МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

(З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ І-го ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди". Протокол № 4 від 7 грудня 2012 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
"Консалтинг і Тренінг" та Східно-Європейського Інституту Психології

Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П.,
Квіт С.М., Новіков Б.В., Ляшенко О.І., Коцур В.П., Моренець В.П., Ожоган В.М.,
Рик С.М., Онкович Г.В., Федорова І.І.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Додаток 1 до Вип. 29, Том ІІ: Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – К.: Гнозис, 2013. – 452 с.

Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H.Skovoroda" - Supplement 1 to Vol. 29, Volume II: Thematic Issue "International Chelpanov's Psycho-Educational Reading". - K.: Gnosis, 2013. - 452 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.
У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.
Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-8840-95-1

© ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди", 2013 р.
© Національний університет "Києво-Могилянська
академія", 2013 р.
© НТУУ "Київський політехнічний інститут", 2013 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.
© Психологічний інститут РАО, 2013 р.
© Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2013 р.
© Інститут проблем виховання НАПН України, 2013 р.
© Видавництво "Гнозис", 2013 р

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 1 до Вип. 29, Том II , 2013 р.

З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ І-го ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ

Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

1.
ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

БАРАШЕВА Д.Е.,
кандидат психологических наук,
доцент, Севастопольский городской
гуманитарный университет,
г. Севастополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА КОНЦЕПТА КАК ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ

В статье приводятся результаты анализа феномена концепта в психологическом аспекте – его основных характеристик и свойств, обусловливающих отношения концепта и сознания как отношения функциональной зависимости; выделяются основные функции концепта в связи реляции с сознанием.

Ключевые слова: *концепт, сознание, отношения, свойства, функция*

У статті приведено результати дослідження феномену концепту в психологічному аспекті – його загальних характеристик і властивостей, що зумовлюють відношення концепту й свідомості як відношення функціональної залежності; виділено загальні функції концепту в реляції зі свідомістю.

Ключові слова: *концепт, свідомість, відношення, властивості, функція*

There are the results of analyzing the phenomenon of concept in psychological context presented in the article; main characteristics and proprieties of concept which stipulate its relations with consciousness as relations of functional dependency are studied; main functions of concept in relation to consciousness are distinguished.

Key words: *concept, consciousness, relations, proprieties, function.*

Постановка проблемы. Толкование понятия, именуемого «концепт», многозначно, что обусловлено вопросом многосторонности его природы, связи с другими семиотическими понятиями – «понятие», «значение», «смысл», интердисциплинарностью использования термина (обращением различных наук к его использованию – философии, языкознания, психологии и т.д.), а также модным злоупотреблением,

© Барашева Д.Е ., 2013

которое приводит постепенно к некоторому выхолащиванию содержания данного понятия (Д.Е. Барашева [10]).

Феномен сознания представляет особую психологическую проблему в силу сложности его исследования: оно не может быть редуцировано к конкретным психологическим функциям, но зависит от них, оно не может быть сведено лишь к социальной функции, но формируется в условиях социальной деятельности и общения, оно отражает воспринимаемую реальность и формируемую модальность, но не локализуется в пространстве оно развивается во времени линейно – синхронично в онтогенезе и диахронично в филогенезе, но в сознании категория времени личности или субъектного времени имеет не линейную структуру и т.д.

Феномен концепта связан с феноменом сознания – и первый и второй включают субъективное знание и понимание. Так, например, в современных психологических исследованиях вопрос сознания, так или иначе, связывается с явлением смысла: сознание понимается как психологическая реальность с основной функцией «атрибуции существования» (Е.В.Субботский [7]), как «аппарат понимания», оперирующий смыслами (Ю.А. Агафонов [1]), как смысловая реальность (Д.А. Леонтьев [6]), в процессе познания и формирования сознания вносится смысл в реальность (В.В. Знаков [5]) и т.д. Концепт же в психологии понимается как функция – «функция ума» (У. Джемс [3]), как результат – «плод «схватывающего» ума» (А.Г. Теслинов [8]), как структура – внутренняя ментальная структура индивидуального опыта (М.А. Холодная [9]), репрезентативные когнитивные структуры или ментальные репрезентации, или когнитивные репрезентации (В.В. Знаков [5]), смысловые структуры (Д.А. Леонтьев [6]) и т.д. Интерпретируя феномен концепта, исследователи, так или иначе, обращаются к явлению знания в разнообразных его формах – значения и понятия, значения и смысла, образа и представления и т.д.

Открытыми вопросами остаются специфика связи, отношений концепта и сознания, значимости их отношений, функций концепта в отношении сознания.

Цель: проследить свойства концепта, определяющие его как функцию формирующегося и развивающегося – строящегося сознания.

Изложение основного материала. Анализ теоретических психологических подходов к различным аспектам проблемы концепта как единицы сознания и самосознания личности привел к 1) дифференциации понимания термина «концепт» и 2) выделению основных свойств концепта как некоей ментальной единицы.

Еще в начале становления психологии к термину «концепт» в связи с когницией обращается У. Джемс. Под концептом (или концепцией) ученый понимает «функцию ума, при помощи которой мы выделяем, обособляем и отождествляем между собой численно различные объекты речи» [3, с. 140].

Активное же обращение к понятию, именуемому ныне «концепт», происходит на современном этапе развития психологической мысли в связи с расширением и углублением исследований в области сознания, интеллекта, когнитивных процессов.

В Психологии понимания В.В. Знаков вводит термин «репрезентативные когнитивные структуры» или «ментальные репрезентации», или «когнитивные репрезентации» (используются как взаимозаменяемые), представленный Е.А. Сергиенко. Имеются в виду «внутренние структуры, формирующиеся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя»; подчеркиваются такие свойства данных структур, как обобщение и абстрагирование знания, направление способа получения знаний [5, с. 227].

В Психологии смысла Д.А. Леон-

тьева, не смотря на отсутствие самого термина «концепт», по сути, прочитывается очень близкое пониманию концепта, но называемое смысловым конструктом, определение: «Смысловой конструкт мы определяем как устойчивую категориальную шкалу, представленную в психике субъекта на уровне глубинных структур образа мира, выражающую значимость для субъекта определенной характеристики (параметра) объектов и явлений действительности (или отдельного их класса), и выполняющую функцию дифференциации и оценки объектов и явлений по этому параметру, следствием которой является приписывание им соответствующего жизненного смысла»; далее подчеркивается, что подобные структуры как дифференцируют, так и объединяют отражаемые референты в классы по субъективному признаку сходного личностно-смыслового основания [6, с. 217].

Субъективность концепта подчеркивается А. Теслиновым: «за любой «вещью» всегда есть субъект, всегда есть чье-то намерение смотреть на нее так или иначе» [8, с. 56]. Концепт понимается ученым как форма рассудка («не только и не столько готовые формы рассудка»), как промежуточный результат процесса («плоды «схватывающего» ума»), в общем – как определяемый условиями ситуации личностного субъективного опыта «результат «схватывания» конкретного смысла «вещи» среди возможных смыслов» [8, с. 55].

В Психологии понятийного мышления М.А. Холодная дает следующее определение концептуальной структуре или концепту: «Концептуальная структура (концепт) – это ментальная структура «внутри» индивидуального ментального опыта, референтная определенным знакам (прежде всего знакам естественного языка) и выступающая в качестве психического носителя понятия (его «операнда»)» (понятие отлично от концепта определенной объективностью – «это внешняя по отношению к субъекту единица знания, которую он может усвоить») [9, с. 60].

М.А. Холодная в результате проведенного теоретического анализа выделяет два общих подхода к пониманию концепта – как ментальной репрезентации и как способности. В первом случае имеется в виду «категория, в которую может быть помещен тот или иной стимул», отражен ментально и вербализован – связан с установленным словом [9, с. 55]. Во втором представлены два варианта понимания концепта как способности: 1) «определять категориальную принадлежность действующего агента» и «классифицировать объекты на основе их общих свойств» [9, с. 55-56]; 2) «осуществлять реидентификацию объекта на основе выделения и анализа его индуктивных свойств, между которыми устанавливаются определенные причинно-следственные связи» [9, с. 56]. Ученая подчеркивает безусловную взаимосвязь определений: «способность различать, классифицировать и реидентифицировать объекты зависит от особенностей актуализирующихся ментальных репрезентаций этих объектов» (там же).

На самом деле оба подхода имеют в виду одно, но только с разных сторон: ментальная репрезентация есть результат действия общей способности отражать (которая представляет собой сложный механизм работы взаимосвязанных психофизиологических, аффективно-когнитивных, мотивационных побудительных процессов); в свою очередь, способность идентификации (как и реидентификации), непосредственно связанная со способностями категоризации и классификации, приводит к формированию связных «отражений» – ментальных репрезентаций.

Итак, концепт следует понимать как когнитивную способность индивида осуществлять комплексный процесс отражения промежуточных результатов текущего субъективного опыта (различения, выделения, иден-

Таблица 1.
Основные свойства концепта как способности.

Свойства концепта	Исследователи, их выделяющие
Репрезентация отражения	В.В. Знаков
Образования сознания	У. Джемс
Структурирования сознания	В.Н. Дружинин, Д.В. Ушакова
Предпосылки, или помогающая	А.Г. Теслинов, М.А. Холодная
Порождения новых знаний	М.А. Холодная
Дифференциации (категории, классы) и оценки	Д.А. Леонтьев
Смыслообразования	А.Г. Теслинов, В.В. Знаков
Связи (связывания)	У. Джемс, Д.А. Попова, А.Г. Теслинов, В.Н.Дружинин,Д.В.Ушакова
Интерпретации	М.А. Холодная, В.В. Знаков, Д.А. Попова
Прогнозирования	Н. Бернштейн
Верификации	Е.В. Субботский, А.Г. Теслинов
Интенциональности, или усилия	А.Г. Теслинов, Е.В. Субботский
Побуждающая и направляющая	Д.А. Попова
Саморегуляции	М.А. Холодная
Прагматическая	У. Джемс, Д.А. Попова, А.Г. Теслинов

тификации, оценивания, смыслообразования, категоризации, классификации и т.д.), связывания получаемого знания с предыдущим, его интеграции, ментального сохранения и структурного распределения в сознании человека.

Согласно подходам к пониманию и интерпретации концепта выделяются и его свойства (табл. 1).

По табл. 1, репрезентативное свойство концепта (когнитивной структуры) упоминается в анализе В.В. Знакова – представленность или отображение одного в другом – того, что отражается, в том, что отражает [5].

Свойство концепта образовывать сознание представлена У. Джемсом; в его работе прочитывается идея основы концепта как образующего сознание – чувства тождественности ощущений в различных состояниях сознания [3, с. 141-143].

Свойство концепта структурировать сознание и связывать выделяемые знания обозначена в теоретическом анализе В.Н. Дружинина и Д.В. Ушаковой. По заключению авторов, установление значимости функциональных свойств концепта в формировании знания является важным достижением релятивистского подхода: «помимо физических свойств естественные категории характеризуются функциональными свойствами. Несмотря на то, что естественным категориям присущи большая неопределенность и многозначность, они выполняют роль в структурировании и функционировании наших знаний» – отношения свойства типичности, возможности разнозначности членов категории (концепта), образования прототипов приводит к разделению классов и связыванию их определенного рода отношениями [4, с.133]. Дихотомия двух

типов связей – включения и «часть-целое» – обусловливает связывание единиц знания, где первые отвечают за основу постоянных знаний, а вторые – временных. «Концептуальной организацией может описываться и функциональная структура, в которой также можно выделить базовый уровень, характеризующийся двумя существенными компонентами: целью действия и способом ее реализации» [4, с.135]. Следовательно, концепт отличается структурностью организации, функциональностью отношений, прагматичностью организации.

Помогающее свойство концепта, по А.Г. Теслинову, «состоит в признании некоторого предпосылочного знания, которое помогает нам понять незнакомое. Понимание происходит в виде своеобразного пробрасывания возможного смысла вперед, перед тем, как мы распознаем смысл актуальный» [8, с. 56].

Свойство порождения знаний представлена в работе М.А. Холодной: «концепт в процессе своего функционирования порождает определенное ментальное пространство со своей топологией, метрикой и динамикой, в рамках которого, в свою очередь, строится ментальная репрезентация происходящего (актуальный ментальный образ, характеризующий определенный уровень понимания того или иного явления действительности)» [9, с. 61].

Свойство дифференциации и оценки звучит в определении Д.А. Леонтьева – генерируемые смысловые структуры выполняют функцию дифференциации и оценки воспринимаемых в субъективном опыте референтов, за внешними (предметными) или внутренними (информационными) образами которых закрепляется соответствующий контексту опыта субъекта жизненный смысл [6].

По анализу работы А.Г. Теслинова, свойство смыслообразования заключается в реализации способности концепта «схватывать» конкретный, соответствующий ситуации смысл какого-либо референта опыта при наличии множества возможностей «схватить» другой смысл того же референта в другой опытной ситуации. В процессе гибкого «схватывания» определенных контекстом смыслов и связывания их с другими в субъективную систему знания осуществляется смыслообразование [8

Свойство интерпретации заключается в понятности для самого носителя (Д.А. Попова, по [4]) способности концепта или концептуальных структур обеспечить понимание приобретаемых знаний (М.А. Холодная [9]), (В.В. Знаков [5]), что определяется другими их свойствами – дифференцировать, связывать, структурировать, организовывать как систему, сохранять, побуждать и т.д.

Идею прогностического свойства концепта (в реляции с функцией связи, смыслообразования и побуждения), хотя именно о феномене под названием «концепт» речи не идет, можно проследить у Н. Бернштейна в его психофизиологической теории прогнозирования будущего на основе предше-настоящего – связь оснований предыдущего опыта и условий настоящей ситуации деятельности обусловливают прогнозирование вариантов возможного будущего и побуждение к действиям по его достижению [2].

Гибкость и верификация как свойство концепта основаны на другом его свойстве – «схватывать» обусловленные контекстом ситуации смыслы познаваемого референта (А.Г. Теслинов [8]), с одной стороны, а, с другой – на свойстве связывания знаний согласно ситуации субъективного опыта и прогнозирования будущих вероятностей [Бернштейн] и конструирования новых знаний (М.А. Холодная [9]) не только на основании опытной деятельности, но и комбинирования разнообразных признаков и свойств уже приобретенных знаний.

Интенциональность концепта связана с характеристикой субъективно-

сти, и, по А.Г. Теслинову, состоит в том, что в начале концепта, в начале концептуального познания, «в начале любого понятия лежит чье-то субъективное намерение так или иначе помыслить свой предмет» [8, с. 57]. Заданная субъективность, по Е.В. Субботскому, обусловливает свойство усилия, заданное нашим субъектным «я» как фундаментом формирующегося сознания; и этот фундамент – наше «я» (по сути, концепт «я» как ядро сознания) «дано нам в ощущении усилия (мысли, сомнения, желания и т.п.)» [7, с. 85].

Свойство побуждения и направления, которой обладает концепт, по Д.А. Поповой, заключается в «наличии побуждающей и направляющей функции у знаний, что фактически делает их квазипотребностями» (Д.А. Попова, по [4, с.138-139]). Данная функция также связана со многими другими, в частности – со смыслообразующей (А.Г. Теслинов [8]), (В.В. Знаков [5]), прогностической (Н.А. Бернштейн [2], прагматической (Д.А. Попова, по [4]) и др.

Свойство саморегуляции психической деятельности, по анализу работы М.А. Холодной, различается в связи с функцией формирования индивидуального ментального мира и объективации познавательного отражения – «они могут оказывать влияние на личностные свойства человека и особенности его социального поведения» [9, с. 76].

Прагматическая функция обусловлена свойством активности, функциями связи, прогнозирования, побуждения и т.д., и особенно наличием побуждающей и направляющей функции концепта (Д.А. Попова, по [4, с.138-139]).

Выделенные в табл. 1 свойства концепта представляется возможным обобщить следующим образом: функции 1) образования или формирования сознания как субъективной системы отражения действительности (отражения, структурирования, системной организации), 2) интенции продолжения сознания путем актуализации и приобретения нового опыта познания.

Первая включит в себя функциональные свойства: 1) интенциональности или усилия (заданной активности индивида, связи внутреннего психического посредством физиологического с внешним социальным), 2) дифференциации (различения, идентификации, категоризации, классификации) и оценки (эмоционального отношения к формируемому знанию), 3) смыслообразования (определения значения-для-меня), 4) связывания и структурирования (дифференциации и интеграции знаний, в обусловленности критерием субъектности (Д.Е. Барашева [10]), 5) верификации (гибкого конструирования и переструктурирования приобретаемых и приобретенных знаний согласно контексту ситуации), 6) интерпретации (возможности понимания знаний), 7) репрезентации (ментальное оформление образов, значений, понятий, связывание их с языковыми знаками). Вторая, тесно взаимосвязанная и невозможная без действия первой включит такие составляющие ее функциональные свойства: 1) прогнозирования (гипотетического предположения о возможном будущем), 2) побуждения и направления (импульса-побуждения к действиям в определенном направлении опыта, в связной зависимости с результатами прогнозирования, выделяемыми на основании осуществления первой общей функции).

