

8. Шиповская В.В. Психологический феномен беспомощности (статья первая) /В.В. Шиповская //Научно-информационный журнал. – Краснодар, 2009. – № 4. – С. 38-53.
9. Roberts D.L. (1987). Able & Equal: A Gentle Path to Peace. Human Esteem Publishing. – 260 pp.
10. Seligman, M. E. P. Helplessness: On depression, development, and death /M. E. P. Seligman. – San Francisco: W. H. Freeman, 1975. – 250 p.
11. Seligman, M. E. P. The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression and build lifelong resilience /M. E. P. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox, J. Gillham. – New York: Harper Perennial, 1996. – 336 p.

The article is devoted to studying the psychological phenomenon of memorized (obtained, inoculated) helplessness, the history of its studies in foreign and national psychology. The theoretical analysis of existing approaches towards prophylaxis and correction of memorized helplessness are given.

Keywords: memorized helplessness, correction, prophylaxis, basic approaches towards helplessness correction.

Отримано: 9.02.2012 р.

УДК 159.9

О.О.Євдокімова

Психолого–педагогічне проектування як МЕТОД побудови освітніх програм у негуманітарних ВНЗ

У статті розглянуто психолого-педагогічне проектування як систему побудови розвивальних освітніх процесів у межах певного вікового інтервалу, що створюють умови для формування особистості як справжнього суб'єкта власного життя й діяльності.

Ключові слова: психолого-педагогічне проектування, освітні програми, формування особистості.

В статье рассмотрено психолого-педагогическое проектирование как систему построения развивающих образовательных процессов в пределах

определенного возрастного интервала, создающих условия для формирования личности как настоящего субъекта собственной жизни и деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое проектирование, образовательные программы, формирование личности.

Традиційна освіта розуміється як цілеспрямований процес передачі з покоління в покоління соціально значущого досвіду, що забезпечує збереження й розвиток культурних форм життя. У результаті радикальних змін, що відбуваються в нашій країні, формується і новий образ самої освіти. У сучасному суспільстві відбувається зміна функції освіти. Освіта перетворюється в засіб розвитку особистості, регіону, країни в цілому. Зі способу навчання індивіда освіта перетворюється у механізм розвитку культури й людини [2, 4, 6 та ін.]. У дослідженнях В.І.Слободчикова відзначається, що освіта – це природне й, можливо, найбільш оптимальне місце зустрічі особистості й суспільства, місце продуктивного й взаєморозвивального розрішення буттєвих протиріч між ними. Далі В.І.Слободчиков пише, що будь-яка освіта завжди мала, принаймні, два стратегічних орієнтири – на особистість (її духовне становлення й розвиток базових здатностей) і на суспільство (його стійкий розвиток і здатність до інноваційних перетворень). Освіта, таким чином, не є чимось одномірним і одноманітним. У роботі В.І.Слободчикова освіта визначається наступним чином [10].

По-перше, як самостійна форма суспільної практики (система діяльностей, структура організації й механізмів керування), особлива соціальна інфраструктура, що пронизує інші соціальні сфери, яка забезпечує цілісність суспільного організму і яка є потужним ресурсом його історичного розвитку.

По-друге, як універсальний спосіб трансляції історичного досвіду, дарунок одного покоління іншому; загальний механізм соціального успадкування, механізм, який пов'язує у єдність певну спільноту людей і спосіб їхнього життя, передача й збереження норм і цінностей життя у часі.

По-третє, як загальна культурно-історична форма становлення й розвитку сутнісних сил людини у просторі культури, людини, здатної до самоосвіти, а отже, і до саморозвитку.

На основі із цих трьох визначень, головним змістом освіти є розвиток “як ціннісна основа й принцип існування”.

Інноваційна освіта – це освіта, що здатна до саморозвитку і створює умови для повноцінного розвитку всіх своїх учасників.

Інноваційна освіта припускає нові способи роботи із самою освітою і всередині неї. Найбільш перспективним з можливих

способів такої роботи сьогодні є метод проектування, яке не можна звести ані до відновлення (відновлення повноцінного старого), ані до впровадження певних нововведень.

