

10. Орел В. Е. Феномен “выгорания” как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность / В. Орел, А. Рукавишников // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сборник научных трудов. – Ярославль : Сфера, 2001. – С. 72-81.
11. Бойко В. В. Синдром “эмоционального выгорания” в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Сударыня, 1999. – 434 с.

In article are analyses glances foreign and domestic scientists for influences factor to professional activity on development of the phenomena of the emotional burnout beside specialist of profession of the system “person-person”, as well as are determined psychological particularities factor, which affect arising the emotional burnout beside employees of organs of internal affairs.

Keywords: employees of organs of internal affairs, emotional burnout, factors of the emotional burnout.

Отримано: 12.07.2010

УДК 159.923

Н.І. Мусяка

Проблема особистісної детермінації результативності навчання школяра у науковій спадщині В. Джемса

У статті вперше розглянуто проблему особистісного становлення школяра, особистісної детермінації результативності навчання у науковій спадщині В. Джемса.

Ключові слова: особистість, самосвідомість, навчання, результативність, детермінація.

В статье впервые анализируется проблема личностного становления школьника, личностной детерминации результативности обучения в научном наследии В. Джемса.

Ключевые слова: личность, самосознание, обучение, результативность, детерминация.

Наприкінці ХІХ століття В. Джемс здійснив неоціненний внесок у розробку теоретичних засад психології. За визнанням його

сучасників, до перлин наукової творчості В. Джемса належать: теорія знання, вчення про особистість, теорія уваги, вчення про розрізнення, вчення про сприймання.

Здійснимо короткий екскурс до теорії особистості, розробленої вченим. Вчення В. Джемса про особистість дістало високу оцінку вітчизняних психологів: вони відзначили, що у цьому вченні знайшли яскравий вияв “тонкощі та глибина психологічного обдаровання Джемса” [7, с. 20].

У своєму вченні В. Джемс визначає загальну метапроблему “особистість” як континуум “особистість і Я”, розглядаючи його в ракурсі самосвідомості. “Про що б я не думав, я завжди в той самий час більш чи менш усвідомлюю самого себе, особисте існування” [4, с. 132]. Як відмітну рису самосвідомості вчений визначає її двоїстість, підкреслюючи: “Моя самосвідомість у цілому є ніби двоєю – почасти пізнаваною і почасти пізнавальною, почасти об’єктом і почасти суб’єктом: у ній треба розрізняти дві сторони, з яких для стислості одну ми називатимемо *особистістю*, а другу – «я» [4, с. 132 – 133]. Він передбачає можливу незгоду з таким репрезентуванням, при цьому уточнюючи свою позицію щодо безперечної тотожності “я” й “особистості”: “Я кажу “дві сторони”, а не “дві відокремлені сутності”, бо, – підкреслює вчений, – тотожність нашого “я” і нашої “особистості” навіть у самому акті їх розрізнення є, можливо, найбільш беззастережною вимогою здорового глузду і не повинна випускатися нами з уваги від початку встановлення термінології...” [4, с. 133]. Перша сторона, за В. Джемсом, – пізнаваний елемент у свідомості особистості – емпіричне “я”, або “особистість”, а друга – пізнавальний елемент свідомості, наше “я”. Як справедливо зазначає І.І. Лапшин, “Джемс намагається підмітити в житті такі сторони, на які досі звертали занадто мало уваги [7, с. 20 – 21]. Ця витонченість психологічного аналізу, вміння побачити проблему в новому, несподіваному ракурсі робить його вчення про особистість гармонійним як за змістом, так і за формою.

Аналізуючи емпіричне “я”, або “особистість”, В. Джемс пише: “Важко провести ризику між тим, що людина називає *самою собою* і *своїм*. Наші почуття і вчинки щодо деяких речей, що становлять нашу належність, значною мірою схожі з почуттями і вчинками і стосовно нас самих” [4, с. 133]. Він вловлює несподіваний ракурс взаємодії особистості з навколишнім предметним світом і висловлює таке припущення: “Вочевидь, ми маємо справу зі змінюваним матеріалом: той самий предмет розглядається нами іноді як частина нашої особистості, інколи просто як *наш* і часом – як ніби у нас з ним немає нічого спільного. Втім, – підкреслює вчений, – *у найширшому*

розумінні особистість людини утворює загальна сума усього того, що вона може назвати своїм..." [4, с. 133].