Прагматическая функция концепта (представленная в табл. 1) является базовой, потому включена в обе выделенные выше – функцию формирования сознания и его интенции. Концепт как способность сам по себе является образованием функционально-прагматическим – он есть, так как способность познания и свойство сознания заложены в генетической организации индивида, и он действует потому и для того, чтобы реализовать онтогенетическую (и филогенетическую) программу развития человека.

Выводы

Результаты проведенного теоретического анализа, во-первых, утвердили понимание концепта как способности ментальной репрезентации субъектного опыта человека, что и стало основанием различения природы связи концепта и сознания – функциональной зависимости.

Во-вторых, привели к выделению ряда свойств концепта, обусловливающие его как функцию сознания. Изучение данных свойств, анализ их особенностей позволили заключить две основные функции концепта, дифференцировано включающие в себя выделенные свойства – 1) формировать, образовывать сознание и 2) инициировать континуальность сознания.

Первая включила в себя свойства интенциональности, дифференциации и оценки, смыслообразования, связывания и структурирования, верификации, интерпретации, репрезентации; вторая, взаимосвязанная и зависимая от первой – прогнозирования, побуждения и направления.

Выделенные свойства непосредственно связаны – обусловлены психофизиологическими и когнитивными процессами в организации индивида, интегрируются в сознании как смыслообразующем процессе оформления знания о субъектном опыте и обусловливают «усилие», побуждение континуального продолжения сознания личности в опыте, как внешнем, так и внутреннем.

Перспективы исследования: изучение отношений концепта как функции (способности) сознания и концепта как семантической единицы (содержания) сознания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Агафонов, Ю.А. Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 296 с.*
2. *Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990. С. 373-392 http://flogiston.ru/library/bernstein*
3. *Джемс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.*
4. *Дружинин, В. Н., Ушакова, Д. В. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.*
5. *Знаков, В. В. Психология понимания : Проблемы и перспективы. – М. : Узд-во «Інститут психологи РАН», 2005. – 448 с.*
6. *Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.*
7. *Субботский, Е. В. Строящееся сознание. М. : Смысл, 2007. – 423 с.*
8. *Теслинов, А. Г. Концептуальное мышление в разрешении трудных и запутанных проблем. – СПб. : Питер, 2009. – 288 с.*
9. *Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.*
10. *Барашева Д. Е. Концепт «я» как организующий сознание субъекта / Функциональная лингвистика: сб. науч. работ / Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования; науч. ред. А.Н. Рудяков. – №3. – Сімферополь, 2012. – С.43-47.*

БЕТИНА А.О.,
аспирантка факультета
психологии,Таврический
национальный университет
им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ДЕТСКИХ ИГРОВЫХ КОМНАТАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Статья посвящена анализу возможностей развития социальной компетентности дошкольника в детских игровых комнатах различных типов. Отражены отличительные принципы работы детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие, от игровых комнат с другими целями, выделена структура и содержание социальной компетентности дошкольника, а также представлен анализ статистических данных исследования.

Ключевые слова: *детская игровая комната, ориентированная на социальное развитие, детская игровая комната, ориентированная на развлечение, принципы работы детской игровой комнаты, социальная компетентность, компетенции.*

Стаття присвячена аналізу можливостей розвитку соціальної компетентності дошкільника в дитячих ігрових кімнатах різних типів. Відображені відмітні принципи роботи дитячої ігрової кімнати, орієнтованої на соціальний розвиток, від ігрових кімнат з іншими цілями, виділена структура і зміст соціальної компетентності дошкільника, а також представлен аналіз статистичних даних дослідження.

Ключові слова: *дитяча ігрова кімната, орієнтована на соціальний розвиток, дитяча ігрова кімната орієнтована на розвагу, принципи роботи дитячої ігрової кімнати, соціальна компетентність, компетенції.*

This article analyzes the possibilities of development of social competence among preschool children in different types of children's play rooms . It

УДК 159.922.7 **© Бетина А.О ., 2013**

reveals the distinctive principles of work between children's play room which is specifically designed to target the development of the social competence and the other play rooms. It also describes the structure and content of social competence of preschool children as well as the analysis of the statistical data in the research.

Key words: *children's play room, which is specifically designed to target the development of the social competence, children's play room, which is specifically designed for entertainment, the principles of work of children's play room, social competence, competence.*

Постановка проблемы.

Среди специалистов, работающих с детьми, всегда актуальна проблема развития социальной компетентности ребёнка. Эта проблематика становится всё более значимой в условиях стремительно трансформирующейся социокультурной реальности. Неоднозначно, например, влияние компьютерных технологий, включая погружение ребёнка в пространство виртуальных игр. Характер общения детей также изменяется: типичные и естественные игровые площадки теперь не выглядят безопасными в глазах родителей, детские сады не всегда доступны – либо в них не хватает мест для всех дошкольников, либо сами родители по тем или иным причинам не могут или не хотят «отдавать» ребёнка в детское дошкольное учреждение. И появился новый социальный феномен – детские игровые комнаты, которые, между тем, по своим целевым задачам существенно отличаются друг от друга. В отечественной психологии этот факт пока не стал предметом научного анализа и, в частности, нет данных о том, как влияет на формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста их пребывание в разного рода игровых комнатах. Поэтому объектом данного исследования является процесс развития социальной компетентности дошкольника, а предметом – структура социальной компетентности дошкольников, посещающих игровые комнаты разного типа.

Цель исследования: определить различия в выраженности компонентов структуры социальной компетентности старших дошкольников, посещающих детские игровые комнаты различного типа.

Предполагалось, что дошкольники, посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на развлечение, отличаются менее выраженным развитием компонентов структуры социальной компетентности, чем дошкольники, посещающие детскую игровую комнату, направленную на социальное развитие.

Основными задачами фрагмента исследования, представленного в данной статье, является описание специфических принципов работы детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие, а также изучение количественных и качественных различий в структуре социальной компетентности дошкольников в детских игровых комнатах различного типа.

Анализ последних публикаций и исследований

В данной работе мы исходили из двух основных теоретико-методологических оснований.

Во-первых, это представления об игре и игровой терапии (И.Е. Берлянд Л.С. Выготский, А.Н Захаров, Е.А. Калягина, М. Кляйн, Г.Л. Лэндрет, М. Монтессори, Ж. Пиаже, Е.О.Смирнова, А. Фрейд, Г. Хембридж, Б.Ф. Эльконин, В. Экслайн и др.). Основная идея,

которая, в определённом смысле, объединяет все эти подходы, может быть выражена просто: игра – это основное средство коммуникации ребенка с окружающим миром, его способ познания реальности и вхождения в нее [5]. Посредством различного рода организации игры ребенок получает возможность: отреагировать эмоциональное напряжение, приобрести новые и откорректировать неадекватно сформированные реакции, выразить и познать собственное Я, удовлетворить потребность в игре и физической активности, наладить социальные контакты [4].

Во-вторых, это психолого-педагогические идеи относительно социальной компетентности личности (Т.Ю. Базаров, А.В. Брушлинский, Голфрид и Р. Дзурилла, А.Н. Захаров, В.Н. Куницина, И.А Кудаева, Е.В. Коблянская, Л.А. Петровская, У. Пфингстен, Р. Сроуф, В. Э. Уайт, Ю. Хабермас и др.). Обобщая эти представления, можно определить *социальную компетентность* как сумму знаний, умений, навыков, а также определённых психологических характеристик личности, наличие которых позволяет дошкольнику адекватно взаимодействовать в социальной среде [3].

В рамках данного исследования мы выделяем следующую структуру и содержание социальной компетентности:

1. *Компетенция – «Развитие коммуникативных способностей»*
   Содержание: умение знакомиться; просить сверстника или взрослого о помощи или предлагать помощь; умение вербально выражать потребности и интересы; умение понимать вербальные инструкции; умение слушать, задавать вопросы.
2. *Компетенция – «Развитие эмоционального интеллекта»*
   Содержание: умение воспроизводить чувства; распознавать чувства других; сочувствовать; регулировать собственное эмоциональное состояние.
3. *Компетенция – «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»*
   Содержание: умение проигрывать; умение говорить «нет»; умение адекватно реагировать на отказ; умение справляться с ситуацией игнорирования; умение справляться со смущением; умение справиться со стрессом с помощью двигательной активности.
4. *Компетенция – «Готовность быть частью коллектива»*
   Содержание: умение мирно отстаивать свои интересы / уступать; спрашивать разрешения/делиться; спокойно реагировать, когда не принимают в совместную деятельность группы; адекватно реагировать, когда дразнят / умение проявлять толерантность; умение принимать последствия, реагировать в ситуации, когда виноват сам.

Основной материал и результаты исследования

В данном фрагменте исследования сравниваются особенности и принципы работы игровой комнаты «Арбуз», а также других игровых комнат г. Симферополя. Под детской игровой комнатой понимается комната временного пребывания ребенка, в которой он осуществляет игровую деятельность под руководством (присмотром) детских психологов. Среди представленного разнообразия игровых комнат можно выделить комнаты, направленные на развлечение и комнаты, специально ориентированные на развитие социальной компетентности ребенка. В первом случае, организованное игровое пространство для детей в большей степени похоже на хорошо оснащенное парково-аттракционное поле, поэтому описание работы таких комнат не является целью нашего исследования. Сосредоточим внимание на комнатах второго типа, которые ориентированы на социальное развитие ребенка. Игровое пространство включает следующие элементы: зона

игр с мелкими предметами, зона для творческой активности, зона для активных и спортивных игр, зона для музыкальных и настольных игр, зона игры с развивающими игрушками, операционно-техническая зона.

Перечислим основные принципы работы детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие и организованного в ней игрового пространства, которые способствуют развитию социальной компетентности дошкольника.

1. Пространство игровой комнаты организовано с целью осуществления в первую очередь разнообразной игровой деятельности, соответствующей возрасту и уровню развития каждого ребенка;
2. Принцип самостоятельного (без присутствия родителей) пребывания ребенка в игровой комнате;
3. Принцип свободной познавательной активности. В комнате установлена система правил: разделение игровой и операционно-технической зоны; поощрение самостоятельного выбора игровой деятельности; невмешательство в игру ребенка; поддержание порядка; вербальное выражение эмоций; поощрение совместной игровой деятельности.

Наблюдение и анализ многочисленных кейзов, позволяют предположить, что дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет), посещающие игровую комнату развлекательного типа, а не социализирующего имеют ряд отличительных характеристик в выраженности социальных компетенций.

Для оценки каждой компетенции применялись несколько методик: основная, дополнительная, а также авторская карта наблюдений.

В частности, были применены:

Для оценки компетенции «*Развитие коммуникативных способностей»: м*етодика М. И. Лисиной «Формы общения ребенка со взрослым» – основная; методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия) (Н. Е. Веракса, Н. С. Денисенкова, О. А. Шиян, А. В. Ильин); дополнительная – разработанная нами карта наблюдений.

Для оценки компетенции «*Развитие эмоционального интеллекта*»: методика определения уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости) – основная; методика; «Понимание ребенком состояния сверстника» (Н. Е. Веракса, Н. С. Денисенкова, О. А. Шиян, А. В. Ильин); дополнительная – разработанная нами карта наблюдений.

Для оценки компетенции – «*Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»:* методика Е.О.Смирновой, Е.А.Калягиной «Картинки» – основная. Авторская карта наблюдений – дополнительная.

Компетенция – «*Готовность быть частью коллектива»:* разработанная нами карта наблюдений – основная.

Экспериментальная база исследования

В данном исследовании принимали участие две группы испытуемых.

Первая группа (А): 30 дошкольников 5-6 лет, не посещающих детское дошкольное учреждение (ДДУ), но посещающих детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие;

Вторая группа (В): 30 дошкольников 5-6 лет, не посещающие детское дошкольное учреждение (ДДУ), но посещающие детскую игровую комнату развлекательного характера.

Результаты исследования. Общая характеристика психологических данных в выборках

Межгрупповое сравнение (критерий U Манна-Уитни) данных психологического тестирования в двух

исследуемых группах дошкольников показало следующее. Выборки «А» (дошкольники, посещающие игровую комнату, ориентированную на социальное развитие) и «В» (дошкольники, посещающие игровую комнату развлекательного характера) достоверно различались по показателям:

1. *Компетенция - Развитие коммуникативных способностей* (методика М. И. Лисиной «Формы общения ребенка со взрослым»); Внеситуативно-личностное общение U=264,50, при ρ=0,006.
2. *Компетенция - Развитие эмоционального интеллекта* (методика Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости)) U=191,00, при ρ=0,0001. (Авторская карта наблюдений) U= 94,50, при ρ=0,000
3. *Компетенция – готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта* (методика Е.О.Смирновой, Е.А.Калягиной «Картинки») U= 229,00, при ρ=0,001. (Авторская карта наблюдений) U= 36,00, при ρ=0,000.

Анализ статистических данных показал, что все вышеперечисленные показатели были достоверно выше в группе А (дошкольники, посещающие игровую комнату ориентированную на социальное развитие). Однако при межгрупповом сравнении показатели «*Готовность быть частью коллектива*» (Авторская карта наблюдений) достоверные различия не выявлены.

Поскольку *методики «Определение уровня развития коммуникативных способностей: понимание ребенком состояния сверстника»; «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости); методика «Картинки»* имели меньший разброс баллов по шкалам, результаты были дополнительно проанализированы с помощью частотного анализа.

Сравнительный анализ результатов также показал, что в группе А достоверно чаще встречался высокий уровень таких показателей как: *коммуникативная компетентность (гр. А - 80%; гр. В* - 63%); *эмоциональный интеллект (гр. А - 90%; гр. В* - 63%);), *готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта (гр. А - 54%; гр. В - 12%)*

Выводы.

Выраженность компонентов социальной компетентности дошкольников двух групп испытуемых отличается как по количественным, так и по качественным показателям. Компоненты структуры социальной компетентности старших дошкольников группы А более выражены по сравнению с дошкольниками группы В, в частности они достоверно отличаются по таким параметрам: *развитие коммуникативных способностей, развитие эмоционального интеллекта, готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта.* Однако относительно показателя *готовность быть частью коллектива* достоверные различия между группами не обнаружены.

Качественные отличия выраженности данных показателей, на наш взгляд, обуславливаются спецификой организации детских игровых комнат и их целевой задачей. В детской игровой комнате, ориентированной на развлечение, как организация игрового пространства, так и организация профессиональной деятельности персонала не предполагает целенаправленного развития социальных навыков. В детской игровой комнате, ориентированной на социальное развитие, и организация игрового пространства, и профессиональная деятельность психолога, в большей степени благоприятствует развитию социальной компетентности. Особенно это касается таких параметров как: зональное распределение игрового пространства; сбалансированное объединение установленных правил и границ с относительной спонтанностью действий; возможность для ребенка вырабатывать свой темп, не "привязываться" к темпу группы; приобретение

разнообразного ролевого опыта, обусловленного постоянно меняющимся коллективом; получение позитивного подкрепления, тренировка вновь приобретенного навыка. Тем не менее, статистические данные показывают, что дошкольники группы В, отличаясь меньшей выраженностью компетенций по сравнению с группой А, имеют нормативные показатели (не ниже среднего) по трем вышеперечисленным параметрам. Согласно нашим предположениям, это обусловлено приобретением недостающего опыта спонтанных игр, а также игр без значимых взрослых, которыми некогда выступали так называемые «дворовые игры».

Общим для двух групп дошкольников оказалось незначительная выраженность такой компетенции как готовность быть частью коллектива. По нашему мнению, это обусловлено следующими факторами: преобладанием индивидуальной работы над коллективной, относительным непостоянством группы, недостаточным количеством игр, направленных на развитие групповой идентичности.

В перспективе исследования: разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование наименее развитой компетентности: *готовность быть частью коллектива,* а также ее дальнейшая апробация программы и внедрение её в систему профессиональной деятельности психолога игровой комнаты «Арбуз» г. Симферополь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания/ Ирина Ефимовна Берлянд - Кемерово: АЛЕФ, Гуманитарный центр, 1992– 96 с. (библиотека Философа Психолога Педагога)*
2. *Захаров А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей/ Александр Иванович Захаров – СПб: КАРО, 2006 – 416 с.*
3. *Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение/ Валентина Николаевна Куницына – Теоретические и прикладные вопросы психологии. Спб, 1995 с. 48-61 (вып.1, ч.1)*
4. *Монтессори М. Помоги мне сделать это самому/ Мария Монтессори – Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Издат. дом Карапуз, 2000 – 272 с. (Педагогика детства)*
5. *Эльконин Д. Б. Психология игры/ Даниил Борисович Эльконин - М.: Владос, 1999 – 360 с.*

ГОРБУНОВА В.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторантка, Інститут
соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

РЕФЛЕКСИВНИЙ АНАЛІЗ СУБ'ЄКТНО-ЦІННІСНОЇ ЗУМОВЛЕНОСТІ СПРИЙМАННЯ ІНТЕРАКЦІЇ У КОМАНДАХ

У статті презентовано процедуру та результати рефлексивного аналізу ціннісної зумовленості сприймання інтеракції в командах. "Цінність Я" та "Цінність Іншого" – базові категорії, що, в своєму унікальному авторському змісті, утворюють рефлексивно-ціннісний простір сприймання взаємин і діяльностей, характерний для осіб успішних у командній праці.

