Фибулы юга Европейской части СССР II в. до н.э. – IV в. н.э. // Свод Археологических источников, Д1-30. – Москва, 1966. – 142 с.
5. Брайчевская А.Т. Черняховские памятники Надпорожья (по материалам раскопок и разведок И.М.Фещенко, А.В.Бодянского и автора) // Черняховская культура (МИА – № 82). – Москва, 1960. – с. 148-191
6. Винокур І. Історія і культура черняхівських племен. – Київ, 1972. – 180 с.
7. Гопкало О. Бусы и подвески черняховской культуры. – Киев, 2008. – 252 с.
8. Козак Д. Етнічна історія Волині й Галичини в ранньоримський час // АДЛУ – Вип. 8. – Львів, 2005. – с. 322-345.
9. Кравченко Н. Косановский могильник (по материалам раскопок В.П.Петрова и Н.М.Кравченко в 1961-1964 гг.) // История и археология юго-западных областей СССР начала нашей эры (МИА – № 139). – Москва, 1967. – с. 77-135.
10. Магомедов Б. Черняховская культура. Проблема этноса. – Люблин, 2001. – 290 с.
11. Некрасова А. Памятники черняховской культуры Днепровского Левобережья // Готы и Рим. Сборник научных статей. Киев, 2006. – с. 87-200.
12. Никитина Г. Могильники черняховской культуры в Северной Буковине и Бессарабии. – Москва, 1996. – 182 с.
13. Петраускас О., Шишкин Р. Могильник и поселение черняховской культуры у с. Великая Бугаевка (археологический источник) / ИА НАН Украины, ИИО НПУ им. М.П. Драгоманова. – Киев, 2013. – 412 с.; рис. табл.; + 38 с. вкл. (ОІУМ. – №2).
14. Петров В. Черняховский могильник на (по материалам раскопок В.В.Хвойки в 1900-1901 гг.) // Древности эпохи сложения восточного славянства (МИА – №116). – Москва, 1964. – с. 53-117
15. Симонович Э. Новые работы в селе Черняхове // История и археология юго-западных областей СССР начала нашей эры (МИА – № 139). – Москва, 1967. – с. 5-27
16. Тиханова М. О локальных вариантах черняховской культуры // СА. – №. 4. – Москва, 1957. – С. 168-194.
17. Шукин М. Готский путь (готы, Рим и черняховская культура). – Санкт-Петербург, 2005. – 576 с.



Степаненко Надежда Васильевна

Кандидат исторических наук
Актюбинский Казахско – Российский
Международный университет

СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ ПАТРИОТОВ В КАЗАХСТАНЕ -1943 -1946 ГГ.

В статье говорится о социальной деятельности Союза польских патриотов (СПП) в Казахстане в годы Отечественной войны. Об организационной деятельности СПП по открытию школ для детей поляков и подготовки учителей из числа польских переселенцев. Шефской деятельности СПП над польскими детскими домами. Активном участии СПП в проведении политики массовой реэвакуации польских переселенцев на родину.

Ключевые слова: Союз польских патриотов, Казахстан, переселенцы, дети поляки, детские дома, школы, шефство, культурно- просветительная деятельность, массовая реэвакуация.

Keywords: Union of polish patriots, Kazakhstan, migrants, children poles, orphanages, schools, patronage, cultural and educational activities, mass reevacuation.

1943 год стал переломным во взаимоотношениях СССР и эмиграционного правительства Польши в Лондоне. Причина конфликта связана с “Катынским делом” – трагической судьбой нескольких тысяч польских офицеров, которые были расстреляны советскими карательными органами весной 1940 г. и захоронены в Катынском лесу в 14 км к западу от Смоленска. Советские власти, естественно, скрывали свою причастность к этим событиям. Этот факт Сталин использовал в качестве предлога, чтобы разорвать дипломатические отношения с эмиграционным правительством Владислава . Сикорского в Лондоне., обвинив Германию в убийстве польских военнослужащих, а польское правительство – в « контактах и сговоре » с гитлеровцами. Разрыв польско-советских отношений позволил Сталину, осуществить свой план установления в Польше послушной ему коммунистической власти. В феврале 1943 года политическое правительство, состоявшее главным образом из верных

Советскому государству польских коммунистов, основало Союз польских патриотов. (СПП) [1, с.286].

Союз польских патриотов являлся самой массовой организацией польской эмиграции на территории СССР. Председателем Союза польских патриотов была Ванда Василевская. Деятельность СПП была направлена на издательскую и культурно-просветительскую деятельность, а также на привлечение поляков на территории СССР, в Польшу и эмиграции к участию в антифашистском движении. В Казахстане СПП взял на себя шефство над польскими детскими домами и школами для польских детей. В 1943 г. по ходатайству СНК СССР был образован Комитет по делам польских детей. С поддержки комитета и СПП в Казахстане с 1943 по 1944 гг. было открыто 10 детских домов, где нашли приют 976 детей [2, л. 29].

Самые большими по численности детей-сирот были детские дома в Южно-Казахстанской и Актюбинской области. В детском доме № 2 Сайрамского района Южно-Казахстанской области числилось 152 человека; в детском доме №5 Туркестанского района Южно-Казахстанской области – 145 детей; в Актюбинском детском доме Актюбинской области – 135 человек; в остальных семи детских домах численность детей в среднем составляла 80 человек.

Актюбинский детский дом единственный носил имя Ванды Львовны Василевской. Он был открыт согласно постановлению № 388 Исполкома Областного Совета депутатов трудящихся 1 июня 1944 г. и рассчитан был на 70 детей, с утвержденным бюджетом 278,4 тыс. рублей. Первым директором детского дома была назначена Кемиска Елена Марияновна, полька из числа переселенцев, педагог по образованию. Остальной штат сотрудников составлял 16 человек, 13 из них поляки [3, л. 235]. Подбором штата сотрудников для детского дома занимался СПП. В штате Актюбинского детского дома числилось воспитателей – 7 человек, вспомогательного персонала – 9 человек; с высшим образованием – 5 человек, средним образованием – 8 человек и начальным образованием – 2 человека. С мая 1945 г. директором детского дома назначена Франчукова Анеля Яновна [4, л. 67].

С июня 1944 г. в детский дом стали прибывать дети-поляки по путевкам из других детских домов области. Из Джурунского детского дома прибыло самое большое количество детей – 57 человек. В 1942 г. при Джурунском детском доме были открыты ясли для 20 польских детей 1938–41 годов рождения [5, л. 5]. К 1945 г. количество детей в детском доме увеличилось до 135 человек. Большинство из них были школьного возраста и только 20 детей дошкольного возраста. Все дети, согласно учетным документам, 1930–1939 годов рождения, прибыли с территории Польши – городов Гродно, Вильно, Леско, Лович. Согласно сведениям о родителях, у большей части детей матерей нет, а отцы в армии или в плену [3, л. 233]. .

Несмотря на сложности военного времени, в детском доме проводилась воспитательная работа, работали кружки (хоровой, драматический, танцевальный и т. д.). Вся воспитательная работа находилась под контролем СПП, которые обеспечивали детский дом школьными принадлежностями, учебниками и книгами на польском языке [3, л. 239]. С июня 1943 года для детей младшего и среднего возраста СПП начинает издание образовательного журнала «Пломычек» («Огонёчек»).

30 июня 1943 г. Совнаркомом СССР принял постановление за № 710 об организации школ для детей-поляков. На основании постановления организацией школ

занимался Наркомат просвещения КазССР и исполкомы областных советов. В постановлении были даны четкие распоряжения:

- 1) обеспечить организацию обучения детей-поляков на родном языке;
- 2) школы организовать при наличии учащихся для начальной школы не менее 25 человек, средней школы – 10 человек;
- 3) обеспечить школы учительскими кадрами для преподавания на польском и русском языках;
- 4) для детей, проживающих в отдалении от школы, организовать интернаты;
- 5) обязать облоно обеспечить финансирование организации школ;
- 6) включить школы для польских детей в общую сеть школ [6, л. 33].

Содействие в организации школ областным исполкомам оказывал Союз польских патриотов .

Организация школ проходила крайне медленно, основная причина – плохая укомплектованность классов и недостаток учителей. Школьные здания были не приспособлены к проведению занятий, особенно в зимнее время. Согласно отчетам Наркомата просвещения КазССР, на 1943–1944 учебный год было открыто 56 школ с охватом обучающихся детей в количестве 6687 человек [7, л. 24].

1 июля 1945 г. для подготовки учителей польских школ были организованы курсы, рассчитанные на 2 месяца обучения в Москве. На курсы было направлено 50 учителей из областей, где были открыты польские школы: Алма-Атинской, Талды-Курганской, Джамбульской и Акмолинской [8, л. 12]. Здесь необходимо сделать оговорку, что школы были открыты, в основном, в областях северного и южного Казахстана, где наблюдался наибольший приток польских переселенцев.

Согласно отчетам по итогам работы первого полугодия 1944–1945 учебного года, лучшие результаты были достигнуты в Джамбульской средней школе для польских детей им. А. Мицкевича. Приведем выдержку из отчета о состоянии учебно-воспитательной работы в школе:

«1. Занятия в школе ведутся в две смены. За первое полугодие несколько раз менялось расписание из-за изменений в составе учительского коллектива (преподавателя английского языка, а главным образом, военрука, работавшего в школе короткое время).

2. Итоги полугодовой аттестации показывают следующую картину: из общего количества учащихся 545 не аттестованных оказалось 91 учащийся (это объясняется перерывами в занятиях), отличников – 50, с двойками – 61 учащийся.

3. Вследствие продолжительных перерывов в связи с морозами программа по многим предметам не выполнена.

4. Дисциплина учащихся в общем удовлетворительная. Учащиеся ведут себя хорошо на уроках, в школе и вне школы.

У многих ребят школы русский язык стал как бы вторым родным языком. Этот факт, с одной стороны, облегчает обучение русскому языку (подчас у детей, особенно младшего возраста, безупречное произношение и ударение, правильный русский слог), с другой стороны, мешает усвоению польского языка. Преподавание родного языка направлено на борьбу за чистоту польского языка. Появление "Книг для чтения" ("Crytanki") для начальных классов дало возможность улучшить преподавание родного языка. В 5–7 кл. основой преподавания литературы служат сборники

ки избранных произведений польских писателей (Болеслава Пруса, Элизы Ожешко, Марии Конопницкой). В 8–10 кл. преподаватель проводит работу на основе подробных конспектов.

5. В школе изготавливаются самодельные наглядные пособия (орфографические таблицы, исторические карты, простые приборы по физике).

6. До получения программы по истории Польши и учебника географии Польши эти дисциплины преподавались в довольно скудном объеме. Преподавателям трудно было восстановить в памяти необходимый учебный материал» [9, л. 108].

Кроме польской школы в г. Джамбуле 23 ноября 1944 г. был открыт польский детский сад на 60 детей в возрасте от 3-х до 7 лет. Кандидатуры воспитателей детского сада (3 чел.) были утверждены СПП и имели опыт работы с детьми [9, л. 115]. Открытие детских садов по другим городам было проблемным из-за недостатка финансовых возможностей. Вся воспитательная работа в детском саду проходила под контролем СПП. Выдержка из отчета по воспитательной работе детского сада в г. Джамбуле свидетельствует о том, что «режим строго соблюдается. Сон не проводится из-за недостатка помещения. Но летом, когда старшая группа отдыхала на воздухе, младшая группа спала на одеялах, расстеленных на полу. Дети питаются 3 раза в день и получают достаточно продуктов как в качестве, так и в количестве. Прогулки проводятся очень часто. В большинстве дети гуляют на лугу детского сада, где проводятся подвижные игры.

Воспитательная работа с детьми заключается в следующем: воспитание в детях организованности, дружеских отношений, уважения к взрослым, любви к труду, гигиенических навыков, обращение с карандашами и другими материалами. Большое внимание уделяется воспитанию в детях любви к своей Родине и Советскому Союзу. Для развития любви к Польше проводятся частые беседы, рассказы о героях, разучивание стихотворений, инсценировка стихов, народные песни и пляски. Для этого используется детская газета «Огонек» и материалы из «Комполь-Дета»» [9, л. 106–107].

6 июля 1945 г. было принято советско-польское соглашение о возврате на родину детей польской и еврейской национальностей. В инструкции к соглашению говорилось, что переселению подлежат дети-сироты и те, кто имеет отца в польской армии, а также дети поляки и евреи, находящиеся у граждан, и чьи родители находятся на территории СССР и желают выйти из советского гражданства. Переселению не подлежали дети без родителей и не достигшие 14-летнего возраста, а также дети не польской национальности. Заявление от детей на выезд должно было быть в письменной форме, принимали заявления только у детей в возрасте от 14 до 18 лет [4, л. 69]. В соответствии с постановлением СНК СССР от 10 ноября 1945 г. № 2863-830 в областях Казахстана были созданы специальные комиссии по рассмотрению списков и заявлений детей.

С 1945 по 1946 год Союз Польских Патриотов руководил процессом переселения поляков и евреев из СССР в Польшу.

С января 1946 г. началась массовая реэвакуация поляков с территорий Казахстана. Реэвакуация была хорошо организована. Перед отъездом проводился медосмотр, были сделаны прививки против брюшного тифа и оспы и произведена санобработка людей и вещей. По итоговым данным, на июнь 1946 г. из 55 177 поляков, учтенных в 16 областях Казахстана, в Польшу было отправлено 52 292 че-

ловека. [10, л. 24]. В целом, относительно быстрые темпы эвакуации привели к тому, что к августу 1946 г. основная масса поляков, депортированных в Казахстан в 1940–1941 гг., выехала на родину.

10 августа 1946 года Союз польских патриотов закончил свою деятельность в связи с возвращением на родину большей части польских эмигрантов.

Список источников:

1. Дымбовская А. История Польши с древнейших времён до наших дней /
2. А. Дымбовская. М. Жарын. Я. Жарын. - Варшава: Из-во ПВН, 1998.-360с.
3. Справка НКВД КазССР по результатам проверки трудоустройства поляков – спецпереселенцев (ноябрь, 1940 г.) // ЦГАРК, ф.р.1137, оп. 18с, д.139. л.29. 3. Документация Актюбинского польского детского дома им. В. Василевской // ГААктО, ф. 28, оп. 7, д.7, л. 232, 233, 235, 239.
4. Справка о составе педагогического коллектива детского дома им. В. Василевской // ГААктО, ф.281, оп.7, д.8, л.49,67,69.
5. Постановление об лано Актюбинской области об открытии яслей для 20 польских детей в Джурунском детском доме // ГААктО, ф. 504, оп.1, д.111. л.5.
6. Постановление Совнаркома СССР от 30 июня 1943 г. за № 710 « Об организации школ для детей- поляков» // ГАЖО, ф. 399, оп. 1, д. 370, л. 33.
7. Отчёт наркома просвещения КазССР за 1943-1944 учебный год о состоянии школ и детучреждений в КазССР // ЦГАРК, ф. р.1692, оп. 1, д. 953, л.24.
8. Сведения об организации курсов повышения квалификации учителей польских школ // ЦГАРК, ф.р.11692. оп. 1, д. 839а, л. 12.
9. Отчёт о состоянии учебно- воспитательной работы в школе для польских детей им. А. Мицкевича за первое полугодие 1944-1945 учебного год // ГАЖО, ф. 234, оп. 1, д.36, л. 106,. Л.108.
10. Сведения НКВД КазССР на 7 января 1946 г.о заявках и желающих выйти из советского гражданства// ЦГАРК, ф.р.1137 оп.18д.139, л.24



Gorokhov S.V.
Ph. D (History of Ukraine),
Assistant Professor of Educational Policy Department,
Dragomonov National Pedagogical University

EDUCATIONAL POLICY OF PETER THE GREAT AND CATHERINE II IN THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY

The article studies the process of state involvement in education development. Our main attention is focused on the formation of the government's attitude to the educational system, creating the first politicians' theoretical views on the role of education in nation-building process, the first practical implementation of government activities in the development of the education system. The impacts of political conditions, positive and negative aspects in the implementation of government educational activities are analyzed in the article.

Keywords: educational policy, a committee, charter, a province, a college, a reform, a gymnasium.

State policy, regardless of the field or means of its implementation, is primarily targeted pre-planned and theoretical and research-based government's activities at some stage of its existence. We should stress that state policy is, above all, a strategy of the country development, aimed at a large period of time with wide influence on all aspects of society.

The educational sector was not isolated from the state policy. For a long period of time education existed as an independent social phenomenon until the needs of the state put it in a number of priorities for its successful development.

At the beginning of the XXI century, in most countries education and science began to play a significant role in all industries' effective development, due to the positive solution of social problems, even had some contribution to the government and, in general, politics improvement. That is, education is now transformed from object to an active participant of policy – the subject of state-forming procedures.

Therefore, nowadays educational policy should be studied as a separate socio-political phenomenon in the context of the genesis of Ukraine. The development of any social

phenomenon has primarily a historical genesis, and that is why, at the present stage of the educational policy study, it makes history of state policy development extremely important for educational sphere. In its turn, this will allow to trace the evolution process of public policy in this area and to find out what historical factors have a significant influence on the development of modern education, and will help to determine their nature. Investigating this historical topicality in education policy is extremely important, conditioned by the fact that for a long time Ukraine was a part of other countries, which meant the impact of foreign educational systems on domestic similar processes.

In our article we will try to trace specific steps of state policy in education, especially, in the second half of XVIII century, the period of the Russian Empire.

In order to indicate why this period was chosen, it is necessary to specify the conditions of this historical stage, prompted the government to focus on education. The beginning of the XVIII century made history the Russian Empire formation period, accompanied by a territory expansion and population increase. Besides, this process required to bring not only physical, but also human resources.

Most of researchers of that period pointed out that in the late XVII century the level of Russia development did not meet the requirements and plans of Russian tsars, especially since Peter I, who wanted to solve a number of geopolitical problems.

The only solution was an entire modernization of the country in all spheres of life; first of all, it was army, navy and administration. To achieve this goal, these areas transformation were initiated, and as for the rest it was the creation of new and improvement of old industries, setting up new forms such as manufacture, introduction of new administrative system and so on.

Among some obstacles hindered this process, the main negative factor was the lack of professionally-trained personnel, especially in the military, marine, construction and other industries. We know that at that time Russia was far behind the countries of Western Europe, and especially in cultural development. No wonder, that Peter I invited many foreigners to work in the Civil Service, sent young people to study abroad, borrowed European traditions, etc.

As we have already mentioned, any public policy is a long-term systematic strategy. Therefore, Peter I and some of its officials, taking into consideration some plans to modernize and develop the country, began the reform, aimed at creating the right conditions for providing all areas with highly professional staff. It meant that the state, not at the first time, drew attention to education as to a kind of production tool just to satisfy the needs of state.

The first steps of the state in this direction, in accordance with the requirements of contemporary life were purely pragmatic. Thus, the public policy in education was based on two principles – vocational education and training.

During the XVII century, vocational educational institutes – schools were opened in the country. Thus, in Moscow math school and navigation school were opened in 1715, as well as in St. Petersburg – Maritime Academy, engineering and artillery school. It was the beginning of setting up educational institutions in geology and medicine [3].

There were two features of staff training system of the time – students' layers and schools inseparability from production.

As for the first, we should mention that Peter I considered, that education could be got according to layer belonging and occupation. Thus, only the nobles could be trained

in military and navigation, the rest (representatives of free layers) could be employed in industries. As an exception, not noble's children, but talented young people had an opportunity to get into the military or navigation schools. As for the children of the nobility, in the time of Peter I the training for them was no longer a privilege and duty. However, institutions existed usually at military units, shelves, hospitals, factories and mines and so on. Thus, the teachers were the masters, officers or foreign engineers.

Development of professional education did not mean a complete neglect of the primary and secondary education. It is clear that without a primary school there could be no special education, it was proved by some real events.

Number of people, willing to learn, even among the nobility, was too small, but those entered special schools had no initial knowledge and had to learn, which in its turn, negatively caused professional training. In 1714 on the orders of Peter the Great math schools were opened in each province. The children aged 10 to 15 years old were eligible to study in these schools, regardless of their layers belonging. Priority subjects were algebra and geometry. Navigation school in Moscow was responsible for training teaching staff [3].

Another measure of that time was an attempt to open municipal primary schools under the supervision of magistrates. Unfortunately, these measures were not successful. Math schools were not popular, they did not have enough students, and primary schools were left without any magistrates support. Moreover, an unsuccessful attempt was made to open private schools, such as the Latin- Italian School, Gluck high school in Moscow and brothers Lyhudiv Elin Greek school. Besides, we must mention the creation of Academy of Sciences, opened in 1726. According to Peter the Great, this educational institution was to cover at once three areas: high school, university and, in fact, the Academy itself, that is, secondary education, as well as higher and academic center. As we see in the result, it was neither necessary nor possible. Thus, academic high school artificially admitted required number of students, giving them scholarship, and, in general, university existed only nominally.

This system of education, artificially planted in the country, having no necessary background, prevented the establishment of a single body of special education. The main reason for this was that each state had its own executive bodies, such as boards. There was no need to create a higher education executive body, because it could just double its function.

Such a situation in this area proves that the education policy of the government was seen as a necessary component, but not as a main, and, moreover, as an independent branch. In general, the concept of education has not used in the modern sense of this term. In addition, the government did not target at the development of compulsory primary and secondary education. Specific relevance to education is evidenced by the fact that all affairs, associated with education, were considered by the Senate.

At the same time we have to be objective to establish evaluation of Peter the Great epoch in the development of national education policy. Thus, under his ruling education began to acquire a secular nature. The state, at first, drew attention to the use of education for the basic industries development.

Practical implementation of the first state educational ideas were not entirely successful, it caused a lot of problems, and there were a lot of questions to solve for further methods of education policy implementation. Thus, there were a range of matters to settle such as training approaches, a system of financing educational institutions, training of teaching staff, forms and methods of public involvement and education and others.

We must say that under Peter the Great – a certain period of laboratory research on this matter. The main achievement was the creation, though only on paper, the scheme of education with a specific place of state in it. After the death of Peter the Great to the reign of Catherine the number of schools were transformed into independent administrative units. As part of the Senate in 1763, third department was created to deal directly with education. Many military schools of the Russian Empire were reorganized into the noble corps [6].

All this could not have happened without these efforts and attempts, although, as we see, not all of them were always consistent and successful.

A new stage, which affected more active and constructive decisions in the relationship between the state and education, was during the reign of Catherine II. This time was not less progressive than Peter the Great period, both for foreign and domestic policy. Except traditional wars, the aim to increase the area, this period was characterized as the Enlightenment, with ideals, required new priorities in public construction and public-government relations. The spread of specialized literature and foreigners, invited to serve in the Russian Empire, brought ideas of the Enlightenment: Montesquieu, Diderot, Rousseau and others. There appeared such a thing as enlightenment absolutism in governing state. Education was greatly influenced by enlightenment, much more than other spheres. The basic ideas of the Enlightenment declared education of a human citizen. The learning process should be accompanied by humane means, rather than punitive measures.

The first steps of the state at that time were rather searching. Unlike her predecessor, Peter the Great, the new Empress Catherine II began the search for the optimal model of education planning and organizing events. Thus, in 1768 a special government commission authority schools was established, whose members developed a project of educational institutions system.

According to the Commission proposal, the country opened four-type schools: rural lower, lower urban, middle schools and schools for other religions. Lower rural and urban schools had to provide male population with elementary education. Average school created as closed schools for the nobility, aimed to displace the seminary [4].

The course contains a variety of subjects Humanities and application areas. Gymnasium had double authority; it belonged to Bishop and the Governor who appointed Archimandrite and rector. The teaching staff was also divided into two groups: the secular and the spiritual. Unfortunately, in 1771 the commission was dissolved, and plans could not be brought to life, though they remained important in the development of successors' plans.

In the 80s there was another attempt to hold a kind of contemporary education reform. These events were associated with the emergence in Europe of so-called public schools sahansky methods. It was established in 1775 in the Austrian Empire during the reign of Maria Theresa and Joseph II. After a personal meeting with Joseph II, Catherine II ordered to implement this system in the Russian Empire. For the direct implementation of this system the personal commission headed by privy councilor (advisor) P.V. Zavadovsky was established. Besides, to get some experience in applying sahansky system in Russia Theodore Jankovich was invited. The composition of this committee included Epius Academy, Shepherds and Theodore M. Jankovich. The task of the committee was: a plan of opening a network of public schools, teacher training and curriculum development and textbook provision. September 17, 1782 plan for the establishment of public schools was prepared.

According to the plan, public schools were divided into three categories: low, medium and major. General Folk (Public) College in St. Petersburg was to train teachers, on the basis of which in 1786 a high teacher-training school appeared. In Petersburg province seven public schools were organized just for the experiment.

Over time, as the Commission proved the reality of its plan, in April 1786, under the decree 25 provinces began creating major public schools. Up to this point had already prepared 100 teachers, 30 translated foreign books and so on. Direct execution of this task was entrusted to governors, and funding was provided by local ordinance.

The Charter, adopted August 5, 1786, had great importance for improving the organization of the education system of public schools. This was probably the very first public document that described the state policy in education. Unlike the previous plan, according to the Statute institutions were divided only into two types: basic and small. Located in the main provincial towns and had to prepare future teachers. In addition, their graduates were eligible to go to university. It was created as a central management and central education board, which belonged to major college. Local government, as well as in the previous plan belonged to the Governor and the commandment.

Management (ruling and control) of the educational part belonged to the Director, who was personally appointed by the governor, and who was a member of the commandment (Order of the Public charity). The director had to check the main school once a week and had its own observers in districts, as a rule, elected local citizens. The director followed the work of the teachers invited to work in small schools, graduated from top colleges and seminaries. In addition, he supervised the teachers to take the exam in advance to have the right to fill the positions.