В. Джемс дав чітке структурне розмежування категорії "особистість". Від однозначно твердить: "Розуміючи слово *особистість* у найширшому смислі, ми можемо передусім поділити аналіз її на три частини стосовно:

- а) її складових елементів;
- б) почуттів і емоцій, зумовлених ними (*самооцінка*);
- в) вчинків, зумовлених ними (*турбота про саму себе і самозбереження*).

Складові елементи особистості можна поділити на три класи:

- фізична особистість;
- соціальна особистість;
- духовна особистість" [4, с. 133-134].

Як видно з наведеного вище, В. Джемс, розуміючи особистість у широкому сенсі, включає її у макросистеми взаємодії "Я – світ", "Я – соціум", "Я – Я".

Теорія особистості В. Джемса знайшла своє продовження і трансформацію в його поглядах на проблему особистісного становлення школяра в процесі учіння, розвитку його самосвідомості, на питання результативності учінневої діяльності.

Вченого характеризує розгляд тієї чи іншої проблеми у двох площинах, що взаємно перетинаються – її загальнопсихологічна характеристика відображається і через призму педагогічної психології. Своє бачення актуальних проблем дитячої та педагогічної психології він розкриває у книзі "Бесіди з вчителями про психологію", виданій наприкінці 1899 року. Через два роки, вже у 1901 році, цю книгу переведено приват-доцентом Імператорського московського університету В.М. Івановським [5]. Видана у 1902 році під назвою "Психологія у бесідах з учителями", вона здобуває визнання і величезну популярність у вітчизняному психолого-педагогічному просторі. Додамо, що у перекладі Олександра Громбаха того самого року з'являється праця В. Джемса "Бесіди з учителями про психологію", яка до 1912 року витримує ще чотири видання. Цікаво, що є праця В. Джемса "Розмови з учителями про психологію", переклад якої здійснили вчителі і яку опубліковано українською мовою у м. Черкасах у 1924 році [6]. А далі вона не перевидавалася: відтак, книга, визнана світовим психологічним товариством, залишилася невідомою на вітчизняних теренах протягом майже всього ХХ століття. Нині стикаємося лише з поодинокими згадками про працю "Психологія у бесідах з учителями" [10]. Тим часом у цій книзі В. Джемс розглядає широкий спектр важливих проблем педагогічної та вікової психології.

Наприклад, психологію і мистецтво виховання; дитину як діяльний організм, виховання і діяльність (або поведінку); закони звички, інтерес, увагу, пам'ять, аперцепцію, волю та закономірності виховання дитини у процесі навчальної діяльності.

З огляду на це ми вважаємо за доцільне вперше здійснити аналіз внеску В. Джемса у розробку проблем вікової та педагогічної психології, зокрема проблеми особистісного становлення школяра та детермінації результативності його навчання.

У своїй праці В. Джемс розглядає проблему розвитку само-свідомості школяра як центральну. В передмові до книги В. Джемс пише про мету її видання. Звертаючись до вчителів, він твердить: "Моїм головним бажанням було примусити їх (вчителів. – *Н.М.*) зрозуміти і, якщо можливо, симпатично пережити, відтворити у своїй уяві духовне життя їх учнів як певного роду діяльну єдність, тобто в такому вигляді, в якому її *безпосередньо усвідомлює сам школяр*" (виділено нами. – *Н.М.*) [5, с.1]. "Дитина як діяльний організм" – це не лише назва розділу, а й квінтесенція його підходу до дитини-школяра як діяльного суб'єкта.