Ключові слова: *командна діяльність, командна інтеракція, рефлексивно-ціннісний простір, рефлексивний аналіз цінностей.*

В статье представлено процедуру и результаты рефлексивного анализа ценностной обусловленности восприятия командной интеракции. "Ценность Я" и "Ценность Другого" – базовые категории, которые, в своем уникальном авторском содержании, задают рефлексивно-ценностное пространство восприятия отношений и деятельностей, характерное для лиц успешных в командной деятельности.

Ключевые слова: *командная деятельность, командная интеракция, рефлексивно-ценностное пространство, рефлексивный анализ ценностей.*

The procedure and results of reflexive analys of the value's conditionality of the perception of team interaction is presented in the article. "The value of Me" and "Value on Other" – are basic categories, which constructs the reflexive-value space of the perception of relations and activities, that is a typical for employees, successful in team-works.

Key words: *teamwork, team interaction, reflexive-value space, reflexive analysis of values.*

© Горбунова В.В., 2013

Постановка проблеми.

Командна праця характеризується позитивною синергією і, внаслідок чого, є ефективнішою за індивідуальну та групову, зорганізовану із недотриманням принципів командності. Значна продуктивність діяльності учасників, а також особливий психологічний клімат, що сприяє їх фаховому та особистісному зростанню – ставлять феномен команд та проблему командотворення у центр наукового дослідження. Фокус психологічного аналізу центрований переважно на вивченні та реконструкції міжособистісної інтеракції у командах, пошуку та формуванні її оптимальних моделей.

Відзначимо, що найвідоміші психологічні підходи у командотворенні центруються на аналізі та розбудові рольової структури команд. Однак в жодному із них ролі не вивчаються виключно у своєму нормативному змісті. Рольовий трикутник Дж. Адайра, окрім ролей, зв'язаних із безпосередніми функціями та задачами діяльності (шукач інформації, координатор, критик, активатор, виконавець тощо), містить колективні, орієнтовані на підтримку командної єдності (надихач, гармонізатор, уладнювач конфліктів тощо) та індивідуальні ролі, такі, що відображують очікування, цінності та особистісні проблеми кожного, подекуди деструктивні та руйнівні для групи (домінатор, плейбой, агресор тощо) [12]. Щодо дев'ятки командних ролей М. Белбіна, то в їх основу автор закладає здібності, мотиви та цінності й, навіть, пише про рольову самореалізацію як оволодіння командними ролями, релевантними особистісним якостям [1]. Командне колесо Ч. Маргерісона і Д. МакКена, попри прив'язку командних ролей до базових виробничих функцій, також орієнтоване і на аналіз індивідуальних потреб, зокрема через встановлення особистісної типології за Д. Кейрсі [6]. В програмно-рольовому підході М.Г. Ярошевського рольова поведінка взагалі розглядається як така, що має глибокий особистісно-психологічний смисл та зміст [11].

В кожному випадку командна інтеракція вивчається в зумовленості не лише нормативно-діяльнісним контекстом свого розгортання, а й оціночним, небезстороннім ставленням до подій в групі, її учасників, їх вчинків, рис характеру, манери спілкування, стратегій діяльності тощо. Йдеться про ціннісне ставлення – неповторне і унікальне для кожної людини, напрацьоване в ході індивідуального досвіду, представлене в імпліцитності її життєвого світу.

На потребі ціннісного аналізу міжособистісної інтеракції так чи інакше наголошується у провідних філософсько-психологічних концепціях. Так, С.Л. Рубінштейн зауважує, що Інший завжди входить в онтологію буття і що взаємини завжди мають морально-етичне, ціннісне забарвлення [9].

Звужуючи проблематику до простору командної інтеракції, зазначимо, що його дослідження поза ціннісним ракурсом – втрачає на психологічності. Йдеться про ризики пов'язані із редукцією, механізацією психологічного, зведення аналізу до опису діяльності та взаємодії на її предмет, без врахування мотивації, розуміння автентичних причин та індивідуальної інтерпретації подій. Будь-яка тривала взаємодія, а командність розуміє саме таку, не існує поза оцінками, ставленнями, значимістю. Їх параметри задаються і самою діяльністю, і безпосереднім інтеракційним середовищем, і, ширше, культурно-історичним дискурсивним контекстом; не можна виносити за дужки й особистісні, суб'єктні цінності, ті, що набули надситуаційного регуляційного характеру, стали сенсами життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Людина – істота рефлексивна. Унікальна здатність людської свідомості до самопізнання, внутрішнього діалогу, в якому, окрім іншого, здійснюється морально-етична оцінка

власних вчинків, а також спроби усвідомлення їхніх причин, тих внутрішніх ціннісних спонукань, що лежать у просторі переддії – задає одну з безперечних умов психологічного дослідження цінностей – його рефлексивність.

С.Ю. Степанов пише про утвердження рефлексивної культуродигми, як "цілісного зразка наукового мислення і дії", центрованого на проблемах рефлексивного розвитку особистості [10]. В цих культуродигмальних межах, в колі психології, виникли та розвиваються – психологія розуміння (В.В. Знаков), теорія рефлексивної регуляції діяльності (А.В. Карпов), рефлексивна психологія співтворчості (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов), груп-рефлексивний підхід та рефлексивні технології в соціальній, зокрема організаційній та медіа-психології (М.І. Найдьонов, Л.А. Найдьонова), диференційна модель рефлексії особистості (Д.О. Леонтьєв), транзакційна модель рефлексивного вибору особистості (В.А. Петровський) тощо.

Попри концептуальну специфіку та сфери прикладання дослідницьких зусиль, усі згадані автори розуміють рефлексію у її зв'язку із становленням свідомості, життєвим світом, шляхом особистості, її ціннісним розвитком та розвитком здібностей. Так, Д.О. Леонтьєв та А.Ж. Авєріна називають такий підхід типовим для досліджень рефлексії на пострадянському ґрунті, зв'язуючи його з розвитком ідей Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна про рефлексію як характеристику людського існування, пояснювальний принцип розвитку психіки, механізм саморегуляції [4]. На близьке розуміння рефлексії в сучасній зарубіжній традиції, зокрема у сенсі її перетворювальній активності та ціннісності, вказує Л.А. Найдьонова [7]. Авторка здійснює понятєвий аналіз, в ході якого виходить на розрізнення двох континуально протилежних видів рефлексії ("reflective" і "reflexive"), для диференціації яких українською пропонує використовувати штучні слова – рефлекТія і рефлекЦія. Традиціям суб'єктного аналізу відповідає саме рефлекЦія, яка зв'язується із внутрішнім діалогом, саморегуляцією, а також особистісним зростанням. Вибудовуючи диференційну модель рефлексії, Д.О. Леонтьєв вводить поняття системної рефлексії, яка на противагу інтроспекції (близько до рефлекТії за Л.А. Найдьоновою) та квазірефлексії, як втечі в сторонні розмірковування, – є спрямованістю на пізнання і розуміння власного внутрішнього світу [4].

Використання рефлексії у якості аналітичного інструменту – унікальна характеристика досліджень індивідуальної свідомості в межах рефлексивної культуродигми, яка надає суб'єкт-суб'єктного статусу і самому процесу дослідження, і взаєминам між його учасниками. Йдеться про діалогічність в роботі, співпрацю, відкритість гіпотез та інтерпретацій. Ілюстративною в цьому сенсі є позиція Дж. Келлі [3] про співдослідження, за якого психолог і досліджуваний разом занурюються у внутрішній світ останнього та вивчають закони за якими він діє. Причини продуктивності такого підходу автор пояснює по-перше, здатністю до рефлексії, "психологічної спостережливості", а по-друге специфікою світотлумачення, особистісної філософії, яка в кожної людини неповторна. Практикою співтворчої рефлексії або рефлексопрактикою, що базується на системі уявлень про ціннісність, а також самопізнаваність, саморегульованість та самоконструйованість людського буття, називають авторський варіант суб'єкт-суб'єктної дослідницької взаємодії І.М. Семенов та С.Ю. Степанов [10]. Методологію "спільного контуру" як створення специфічного простору інтерсуб'єктності між дослідником і досліджуваним обґрунтовує М.І. Найдьонов: "Ідеться про створення спільної значущої події, яка об'єднує дослідника і досліджуваного, і спільної рефлексії вчинків у цій

події, що дає змогу відкрити суб'єктні джерела сенсоутворення" [8, С. 14].

В такий спосіб, рефлексія як механізм самопізнання, осмислення власних цінностей – є продуктивним шляхом їхнього оприявнення в ході дослідження, зорганізованого з врахуванням провідної ролі його учасників, як у власне продукуванні матеріалу аналізу, так і в його інтерпретації.

Метою цієї статті є презентація процедури та результатів рефлексивного аналізу суб'єктно-ціннісної зумовленості сприймання інтеракції у командах.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Прикладами досліджень виконаних в рефлексивно культурадигмальних межах є аналіз розвитку здібностей, здійснений колективом дослідників під керівництвом В.О. Моляко та О.Л. Музики [2]. Методологічним базисом розвідок стали психологічна теорія творчості В.О. Моляко та суб'єктно-ціннісний підхід до аналізу здібностей О.Л. Музики. Центральна ідея – розуміння здібностей як внутрішнього регуляційного ресурсу, який має суб'єктно-ціннісний статус; базовий інструмент – методика рефлексії здібностей або методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) в різних модифікаціях.

Методику складають два блоки, перший з яких спрямований на вивчення рефлексії здібностей, через самоаналіз діяльностей та вмінь, які є важливими для людини і до оволодіння якими вона прагне. За авторським задумом це дозволяє зрозуміти ціннісність окремих діяльностей, виокремити ті життєві смисли та цінності, що регулюють діяльнісну сферу. Другий блок – соціально-рефлексивний. Через рефлексію оцінки досягнень референтними особами та самооцінки власних рис здійснюється проникнення у сферу міжособистісних взаємин, виокремлюються ті параметри, на основі яких людина конструює взаємодію із оточенням, розкривається суб'єктивне розуміння успіху та невдачі, корені особистісних криз.

В авторській модифікації процедура зазнала змін, зв'язаних, по-перше, з віковою специфікою досліджуваних (юнацтво та дорослість, від ранньої до пізньої) і по-друге, з акцентом не стільки на розвитку здібностей, скільки на реконструкції цінностей, що регулюють діяльність та взаємини (діяльнісних та моральнісних у концептуалізації О.Л. Музики). Отже, назва релевантна модифікації – рефлексивна процедура дослідження цінностей.

Модифікація полягала, зокрема, у зміні схеми опитування. У класичному варіанті першого блоку методики учасникам дослідження пропонують виділити діяльності та вміння, якими вони володіють, з їх подальшою деталізацією у діях та операціях. Наша ж ціль – реконструкція цінностей у діяльнісному просторі особистості. Тому досліджуваного просять назвати діяльності, якими він колись володів, володіє зараз та прагне оволодіти в майбутньому. Наступний крок – рефлексія цінностей: "Назвіть, що для вас цінне, важливе в кожній з діяльностей, таке, що вам допомагає її здійснювати і таке, що ви отримуєте в ній для власного розвитку". Щодо другого блоку, то в ньому акцент ставиться на ціннісності взаємин. Так, спочатку досліджуваному пропонують назвати осіб, чию думку він цінує, а також тих, хто повсякчас оцінює його досягнення та вміння з екстраполяцією в майбутнє та минуле. Потому необхідно назвати цінне і важливе у взаєминах з цими людьми, таке, що допомагає будувати та підтримувати взаємини та те, що отримується в них для власного розвитку.

Додатково, з метою оприявнення цінностей у просторі діяльностей та стосунків, використовувались психосемантичні процедури. Психосемантична реконструкція здійснювалася на базі оціночної матриці діяльності, значимі особи / цінності, що запо-

внювались учасниками з міркувань важливості (за десятибальною шкалою) кожної із цінностей для кожної з діяльностей та для побудови стосунків з кожною зі значимих осіб. Зібраний матеріал піддавався факторизації методом головних компонент у програмі Statistica. В результаті факторизації даних здійснювалась психосемантична реконструкція цінностей особистості в просторі діяльностей та стосунків. У математичний аналіз бралися факторні навантаження по кожній із цінностей (суб'єктна значимість цінностей у певній сфері діяльностей та стосунків); загальна дисперсія, яку пояснює кожен фактор (значимість певної сфери діяльностей та стосунків) та кореляційні зв'язки між цінностями (суб'єктивна каузальність цінностей); також ідентифікувалися цінності, що мають значимі навантаження за кількома з виокремлених факторів (інтеграційні цінності).

Участь у дослідженні взяли учасники бізнес-команд (рекламної агенції, комерційного банку, дитячого видавництва, медичної клініки, торгівельної мережі, психологічних центрів), громадських об'єднань (музичного гурту, плейбек-театру, волонтерських спільнот, мистецького проекту). В результаті психосемантичної реконструкції цінностей осіб успішних у командній праці у просторах діяльностей та взаємин вдалося виділити низку особливостей, зв'язаних зі специфікою суб'єктивного осмислення командної інтеракції.

Так, в ході факторизації (метод "Principal components") даних оціночної матриці (діяльності та значимі особи / діяльнісні та моральнісні цінності) осіб, що досягли успіху у командній праці спостерігається ***діяльнісно-моральнісна поляризація факторів*** із найбільшим внеском в загальну дисперсію. Йдеться про зв'язок діяльностей та осіб зв'язаних із командною працею з одним із полюсів фактору, а значимих осіб із позакомандного оточення із іншим. Значна частина цінностей локалізується біля полюсів фактору. Феноменологічно йдеться про істотно більшу важливість одних цінностей у регуляції командних діяльностей, а інших – у побудові взаємин поза контекстом командної праці.

Змістовно фактори зі значним внеском в загальну дисперсію один від одного відрізняються локусом цінності "Я / Інший": те, що я даю іншим у діяльності та взаєминах / те, що я отримую у діяльності та взаєминах; те особисте (якості, риси, зусилля), що дозволяє мені ефективно працювати і взаємодіяти / те, залежне від інших та ситуації, що допомагає мені в праці і взаєминах; те, чим я цінний в діяльності / те, що сприяє моїй ефективності у діяльності. Йдеться про власну цінність суб'єкта для інших у взаєминах та праці з одного боку та цінність інших людей для нього – з іншого. В такий спосіб рефлексивно-ціннісний простір осіб, успішних у командній діяльності, розгортається у площині двох факторів – ***"Цінність Я" і "Цінність Іншого"***, що мають діяльнісно-моральнісну поляризацію.

Командна діяльність, як безпосередньо зв'язана із потребою будувати та підтримувати стосунки – призводить до того, що значна частина моральнісних цінностей підтримується, розвивається та, власне, регулює сферу діяльностей; так само і діяльнісні цінності набувають регуляційної ваги у побудові стосунків, адже діяльнісна компетентність є однією з істотних ознак команди та власне предметом взаємодії у ній. Математично ця особливість проявляється в тому, що в межах одного або кількох факторів із значним внеском у загальну дисперсію, фіксується частина цінностей, виокремлених у процесі діяльнісної рефлексії, що значимо навантажують полюс фактору, зв'язаний із взаєминами і навпаки – цінності, які рефлексувалися, як стосунково важливі – мають значимі навантаження по полюсу, зв'язаному із діяльностями. Йдеться про так звані ***інтеграційні цінності***.

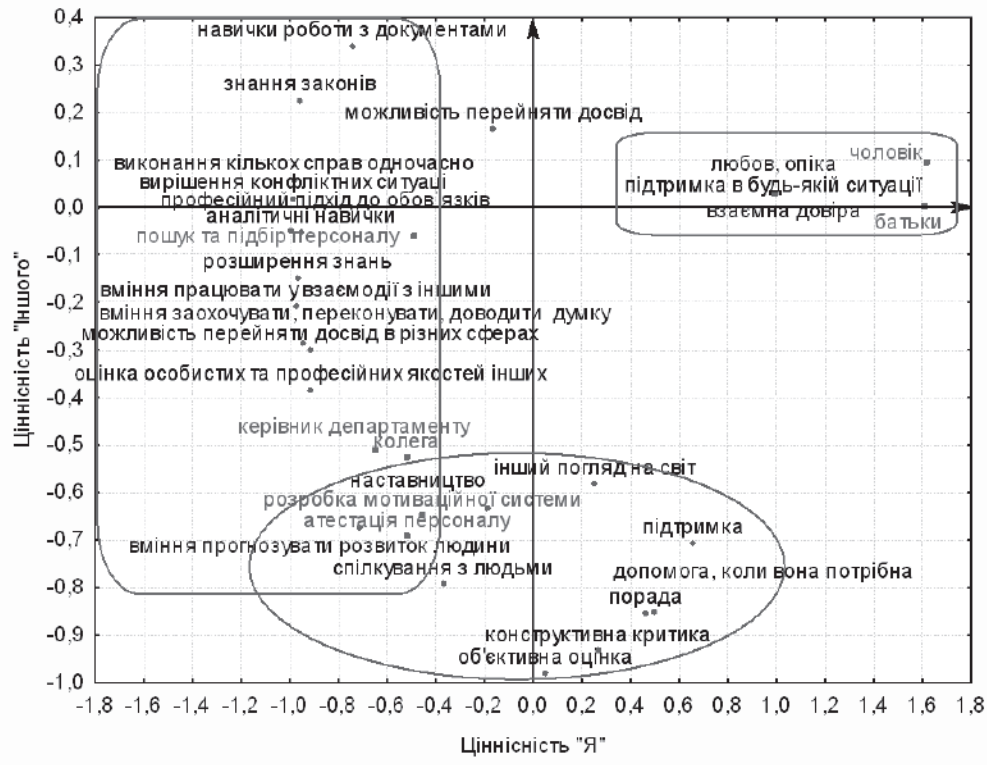


Рис. 1. Рефлексивно-ціннісний простір учасниці команди HR-менеджерів.