The Charter approved the rate of financing schools, according to major – in 2500 rubles, and small – 500 rubles per year. We should stress the fact that studying was always free of charge for all classes.

The Decree 1784 indicates strengthening of education policy, under which all private and foreign pensions, should be certificated by passing exams in major colleges. As a result of checking, there was closing of all private schools and a German boarding school, and the rest were ordered to move across all types of schools teaching methods since January 1, 1785. In addition, since 1785 it was possible to open a private hostel only with the schools Commission official permission and examinations were to perform every six months and in the presence of the director of the general local schools.

It is well-known, that the process of creating a public education system in the late XVIII century met numerous obstacles on its way. Thus, in 1789 was the first revision of educational institutions, which found the first flaws. The main one was that the ordinance did not always in time finance the necessary amount of money to open a school; in fact, population had no strong desire continue learning. The reason for the reluctance to raise the level of education was too difficult training program in high school and, in addition, to obtain a better position was more prestigious than to get a good education. The Commission has also revealed a negativity that occurred in our times – most graduates of top schools are not always going to work as teachers, and tried to go to another public service. As a result, colleges, which lacked the required number of students in 1801, were closed. Negative effect on the spread of education made it impossible to educate farmers' children [5].

Nevertheless, time of Catherine II had significant importance for the further

development of the education policy. The main achievement of this period was the development and practical implementation of the first national education program on the principles, followed by subsequent rulers and governments for a long time. These, can be attributed, such as: the distribution of educational facilities for certain types, elementary and universality of primary education, the creation of a separate institution for teacher training, development of special programs and textbooks, some standardization of teaching. The creation and management of financial and material support education, the involvement of local authorities, and introduction of standards for maintenance of schools should be emphasized. The state tried to recreate a system of students' education, based on some ideas of the Enlightenment.

The evidence of educational policies success should be figures. Thus, if in 1782 there were 8 education institutions with 518 pupils, whereas in 1801 there were 315 schools with 19,000 students [5].

To make conclusion of our research review, we must say that it was such a period, where own and foreign experience was used for constant search of new governance forms. We should underline, that putting plans into practice was of significant importance. So, there were some obstacles on the way, such as a lack of understanding between the public and local officials, but all these difficulties just strengthened and engendered the idea that only a strong state with central government could ensure the development of education.

The result of the general practice was to create not only educational material culture, but also the formation of human capital with the best representatives of the time (Zavadovskiy, F. Jankovich, Academy Epius, P. Shepherds, etc.).

All these events and personalities of XIII century served as the foundation and the intellectual force of further education and science formation in the XIX century.

Literature:

1. Aleshincev I. A. Istorija gimnazicheskago obrazovanija v Rossii (XVIII i XIX vek) / I. Aleshincev. – Sankt-Peterburg: izdanie O. Bogdanovoj, 1912. – IX, 346, VI s.; 25 sm.
2. Arhangel'skij, A. S. (1854-1926). Imperatrica Ekaterina II v istorii ruskoj literatury i obrazovanija: [Chit. v torzhestv. sobr. Imp. Kazan. un-ta, 24 nojab. 1896 g.] / [Soch.] A.S. Arhangel'skogo. – Kazan': Tipo-lit. Imp. un-ta, 1897. – [2], 91 s.; 2.
3. Vladimirs'kij-Budanov M. F. Gosudarstvo i narodnoe obrazovanie v Rossii s XVII veka do uchrezhdenija ministerstv / [Soch.] M. Vladimirs'kogo-Budanova. – Sankt-Peterburg: tip. V.S. Balasheva, 1874. – [2], 142 s.; 23.
4. Grot Ja. K. Zaboty Ekateriny II o narodnom obrazovanii, po ee pis'mam [k] Grimmu: [Rech'.. v sobr. Akad. nauk 29 dek. 1878 g.] / [Soch.] Akad. Ja.K. Grota. – Sankt-Peterburg: tip. M.A. Hana, 1879. – 40 s.; 18.
5. Kornilov I. P. Ocherk istorii ruskoj shkoly, ee sovremennoe sostojanie i na kakih nezbylennykh nachalah ona dolzhna byt' utverzhdena / I. Kornilov. – Sankt-Peterburg: tip. A.P. Lopuhina, 1901. – [2], 23 s.
6. Leshkov V. N. Narodnoe prosveshhenie po ukazam Petra Velikogo: [Tekst]: chitano 21 fevr. 1877 g. v godichnom zasedanii Moskovskago juridicheskago o-va / [V. Leshkov]. – [Moskva]: v Universitetskoj tip. (M. Katkov), cenz. 1877. – 26 s.; 24 sm.
7. Miropol'skij S. I. Shkola i gosudarstvo: Objazatel'nost' obuchenija v Rossii: (Ist. jetjud) / S. Miropol'skij. – Sankt-Peterburg: tip. A.M. Kotomina, 1876. – VIII, 248, II s.

8. Sokolov V. F. Dejatel'nost' imperatricy Ekateriny II na pol'zu zhenskogo obrazovanija v Rossii: Vospitannicam starshih klassov Odesskoj gor. 2 zhenskoj gimnazii. 6 okt. 1896 g. / [Vs. Sokolov]. – Odessa: tip. i hromolit. E.I. Fesenko, 1896. – 31 s.; 23.
9. Shmid G. K. Istorija srednih uchebnyh zavedenij v Rossii / soch. E. K. Shmida, znachitel'no izm. i dop. avt. v per. s nem. – Sankt-Peterburg: [b.i.], [18]. – 684 s.; 22 sm.

ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ КОМІТЕТ СПРИЯННЯ ВЧЕНИМ ТА ЙОГО ДІЯЛЬНІСТЬ (20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Ключові слова: Академія наук, наукова інтелігенція, партійне керівництво, державне керівництво, матеріальне становище/ Keywords: Academy of sciences, scientific intelligence, party leadership, public organs, financial position.

Інтенсивне зростання науково-дослідної мережі у 20-х роках, поставило проблему наукових кадрів на одно з центральних місць. В умовах відсутності власної інтелігенції одним із шляхів вирішення кадрової політики в науці стало залучення старої буржуазної інтелігенції до співробітництва. Без неї, без її наукового потенціалу та досвіду будівництво декларованого соціалістичного суспільства було неможливим.

Радянським урядом та більшовицькою партією була розроблена ціла система форм і засобів, які б сприяли переходу буржуазної інтелігенції на бік влади. В її основу була покладена ленінська концепція по залученню буржуазної інтелігенції до спільної праці, що також передбачало надання важливої ролі старій інтелігенції у справі підготовки нових наукових кадрів. Тому влада докладала максимальних зусиль, щоб не тільки зберегти цей науковий пласт, але й заставити його працювати на себе, втягнути до будівництва нового суспільства

Владні органи поряд з заходами політичного і організаційного характеру, важливе місце надавали політиці, спрямованій на поліпшення матеріального становища вчених. Важливим кроком в цьому напрямку стало прийняття постанови РНК УСРР від 30 серпня 1921 року «Про покращення становища наукових робітників», згідно якій відомим вченим та їх сім'ям надавалася допомога академпайками, вони звільнялися від усякого роду повинностей тощо.[4]

З метою реалізації цих завдань 31 жовтня 1921 р. було утворено спеціальний орган – Всеукраїнський комітет сприяння вченим (ВУКСВ). Це була напівурядова організація, що за своєю структурою повторювала Центральну Комісію з питання побуту вчених при РНК СРСР. В сферу діяльності Комітету входило « проведення в життя всіх заходів, спрямованих на забезпечення матеріального та правового становища вчених». [2, с.134] Крім того, дана організація брала на себе клопотання про здоров'я вчених, про стан їх житлових умов, та створення сприятливих умов для наукової діяльності.

Згідно постанові РНК УСРР від 1 листопада 1921 року «Про склад ВУКСВ» його членами стали представники державних органів України та провідні вчені, дійсні члени Всеукраїнської Академії наук: Д.З. Мануїльський, Г.Ф. Гринько, А. Ю. Кримський, Д.І. Багалій, Д.А. Граве, Л.В. Пісаржевський, С.Ю. Семковський та ін. Почесним головою Комітету було обрано українського письменника В. Короленка. Представництва Комітету діяли в різних містах України, де створювалися місцеві відділення ВУКСВ. Протягом 1921-1923 рр. були відкриті відділення представництва ВУКСВ

в Одесі, Катеринославі, Києві, Полтаві, Чернігові, Кам'янець-Подільському, Ніжині, Миколаєві, Глухові – всього в 12 містах України. ВУКСВ та його місцеві відділення проводили широку діяльність: здійснювали облік наукових кадрів, надавали матеріальну допомогу опікувалися їхніми житловими та юридичними правами, забезпечували академпайками, одягом, взуттям, ліками тощо. В сферу діяльності ВУКСВ входило питання заробітної плати, пенсійного забезпечення, охорони здоров'я, санаторно-курортне лікування та ін. В подальшому всі ці функції перейшли до Секції наукових працівників (1931 р.)

В перші місяці своєї діяльності основну роботу ВУКСВ проводив в напрямку надання академічного пайку. У 1923-1924 рр. академічними пайками було забезпечено 1031 представника науки і мистецтва. [5, с.84] Розподілення академпайку відбувалося і через наукові установи Академії наук України. Першочергове право на його отримання надавалося провідним українським вченим. Незважаючи на те, що розмір цієї допомоги був невеликим, але її своєчасне отримання допомогло зберегти життя багатьох вчених. Однак матеріальне становище більшості вчених залишалося важким. Багато з них були виснажені голодом та усіякими хворобами, не мали елементарних умов для продовження наукової діяльності. Серед усіх завдань, які стояли перед ВУКСВ та його місцевими відділеннями, підтримання мінімального життєвого рівня вчених в умовах гострої нестачі матеріальних ресурсів, що було спричинено голодом 1921-1923 рр. та наслідками довготривалої громадянської війни, стало першочерговим. Приймаючи допомогу від влади, стара буржуазна інтелігенція попадала в свого роду засідку. Вона вимушена була йти на службу до нового режиму, бо будь-яких джерел для свого існування, на той час, вона не мала. Виконуючи постанову РНК УСРР «Про покращення матеріального становища наукових робітників» у 1922 році матеріальну допомогу отримали 4 000 науковців, в той же час серед них була розподілена значна кількість товарів. Допомога надавалася допливом, речами, світлом. [2, с. 129-130]

Іншим заходом уряду та більшовицької партії по покращенню матеріального становища вчених стала житлова політика. Більшість науковців знаходилися в несприятливих умовах проживання. Ще в липні 1919 року РНК УСРР прийняв постанову, яка охороняла житло вчених від реквізиції [2, с. 55], а президенту Академії наук надавалося право видавати охоронні грамоти на квартири вчених. Це право мали і директора науково-дослідних інститутів. Охоронні грамоти були вручені таким вченим: Д.А.Граве, В.А. Кістяківському, В.А. Плотнікову та ін. [1]

Документом, який суттєво покращив житлові права наукових робітників став Декрет РНК СРСР від 16 січня 1922 року. Однак, незважаючи на ті заходи, що їх проводив уряд для вирішення житлової проблеми, становище більшості науковців залишалося критичним. Про це свідчили результати анкетування, яке було проведено серед наукових діячів м. Одеси

(1927 р.) Воно показало, що деякі вчені та наукові робітники взагалі не мали власного житла і проживали при наукових установах і вузах. [3, с.116-119]

Всі заходи, які здійснювалися у напрямку покращення матеріального, правового та соціального становища науковців, в більшій мірі стосувалися видатних вчених, в яких влада була особливо зацікавлена. Основна частина наукових робітників продовжувала перебувати в складних умовах, які не сприяли їх науковій діяльності.

Політикою залучення буржуазної інтелігенції, влада намагалася задовольнити свої потреби не тільки в наукових кадрах, а й зробити наукову інтелігенцію залежною і підконтрольною собі. Інтелігенція повинна була змінити своє обличчя, стати радянською за своїми поглядами і способом життя.

Таким чином, можна сказати, що завдяки політиці матеріального заохочення вдалося привернути на бік влади деяку частину вчених старої формації, але стверджувати, що всі вони відразу змінили свої політичні симпатії і повністю перейшли на бік нової влади, говорити було б зарано. Ще довгий час їх політична орієнтація залишалася невизначеною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архів Президії Національної Академії наук України. – Особиста справа академіка Д.О. Граве. – с.23; Особиста справа академіка В.О. Плотнікова – С.55; Особиста справа академіка В.О. Кістяківського – с.16.
2. Культурне будівництво в Українській РСР.- К.,1959.-Т.1.
3. Научный работник.-1927.- №2.
4. Права та пільги наукових робітників. Збірник законоположень та постанов, чинних в УСРР.- Одеса,1934.
5. ЦДАВО України.- Ф.166,оп.6, д.33.

Королева Л.А.

Доктор исторических наук, профессор,
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

Молькин А.Н.

Студент группы МО-41,
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИОГРАФИИ ПО ПРОБЛЕМЕ ДИССИДЕНТСТВА В СССР

Ключевые слова: СССР, оппозиция, диссидентство

Особенностью складывания историографической базы по проблеме диссидентства заключается в том, что сначала этой темой занялись публицисты, потом появляются материалы архивного содержания, а затем уже – собственно научные исследования. Работ собственно по историографии оппозиционного движения в СССР немного. В 1996 г. в коллективном труде «Советская историография» была опубликована статья А.Б. Безбородова «Историография истории диссидентского движения в СССР 50-80-х гг.». Интересна классификация источниковой базы А.Б. Безбородова. Он выделяет материалы самиздата, тамиздата и магнитиздата; архивные документы; публикации различных документов, сделанные в «постдиссидентский» период; мемуарные свидетельства по теме участников движения и иных лиц. По сравнению с первым опытом историографического анализа [1, с. 3-28] данный материал отличается большей глубиной и объемом затрагиваемых вопросов.

И.А. Романкина предлагает в историографии истории диссидентского движения выделять три этапа: 1960-е – вторая половина 1980-х гг.; конец 1980-х – начало 1990-х гг. и от начала 1990-х гг. до наших дней. И.А. Романкина верно замечает, что «на первом этапе, в СССР не исследовалось советское диссидентское движение, т.к. в обстановке острой политической борьбы между СССР и Западом по вопросу о правах человека оно было закрыто для научного изучения. Кроме того, в советское время, по идеологическим причинам, социально-политические процессы не могли рассматриваться вне устоявшейся с середины 1960-х гг. концепции «развитого социализма», предполагавшей принципиальную беспрепятственность общественного развития [1, с. 2].

М.Р. Мельник обозначает два этапа в развитии историографии по диссидентству: первый – конец 1960-х – середина 1980-х гг.; второй – 1990-е гг. М.Р. Мельник пишет: «Для литературы, созданной на первом этапе было характерно, прежде всего, то, что в ее основе лежала концепция развитого социализма. Она предполагала, в том числе, и бесконфликтность развития общества. В связи с этим тезисом, диссидентское движение не могло выглядеть в историографии иначе как аномалия, за которой просматривались лишь усилия ЦРУ и спецслужб противника, но оставались в тени

внутренние противоречия, присущие самому советскому обществу. ... Авторами этих работ выступал весьма ограниченный круг лиц – либо идеологические работники партийных структур, либо ученые, допущенные к материалам КГБ. ... Что число изданных произведений на эту тему было ничтожно мало.

Ситуация изменилась на втором этапе. Прежде всего, это сказалось на значительном росте научных и публицистических публикаций. Авторами этих работ первоначально стали журналисты или сами участники движения, а с середины 90-х гг. – профессиональные историки. Если говорить о концептуальной основе работ, то можно сделать вывод о том, что большинство из них было написано с позиций радикального либерализма» [3, с. 3-4].

Знаковым событием для изучения диссидентского движения в СССР явилась конференция «История общественно-политических движений в СССР в 60-90-е годы» (1990 г. РГГУ). Было очевидно, что необходима координация усилий по сбору источников и организации исследования такого неординарного явления как советское диссидентство. Такую инициативу взял на себя научно-информационный правозащитный центр «Мемориал».

Л.И. Лакизо отмечает, что «в последнее время проблема характера диссидентского движения трансформировалось в более конкретную: насколько оно предопределило «перестройку» и ответственно за развал СССР, за гибель советской цивилизации. ... Определилось два направления в ответах на этот вопрос. Первый исходил от самих участников движения: диссиденты вели «подспудную работу, подготавливавшую перемены и создававшую для них благоприятную почву» [2, с. 503]. Постепенно данному подходу был противопоставлен резко-радикальный, суть которого состояла в том, что диссидентское движение стали представлять как детонатор «перестройки», разрушивший тоталитаризм.

Источники:

1. Безбородов А.Б., Пивовар Е.И. Диссидентское и правозащитное движение в СССР (к историографии проблемы) // Рабочий класс и общественное обновление: итоги и задачи изучения. Уфа, 1991.
2. Богораз Л.И., Голицын В.Г., Ковалев С.А. Политическая борьба или защита прав? Двадцатилетний опыт независимого общественного движения в СССР // Погружение в трясину. Анатомия застоя. М., 1991.
3. Мельник М.Р. Региональные особенности диссидентского движения в СССР, середина 60-х – 70-е гг. Автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2007.
4. Романкина И.А. Типология диссидентского движения в СССР (1950-е – 1980-е годы). Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Коломна, 2007.

Polyanska V.Y.

docent, candidate of the political science,
docent of the political science department
of the Dnipropetrovsk national University
name of O.Gonchar

POLITICAL STYLE STUDY: CONCEPTS, VIEWS AND METHODOLOGICAL APPROACHES

Keywords: political style, political judgment, political aesthetic, political discourse, political communication

Political reality actualizes in aesthetical phenomena and processes from Ancient world till present day. The methods of the aesthetical presentations of the power, the influence on the political relations and behavior, the political competitions and integrations, the power legitimating/delegitimating and so on shows the many variants of the aesthetical-political phenomena using. The phenomena which appear in the relations and interactions between the politics and aesthetics are conducted by different methodological approaches and aspects in the frame of the political communication theory, political philosophy and psychology, political anthropology, political sociology and other special scientific methods and views.

One of the central problems of the political aesthetic is the political style conceptualizing. The category of style is included in political analysis for the understanding of the consistent patterns inherent to the aesthetical essence of policy and relative political technologies of the influence and authority by aesthetical instruments. Although the use of the terms “political style” and “style of the policy” will be depend on the context and author research strategy, in both causes we could speak about the possibility and productivity of the style concept which highlights aesthetic reactions on the policy and the political enforces by aesthetic.

Theoretic of the political style Robert Hariman consider political style as a personal style of the politician. He thinks, that “style becomes an analytic category for understanding a social reality; in order to understand the social reality of politics, we can consider how political action involves acting according to a particular political style” [1, p.9]. As to the nature of the political style, Hariman supposes, that “each political style draws on universal elements of the human condition and symbolic repertoire but organizes them into a limited, customary set of communicative designs ... Each is thoroughly conventional, yet the means for personal improvisation and intelligent, innovate responses to unique problems” [1, p.11-12]. In other words, features which are inherent a political style can “account for the role of sensibility, taste, manners, charisma, charm, or similarly compositional or performative qualities in a particular political culture” [1, p.3].

Hannah Arendt [2] argued that the western tradition of political thought and action from the ancient Greeks to the twentieth century could have done politics as public action far better had the Greeks complemented their notions of doing good and telling truth with a sense of “doing beauty”.

J.S.Nelson in his article about the political realism as a style supposes, that “although Arendt connected doing beauty with thinking, we would do well to appreciate political action and judgment with doing beauty-in-style. This pun can be complicated, since the republican-rhetorical tradition where we could locate Arendt tends to construe doing beauty as style. No less relevant, too, is the American version of virtuosity as doing almost anything “with style” [3, p.7].

The problem, which conducted with H.Arendt and not decided in the theory is the problem of the political judgment processing and the aesthetical factors and intentions of this judgment. The concept of style has to be conducted in the complex with the notion of the taste, because the taste could have essentially political function, namely helps us to do the distinction of the political acts and interpret this act as to our political values. H.Arendt defines the political judgment as a judgment of the taste. The political judgment per se has a political imperative to do mental operation of dividing all political objects on the K.Schmitt's [4] terms “friend/enemy”.

To the point, J.Nelson raises the very actual question: “Does the aesthetic expression of certain political values not influence the character of civic life by contradicting conventional democratic ideals?” [3, p.7].

Political style as rhetoric or literature style is conducted as the way of the organization of the symbolic measures of the language and speech in dependence on the social community or political subcultural requests and restrictions. Inquiry into the rhetoric of political style as such inevitably reduces diffuse and heterogeneous aesthetic phenomena to the reasoned (in Hariman's terms, “intelligent”) decisions of a humanist agent: “it equips the reader to act skillfully within characteristic situations” [5].

The interpretational influence and even imperatives of the some speech or reading communities as problem of style is conducted by S.Fish in literature [6]. Samuel Fish uses the term “interpretative community” as a community of reads which could interpret one text in the similar way in the frame of this community. Fish in “Affective Stylistics” believes that each of this community could determine the standards of truth and truth is different from community to community.

Blommaert J. conduct the political style trying to find the coherence, however incoherent it appears, between speech and the environment in which it is produced. This view is illustrated by refining to Tanzanian Swahili political rhetoric and discourse. “...Given the fact that the coherence of a text is a matter of its sociocultural embeddedness, intercultural differences in style ... can be attributed to differences at the level of local forms of coherence: ethnocoherence. This is because we may reasonably assume that texts produced in another culture, such as in my case, African political texts, are in line with general expectations and criteria of interpretability valid in the local speech community” [7, p.161].

In the similar context Yearn H. Choi [8] views the concept of the style to interpret political-culture specifics of the political practice in Indonesia and the Philippines. In this aspect political style is defined as the special range of the style of leader behavior, ideological orientation, traditions of the policy making and the policy activity. Moreover, there are a lot of different usages of the style in the political-social life to interpret and explain, for example: the way of the cognition, ideological paradigms creation and perception [9]; the technologies of the political mobilization in the protest movement [10] etc.

The short view on the concept of the political style reveals the complexity and multifaceted character of this concept and appropriate phenomena of political reality. The definition and main functional and instrumental characteristics of political style can be different in some approaches, but the common for all of them is the aesthetical-political phenomenology of style in politics, its relations with the concepts of the taste and the political judgment.

Literature:

1. Hariman R. *Political Style: The Artistry of Power*. – Chicago: University of Chicago Press. – 1994.
2. Arendt H. *Thinking and Moral Considerations* // *Social Research*. – 1971. – No.38/3. – Pp. 417-446.
3. Nelson J.S. *Realism as a Political Style: Noir Insights* // *Poroi An Interdisciplinary Journal of Rhetorical Analysis and Invention*. – Volume 5. – Issue 2 (2008). – Pps. 1-46.
4. ШМИТТ К. ПОНЯТИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО // *Вопросы социологии*. — 1992. — № 1. — С. 35—67.
5. Bradford V. *Style, Rhetoric, and Postmodern Culture* // *Philosophy and Rhetoric*. – 2002. – Vol. 35. – No.3.
6. Fish S. *Literature in reader: Affective stylistics*. – New lit. History, Charlottesville, 1970. – Vol. 2, No.1. – Pps. 123–162.
7. Blommaert J. *Ethnocoherence and the analysis of Swahili political style: Steps towards a method* // *AAP*. – 1994. – No.37. – Pps.159-167.
8. Yearn H. Choi *The political style and the democratic process in Indonesia and the Philippines* // <http://www.asj.upd.edu.ph/mediabox/archive/ASJ-09-02-971.pdf>
9. Tetlock P.E. *Cognitive style and political ideology* // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983. – Vol.45. – No.1. – Pps.118-126.
10. Pepe A., di Gennaro C. *Political protest Italian-style: The blogosphere and mainstream media in the promotion and coverage of Beppe Grillo's V-day* // *First Monday*, Volume 14, Number 12 – 7 December 2009 <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2740/2406>

НОВА ПОЛІТИЧНА СИЛА ДЛЯ УКРАЇНИ: ЯКОЮ ВОНА МАЄ БУТИ?

Ми давно ставимо собі запитання: чому з року в рік ми обираємо одних і тих же лідерів? Адже ми помічаємо, що дуже часто вони мало в чому відрізняються одне від одного. Так, звісно, в них різняться ідеологічні та програмні орієнтири, але суть однакова: вони стають до влади, а суттєвих змін – не відбувається. Десь, на підсвідомому рівні ми йдемо на вибори зі сподіваннями, що стоїмо, нарешті, на порозі нового життя. Але за звичкою ставимо галочку там, де ставили її минулого разу. Все частіше чути заклики, що всю владу цілком треба змінювати, в купі з існуючою опозицією, адже біля владного руля вони весь час мінялись місцями и кожен побув на провідних державних постах, але нікого нового на горизонті поки що не видно, хоча спроби були. Біда в тому, що спроби були невдалими з окремих причин, але про це – далі.

Щоб зрозуміти суть якою має бути нова політична сила – треба проаналізувати те, що у нас вже є.