У прогресивних змінах у соціумі, за В. Джемсом, виняткова роль належить учителю. Як по-сучасному – свіжо й актуально – сказав він про це понад сто років тому: "Оновлення нації завжди починається в головах мислячих членів її. Вчителі нашої країни тримають, можна сказати, у своїх руках її майбутню долю; а тому та пристрасність, та наполегливість, з якою вони в нинішній момент прагнуть до освіти і розвитку своїх сил, має служити показником здатності нашого народу до всіляких успіхів у духовній галузі" [5, с. 1]. Вчений підкреслює значущість інтересу вчителів до завдань, за його висловом, "виховно-освітньої справи": "В усіх абсолютно виховно-освітніх справах ми бачимо у вчителів палкий інтерес до найвищих завдань і питань своєї професії..." [там само].

Учений з притаманною йому проникливістю проводить межу між впливом психології і виховно-освітньою справою, ставлячи на чолі останньої творчого вчителя. "Психологія є наукою, виховання – мистецтвом; а науки ніколи не породжують прямо з себе мистецтв. Для прикладання науки потрібен опосередковуючий член: творчий, що вільно винаходить дух... Наука лише встановлює ті межі, між якими мають лежати правила мистецтва; вона вказує тільки ті закони, які не можна переступити у практиці мистецтва. Але що саме, зокрема, треба робити у цих межах, це справа винятково власного генія людини, котра працює в цій галузі... Мистецтва викладання ви набуваєте у класі; воно вимагає винахідливості й пройнятого симпатією спостереження за конкретними факторами [5, с. 5].

Не аналізуючи складну проблему взаємодії психологічного знання і практики шкільного життя, відзначимо об'ємність бачення цієї проблеми ученим. В. Джемс вбачає в цій взаємодії зародження нового погляду на проблему розвитку дитини, названого ним "стереоскопічний погляд". "Головне ж, – підкреслює вчений, – психологія розвиває в нас самостійне ставлення до справи і підтримує в нас інтерес, подаючи предмет, так би мовити, під двома різними кутами зору, даючи ніби стереоскопічний погляд на молодий організм. <...> До такого повного знання учня – водночас інтуїтивного й аналітичного, безперечно, і має прагнути кожен вчитель<...> Вивчайте за допомогою всіх доступних вам засобів дитячу душу: це відсвіжить ваше розуміння життя дитини" [5, с. 7 – 8]. Він звертає увагу на складнощі психологічного вивчення дитини, говорить про згубний вплив дуже заниженої самооцінки вчителя на цей процес: "Найгірше, що тільки може статися з добрим вчителем, це поява у нього сумнівів у своїй придатності до вчительської професії тільки тому, що він відчує себе безнадійним як психолог... Сумніви ж у своїх силах якраз збільшують вагу будь-якого іншого тягара; і я знаю, що вивчення дітей, а також інші питання, пов'язані з психологією, викликали муки совісті не в одних зовсім невинних педагогічних грудях" [5, с. 9 – 10].

В. Джемс розгортає унікальну картину механізмів розвитку самосвідомості, за його словами, "знарядь пристосувальних прагнень". Перший педагогічний висновок, який формулює вчений через призму оцінкової сфери самосвідомості, трансформовано ним у вислів "немає враження без вираження". За В. Джемсом, це, з одного боку, механізм самопізнання, а з другого – механізм результативності виховних впливів. Учений дає таке пояснення цьому постулату: "Саме це "вираження"<...> повертається до нас знову у вигляді певного подальшого враження – враження нашої дії, і таким чином ми отримуємо почуттєві знання про нашу поведінку та її результати. Ми чуємо мовлені нами слова, відчуваємо в очах присутніх схвальну чи несхвальну для нас оцінку нашої поведінки і т.п. Ця зворотна хвиля вражень має стосунок до всієї сукупності нашого досвіду, і тут буде доречно сказати кілька слів про її важливість у справі виховання" [5, с. 29]. Безперечною заслугою В. Джемса є розробка ним умов пізнання дитиною самої себе, його науковий аналіз шляхів "почуттєвого пізнання нашої поведінки і її результатів". Аналіз наукової літератури показав, що ні до В. Джемса, ні сто років потому жоден дослідник так і не вийшов на ту стежку наукового пошуку, яку відшукав учений. В. Джемс зазначав: "Оскільки після будь-якої нашої дії отримуємо навзаємін враження про її результати, *то слід*

давати можливість вихованцю сприймати за будь-якої нагоди такі зворотні враження” (виділено нами. – Н.М.) [5, с. 29 – 30]. При цьому вчений ставить проблему пріоритетності зворотного зв’язку у процесі навчання та виховання. Кажучи сучасною мовою, систему взаємодії “учень – вчитель”, за В. Джемсом, можна репрезентувати як систему взаємодії “учень – вчитель – учень”.