Вони ж, у ході визначення досліджуваними своєї регуляційної важливості, високо оцінюються і як такі, що сприяють досягненню успіху в діяльностях, і як такі, що регулюють взаємини з конкретними особами, мають значиме навантаження (вище за 0,5) по кожному з факторів та значимі кореляції між собою, що в концептуалізації О.Л. Музики надає їм статусу суб'єктних – цінностей з максимальною регуляційною силою, тих, на базі яких приймаються рішення та вибудовуються поведінкові стратегії.

На рис.1. представлено рефлексивно-ціннісне поле учасниці команди HR-менеджерів, отримане за допомогою процедури "біплот". Перший фактор з найбільшим внеском в загальну дисперсію (63%) – біполярний. Змістова антиномія задається командними діяльностями (пошук та підбір персоналу – -0,5; атестація персоналу – -0,52; ведення кадрового діловодства – -0,61; розробка мотиваційної системи – -0,45) і особами (керівник департаменту – -0,65; колега – -0,52), зв'язаними з командною працею на одному боці та значимими особами із позакомандного життя (батьки – 1,61; чоловік – 1,62), на іншому. Зміст фактору дозволяє інтерпретувати його як *"Професійна ціннісність "Я" – Родинна ціннісність "Я"*. Перша зв'язується із власною професійністю як фаховими вміннями та здібностями до самовдосконалення (вміння працювати у взаємодії з іншими – -0,97; професійний підхід до обов'язків – -0,99; вирішення конфліктних ситуацій – -0,98; вміння заохочувати, переконувати, доводити думку – -0,94 тощо); друга – із здатністю давати рідним емоційну підтримку (любов, опіка –0,99; підтримка в будь-якій ситуації – 0,98; взаємна довіра – 0,99).

З другим уніполярним (ортогональним першому – r=-0,13) фактором, що пояснює 26% загальної дисперсії, найтісніше зв'язані командні діяльності стосункового плану (розробка мотиваційної системи – -0,64; атестація персоналу – -0,69) та, власне, колеги (керівник департаменту – -0,51; колега – -0,52). Інший полюс фактору, хоч і не навантажений ціннісно – має високий зв'язок із діяльністю, що не передбачає безпосередніх взаємин (ведення кадрового діловодства – 2,35). В такий спосіб цей фактор відображує *цінність інших людей* в контексті спільної діяльності. Усі факторотворюючі цінності – стосункового змісту. Підтримка (-0,71), порада (-0,85), об'єктивна оцінка (-0,98), конструктивна критика (-0,93), допомога, коли вона потрібна (-0,85) – унікальні параметри суб'єктивної ціннісності інших людей, взаємин та спільної праці із ними. Інтеграційними між сферою командної праці та значимих взаємин за її межами є цінності стосункового змісту, які отримали найбільші навантаження по відповідним полюсам першого і другого факторів – підтримка (навантаження по першому фактору – 0,66; по другому – -0,71); порада (0,6; -0,85); допомога, коли вона потрібна (0,5; -0,85).

Отже, для осіб, успішних в командній праці на перший план виходить не цінність стосунків чи діяльності для людини, а цінність самої людини, власного "Я" у праці та взаєминах, так само, як і цінність інших людей у спільній праці з ними. Психосемантична модель ціннісно-рефлексивного простору осіб, які досягли успіху у командній діяльності цілком вкладається у теоретико-методологічні системи поглядів на міжсуб'єктну інтеракцію, що розвиваються в межах культурно-історичної теорії, суб'єктного підходу до розвитку психіки, теорії колективної суб'єктності, соціального конструкціонізму. "Я" – "Інший" – та ціннісна опозиція, що задає ортогональність факторів, зв'язана не з чим іншим, як із перманентною необхідністю рефлексії власної цінності в очах інших людей та цінності інших у власних очах.

Підсумок. Аналіз ціннісної зумовленості інтеракції в командах було зорганізовано у спосіб рефлексивного співдослідження цінностей діяльності та взаємин осіб, що досягли успіху у командній діяльності. Характерним для рефлексивно-ціннісного простору командних гравців є наявність двох базових категорій сприйняття – "Ціннісність Я" (усвідомлення моєї ціннісності для інших) та "Ціннісність Іншого" (рефлексія ціннісності інших людей для мене). Кожна із категорій має моральнісно-діяльнісну поляризацію, відбиваючи "ціннісність Я" та "ціннісність Іншого" як у взаєминах, так і в діяльності. Обидві згадані категорії взаємопов'язані, через інтеграційні цінності, такі що сприймаються як важливі для регуляції і взаємин, і діяльностей водночас.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Белбин М.Р. Команды менеджеров: секреты успеха и причины неудач / Р. Мередит Белбин. – М. : HIPPO, 2003. – 303 с.*
2. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень . – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.*
3. *Келли Дж. Теория личности : психология личных конструктов / Джордж А. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.*
4. *Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования:*

электронный научный журнал. – 2011. – № 2 (16). Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html

5. *Маргерисон Ч.Д. "Колесо" командного управления: путь к успеху через систему управления командой / Чарльз Дж. Маргерисон. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2004. – 208 с.*
6. *Найдьонова Л.А. Психологія рефлексії на межі тисячоліть: основні тенденції розвитку / Л.А. Найдьонова // Наукові студії із соціальної та політичної психології : Зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2011.– Вип. 26 (29). – С. – 52-64.*
7. *Найдьонов М.І. Парадокс формування суб'єктності: груп-рефлексивний підхід в соціальній та політичній психології / М. І. Найдьонов // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 9. – С. 13-23.*
8. *Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с.*
9. *Степанов С.Ю. Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках / С.Ю. Степанов // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006. – С. 482-511.*
10. *Ярошевский М.Г. Социально-психологические аспекты руководства научным коллекивом / М.Г. Ярошевский // Проблемы руководства научным коллективом. – М. : Наука, 1982. – С. 13-49.*
11. *Adair, J. The concise Adair on teambuilding and motivation / John Adair. – London : Thorogood, 2004. – 144 p.*

ДЕМЧУК О.О.,
кандидат психолічних наук,
старший викладач кафедри
загальної психології та
психодіагностики,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНСТРУКТ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті пропонується систематизований конструкт життєвої компетентності особистості.

Ключові слова: *життєва компетентність, суб'єкт, компетентний, компетентність, самоактуалізація, життєтворчість особистості.*

В статье предлагается систематизированный конструкт жизненной компетентности личности.

Ключевые слова: *жизненная компетентность, субьект, компетентный, компетентность, самоактуализация, жизнетворчество личности.*

The article presents a systematized construction of Life Competence personality.

Key words: *Life Competence, the subject, competent, competentness, selfactualization, life creativity personality.*

Постановка наукової проблеми. Проблема життєвої компетентності особистості є предметом інтересу різноманітних галузей наукових досліджень. Найбільш розробленими є її педагогічний, соціально-психологічний, філософський та соціологічний аспекти. Для більшості означених досліджень притаманний підхід до розуміння проблеми життєвої компетентності як складової життєтворчості особистості.

Як випливає з сучасних наукових уявлень про об'єкт дослідження, життєва компетентність є системним утворенням, яке інтегрує в собі складну взаємодію різнопорядкових параметрів.

Аналіз останніх досліджень.

Серед психологічних напрямів розробки життєвої проблематики можна відзначити: концепцію життєвих прагнень (Ш. Бюлер); теорію тематичної структуралізації життя (К. Левін); теорію особистості як суб'єкта життя

© Демчук О.О ., 2013

(С. Рубінштейн); концепцію саморозвитку особистості (Г. Костюк); теорії *розвитку особистості протягом життя* (О. Головаха, О. Кронік, Е. Anatarella, Т. Holmes, R. Rahe), психологію *життєвого світу* особистості (Т. Титаренко), психологію *життєвого шляху* особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Е. Еріксон, Г. Крайг, Л. Кулешова, Н. Логінова, М. Рибніков, С. Рубінштейн, Г. Томе та ін.), *психологію часу* особистості (К. Абульханова-Славська, Т. Березіна, О. Головаха, В. Ковальов, О. Кронік, Б. Цуканов, К. Левін, J. Nuttin, L. Frank), психологію *автобіографічної пам'яті* (В. Нуркова, B. Ross, E. Salamas), *людської долі* (В. Дружинін, Л. Коган, В. Панок, Ж. Піаже, Л. Уманець, A. Bruhl, L. Sondi); життєвої програми особистості (І. Мартинюк, Н. Соболєва, Л. Сохань); дослідження самоактуалізації в контексті життєвого шляху (Є. Вахромов); творчої активності особистості (Д. Богоявленська, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.), життєвого шляху як творчого акту (Є. Варламова, Ю. Михайлова) та ін. [5:16].

Виділення невирішених частин загальної проблеми та формування цілей статті.

1. Розглянути поняття психологічного конструкту життєвої компетентності особистості.
2. Викласти наукову новизну, теоретичне і практичне значення.

Метою статті є здійснення комплексного теоретико-методологічного аналізу сутності поняття конструкту життєвої компетентності особистості.

Виклад основного матеріалу досліджень. Наш науковий пошук повинен відбуватися у межах системного підходу (І. Блауберг, В. Ганзен, М. Сетров, Г. Щедровицький та ін.). Це дозволяє нам висунути припущення, що життєва компетентність особистості є цілісним об'єктом. Зауважимо, що всі цілісні об'єкти у психології є динамічними системами, неперервними в континуумі простору й часу [17, с. 31]. Оскільки об'єкт нашого аналізу характеризується відносно невеликою кількістю вербально визначених понять, систематизуємо їх та побудуємо системно-понятійний опис об'єкта.

З попередніх даних випливає, що категорія життєвої компетентності розглядається дослідниками: 1) на рівні властивостей особистості, що ними забезпечується ефективність життєдіяльності та життєтворчості; 2) як сукупність відповідних компетенцій у різних галузях; 3) як певний набутий рівень розвитку знань, умінь та навичок. На нашу думку, пп.2) та 3) за змістом є тотожними. Вони означають водночас наявність сукупності знань, умінь та навичок і відповідний рівень їх розвитку, необхідний для успішного функціонування у соціумі. Вважаємо можливим об'єднати обидві ці характеристики під робочою назвою *компетентнісний потенціал* особистості.

Виявляється компетентнісний потенціал в особистісній та соціальній активності особистості, що характеризується такими параметрами, як: суб'єктність, індивідуальний стиль, творчий характер. З іншого боку, важливим регулятором проявів життєвої активності ми вважаємо *готовність* до виявлення цієї активності, яка залежить від рівня компетентнісного потенціалу.

Адекватність зовнішніх проявів активності забезпечується *внутрішніми* властивостями особистості, представленими розвиненою свідомістю й самосвідомістю, здатністю до рефлексії й саморефлексії, інтернальністю, ціннісно-смисловими орієнтирами – орієнтацією на духовні цінності, саморозвиток, самоактуалізацію; розвиненим емоційним та вольовим потенціалом, стійкістю особистості; креативністю тощо.

Системоуворювальною складовою життєвої компетентності вчені називають відповідальність особистості за свою долю, за свої вчинки і дії, за їх соціальні наслідки.

Отже, складання системного опису життєвої компетентності як цілісного об'єкта дозволяє говорити про складну взаємодію його провідних параметрів:

необхідною умовою існування об'єкта як цілого є *компетентнісний потенціал* відповідного рівня, який забезпечує *готовність* до виявлення особистісної та соціальної активності творчості життя в індивідуально-неповторній формі (достатня умова). Особливості зовнішніх проявів активності забезпечуються комплексом внутрішніх властивостей особистості. Зауважимо, що ми розглядаємо категорію життєвої компетентності в межах концепції життєтворчої активності, згідно якої активність особистості носить суб'єктний характер і визначається такими параметрами як самосвідомість, спрямованість на пізнання себе та світу.

Зважаючи на отриманий опис, умовно у структурі життєвої компетентності можемо виокремити такі компоненти:

Когнітивний: знання про життя, світ, життєвий досвід.

Емоційно-вольовий: інтерес до життя, ініціативність, готовність до розв'язання життєвих ситуацій.

Поведінково-діяльнісний: соціальність, комунікативність, відповідальність, вміння та навички розв'язувати життєві ситуації, життєві стратегії.

Мотиваційний: особистісне зростання, саморозвиток, самоактуалізація, пізнання.

Рефлексивно-оцінювальний: самооцінка, розвинена рефлексія.

З метою подальшого визначення провідних властивостей, характеристик цілісності життєвої компетентності особистості побудуємо базис системного опису об'єкта. Для цього скористаємося *методом якісних структур* [17, с.109]. Метод дозволяє здійснити опис цілого об'єкта, не руйнуючи його, і ґрунтується на припущенні, що тотальність зовнішнього буття цілого вичерпується такими аспектами: 1) якість, що охоплює тотальність зовнішнього буття – *аспект функціонування* (АФ); 2) тотальність буття частини в цілому – *аспект організації* (АО); 3) тотальність якісної визначеності цілого як єдності зовнішнього й внутрішнього буття – *аспект координації* (АК); 4) тотальність буття цілого як одиничного в загальному – *аспект зв'язку* (АЗ). Графічне зображення на площині дозволяє отримати базис у такому вигляді (рис. 1.1):

З системного опису цілісності об'єкта за методом якісних структур відомо, що аспект його організації відображає сукупність організаційних характеристик об'єкта (Як ціле організоване?) У нашому випадку це – знання про життя, світ, життєвий досвід, вміння та навички розв'язувати жит-

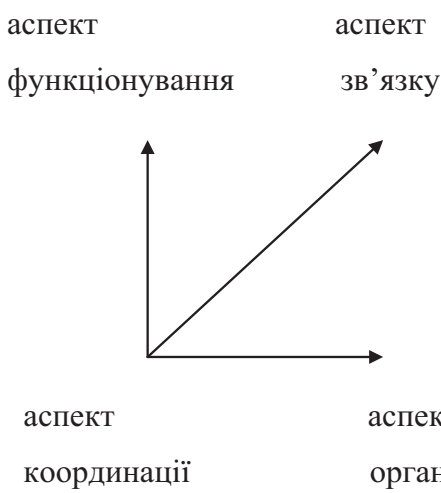


Рис.1.1. Системний опис цілісного об'єкта за методом якісних структур.

тєві ситуації, життєві стратегії – тобто, компетентнісний потенціал особистості. Аспект функціонування відображає сукупність характеристик проявлення об'єкта (Як ціле проявляється у зовнішньому світі?) У нашому випадку – це творчість у галузі власного життя, життєтворчість. Аспект зв'язку – відображає сукупність характеристик об'єкта, що пов'язують між собою перші два аспекти (Як ціле пов'язане із навколишнім середовищем?) У нашому випадку – це інтерес до життя, ініціативність, мотивація особистісного зростання, саморозвитку, самоактуалізації – готовність до виявлення активності. Аспект координації відображає сукупність характеристик цілісності об'єкта (Чи є цей об'єкт цілим?) – у нашому випадку виявляється у суб'єктності, відповідальності, соціальності, які складають зміст поняття „особистісна зрілість". Зауважимо, що за відсутності особистісної зрілості цілісність життєвої компетентності розпадається на окремі прояви особистості.

Отже, проектування цілісності життєвої компетентності на координати отриманого базису дозволяє подати такий системний опис об'єкта: аспект організації поняття – компетентнісний потенціал, аспект функціонування – життєтворчість, аспект зв'язку – готовність до виявлення активності, аспект координації – особистісна зрілість (рис. 1.2).

Системний опис об'єкта за методом якісних структур дозволяє прослідкувати можливі взаємовідносини цілого та його частин. Так, із рис. 1.2 випливає, що напрям АК – АО (особистісна зрілість – компетентнісний потенціал) визначає свідомий пристосувальний характер активності, виступає параметром адаптації та визначає об'єкт як множину; напрям АК – АФ (особистісна зрілість – життєтворчість) – свідомий характер творчого пізнання і визначає об'єкт як дію (продукцію об'єкта); напрям АК – АЗ (особистісна зрілість – готовність до виявлення активності) є параметром суб'єктності і визначає об'єкт як відображення, при цьому АК (особистісна зрілість) є характеристикою впорядкованості об'єкта як системи.