Партія, що донедавна мала найвищий рейтинг – Партія Регіонів. Андрій Єрмолаєв (директор Інституту стратегічних досліджень) визначає ідеологію ПР, як консервативний соціал-лібералізм. Програмні пріоритети прописані так: сильна держава, розвинуте громадянське суспільство, ефективна економіка. Власне, основними лозунгами були: «Доступне житло», підвищення пенсій, підвищення допомоги при народженні дитини, повернення вкладів СРСР та зниження цін на ліки першої необхідності. До речі, обіцянку про контрактну армію – було виконано. Російська мова також певних прав набула, до недавніх пір. Але, чимале обурення серед населення та навіть відданого Партії Регіонів електорату викликала медичинська реформа та оптимізація медичних закладів, також всі добре пам'ятаємо податковий кодекс. Але найголовніше – електорат Януковича та Партії Регіонів – це Південь та Схід, люди, які історично пов'язані з Росією, та бажають співпраці з нею, а не з Європою. Річ не в тому, з чим це пов'язано: з консервативною ментальністю чи з обґрунтованими страхами. Питання дуже і дуже дискусійне. Річ в тому, що цей народ завжди буде підтримувати ті політичні сили, які будуть орієнтовані більше на Схід, ніж на Захід. Такою політичною силою і була Партія Регіонів.

Об`єднана опозиція – вагома сила, особливо після недавніх сумнозвісних подій. Ідеологічна платформа у них змішана. Батьківщина має окрас солідаризму, націоналізму та демократизму. Дослідники називають це націонал-популізмом. НУНС – націонал-ліберали. Яценюк – взагалі продукт сучасного політичного маркетингу. Всі вони намагаються нести у собі ідеали титульної нації, обіцянки про зниження податків, підвищення рівня життя та найголовніше – про європейські цінності. Та слід, заради справедливості помітити, що ніхто з тих, хто підтримує проєвропейські цінності не може сформулювати, що конкретно до них входить. Але то вже інше питання. До речі, багато хто голосував за «Об`єднану опозицію» ще тому, що їх головним

передвиборчим лозунгом – було звільнення Ю.В. Тимошенко. Тому на розрізнену та нечітку ідеологічну платформу – мало хто звертав увагу. У Тимошенко було багато прихильників, але найголовніше те, що наш народ схильний жаліти. Це – частина ментальності. Кожен рух має мати свою жертву. У «Батьківщини» – така жертва була. Особисто я пророкувала захмарні рейтинги Юлії Володимирівни після її звільнення, але, на диво, вони впали. Суттєво впали. Події, що відбулися – її не заплямували. На її звільнення – очікувало багато людей. Але, як ми бачимо, політичний час – швидкоплинний. До її відсутності – звикали.

Ще один персонаж, самий неоднозначний на українському політичному олімпі – це Олег Тягнибок. Ще нещодавно, йому навіть не пророкували те, що він може потрапити до Верховної Ради, але це сталося. На відміну від інших – він має чітку ідеологічну платформу. Через його програму проходять червоною ниткою ідеали титульної нації.

В Україні завжди був тип виборця, якому етнічне та родове – ближче, ніж загальнолюдське. Тому ВО Свобода – завжди буде знаходити свою аудиторію. Що стосується економічних питань, проблем виходу з кризи – то тут програма Тягнибока має вкрай розмиті тези. Тобто його програма емоційна, але малозмістовна. Саме тому проходять постійні спекуляції на тему єдиної державної мови (хоча кожен спеціаліст з питань етнополітики скаже, що нація не будується навколо мови), постійні спекуляції на тему наших історичних ворогів та героїв, також з питань національності. Якщо вони будуть продовжувати в тому ж дусі – то ми ризикуємо повернути графу «національність» до паспорту, та відправляти людей, що не мають відношення до «титульної нації» – додому... І це в кращому випадку. Власне, заяви Тягнибока та його прибічників – популістичні та спрямовані на молоду та агресивну аудиторію.

Комуністична партія – завжди буде мати свою аудиторію, допоки живі бабусі та дідусі, які ностальгічно сумують за червоним минулим. А комуністи раді старатись, бо постійно говорять, що повернуть їм все, що накрали олігархи, гроші, власність, рівність, молодість... Але, ця ідеологія поступово відходить в історію.

І, нарешті, нова політична сила – УДАР, Віталія Кличка. Ось він мав всі шанси зарекомендувати себе, як цілковито нова політична сила. Його репутація не була запламована, він ще не встиг викликати негативне ставлення до себе з боку потенційного електорату, бо це не займав владних посад. Мав шанси, але не використав їх. По-перше, він давав багато інтерв'ю, в яких виставляв себе у не найкращому світі. Не хотілося б його ображати, на фоні боксерів він виглядав інтелектуалом, але на фоні політиків – аутсайдером. Він не міг відповісти на питання, які стосувалися історії, сучасних політичних відносин і т.п. Але апогеєм виявилися декілька випадків, коли Кличко виходив на Майдан, та використовував нецензурну лексику на адресу протестувальників. Це повторювалося неодноразово та обійшло всю мережу Інтернет, чим викликало різні реакції: від насмішок до обурення. До того ж, він не дотримався нейтралітету. Для нового політика, щоб його позбавити усіх негативних асоціацій з іншими, вже існуючими політичними силами – важливо зберігати нейтралітет та не виступати прибічником тієї чи іншої партії. Кличко – одразу себе відніс до прибічників Батьківщини. Отже, отримав частину їх електорату, а також голоси фанатів боксу. А як ми знаємо, їх у нашій країні – досить багато.

Тепер до найголовнішого: чи потрібна Україні нова політична сила? Безумовно, потрібна. Тож якою вона повинна бути, щоб догодити всім та стати справді ефективною?

Нова політична сила повинна сформуватись в центрі. Політики зі Сходу та Заходу будуть сприйматись відверто стереотипно та ворожо чи з однієї, чи з іншої сторони. Поступовість – важливий фактор. Ніяка політична сила не може сформуватись раптово та на пустому місці, бо це буде стовідсотково, продуктом політичного маркетингу. Поступові маленькі, але конкретні справи – зроблять своє діло.

Лідер – людина вище середнього достатку, але не мільонер. Ну не люблять їх в нашій країні. При чому, парадокс в тому, що український народ не дуже переймається з того, що їм погано жити, вони переймаються з того, що комусь жити краще. Але й є інша думка, якщо політик не зміг здобути певні матеріальні блага для своєї родини, то як він це зробить для цілої країни? Тому – золота середина. Вище середнього – те, що треба. Тепер, щодо ідеологій. Безумовно, найкраще ліберальне спрямування. Націоналізм негативно сприймається на багатонаціональному Півдні та Сході. Великий акцент треба робити на економічних програмах виходу з кризи, розвитку внутрішньої інфраструктури, а також співпраці як с ЕС, так і з Росією. Досвід показав, що Схід та Захід кардинально по-різному сприймають міжнародне співробітництво. Саме тому, не треба в своїх програмах торкатися вступу чи то до ЄС, чи до МС. Україна – незалежна та самостійна держава. Співробітництво – так. До іншого – ми поки що не доросли, до того ж, наразі – це дуже болюче питання.

І найголовніше: новій політичній силі – ні в якому разі не треба «прихилитись» до будь-якої існуючої партії. Це одразу буде кидати тінь минулих гріхів, яких вони не коїли та електорат теж буде розбиватись відповідним чином. Нова політична сила – повинна нарешті об'єднати Схід та Захід та зарекомендувати себе, як професіонали, а не популісти, які навмисне тиснуть на питання, що роз'єднують.

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова/Keywords: психика/ mentally, дошкольный возраст/ pre-school age, нравственное развитие/ moral development.

В сознании взрослых людей мультфильм это то, что предназначено для детей. Но в последнее время, многие родители озадачены важными вопросами: что смотрят их дети и как это влияет на их развитие. И это не зря, т.к. мы имеем дело с величайшим изобретением – технологией обработки массового сознания. Телевизор, интернет, гаджеты – стали частью нашей жизни и не только дети, но и взрослые становятся их «поклонниками» и даже «заложниками».

Дошкольный возраст, это период от трех до шести лет, который вносит большой вклад в психическое развитие ребенка. За эти годы ребенок приобретает многое из того, что остается с ним надолго, определяя его личность и последующее интеллектуальное развитие [2].

Д.Б.Эльконин считал, что основные психологические новообразования дошкольного возраста это: возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения (ребенок не может жить в беспорядке, все, что он видит, пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается такой непостоянный окружающий мир) и первичных этических инстанций, когда ребенок начинает узнавать, «что такое хорошо и что такое плохо»; возникновение соподчинения мотивов и произвольного поведения, а также, возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми [3].

С точки зрения формирования ребенка как личности дошкольный возраст можно разделить на три части. Первая относится к возрасту три-четыре года и преимущественно с укреплением эмоциональной саморегуляции. Вторая, охватывает возраст от четырех до пяти лет и касается нравственной самореализации, а третья относится к возрасту около шести лет и включает формирование деловых личностных качеств ребенка.

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, даваемых себе и другим людям, определенными нравственными нормами. У них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции [2] и в этом случае, нельзя исключить влияния мультфильмов на развитие сознания ребенка. Конечно, не все мультфильмы являются поучительными, несущими в себе глубокий смысл и пример для подражания. В возрасте 3-4 лет, ребенок еще не осознает и не понимает разницу между реальностью и вымыслом. Ребенок не знает, что мультфильм – это не настоящий мир, но какое-то время, он проживает в этом волшебном мире говорящих животных, сказочных принцесс и добрых фей, злых чародеев и колдунов.

В отличие от мультфильмов советского времени (пластилиновых, рисованных и кукольных), в наше время на первое место выступает компьютерная графика (спецеффекты). Это касается мультфильмов как отечественного, так и зарубежного производства, которые не так уж и безвредны, как кажется на первый взгляд. Ранее, мультфильмы несли в себе глубокий духовный смысл. Они помогали ребенку отличать хорошие поступки от плохих, формировали представление об окружающем мире и месте человека в этом мире. Как правило, самыми отзывчивыми и добрыми чаще всего оказывались не большие и сильные, а маленькие и слабые, которые добивались справедливости не силой, а хитростью, ловкостью и умением убеждать, чего не скажешь о многих зарубежных мультипликациях. Такой подход к выходу из жизненных ситуаций, учит детей пониманию и ограждает от жестокости.

Одним из важных образов современной мультипликации является женский образ. Девочки впитывают особенности женского поведения, а у мальчиков, подсознательно формируется идеал женщины, который он потом будет искать. Основными качествами современных героинь яркого экрана являются внешность (физические данные, яркость лица и одежды) и поведение (очень часто мужеподобное). Девочки стремятся быть похожими на персонажей любимых мультфильмов (Winx; Барби, принцесс Диснея и т.п.), причем, если их идеальное представление о том, как должна выглядеть девушка не совпадает с их реальным образом, то такое положение может сформировать комплексы и неустойчивость самооценки. Что касается мальчиков, то это стремление понравиться и влюбиться в стройную красавицу, но конечно, в будущем, либо стремление самому походить на Супермена, Бетмена или Человека-Паука. Данная характеристика касается непосредственно внешнего образа, тогда как внутреннее содержание уходит на второй план.

Постараемся сравнить женские образы в отечественной и зарубежной мультипликации. Если в первом случае, в советское время, цензура проходила проверку перед выходом на «голубой экран», то это был образ застенчивый, скромный, чистый и бескорыстный, образ, в котором отражается помощь и пожертвование собой, ради близких, то сейчас отечественное производство неким образом копирует особенности зарубежного. Что касается героинь западных мультфильмов, то они обладают «выдающимися» формами, можно сказать, сексуальными, которые, очень подчеркнуты и, должны нравиться взрослым мужчинам, но никак не маленьким детям.

В мультфильмах неправильное поведение героев никем не наказывается (например: «Том и Джерри») и соответственно, ребенок копирует такое поведение. В итоге, закрепляется представление о допустимости подобных форм поведения и ребенок не отличает хороший поступок от плохого, делая похожее в реальной жизни (бьют домашних животных, бросают предметы в другого человека и т.д.).

Ребенку необходимо получать впечатления из окружающего мира, и очень важно эти впечатления перерабатывать, естественно, совместно с взрослыми. Чем конкретнее, точнее впечатления будут переработаны, тем больше установленных связей и пользы ребенок извлечет и, тем больше будет его интеллектуальная деятельность.

Конечно, мы не имеем права утверждать, что все зарубежные мультфильмы пропагандируют зло, жестокость, насилие, обман и т.д., также как не можем утверждать, что в отечественной мультипликации присутствует только добро и уважение друг к другу, то нем не менее, факт остается фактом. Очень часто дети смотрят не-

качественную продукцию о вампирах, монстрах, приведениях, роботах, где присутствует конфликтное взаимодействие, жестокость, насилие, убийство, одним словом элементы агрессивного взаимодействия. Следовательно, дети перенимают неуместные способы поведения и грубое выражение чувств посредством подражания.

К вступившему в силу Федеральному закону № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» многие отнеслись с возмущением и негодованием («как это запретить мультфильмы, на которых выросло не одно поколение...» и т.д.). Возможно, не все согласятся со мной, но я считаю, что это в какой-то степени правильный ход образовательной политики, т.к. может быть данный закон, получивший такой общественный резонанс, поможет многим родителям более осознанно и детально подходить к просмотру телевизора детьми.

Литература

1. Аромштам М. С., Дети смотрят мультфильмы: Психолого-педагогические заметки. Практика «производства» мультфильмов в детском саду/ М. С. Аромштам. — М.: Чистые пруды, 2006.
2. Немов Р. С., Психология образования. Книга 2, 1995 год, 376 стр.
3. Эльконин Д.Б., К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопр. психол. 1971. № 4. С. 6—20.

ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Проблема мотивации в психологии исследуется достаточно широко. Несмотря на большое количество исследований в этой области, а также обращения ряда авторов к изучению особенностей мотивации учения у младших школьников, данную проблему нельзя считать решенной во многих аспектах. Исследованием данной проблемы занимались такие представители педагогической мысли как Божович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте», Леонтьев А.Н. «Деятельность. Сознание. Личность», Маркова А.К. «Формирование мотивации учения», Морозова Н.Г. «Учителю о познавательном интересе», Щукина Г.И. «Проблема познавательного интереса в педагогике». А.К. Маркова мотивацию объясняет направленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, стремление к достижению определенной цели. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции.

Формирование учебной мотивации у младших школьников можно назвать одной из центральных проблем современной школы.

Целью является изучение учебной мотивации учащихся в начальном звене школьного обучения.

Объектом исследования является учебная деятельность.

Предмет: учебная мотивация младших школьников.

Гипотеза: в процессе обучения в младшем звене от первого класса к четвертому изменяется уровень и характер учебной мотивации.

Методы: психологическое тестирование, методы количественной и качественной обработки данных, методы статистической обработки данных SPSS и Excel.

Методика: для выявления ведущих, доминирующих мотивов в мотивационной сфере учащихся нами была использована методика М.В.Матюхиной.

Исследование проводилось на базе средней обще образовательной школы № 20 в городе Белгороде. В исследовании приняли участие 35 детей. 17 детей первого класса и 18 детей 4 класса. Из них было 16 мальчиков и 19 девочек.

При анализе полученных данных можно сказать, что самым сформированным в первом классе является социальный мотив в учебной деятельности (46%) это свидетельствует о положительном отношении детей к школе, широта их интересов, любознательность. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для развития в этом возрасте широких социальных мотивов. Мотив долга (9%) низкий показатель, это означает что, как понимаемый он плохо осознается, почти не упоминается в свободных высказываниях детей, и только по методике с готовым перечнем мотивов, когда

стимулируется осознание, учащиеся указывают на этот мотив. Мотив долга побуждает учебную деятельность, хотя первоначально не осознается. Мотив благополучия (15%) учащиеся не указывают на важность для себя этого мотива и соответственно реально не проявляют его. Не стал предметом осознания мотив престижа (4%), так как в этом возрасте нет понимания данного мотива. Такие общественно ценные мотивы, как мотивы самоопределения и самосовершенствования получили (10%), это свидетельствует о том, что некоторые дети хорошо осознают и понимают данный мотив, но таких школьников в первом классе мало. Мотив избегания неудач (8%), это говорит о том, что ученики неуверенны в себе, боится критики. С работой, в которой возможна неудача, у них связаны только отрицательные эмоции, они не испытывают удовольствия от учебной деятельности. Ребята, ориентированные на недопущение неудач, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, причем они игнорируют объективную информацию о своих способностях и возможностях.

Первично проанализируем характеристику учебной мотивации в четвертом классе.

При анализе полученных данных по второй выборке можно сказать, что самым сформированным в четвертом классе, является социальный мотив в учебной деятельности (49%), это свидетельствует о положительном отношении детей к школе, широта их интересов, любознательность. Мотив долга (6%) низкий показатель, это означает что, как понимаемый он плохо осознается, почти не упоминается в свободных высказываниях детей, и только по методике с готовым перечнем мотивов, когда стимулируется осознание, учащиеся указывают на этот мотив. Мотив долга побуждает учебную деятельность, хотя первоначально не осознается. Мотив благополучия (13%) учащиеся не указывают на важность для себя этого мотива и соответственно реально не проявляют его. Не стал предметом осознания мотив престижа (8%), так как мотивы слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных предметов, объединенных по их внешним признакам; мотивы содержат в себе ориентировку школьника чаще на знания как на результат обучения, а не на способы учебной деятельности. Такие общественно ценные мотивы, как мотивы самоопределения и самосовершенствования получили (13%), это свидетельствует о том, что дети осознают общественную значимость учения, и это создает личностную готовность к учению в школе. Эти мотивы – результат социальных влияний, ребенок понимает, общественную значимость учения, понимает, что знания ему нужны для будущего, он хочет быть умным, культурным и развитым. Такая установка определяет положительное отношение детей к деятельности и создает благоприятные условия для учения. Мотив избегания неудач (10%) свидетельствует о том, что ученики неуверенны в себе, боится критики. Ребята, ориентированные на недопущение неудач, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, причем они игнорируют объективную информацию о своих способностях и возможностях. Мотив содержания учения (1%), это самый низкий показатель среди первого и четвертого классов, он свидетельствует, что многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, уменьшается их старательность, авторитет учителя падает, позиция школьника теряет для ребёнка свою привлекательность, падает интерес к учебной деятельности.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что показатели изменяются: из семи шкал в четвертом классе шесть увеличили свои значения, а одна шкала – мотивация содержания учения стала меньше, чем показатели в первом классе, это связано с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся, следствием чего является снижение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников всех учебных заведений. Низким показателем оказался мотив содержания учения (1%) – это означает, что процесс усвоения не протекал так, чтобы перед учащимися раскрывались условия происхождения понятий, объект усвоения не был теоретическим понятным. Учебная деятельность, не имела свою особую структуру, и периодически выпадали такие важные компоненты как учебная ситуация, учебная задача, учебные действия, действия контроля, и оценки.

Социальный мотив, заложенный в учебную деятельность увеличил, свои показатели в четвертом классе, это свидетельствует о положительном отношении детей к школе, широта их интересов, любознательность.

Выясняется, что в нашем исследовании разница показателей учебной мотивации младшего школьника между первым и четвертым классом не является значимой по шкале мотив содержания учения ($p=0,892$), по всем остальным шкалам являются статистически значимыми. Мотив содержания учения статистически не значимый показатель ($p=0,892$), это свидетельствует о том, что интерес к учебному предмету зависит от возможности ученика выделить в своем сознании специфическое содержание данного учебного предмета. Школьники плохо усваивают научное содержание занимательных книг. Это объясняется тем, что занимательность обычно создается приключениями, неожиданными событиями, которые только отвлекают от сути, от научной проблемы.

Это подтверждает нашу гипотезу о том, что в процессе обучения в младшем звене от первого класса к четвертому изменяется уровень и характер учебной мотивации.

Список используемой литературы:

1. Акимова М., Козлова В. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. М., 1992
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968.
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.
4. Волков Б.С. Психология младшего школьника. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971
7. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. — М., 1998.

Лукачик Орія,
магістр Дрогобицького державного
педагогічного університету І. Франка,
науковий керівник: к. психол. н., доцент М.І. Попіль

СИНДРОМ «ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Специфіка праці вчителя початкових класів нерозривно пов'язана з емоційними, комунікативними, психологічними перевантаженнями, її унікальною та неповторною місією, гетерогенністю, самоідентифікацією з професією педагога як детермінуючою тенденцією психологічної системи діяльності. Умовно всі педагогічні здібності можна розділити на 3 групи: особистісні (індивідуально-психологічні характеристики особистості), дидактичні (пов'язані з передачею інформації) і організаційно-комунікативні (пов'язані з організаторською функцією і спілкуванням). Вище наведені характеристики педагогічної діяльності вимагають від вчителя початкової школи певного напруження особистісних ресурсів, оптимального рівня пристосування до специфічних умов праці, що свідчить про такі її особливості як екстремальність та критичність.

Наслідком довготривалої дії професійних стрес-чинників може бути виникнення синдрому «емоційного вигорання» - виснаження моральних і фізичних сил, що неминує позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках у сім'ї. Коли вимоги (внутрішні і зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне порушення рівноваги або порушення, ЦО прогресує, неминує веде до «вигорання» [2].

Детермінанти виникнення синдрому «емоційного вигорання» у вчителів початкових класів можна умовно поділити на три групи: 1) *соціально-економічні чинники* (економічна нестабільність; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту та оплати праці в даній галузі тощо); 2) *соціально-психологічні чинники* (бажання працювати в обраній сфері діяльності; взаємостосунки у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу тощо); 3) *індивідуально-психологічні чинники* (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо; соціально-демографічні та професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо).

Синдром «емоційного вигорання» включає в себе три основні складові: а) емоційну виснаженість (відчуття спустошеності і втоми, викликане власною роботою); *б) деперсоналізацію або дегуманізацію* (цинічне ставлення до роботи та до її суб'єктів. Зокрема, в педагогічній сфері при деперсоналізації виникає байдуже, негуманне, цинічне ставлення до учнів); *в) редукацію професійних досягнень* (виникнення у працівників почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній). Кожен з компонентів супроводжується чотирма симптомами [1].

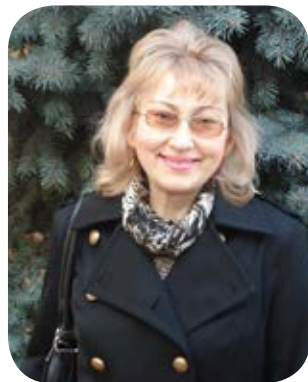
Синдром «емоційного вигорання» є достатньо поширеним серед педагогів, а також має свою специфіку вияву в цій професійній діяльності. Так, в результаті проведеного емпіричного дослідження нами виявлено, що розвиток «емоційного вигорання» у вчителів початкових класів відбувається через другий компонент синдрому – «резистенцію» тобто, найбільш поширеними симптомами прояву синдрому у вчителів є: *неадекватне вибіркоче емоційне реагування, редуція професійних обов'язків, розширення сфери економії емоцій*.

Нами з'ясовано, що існують статистично значимі зв'язки між синдромом «емоційного вигорання» у вчителів початкових класів та індивідуально-психологічними характеристиками. Зокрема, «емоційне вигорання» *обернено пов'язане* з такими рисами характеру, як комунікабельність, емоційна стійкість, експресивність, висока нормативність поведінки, соціальна сміливість, радикалізм (відкритість новому інтелектуальному досвіду) і перебуває *у прямому зв'язку* із такими особистісними характеристиками як схильність до занурення у власний внутрішній світ, тривожність і депресивність, напруженість й фрустрованість. Ці зв'язки виглядають цілком природними, оскільки для професійної діяльності педагогічного працівника, діяльності типу «людина - людина», надзвичайно необхідними є риси, які забезпечують успішне протікання комунікативної діяльності, зрілість та врівноваженість емоційно-вольової сфери, самовідданість, дисциплінованість, відповідальність та готовність до підвищення власної професійної компетентності, набуття нових знань, вмінь та навичок. Тривожність і депресивність, напруженість й фрустрованість можуть бути як причинами, так і наслідками «емоційного вигорання», і в такому випадку утворюється замкнене коло, яке унеможливорює подальшу успішну самореалізацію професіонала.

Проведене нами дослідження свідчить про необхідність подальших науково-практичних пошуків означеної проблеми з метою вироблення комплексу максимально ефективних профілактичних та корекційних заходів.

Список використаної літератури

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. - СПб.: Тимер, 1999. - 105с.
2. Maslach C. History and conceptual specificity of burnout. Recent development in theory and research / C. Maslach, W. Schaufeli. – New York: Hemisphere Publ. Corp., 1993. – 236 p.



Чайкіна Н.О.

кандидат психологічних наук,
доцент Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г.Короленка, м. Полтава

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ 6-РІЧНИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Анотація: У статті представлені результати дослідження готовності 6-річних дітей до навчання у національній школі, аналізуються психологічні особливості, які сприяють організації навчального процесу і ті, які ускладнюють процес засвоєння знань.

Ключові слова: 6-річна дитина, когнітивна, емоційно-вольова і мотиваційна сфера, рівень шкільної зрілості.

Key words: 6-year-old child, cognitive, emotional, volitional and motivational sphere, level of the school maturity.

Протягом останніх 20 років в Україні існувало навчання в початковій школі двох типів: починаючи з 6-річного віку за програмою 1-4 класів і починаючи з 7-років за програмою 1-3 класів. Вони існували то паралельно, то кожному із них надавався пріоритет. Запланований швидкий перехід на загальне початкове навчання з 6-років не вдався не тільки тому, що далеко не у всіх навчальних закладах змогли створити відповідні гігієнічні умови для шестирічок, але й тому, що далеко не всіх дітей можна систематично навчати в умовах сучасної школи починаючи з 6 років.