Аналіз підходів до вирішення проблем проектування в галузі освіти дозволяє стверджувати, що низку важливих теоретичних ідей було закладено у вітчизняній педагогіці ще у 20-30-роки ХХ століття (А.С.Макаренко, С.Т.Шацький й ін.). У 60-ті роки існувала думка про необхідність формування нової наукової дисципліни – педагогічного проектування й появи особливої спеціальності педагога-проектувальника (Г.П.Щедровицький). Проте, проектування так і не стало предметом спеціальних досліджень, а розглядалося переважно як один з компонентів педагогічної праці, як аспект різних видів діяльності в освіті, нормативна сторона організації освітнього процесу тощо. Лише з кінця 80-х років двадцятого сторіччя формування нових напрямків педагогічної науки, перехід від адміністративних до проектно-програмних методів керування обумовили зростання інтересу до дослідження проектування як самостійного предмета педагогічної науки й спеціально організованої практичної діяльності. Фактично із цього періоду починають формуватися різні підходи до дослідження проектування як особливого механізму керування інноваційними процесами в освіті, як категорія дидактики, різновиду соціальної технології, що дозволяє встановити узагальнений алгоритм проектування педагогічних систем тощо.

Певна частина науковців під педагогічним проектуванням розуміє діяльність з визначення умов реалізації педагогічної системи. Значущість такого підходу полягає в тому, що він дозволяє визначити педагогічні основи освітньої системи, яка забезпечує повноту умов для становлення Людини в педагогічному процесі [1, 5].

Основними “продуктами” проектування є особистість, що самовизначається, самоорганізується й саморозвивається; колектив, життєздатна спільнота людей. Ця мета є радикальною, вона не може бути досягнута шляхом удосконалення традиційної системи освіти, тому виникає необхідність в особливому механізмі здійснення її розвитку, переходу з одного стану в інший, якісно новий.

У якості механізму, що забезпечує цілеспрямований розвиток системи практик, дослідники називають проектування, як ідеальне конструювання (задум) і практичне втілення (реалізація) можливого, або того, що має бути, а також рефлексивне співвіднесення (корекція) задуму й наслідків його реалізації Умовою розвитку

освіти є запуск і наукова підтримка інноваційної діяльності на рівні освітніх процесів у конкретних освітніх інститутах і регіональних освітніх системах. У єдиній системі освіти, на думку дослідників, мають існувати інноваційні освітні майданчики, інноваційний освітній інститут або його фрагмент, консервативний освітній інститут як точка стійкості в системі, що розвивається, а також управлінські, методологічні, експертні, науково-діагностичні й інші служби [9].

Складна проектна парадигма в комплексі психолого-педагогічних наук сьогодні має виняткове значення, як на загальнотеоретичному рівні, так і на рівні власне освітньої практики. Сьогодні все більша кількість окремих освітніх інститутів, регіональних систем освіти ставлять перед собою завдання здійснення розвитку, що й означає побудову розвивальної системи освіти. Одночасно підсилюється пошук і принципово нового змісту освіти, і принципово нового педагогічного професіоналізму, які дійсно забезпечували б розвиток базових здатностей особистості в освітніх процесах. А це і є завдання побудови власне розвивальної освіти. Ці два моменти саме й визначають нову предметну сферу проектно-дослідницької (інноваційної) діяльності освіти.

Вдослідженні М.Г.Олексієва відзначається, що проектування – це “побудова потенційно можливого простору різноманітних діяльностей: “задум – реалізація – рефлексія” [1]. У роботі В.І.Слободчикова проектування – це “ідеальне конструювання й практична реалізація того, що має або може бути: “задум – реалізація – наслідок” [10].

В.І.Слободчиков виділяє три типи проектування.

По-перше, це педагогічне проектування, під яким розуміється побудова розвивальної освітньої практики, освітніх програм і технологій, створення умов для становлення людини справжнім суб’єктом власної діяльності й життя.

По-друге, це соціально-педагогічне проектування освітніх інститутів і розвивального освітнього середовища, які були б адекватними певним видам освітніх процесів, а головне – адекватними укладу, традиціям і перспективам розвитку конкретного регіону.

По-третє, психолого-педагогічне проектування як побудова розвивальних освітніх процесів у межах певного вікового інтервалу, що створюють умови для становлення людини справжнім суб’єктом власного життя й діяльності.

Психолого-педагогічне проектування містить власні принципи (підстави вирішення наукової проблеми у вигляді теоретичних знань). У дослідженнях педагогів та психологів виділено такі

принципи: відповідності нормам розвитку, психологічної (змістовної) послідовності, конвенціональних цінностей, конструктивної цілісності, реалістичності, спільності.