Розглянемо, що відбувається з об'єктом опису за межами, окресленими в попередньому випадку. З метою пошуку відповіді використаємо повну розгортку матриці методу якісних структур, застосувавши підбір дихотомічних критеріїв (див. рис.1.4).

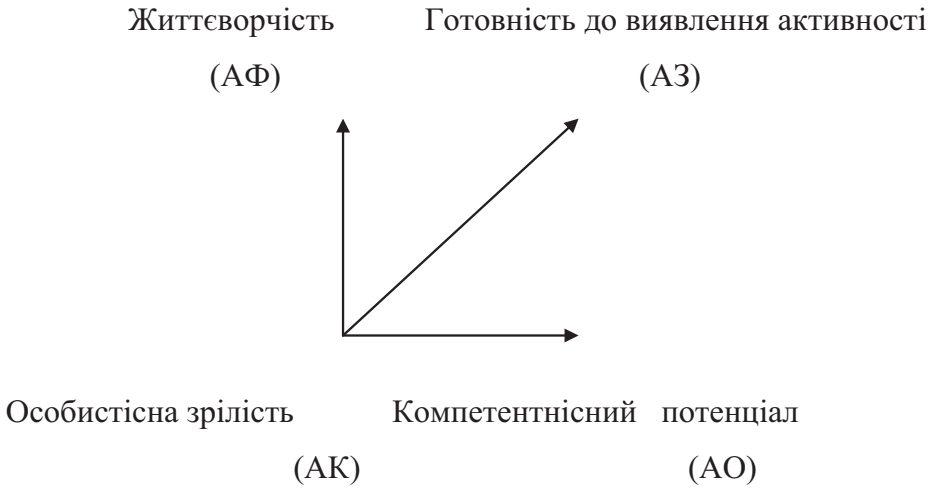


Рис. 1.2. Системний опис життєвої компетентності за методом якісних структур.

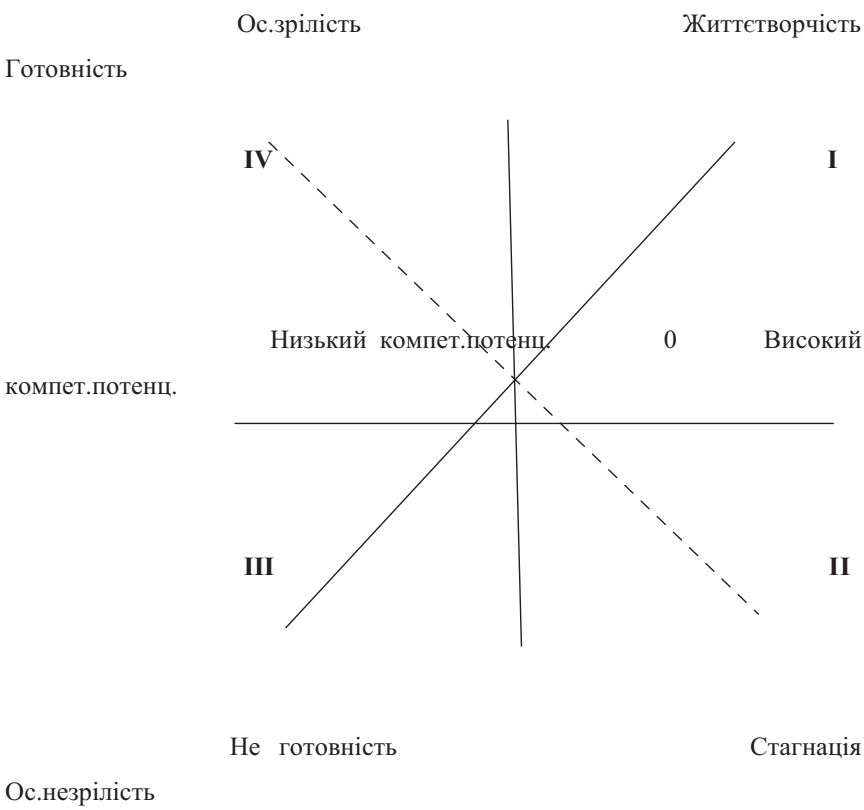


Рис.1.1. Системний опис цілісного об'єкта за методом якісних структур.

Ми отримали чотири квадранти, кожен з яких відбиває континуум специфічних властивостей життєвої компетентності особистості та являє собою характеристику певного її виміру. Так, перший квадрант репрезентує найвищий, *суб'єктний* вимір життєвої компетентності, який характеризується високим компетентнісним потенціалом, готовністю до виявлення активності, особистісною зрілістю і виявляється у життєтворчості особистості. Другий квадрант відображає сполучення високого потенціалу та відмови від творчості, що спрямовує активність особистості у напрямі вдосконалення своїх життєвих стратегій – до адаптації, і відповідно може розглядатися як *адаптаційний* вимір життєвої компетентності. Третій квадрант є повністю протилежним до першого і зображує вимір *життєвої некомпетентності*. І четвертий – визначається низьким компетентнісним потенціалом, особистісною незрілістю, проте прагненням до творчості життя. Вочевидь, прагнення творчості без розвитку необхідних засобів та відповідальності дозволяє говорити про маргінальний тип спрямованості активності без врахування соціальних орієнтирів і складає *дезадаптаційний* вимір життєвої компетентності особистості.

Висновки і перспективи: Отже, системний опис життєвої компетентності особистості як цілісного об'єкта дозволив нам визначити його провідні психологічні чинники: компетентнісний потенціал, життєтворчість, готовність до виявлення активності, особистісна

зрілість; та чотири відносних виміри прояву: суб'єктний, адаптаційний, дезадаптаційний та вимір життєвої некомпетентності.

У подальшому плануємо вивчення складності та поліструктурності поняття життєвої компетентності та проведення психодіагностики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Дробот Л. Життєва компетентність // Інновації освітньої технології в професійно-трудовому навчанні учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл: підходи, концепції, досвід : матеріали наук.-практ. конф. / Людмила Дробот // Освіта. – 2003. – 11–18 черв. (№27). – С. 8–9.*
2. *Єрмаков І. Феномен компетентісно спрямованої освіти / І. Єрмаков, І. Погоріла // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2005. – № 9–10 – С. 2 ; http://pld.org.ua/index.phpgo=Pages&in=view&id=213.*
3. *Життєва компетентність особистості: від теорій до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.*
4. *Занюк С. Поняття компетентності в контексті саморозвитку особистості: аналіз проблеми / Сергій Степанович Занюк // Психолог. перспективи. – 2003. – Вип. 4. – С. 107–112.*
5. *Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / ред. рада : В. М. Донній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – К., 1997. – Ч. 1. Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.*
6. *Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. – К. : Либідь, 1999. – С. 486–495.*
7. *Равен Дж. Компетентность в современном обществе : фрагмент книги / Джон Равен // Психолог. журн. – 2001. – Т. 22, № 4. – С. 102–106.*
8. *Равен Дж. Компетентность в современном обществе; выявление, развитие, реализация / Джон Равен. – М. : Кошто-Центр, 2002. – 392 с.*
9. *Равен Дж. Компетентность, образование и прогрессивное общество / Джон Равен // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 47–49.*
10. *Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Хельмут Ремшмидт ; пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 320 с.*
11. *Рефлексия // Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского. – М., 1990. – С. 340.*
12. *Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. – в 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения : учеб. пособ. / Е. И. Рогов. – М. : Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2006. – С. 218–227.*
13. *Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / Владимир Георгиевич Ромек. – СПб. : Речь, 2005. – 175 с.*
14. *Савчин М. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин, Леся Павлівна Василенко. – К., 2006. – 360 с. (Альма-матер).*
15. *Сам собі психолог. Створюй сам себе // Почат. освіта. – 199--. – № 11. – С. 5.*
16. *Циба В. Життєва компетентність у соціології. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / Василь Трофимович Циба. – К. : Контекст, 2000. – С. 87–93.*
17. *Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / Вадим Маркович Ямницький. – О. : ПНЦ АПН України ; СВД Черкасов М.П., 2006 – 362 с.*

КАЛІЩУК С.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціології,
психології та гуманітарних
дисциплін, Криворізький
факультет ДВНЗ «Запорізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ЦІННІСНО-РОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті розкривається підхід до побудови структурно-функціональної моделі ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога. Визначено складові професійної позиції: «цінності», «регуляція», «інтенційність», «рольова поведінка» та діагностичні критерії їх дослідження.

Ключові слова: *ціннісно-рольовий компонент, структурно-функціональна модель, професійна позиція.*

В статье раскрывается подход к построению структурно-функциональной модели ценностно-ролевого компонента профессионального становления личности будущего психолога. Определены составляющие профессиональной позиции: «ценности», «регуляция», «интенциональность», «ролевое поведение» и диагностические критерии их исследования.

Ключевые слова: *ценностно-ролевой компонент, структурно-функциональная модель, профессиональная позиция.*

The article reveals the approach to the construction of structure-functional model of value-role component in the professional growth of future psychologists. The components of a professional position are «valuables», «regulation», «intentionality», «role behavior» and diagnostic criteria for research.

Key words: *valued-role-play component, structure-functional model professional position.*

УДК 159.923.5

© Каліщук С.М ., 2013

Постановка і актуальність проблеми. У сучасних умовах соціально-економічних змін, виникнення складних технологій і нових видів професійної діяльності актуальним стає попит на психологічні послуги в різних сферах суспільної діяльності та, відповідно, зростають вимоги до системи професійної підготовки майбутніх психологів. Актуальність дослідження обґрунтовується недостатністю розвитку ціннісних орієнтирів майбутньої професійної ролі в умовах когнітивно зорієнтованого навчання і розподілу навчальної діяльності на навчальні дисципліни, що ускладнює усвідомлення майбутніми психологами змістів і значень психологічної діяльності та прийняття майбутньої професійної ролі в якості важливого життєвого пріоритету. Усі рівні психологічної діяльності (конкретні види і ситуації; типові функції і завдання; професійні дії і навички) визначаються ціннісним змістом професійної ролі, а тому відбиваються ціннісно-рольовим вектором професійного становлення особистості, розвиток якого залежить від сенсового, когнітивного та поведінкового потенціалу особистості, накопичення досвіду «ціннісного переживання професійних подій і їх усвідомлення» (Ф. Ю. Василюк), формування ціннісних змістів професії та екзистенційного залучення майбутнього психолога в процес власної «психоархітектури» (О. Є. Сапогова).

Метою статті є побудова концептуального підходу до дослідження динаміки цінностей й змістів професійної діяльності у процесі професійного становлення особистості майбутнього психолога.

Виклад основних положень. Використання системно-структурного й онтологічного підходів дозволило побудувати загальний простір для відображення теорій професіогенезу, визначити окремі проекції багатомірного об'єкта й виділити п'ять рівнів психологічного аналізу професійного становлення особистості: потребо-енергетичний (Є. Бордін, У. Мозер), структурний (Г. Боген, Дж. Голланд, Ф. Парсонс), онтогенетичний (Б. Г. Ананьєв, Т. В. Кудрявцев, Д. Сьюпер), функціональний (О. Г. Асмолов, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, Б. Ф. Ломов, Д. Тидеман) та акмеологічний (О. О. Деркач, Л. В. Копець, К. Маслач, М. С. Пряжников, О. П. Сергєєнкова, В. О. Сластьонін, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва). Проведений аналіз дозволив визначити професійне становлення особистості як послідовний інтегративний процес реалізації об'єктивно закладених тенденцій розвитку особистості, обумовлений зовнішніми й внутрішніми детермінантами, що виступають як значимі обставини й рушійні сили переходу можливостей особистісного й професійного потенціалу в дійсність, у здійснення професійної ролі. Побудована узагальнена концепція професійного становлення особистості з такими основними положеннями:

1) відзначаючись неповторним характером, професійне становлення особистості в якісних особливостях та закономірностях, у певних стадіальних характеристиках є універсальним і типовим для всіх;

2) перехід від однієї стадії до іншої ініціюється змінами соціальної ситуації розвитку, провідних діяльностей та життєдіяльності суб'єкта (зовнішні умови) і перебудовою особистісної ієрархії потреб, мотивів, цінностей, сенсів, цілей (внутрішні умови), що призводить до розвитку професійно зумовлених психологічних новоутворень;

3) на кожній стадії професійного становлення особистості суб'єктивне наповнення сенсами, ставленнями та установками є своєрідним, що зумовлює специфіку ціннісно-рольового компонента та визначається умовами освітнього, професійного та особистісного буття;

4) ціннісно-рольовий компонент професійного становлення особистос-

ті виступає інтегруючою й спрямовуючою засадою між суб'єктністю особистості професіонала, технологічною оснащеністю знаннями, уміннями, навичками та рольовою варіативністю здійснення професійної діяльності.

Як процес складання окремих елементів у системну цілісність професійне становлення підкоряється закономірностям функціонування особистості на різних етапах її онтогенетичного розвитку. Тривалим за часом і значимим по важливості виступає період навчання у вищому навчальному закладі. Освітньо-професійний простір виступає умовою побудови картини світу – «життєвого поля особистості» (К. Левін), що включає в себе особистісний, соціальний, ціннісний і професійний аспекти взаємодії елементів загальної системи «особистість - освіта - професія». З яких ціннісний аспект інтегрує глобальну характеристику світоглядних і поведінкових параметрів особистості, сенсів й стратегій життєдіяльності, визначає духовно-моральні засади освоєння особистістю професійних ролей.

Освітньо-професійний простір розглядається нами як середовище, що детермінує входження особистості в «цілісне буття культури» (О. О. Суслова) і напрацювання досвіду соціально й професійно обумовлених «переживань» (С. П. Іванова), а тому визначає розвиток життєвих і професійних цінностей, усвідомлення й здійснення особистістю сенсів індивідуального, соціального й професійного життя. Освітньо-професійний простір забезпечує можливість побудови індивідуальної траєкторії розвитку особистості студента як «суб'єкта пізнання, спілкування й майбутньої професійної діяльності» (Б. Г. Ананьєв), спрямованого на створення образу професійного світу і прийняття себе в ньому. Соціально-культурне, освітнє, професійне середовище як умовно виокремленні елементи узагальнюючої площини «цілісного буття культури», виступають полем, на якому здійснюється соціалізація й інтеграція особистості в соціальний і професійний контекст. Освітньо-професійний простір виступає відкритою системою, що припускає можливість його багатоваріативного саморозвитку та самоорганізації. Формування образу майбутньої професії, системи цінностей, ідентифікація із соціальними й професійними групами, засвоєння знань і навичок, професійних ролей, побудова еталонів діяльності й моделювання свого професійного майбутнього відбувається за допомогою педагогічних (функціонально-рольової, теоретичної, інформаційної, діалогічної, спів-

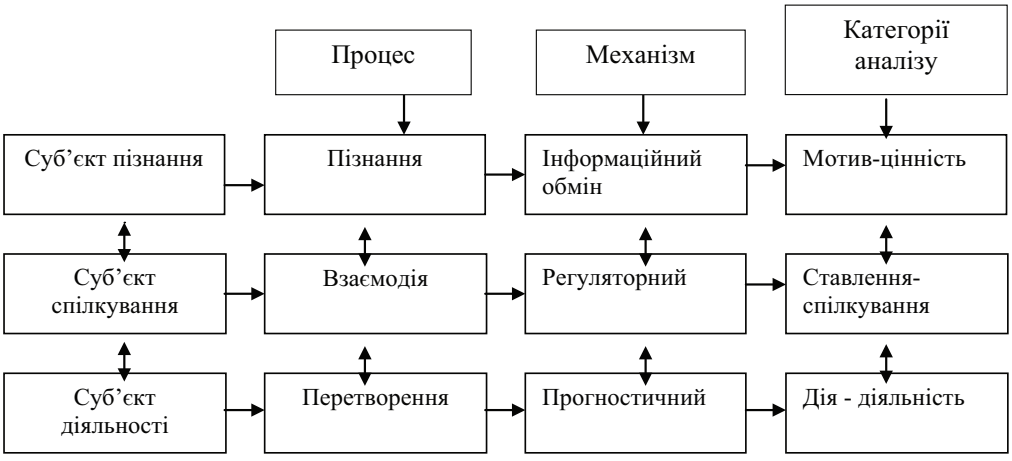


Рис. 1 Логіко-понятійний аналіз «суб'єкта пізнання, спілкування та діяльності».

Таблиця 1.
Компонентна структура професійного становлення особистості в системі «особистість-соціум».

Компоненти / Рівні	Ціннісно-рольовий компонент	Функціональність як технологічний компонент	Суб'єктність як умова цілісності й системності прояву особистості
Особистісний	Цінність, установка, ставлення, ентропія тенденцій особистості	Знання, уміння, навички	Індивідуально-особистісні якості, самосвідомість, рефлексія, самовдосконалення
Соціальний	Роль, позиція, ентропія тенденцій соціального середовища	Способи професійних інтеракцій	Індивідуальний стиль діяльності, саморегуляція, активність

робітництва) і психологічних (особистісної, активуючої, вільної, структурованої, формуючої) моделей навчання. Освітньо-професійний простір визначає зовнішні умови формування культурних, професійних цінностей особистості, розуміння свого місця й ролі в системі «людина-світ» та «людина-професія».