Прихильники більш раннього навчання посилаються на досвід зарубіжних країн, де школу починають відвідувати з 5-6 років. Але при цьому наче б то забувають, що діти цього віку там навчаються в рамках підготовчої ланки, де педагоги займаються з дітьми такими видами діяльності, які є адекватними саме для цієї вікової категорії: ліплять, малюють, читають книжки, створюють умови для сюжетно-рольової гри. При цьому заняття проходять у такій атмосфері, яка допускає безпосередню поведінку дітей, що відповідає психологічним особливостям цього віку. Педагогами була

налагоджена система плавного переходу із дитячого садка до школи, адже підготовчі класи у режимі садочку повністю відповідали психологічним особливостям дитини.

У національній же школі проблема вирішується за рахунок додаткового року навчання. Аналізуючи розвиток системи освіти, Н.Г.Гуткіна [1] виділяє наступні причини, які спонукали до впровадження початку систематичної освіти у школі починаючи з 6 років. По-перше, підготовка до школи в дитячому садку була добре пророблена у програмах, але у більшості, погано втілювалась практично (не вистачало не тільки кваліфікованих педагогів, але і просто вихователів). На другу причину вказував Д.Б.Ельконін [5], аналізуючи ситуацію, що склалася у початковій школі після перетворення її з чотирирічної у трьохрічну. Вона полягала у надмірній насиченості програм та перенавантаженні учнів у всіх ланках школи. І якщо програми середніх класів почали спрощувати, то у початкових класах їх спростити було неможливо (результати навчання у початкових класах і так не задовольняли вимоги, які ставились перед учнями у середній школі). Тому було вирішено продовжити навчання у початковій ланці до 4 років, але за рахунок більш раннього початку систематичного навчання у школі. При цьому були проігноровані дані дитячої психології про вікові особливості дітей 6-річного віку, які не дозволяли їм успішно адаптуватися до існуючої системи навчання у школі. Таким чином, навіть додатковий рік навчання у школі навряд чи вирішує проблему засвоєння знань та успішної адаптації, якщо дитина не готова до школи. Виходить справа не в тім, щоб механічно розтягти об'єм матеріалу, що викладається, а в тім щоб учень зміг ефективно засвоїти запропоновані йому знання або виявляв необхідний і достатній рівень психічного розвитку для засвоєння шкільної програми в умовах навчання у групі однолітків. Тому особливо гостро постала проблема психологічної готовності дитини до школи.

Робота з шестирічними дітьми передбачає обов'язкове врахування фізіологічних та психологічних особливостей. Деякі з психологічних особливостей маленьких учнів сприяють організації навчального процесу в першому класі, а деякі – ускладнюють його. В залежності від характеру впливу цих особливостей на процес засвоєння першокласниками навчального змісту і норм шкільного життя їх можна умовно розподілити на дві групи [3].

До *першої групи* належать психологічні особливості шестирічних першокласників на які вчитель може спиратись під час організації навчального процесу. У свідомості шестирічного учня складається ієрархія мотивів. При цьому одним з основних стає мотив встановлення і збереження добрих стосунків із дорослими та іншими дітьми. Учень прагне до визнання з боку дорослого і намагається гарними вчинками заслужити це визнання. Маленький школяр швидше відгукується на прохання і побажання вчителя, аніж на його суворі вимоги. Власно, шкільні норми поведінки (необхідність піднімати руку на уроці, вставати для відповіді, стримувати імпульсивні прояви, тощо) першокласникові краще пропонувати спочатку у вигляді гри за шкільними правилами. Шестирічний учень ініціативний, намагається відшукати межі для «можна» та «не можна» в поведінці. Для нього дуже важливо побачити результати власного зростання як школяра. Маленький школяр прагне все пояснити, прокоментувати, показати; йому подобається запитувати і дізнаватись нове. Першокласник здатний достатньо довго утримувати увагу на тих об'єктах, які його цікавлять.

У другій групі перелічені психологічні особливості шестирічних першокласників, які ускладнюють процес засвоєння ними нового предметного змісту і прийняття норм шкільного життя. Шестирічний учень не може прийняти та засвоїти усі норми шкільного життя, часто порушує межі цих норм. У першокласника знання норм поведінки і оцінка себе відповідно до цих норм часто не збігаються. Маленький школяр прагне в усьому бути першим, але не може при цьому адекватно оцінити свої уміння. Він часто відчуває труднощі у взаємодії з однолітками. Емоційно важко сприймає власні невдачі, але виявляє ініціативу при критиці однолітків.

Для вивчення психологічної готовності 6-річних дітей до навчання в школі ми продіагностували когнітивну сферу (за Біне-Симоном), емоційно-вольову сферу (методика «Розмалюй малюнок» за Е.Кравцовою), мотиваційну сферу (за Т.Нежновою), рівень розвитку тонкої моторики та координації «око-рука» (за Н.Гуткіною), рівень шкільної зрілості (за Керном-Йерасиком).

Вивчення показників, які впливають на специфіку прояву психологічної готовності 6-річних дітей до навчання показує, що для них характерним є середній рівень розвитку когнітивної сфери (56%). Це пов'язане з тим що 6-річні діти не досягли належного рівня розвитку пізнавальної сфери, яка визначається, насамперед диференційованістю (перцептивною зрілістю), довільною концентрацією уваги, аналітичним мисленням (здатністю розуміти суттєві ознаки і зв'язки між явищами), раціональним підходом до дійсності (відносно послаблення значення уяви), логічним запам'ятовуванням. Пізнавальні мотиви у них ситуативні і нестійкі: під час занять вони з'являються і підтримуються за рахунок зусиль вчителя. 40% дітей мають середній рівень довільності, а 32% – високий рівень довільності у поведінці, що свідчить про достатній контроль над емоційними проявами і діями. Саморегуляція у 6-річних дітей ще не сформована: вони часто порушують дисципліну, їх поведінку підпорядковується миттєвим бажанням, дії стають імпульсивними.

28% 6-річних дітей мають достатньо сформовану внутрішню позицію школяра, у 40% вона знаходиться на початковій стадії, але у 32% дітей ця внутрішня позиція ще не сформована. Якщо дитина не знає про зміст шкільного життя, то очевидно вихователі і батьки не дали їй об'єктивного уявлення про навчальну діяльність, яка вимагає певних зусиль. У 56% дітей проявляється середній рівень розвитку тонкої моторики і координації «око-рука», а 24% мають низький рівень і потребують додаткової стимуляції з боку дорослого. 36% дітей мають високий і 36% середній рівень загального розвитку, але 40% мають низький рівень розвитку шкільної зрілості, що свідчить про невміння діяти за інструкцією та змістовно, спрямовано і правильно сприймати навчальний завдання в його специфічному учбовому значенні, не вміють працювати за правилами. 6-річні діти ще недостатньо вміють орієнтуватися у своїй роботі на зразок, точно копіювати його, також у них не розвинена функція просторового сприйняття, сенсомоторної координації та тонкої моторики руки. Діти виявляють в основному інтерес до зовнішніх атрибутів шкільного життя.

Якщо з'являється якийсь відволікаючий яскравий фактор, то їх увага легко переключається, тому важливим є демонстрація матеріалу, а не тільки його словесне пояснення. Частина 6-річних дітей не справляється з навчальним навантаженням і

шкільними вимогами, тому число неуспішних, відстаючих і хворобливих дітей збільшується. Оцінка навчальної діяльності сприймається як оцінка особистості, що проявляється в тривожності, дискомфорті, апатії. Відзначається зараз і така тенденція, коли дошкільнята з високим загальним рівнем розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери (36 %) демонструють небажання йти до школи через несформовану «внутрішню позицію учня». Тобто проблеми для певної частини 6-річних дітей стосуються рівня розвитку шкільної зрілості та недостатньої внутрішньої спрямованості на навчання, що може стати причиною труднощів у майбутньому шкільному навчанні цих дітей.

Важливо не ігнорувати дані вікової психології, а враховувати те, що навчальна мета буде успішно досягнута для 6-річних дітей через ігрові методи, «дошкільний» режим дня та інші складові, а суворі умови формалізованої системи навчання є абсолютно неприпустимими.

Література

1. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к обучению в школе. – М.: МГУ, 1996. – 154 с.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю про психологию детей шестилетнего возраста. – М.: Изд-во «Наука», 2002. – 96 с.
3. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Э. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. – М.: МГУ, 2005. – 84 с.
4. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста //под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., МГУ, 2000. – 126 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: МГУ, 20001. – 128 с.

Горбатих Вікторія Вікторівна
Практичний психолог дошкільного
навчального закладу №523
м. Київ

САМОСТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК КОМПОНЕНТ ЇХНЬОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ

В статті автор розглядає питання про розвиток гуманних почуттів дитини в дошкільному віці та їх вплив на становлення самоставлення старшого дошкільника. Наголошує на важливості становлення позитивного самоставлення дитини в дошкільному віці. Розкриває роль позитивного самоставлення старшого дошкільника як компонента його готовності до учіння в школі.

Ключові слова: емоції, гуманні почуття, самоставлення старшого дошкільника.

In the article an author dwells upon the question about development of the humane feelings of child in preschool age and their influence on becoming of the self-attitude of child of preschool age. Marks importance of becoming of positive self-attitude of child in preschool age. Exposes the role of positive self-attitude of child of preschool age as a component of his readiness to at teaching school.

Key words: emotions, humane feelings, self-attitude of preschool child.

Значні перетворення, які відбуваються в соціально-економічному, політичному, культурному житті, вплинули на характер родинного та суспільного виховання сучасної людини. Сьогодні воно базується на прагматичних потребах, діловому спілкуванні та інтенсивній інтелектуалізації, і зовсім мало уваги приділяє розвитку внутрішнього світу особистості.

На початку весни більшість батьків старших дошкільників починають турбуватися про готовність дітей до школи, до першого класу. Вони записують їх на розвиваючі заняття, де приділяють увагу тільки інтелектуальним здібностям, навчають письму, читанню, здійснювати математичні операції. І впевнені в тому, що пройшовши підготовчий курс, дитина цілком буде готова до учіння. Але шкільна зрілість дитини не тільки включає розвинутий інтелект, а й емоційно-вольові та соціальні аспекти. Найперше з чим діти зустрінуться в школі, це не з грамотою, письмом і математикою, а з тим, чи вміють вони жити серед людей, чи готові вони перебувати у тому класі, де всі діти різні, несхожі один на одного. До моменту вступу до школи важливіше мати не конкретні сформовані навички, а здатність сприймати і засвоювати новий матеріал, керувати собою, передбачати наслідки власних вчинків, розраховувати на свої сили, оптимістично ставитися до труднощів, тривало виконувати не дуже привабливу роботу, виявляти доброзичливе ставлення до однолітків, керуватися гуманними мотивами у грі та спілкуванні. Здійснення таких важливих умінь безпосередньо залежить від рівня розвитку самоставлення дошкільника. Оскільки самоставлення з одного боку спирається на самопізнання, а з іншого – створює головні передумови для формування саморегуляції, самоактуалізації і саморозвитку. Самоставлення виконує регулюючу роль практично у

всіх аспектах поведінки дитини, а саме у становленні міжособистісних відношень, у постановці і досягненні цілей, в способах формування і розв'язання кризових ситуацій. Становлення самоставлення дитини бере свій початок ще з його народження і в старшому дошкільному віці поступово набуває усвідомленого характеру. Оскільки в старшому дошкільному віці дитина починає звертати увагу на свій внутрішній світ: на свої переживання, емоції, думки. Усвідомлення включається у всі сфери життя старшого дошкільника: він починає усвідомлювати ставлення оточуючих, своє ставлення до них і до самого себе, свій індивідуальний досвід, результати власної діяльності. Поява інтересу дитини до внутрішнього світу закладає ґрунт для розвитку рефлексії, тобто здібності аналізувати свою діяльність і співвідносити свої думки, переживання і дії з думками і оцінками оточуючих, тому самоставлення дітей старшого дошкільного віку стає більш реалістичне. Головним напрямком розвитку емоційної сфери у старшого дошкільника – це поява здатності керувати власними почуттями, тобто довільності поведінки. Поступово почуття стають більш раціональними, підпорядковуються мисленню, коли дитина засвоює норми моралі та співвідносить із ними свої вчинки. Інше направлення у розвитку почуттів дошкільника пов'язане зі зміною тривалості та змісту, коли почуття стають стійкішими, глибшими, розумнішими, формуються вищі почуття – моральні, естетичні, пізнавальні. Виховання гуманних почуттів у дитини сприяє адекватному становленню самоставлення старшого дошкільника. Більшість дітей, які виховуються на гуманних почуттях, які постійно відчувають на собі доброзичливе ставлення, увагу до своїх бажань та переживань, відзначаються не лише прагненням налагоджувати та підтримувати добрі взаємини із оточуючими, а й позитивним ставленням до самого себе: мають високу думку про себе, цінують і поважають себе, зорієнтовані на успіх. Рівень самоставлення дошкільника визначається не тим, що він заявляє публічно і щиро думає про себе, а тим, як дитина діє постійно стосовно самої себе. Так, дошкільник, який самостійно виконує завдання, не дуже розчаровується, коли його самооцінка не збігається з думкою дорослого; не шукає виправдань і не вдається до самозвинувачень у разі невдачі; не нехтує заслуженим схваленням; спілкується з іншими як з рівними; намагається допомогти людям, що його оточують, вважає, що він заслуговує на розуміння і повагу. І, навпаки, якщо зростаюча особистість особливо чутлива до неуваги дорослого, несамовито намагається уникати ситуацій, в яких можуть виявитися його слабкі сторони і занурюється у себе так, що погіршується його дієздатність, це свідчить про те, що дитина в собі невпевнена і має низький рівень самоставлення.

Вважається, що дитина, яка впевнена в собі, добре розуміє свої переживання, легко може стати на позицію іншого та розділити з ним його переживання. Але, як практика свідчить, так буває не завжди. Відчуваючи свою біль дитина може не звертати увагу на біль однолітків чи дорослого, а висока оцінка своїх досягнень не сприяє такій же високій оцінці інших. У таких випадках важливо переорієнтувати увагу дитини на інших оточуючих, на їхнє самопочуття та настрій, прищепити почуття спільності і співпричетності до них. «Діти повинні розуміти причину настрою однолітків (для цього потрібно вміти поговорити з ним, а іноді уважно спостерігати за ним, і допомогти йому: пожаліти, якщо йому погано, радіти разом з однолітком, якщо той переживає радість)» [2, с. 59].

В. Абраменковою, О. Запорожцем, М. Єрмолаєвою, Я. Неверовичем було підмічено, що важливу роль у формуванні гуманних почуттів дошкільників відіграють дорослі, які цілеспрямовано організовують діяльність дітей. Для розвитку повноцінного спілкування дітей, для становлення гуманних відносин між ними не достатньо простої наявності дітей і іграшок. Сам по собі досвід відвідування дитячого садка не дає суттєвої «надбавки» до соціального розвитку дітей. Для виникнення чуйності, співпереживання, взаємодопомоги та тактовності необхідна правильна та цілеспрямована організація дитячого спілкування. Дорослий налагоджує відношення між дітьми, звертає їх увагу на суб'єктивні якості один одного [1, с.135].

Виховання чуйності є непростим процесом, оскільки неможливо прямо проникнути у внутрішній світ дитини. Часто буває, що діти зовні демонструють прояв цього відчуття, проте внутрішньо його не переживають. Причина в тому, що дійсне співчуття виникає тоді, коли знаєш і розумієш причини виникнення того або іншого психічного стану у іншої людини.

Чуйність виховується шляхом навчання дитини умінню бачити і відзначати по вираженню очей, обличчя, інтонації голосу, ході та відчуттів, які переживає людина. Знання зовнішніх форм вираження внутрішніх станів дає можливість дитині з'ясувати характер і можливий зміст емоційних станів іншого. Дітям спочатку дана здатність інтуїтивно відчувати тих, з ким вони постійно спілкуються. Однак, з віком цей природний навик зникає, і лише стикаючись з сильним проявом емоційних станів оточуючих, дитина реагує на них. Вона може звернути увагу на сльози мами, її сміх, але більш тонкі прояви внутрішніх переживань, наприклад печалі, втоми, тихої радості, не помітити. Такий навик не приходить сам по собі, він тільки виховується. Як практика показує, ті діти, у яких не розвинена чуйність, відчують труднощі в спілкуванні з однолітками, так як взаємодія з ними також потребує його прояву. Виховуючи чуйність у дитини, дорослі автоматично долучають дошкільника до самостійності. Багато батьків сприймають цю якість суто через дії, які вимагають участі рук і розуму. Якщо дитина прибрала у кімнаті, самостійно одягнулася, то вона самостійна. Коли ж помітила хороший або поганий настрій мами, то така реакція часто не розглядається як прояв цієї якості. Самостійність дитини виражається не тільки через самообслуговування, але й у вмінні самій розібратися в своїх і чужих бажаннях, емоціях, почуттях, спробувати з'ясувати джерела їх появи, сконцентрувати волю і терпіння, коли доводиться стикатися з різними труднощами, вибрати оптимальний варіант у вирішенні якоїсь проблеми, проконтролювати процес її рішення, переключитися на потреби інших людей. Як же виховати чуйність та співпереживання у дитини?

1. Необхідно виробити у дітей здатність відчувати переживання інших: родичів, знайомих, друзів. Оскільки кожна людина відрізняється у вираженні свого настрою, то необхідно вчити дитину багатству мови прояву внутрішніх станів. Ця тонка робота повинна бути постійною.

2. Поступово включати діток в дорослі турботи. Коли батьки розповідають про те, що викликало у них радість або смуток, вони дають можливість дітям глибше зрозуміти їх самих. Таким чином, у дошкільному дитинстві встановлюється той чуттєво-емоційний контакт, який є основою взаєморозуміння двох поколінь протягом всього подальшого спільного життя. Коли ж дитина не отримує доступною для

неї інформації про причини різних психічних станів близьких, то у неї формується емоційна глухота. Для неї біди і радості оточуючих виявляються чужими, далекими, ніяк не впливають на зміну її поведінки. Вона визначається тільки особистими спонуканнями.

3. Навчати дошкільника тактовність (уміння надавати найефективнішу допомогу). Вчити його спостерігати за тим, хто і як спілкується, які слова вимовляються в різних ситуаціях.

4. Разом з формуванням тактовності потрібно виробити в дитини уміння всебічно дбати про батьків, інших родичів та однолітків. Таке вміння може здійснитися лише в ході постійного залучення дітей до домашньої праці, до спільної діяльності з дорослими і однолітками.

5. Велику роль відіграють у формуванні чуйності, співпереживанні та тактовності дитячі казки. Переглядаючи казки дитина поповнює свій емоційний опит чуттєвими враженнями, які залишаються на все подальше її життя. Тому дуже важливо при виборі казок та фільмів приділяти особливу увагу їх змісту, ставити перед собою питання: «Чому навчить ця казка мою дитину?».

Розвитку емоцій та почуттів сприяють усі види дошкільної діяльності, але головне це її спілкування з дорослими та дітьми. Від умілого керівництва вихователя процесом спілкування дітей, залежить емоційне забарвлення стосунків у всій групі. Зусилля педагога мають бути спрямовані на: ознайомлення дошкільнят зі світом власних почуттів, розвиток умінь розпізнавати й називати власні почуття та почуття інших людей, оволодіння вмінням контролювати власними емоціями; застосування форм співпереживання, співчуття, співрадності до правил, що регулюють взаємодію в дитячому колективі; моделювання соціальних моральних ситуацій, які направлені на виховання гуманного ставлення дітей один до одного.

Отже, для того, щоб гармонійно розвивалася дитина, старшим необхідно бути прикладом для наслідування і дотримуватися принципів гуманної педагогіки. Діти, що постійно відчують на собі доброзичливе ставлення, увагу до своїх потреб та переживань, відзначаються не лише прагненням налагоджувати та підтримувати добрі взаємини із оточуючими, а й позитивним ставленням до себе: адекватно оцінюють себе та свої вчинки, поважають себе, приймають себе такими які вони є. Створення дорослими умов для становлення позитивного самоставлення старших дошкільників допоможе їм краще пройти адаптацію до учіння, без зайвих труднощів подолати негативні емоції та переживання, направити всі свої зусилля на пізнання навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ермолаева М.В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольника / М. В. Ермолаева. М.: МПСИ, 2008 г. – 332 с.
2. Запорожец А.В. Взаимосвязь когнитивной и эмоциональной регуляции деятельности ребенка/ А.В. Запорожец / Тезисы научных сообщений советских психологов к XXII Международному конгрессу. – М.: Просвещение, 1980. – С. 56-63.
3. Коломенський Я. Л. Психология детского коллектива / Я.Л. Коломенський. – Минск: Нар. асвета, 1984 г.- 235с.

4. Кононко О.Л. *Плакаємо в малечі почуття самовартісності: Навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі»* / О.Л. Кононко. – К.: Наш час; Х.: Ранок, 2010. – 207с.
5. Ладивір С.О., Долинна О.П., Котирло В.В., Кулачківська С.Є. та ін. *Виховання гуманних почуттів у дітей* / С.О. Ладивір, О. П. Долинна, В. В. Котирло, С.Є. Кулачківська та ін. / Серія «дитина замовляє розвиток» за наук. ред. Т. Піроженко, С.Ладивір, Ю. Манилюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 168с.

Хруник І.І.

студентка

Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка,
науковий керівник: к. психол. н., доцент

Попіль М.І.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ У СТРУКТУРІ РОЗВИТКУ СУЇЦИДАЛЬНОГО РИЗИКУ

Складнощі соціально-економічної ситуації в Україні потребують термінового вирішення питань психологічного захисту дітей та молоді, адже Україна ввійшла до групи країн з високим рівнем суїцидальної активності (більше 20 самогубств на 100 тисяч населення). Згідно з результатами соціально-психологічних досліджень, 27,2% дітей віком 10-17 років іноді втрачають бажання жити, 17,8% – вважають, що нікому немає до них діла, 25,5% – не завжди можуть розраховувати на допомогу близької людини, 51,9% – втрачають здатність самоконтролю в ситуації конфлікту. Кількість дітей і підлітків, що наклали на себе руки, складає 12,7% від загальної кількості померлих за неприродних обставин, зокрема за кілька останніх років суїцид скоїли 14157 неповнолітніх, причому ця статистична інформація не включає суїцидальних спроб [1].

Суїцидальна поведінка в підлітковому середовищі трактується насамперед як форма відображення загальносуспільних проблем, таких як соціальна дезадаптація, відсутність адекватних поведінкових стереотипів розв'язання конфліктів, відсутність поведінкових стратегій подолання стресогенних ситуацій, емоційна нестабільність тощо [2].

На сьогоднішній день існує низка теоретичних підходів до причин суїцидальної поведінки, що виникли на межі психології, соціології та філософії: як до соціально-психологічної дезадаптації; як до аутодеструктивної поведінки; як до прихованого суїциду; як до оцінки самогубства в залежності від мотивації та мети; як до усвідомлення абсурдності існування та втрати смислу життя.

Аналіз останніх вітчизняних та зарубіжних праць дозволив зробити висновок про значущість як індивідуально-психологічних, так і соціально-психологічних чинників у формуванні суїцидальної поведінки. Вагомою детермінантою є специфіка соціального довкілля суїцидентів (кризова, проблемна, девіантна сім'я, самотність, знехтуваність і занедбаність, відсутність опори й підтримки, загальне соціальне аутсайдерство) [2].

Однак, наявність психотравмувальної ситуації не є достатньою умовою для скоєння самогубства. Істотну роль відіграє особистісна специфіка, комплекс рис і факторів, які не дозволяють підліткові адекватно реагувати на життєві труднощі, тим самим набуваючи схильності до суїциду. Сюди належать такі чинники, як депресивні розлади, низький рівень самоконтролю, занижена самооцінка, невміння зняти нервово-психічне навантаження, емоційна нестабільність, агресивність, яка може набувати форми аутоагресії, ворожість, підвищена схильність до сугестивних впливів та аутосугестії, невміння знайти способи задоволення потреб та бажань, відмова

від пошуку виходу із складних ситуацій, безкомпромісність, відсутність життєвого досвіду тощо.

У підлітковому віці організм зазнає значних змін, зокрема гормональних, які істотно впливають на біологічний, психологічний і соціальний розвиток дитини. Соціально-психологічний розвиток іде за двома основними лініями: звільнення від батьківської опіки та встановлення нових відносин з однолітками. Почуття, що виникають у підлітків внаслідок емоційного розриву з батьками, суперечливі. Підлітки — емоційно ще діти, які знаходяться в перехідному періоді свого розвитку. Їхні потреби, в першу чергу емоційні, такі ж, як у дітей. Підліткам необхідно, щоб їх любили та приймали такими, якими вони є, щоб про них турбувалися, були з ними лагідними, але при цьому поважали і сприймали як дорослих. Суб'єктивне відчуття того, що ніхто не турбується про них, як слід, викликає почуття власної нікчемності й самоприпинення, низьку самооцінку та самотність, які на цьому етапі вікового розвитку є складовою частиною підліткової депресії, що може ускладнитися суїцидальною поведінкою.

Про ризик самогубства у підлітків можна зробити висновок, спостерігаючи за їхньою поведінкою, дослухаючись до змісту їхніх розмов, аналізуючи їхню життєву, зокрема сімейну ситуацію. Чим більше з перерахованих чинників виявляється у ході спостереження за підлітком, тим вища ймовірність розвитку в нього суїцидальної поведінки.