Учений ставить питання результативності навчальної діяльності школяра, значущості її оцінювання і його впливу на становлення самооцінкової сфери дитини. Зауважимо, що проблема оцінювання результатів навчальної діяльності школяра є проблемою життєво важливою для школи як соціального інституту, і з плином часу вона не втрачає своєї гостроти [2; 3; 9]. Так, на початку ХХІ століття точилися надзвичайно гострі дискусії про перехід від п’ятибальної до дванадцятибальної системи оцінювання результатів навчальної діяльності школярів, що знайшло свій відбиток у нормативних документах сучасної вітчизняної школи.

Широко дебатовалася в останній чверті ХХ століття ідея “безоцінкового навчання”. Тим часом ще наприкінці ХІХ століття В. Джемс у контексті своєї ідеї “зворотних вражень” звертав увагу сучасників на колізії, які можуть виникати при деструкції системи “учень – результативність його навчання”. “У тих школах, де приховують бали, оцінки або інші результати роботи учнів, – підкреслював учений, – у них не виходить це природне завершення циклу їх діяльності, і вони часто страждають від почуття незавершеності, невпевненості” (виділено нами. – Н.М.) [5]. А невпевненість, як зазначав В. Джемс, даючи психологічний аналіз самооцінки, належить до тих протилежних класів почувань, який породжує у людини один з двох видів самооцінки – невдоволення самою собою.

В. Джемс ставить проблему, актуальну упродовж багатьох століть, – проблему мотивації навчальної діяльності школяра у взаємозв’язку з її результативністю. Він аналізує різні точки зору на ставлення школяра до оцінки, на доцільність її включення в навчальний процес і у зв’язку з цим окреслює пріоритетність тих чи інших спонукань. “Є люди, котрі захищають цю систему, бо вона, на їхню думку, заохочує учня працювати для самої справи, а не для зовнішніх нагород... Однак <...>завзяття учня дізнатися, наскільки добре він виконав роботу, цілком природне і має бути задоволене...” [5, с. 138]”.

Підсумовуючи, вчений дає настійну рекомендацію вчителям застосовувати постійну систему оцінювання: “Тому скажіть учням, як ви оцінюєте їх заняття (оцінки місця в класі й т.п.), крім тих окремих випадків, коли ви матимете ті чи інші практичні підстави для того, аби не робити цього” [5, с. 30].

В. Джемс приділяв значну увагу детермінаційним чинникам продуктивності навчання дитини у школі, водночас трактуючи цю проблему через призму вроджених реакцій – у дусі американської психології. Вчений виділив два полюси емоційного статусу учня у школі – страх і любов. На його думку, “страх покарання завжди був могутнім знаряддям у руках вчителя, і, звичайно, до цього почуття завжди доведеться вдаватися в тій чи тій формі у шкільному житті” [5, с. 36]. Кроскультурне порівняння аналізу цієї проблеми дає підстави зробити висновок, що європейська гуманістична традиція завжди була далекою від подібних визначень. Задля справедливості зазначимо, що після з’ясування ролі страху у шкільному житті вчений не здійснює розгорнутого аналізу цього аспекту, посилаючись на те, що “предмет цей такою мірою загальновідомий, що про нього мовити немає жодної потреби” [5, с.36].