Принцип психологічної (змістовної) послідовності передбачає відповідність проекту нормам попереднього й наступного етапів розвитку.

Принцип конвенціональних цінностей: важливе значення має створення умов для ціннісного самовизначення усіх суб'єктів проектувальної діяльності.

Принцип конструктивної цілісності вимагає забезпечення повноти структурних елементів проекту, що відбивають системний характер проектної діяльності; ступеня конкретизації й деталізації проекту; погодженості структурних частин проекту; а також системи зовнішніх зв'язків з навколишнім середовищем.

Принцип реалістичності розкриває адекватність проектної ідеї сучасній ситуації в освіті й основним тенденціям її розвитку, дає оцінку ідеї з точки зору масштабу й характеру наслідків її реалізації.

Принцип реалізації фіксує відповідність ідей, цілей, завдань освітньої ситуації наявним і можливим ресурсам; погодженість дій інших суб'єктів освітньої ситуації з діями авторів проекту при його здійсненні; інструментальність (керованість) проекту.

Принцип спільності інтегрує в єдине ціле різні напрямки розвитку школи: проектування освітнього середовища, освітніх процесів, розвитку професійного співтовариства, об'єднання фахівців різного профілю.

Важливого значення набуває розгляд психолого-педагогічного проектування освітніх процесів у рамках певного віку, коли об'єктом психолого-педагогічного проектування стають розвивальні освітні процеси, зокрема, навчання – як засвоєння загальних способів діяльності; формування – як засвоєння досконалих форм культури; виховання – як засвоєння норм спільного проживання в різних видах спільнот людей. А предметом проектування у цьому випадку є створення умов (ситуацій) їхнього здійснення.

Освітній процес, зазвичай, визначається як “активна діяльність людини, яка отримує освіту – дитини, підлітка, юнака, парубка, дорослого – це діяльність зі створення умов освічення особистості” [5]. Освітній процес має штучний характер, він спеціально будується, організується, має певні цілі, зміст, засоби досягнення цих цілей, він завжди є “суб'єктним”.

Тип освітнього процесу задається цінностями, змістами, цілями освіти, а також самими учасниками освітнього процесу. Потім

визначаються конкретні передумови й умови, необхідні для досягнення цих цілей і забезпечення цінностей, розробляються способи створення й використання даних умов. Все це разом і визначає зміст поняття “освітнє середовище”. Як відзначає Є.І.Ісаєв [5], освітній процес можна задати за допомогою: 1) певного орієнтування освіти, тобто це робота зі змістом освіти. На цьому етапі задається конкретний комплекс здатностей людини, які можуть бути сформованими саме в цьому освітньому процесі на даному щаблі розвитку; 2) виявлення конкретних умов досягнення поставлених цілей; 3) розробки й реалізації способів створення й використання необхідних умов.

Освітнє середовище “не можна вважати чимось однозначним, наперед заданим. Середовище починається там, де відбувається зустріч учня й учителя, де вони спільно що-небудь проектують і будують. Таке середовище можна розглядати і як предмет, і як ресурс спільної діяльності” [5]. Тобто освітнє середовище і є “місцем зустрічі” учня й учителя, людини з іншою людиною, людини із самою собою, людини з життям. Виходить, саме спільність учня й педагога є особливим освітнім середовищем, через яке ми розглядаємо, що відбувається з людиною в процесі її розвитку й присвоєння норм і зразків.

Освітнє середовище, у якому проходить навчання, має сприяти прояву й розвитку індивідуальності учня, а не обмежувати, затушовувати ці прояви. Крім того, освітнє середовище повинне допомогти студентові комплексно розвивати всі свої здатності: емоційні, особистісні, пізнавальні й інші. Тому освітнє середовище проектується ніби щоразу знову із появою нового учня або при виявленні зрушень у розвитку окремого учня. Отже, розвиток освітнього середовища є умовою розвитку кожного окремого учня.

Категорію “місце зустрічі”, що вбирає в себе повноту зв’язків і відносин проектованого освітнього процесу, процесу освіти, розглянутих у певному віковому інтервалі, можна позначити як “освітню ситуацію”. Побудова освітніх ситуацій передбачає системне проектування навчального змісту, способів навчальної діяльності, взаємин суб’єктів освітнього процесу. Ситуації будуються багатопланові, у різних ракурсах (навчальні, ігрові, проблемні). Послідовність освітніх ситуацій, узгодженість змісту освіти, змісту педагогічної діяльності задають модель освітньої програми.