З огляду на викладене, найпотужнішим чинником психопрофілактики самогубств неповнолітніх, на нашу думку, є врахування при роботі з підлітками психофізіологічних особливостей даного вікового періоду, а також, любов, турбота, піклування, розуміння, підтримка в сім'ї. Важливу роль у профілактиці суїциду в підлітковому середовищі повинна відігравати також і школа як навчально-виховна структура, що забезпечує збереження належного фізичного та психічного здоров'я учня, та педагог, який перебуває у безпосередньому тісному контакті з кожним окремо взятим учнем. Здійснюючи контрольну функцію, за процесом навчання та виховання, за належними умовами його здійснення, дбаючи про збереження фізичного, психічного здоров'я, та виступаючи гарантом надання якісної освіти, адміністрація школи повинна брати безпосередню участь у профілактиці самогубств у проблемному підлітковому середовищі.

Література

1. Васильчук М.В., Медвідь М.К., Сачков Л.С. Збірник нормативних документів з безпеки життєдіяльності. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 455 с.
2. Психологія суїциду / [Ред. В.П. Москалець]. - К.: Академвидав, 2004. – 286 с.

РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ключові слова/Keywords: компетентность, рефлексия, рефлексивная компетентность/competence, reflection, reflective competence.

Зміни соціально-політичних та економічних орієнтирів сучасного суспільства призвели до появи нових вимог, які висуваються до випускника ВНЗ, до рівня його підготовленості. Ринкова економіка сьогодні потребує високопрофесійних, мобільних фахівців, здатних до пошуку та реалізації нових, ефективних форм організації своєї діяльності.

Завдання вищої школи полягає не тільки в тому, щоб дати студентам певний обсяг знань і вмінь, але й сформувати людину, здатну творчо мислити, приймати рішення, мати свою позицію, брати на себе відповідальність, адаптуватися до умов життя, тобто компетентну особистість. Саме ці обставини зумовлюють необхідність оволодіння майбутніми фахівцями ключовими компетентностями, які дають особистості можливість реалізовувати в житті свої потенціали.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показує всю складність, багатомірність і неоднозначність трактування поняття «компетентність». Вона визначається як досконале володіння знаннями або справою; як результат освіти та виховання; як творче застосування набутих знань у проблемних ситуаціях.

Так, Дж. Равен розглядає компетентність як можливість установалення зв'язку між знаннями й ситуацією, як здатність знайти, виявити знання й дію (процедуру), які можна застосувати до розв'язання проблеми (соціальної ситуації) [4].

Л. Сохань вказує, що «компетентність – це здатність людини вирішувати життєві проблеми, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях» [2, с.7].

Загалом компетентність – це характеристика, що дається людині внаслідок оцінювання ефективності / результативності її дій, спрямованих на розв'язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань / проблем. Не слід протиставляти компетентність знанням, або умінням і навичкам. Поняття компетентності є ширшим поняттям за знання, або уміння, або навички, воно містить їх у собі [3, с. 16].

Більшість дослідників згодні з твердженням, що компетентність включає в себе наявність комплексу знань, вмінь, навичок; постійне оновлення знань; професійне та особистісне самовдосконалення; поглиблене знання певних проблем; вміння впроваджувати набуті знання в практику; відповідність певним стандартам; креативний підхід до розв'язання професійних, життєвих та особистих проблем.

Компетентність поняття складне й багатогранне. Однією зі складових частин цього поняття є рефлексивна компетентність.

Рефлексивна компетентність, за визначенням С.Ю.Степанова, являє собою професійну якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно і адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [5].

Рефлексивна компетентність складається в поінформованості щодо процесів актуалізації, розгортання рефлексії та спрямованої реалізації рефлексивної культури в плані осмислення та подолання стереотипів мислення й утворення нових (креативно-іноваційних) змістів професійної свідомості з метою саморозвитку й самовдосконалення професійної діяльності. Рефлексивна компетентність — це професійна якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [1].

Формування рефлексивної компетентності – це проблема становлення особистості студента як суб'єкта професійного та особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / [за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Гессен]. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій // Зарубіжна література. – № 23 (47) грудень. – 2006. – С. 16 – 28.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: КоГито-Центр, 2002. – 257 с.
5. Степанов С.Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / Степанов С.Ю., Полищук О.А. // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск: НГУ, 1995. – С. 266 – 271.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»

Ключові слова / keywords: самостійна робота студентів / independent work of students, пізнавальна діяльність / cognitive activity, інтелектуальна культура / intellectual culture, особистісно-професійний саморозвиток / personality-professional development, психологічний супровід / psychological accompaniment.

Перехід на безперервне навчання вимагає від сучасного фахівця не лише психологічної готовності постійно підвищувати свій професійний рівень і вдосконалюватися як особистість в комунікативному, креативному, духовному, моральному і т.ін. планах, а й винесення з ВНЗ такого рівня культури інтелектуальної праці, яка б економізувала його зусилля, попереджала перевантаження, не займала надто багато часу, не відволікала від самореалізації в усіх сферах життєтворення. Оволодіння такою культурою починається з: а) уміння вчитися, що формується в початковій школі [7]; б) спрямованості особистості на пізнання, що визріває в середній школі [1; 6]; в) настанови на перманентну модернізацію своїх знань відповідно до профілю занять і професійної орієнтації, що виникає у старшій школі [5]; г) диференційного ставлення до інформації, що має зорієнтувати та ергономізувати дорослу людину в безмежних інформаційних потоках і сучасних комунікативних засобах [3]; д) оволодіння гнучкою системою пошуку, кодування / розкодування, обробки, запам'ятовування інформації та її трансформації в систему живих знань і способів дії [9]; е) вироблення індивідуальної технології самонавчання, що формується у ВНЗ [4; 8; 2].

Під самостійною роботою студентів розуміємо будь-яку їхню діяльність, результатом якої є засвоєння знань і вмінь: творчі проекти, домашню самопідготовку, роботу над власною особистістю (самоактивність), а також усю сукупність пізнавально-навчальних дій – уміння слухати лекцію, писати конспект, ставити запитання, шукати інформацію, аналізувати, синтезувати тощо. Можемо диференціювати самостійну діяльність за сферами життєдіяльності на: пізнавальну (самонавчання, творчі проекти, самопізнавальну, рефлексійну), життєуправлінську (життєпроектвальну, самообслуговувальну, професійну, трудову, побутову, ергономічну, кар'єрну, соціальну, творчо-самореалізаційну), самооздоровчу (фізкультурну, спортивну, саморегульовальну), самотворчу (самотренінгову, саморозвивальну, самовиховну, самотерапевтичну, самокорекційну).

Ця диференціація обґрунтовує **спрямованість завдань** для самостійної роботи з курсу «Загальна психологія» (їхні цілі відповідно до Державних освітніх стандартів). Головна спрямованість – на **формування загальних, предметних і професійних компетентностей**. Наприклад, для формування загальної компетентності «уміти аналізувати здатності, властивості й атрибутивні прояви осо-

бистості» можна застосувати теоретичні завдання «Дайте визначення понять: здатності, властивості й атрибутивні прояви особистості. Проаналізуйте кожне з указаних явищ. Опишіть свої здатності, властивості й атрибутивні прояви своєї особистості», формою звіту якого є письмовий опис у довільній формі, виконаний до певного терміну. Прикладом емпіричного завдання для формування предметної компетентності «проводити спостереження за психічними станами та поведінкою особистості» може бути: «Розробити програму спостереження (вибрати об'єкт, предмет, сформулювати мету, завдання, визначити ситуації спостереження та базу досліджуваних). Підготувати бланк фіксації «сирих даних». Оформити протоколи спостереження до конкретної дати».

Не менш важливою метою пізнавальної самостійної діяльності студентів є самопізнання (вивчення потенціалу й реальних можливостей своєї особистості). Доцільною формою самостійної самопізнавальної роботи після вивчення кожної теми, спрямованої на **розвиток рефлексії**, може бути датований запис у щоденнику особистісно-професійного саморозвитку своїх узагальнень із вправи на самоідентифікацію: особистісну («Як вивчення теми змінило ваше бачення себе як особистості: Що нового дізналися про власну особистість? Якими методами можна себе досліджувати? Хто я? Мої роздуми щодо самототожності»); соціальну («Як вивчення теми може допомогти вам побачити себе в соціумі: Що нового дізналися про своїх близьких, свою групу, націю? Якими методами можна досліджувати об'єднання людей? Хто я в соціумі? Мої роздуми щодо мого ототожнення з соціумом.»); професійну («Як вивчення теми пов'язане з вашою психологічною підготовкою до професії: Що нового ви дізналися про можливості професії? Якими методами можна досліджувати суб'єктів-учасників виробничого чи навчально-виховного процесу? Хто я у професійній діяльності? Мої роздуми щодо мого ототожнення з професією.»).

Описані приклади розкривають лише **змістові** вимоги пізнавальної самостійної діяльності (що саме є предметом пізнання – окреслені програмою психічні явища та прояви власної особистості). Завдання мають також стосуватися освоєння **процесуального боку пізнання** (як організувати самостійну пізнавальну роботу). До прикладу, завдання на організацію пізнання від репродуктивного до творчого рівня: а) просте відтворення матеріалу (запам'ятати алгоритм, відтворити систему класифікації, переказати зміст концепції, розв'язати психологічну задачу за зразком); б) відтворення з елементами творчості (навести приклади з особистого життя, що підтверджують або заперечують конкретну психологічну закономірність; описати явище, даючи його оцінку; підібрати цитати з наукових джерел на підтвердження конкретної тези); в) репродуктивно-творче пізнання (аргументувати найбільш раціональний спосіб розв'язання психологічної задачі, проаналізувати психічне явище за придуманим алгоритмом); г) самостійна творча діяльність (критичні есе, вірші про особистісні здатності, оповідання про психічні явища, проекти самостійних психологічних досліджень). Важливим є виведення діяльності студентів на індивідуальний практичний результат як продукт самостійної роботи в курсі «Загальна психологія» – наприклад, створення **психолого-педагогічної характеристики особистості** учня на основі реалізації програми його психологічного моніторингу.

Розглядаючи самостійну пізнавальну діяльність студентів крізь призму тренінгової методики вивчення загальної психології, доцільно встановити предмет

і прийоми тренінгових впливів, спрямованих на оволодіння вмінням учитися як **моделювання розумової праці** (культура читання – прийоми динамічного читання великими синтагмами; культура слухання – прийоми концентрації на головному, прийоми раціонального запису лекції за допомогою виписок, плану, тез, опорного та розгорнутого конспектів, анотацій, реферування, рецензування; культура роботи з текстом – укрупнення інформації, виділення вихідних ідей, принципів, законів, висунення альтернативних гіпотез, генерування власних ідей асоціативно до тексту, моделювання та проектування; культура запам'ятовування навчального матеріалу – структурування інформації, оволодіння мнемотехнічними прийомами, активація всіх видів пам'яті тощо). Це – поетапна технологія оволодіння пізнавальною діяльністю та вироблення звички перманентно вчитися протягом усього життя. Водночас ці прийоми є вправами на саморозвиток і самовиховання – роботою студента над власною особистістю.

Розглядаючи тьюторські функції викладача психології як організатора самостійної роботи студентів у контексті завдань **психологічного супроводу освітнього процесу**, варто підкреслити його управлінські можливості в проектуванні та реалізації студентами індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку. З огляду на це цілісна персональна програма студента формується ним на основі практичних завдань до конкретних тем, дорадчо контрольованих викладачем: «скласти власну програму самовиховання характеру, емоційної культури, волі, розвитку здібностей, інтелектуального саморозвитку» тощо. Робота з програмами особистісно-професійного саморозвитку інтегрує завдання самостійної роботи студентів, спрямовані на життєтворчу, самооздоровчу та самотворчу діяльність.

Механізмом навчання самостійній роботі є інтеріоризація адекватного зовнішнього педагогічного контролю в самоконтроль і самоорганізацію студента (першокурсник під керівництвом педагога оволодіває новими пізнавально-навчальними діями, зумовленими переходом від шкільного навчання до вищої освітньої ланки; третьокурсник разом із викладачем співпрацює в оптимізації професійно-освітнього процесу; випускник консультується з експертом, беручи на себе ініціативу кар'єрної динаміки та відповідальність за якість своєї професіоналізації). Однак запуск цього механізму має ініціюватися самим студентом – у цьому суть його суб'єктної активності. Завдання викладача – створити відповідні умови для того, щоби пізнавальний інтерес, внутрішні соціо-, культуро- та життєтворчі мотиви студента переважали над зовнішньо-педагогічними спонукальними впливами.

Методичне забезпечення з організації самостійної роботи студентів при вивченні загальної психології охоплює: а) візитку дисципліни як означення предмету вивчення, режиму навчальних занять, форм звітності, критеріїв оцінювання; б) навчальна програма і робоча навчальна програма курсу «Загальна психологія» з окресленими загальними і предметними компетентностями та відповідними знаннями і вміннями, на формування яких спрямований курс; в) зміст самостійної пізнавальної діяльності студентів, визначений через професійно важливі теоретичні питання, що виносяться на самостійне опрацювання (до кожної теми); г) домашні завдання і вправи на узагальнення знань і вироблення відповідних умінь, що мають емпіричний, прикладний і практичний характер і передбачають індивідуальне самостійне виконання; д) перелік аудиторних самостійних індивідуальних, парних і групових

емпіричних і практичних завдань; е) перелік першоджерел і вимоги до конспектування; є) завдання на особистісно-професійну ідентифікацію студентів; ж) система мотивації, форми заохочення та регулювання.

1. Бархинцева Н.Е. Самостоятельная творческая поззавательная деятельность учащихся / Наталья Евгеньевна Бархинцева. – Электронный ресурс. – Режим доступа на 02.03.2014: <http://festival.1september.ru/articles/504424/>
2. Бурдейна Л.І. Організація самостійної роботи студентів у ВНЗ / Людмила Іванівна Бурдейна. – Электронный ресурс. – Режим доступа на 12.03.2014: <http://intkonf.org/kpredn-burdeyna-li-ratska-os-organizatsiya-samostiynoyi-roboti-studentiv-u-vnz/>
3. Карапузова Н.Д. Основи педагогічної ергономіки / Н.Д. Карапузова, Є.А.Зімниця, В.М.Помогайбо. – К.: Академвидав, 2012. – 192с.
4. Кечик О.О. Форми та методи самостійної роботи студентів педагогічного коледжу / О.О.Кечик. – Электронный ресурс. – Режим доступа на 10.03.2014: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11koospk.pdf>
5. Котова О.В. Шляхи формування у студентів-першокурсників умінь вчитися самостійно / Ольга Володимирівна Котова. – Электронный ресурс. – Режим доступа на 01.03.2014: http://www.psyh.kiev.ua/%D0%A8%D0%BB%D1%8F%D1%85%D0%B8_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%
6. Петранич Г. Формуємо умінь вчитися самостійно / Галина Петранич. – Электронный ресурс. – Режим доступа на 02.03.2014: <http://pto.uzhgorod.ua/files/petrany4.pdf>
7. Платонова Н. Формуємо вміння вчитися самостійно / Наталія Платонова // Початкова освіта. – 2005. – № 10. – С.4 – 6.
8. Чиркова Т.В. Організація самостійної роботи студентів в ВНЗ / Т.В.Чиркова. – Электронный ресурс. – Режим доступа на 12.03.2014: http://storage.library.opu.ua/online/periodic/kms_2011_5/100-102.pdf
9. Ярощук Л.А. Самостійна робота як складова системи навчання студентів іноземної мови / Л.А.Ярощук. – Электронный ресурс. – Режим доступа на 02.03.2014: <http://intkonf.org/yaroschuk-la-samostiyna-robota-yak-skladova-sistemi-navchannya-studentiv-inozemnoyi-movi/>

ОСНОВНІ ПОКАЗНИКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Розвиток людини – це закономірні послідовні зміни в різноманітних людських системах життя (морфологічні, фізіологічні, психічні, соціальні), що виявляються у кількісних, якісних, структурних перетвореннях, у русі від нижчих до вищих рівнів, від простого до складнішого. Кількісні та якісні риси індивіда, збільшення одних та зменшення інших ознак не зводяться до механічного додавання нових якісних утворень, народження нового і відмирання старого. Так, кількісні зміни у фізичному зростанні організму: збільшення об'єму мозку, м'язової сили, ваги тіла швидкості і точності рухів – призводять до якісних змін у функціонуванні нервової, ендокринної, м'язової системи, тощо. Зокрема, якісні зміни, які відбуваються у нервовій системі, виявляються у переході від безумовно-рефлекторної регуляції до умовно-рефлекторної, що виробляється не лише на основі вроджених безумовно-рефлекторних реакцій, а й на вже вироблених умовних рефlekсах.

У власне психічному розвитку кількісні зміни з віком умінь, навичок, знань, кола уявлень, мовного словника, швидкість реакцій, обсяг уваги, призводять до якісної перебудови психічного досвіду дитини, удосконалення структури психіки.

Якісні зміни відбуваються на всіх етапах онтогенезу людської психіки як у окремих психічних процесах, так і у психіці в цілому.

У процесі взаємодії дитини з оточуючим середовищем дифузії прояви її природженої активності у вигляді хапальних, імпульсивних та інших мимовільних рухів, що регулюються образами сприйманих об'єктів, перетворюються на спеціальні перцептивні дії – сприймання предмета як цілого, виділення окремих його частин, предметних ситуацій. На основі такого сприймання формуються різні види предметної діяльності – гра, уміння, виконання елементарних трудових доручень.

Якісні зміни відбуваються у процесі пам'яті, мислення, у мовленнєвій діяльності дитини. Так, запам'ятовування і відтворення, що є важливими умовами психічного розвитку, маючи спочатку мимовільну форму вияву, з віком поступово стають особливими довільними діями, які реалізуються своєрідними способами їх звільнення. Як і сприймання, запам'ятовування та відтворення спочатку невіддільні від безпосередніх дій дитини у різних видах діяльності. З часом вони немов випереджають ігрові дії, починають виконувати функції планування, проектування і перетворення, стають відносно самостійними, довільно регульованими актами.

Зміни в розвитку мислення невіддільні від опанування мовленням. Мислення зароджується ще до оволодіння мовою в наочно-діловій (дитина мислить, маніпулюючи предметами) і наочно-образній (дії з уявлюваними предметами) формах. З розвитком мовлення мислення набуває якісно нових форм – планування і регуляції дій, здійснюваних спочатку вголос, а потім у плані внутрішнього мовлення, мовлення „ для себе ”. Якісні зміни, котрих зазнає мовлення як засіб спілкування (збагачення словника, оволодіння і адекватне вживання граматичних категорій, частин мови і

синтаксичних особливостей) позначаються на розвитку нового виду мислення, а саме словесно-логічного (понятійного) з його абстрактними формами, для яких є характерним використання понять, суджень і умовиводів, узагальнень і взаємо-зворотних (обернених) операцій. Такі ж прогресивні зміни відбуваються і в емоційно-вольовій сфері дитини – стримування почуттів, наполегливість, ініціативність тощо.

На характер якісних змін у психічному розвитку дитини впливають різні види діяльності, до яких вона включається. У різних видах діяльності формуються індивідуальні психічні властивості – розумові, емоційні, вольові, моральні якості, свідомість і самосвідомість. Відбувається об'єднання цих психічних процесів, і властивостей у певну систему; підростаючий людський індивід стає особистістю, здатною усвідомлювати і відображати навколишній світ, виділяти себе з оточуючого середовища, виходить за межі сьогодення, відходить від минулого, вчиться проектувати майбутнє, ставити цілі та передбачати їх досягнення.

Розвиток свідомості як основної сторони особистості позначається на формуванні її переконань, наукового світорозуміння, світогляду, які забезпечуватимуть її моральну стійкість, ціннісну орієнтацію, уміння обирати правильну лінію поведінки.

Нові якості, що виникають у психічному розвитку індивіда, являють собою складну динамічну структурну організацію. Структурність виявляється у змістовній (система уявлень і понять про реальну дійсність, що складалася у особистості), операційній (система дій та операцій, якими знання здобуваються і застосовуються в діяльності) та мотиваційній (комплекси потреб, інтересів, перспектив) сторонах психічного розвитку дитини.

Генетично пізніші структури виникають із їх попередніх, раніше утворених, і включають у себе у змінюваному вигляді. Не на чистому місці, а на основі попередньої, яка є в індивіда, виникає нова психічна структура (перша структура виникла на основі безумовно-рефлекторної системи роботи мозку), або ж він засвоює із суспільного оточення. Доказом того, що генетичні структури не зникають, є можливість повернення до них, використовувати повторно у розумовій практиці, наприклад, вдаватися до елементів наочно-образного мислення при розв'язанні нових задач за досить високого рівня розвитку в індивіда абстрактного мислення.

Характеризуючи психічний розвиток особистості, слід зазначити, що всі індивіди проходять одні й ті ж стадії (ступені) психічного розвитку, але по-різному. У самому процесі розвитку і його результатах існують типологічні та індивідуальні відмінності. Вони виявляються у функціональності нервової системи, у потребах та інтересах, здібностях і характері, у потребі розумових, емоційних, вольових процесів, у моральних якостях тощо. У процесі розвитку з названих елементів складається як особистість неповторна індивідуальність.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, Т.М. Лисянська та ін. – [2-е вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 400с.
2. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М. : Педагогика, 1982. – Т.1. – 1982. – С.78-174.

3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. Максименко С.Д. Інтелектуальні здібності дитини / С.Д. Максименко. – К. : Мікрос, 2003. – 96 с.
5. Максименко С.Д. Основи генетичної психології : посібник / С.Д. Максименко. – К. : КПЦ Перспектива, 2000. – 200 с.

**ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Ключевые слова/ Keywords :студент/student, мотив/motive, мотивация/motivation, познавательная мотивация/cognitive motivation, учебная мотивация/learning motivation.

На сегодняшний день в современном мире вопрос о знании иностранных языков приобретает особую значимость. Это касается как повседневной жизни, так и профессиональной сферы деятельности. Трудно выделить те части нашей жизни, где не требуется знание иностранного языка хотя бы на начальном уровне. Мы делаем покупки в заграничных Интернет-магазинах, путешествуем, ведем бизнес с иностранными партнерами, слушаем музыку и читаем специализированные научные статьи на иностранных языках. Все это наглядно демонстрирует необходимость знания языков для специалиста любой отрасли. К сожалению, это не является значимыми причинами для изучения языка студентами периферийных неязыковых вузов. Задачей данной работы является исследование психолого-педагогических особенностей студента неязыкового вуза и его отношения к изучению иностранного языка И , в связи с этим, поиск наиболее соответствующих данным особенностям личности мотивационных компонентов.

Как правило, мотивация рассматривается большинством авторов как совокупность, система психологических разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Качество выполнения деятельности и ее результаты зависят, прежде всего, от побуждения и потребности индивида, его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, которая в свою очередь определяет выбор средств и приемов. Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы.

В соответствии с классификацией, предложенной Р. Валлерандом, личность может находиться в одном из трех мотивационных состояний: состоянии внутренней мотивированности, внешней мотивированности или состоянии амотивации [2]. Согласно Р. Валлеранду, внешняя, внутренняя и амотивация могут проявляться на трех различных иерархических уровнях: глобальном, контекстном и ситуативном. Рассмотрим данные социологического опроса, проведенного со студентами. Исходя из него, можно утверждать, что у студента развиты все три вида вышеперечисленных мотиваций, но уровень мотивированности средний, а результаты противоречивы.

Студентам были предложены следующие вопросы:

1. С какой целью Вы изучаете иностранный язык?

62% респондентов ответило, что с прагматичной; 66% - с социокультурной; 14% – с утилитарной. (допускался выбор ответов одновременно из трех вариантов)

Т.е. мы можем говорить о наличии у студентов познавательной и профессиональной мотивации, что может стимулировать учебную активность студентов.

2. Как Вы оцениваете свою активность на занятиях по иностранному языку?
8% - высокая; 32% – низкая; 60% - средняя.

Уровень активности студента зачастую зависит от степени его уверенности в себе и своих знаниях, это по теории А.Маслоу [1] так называемая потребность в безопасности. Результаты опроса показывают необходимость проведения занятия в таком русле, чтобы к концу у студента появилась уверенность в себе и осознание того, что при определенных усилиях можно получить результат. Таким образом, студенты будут мотивированы результатами своей собственной деятельности и ее оценкой преподавателем.

3. Считаете ли Вы целесообразным задавать домашние задания?

86% респондентов - да; 14% респондентов - нет

Анализируя данный вопрос, мы можем сделать вывод о наличии внутренней мотивации у студентов, а именно стремление к эффективному освоению предмета и мира.

4. Какой вид работы на занятиях Вы предпочитаете?

50% – самостоятельный перевод текста всю пару; 18% – коммуникативную деятельность; 30% – выполнение письменных упражнений; 2% прийти, отсидеть пару и уйти.

К сожалению, как мы видим, основной вид внутренней мотивации – коммуникативная мотивация, развит слабо. Возникает необходимость для преподавателя в мотиве принуждения. Это свидетельствует о том, что побуждение к овладению ИЯ задается не внутренними потребностями, а скорее, давлением извне. Мы можем предположить, что студенты, по-видимому, не понимают значимости отдельных видов работы, которые предлагаются на занятиях по ИЯ. Существует внутренний конфликт студента между “хочу знать иностранный язык” и “не могу заставить себя прикладывать усилия для его изучения”. Также в наличии инструментальная мотивация, которая отражает внешние потребности, т.е. не личное желание студента, а необходимость извне. (2% прийти, отсидеть и уйти).

5. Занимались ли Вы самостоятельным изучением иностранного языка за время обучения в вузе?

52% - нет; 34% - крайне редко; 12% - периодически; 12% более или менее регулярно

Необходимо работать над мотивом стремления к самореализации, как одной из форм проявления внутренней мотивации.