Водночас В. Джемс наголошує на значущості любові у результативності навчальної діяльності. Любов як емоційна детермінанта розглядається вченим у системі прямої дії: за вектором “дитина – вчитель”. Розв’язанню цього питання він надає важливого значення, даючи йому несподіване трактування, в якому виявляється характерна для його підходу витонченість психологічного бачення проблеми. Вчений говорить “про любов й інстинктивне бажання подобатися тим, кого ми любимо” як про потужний чинник результативності системи “учень – вчитель”. “Вчителька, котрій пощастило дістати любов своїх учнів, досягає таких результатів, яких ніколи не здобуде людина, що викликає антипатію” [6, с. 31].

До важливих чинників результативності В. Джемс відносить допитливість дитини: “Це може бути термін для позначення *імпульсивного прагнення до кращого ознайомлення з предметом* у всьому його обсязі”. Далі вчений розгортає своє пояснення: “Нове сприймання зі сфери почуттєвих предметів, особливо коли вони блискучі, живі, вражаючі, завжди привертає до себе увагу і втримує її на собі до тих пір, поки жага дізнатися якомога більше про цей предмет не буде задоволена. Це імпульсивне прагнення до більш повного знання – у своїй найвищій, інтелектуалізованій формі – набуває характеру наукової або філософської допитливості” [5, с. 36 – 37]. Він виокремлює дві форми допитливості: почуттєву й інтелектуальну, вважаючи, що сензитивним для її прояву є лише два періоди онтогенезу – дитинство та юність. Причому теоретичний інтерес, виникає, на думку вченого, не раніше, ніж у юнацькому віці. Пробудження “теоретичного інстинкту”, на думку В. Джемса, знаменує появу принципово нової якості – продуктивності шкільної праці. У зв’язку з цим він зазначає: “Та якщо в учня пробудився теоретичний інстинкт, для нього починається зовсім новий порядок педагогічних взаємин. Міркування, пошук причин, абстрактні

поняття раптово пишню розквітають; з цим процесом знайомі всі вчителі” [5, с. 38]. Привертання уваги вчителя до наявного у дитини, за В. Джемсом, “імпульсивного прагнення” до кращого ознайомлення з предметом, прагнення до більш повного знання і окреслення дидактичних шляхів його розвитку є важливим внеском вченого у розвиток педагогічної психології.

В. Джемс піднімає проблему інтерсуб’єктивної взаємодії як детермінанти результативності навчальної діяльності. У зв’язку з цим він аналізує статус ідеї змагальності у процесі учіння. До змагальності у дослідників та шкільних вчителів було упереджене ставлення. “Коли говорять про найновіші реформи в галузі методів навчання, дуже часто заперечують користь змагання, оскільки воно застосовується в школах як стимул” [5, с. 41]. Підґрунтя цього можна віднайти у підході Ж.-Ж. Руссо, котрий більш ніж сто років до того абсолютно заперечував змагання між школярами як негідне мати місце в ідеальному вихованні. Ж.-Ж. Руссо писав: “Не треба робити ніяких порівнянь між ним (Емілем. – *Н.М.*) та іншими дітьми, не треба суперників, конкурентів, навіть і в іграх, як швидко дитина розпочне міркувати: по-моєму, в сто разів краще, щоб він зовсім не знав того, чому міг би навчитися тільки через заздрощі або марносластво. Я б лише щорічно відзначав його успіхи; я порівнював би їх з новими успіхами і говорив би йому: ви зросли на стільки-то ліній... Таким чином, я заохочую його, не збуджуючи в ньому ні до кого заздрощів. Він захоче перевершити самого себе, він повинен це зробити: я не бачу нічого недоладного в тому, що він був своїм власним суперником” [10, с. 181].

В. Джемс частково погоджується з позицією Руссо, вважаючи, що змагання зі своїм попереднім “Я” повинно широко застосовуватися у практиці виховання. З цього приводу він зазначав: “Безперечно, змагання зі своїм колишнім “я” являє собою форму пристрасті до суперництва і має набути широкого застосування у справі виховання” [5, с. 42]. Водночас позиція В. Джемса розходиться з позицією автора “Еміль, або про виховання”. Він доповнює точку зору Руссо новим, оригінальним ракурсом бачення проблеми “Я – Я” і “Я – інші” в навчальному процесі. Він погоджується з критиками вчення Руссо у тому, що “зміст діяльності інших становить найглибший мотив нашої власної діяльності” [5, с. 43]. При цьому вчений підкреслює необхідність наслідування і змагання у процесі шкільного життя та значущість їх ролі у становленні не лише самосвідомості особистості, формуванні її самооцінки, а й результативності навчання.