Програма освітнього процесу – це рамкове визначення змісту освіти, що лежить в основі освітнього процесу.

Питання про зміст освіти – це принципове питання сучасної освіти, що найбільш активно обговорюється в останні роки.

В.І.Слободчиков пропонує наступне розуміння змісту освіти. Він наголошує на тому, що “усякий зміст визначається, з одного боку, цілком конкретною предметністю, а з іншого боку – своєю орієнтацією на суб’єктів, що спільно тримають цю предметність і спільно діють відносно неї [9, с.40].

Для усвідомлення джерела такого розуміння змісту освіти і її складу необхідно коротко розглянути базове співвідношення “людина – світ”, де людина, як природно-суспільна істота, з’являється у сукупності своїх сутнісних сил (родових здатностей), а світ як єдність природи й суспільства, – універсумом культурних предметних форм. Сполучення цих складових (людина – світ) й організоване здійснення цього базового співвідношення “задає весь універсум освітньої практики, у тому числі – і її змісту”.

Антропологічний принцип у психології розвитку розглядає співвідношення “людина – світ” як основну єдність, що реалізується в “історії людського життя, у якій кожна людина з’являється одночасно і як природно-суспільна, і як духовно-практична істота в сукупності своїх сутнісних сил і родових здатностей” [9, с. 16].

При такому розумінні освіта виявляється єдиним і одночасним процесом становлення здатностей бути культурною істотою, з одного боку, і створення нею нових предметних форм культури з іншого. “Ці два полюси – предметності культури й внутрішній світ, сутнісні сили людини – у їх конкретних освітніх процесах і задають межі змісту освіти й її склад” [9, с. 16]. Загальна конфігурація змісту освіти визначається:

- віднесеністю до певного типу освітнього інституту (цінності, змісту);
- віднесеністю до конкретних щаблів освіти (свої завдання розвитку);
- віднесеністю до певного типу освіти;
- співвіднесеністю його з базовим процесом освіти й типом освітнього процесу.

Отже, будь-яка освітня подія може бути передана мовою освітнього процесу (через його зміст) і мовою педагогічної діяльності (через її предмет і способи досягнення цілей освіти – що необхідно зробити, щоб це відбулося). Зміст освіти в цілому, зміст конкретного освітнього процесу, предмет педагогічної діяльності й предмет діяльності учня – є категоріями сполученими, але різними. Саме ці категорії задають загальну структуру освітньої програми освітнього інституту.

Зміст освіти у складі:

- середовища, як освітній ресурс;

- освітнього процесу як предмет спільної діяльності;
- освітнього інституту як нормативна й культурна структура цієї діяльності” [9].

Розглянемо основні підходи до проектування освітніх програм з психологічних дисциплін. Аналіз літератури показує, що класичні освітні програми з психології складені у переважній більшості для педагогічних вишів. Для них розроблено методичний матеріал, навчальну літературу. Характерною рисою таких програм є повнота, фундаментальність представлених психологічних шкіл і напрямків. Складність побудови освітньої програми з психології для негуманітарних спеціальностей вишів полягає в тому, що за стислий період часу необхідно дати студентам наукове логічне уявлення про психологію, вирішуючи при цьому практичні завдання, що враховують особистісні й професійні потреби учнів, що сприяють особистісному росту, формують психологічну культуру майбутнього фахівця.

Для проектування освітньої програми існують наступні підходи: аксіологічний, антропологічний, гуманістичний, культурологічний, системний. Ці підходи найбільш адекватно відбивають як сутність позитивних змін, що відбуваються в освіті, так і завдання її подальшого вдосконалення. Зупинимось на цих підходах докладніше.

Культурологічний підхід в освіті (О.Г.Асмолов [2], В.С.Біблер [3], Л.С.Виготський, В.П.Зінченко, М.С.Каган і ін.) дозволяє за допомогою освіти закладати культурний тип людини з певними способами поведінки, спілкування, відношенням до людей і до самої себе, цінностями й життєвими орієнтаціями.

З погляду цього підходу освіта розуміється як створення образу культури й освіченість – як гармонійна єдність поведінкових і внутрішніх (духовних, моральних, інтелектуальних) якостей учнів, які дозволяють їм не тільки адекватно орієнтуватися в сучасному суспільстві, але й активно впливати на нього власними творчими силами. Якщо звернутися до античних уявлень, вихідного значення поняття “культура”, то можна побачити, що воно містило в собі освіту, навчання, виховання. При цьому освіта розумілася не як просте передавання знань, умінь, а процес становлення людини як особистості з певною системою ціннісних орієнтацій, позицій, ідеалів, здатностей.