Подводя итоги, можем сказать, что на отношении студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка влияет их собственный низкий уровень знаний, несформированность мотивов учебной деятельности и, прежде всего, приемов самостоятельного приобретения знаний. Необходимо обратить внимание на развитие таких типов мотивации как коммуникативная, интегративная (отражение внутренних потребностей и желание идентифицировать себя с культурой той страны, где говорят на иностранном языке), учебная, в рамках которой нужно выделить такие мотивы как познавательный (приобретение знаний и навыков); материальный мотив (учение как предпосылка материальной обеспеченности в будущем); мотив значения (при-

обретение и/или поддержание высокого социального престижа среди сверстников). Задачей преподавателя является выявление наиболее значимых для студентов типов мотивации и построение занятия, подбор учебных материалов и методик с удовлетворением уже существующих мотиваций студента и развитием новых, необходимых для успешного изучения языка.

Литература

1. Зайцева С.Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей [электронный ресурс] <http://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-studentov-nejazykovyh-specialnostej>
2. Душко М.С. Взаимосвязь глобальных, контекстных и ситуационных мотивов изучения иностранного языка у студентов различных специальностей: / М. С. Душко // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. - Вып : 2 (44). – С. 214-219. – Библиогр. в примеч. . – ISSN 1999-7159

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Ключові слова: готовність, мотиваційний компонент, мотиви.

Keywords: readiness, motivational component, reasons.

Узагальнення наукових думок дозволило уточнити сутність поняття «готовність майбутнього психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів». Воно розглядається нами як складне, особистісне утворення, що виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань і вмінь, професійної спрямованості й особистісних якостей, успішно вирішувати завдання запобігання та подолання сімейних конфліктів. Ефективність готовності студентів-психологів до запобігання та вирішення сімейних конфліктів, на нашу думку, залежить від сформованості таких компонентів готовності, як мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний. Виділені нами структурні компоненти готовності майбутнього психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів знаходяться в тісному зв'язку і динамічній взаємодії між собою, взаємодоповнюючи і взаємовпливаючи один на одного.

Відповідно до результатів аналізу психологічних джерел, мотиваційний компонент у нашому дослідженні ми розглядаємо як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням професійної діяльності майбутнього психолога у запобіганні та подоланні конфліктів у сім'ї; стійка потреба в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними для успішного здійснення різних видів психологічної допомоги конфліктним сім'ям; стійкий, глибокий інтерес до діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості; гуманістичного світогляду, що виявляє позитивне ставлення до інших людей і дозволяє запобігти конфліктам. З метою дослідження рівня розвитку мотиваційного компоненту готовності ми застосовували кілька анкет, що спрямовані на визначення стану задоволеності обраною майбутньою професією та визначення провідних мотивів, що спонукали студентів до опанування професії психолога. На основі вільного опитування практичних психологів, студентів щодо того, що їх спонукає до роботи із членами сімейного конфлікту нами виокремлено 28 суджень, кожне з яких відноситься до певної групи мотивів. Експериментальним чином нами виділені наступні групи мотивів: соціально-значущі мотиви; мотиви професійного становлення; мотиви особистісного розвитку; гуманістичні мотиви; мотиви престижності професії психолога; мотиви примусу; мотиви матеріального характеру. Результати дослідження мотивації студентів-психологів представлені нами в табл.1

Аналіз отриманих результатів свідчить, що у певної частини студентів зацікавленість психологією виявилось через інтерес до інших людей, бажанням надавати допомогу, давати корисні поради, допомогти розв'язати проблеми у міжособис-

Таблиця 1

Результати визначення мотивів, що спонукали до вибору професії психолога

Групи мотивів	Кількість студентів (%)
Мотиви особистісного розвитку	61,4
Мотиви професійного становлення	54,9
Гуманістичні мотиви	38,2
Соціально-значущі	35,2
Престижності професії	28,4
Мотиви матеріального характеру	25,3
Мотиви примусу	16,7

тісному спілкуванні, сімейних стосунках, у діяльності. Психологічним механізмом такого інтересу, як стверджують фахівці, є наявність власних проблем аналогічного типу. Варто зазначити, що даний вибір зробили лише дівчата. 61,4% опитуваних так і стверджують, що обрали професію заради того, щоб сформуватись як особистість, краще зрозуміти себе і людей. На всіх курсах провідне рангове місце займають мотиви професійного становлення (54,9% усіх студентів), а це є свідченням того, що студенти бачать цілі і цінності вищої освіти і самого процесу навчання насамперед в реалізації професійних намірів.

38,2% студентів назвали таку причину вибору професії психолога як допомога людям у вирішенні їх особистісних психологічних проблем, конфліктів сімейного життя. Така ж кількість студентів (35,2%) обумовлює свій вибір тим, що професія психолога вкрай потрібна в нинішній соціально-економічній ситуації розвитку України та у всіх сферах діяльності людини. Студенти першого та другого курсів (40,3% та 46,9%) вважають вагомим виділення такого мотиву як престижність професії, тобто спеціальність психолога це – популярна і «модна» професія. При чому з кожним курсом навчання цей показник зменшується. Під час бесіди зі студентами ми з'ясували, що проходячи практику вони помітили інколи негативне відношення до спеціалістів з боку адміністрації, батьків чи самих клієнтів. Також проблема полягає у їх майбутньому працевлаштуванні.

Нами встановлено, що 25,3% з усіх студентів обрали мотиви матеріального характеру. Така кількість обумовлена, в основному, студентами першого курсу, які очікують від професії матеріальних благ. Декілька студентів старших курсів обумовили свій вибір даного мотиву, тим, що планують мати приватну практику і сподіваються на отримання високих доходів.

Мотиви примусу, як негативна зовнішня мотивація, що зумовлена вимогами батьків, родичів, відсутністю математичних дисциплін або ж завдяки тому, щоб отримати диплом про вищу освіту зіграли вирішальну роль у виборі професії для 16,7% студентів. Даний мотив вибрали хлопці (30 чоловік із 35) і пов'язали це із ситуацією призову на службу в Збройні Сили України.

Таким чином, у всіх респондентів, незалежно від курсу навчання, домінуючими виявилися дві групи мотивів вибору професії психолога: мотиви особистісного розвитку (наміри вирішити власні психологічні проблеми, забезпечити особистісний ріст і саморозвиток) та професійні мотиви.

Потреба у всебічному, систематичному плануванні професійного росту та розвитку є також одним із основних завдань підготовки практичних психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. Продовження освіти фахівців стає важливим для того, щоб психологи-практики отримували інноваційні знання, навички й уміння у різних галузях психологічної допомоги, з метою удосконалення своєї професійної майстерності при запобіганні та подоланні сімейних конфліктів.

Результати проведеного нами дослідження дозволили визначити загальні показники сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів до майбутньої професійної діяльності щодо запобігання та подолання сімейних конфліктів: високий рівень мають 46 % студентів, середній рівень 29%, низький рівень – 25% студентів. Як бачимо, досить високий відсоток майбутніх психологів мають лише середній та низький рівень сформованості мотиваційного компоненту готовності до роботи з сімейними конфліктами.

Таким чином, формування в студентів мотивації до оволодіння даної професії є важливим аспектом підготовки спеціалістів у видах надання психологічної допомоги особистості в сімейних конфліктах. Успішність професійного самовизначення студентів обумовлюється не тільки позитивним ставленням до даного виду діяльності, але й усвідомленим вибором професії та потребою в успішній діяльності, успішному виконанні завдань і доручень, потребою постійного самовдосконалення.

СТУДЕНТИ ЯК СПОЖИВАЧІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ: КОМЕРЦІАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті здійснюється аналіз освітнього процесу в контексті споживання та ряді освітніх процесів, серед яких вагоме місце займає комерціалізація вищої освіти. Значна роль відведена студентам як діячам освітнього процесу, клієнтам та споживачам. В фокусі маркетингових стратегій та ринку надання послуг, освіта перетворюється в своєрідного роду товар, котрий продається так, як і більшість товарів.

Ключові слова: комерціалізація, освітні послуги, освітні інститути, споживач, студент, маркетингова стратегія, ринок.

Keywords: commercialization, educational services, educational institutions, consumer, student, marketing strategy, market.

Освітній процес – доволі складне явище, потребує залучення студентів, викладачів, технологій та взаємодії. Говард Гарднер сприймає університет як хижого звіра, одне око якого зосереджено на фінансових питаннях, а інше – на очікуваннях студентів. У 1972 році журнал вищої освіти опублікував статтю, в якій автор писав, що не має значення, як це називається, хто це робить або в якій установі – це вже відбулося. Університети увійшли в ринок. Тоді, як Девід Л.Кіпр зазначає, що більшість людей в наукових колах сприймають це твердження як переконання, протирічне традиційним поглядам. Адже, ще тридцять років тому зв'язок між бізнесом та вищою освітою розглядався як суспільне зло. В даний час, незважаючи на значні протести проти введення менеджеризму в управлінні вищих навчальних закладів та розширенні співпраці між бізнес- сектором та університетами, комерціалізація вищої освіти – суттєвий та беззаперечний факт. Значну увагу в останні два десятиліття присвячено цьому явищу в літературі та засобах масової інформації. У цій статті представлено думки фахівців у даній сфері, та найбільш суперечливі дискусії, які тривають понад 30 років.

Здається, у контексті комерціалізації університетів і коледжів, найголовніше – це чіткі, певні і зазначені цілі. Дерек Бок, колишній президент Гарвардського університету, в своїй публікації «Університети в умовах ринку» зазначає: «якщо цілі не чіткі, то університет може зосередитися виключно на заробітку грошей, забуваючи при цьому про власну фундаментальну мету». Аналогічну позицію представив Говард Гарднер, який свідчить, що коледж чи університет повинен відкрито говорити про свою центральну місію, і що люди, відповідальні за установи повинні бути вірними цій місії, так само, як лікар вірний клятві Гіппократа [2].

У такому новому академічному світі, яким керує комерціалізація, кожна людина називається центром доходів, кожна група людей є зацікавленою стороною,

кожен студент є клієнтом , кожен професор є підприємцем , і кожна установа є такою , що шукає прибуток – будь то в грошовій формі або у формі людського капіталу. Водночас, Кіпр зазначає , що те , що називають «вступна компанія» це не більше ніж маркетингова стратегія. З метою залучення нових студентів, університети витрачають значну кількість коштів аби університет став брендом. В якості прикладу можна привести своєрідну “хворобу” рейтингів . Наприклад, коли ми заходимо в магазин, ми бачимо рейтинги найчастіше купованих товарів. Тому ранжування університетів має розмірність чистого споживацтва . Передбачається сказати потенційному клієнтові : “Необхідно купити, оскільки інші це зробили. Проте, на думку багатьох дослідників, завдання ВУЗів , не тільки залучити клієнта (студента) , а й задовольнити його вимоги. У своїй книзі , “Суспільство споживання” , З.Бауман пише, що кінцева мета всіх товарів – споживання, крім того, люди, що купують їх захочуть придбати товари народного споживання, тільки якщо їх споживання приноситиме реалізацію їхніх потреб. Бауман зазначає, що ціна, яку потенційний клієнт готовий заплатити за пропонований товар залежатиме від довіри та задоволення власних потреб.

Ми живемо в суспільстві споживання , так що це не дивно , що навіть університети , або, скоріше , університетська освіта сприймається з точки зору товарів. Було б дивно, якби “споживаючи” (використовуємо термін, запропонований Б.Барбер) не хотіли б споживати освіту. Р. Барнетт , наприклад , в порівнянні університетів з торговими центрами , в той же час відзначає , що університети стали місцем і сакрального, і зганьбованого. Більш того , це порівняння також представляє ще одне явище , яке відбувається в сучасних університетах – привабливість для маси. Торгові центри пропонують те , що бажають споживачі, і все частіше і частіше це ж роблять і університети.

Проте, варто звернути увагу на основні відмінності між університетом і компаніями, згідно міркуванням Д. Бок . По-перше , немає сильного стимулу , особливо в галузі управління. По-друге , основним завданням університетів є створення і проведення наукових досліджень, тому інтелектуальні лідери відіграють більшу роль, ніж класичні менеджери. Крім того, якщо наприклад , немає попиту на певний навчальний предмет , він не може бути виключений з програми. Хоча, з точки зору ринкового механізму , ці предмети повинні бути відкинуті відразу , як зазначає Г. Гарднер. Університети і академічні знання завжди слугували суспільним благом однак , як зазначає Альтбах , так як ринок торкнувся університетів, ставлення суспільства до вищих навчальних закладів змінилося , то в даний час академічні знання сприймається як « приватне благо » . Згідно з даною точкою зору , освіта – на думку Альтбах повинна бути оплачена так само, як і будь-який інший сервіс. Знання , таким чином, стають ще одним пунктом комерційної угоди [1].

Тож перейдемо до фундаментального питання. Студентом постає клієнтом і / або споживачем? Дійсно, можна припустити , що сучасні студенти стали більш вимогливими , тому що є так багато конкуренції , викликані зростанням попиту на освіту – з цієї причини ми не можемо називати їх клієнтами. Студенти були б клієнтами , якщо вони були б здатні оцінити те , що університет може запропонувати . Вони не є , однак , в змозі виконати цю оцінку, тому що вони не володіють достатніми знаннями для цього. Студенти стають клієнтами , коли вони оцінюють в університет з точки зору його об'єктів, тим не менш, вони не є клієнтами , коли вони відвідують заняття .

Вони не в змозі судити тему по суті, бо вони мали б бути експерти в конкретній області. Таким чином, в кращому випадку вони можуть оцінити, чи викладач чітко пояснив і т.д.. Проте, у багатьох аспектах студенти клієнти. Вони є клієнтами, тому що у них є обов'язковий договір на товари та послуги, а також для можливості вивчення в організації, яка, діючи як бізнес, продає можливість вчитися. Згідно з угодою, студенти мають можливість висловити свої потреби, очікування і задоволення, і їхні голоси мають бути почуті.

У поточних дебатах, з одного боку, можна почути, що насправді університети та інші центри вищої освіти стали предметом ринкової гри. Адже, багато американських професорів вважають, що вища освіта стала величезним знаряддям стимулювання економічного розвитку. Однак, з іншого боку, ці ж вчені вважають, що вищі навчальні заклади, це – не просто бізнес. Вони займають позицію, що, перш за все, їх робота полягає в інтелектуальному розвитку особистості.

Література:

1. Альтбах Ф. Г. Высшее образование и WTO: безумие глобализации // Alma Mater. Вестник высшей школы. — 2001. — № 6. — С. 39–42
2. Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / пер. с англ. С. Карпа; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — 224 с.

Ткаченко В.В.

кандидат социологических наук
Ямальский нефтегазовый институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный
нефтегазовый университет»

Ребышева Л.В.

кандидат социологических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный
нефтегазовый университет»

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ

Ключевые слова/ Keywords

Качество, качество образования, высшая школа, потребители образовательных услуг, компетентность / Quality, the quality of education, high school, consumers of educational services, competence

Одной из главных проблем современного высшего образования признается необходимость повышения его качества через обновление его содержания, форм, методов организации. Однако, это касается не только образования. Проблема качества на протяжении многих веков занимает умы философов, экономистов, социологов, инженеров, экологов и т.д. Огромное значение придается качеству в определении сущности человеческого бытия, материальной и духовной культуры общества.

Динамика общественного развития России в последнее время «характеризуется ориентацией на реформирование социальных институтов, связанных с реализацией основополагающих потребностей человека и общества, комплексным показателем которого является изменение качества жизни людей. В структуре взаимосвязей элементов, выражающих системно-целостную природу качества жизни, качество образования как основа саморазвития имеет особое значение в обеспечении жизнедеятельности и жизнеспособности общества в целом, отдельных социальных групп и личности» [5, С. 333-334].

В последние годы в многочисленных дискуссиях о высшем образовании проблема его качества стала центральной, поэтому понятийный анализ качества высшего образования целесообразно начать с характеристики категории «качество». Понятие «качество» достаточно подробно исследовано в философской литературе. Первым исследователем этой категории является греческий философ Аристотель, который еще в IV веке до нашей эры дал определение качеству. Он утверждал, что «качество есть то, благодаря чему предмет называется таким-то» [14, С. 6]. При этом им были отмечены разные виды качества: внутреннее и внешнее, устойчивое и преходящее, врожденное и приобретенное, выделял противоположные качества. Важную роль в исследовании категории качества также сыграл немецкий философ Гегель, он считал, что «качество есть в первую очередь тождественная с бытием непосредственная

определенность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество».

Салимова Т.А., анализируя философское содержание категории «качество», выделила следующие основные положения: «1) качество – это совокупность свойств данного конкретного объекта, благодаря которой он отличается от других объектов или схож с ним; 2) качество – это объективная определенность какого-либо объекта» [14].

Содержание категории «качество» помимо философского отражается и в других разнообразных аспектах, таких как социальный, экономической, управленческий, личностный и другие.

В Малом энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона [6] качество – это одна из важнейших категорий, которая рассматривается в виде совокупности всех свойств, дающих вещи определенность, которая позволяет отличить ее от всякой другой вещи. Зборовский Г.Е. и Шуклина Е.А., рассматривая данное понятие, добавляют, что качество – это существенный признак, свойство, отличающее один предмет или одно лицо от другого, степень достоинства, ценности, пригодности вещи, действия, соответствия тому, какими они должны быть [5, С. 334].

Логинова Л.Г. [7], рассматривая категорию «качество» фиксирует, что она является «наивысшей степенью соответствия свойств и признаков явления установленной норме или эталону (идеалу), меры совершенства и яркой выраженности происходящих процессов. При этом Гольдштейн А.В. [3] в своей работе вводит слово «степень», утверждая, что «качество – это степень, с которой совокупность собственных отличительных свойств (характеристик) выполняет потребности или ожидания заинтересованных сторон, которые установлены, обычно предполагаются или являются обязательными». При этом следует заметить, что Л.Г. Логинова при рассмотрении этого понятия делает упор на установленном эталоне, норме, а А.В. Гольдштейн говорит о потребностях и ожиданиях заинтересованных сторон.

По мнению Мишенина С.Е., качество определяется институциональным и социальным началом общественной жизни, становится необходимым измерением исторической действительности, исторической определенности. Благодаря качеству одна историческая реальность отличается от другой [10, С. 352-353]. При этом «качество» является одним из множества факторов, характеризующих состояние жизни общества, социальной группы. В этом смысле анализируемая дефиниция является неотъемлемым элементом, характеризующим культуру общества. «Культура – особый духовный опыт человеческих сообществ, накапливаемый и передаваемый от поколения к поколению, содержанием которого выступают ценностные смыслы явлений, вещей, форм, норм и идеалов, отношений и действий, чувств, намерений, мыслей» [17]. Если в обществе или отдельной социальной группе, как утверждает Шафранов-Куцев Г.Ф. [19, С. 138], «появляются культурные нормы, которые перестают соответствовать новым условиям, становятся неудобными и бесполезными, то люди стремятся изменить их, чтобы привести в соответствие с изменившимися условиями жизни». Исходя из этого, качественные характеристики выступают мерой совершенства происходящих процессов. И, как замечают, Овсянников В.Г., Пашков М.В., по мере становления общества потребления и включения сферы услуг в структуру рыночных отношений категория качества расширила свое содержание, так как

приобрела еще и потребностно-ориентированный смысл. Качество стали связывать не только с сущностной определенностью вещей, но и с их способностью удовлетворять те или иные потребности людей [11, С. 142].

Известно, что сфера образования как разновидность социальной практики ощущает влияние культуры, науки, экономики, политики, техники в ходе их развития. В частности, вузы как социальные институты по подготовке профессиональной, политической, экономической, научной и культурной элиты, профессиональных кадров высокой квалификации для всех сфер социальной практики являются в то же время научными и культурными центрами. В этой связи, обеспечение качественного уровня знаний представителей общества стало одной из главных задач высшего образования. Это, по мнению Васильева Ю.С., Глухова В.В., объясняется тем, что удовлетворение потребностей общества и осуществление тех надежд, которые оно возлагает на высшее образование, зависит в конечном итоге от квалификации преподавательского состава, качественного уровня программ и знаний студентов, а также инфраструктуры высшего образования и состояния академической среды. При этом они замечают, что главной целью мер по повышению качества высшего образования должно стать совершенствование как высшего образования, так и всей системы образования в целом [1, С. 340-341].

Следует добавить, что проблема качества высшего образования также актуальна не только на национальном, но и на международном уровнях. В документах ЮНЕСКО оно трактуется в виде «многосторонней концепции, охватывающей все основные функции и виды деятельности применительно к образованию», и характеризуется «многоаспектным понятием, зависящим от контекстуальных рамок системы, институциональных задач, норм и условий по каждой дисциплине» [2]. В принятой Болонской декларации одна из основных статей также посвящена качеству образования, а точнее формированию общих подходов к его определению и обеспечению. В данном случае речь идет о совокупности показателей, характеризующих различные аспекты учебной и внеучебной деятельности образовательного учреждения: содержании образования, форм и методов обучения и воспитания, кадровом составе, материально-технической базе и т.п.

Ильенков С.Д. на вопрос, что такое качество высшего образования, отвечает, что это первоначально качество носителей знаний (профессорско-преподавательского состава), которые передают эти знания с помощью различных методик потребителям, в зависимости от которых, по его мнению, потребители усваивают дисциплины в той или иной степени и в зависимости от фундаментальности полученных знаний потребители образовательной услуги могут пройти конкурсный отбор при устройстве на работу [18].

По мнению Дегтярева В.А., качество высшего образования – социальная категория, характеризующая «состояние и результативность процесса образования, его соответствие ожиданиям и потребностям общества (различных социальных групп)», связанным с развитием и формированием гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [4].

Но как справедливо отмечает исследователь вопросов качества образования Плаксий С.И., «о качестве высшего образования все говорят, но никто точно не знает, что это такое и как его однозначно и четко определить и измерить» [13]. По его

мнению, качество высшего образования должно быть оценено исходя из условий, потребностей общества и личности не только в настоящий момент, «но и с точки зрения его ориентированности на тенденции развития общества, (различных социальных групп) на будущие десятилетия. Качество высшего образования должно рассматриваться исходя из потребностей его потребителей, тех, кому оно призвано служить». Поэтому качественным, с позиции ученого, может быть только то образование, которое позволяет «его сегодняшним потребителям качественно жить и работать на протяжении нескольких десятилетий».

Плаксий С.И. [13] подчеркивает, что качество высшего образования это интегральное понятие, содержащее и качество образованности выпускников учебных заведений с точки зрения потребностей самих выпускников, их подготовленности, и систему обеспечения качества образовательных услуг, которая включает в себя «основные структурно-функциональные аспекты деятельности учебного заведения, влияющие на качество высшего образования учащегося».

Силин А.Н. под качеством высшего образования понимает «сбалансированное соответствие его результатов потребностям людей, требованиям и нормам общества», подчеркивает необходимость обеспечения соответствия, во-первых: качества условий для обучения, во-вторых: качество процесса образования, подразделяющееся на качество содержания и качество образовательных технологий, и, в-третьих: качество результата [15, С.26]. При этом, он добавляет, что качество образования должно отражать не только современные потребности, но и быть нацеленным на будущее, где непременно необходимо учитывать следующие тенденции развития образования:

1. Диверсификация образования – расширение различных специализированных видов деятельности, увеличение специальностей (направлений), учебных дисциплин, методов и технологий образования, оценки его качества.

2. Компьютеризация – все большее использование мультимедийных, компьютерных программ обучения.

3. Индивидуализация – отражение возрастающей потребности самостоятельности, возможности выбора дисциплин, формирование собственной программы.

4. Знания, определяющие профессионализм, стареют каждые 3-5 лет, поэтому образование должно учитывать перспективы (быть опережающим).

5. Непрерывность системы образования.

6. Креативизация – развитие творческого потенциала, инновационных подходов к профессиональной деятельности.

7. Возрастание роли качества: качество потенциала и качество результата.

Качество потенциала отражает преподавательский состав, научный потенциал вуза, образовательная программа, материально-техническая база, образовательные технологии и т.д. Качество результата проявляется, с одной стороны, в уровне полученных знаний и навыков, их объеме, полноте, системности, практичности, устойчивости, способности синтезировать знания по изменяющимся условиям деятельности, а с другой, в профессионализме, трудоустройстве и карьере специалиста.

По мнению Майера В.В. «высшая школа как производитель и поставщик знаний должна стать все более ориентированной на конечный результат – на высокое качество своей «продукции», то есть на подготовку высококвалифицированных

компетентных специалистов, способных заниматься как производственной, так и научной деятельностью, конкурентоспособных на рынке интеллектуального труда. Чтобы обеспечить решение этой задачи, необходимо перевести весь образовательный процесс в режим устойчивого развития, базирующегося на высоком качестве содержания обучения, учебных планов и образовательных программ, развитии инновационных процессов, адекватном ресурсном обеспечении, интеграции научной и образовательной деятельности» [8, С.71-72]. Он подчеркивает необходимость создания условий для развития человеческого потенциала каждого участника образовательного процесса, а также новой социокультурной, ориентированной на человека образовательной среды. При этом, выделяет ряд факторов, которые влияют на качество образования, такие как уровень компетентности научно-педагогических работников, использование новейших информационных и педагогических технологий, содержание материально-технической базы, образовательных стандартов, делая упор на гуманистической направленности обучения.

Выявляя проблемы повышения качества высшего профессионального образования в условиях повышения его роли в культурном и социальном развитии человека и динамики потребностей регионального рынка труда Майер В.В. утверждает, что в современных условиях «качество образования подразумевает развитие вузов в сторону все более полного соответствия их деятельности потребностям общества и личности и выступает главным конкурентным преимуществом учебных заведений» [9, С.366].