Вище ми вперше розглянули підхід В. Джемса до проблеми особистісного становлення школяра та особистісної детермінації результативності навчальної діяльності.

Оцінка внеску В. Джемса у розвиток психології як науки і нині висока і багатовекторна. До визначальних рис наукових здобутків В. Джемса наші сучасники відносять:

- антиципаційні можливості його ідей: “Серед засновників психології Джемсу справді належить особливе місце... По суті, він позначив цілу низку спрямованих у майбутнє ліній позитивного розвитку нової галузі, що формувалася” [8, с. 6]. “Його дослідження визначили простір психології. Серед усього він передбачив скіннерівський біхевіоризм, екзистенціальну психологію, теорію Я-концепції Роджерса і багато чого в когнітивній психології” [11, с. 251];
- його енциклопедичність як вченого: “Для психології Джемса характерний своєрідний енциклопедизм... Причому на всіх рівнях підхід вирізняється гармонією наукової глибини, ясністю здорового глузду, філософською широтою” [8, с. 7];
- методологічну значущість: “У вітчизняній психології після певного забуття нині жвавішає інтерес до можливостей методу самоспостереження, і щодо цього книга Джемса являє собою класичний посібник” [8, с. 6].

Антиципаційний потенціал ідей В. Джемса сягає у сьогодення: “Багато з розвинених Джемсом уявлень не просто є частиною історії психології, але інколи допомагають зрозуміти її теперішнє, глибше дослідити, приміром, природу особистості, її самосвідомість” [8, с. 4].

Трансформаційні процеси вітчизняного освітнього простору висувають у ранг пріоритетних проблеми особистісного становлення школяра, а також особистісної детермінації результативності навчальної діяльності. Продуктивність їх розв’язку вимагає особливої уваги до історіогенези теоретико-методологічного підґрунтя, зокрема повернення до актуального психологічного знання багатогранної наукової спадщини класика психологічної науки Вільяма Джемса.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Вопросы детской психологии. Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 18, ч. II. – С. 101 – 124.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Шалва Александрович Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
3. Блонский П. П. Школьная успеваемость. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 458 – 466.

4. Джемс У. Психология (Text Book of Psychology) / Уильям Джемс. – Санкт-Петербург, 1896. – 396 с.
5. Джемс У. Психология в беседах с учителями / Уильям Джемс ; пер. с англ. В. Н. Ивановского. – М. : Издание В. Линда и Д. Байкова, 1902 . – 164 с.
6. Джемс В. Розмови з учителями про психологію / Вільям Джемс. – Черкаси: Слово, 1924. – 124 с.
7. Лапшин И. И. Философское значение психологических воззрений Джемса / И. И. Лапшин // Джемс У. Психология (Text Book of Psychology). – Санкт-Петербург, 1896. – С. 1 – 13.
8. Петровская Л. А. К столетию „Принципов психологи” У. Джемса / Л. А. Петровская // Джемс У. Психология ; под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – С. 5 – 13.
9. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1971. – 273 с.
10. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Жан-Жак Руссо // Собрание сочинений. – 1872. – Т.1. – 636 с.
11. Фрейджер Р. Уильям Джемс и психология сознания // Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джемс Фейдимен ; пер. с англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

In the article the problem of becoming of personality of schoolchildren in the process of studies in approach W. James.

Key words: personality, self-consciousness, studies, determination.

Отримано: 11.08.2010

УДК 378.016:81'243:159.9

І.Л. Онуфрієва, Л.А. Онуфрієва

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЦІ, ЧИТАННЮ ТА ГОВОРІННЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ (НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ВНЗ)

Стаття розглядає умовне аспектне розділення навчання іноземній мові у психології та методиці обумовлене тим, що навчання лексиці, фонетиці і говорінню, з одного боку, ґрунтується на психологічних закономірностях