З позицій цього підходу освіта розглядається як сфера духовного виробництва і є універсальним засобом самозбереження й розвитку культури шляхом відтворення в особистісному світі дитини досвіду поколінь. Однак тільки відтворення культури

недостатньо, і освіта покликана сприяти становленню людини, здатної до культурної творчості. Отже, перед педагогом постає завдання відтворення в спільній діяльності зі студентами “образу культури” і спільної культуротворчості.

Розуміння культури як системи духовного виробництва приводить до необхідності опори на аксіологічний підхід. Критерієм цього підходу є “звернення до людини як вищої цінності й мети освіти” (М.С.Каган). У цьому плані освіта спрямована не стільки на засвоєння знань, умінь, скільки на розвиток здатності самостійного усвідомлення й вибору соціокультурних моделей поведінки, основу яких складають вироблені цінності особистості.

З аксіологічним і культурологічним підходами тісно пов’язаний гуманістичний підхід в освіті (Ш.Амонашвілі, О.Г.Асмолова, Ю.Б.Гиппенрейтера, А. Маслоу, К. Роджерс й ін.), тому що гуманістична парадигма як основна ідея припускає розуміння людини як вищої цінності, відтворення загальнолюдських культурних цінностей через людину й в людині.

Антропологічний підхід (Б.Г.Ананьєв, Б.М. Бим-Бад, Н.І.Пирогов, В.І.Слободчиков, К.Д.Ушинський) ставить людину в центр змісту освіти й усього педагогічного процесу. В епоху, коли окрема людина була лише “гвинтиком” у суспільному механізмі, ідеї антропологічного підходу належною мірою не були затребуваними освітою. Українське суспільство стає більш відкритим, процеси й тенденції в усьому світі, що свідчать про підвищення ролі особистості, людини, стають актуальними й для нас. У зв’язку із цим поворот усього педагогічного процесу до проблем людини стає тенденцією вітчизняної освіти. Антропологічний підхід ставить проблему цілісного, міждисциплінарного й систематичного вивчення людини й побудови на цій основі відповідної освітньої практики. Введення антропологічного компонента в зміст освітніх програм з психології можна розглядати як елемент підвищення її якості.

Системний підхід (П.К.Анохін, Б.Ф.Ломов, та ін.) є особливим напрямком у методології наукового пізнання, в основі якого лежить уявлення про об’єкт як систему. У якості системних об’єктів розглядаються об’єкти природи, людина, суспільство, матеріальні й ідеальні явища. Специфіка системного дослідження визначається висуванням нових принципів підходу до об’єкта вивчення, новою орієнтацією всього дослідження. В найзагальнішому вигляді ця орієнтація виражається у прагненні побудувати цілісну картину об’єкта. Технологія системного аналізу націлена на об’єктивацію, на побудову моделі досліджуваного феномена. В психології розвитку

ми маємо справу із суб'єктивною реальністю, з її розвитком в онтогенезі.

Заслужовує на увагу також модель розвивальної варіативної змістовної освіти (О.Г.Асмолов [2]). Дана модель є особистісно орієнтованою, дозволяє розширити можливості розвитку особистості, забезпечуючи її саморозвиток.

Метою варіативної освіти є формування такої картини світу у процесі спільної діяльності з дорослими й однолітками, яка забезпечувала б орієнтацію особистості у різного роду життєвих ситуаціях, у тому числі й ситуаціях невизначеності. В ході варіативної освіти учень прилучається до культури. Головними ціннісними орієнтирами такої педагогіки є перехід від діагностики відбору до діагностики розвитку; від навчання за формулою “відповіді без питань” до розвитку пізнавальних потреб і пізнавальної активності; від засвоєння суми знань, умінь, навичок до побудови смислової картини світу й власного образу; від повчань – до сприяння й співробітництва педагогів і учнів.

Отже, аксіологічний, культурологічний, гуманістичний, антропологічний, системний підходи й модель розвивальної варіативної смислової освіти мають складати теоретико-методологічну основу створення освітніх програм з психології для студентів негуманітарних спеціальностей вишів і програм діагностики психологічної культури студентів.