Следует заметить, что представленные подходы к определению «качества высшего образования» неоднородны. Логинова Л.Г., предлагая основные принципы определения качества образования, обращает внимание «на факт наличия разных субъектов образования (производителей образовательных услуг и продукции, исполнителей, потребителей и заказчиков), которые отличаются своими потребностями, ожиданиями, представлениями, запросами и целями по отношению к качеству образования (представление о качестве своего образования у школьника или студента отличается от мнения их родителей; требования к качеству образования и профессиональной подготовки выпускников ВУЗа могут быть диаметрально противоположны приоритетам академического сообщества)» [7, С.41].

Качество образования, по утверждению Сорокиной Н.Д. [16, С.190], зависит от множества факторов, условно, она их подразделяет на три группы:

Уровень довузовской подготовки.

Организация процесса образования в вузе.

Требования со стороны рынка труда.

При этом важным видится учет интересов потребителей образовательных услуг. Так, проведенный в 2006 г. Межвузовским центром гуманитарного образования по социологии опрос студентов четырех столичных вузов (n=345), целью которого было выявление их мнений о качестве получаемого образования, выявил, что такой фактор, как внедрение новых технологий и методов обучения, оказывает большее влияние на удовлетворенность качеством образования в целом [16, С. 186-187].

Об актуальности проблемы повышения качества образования говорит тот факт, что вопросы качества высшего профессионального образования находят свое отражение в деятельности Министерства образования и науки РФ, эти вопросы посто-



Рис. 1. Содержание качества высшего образования. Все перечисленные показатели в определении этого понятия условно должны находиться во взаимосвязи, например, низкое качество научных исследований будет свидетельствовать о слабой материально-технической базе или о недостаточной подготовке научно-педагогических кадров, что в результате приведет к низкому качеству студентов, выпускников.

янно обсуждаются в СМИ и на научных конференциях. Так, на третьей международной научно-практической конференции «Национальные концепции качества: опыт и перспективы международного сотрудничества», как пишет Пестова Г.А., прошедшей в Санкт-Петербургском государственном университете экономики и финансов 1-4 10.2012 г. «основополагающими принципами качества образования авторы доклада считают следующие: совершенствование методического обеспечения учебного процесса в соответствии с требованиями Болонского процесса; формирование методологических подходов в повышении квалификации профессорско-преподавательского состава и проведении научных исследований для создания учебных дисциплин и публикации результатов исследований в ведущих международных журналах, что позволит реализовать крупные международные проекты и участвовать в совместных международных фундаментальных и прикладных исследованиях; создание экспертно-аналитической системы оценки качества образовательных программ» [12, С.132].

В настоящее время в литературе существует множество подходов, методик оценки качества высшего профессионального образования, однако измерить его качество, дать объективную, целостную оценку сложно, так как все известные подходы

ограничены и имеют свои недочеты. Это можно сделать лишь при наличии ясных, простых и удобных в обращении критериев оценки качества высшего образования.

Таким образом, качество образования – это соответствие деятельности образовательного учреждения установленным потребностям, нормам (стандартам), требованиям, целям; охватывает такие понятия, как качество научно-педагогических кадров, качество образовательных программ, качество научных исследований, качество информационно-образовательной среды, качество материально-технической базы и, конечно, качество абитуриентов, студентов, выпускников (рис. 1).

Однако, анализируя данное понятие, следует добавить, что образовательное учреждение, находясь в социокультурном пространстве, внося коррективы в образовательный процесс, должно учитывать такие принципы как: учет ситуации на рынке образовательных услуг, учет ситуации на рынке труда, систематическое улучшение деятельности вуза и ориентация на потребителя.

Список литературы

1. Васильев, Ю.С. Экономика и организация управления вузом [Текст] / Ю.С. Васильев, В.В. Глухов, М.П. Федоров. Под ред. В.В. Глухова. – СПб.: Лань, 2001. – 544 с.
2. Вроейнстийн, А. И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах [Текст]/ А.И. Вроейнстийн. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – С. 180.
3. Гольдштейн, А.В. Анализ понятия «качество» [Текст] / А.В. Гольдштейн // Вестник Чувашского университета. – № 3. – Чебоксары, 2007. – С. 393-396
4. Гусева, Н.А. Высшее образование в контексте модернизационного развития России [Текст] / Н.А. Гусева // Научно-аналитический журнал обозреватель – OBSERVER, №2- Москва, 2012. – С.18-25
5. Зборовский, Г.Е. Социология образования [Текст] / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шулкина. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
6. Качество. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/Брокгауз и Ефрон/Качество>
7. Логинова, Л.Г. Качество в образовании: опыт определения понятия [Текст] / Л.Г. Логинова // Образование личности. № 3. – М., 2011. – С.36-44
8. Майер, В.В. Роль качества образования в социально-экономическом развитии [Текст] / В.В. Майер // Экономика образования. № 2. – М., 2006. – С.71-74
9. Майер, В.В. Социально-экономические процессы в современном российском обществе как основа государственного заказа высшему профессиональному образованию по повышению его качества [Текст] / В.В. Майер // Политематический сетевой электронный научный кубанского государственного аграрного университета. №24. – Краснодар, 2006. – С.358-368
10. Мишенин, С.Е. К проблеме качества исторического образования [Текст] / С.Е. Мишенин // Стратегия и пути развития национального образования в России: сб. научных трудов по материалам Международной конференции – XXVIII научно-методическая конференция КемГУ, г.Кемерово, 1-2 февраля 2007 г. / сост. З.В.Крежан, Д.Л.Мурышкин; под общ. ред. Б.П.Невзорова; ГОУ ВПО Кемеровский госуниверситет. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. – 607 с.

11. Овсянников, В.Г. Качество образования: ценностный подход и принципы инновационного обучения [Текст] / В.Г. Овсянников, М.В. Пашков // Вестник Санкт-петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 2-1. – С. 141-150
12. Пестова, Г.А. Качественное образование – основа инновационного этапа развития страны [Текст] / Г.А. Пестова // Социологические исследования. № 3. – М., 2013. – С.131-133
13. Плаксий, С. И. Парадоксы высшего образования [Текст] / С.И. Плаксий. – М., 2005. – 133 с.
14. Салимова, Т.А. Теория и практика управления качеством [Текст]. Монография. / Т.А. Салимова. Науч. ред. Э.М. Коротков. – М.: Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 172 с.
15. Силин, А.Н. Управление качеством образовательной деятельности: содержание и инновационные подходы [Текст] / А.Н. Силин // Педагогический вестник Казахстана, № 2. – 2005, Павлодар. – С.26-30
16. Сорокина, Н.Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ) [Текст]: научная монография /Н.Д. Сорокина. – М.: Канон, Реабилитация, 2009. – 255 с.
17. Теория культуры [Текст] / Под ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. – СПб.: Питер, 2010. – 592 с.
18. Управление качеством [Текст] / С.Д. Ильенков, Н.Д. Ильенков, В.С. Мхитарян и др. Под ред. С.Д. Ильенкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 334 с.
19. Шафранов-Куцев Г.Ф. Социология [Текст]/ Г.Ф. Шафранов-Куцев. – Тюмень: ТГУ, 2001. – 284 с.

Бойчук Я.М.

Магистрант кафедры философии
Философско-теологического факультета
Черновицкого национального университета им. Ю. Федьковича
г. Черновцы

ЛОГИЧЕСКИЙ АТОМИЗМ Б.РАССЕЛА: ЕГО ЗНАЧЕНИЕ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

В статье характеризуется логический атомизм Б.Рассела, как начального этапа аналитической философии, рассматриваются причины его возникновения, анализируются основные моменты учения, та его влияние на дальнейшее развитие науки и философии.

Ключевые слова: логический атом, аналитическая философия, рационализм, познание, объект, свойство, онтология, метафизика.

На рубеже VII-VI веков до нашей эры у человечества появилась острая необходимость отойти от сугубо образного понимания и восприятия конкретных предметов к более абстрактному мышлению. Абстрагируясь от конкретных вещей, пылливый разум искал вечные истины и незримые первопричины бытия. Потребность осмысления природы, порядка вещей мироздания и место человека в нем привела к появлению философии.

Начиная от первых философов – стихийных материалистов философия двигалась на пути все большей абстракции, заводя в многочисленные лабиринты разума субъектов познания. В конечном итоге это привело к появлению огромного количества знаний, которые нуждались в четкой и существенной проверке.

Движение научного и философского сомнения, начиная с Декарта, и вплоть до современности, происходит по восходящей линии. Сам Декарт предложил предавать все сомнению, поскольку истина все то, что не требует доказательства, а абсолютной истинной является только факт наличия разума. Этим фактом картезианское «*cogito ergo sum*» задает ход новой аналитике, где главную роль в познании отводит рационализму. Конечно, Декарт был не первым, кто стремился к идеалам ясности, точности и логичности мышления.

Начиная с Парменида, который отождествил бытие и мысль, красной нитью аж до современности протягивается идея построения реальности на основе одного только разума или более того – самой речи.

К началу XX века уже огромный массив знания, в первую очередь научного, нуждался в аналитической проверке. Наука заблудилась в метафизическом тумане, из ее корпуса необходимо было извлечь излишнее философствование, все необоснованное и лишённое практического смысла. Именно с этим связано рождение аналитической философии, которая взялась за верификацию знаний по средствам логического и лингвистического анализа языка науки.

Один из основателей аналитической философии Б. Рассел разрабатывает идею логического атомизма, учения об элементарных неанализируемых логических атомах, на которых базируются все онтологические сущности. Атомы, по сути, сводятся к двум видам – индивидам и свойствам. Языковая двойственность субъективных и предикатных знаков, с его точки зрения, передает онтологическое разделение на субстанции и свойства. А стало быть, эта параллель между логикой и онтологией указывает на то, что логический анализ языка и онтологический анализ реальности близки друг к другу. [1, с. 67]

Здесь прослеживается сильное влияние философских систем Лейбница и Декарта, в частности субстанциональный плюрализм Ляйбница переходит в логический атомизм, а дуализм материи-разума Декарта проявляется в проблеме соотношения логического и онтологического. Сводя простые предложения и понятия к неким неделимым субстанциям, Рассела, главным образом, интересуют эти субстанции и отношения между ними. Отбросив не нужные наслоения естественной речи, Рассел пытался свести ее до математической логики.

Учение Рассела оказалось не doskonaльным, но дало толчок для дальнейшего развития аналитической философии, которая расширила свою методологию и стала особым ценным инструментом для исследований в постнеклассической науке. [2, с.16-17]

Изначально, позиционируя себя противником всякой метафизики и религии, аналитическая философия резко проявляет свое негативное отношение по отношению к ним. Поскольку религия представляется носителем метафизических идей, причем худшего их проявления, она не заслуживает особого внимания. Критикуя религию, Б. Рассел пишет свою статью «Почему я не христианин», однако уже в 40-х гг. Джон Уиздом предлагает рассматривать религию как совокупность высказываний, способных выражать мистический опыт, и, следовательно, быть предметом лингвистического анализа. Закономерным стало и появление аналитической метафизики. Отрицая классическую метафизику, аналитическая философия способствовала ее возрождению на новом «более научном» уровне, что просматривается в работах таких философов науки как Куайн, Кун и др.

Перспективы аналитической философии религии и аналитической метафизики тяжело переоценить в эпоху постмодернизма. Работая с «некими моделями бытия», именно эти направления впервые открывают двери к пониманию и серьезному исследованию огромного наследия предыдущих эпох, в частности анализу мистического опыта и реальности возможных миров, что в конечном счете способствует развитию эмпирических наук.

Литература:

1. Аналитическая философия /под ред Лебедева М.В, Черняка А.З_Уч пос.-М., 2004.- 740 с.
2. Аналитическая философия // Современная западная философия. Словарь. – М., 1991, с.16-21.
3. Аналитическая философия и рационализм XX века // Философия. / под ред Губина В.Д. и др. – М., 1997, с.345-361.
4. Рассел Б.Мое философское развитие //Аналитическая философия. Избр. тексты. – М.,1993, – с.11-27
5. Страуд Б. Аналитическая философия и метафизика развитие //Аналитическая философия. Избр. тексты. М.,1993, с.159-174

МОНАДОЛОГИЯ Г.ЛЕЙБНИЦА В КОНТЕКСТЕ АЛХИМИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье анализируются основные пути совершенствования в монадологии Лейбница в контексте алхимической доктрины, дается краткое описание монад и характеристика материи.

Ключевые слова: материя, монада, монадология, алхимия, осознание, тело, Бог.

Философская система Г.Лейбница является одним из самых стройных, сильных и удивительных творений человеческой мысли. Она не исчерпала своей актуальности и в настоящую эпоху. Метафизика и онтологические изыскания великого философа-рационалиста Нового времени и по ныне вдохновляют ученых на новые открытия, а искателей истины – на постижение новых горизонтов понимания сущего. В то же время, как современники философа, так и последующие поколения исследователей так и не смогли постичь всей глубины этой удивительной доктрины. На сегодняшний день можно с уверенностью сказать, что данная проблематика еще ждет своих исследователей, а доктрина – последователей.

Цель данной статьи, указать на актуальность рассматриваемого вопроса в свете современной науки, и привлечение внимания научной общественности к практической стороне применения, в первую очередь касательно философии биологии и психологии.

По Г.Лейбницу Человеческое тело состоит из тысячи тысяч элементов, в которых обитают монады (души). Монады существуют трех видов – растительные, животные (души) и человеческие (духи, в том числе и возможно невоплощенные). Человеческое тело – сложный механизм, который управляется неким центром управления, который существует объективно и автономно от индивидуальной человеческой монады. Тем, что человек называет «Я» и осознает как «Я» является его монадой, которая обладает независимым существованием и является отдельной субстанцией, которая, однако, не может существовать без материи. [4, с.414-415]

Чем же является материя? По Лейбницу – это голая, пассивная, не наделенная собственным бытием категория, которая обладает некими атрибутами, главная из которых – протяженность. Материя способствует актуализации монад, однако не является ее источником. Источником актуализации является сама монада, причем, извечно существующей есть только одна – Бог, остальные монады являются ее производными и отражают в себе весь универсум и Бога, настолько, насколько сама совершенна, и ее восприятие Бога способно отобразить его совершенство. [3, с.383-384]

Фактически Г.Лейбниц говорит о триединстве мира для восприятия монады, и для ее воспринимаемого и осознанного бытия. Самая важная – человеческая разумная душа (монада высшего качества).

Бессмертие: Сама монада бессмертная, раз произведенная от Бога она не подвержена ни разложению, ни гниению, то есть распаду на составные элементы, поскольку является простой неделимой субстанцией. На монаду влияет уровень ее восприятия, и, в причину этого – ее самосознания, а также качественный состав материального тела, с которым оно соединено. Повышение уровня самосознания происходит от :

Совершенствования физического тела, с которым взаимодействует монада;

Из первого логически вытекает и второй пункт – совершенствования материи, с которыми взаимодействует физическое тело (то есть люди, общество, дом, предметы обихода и т.д.)

Совершенствования самой монады, ее пропускной способности восприятия бытия и божественной монады. (Это достигается разумом, который, в свою очередь, будучи атрибутом и свойством материи, находится в прямой зависимости от монады. Чем больше монада может воспринять, тем разумней тело, автономная система, и наоборот – чем разумней тело, тем у монады лучше восприятие и сознание. Однако, разум, являясь свойством материи, не является свойством тела. Тело выступает его носителем и в некотором роде производителем и инструментом.)

Улучшение связей между монадами разных уровней (растительных, животных, человеческих), которые входят в непосредственные соотношения с духом человека. Как теми, что соединены с отдельными органами и частями тела, так и теми, которые не соединены непосредственно с телом, но входят в соотношение с ним по средствам окружающей его материальной и нематериальной природы.

Усовершенствование связи с главной монадой – Богом,

Здесь прослеживается определенная связь с целями и задачами алхимии 15-17 вв., которая базируется на метафизике Аристотеля и его учениях о сущностях, первой материи, субстрате и первоэлементах мира. [2, с.56] Поскольку главными задачами алхимии было достижения совершенства и бессмертия, монадология раскрывает пути применения современных химических, психологических и биологических знаний и возможностей к по сути традиционным алхимическим изысканиям, которыми есть совершенствования физической материи (в том числе и человеческого тела) посредством как совершенствования сознания в целом, так и элементов отдельных духовных и материальных составляющих человеческой сущности. [6, с.40-41]

Использованные источники и литература:

1. Аристотель. Метафизика // Сочинения в 4-х томах. Том 1. – М: Мысль, 1976.- 550 с.
2. Канонников И. Алхимия и современная наука. // Книга алхимии. История, практика, символы. - СПб: Амфора, 2006.- с.45-88
3. Лейбниц Г. Материя, взятая в себе // Сочинения в 4-х томах. Том 1. – М: Мысль, 1982.- с.383-387
4. Лейбниц Г. Монадология. // Сочинения в 4-х томах. Том 1. – М: Мысль, 1982.- с.413-429
5. Лейбниц Г. О первой материи // Сочинения в 4-х томах. Том 1.– М: Мысль, 1982.- с.115-116
6. Рохмистров В. Алхимия как строгая наука // Книга алхимии. История, практика, символы. - СПб: Амфора, 2006.- с. 5-44

ВЗАЄМОДІЯ, ПОХОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО, РОСІЙСЬКОГО, БІЛОРУСЬКОГО НАРОДІВ

Найважливішими факторами, які впливають на формування народу, є генетичні, культурні, історичні. Звернімося до останніх генетичних досліджень українців генетика, доктора наук, професора Кембриджського університету Пітера Форстера. Їх результати вражають, бо велика кількість генів, які є в українців, це і арабські, і варязькі, і кельтські, але немає монгольських та азіатських генів. Домінуючу ж роль грають трипільські (їх має кожний п'ятий українець) й арійські (50% у населення).

Саме ці дві групи стають основою українського етносу. Кожен вносить щось своє: трипільці приносять раціоналізм у поєднанні з розвинутим чуттєвим світом, арійці гармонійно доповнюють ці риси характеру українців непохитною волею. Так формується українська національна риса – цілеспрямованість, названа вченими філософією серця. Розвивається вона через індивіда, який відчуває, розуміє та реалізує свою спорідненість з етносом. У колективі така людина реалізується через розвиток своїх здібностей та заняття тієї соціальної ніши, яка дає можливість для такого розвитку.

При такому світогляді кожен в соціальній структурі прагне зайняти своє становище і нести відповідальність за свою роботу, це стосується не тільки звичайних громадян, а й керівників, яких обирає та знімає народ. Так було за часів гунів та антів, коли князя обирали на рік, і коли восени більше народжувалось ніж помирало, а врожай був гарний, князя залишали на наступний рік. Ця соціальна структура є прямою демократією. У найближчому для нас часі вона була реалізована у Козацькій державі. Де в кожному селі обирали старосту, вся територія ділилась на сотні з виборним сотником, сотні об'єднувались у полки з виборним полковником і полковою старшиною, міста мали Магдебурзьке право (систему самоуправління), на загальній Козацькій Раді обирали гетьмана і старшину.

Ліквідація українських традицій на теренах України починається із заборони Петром I української мови в церковному житті нашого суспільства і першої спроби ліквідації Запорізького козацтва. Подальші етапи ліквідації українських традицій відбуваються так: ліквідація Запорізької Січі 1775 р., скасування Гетьманщини 1764 р., введення кріпосного права в Україні 1783 р. Валуєвський указ 1863 р. і емський указ 1876 р. забороняли українське книгодрукування та й саму українську мову. Продовжується ця політика в СРСР. «Схематично можна намітити такі етапи більшовицької політики щодо української й білоруської мов:

до кінця 1919 р. – безумовне ігнорування, заперечення й відкидання української й білоруської мов;

1920 – 1923 рр. – сприяння розвитку цих мов у деклараціях при фактичному ігноруванні й підозрілому ставленні до носіїв цих мов;

1923 – 1929 рр. – сприяння розвитку цих мов і намагання взяти цей процес у свої руки;

1930 – 1938 рр. – розгром української й білоруської культур, витиснення мов цих народів на задній план, намагання розкласти й дезорганізувати їх з середини;

1939 – 1941 рр. – загравання з українською й білоруською інтелігенцією, удання сприяння розвитку української й білоруської мов, зовнішні поступки при продовженні внутрішнього курсу (прихованого) на русифікацію людності.»[1, с.8, 9]

Але ці дії не дали бажаного результату, бо українська традиція жила в селі та серед інтелігенції. Тому в СРСР, правонаступниці Російської імперії українське Відродження, коли стало самостійним та неконтрольованим, було розстріляне, а українське селянство нищиться через голодомор. Тільки геноцид українців дозволив змінити світогляд й етнічний склад особливо східних та південних регіонів України. Так за часи комуністичного, радянського режиму в мирний час в Україні було знищено 16 мільйонів українців і завезено 12 мільйонів росіян. «Однак з чотирьох піків найвищої смертності в Україні (1918 – 1923, 1932 – 1934, 1937 – 1938, 1941 – 1947) лише два – перший та останній – припадають безпосередньо на воєнні роки. Два інші – наслідок комуністичних репресій. Серед них особливо виділяється голод 1932 – 1933 років, коли в Україні загинуло більше людей, аніж під час Першої світової війни.»[2, с.15, 16]

Тільки після таких дій на теренах України почала поширюватись євразійська культурна традиція. Де і як вона виникає?

За дослідженнями доктора біологічних наук Олени Володимирівни Балановської завідуючої лабораторією популяційної генетики людини медико – генетичного наукового центру Російської академії медичних наук доведено, що у євразійської (російської) нації кров на 75% фінська, 25% тюркська. Кожна з них вносить щось своє у психологію. Фінські традиції розвивають колективізм, тюркська традиція дає орієнтацію на силу та азіатську систему правління.

Колективізм розвиває в індивіда панування відчуттів, бо колектив, приймаючи рішення, орієнтується на середину між геніальною точкою зору та не дуже геніальною точку зору.

Колективу для ефективної діяльності потрібен керівник. Месіанське сприйняття керівництва в євразійську культуру вносить тюркська традиція. Але керівник, наділений месіанською функцією, створює авторитарну систему, яка підтримується самим колективом. Спочатку роль ідеології, яка дозволяла робити з керівника месію, грало московське православ'я, пізніше— комуністична ідеологія, зараз цю роль грає ідея «русского мира».

Євразійська культурна традиція реалізується через соціальну структуру з необмеженою самодержавною владою царя і повною залежністю підлеглих. «Петро I казав іноземному дипломатові : «В Росії шляхтичем є той, на кого я зверну увагу і лише так довго, як я мою увагу на нього звертаю.» Московські дворяни були холопами царя, яких за провини шмагали батогами, чого навіть уявити не міг європейський лицар.»[3, с.106] В СРСР змінилась тільки форма, а не зміст євразійської традиції. Тому характерними рисами цієї соціальної структури є авто-

ритарна влада, відсутність виборності та звітності керівництва, повна залежність від влади.

Коли звернутись до досліджень доктора біологічних наук Олени Володимирівни Балановської, то білоруси є етнічно спорідненими з поляками, основою їх спорідненості є гени слов'янізованих балтів: мазурів, дайнів, ятвягів. Тому ця спорідненість стала однією з причин об'єднання Польщі та Великого князівства Литовського і створення шляхетської республіки Речі Посполитої, яка є типовою західноєвропейською середньовічною державою.

Висновки. Український народ є арійсько – трипільського (європейського) походження, білоруський споріднений з польським (європейським), російський народ є фіно – тюркського (євразійського) походження.

Різні соціально – культурні традиції: українська, білоруська з одного боку та російська (євразійська) з іншого не можуть діяти в межах однієї держави, бо вони є абсолютно різними. Їх взаємодія можлива на основі гуманізму, причому у кожного з народів свій шлях до гуманізму, в українців- це українсько-українське примирення, у росіян – відмова від імперських ідей, у білорусів – повернення до своїх національних традицій.

Література:

1. Юрій Шевельов. Принципи й етапи більшовицької політики щодо слов'янських мов у ССРСР. Валерій Марченко. Київський діалог / За загальною редакцією Лариси Івшиної – Видання перше. Бібліотека газети «День» «Україна Incognita». ПрАТ «Українська прес-група», 2013 – 64 с.
2. Ярослав Грицак. Життя, смерть та інші неприємності. – К.: Грані-Т, 2008. – 232 с.
3. Леонід Залізник. Переяславська рада та цивілізаційний вибір України. Переяславська рада: історичне значення та політичні наслідки. Матеріали наук. – практ. конф. Упоряд. М. Т. Товкайло – К.: Вид. центр «Просвіта». – 2003. – 168 с.

УКРАЇНА В КОНТЕКСТІ ПРОТИСТОЯННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ТА РОСІЙСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЙ

В статті значна увага приділяється взаємовідносинам України та Росії в умовах конфлікту, який виник. До сьогодні Україна не мала потенційного зовнішнього ворога, який би загрожував її незалежності, суверенітету чи територіальній цілісності. Ситуація ускладнюється впливом зовнішніх факторів, пов'язаних з проблемами у відносинах між Росією і Заходом, незавершеністю інтеграційних процесів на Європейському континенті, особливим місцем України в реалізації зовнішніх та внутрішньополітичних пріоритетів Росії, а також кризовою ситуацією в ЄС.