Аналіз внутрішніх умов вимагає описати всі форми існування «суб'єкта пізнання, спілкування й професійної діяльності», визначити процеси та механізми, що їх реалізують й розкрити поняття, які їх пояснюють. Внутрішні детермінанти професійного становлення особистості в освітньо-професійному просторі можна охарактеризувати через аналіз таких логіко-понятійних ланцюжків: «суб'єкт пізнання – пізнання - інформаційний обмін – мотив - цінність»; «суб'єкт спілкування – взаємодія – регуляція – ставлення - спілкування»; «суб'єкт професійної діяльності – перетворення – прогностичність – дія – діяльність» (рис.1).

Диференціація ціннісно-рольового компоненту в структурі професійного становлення особистості здійснювалась за допомогою компонентного аналізу багатомірної площини, яка складається з освітньо-професійного середовища, як зовнішньої умови, моделі професійної діяльності О. Ф. Бондаренко, дворівневої моделі ідентичності Л. Б. Шнейдер та логіко-понятійного аналізу категорій, які описують внутрішні умови розвитку особистості (табл.1).

З'ясовано, що побудова майбутнім психологом ціннісних змістів професії й оволодіння засобами здійснення професійної ролі здійснюється шляхом подолання протиріч періоду фахової підготовки та обумовлює готовність до самостійної професійної ді-

Рис. 2 Структурно-функціональна модель ціннісно-рольового компонента.

яльності, яка визначається ціннісним ставленням до професії, когніціями, установками, очікуваннями й примірюванням професійних ролей.

Подальший детермінаційний та онтологічний аналіз ціннісно-рольового компонента дозволили побудувати структурно-функціональну його модель (рис. 2) та сформулювати базові теоретичні положення дослідження, а саме:

1. Ціннісно-рольовий компонент виступає інтегративною складовою, яка визначає інтенційність особистості, розкриває світоглядні ціннісні орієнтири, має спонукальну функцію та зумовлює засоби здійснення професійної ролі.

2. На особистісному рівні ціннісно-рольовий компонент представлений «цінностями», «установками», «ставленнями», «ентропією тенденцій особистості»; на соціальному – «роллю», «позицією», «ентропією тенденцій соціального середовища».

3. Ціннісно-рольовий компонент визначається мотиваційними, когнітивними й операційними установками, у формі яких утілюється особистісно-смислове ставлення. Мотиваційна установка зумовлює значеннєве ставлення до професійного світу; когнітивна – обумовлює формування образу професії; операційна – визначає опанування рольових складових діяльності.

4. Сенсоутворюючий механізм відіграє роль синтезу потенційних можливостей та інтенційних прагнень особистості і залежить від змісту й технології освітньо-професійного процесу. Мотиваційний механізм виступає як ситуативно сформована смислова структура, що регулює навчальну діяльність. Диспозиційний механізм має стійкий життєвий сенс і забезпечує спонукання до професійної діяльності. Атрибутивний механізм забезпечує висвітлення сенсу в залежності від особистісних цінностей.

5. Виконавчим механізмом, який зумовлює розвиток ціннісно-рольового компонента, є нормативні протиріччя періоду фахової підготовки. Переживання протиріч супроводжується аналізом навчальної ситуації і власних перспектив, визначає ревізію ставлень та створення нових сенсів. Подолання

протиріч здійснюється шляхом підвищення активності, «регулювання професіогенезу» (В. Д. Шадриков).

6. Елементами ціннісно-рольового компонента виступають: умови (педагогічні та психологічні моделі навчання, технології педагогічних дій), детермінанти (установки, сенсоутворення), критерії (цінності, ролі, образи, проекція себе в майбутнє, дії), результативність – уявлення про професійну позицію.

«Професійна позиція» майбутнього психолога являє собою інтегруючу готовність до професійних дій різного спрямування, до самостійної професійної діяльності, як системи та включає, з одного боку, ціннісне ставлення (соціально значимі цінності, установки, змісти й очікування), а, з іншого, прийняття й примірювання професійної ролі, за умови, що професійна діяльність визнана й прийнята майбутнім психологом в якості життєвого пріоритету. Змістовно уявлення майбутнього психолога про професійну позицію базується на особистісно-смисловому ставленні до професії, наповнене соціально-етичними цінностями, емоційно-ціннісним та функціонально-рольовим прийняттям, усвідомленням приналежності до професійної реальності. До узагальнених та найголовніших діагностичних показників уявлення про професійну позицію, на нашу думку, відносяться три взаємодоповнюючих, а саме:

1. «соціальні і професійні цінності», які визначаються мотиваційною установкою майбутнього психолога;
2. «образ професії», що проявляє когнітивну установку;
3. «опанування рольових складових майбутньої діяльності», що обумовлюється операційною установкою.

Логіко-понятійний аналіз змісту «суб'єкта пізнання, спілкування й діяльності» в освітньо-професійному просторі дозволив визначити змістовне наповнення кожного з діагностичних показників, які конкретизувались у параметрах їх опису. Показник «соціальні і професійні цінності» містить у собі параметри, що виступають засадою для формування професійного світогляду, особистісної ціннісної концепції професійної праці, етичної спрямованості, а саме: «емоційно-ціннісне прийняття професії», «емоційно-ціннісне відношення до себе як до професіонала», «соціально-етичні цінності професії». Показник «образ професії» включає параметри професійної ідентичності майбутнього психолога та з'ясовує відповідність та узгодженість реального «Я» та «можливого професійного Я», а саме: «образ успішного фахівця», «ступінь ототожнення себе з професійною роллю», «уявлення про можливе і реальне виконання професійної ролі». Показник «опанування рольових складових майбутньої діяльності» визначає рівень оволодіння рольовим репертуаром майбутньої діяльності за допомогою параметрів: «ретроспектива оволодіння професійними діями, уміннями й навичками», «уявлення про типові професійні функції», «рівень конструктивних вмінь».

Індивідуально-варіативний рівень аналізу уявлення про професійну позицію вимагав розглядати його з урахуванням всіх можливих сторін та характеристик опису. Тому у якості критеріїв уявлення про професійну позицію запропоновано розглядати пари конструктів, які дозволяють охарактеризувати її устрій з визначенням чотирьох рівнів за зразком моделі ментального досвіду, запропонованої М. О. Холодною.

Перший рівень складають «цінності», які обумовлюють прояв суспільно та професійно значущих характеристик професійної діяльності та розкривають особливості значеннєвого функціонування майбутнього психолога у професійній ситуації. Другий рівень представлений «регуляцією», яка дозволяє здійснювати контроль та усвідомленість щодо власних осо-

Таблиця 2.
Рівні та змістовий склад професійної позиції.

№	Рівні професійної позиції	Конструкти
1	Цінності	Творчість-відтворення; соціальна значущість-самозначущість
2	Регуляція	Визначеність-невизначеність; узгодженість-неузгодженість
3	Інтенційність	Активність-пасивність; безмежність-кінцевість
4	Рольова поведінка	Рольова варіативність-стереотипність; вдосконалення-шаблоність

бистісних і професійних ресурсів та самоздійснення. До третього рівня віднесено «інтенційність», яка формує суб'єктивні критерії професійних дій та характеризує можливість саморостання. Четвертий рівень проявляє уявлення майбутнього психолога про професійні дії у формі «рольової поведінки» та характеризує індивідуальні особистісно-створенні технології виконання майбутньої діяльності.

Відповідно до можливих траєкторій перебігу розвитку ціннісно-рольового компонента, зміст професійної позиції розкривають, на наш погляд, вісім пар конструктів (табл. 2).

Методичний підхід дослідження ціннісно-рольового компонента, зумовлений концептуальним положенням, що основним етапом соціальної трансляції змісту цінності є закріплення цього змісту у формі особистісних цінностей, які виступають джерелами мотивації й значеннєвої регуляції діяльності. Дослідження ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога базується на припущенні, що між зовнішньою умовою – особливостями організації навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності студентів та складанням уявлення про професійну позицію існує функціональний, психорегулятивний зв'язок.

Висновки: теоретичний аналіз проблеми професіогенезу з виокремленням потребо-енергетичного, структурного, онтологічного, функціонального та акмеологічного рівнів визначив механізми (протиріччя) та базові категорії опису («цінності», «професійна роль», «професійна позиція», «особистісні сенси») ціннісно-рольового компонента. «Освітньо-професійний простір» включає соціально-культурне, освітнє та професійне середовище і виступає зовнішньою умовою, що зумовлює аксіологічний вектор професійного становлення особистості майбутнього психолога як «суб'єкта пізнання, спілкування та професійної діяльності». Детермінаційний та онтологічний

аналіз дав можливість побудувати структурно-функціональну модель ціннісно-рольового компонента, визначити реалізуючий (мотиваційну, когнітивну й операційну установки), описовий (мотиваційне, атрибутивне та диспозиційне сенсоутворення) та виконавчий (нормативні протиріччя періоду фахової підготовки) механізми, які зумовлюють траєкторію розвитку шляхом пошуку сенсів і цінностей особистісної та професійної екзистенції. Результатом розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога на індивідуально-варіативному рівні виступає професійна позиція як інтегруюча готовність до майбутньої професійної діяльності, що поєднує ціннісний простір особистості та вимоги професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. - 352 с.*
2. *Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – К. : Академия, 2009. – 240 с.*
3. *Зязюн, І. А. Педагогічна майстерність: [Підручник] / І. А Зязюн. Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. - К. : Вища школа, 2004. - 422 с.*
4. *Каліщук С. М. Освітньо-професійний простір як середовище, що детермінує професійне становлення особистості майбутніх фахівців / С. М. Каліщук // Актуальні проблеми психології : Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика / за ред. С. Д. Максименка, М.-Л. А. Чепи. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – Т. IX. – Вип. 5. – С. 146–150.*
5. *Каліщук С. М. Психолого-педагогічна технологія розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога : [монографія] / К. П. Потопа, С. М. Каліщук– Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 280 с.*
6. *Каліщук С. М. Ціннісно-рольовий компонент професійного становлення особистості майбутніх психологів / С. М. Каліщук // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XIII. – Ч. 2. – К., 2011. – С. 127–133.*
7. *Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.*
8. *Рабочая книга практического психолога: [Пособие для специалистов, работающих с персоналам] / А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Л. Г. Лаптев. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 640 с.*
9. *Холодная М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 264 с.*

КЛИМЧУК В.О.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант, Інститут
соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

ЖИТТЄВИЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ: ІНТЕРАКЦІЙНИЙ ПРОСТІР, ДИСКУРСИВНА ПРИРОДА ТА МОТИВАЦІЙНИЙ ВИМІР

У статті представлено розгляд життєвого світу у контексті його генезису у інтеракційному просторі та дискурсивної природи. Мотиваційний вимір розглядається як один із центральних вимірів життєвого світу особистості. Здійснюється аналіз його зовнішньо-типологічних та внутрішньоструктурних характеристик та висновується дискурсивність як його центральна ознака.

Ключові слова: *життєвий світ, інтеракційний простір, мотивація, дискурс.*

В статье рассматривается жизненный мир в контексте его генезиса в интеракционном пространстве и дискурсивной природы. Мотивационное измерение представлено как одной из центральных в жизненном мире личности. Анализируется его внешне-типологические и внутренне-структурные характеристики. Делается вывод о дискурсивности мотивационного измерения жизненного мира личности.

Ключевые слова: *жизненный мир, интеракционное пространство, мотивация, дискурс.*

Life-world is analyzed in the context of its genesis in spaces of interaction and its discursive nature. Motivation dimension are presented as central dimension of personality life-world. Provided analysis of extra-typological and intra-structured characteristics and resumed discursiveness as its main feature.

Key words: *life-world, interaction space, motivation, discourse.*

УДК 159.923.5 **© Климчук В.О ., 2013**

Вступ.

Характеризуючи традиційний трикутник «особистість-свідомість-реальність», Дж. Поттер, Д. Едвардс, М. Везерелл [28] говорять про неможливість дотримуватися цієї 3-компонентної диференційованої онтології, перейшовши до методології сконструйованої дійсності, оскільки люди постійно створюють свої версії як зовнішньої, так і внутрішньої дійсності, конструюють версії минулих подій як виправдання чи мотивацію дій теперішніх. Відповідно, базові межі між особистістю, свідомістю і реальністю розмиваються, і трансформуються у взаємодію-взаємозвязок реальності-дискурсу-соціальної дії, в якому свідомість-особистість-реальність стають рівноправними елементами, але не в якості «речей», а як уявлення про них.

Найповніша реалізація моделі взаємозв'язку реальності-дискурсу-соціальної дії, презентація уявлень про реальність як про дійсність, досягнення рівноправності дійсності-особистості-свідомості здійснюється у концепції життєвого світу, в межах якого розгляд дискурсивної і соціально-сконструйованої природи особистості, Я, ідентичності та інших процесів – емоцій, мотивації тощо – стає методологічно несуперечливим і відкритим для подальшого наукового дослідження. Відповідно, сам концепт життєвого світу потребує розгляду під новим кутом зору – кутом реальності-яка-конструюється, яка має дискурсивну природу і конструюється унаслідок процесів інтерсуб'єктної взаємодії. А відтак, питання про мотиваційний аспект, який присутній іманентно у будь-яких інтеракціях, і відповідно – є необхідним компонентом життєвого світу особистості, набуває особливої ваги. Власне, накреслити перспективи розгляду мотиваційного виміру життєвого світу особистості у руслі ідей соціального конструювання дійсності і є **завданням** цієї статті.

Життєвий світ особистості: поняття, структура, генезис.

Концепт «життєвий світ» (lebenswelt) введений у науковий обіг Е. Гуссерлем, розумівся ним як світ, даний нам у повсякденному, чуттєвому досвіді, світ суб'єктивно-реляційний, «звичний» і цілісний, при цьому цілісність його піддається тематизації і каузальному пізнанню у процесі рефлексії [10]. Для опису конституювання життєвих світів Е. Гуссерлем вводиться поняття «горизонту» як межі світу, яка змінюється залежно від людських інтенцій, як своєрідне об-меження можливих варіацій сприймання сторін дійсності.

На сьогодні можна виокремити такі напрямки розвитку концепту життєвого світу – філософський, лінгвістично-комунікаційний, соціологічний і психологічний. *Філософський напрям* – це виділені О.П. Огурцовим [22] сучасні етична інтерпретація Е.Левінаса (життєвий світ як світ стосунків лицем-до-лиця) та до-рефлексивна інтерпретація Г. Блюменберга (як до-рефлексивний світ, у якому людина живе без запитань про смисл життя); виділені С.Б. Кожевніковим [14] роботи з екологічним ухилом (Г. Бьоме, І. Сепанмаа, А. Хеллер), з проблем семіотики предметного середовища (В.Ф. Хауг, Ж. Бодрійяр, В.Флюссер). *Лінгвістично-комунікаційний напрямок* – це передусім розуміння життєвого світу як повсякденної, природньої мови, яка забезпечує комунікацію між людьми (Т. Еден, Л. Елі, за О.П. Огурцовим [22]), та розгляд життєвого світу як ресурсу для розуміння один одного у комунікативному процесі (Ю.Хабермас).

Соціологічний напрям започатковано А. Шюцем, для якого «життєсвіт» - це світ повсякденності, який відпочатку є інтерсуб'єктивним світом культури. Інтерсуб'єктивність є наслідком існування людини у мереж зв'язків із Іншими, а культурність його – виникає через явлення світу нам як смислової мережі, яку ми самі творимо нашими діями, і самі її інтерпретуємо. Деталь-

ний нарис структур «життєсвіту» дається у роботі А. Шюца, Т. Лукмана [27], у якій мова йдеться про життєсвіт як «замкнуту смислову царину», яка має свої межі та характеризується «природною настановою» (сприйманння дійсності як даної). Життєсвіт можна переживати у різних стилях, які визначаються формою напруженості свідомості, спонтанності, соціальності, досвіду самого себе та часовою перспективою. Життєсвіт у розумінні А. Шюца є цариною практики.

У *психологічному* контексті життєвий світ став предметом досліджень у екзистенційному ключі (Л. Бісвангер [3], Д.О. Леонтьєв [18], Л.Я. Дорфман [12]), суб'єктному підході (С.Л. Рубінштейн [23], К.О. Абульханова-Славська [1], Л.І. Анциферова [2]), психології переживання (Ф.Ю. Василюк [5]), рольовій психології особистості (П.П. Горностай [9]), психології творчості (В.О. Моляко [20]). Цілісна концепція життєвого світу розроблена Т.М. Титаренко [24], яка на основі аналізу часово-просторових вимірів життєвого світу виділяє полюсність як одну із основних його характеристик (полюси добро-зло, відповідальність-безвідповідальність, відкритість-закритість, центрація-децентрація), вибудовує типологію життєвих світів (егоцентричний, конформний, нормативний, релятивний та суб'єктний світи), виявляє етапи розвитку життєвих світів та дисгармонії життєвих світів. Життєвий світ розуміється тут як «концептуальна модель багатовимірного відображення реальності, яка описує об'єктивну дійсність за допомогою різних перцептивних, вербальних, міфологічних, символічних мов… Це пряма і зворотна проекція внутрішнього і зовнішнього світів один на одного, багаторазово відображена й у кожному відображенні змінювана реальність» [24, С. 33].