З характеристики названих підходів і принципів слідує:

- реалізація аксіологічного, антропологічного, гуманістичного, культурологічного, системного підходів в освіті створює можливості цілісного вивчення людини, її буття, її самої;
- необхідним є створення спеціальних умов у системі вищої освіти для становлення людини як носія психологічної культури;
- наукою усвідомлена необхідність більш системного, глибокого вивчення людини, звернення до проблем людини в освіті;
- психологія є наукою, що перебуває в центрі, на стику природних, технічних і гуманітарних наук;
- вивчення психології у виші є важливим компонентом гуманізації й гуманітаризації вищої освіти.

Отже, на основі аналізу існуючих концепцій періодизації можна стверджувати, що специфіка студентського віку полягає у тому, що він є кризовим періодом переходу від юності до молодості. Відповідно до розробленої періодизації В.І.Слободчикова, критичний період – період особистісного, професійного самовизначення на етапі індивідуалізації.

Аналіз досліджень юнацького віку дозволяє визначити ряд основних психічних якостей і психічних новоутворень, які є найбільш характерними для цього віку (прагнення пізнати себе, пошук свого місця у житті, самовизначення, становлення самосвідомості, непевність, неповторність, прагнення до самостійності, незалежності й ін.), і виділити проблеми, що хвилюють молодь в даний період життя.

Ми прийшли до висновку, що одним з факторів, що допомагають студентів в період даної кризи, може бути програма психологічної освіти, спрямована на формування психологічної культури. Саме в цій формі (через зміст психологічної освіти, через побудову навчально-професійної єдності й ін.) можна допомогти студенту вирішити особисті й професійні проблеми, які хвилюють його в цьому віці.

Подібних програм у готовому вигляді не існує, їх необхідно створювати спеціально. Для побудови таких програм може бути використаний метод психолого-педагогічного проектування, під яким розуміється побудова розвивальних освітніх процесів у рамках певного вікового інтервалу, що створюють умови становлення людини як справжнього суб'єкта власного життя й діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем /Н.Г.Алексеев// Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: сб.науч.тр. – М., 2004.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр “Академия”, 2007. – 528 с.
3. Библер В.С. Две культуры. Диалог культур: опыт определения //Вопросы философии. – 2009. – № 6.
4. Євдокімова О. О. Психологічні засади вищої технічної освіти: монографія / О. О. Євдокімова. – Х.: Нове слово, 2009. – 388 с.
5. Исаев Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога: дисс... д.пс.н. – М., 2008.
6. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К.: Наук. думка, 1999. – 216 с.
7. Рябцев В.К. Проектирование как единство замысла и реализации /В.К.Рябцев, В.И.Слободчиков // Технологии проектной деятельности в образовании. – Киров, 2000.
8. Тряпицына А.П. Педагогические основания проектирования образовательных систем нового вида/А.П.Тряпицына. – СПб, 1995.

9. Слободчиков В.И. Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании. – Москва – Киров, 2003. 152.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития. – М., 2000.

In the article it is considered psychological -pedagogical planning as system of construction of developing educational processes within the certain age-old interval, which create terms for forming of personality as real subject of own life and activity.

Keywords: psychological and pedagogical design, educational programs, formation of personality.

Отримано: 8.02.2012 р.

УДК 159.923.3:316.6

Т.Ю.Завада

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА

У статті розглянуто та проаналізовано сучасний стан проблеми перфекціонізму в психологічній науці. Описано різні підходи щодо визначення дефініції “перфекціонізм”, а також представлено теоретичний аналіз сутнісних характеристик поняття. Розглянуто чинники, що сприяють виникненню та розвитку перфекціонізму (зокрема, фактори сімейного виховання), подано перелік розробленого психодіагностичного інструментарію вивчення даної проблеми. Стаття базується на дослідженнях як вітчизняних, такі зарубіжних науковців.

Ключові слова: перфекціонізм, концепції перфекціонізму, адаптивний та дезадаптивний перфекціонізм, методичні діагностики перфекціонізму.

В статье рассмотрено и проанализировано современное состояние проблемы перфекционизма в психологической науке. Описаны различные подходы к определению дефиниции “перфекционизм”, а также представлен теоретический анализ сущностных характеристик понятия. Рассмотрены факторы, способствующие возникновению и развитию перфекционизма (в частности, факторы семейного воспитания), перечислен существующий психодиагностический инструментарий изучения данной проблемы. Статья основана на исследованиях отечественных и зарубежных ученых.