Відносини ЄС- Україна – Росія є конгломератом партнерства, суперництва і конфліктів. Рівень і характер цих відносин визначаються геополітичними інтересами сторін, їх “вагою” у світовій і регіональній політиці, специфікою двосторонніх контактів. Головним проблемним фактором є геополітична конкуренція ЄС і Росії на пострадянському просторі. Україна опинилася у фокусі впливів цих двох проектів, перед складним, проте невідкладним цивілізаційним вибором.

Ключові слова: культура, цивілізація, конфлікт, геостратегія, культурний діалог, самоідентифікація, анексія, інтервенція.

Для України, як географічного центру Європи, територією якого традиційно проходили трансконтинентальні торгові шляхи, зближення з ЄС вбачається пріоритетним напрямом її геостратегії поступового входження до європейської цивілізації. Тим більше, що за культурними традиціями та ментальністю неагресивної нації, (чого варта у сьогоднішньому досить агресивному світі відмова України від ядерної зброї), українці також досить близькі до багатьох європейських народів, а за терпимістю до негараздів – навіть можуть дати фору будь-якій нації.[2] Суттєвою компонентою суспільного життя для України залишаються водночас її відносини з Росією, з якою вона пов'язана упродовж століть спільними історією та духовними традиціями, науково-технічним співробітництвом, торгово-економічними відносинами, економічним та культурним співробітництвом регіонів, родинними та особистими людськими взаєминами. Адже, як стверджував, видатний російський лінгвіст і культуролог князь Миколай Трубецької, «культура, що з часів Петра живе та розвивається у Росії, є органічним і безпосереднім продовженням не московської, а київської, української культури» [3, с. 372] Тут постає і питання: яким може бути оптимальне місце України в світі? Чи може Україна в найближчому майбутньому здійснити якусь місію загальноєвропейської ваги?. Стартові умови на сьогодні вкрай несприятливі. Україна, з її миролюбною політикою, відіграла неабияку роль у забезпеченні політичної стабільності і безпеки на Сході Європи, на жаль з останніми подіями, які відбулись в країні про стабільність та безпеку важко говорити. Україна постійно відчувала дефіцит безпеки через неможливість забезпечення належного рівня оборони

власними силами та відсутність надійних зовнішніх гарантій, почали справджуватися найгірші прогнози стосовно потрапляння України до “сірої зони” безпеки.[9]

Конфліктний характер відносин між Росією та Україною зумовлений наступними внутрішніми чинниками:

- брак чітко визначеної стратегії забезпечення національної безпеки та політики її реалізації, що стимулює Росію до активних заходів впливу на стратегічний вибір України;
- нерозуміння українською владою важливості в налагодженні міжнародних відносин спільних демократичних цінностей – нарівні з геополітичними та економічними факторами.

Економічні відносини України та Росії в інституційному плані є складним і суперечливим комплексом взаємної залежності та конфлікту інтересів, що породжує час від часу загострення відносин. Головним значимим конфліктом є намагання Росії будь-якою ціною домогтися від України зміни її головного інтеграційного вектора з європейського на євразійський, підпорядкувати умови внутрішньої господарської діяльності в Україні євразійським нормам – і забезпечити тим самим перетворення української економіки на привілейовану сферу домінуючого впливу російських економічних інтересів.[9]

Обравши стратегічний курс на європейську інтеграцію, українське керівництво постійно стикається з труднощами збереження добросусідських, партнерських відносин з Росією.

Російської політична еліта сьогодні розглядає Україну як об’єкт власних геополітичних інтересів, зокрема – як важливу складову своїх інтеграційних конструкцій. Росія здійснює скоординовану, жорстку, наступальну політику щодо України з метою зміцнення “проросійської складової” в її внутрішньо-політичних процесах і зовнішній політиці. Для цього використовуються наступні засоби:

1. активно задіяні важелі не лише політико-дипломатичного, але й “енергетичного” тиску;
2. використовуються проросійські настрої серед значної частини політичної еліти і громадян країни;

ЄС засуджує російську інтервенцію, що дає надію на мирне вирішення конфлікту. Але говорячи про відносини Росії і ЄС, слід зазначити, що діалог Москви і Брюсселя має складний, досить конфліктний характер та обтяжується рядом проблем. Росія здійснює політико-економічну експансію на просторі СНД з метою створення під власною егідою блоку пострадянських країн як противаги впливу ЄС на континенті.

Подразником у відносинах ЄС і Росії залишаються принципові відмінності в оцінках і позиціях стосовно вирішення проблем, пов’язаних із збройним конфліктом між Грузією та Росією, внаслідок якого виникли проросійські анклави – Абхазія і Південна Осетія, незалежність яких не визнається країнами ЄС. [4, с. 45]

Європейський союз також не визнає анексії Криму, у зв’язку з цим погіршились взаємовідносини країн, які і до того були напруженими.

До анексії Криму між Україною та Росією відбувався культурний діалог, і він міг повернути собі втрачену рівноправність, набувши більшої, ніж будь-коли, регулярності, розмаху і цілеспрямованості. Але цей процес щойно почався і на жаль з

останніми подіями гальмується, Росія не прагне йти на діалог, їй перешкоджають імперські амбіції, а також цей процес і переобтяжений історичними рахунками, ностальгійними спогадами, взаємними підозрами і стереотипами.

Нікому не можна відмовити в потребі великої національної мети, великої національної мрії, великої національної ідеї. Їх пошук не припиняється в російському суспільстві. Це природно. Тільки б не за рахунок інших, тільки б не на шкоду іншим. Але ми повинні з розумінням поставити до труднощів нової самоідентифікації в такій великій і до того ж багатонаціональній країні, як Росія (маючи не менші власні), і не втрачати ні доброзичливості, ні прозорливості.[8, с. 268]

Українська ідея, маючи протягом історії різні змістові модифікації, відрізнялася від російської насамперед тим, що була пов'язана із завданнями національного визволення або, в щасливішому випадку, утвердження державності, а не її розростання, чи реформування, чи боротьби за місце в геополітичних поділах світу. Це зумовлювало її більшу «заземленість», більшу соціальну демократичність. Від російської вона відрізнялася і меншим розмахом, ніколи не замахаючись на порятунок людства і задовольняючись більш локальною роллю.

Самостійне історичне буття українського народу має бути забезпечене культурно, інакше залишиться ущербним. Ідеться не про витіснення російської культури, а про оптимізацію її взаємин з українською, про збалансування її присутності — присутністю інших культур світу. А головне — про конкурентноспроможність самої української культури, її здатність давати тон інтелектуальному і культурному життю свого суспільства, адаптувати для суспільства культурну реальність світу. Тільки тоді надійно зміниться співвідношення між потенціалами обох культур і взагалі, і в самій Україні. [5]

Сьогодні український соціум є складним і мінливим, який переживає втрату цілісності й незмінності системи моральних цінностей, глобальне перетворення соціальних стереотипів і появу нових, пов'язаних з такими явищами життя, як варіативність політичних, економічних, моральних рішень у бутті індивідуумів.[7]

Пошук нової системи ідеалів є сьогодні для України важкою, але й найважливішою справою, тому що лише на цьому шляху можливий вихід з тієї духовної, культурної і соціальної кризи, яку переживає країна.[5]

Також можна зазначити, що Україна належить до таких цивілізаційних парадоксів і володіє усім необхідним потенціалом для ефективного міжцивілізаційного комунікування. Український соціум сформував особливу систему цінностей, що є синтезом різних цивілізаційних парадигм. Саме Україна здатна започаткувати міжцивілізаційний діалог та довести можливість логічного вирішення етико-гуманітарного конфлікту цивілізацій у майбутньому.

Використані джерела та література:

1. Февр Л. Цивілізація: Еволюція слова и групи идей // Февр Л. Бои за историю – М.: Наука, 1991. – С. 239-281.
2. Кузьменко В. П. Мегатренди людського розвитку в розбудові нового світового порядку цивілізацій та місце в ньому України і Росії.
3. Трубецкой Н.С. К украинской проблеме // История. Культура. Язык. – М.: Прогресс, 1995. – С. 362-380.

4. Митрофанов А.В. Шаги новой геополитики. – М.: Русский вестник, 1997. – С. 173.
5. Федотов Г.П. Доля імперій // Сучасність. – 1993. – № 1. – С. 107.
6. Дугин А.Г. Основы геополитики. Геополитическое будущее России. – М.: "Арктогея", 1997. – С. 379.
7. Андрій Шкіль. Місце України у двоподілі світу. Вітер імперії: збірка статей з геополітики. – ЦДРП "Євразія". – Львів, 1997.
8. Україна-Росія: концептуальні основи гуманітарних відносин. — К., 2001. — Розділ V. — С.265-333.
9. Дж.Шерра "Україна, Росія, Європа"

Муляр В. І.

доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри гуманітарних і соціальних наук
Житомирського державного технологічного університету

НІКОЛЛО МАКІАВЕЛЛІ: МЕТОД БЕЗПРИСТРАСНОСТІ АНАЛІЗУ ПОЛІТИКИ

Ще одним видатним політичним мислителем часів Відродження, однак набагато відомішим за Марсілія Падуанського, був Нікколо Макіавеллі (1469-1527 рр.) Все його життя пов'язане з італійським містом Флоренцією, де він народився, здобув освіту, став відомим політичним діячем свого часу, написав свої твори. Життя Н. Макіавеллі було непростим. Його кар'єра – це і високі державні посади, і не менш значні падіння. Роки його дитинства та юності співпали з правлінням Лоренцо де Медичі. З 1498 року Н. Макіавеллі починає активну політичну діяльність: він займає посади керівника другої канцелярії Флорентійської республіки, секретаря військового магістрату Десятьох, секретаря нового органу ополчення Дев'ятьох, урядового посланника. Н. Макіавеллі взяв участь в роботі більше ніж 30 дипломатичних місій, в тому числі до Франції, до Папського двору, до германського імператора. В останній період його життя були і втрата постів, і тюремне ув'язнення, і спроба домогтися прихильності Медичі, нарешті літературна діяльність. Найголовнішими його творами стали всевітньо відомий “Державець” та “Роздуми з приводу перших десяти книг Тіта Лівія”.

Постать Нікколо Макіавеллі є настільки великою, настільки і суперечливою. Саме з ним пов'язується відомий вислів “макіавеллізм”, що означав у подальшій історії політики систему найжорстокіших, підступних та антиморальних вчинків. Але саме з ним пов'язують появу політичної доктрини, що передбачає безпристрасний підхід до аналізу політичного. Політична діяльність та погляди. Н. Макіавеллі одержали в історії найрізноманітніші оцінки: від повного захоплення до нищівної зневаги.

Відмітна риса політичної філософії Н. Макіавеллі, що чітко вирізняла його з-поміж політичних доктрин того часу, полягала у спробі створити новий, як йому здавалося, безпристрасний метод аналізу політики. Італійський мислитель перший в історії західноєвропейської політичної думки спробував охарактеризувати політику такою, якою вона є насправді. З цією метою він пов'язав політику з людською природою. За думкою Н. Макіавеллі політика є продовженням людської природи, не може бути гіршою чи кращою за людей. Політика не має релігійного, морального чи ще якого-небудь іншого забарвлення. Вона – дзеркало самої людини. Людська ж природа наділена двома основними властивостями: вона є вічною і недосконалою. Ця її особливість ґрунтується на природному егоїзмові, який виступає як сутність людини.

Отже політику не можна зрозуміти поза людським егоїзмом, поза чітким осмисленням того, що людина за своєю суттю – вічно недосконала істота. Це означає, за думкою Н. Макіавеллі, що політичне життя суспільства не може корелюватися, наприклад, мораллю, а тільки егоїстичними інтересами суб'єкта політичної дії. Це означає і те, що справді науковим методом політичного аналізу може бути лише той, який приводить до висновків, що виводяться з практики, з історії.

Метод Н. Макиавеллі було названо індуктивним, тобто таким, що передбачає хід думки від одиничного до загального. Італійський мислитель вважав, що істина в політичній теорії не може бути абстрактною, відірваною від конкретного життя, раз і назавжди даною. Все має визначитися конкретно політичною ситуацією, аналізом того, що в даний момент є найкращим. Це означає, що немає раз і назавжди встановлених правил політичної діяльності, а самі ці правила диктуються політичною доцільністю, яка зумовлена лише одним – прагматичним та утилітарним підходом. Тільки користь може бути остаточним критерієм політичної діяльності, тому що вона є найважливішою ціллю життя людей.

Наведена вище логіка роздумів привела Н. Макиавеллі до висновку про те, що мораль не може бути універсальним орієнтиром у діяльності політика. Там, де вона співпадає з індивідуальною і суспільною користю – факт позитивний. Однак, якщо інтереси держави, народу чи певного політика в певний даний момент суперечать моральним нормам, останні мають бути відкинута як такі, що є другорядними. Оскільки “про дії всіх людей, особливо державців, з яких в суді не запитаєш, роблять висновки за результатами” [1, с. 54].

Чи не вперше в історії взагалі, а західноєвропейської політичної думки зокрема, Н. Макиавеллі присвятив цілу книгу постаті державця. Пов'язуючи його основне завдання з необхідністю суспільної, державної чи особистої корисності, італійський мислитель дає розгорнуту характеристику соціальних якостей державця. Звичайно, для нього дуже важливо мати славу щедрого державця, бо це імпує народу. Однак, за думкою Н. Макиавеллі, природа політичного життя така, що державець не може без шкоди для себе проявити щедрість. Звідси випливає, що в своїй діяльності державець має уособлювати будь-які людські якості, що ведуть до успіху. “Один марнотратний, інший зажерливий; один жорстокий, інший милостивий; один чесний, інший віроломний; один зніжений і боязкий, інший сильний духом і сміливий; цей привітливий, той пихатий; цей розпусний, той чеснотливий; цей щирий, той лукавий; цей впертий, той поступливий; цей легковажний, той статечний; цей набожний, той нечестивий тощо. Що може бути похвальнішим для державця, ніж поєднати в собі всі кращі з перерахованих якостей?” [1, с. 46]. (Які з цих якостей використовує державець, залежить від конкретної ситуації, і від тих цілей, які стоять перед ним. Однак остаточною з них має бути одна – найвища користь для країни, держави чи самого державця.

Нікколо Макиавеллі висунув теорію держави, яка багато в чому суперечила тогочасним уявленням про цей суспільний орган і розуміння якого суттєво не змінилося навіть до наших днів. Держава, на думку італійського мислителя, є організованою силою, єдиновладною на своїй території, в своїх діях на внутрішній та зовнішній арені спрямована на посилення своєї влади. Вона виявляє дедалі більші амбіції у справі регулювання і контролю суспільного життя, підпорядкування власним цілям життєдіяльності людини та суспільних інститутів. Можна стверджувати, що Н. Макиавеллі своєю концепцією держави випередив час, бо збагнув загальну спрямованість політичного розвитку.

Література:

1. Макиавеллі Н. Государь. / Пер с ит. – М.: Планета, 1990.– 84 с.

Соискатель ученой степени кандидата философских наук, преподаватель, ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева», г. Красноярск

КОЛЛЕКТИВИЗМ И ИНДИВИДУАЛИЗМ – ЛАД И УНИВЕРС

Цель статьи – раскрыть тесную связь нравственных норм с типом общественных отношений, существующих в разных моделях мира. Русскую модель мира называют Лад, где типом общественных отношений является коллективизм. Западную модель мира называют Универс, и типом общественных отношений является индивидуализм. В статье рассматриваются характеристики каждой модели мира, влияющие на формирование нравственных норм и общественных отношений.

Ключевые слова / Key words: индивидуализм / individualism, коллективизм / collectivism, лад / harmony, модель мира / world model, мораль / moral, свобода / freedom, совершенствование / perfecting, универс / universe.

Социальное становление личности невозможно без соответствующего нравственного воспитания. В основе нравственного воспитания заложено формирование морали: моральных норм, поведения, мышления, убеждений, культуры и т.д. Мораль является стержнем любой социально адаптированной личности. Российский исследователь в области этики, доктор философских наук, профессор Гусейнов А.А. так определяет понятие морали: «мораль рассматривается не как одно из проявлений культуры, духовной жизни наряду со многими другими (правом, искусством и т.д.). Она выделяется из этого ряда в качестве некоего основания, корня, из которого произрастает все остальное. Так, более или менее общепризнанным является то, что моральные оценки имеют приоритет перед всеми другими, в том числе политическими, оценками». [2, с. 8] Без правильно заложенной моральной основы человек не может стать полноценной личностью, способной адекватно оценивать как свои мысли, убеждения и поступки, так и отношения с обществом в целом.

В процессе нравственного становления личности решающее значение имеют нравственные нормы и взгляды, существующие в данном обществе: культурные традиции, государственная идеология, нравственное здоровье в семье и близком окружении самого человека, а также информация в СМИ и реклама.

Нравственные нормы и соответствующие социальные отношения не одинаковы в разных обществах и культурах. «Во всяком обществе (точнее, во всякой культуре) существует некое согласие, своеобразный консенсус относительно того, что считать моралью». [2, с. 7] В настоящее время рассматривается два способа существования социальных отношений в зависимости от модели мира, на которой основано общество. Доктор философских наук, профессор Князев Н.А. изучает понятие «модель мира» как «концептуально-теоретический аналог реально существующего мира, служащий исследовательским целям», показывающий, «в каком качестве мир актуален для познания, и что представляет собой это качество в ту или иную историческую эпоху, в рамках той или иной культуры, в контексте той или иной степе-

ни развития конфликта общества с природой». [4, с. 79, 75] Этими моделями мира являются западная модель мира Универс (индивидуалистический тип общества) и русская модель мира Лад (коллективистский тип общества).

Существующие модели мира радикально отличаются во всех аспектах своего существования. Это определено различиями в историческом, политическом, экономическом, экологическом, культурном, социальном и других сферах формирования и развития общества. Гусейнов А.А., например, считает: «Роль морали в общественном сознании, общая культура моральной оценки, ее формы, интенсивность, иллюзии и т.д. укоренены в традициях и психологии народа, зависят от исторических особенностей развития конкретных стран, индивидуальных характеристик маркирующих это историческое развитие выдающихся личностей (государственных деятелей, полководцев, ученых и т.д.), многих других факторов». [1, с. 44] В начале истории развития человеческих сообществ контакты между ними были ограничены, что привело к существующим отличиям в политических, экономических, социальных, культурных, воспитательных нравах, обычаях и традициях, которые формировались и укреплялись на протяжении столетий, закладываясь в характерах людей и их социальных отношениях. Следовательно, в современных моделях мира (и соответствующих обществах) существуют характерные для каждой из них социальные отношения.

Кандидат философских наук Фомина Н.В., изучая существование социальных норм в двух моделях мира, также указывает на это различие, характеризуя их следующим образом: «В рамках космической модели мира социальные нормы раскрываются и реализуются как социальные отношения; в рамках универсалистской модели мира социальные нормы раскрываются и реализуются как степени свободы». [6, с. 79] Следовательно, нормы морали, а также цели и способы взаимодействия личности и общества базируются на различных социальных ценностях и стандартах естественности.

Князев Н.А. изучает модель мира Универсум «как сумму частей, в которой для человека различимы лишь их потребительские свойства». [4, с. 76] В этой модели мира превалируют утилитаристские отношения. Сам человек и все, что он делает, оцениваются с точки зрения выгоды для других людей и для всего общества в целом. Поэтому на первом месте стоит удовлетворение материальных потребностей. Одновременно, в универсалистской модели мира очень высоко ценится свобода личности. Человеку предоставляется полная свобода действий в достижении своих целей, единственным ограничителем которой является закон. Российский ученый, доктор политических наук, профессор Василенко И.А. так определяет западное общество: «Идеал гражданского общества на Западе – это «царство лиц как целей»... гражданское общество и политическое государство на Западе основаны на этике индивидуализма – этике автономных индивидов, связанных отношениями обмена. Система нравственных ценностей здесь центрирована вокруг автономной личности, не связанной определенно с какими-то социальными структурами... Для западного человека мораль есть результат и основание человеческой свободы... В сфере политики западная цивилизация стремилась построить и во многом построила юридическое царство «безликого закона»...» [3] Следовательно, в универсалистской модели мира нравственно все, что не противоречит закону и не ограничивает личностную свободу индивида. Нравственное воспитание нацелено на формирование законопослушных

граждан, свободных в своем развитии для принесения пользы обществу. Основными характеристиками такого общества являются индивидуализм и свобода воли.

Чем же русская модель мира Лад принципиально отличается от западной модели мира?

Князев Н.А. изучает модель мира Лад как определенную «совокупность совершенств, в которую общество обязано встраиваться и которой обязано подчинять всю совокупность своих практических и познавательных притязаний». [4, с. 76] То есть русскому человеку свойственно стремление к совершенствованию себя и общественных отношений, и не свойственен индивидуализм (в виде эгоизма), так как русские люди на протяжении всей истории жили и работали коллективом (общиной, миром). Поэтому русскую модель мира Лад считают коллективистским обществом.

Лад означает «согласие, мир, порядок». Лад характеризует каждую сторону и общественных, и личностных отношений человека. Доктор философских наук, профессор Чуринов Н.М. «... Лад проникает в сознание общества ... Объем этого Лада характеризуется такими чертами, которыми может характеризоваться совершенство. ... Лад предполагает множество ниш, каждая из которых представляет собой соответствующее оформление совершенства». [7, с. 26] Стремление к коллективизму и совершенствование общественных отношений происходят во всех сферах жизни русских людей соответствующей исторической эпохи и являются источником проявлений героизма и самопожертвования на разных уровнях социальных, нравственных, экономических и других отношений: трудовые и военные подвиги, подвижничество, благотворительность и т.д. Такое поведение абсолютно не свойственно, и даже генетически чуждо, представителям западного общества потребителей. Следовательно, цели нравственного воспитания в таком коллективистском обществе, члены которого стремятся к совершенствованию всех сторон своей жизни, кардинально отличаются от таковых западного индивидуалистского общества.

Василенко И.А. в работе «Православная этика и цивилизационный архетип русской власти» подчеркивает основные отличия между западным и русским типами обществ: «Дело в том, что российское политическое сознание до сих пор не преодолело опасную иллюзию, согласно которой западная экономикоцентристская модель гражданского общества и либерального государства, построенная на началах индивидуализма и обмена, является эталоном, до которого России еще предстоит «дотянуться». Между тем, православная этика коллективизма способна сформировать принципиально другой тип гражданского общества и политической власти – этикоцентристскую модель – которая обладает более высоким социально-политическим потенциалом». [3] Мы видим различия между двумя типами обществ во всех сферах жизни: политика, экономика, нравственность, история, психология и т.д. Следовательно, в сфере воспитания мы также не можем ориентироваться на западные эталоны и традиции. Опыт внедрения западной модели образования на протяжении уже нескольких лет демонстрирует его непонимание и отрицание как российским обществом в целом, так и каждым русским человеком в отдельности.

Именно поэтому, чтобы преодолеть и уничтожить это отрицание, в последние годы идеалы и принципы существования западного общества (такие, как удовлетворение материальных потребностей, получение максимального удовольствия от жизни, индивидуализм) активно внедряются и распространяются в российском обще-

стве, несмотря на то, что они нам абсолютно чужды. Вот как этот процесс описывает Смирнов И.П. в статье «О моральном кодексе русского человека»: «К сожалению, эти эгоистические концепции (утилитаризм, гедонизм, эвдемонизм) в настоящее время усиленно внедряются и в сознание русского народа! В погоне за призрачным материалистическим счастьем человек совершенно забывает о морали, растлевается! Это мы и наблюдаем сегодня в России в быту, политике, экономике. Очевидно, нынешнему российскому обществу всеми средствами навязывается гедонизм! Неудивительно, что те, кто приносят удовольствие, отвлекают от размышлений о грустной окружающей действительности – скоморохи-смехачи, «звезды» театра, кино, телевидения – оцениваются много выше, чем те, кто реально приносят пользу обществу, защищая его от врагов, определяя научный и технический прогресс, оберегая здоровье людей, готовя к жизни новые поколения граждан...» [5]

Итак, модели мира Лад свойственны коллективизм и стремление к совершенствованию общественных отношений, что отражается на формировании соответствующих нравственных норм. Примерами для воспитания всегда служили реальные люди (герои труда и войны) и их поступки. В противовес в западной модели мира Универс – обществе законопослушных индивидуалистов – все споры и разногласия всегда разрешаются только в судах. Нравственное воспитание базируется на изучении и уважении законов. А примером для подражания служат выдуманные герои комиксов и фильмов.

Список литературы

1. Гусейнов А.А. Мораль: между индивидом и обществом (к вопросу о месте морали в современном обществе) // *Общественная мораль: философские, нормативно-этические и прикладные проблемы* / Под ред. Р.Г. Апресяна. М.: Альфа-М, 2009. С. 36–49.
2. Гусейнов А.А. Перестройка: новый образ морали // *Этическая мысль*. М.: Политиздат, 1990. С. 5–13.
3. Василенко И.А. Православная этика и цивилизационный архетип русской власти // *Журнал православной интеллигенции Трибуна РУССКОЙ МЫСЛИ*. 2002 – № 2. С. 115-125 // URL: <http://www.cisdf.org/TRM/TRM2/Vasilenko.html> (дата обращения 21.04.2012)
4. Князев Н.А. Философские проблемы сущности и существования науки: монография // Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. – Красноярск, 2008. – 272 с.
5. Смирнов И.П. О моральном кодексе русского человека // URL: <http://www.alternativy.ru/ru/node/719> Опубликовано в птн, 2008-12-19 15:52. (дата обращения 24.09.2012)
6. Фомина Н.В. Классификация социальных норм в западном и отечественном теоретизировании // *Теория и история*. Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии. 2009. № 2.
7. Чуринов Н.М. Русская модель мира Лад // *Теория и история*. Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии. 2008. № 1.