Життєвий світ і його інтеракційний простір.

Узагальнюючи попередні розвідки, можна виснувати, що генетичне коріння життєвого світу – у взаємодії із Іншим, у інтеракційних процесах, до мережі яких ми залучаємося ще до моменту народження.

У соціально-психологічному сенсі витоки розуміння сутності інтеракційного простору життєвого світу та його генези – у концепції символічного інтеракціонізму Дж. Міда і понятті «дзеркального Я» Ч. Кулі, ідеї інтеріоризації вищих психічних функцій (Ж. Піаже, Л.С. Виготський), теорії комунікативної дії Ю. Габермаса і ідеях соціальної структури життєсвіту А. Шюца, виділенні соціального простору життєвого світу Т.М. Титаренко, концепції соціального конструювання дійсності К. Джерджена [11], інтеракційній кратологічній концепції узалежнення/впорядкування В.О. Васютинського [6].

У Ч. Кулі [16] однією із центральних положень є принципова можливість людини відкрити своє Я лише через реакції інших людей, чере взаємодію з ними і через їх оцінки. Відповідно до поглядів Дж. Міда [19], самість людини має соціальну природу, і виникає внаслідок прийняття по відношенню до себе установок спочатку конкретного Іншого в рамках конкретних соціальних дій, а потому – «узагальнених Інших», як цілісного образу певних соціальних груп, до яких людина належить. Таким чином, висновується центральна роль інтеракції у розвитку «Я» і самосвідомості, а самі ідеї Ч. Кулі та Дж. Міда знаходять своє продовження у різних сферах соціології та психології, і зокрема – у концепції соціальних структур життєсвіту А. Шюца, в якій утверджується передусім відпочаткова інтерсуб'єктивність світу та розбудовується структура соціального світу (інтеракційного простору, простору інтерсуб'єктної взаємодії), яка включає *безпосередній досвід іншого* та *опосередкований досвід соціального світу*.

Соціальний простір життєвого світу виділяє Т.М. Титаренко, розуміючи під ним «…упорядкованість і

взаємодію певних соціальних зв'язків і процесів, суспільних відносин, їх насиченість, щільність» [24, С. 64]. При цьому, життєвий світ є зануреним у цей соціальний простір, конституйований ним і має вплив на нього. Ключову роль у цих процесах відіграють механізми інтеріоризації/екстеріоризації, моделі яких вперше виникли у соціологічних роботах Е. Дюркгейма, потому – розвинулися у психологічних концепціях французької школи (Ж. Піаже, П. Жане, А. Валлон) та культурно-історичній психології Л.С. Виготського [8]. У концепції Л.С. Виготського інтеріоризація вищих психічних функцій розглядається як процес «врощення», при якому первинно психічні функції будуються як зовнішні, з опорою за зовнішній знак, і є соціальними способами поведінки, застосованими до самого себе.

Онтогенетичний вимір ролі інтеракційних процесів у конструюванні життєвого світу презентований у інтеракційній кратологічній концепції узалежнення/впорядкування В.О. Васютинського [6], відповідно до якої взаємодія людини із оточенням відбувається у спіралевидно-осциляторний спосіб, крайніми точками її є дискурс узалежнення та дискурс впорядкування, які проявляються на кожному з етапів онтогенезу.

Наразі, можна виснувати центральну роль інтерсуб'єктивних інтеракційних процесів у конституюванні життєвого світу особистості.

Дискурсивність життєвого світу особистості.

При розгляді процесів соціального конструювання життєвого світу через призму інтеріоризації інтеракційного простору, саме мова виходить на перший план як посередник інтеракції і саме тіло цього простору. Як зазначає Дж. Мід, мова уможливлює існування або появу певної ситуації чи цього об'єкту, бо вона є частиною того механізму, в якому ця ситуація чи цей об'єкти лиш і створюються [19]. Л.С. Виготський мову розглядає як психологічний засіб оволодіння дитиною із-зовні своєю поведінкою на певному етапі розвитку та як те, що забезпечує соціальні зв'язки, які у свою чергу є конститутивами вищих психічних функцій людини [8]. Теза про центральну роль мови у соціальному конструюванні світу проходить червоною ниткою через концепції К. Джерджена (способи опису і пояснення світу як наслідки соціальної взаємодії, опосередкованої мовою), Т.М. Титаренко (як пріоритетність лінгвістичної реальності при аналізі особистості), П. Бергера, Т. Лукмана (мова як основа культурних систем).

Однак, для психологічного дослідження сенс має не просто мова як лінгвістичний феномен, а мова у її єдності із життям, мова, занурена у життя, присвоєна людиною – тому для позначення саме такої мови доцільним є використання поняття «дискурс», яке вперше майже одночасно вжили в 50-ті роки XX ст. Е. Бенвеніст та З. Харріс. Сучасна теорія дискурсу визнає конституюючу його роль у формуванні як індивідуального життєвого світу людини, так і соціального світу в цілому (це і поняття про владні властивості дискурсу М. Фуко [26], і боротьба дискурсів Е. Лакло, Ш. Муфф [13], дискурс об'єкта Ж. Бодрійяра [4], і критичний дискурс-аналіз Н. Феркло [13], і дискурсивна психологія, засновниками якої вважаються Дж. Поттер, М. Веззерелл [28]).

Мотиваційний вимір життєвого світу особистості.

Отже, інтеракційні процеси та дискурси є свого роду конститувами життєвого світу особистості. Що конкретизує таке конституювання життєвого світу, перетворюючи його на соціальне конструювання дійсності? Відповіді на питання лежать у царині аналізу мотиваційного виміру життєвого світу. Наразі, лиш накреслимо їх базові орієнтири, тим самим здійснимо

наближення до можливості розгляду проблеми мотивації як передусім проблеми дискурсивної.

Аналізуючи мотиваційний вимір життєвого світу, можна виділити декілька планів: 1) потребовий план – життєвий світ і проблема потреб (Д.О. Леонтьєв, Ж. Ньюттен), 2) зовнішньо-типологічний план – типологія життєвих світів із виділенням мотиваційних параметрів (І.Ю. Кулагіна, В.М. Колюцкій), 3) внутрішньо-структурний дискурсивний план – мотиваційні елементи структури життєсвіту (А.Шюц, Т. Лукман), 4) емпірико-дослідний план – моделювання мотиваційного виміру життєвого світу (Д.В. Труєвцев, О.А. Сагалакова, Л.Д. Дєміна, А.П. Супрун).

При розгляді проблеми потреб, Д.О. Леонтьєв [17] називає теорію мотивації Ж. Ньюттена найбільш релевантною духу «онтології життєвого світу». Дослідник поведінку людини розглядає у мережі її стосунків зі світом і переводить фокус уваги на «побудову поведінкового світу»; а мотивацію включає у цей цілісний контекст, розглядаючи її як процес трансформації динамічних стосунків людини і світу в об'єкти, цілі, структури «засіб-мета», плани [21]. Опираючись на роботи Ж. Ньюттена, Д.О. Леонтьєв формулює розуміння потреб як форми стосунків між людиною і світом, які складаються прижиттєво, і набувають дійсності у ході практичної взаємодії суб'єкта зі світом, і таким чином, можуть розглядатися як елемент життєвого світу людини [17].

У зовнішньо-типологічному плані виділимо спробу доповнення типології життєвих світів Ф.Ю. Василюка, здійснену І.Ю. Кулагіною та В.М. Колюцкім [15] на мотиваційній основі, яка термінологічно оформлена яка «центральний життєвий принцип». Так, у їх інтерпретації, *внутрішньо простий і зовнішньо легкий* життєвий світ характеризується «принципом задоволення», який і є базовою мотиваційною ознакою цього світу. У *внутрішньо простому і зовнішньо важкому* світі центральним є «принцип реальності», у *внутрішньо складному і зовнішньо важкому* світі – «принцип творчості», у *внутрішньо складному і зовнішньо «начебто» легкому* світі – «принцип цінності». При цьому, самі життєві світи теж розглядаються як певні грані людської мотивації.

У внутрішньо-структурному плані у роботі А. Шюца, Т. Лукмана [27] мотиваційний компонент з'являється при розгляді життєсвіту з точки зору можливостей його рефлексії людиною. Тут йдеться про «структури релевантностей» – структури, за допомогою яких людина визначається у відповідності самій собі певних знань, настанов, елементів вибору тощо. Розглядаються такі структури – тематична (нав'язане/добровільне звернення до певних тем), інтерпретаційна (рутинне перекриття/тлумачення теми) та мотиваційна (мотивація у «для-того-щоб зв'язку» / мотивація у «тому-що зв'язку»). Саме мотиваційна релевантість допомагає встановити смислові зв'язки між поведінкою в тут-і-тепер і планами людини. При цьому, автори червоною ниткою проводять думку про те, що передусім ми маємо справу із реченнями – «для-того-щоб реченнями» та «тому-що реченнями», які є елементами «мотиваційних ланцюгів».

У емпірико-дослідному плані – здійснюється спроба психосемантичного моделювання мотиваційного виміру життєвого світу, або ж «простору ментальності» (Д.В. Труєвцев, О.А. Сагалакова, Л.Д. Дєміна, А.П. Супрун [25]). При цьому сам життєвий світ набуває семантичного трактування, а для його операціоналізації вводиться поняття «ментальна карта» як семантична карта взаємодії людини і світу; при цьому мотиваційний простір являє собою неортогональний набір силових векторів у ортогоналізованому категоріальному просторі. Змістово – ментальна карта є картою умов досягнення і реалізації потреб у результаті певних дій в рамках певного життєвого світу.

Висновки і перспективи.

Життєвий світ особистості є її присвоєною дійсністю, яка конституйована інтеракційними процесами і дискурсом, у які особистість відпочатково занурена. Вони є детермінантами його ґенези, структурних особливостей, дисгармоній і специфіки в цілому. Метафорично: якщо інтеракційний простір відіграє центральну роль у конституюванні життєвого світу особистості, є свого роду його фундаментом, то мова – це будівельний матеріал, його цегла й цемент.

Мотиваційний вимір життєсвіту є інтегративною характеристикою, яка визначає вектор його розвитку у рамках інтеракційно-дискурсивного простору. На сьогодні дослідниками розглянуто його потребовий, типологічний та структурний плани. На черзі – вирішення задачі експлікації мотиваційного виміру як мотиваційного дискурсу, який пронизує життєвий простір особистості та соціальний дискурс вцілому. Вирішення цієї задачі можливе за умови попереднього аналізу теорій мотивації через призму соціально-психологічного підходу, дискурсивності та постнекласичної раціональності, що є перспективою наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.*
2. *Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Анцыферова Л.И. // Психологический журнал. – 1993. – №2. – С. 3-16.*
3. *Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. / Бинсвангер Людвиг – М.: «КСП+», СПб.: «Ювента» (при участии психо-логического центра «Ленато», СПб), 1999. – 300 с.*
4. *Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Бодрийяр Ж. – М.: Добросвет, 2000. - 389 с.*
5. *Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Василюк Федор Ефимович. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.*
6. *Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. / Васютинський Вадим. – К., 2005. – 492 с.*
7. *Вашкевич А.В. Дискурс // История философии: Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2002. – 1376 с.*
8. *Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.*
9. *Горностай П.П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості / Павло Горностай. // Психологічні перспективи. - 2004. - Вип. 6. - С. 23-35.*
10. *Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Гуссерль Э. // Вопросы философии. – 1992. – № 7. – С. 136-177.*
11. *Джерджен К. Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии / Пер. с англ. Е. В. Якимовой // Социальная психология: саморефлексия маргинальности: Хрестоматия / РАН. ИНИОН. Лаб. социологии; Отв. ред. М. П. Гапочка; Ред.-сост. Е. В. Якимова. – М.: ИНИОН, 1995. – С. 51 – 73*
12. *Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир / Л. Я. Дорфман ; [Предисл. Д. Леонтьева] – М.: Смысл, 1993. – 456 с.*

13. *Йоргенсен М.В., Филлипс Л.Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Филлипс, М.В. Йоргенсен / Пер. с англ. 2е изд., испр. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2008. – 352 с.*
14. *Кожевников С.Б. Жизненный мир человека как модус культуры [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / С. Б. Кожевников. - Ростов н/Д, 2006. - 49 с.*
15. *Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Жизненный мир и центральный жизненный принцип // Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Психология развития и возрастная психология. – М.: Академический проект: Трикста, 2011. – С. 78-89.*
16. *Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / Кули Чарльз Хортон. – Пер. с англ. — М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. — 320 с.*
17. *Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей / Леонтьев Д.А. // Психологический журнал. – Т. 13 – № 2. –1992. – С. 107-120.*
18. *Леонтьев Д.А. К типологии жизненных миров // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А.Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. – С. 114-116.*
19. *Мід Дж.Г. Дух, самість і суспільство. з точки зору соціального біхевіориста / Дж.Г. Мід ; [пер. з англ. та передмова Т. Корпалою]. – К. : Український центр духовної культури, 2000. – 416 с.*
20. *Моляко В.А. Так что же такое восприятие мира? (приглашение к дискусии) / Моляко В.А. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 15. Частина І. – С. 39-44..*
21. *Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Жозеф Ньюттен / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.*
22. *Огурцов А.П. «Жизненный мир» и кризис науки / А.П. Огурцов / VOX. – 2010. – №9. [Електронний ресурс: http://vox-journal.org/html/issues/vox9/133]*
23. *Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003. – 512 с.*
24. *Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. - К.: Либідь, 2003. - 376 с.*
25. *Труевцев Д.В. Психосемантическое моделирование мотивационного пространства ментальности – новые возможности экспликации смысловой структуры поведения / Д.В. Труевцев, О.А. Сагалакова, Л.Д. Демина, А.П. Супрун // Известия Алтайского государственного университета. – 2003. – №2 (28). – С. 95-99.*
26. *Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. / Мишель Фуко. – М., «Прогресс», 1977. – 405 с.*
27. *Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту / Шюц Альфред, Лукман Томас. – К.: Український Центр духовної культури, 2004. - 560 с.*
28. *Potter J., Edwards D. , Wetherell M A model of discourse in action // Amer. behavioral scientist. - 1993. -Vol. 36. – №3. - P. 383-401.*

КОВАЛЕВСЬКА А.О.,
аспірант кафедри психології,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет», м. Ялта

СТРАХИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД УМОВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

У статті представлені результати дослідження страхів дітей молодшого шкільного віку. Визначено найбільш поширені страхи молодших школярів, досліджено рівень переживання почуття страху, а також встановлена залежність виникнення страхів від умов сімейного виховання.

Ключові слова: *страх, молодший шкільний вік, умови сімейного виховання.*

В статье представлены результаты исследования страхов детей младшего школьного возраста. Определены наиболее распространенные страхи младших школьников, исследован уровень переживания чувства страха, а также установлена зависимость возникновения страхов от условий семейного воспитания.

Ключевые слова: *страх, младший школьный возраст, условия семейного воспитания.*

Influence of family education of fear in primary school children. In the article the results of research fears at primary school children. Define the main fears, research the depth of fear and the dependence fears from family.

Key words: *fear, primary school children, conditions of family upbringing.*

На сьогоднішній день відзначається тенденція зростання кількості дітей з страхами, з якими тісно пов'язані тривожність і почуття невпевненості в собі. Діти, батьки, вчителі потребують кваліфікованої психологічної допомоги у вирішенні проблеми подолання дитиною страху. Для цього в першу чергу необхідно чітко визначити джерело страхів, з чим пов'язано їх виникнення.

Питання проблеми страхів досліджувалися вітчизняними і зарубіжними психологами і психіатрами (Виготт-

УДК 37.018.1: 616.89 – 008.441.1

© Ковалевська А.О ., 2013

ський Л. С., Запорожець О. В., Бехтерєв В.М., Леві В.В., Еберлейн Г., Ізард К. та ін.) Дослідженнями вікових страхів займалися Захаров О. І., Філліпс Б., Прихожан А. М., Карпенко Н., Панфілова М.О., Скляренко О. М.

Метою даної статті є визначення наявності та характеру залежності виникнення та особливостей переживання страхів молодшими школярами від умов сімейного виховання.

Дослідження страхів у дітей молодшого шкільного віку за допомогою комплексу психодіагностичних методик передбачає визначення наявності страхів у дітей, визначення провідного страху, встановлення причин їх виникнення. Використання проективних малюнкових тестів дає можливість глибше і детальніше вивчити дану проблему, визначити рівень переживання почуття страху, а також встановити залежність виникнення страхів від умов сімейного виховання.

В якості методів дослідження нами був використаний комплекс взаємодоповнюючих методик. Даний комплекс методик відповідає віку випробовуваних і завданням дослідження. При виборі діагностичних методик ми спиралися на основні психодіагностичні вимоги: валідність, стандартизованість, можливість зіставлення результатів. Методика виявлення страхів, розроблена О. І. Захаровим, дозволила нам встановити наявність страхів у молодших школярів, визначити характер цих страхів, порівняти встановлене нами кількість страхів з віковими нормами, визначеними автором методики (2000). Методика виявлення дитячих страхів «Страхи в будиночках» (О. І. Захаров і М. Панфілова, 1999), проводилася нами з першокласниками для виявлення та уточнення переважаючих видів страхів. Результати, отримані за допомогою тесту шкільної тривожності Філліпс Б., дозволили нам встановити наявність шкільної страхів, а також встановити переважні страхи (Істратова О.Н., 2006). Даний опитувальник ми використовували в роботі з учнями 2 - 4-х класів. У ході дослідження ми вивчили ті фактори неблагополуччя дитини в школі, які описують досліджувану нами проблему, а саме: страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, проблеми й страхи у відносинах із учителями. Проективні методики, які ми використовували в процесі дослідження, були обрані в якості доповнення до опитувальників. Аналіз малюнків не тільки розширює діагностичні можливості, але сприяє більш повному розумінню всього душевного стану дитини. На наш погляд, проективні тести найбільш підходять для дослідження прояву страхів у дітей молодшого шкільного віку. Саме в цьому віці проявляється найбільша активність у малюванні. Проективні методики проводилися нами індивідуально з першокласниками. Учні 2-х, 3-х і 4-х класів малювали в групах. З метою підтвердження і уточнення даних, отриманих в ході дослідження страхів молодших школярів, батькам і вчителям учнів було запропоновано відповісти на питання анкети. Розроблена нами анкета містить питання, що стосуються проблеми наявності страхів і їх видів в учнів, ступеня прояву та можливих причин появи даних страхів і побоювань у дітей.

У дослідженні брали участь 325 учнів 1 - 4-х класів. З них 155 дівчаток та 170 хлопчиків. Дослідження проводилося на базі Ялтинського навчально-виховного комплексу «Школа-ліцей № 9». В анкетуванні брали участь 168 батьків учнів та 11 вчителів початкових класів.

Аналіз отриманих даних показав, що провідним страхом у дітей молодшого шкільного віку за результатами нашого дослідження є страх смерті своєї і батьків. В середньому 77% учнів початкової школи відзначили, що бояться померти самі і 90% - того, що можуть померти їхні батьки. При цьому страх смерті відносно частіше зустрічається у дівчаток (88%), також

як і страх смерті батьків (94%), ніж у хлопчиків (відповідно 66% і 85%).

Серед молодших школярів, які брали участь у дослідженні найбільш поширені страх самовираження (56%) і страх ситуації перевірки знань (56%). Найбільш поширений даний страх серед учнів четвертих класів (64%). Серед дівчаток зустрічається частіше, ніж серед хлопчиків (59% і 56% відповідно). Серед учнів третіх класів 60% дітей зазнають подібний страх. Число другокласників, у яких відмічається завищений рівень даного показника, становить 46%. Значно більше число дівчаток відчувають подібний страх (61%) в порівнянні з хлопчиками (50%). Найбільш поширений даний страх серед учнів третіх і четвертих класів (по 58%). Серед учнів других класів 52% дітей зазнають подібний страх. Аналіз отриманих даних показав, що практично всі чотири види шкільних страхів частіше відзначаються у дівчаток, а також серед учнів третіх і четвертих класів.

Використання в дослідженні дитячих страхів проективних методик дозволило нам визначити рівень переживання почуття страху молодших школярів. Враховуючи характер і кількість ознак захисту на малюнках «Неіснуюча тварина», виконаних учасниками експерименту, можна судити про ступінь глибини переживання страхів.

Наявність на малюнку зображення луски, панцира, згадка про важкодосяжності місця життя тварини, вказівка на велику кількість ворогів або повна їх відсутність, бажання стати великим за розміром або не мати ворогів, висловлене від особи персонажа, а також опис способів захисту, вказують на боязнь агресії і потребу в захисті. Шипи і голки на малюнку при цьому можуть вказувати на можливість прояву захисної агресії. Наприклад, на малюнку учениці першого класу П. Ольги зображено велику кількість шипів, оточуючих фігуру тварини як панцир. Лінії малюнка нерівні, що складаються з безлічі дрібних штрихів, малюнок розташований в нижній частині аркуша. За даними спостереження, відомостями, отриманими від батьків і вчителя дівчинки, Оля проявляє ознаки підвищеної тривожності, боязкості, невпевненості, воліє більшу частину часу проводити в стороні від однолітків. За даними методику виявлення страхів у Олі відзначається завищене число страхів. На малюнках учнів четвертого і третього класу А. Катерини і Б. Наташі зображені фігури тварин, оточених захисними панцирами. Малюнки розташовані в нижній частині аркуша. У розповіді про тварин згадується способи захисту від великої кількості ворогів і небезпек, а також віддаленість місця проживання («печера», «непрохідний ліс», «інша планета»). За даними методику виявлення страхів у даних учнів відзначається завищене число страхів. При цьому у обох дівчаток поряд зі страхом смерті і заподіяння фізичної шкоди відзначається наявність соціально опосередкованих страхів (самотності, людей, дітей та ін.) Серед шкільних страхів переважають страх самовираження і страх не відповідати очікуванням оточуючих.

У ході аналізу малюнків були відзначені випадки, коли кількість страхів залишалося в межах норми, однак рівень переживання наявних страхів у учасників експерименту виявлявся досить високим. Так, в учня першого класу Д. Арсенія кількість страхів знаходиться в межах вікової норми, переважно відзначаються соціально-опосередкування страхи (страх якихось людей, покарання, побоювання зробити щось неправильно), але при цьому рівень їх переживання можна визначити як високий . Зображення неіснуючої тварини, виконаного Арсенієм, нагадує жука, покритого панциром з голками. В оповіданні про тваринний місцем її проживання вказується нора в пустелі, де воно вдень ховається від хижаків. За розміром воно невелике, проте «воно швидко росте і скоро виросте, стане великим і перестане ховатися вдень». Схожий малюнок вико-

нав учень другого класу М. Валентин. На його малюнку зображена істота, покрите щільною лускою, мешкає воно глибоко в океані, ворогів у нього немає, але автор малюнка в оповіданні часто згадує різні засоби захисту (скеля на дні моря служить будинком, ніхто не знає, де воно живе, захисний окрас луски і т.д.), і сама тварина описується як обережне. При цьому у Валентина відзначається невелика кількість страхів у межах норми. Майже всі з пов'язані з нерішучістю заподіяння фізичної шкоди: напади, війни, несподіваних звуків.

Виходячи з даних аналізу малюнків дітей, нами були визначені п'ять рівнів переживання почуття страху:

- Дуже низький рівень - відсутність ознак захисту при зображенні неіснуючої тварини;
- Низький рівень - наявність одного-двох ознак на малюнку;
- Середній рівень - наявність трьох ознак;
- Високий рівень - наявність чотирьох ознак;
- Дуже високий рівень - наявність п'яти і більше ознак.

В середньому ознаки захисту при зображенні неіснуючої тварини відзначаються у 30,9% дітей, що свідчить про досить високого ступеня глибини переживання страхів. Серед хлопчиків більше число тих, у кого на малюнках присутні ознаки захисту і відбивається потреба в захисті (в середньому 35%), в той час як на малюнках дівчаток подібні ознаки відзначаються у 30,3%. При цьому хлопчики важче і глибше переживають почуття страху в порівнянні з дівчатками. Серед учнів перших і других класів частіше зустрічаються діти з високим і дуже високим рівнем переживання почуття страху. Також ознаки захисту і потреби в захисті частіше відзначаються на малюнках першокласників (у 40,5%) і другокласників (46%). Рідше на малюнках третьокласників (23,2%) та четвертокласників (15%).

Аналіз відповідей батьків молодших школярів та вчителів початкових класів на запитання запропонованої нами анкети показав наступне. 83% батьків, які беруть участь у дослідженні, відзначили наявність страхів і побоювань у своїх дітей. При цьому 30,1% батьків зазначили значно меншу кількість страхів у порівнянні з відповідями своїх дітей, 13,8% - завищили кількість страхів, і у 56,1% батьків відповіді про види і кількості страхів практично збігаються з результатами дослідження страхів їхніх дітей.

З метою вивчення впливу умов сімейного виховання на виникнення і особливості переживання почуття страху у молодших школярів був проведений якісний і кількісний аналіз проективних малюнків сім'ї, виконаних учасниками дослідження, що дають уявлення про суб'єктивну оцінку дитиною своєї сім'ї, свого місця в системі внутрішньосімейних відносин.

Дані отримані за допомогою проективної методики «Малюнок сім'ї», анкети для батьків, вивчення особистих справ учнів, класних журналів, опитування класних керівників, дозволили визначити дітей, які виховуються в сприятливих і несприятливих сімейних умовах. Це дало можливість встановити залежність кількості випробовуваних страхів і рівня їх переживання молодшими школярами від сімейного виховання.

До факторів неблагополучної обстановки в родині можна віднести конфліктні стосунки між родичами, неповна сім'я, відчуття знедоленої людини в сім'ї, брак спілкування, відсутність емоційної прихильності, агресивна поведінка членів сім'ї і т.д.

Показниками напруженої емоційної атмосфери в сім'ї слугують штриховка, штрихові або множинні лінії, стирання, виправлення, підвищений тиск при зображенні членів сім'ї (у порівнянні з іншими малюнками). Зображення таким чином одного з членів сім'ї може вказувати на напружене, конфліктне або амбівалентне ставлення до нього. Зображення подібним чином себе може означати неблагопо-

лучне емоційне самовідчуття в родині. Наприклад, на малюнках учнів другого та третього класів С. Іллі та Г. Аліни фігури членів сім'ї зображені недбало, невпевненими лініями, присутні безліч виправлень, що може вказувати на напружені або конфліктні стосунки в сім'ї. Припущення підтвердилося відомостями, отриманими в ході бесіди з батьками та вчителями учнів. При цьому у даних дітей відзначається завищене число страхів у порівнянні зі середньовіковою нормою. Відзначаються також труднощі в спілкуванні з однолітками і відставання в навчальній діяльності.

У своєму дослідженні О. І. Захаров встановив той факт, що у дітей з конфліктних сімей більш часто зустрічаються страхи тварин, стихії, захворювань, смерті, а також страхів кошмарних снів і батьків. Подібні страхи можуть, таким чином, бути емоційним відгуком на відчуття емоційного неблагополуччя в сім'ї.

Ще однією ознакою негативного або амбівалентного ставлення до одному або декільком членам сім'ї є відсутність його на малюнку, а також особливо недбале його зображення, як на малюнках учнів третього і четвертого класів Р. Вікторії і Л. Владислава, детально промальовані найбільш близьких для себе членів сім'ї (маму, бабусю, братів і сестер) і не намалював батька і дідуся (часу на виконання малюнка відводилося достатньо). В обох учнів відзначається амбівалентне ставлення до даних членам сім'ї, яких вони вважають надмірно суворими.

Однією з причин занепокоєння і боязкості дитини може служити відсутність емоційних прихильностей в сім'ї, брак спілкування і незадоволена потреба в емоційному теплі. Ознаками подібної ситуації на малюнку служить включення домашніх тварин, віддаленість членів сім'ї один від одного, поділ їх лініями на аркуші, зображення великої кількості предметів і т.д. Подібні ознаки зустрічаються на малюнках багатьох дітей з підвищеним рівнем тривожності і великою кількістю страхів.

Неповна сім'я також є фактором ризику виникнення страхів у дитини. Характерним прикладом може служити ситуація з учнем другого класу Д. Костянтином, батьки якої на момент дослідження перебували в розлученні і жили окремо. За даними дослідження, у Кості відзначається завищене число страхів. Серед груп страхів у хлопчика переважають соціально опосередковані страхи, а також страхи темряви і страшних снів. На малюнку сім'ї Костя першим, детально і докладно промальовані, зобразив батька, що вказує на високу значимість цієї постаті.

Аналіз співвідношення між особливостями сімейного виховання і підвищеною кількістю страхів у дітей, що беруть участь в нашому дослідженні, представлений в таблиці 1.

Представлені дані дозволяють зробити висновок про те, що серед учнів молодших класів, які виховуються в несприятливих сімейних умовах, частіше зустрічаються діти з підвищеною кількістю страхів. У нашому дослідженні таких дітей 29,5%. У той час

Таблиця 1.
Залежність підвищеної кількості страхів у молодших школярів від умов сімейного виховання (в %).

№ п/п	Умови сімейного виховання	В цілому	Дівчинки	Хлопчики	Класи			
					1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
1	Благополучні	11,5	21	3	15	16,4	4,1	11,7
2	Неблагополучні	29,5	26	32,8	37	34,5	28,8	16,7

Таблиця 2.
Залежність високого рівня переживання страху у молодших школярів від умов сімейного виховання (в %).

№ п/п	Умови сімейного виховання	В цілому	Дівчинки	Хлопчики	Класи			
					1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
1	Благополучні	1	0,8	1,5	4,1	0	0	0
2	Неблагополучні	6,6	1,6	10,9	10,9	14,5	1,4	0

як в сім'ях з сприятливими умовами виховання дітей з надмірно великою кількістю страхів менше (11,5%). Отримані дані вказують на те, що хлопчики молодшого шкільного віку більш чутливі до особливостей сімейної обстановки щодо кількості випробовуваних страхів. Тільки у 3% хлопчиків, які виховуються в сприятливих сімейних умовах, відзначається підвищене число страхів, і у 32,8% в несприятливих. Число дівчаток з великою кількістю страхів у залежності від сімейних умов відрізняється незначно (несприятливі умови - 26%, сприятливі - 21%). Тенденція досліджуваної нами залежності зберігається і у міру дорослішання учнів: дітей з підвищеною кількістю страхів, які виховуються в несприятливих сімейних умовах більше в порівнянні з дітьми з благополучних сімей. Однак, як показали дані порівняльного аналізу в четвертому класі подібна різниця незначна: 11,7% дітей виховуються в благополучних умовах, 16.7% - у менш сприятливих.

Дані щодо співвідношення ступеня тяжкості переживання почуття страху і умов сімейного виховання представлені в таблицях 2 і 3. У таблиці 2 відображені результати співвідношення особливостей сімейних умов з високим рівнем переживання страху, в таблиці 3 - з низьким.

Результати аналізу показали, що важче і глибше переживають почуття страху діти, що виховуються в несприятливих сімейних умовах. Таких дітей 6,6% в порівнянні з одним відсотком дітей з благополучних сімей. Різниця між числом хлопчиків з високим рівнем переживання страху з сімей з різними умовами виховання більш значна, ніж у дівчаток. 1,5% хлопчиків, які важко переживають почуття страху, виховуються у сприятливих умовах, і 10,9% - в несприятливих. У дівчаток відповідно 0,8% і 1,6%. У четвертому класі залежність між умовами сімейного виховання і ступенем переживання почуття страху відсутня.

Щодо залежності низького рівня переживання страху учнями початкових класів, можна зробити висновок про те, що в сім'ях зі сприятливими умовами виховання у дітей, що беруть участь в дослідженні, рідше відзначається глибоке переживання почуття страху (всього у 7,4% дітей) порівняно з дітьми з менш благополучних сімей (15%).

Таблиця 3.
Залежність низького рівня переживання страху у молодших школярів від умов сімейного виховання (в %).

№ п/п	Умови сімейного виховання	В цілому	Дівчинки	Хлопчики	Класи			
					1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
1	Благополучні	7,4	6,4	8,1	5,4	3,6	8,2	11,7
2	Неблагополучні	15	13,8	16	12,5	21,9	19,2	6,6

Таким чином, в ході аналізу співвідношення кількості страхів у залежності від умов виховання в родині була виявлена загальна тенденція зниження ймовірності виникнення підвищеного числа страхів у дітей, які виховуються в сприятливих сімейних умовах. Те ж можна сказати і про ступінь тяжкості переживання почуття страху: в сім'ях зі сприятливими умовами виховання значно рідше зустрічаються діти з високим рівнем переживання страху. Подальшого вивчення потребують також питання впливу на виникнення дитячих страхів інших факторів в сучасних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / Венгер А. Л. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.*
2. *Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Дилео Д. – М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.*
3. *Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / Захаров А. И. –СПб.: Издательство СОЮЗ, 2000. – 448 с.*
4. *Истратова О. Н. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 511 с.*
5. *Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей / Н. Карпенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 4 – 7.*
6. *Панфилова М. А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков / М. А. Панфилова // Школьный психолог. – 1999. – №8. – С.10 –12.*
7. *Хоментаускас Г. Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений / Г. Т. Хоментаускас // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 165-171.*

КОВАЛЬЧУК З.Я.
кандидат психологічних наук,
доцент, заступник декана з
НМР факультету психології,
Львівський державний
університет внутрішніх справ,
м. Львів

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ГЕНЕТИЧНИЙ МЕТОД ЯК ПОТУЖНИЙ ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті автор розкриває сутність експериментально-генетичного методу в ракурсі культурно-історичної теорії. Автор обгрунтовує потребу застосування експериментально-генетичного методу дослідження проблеми оптимізації міжособистісної взаємодії та педагогічного спілкування зокрема.

Ключові слова: *генетична психології, експериментально-генетичний метод, особистість, міжособистісне спілкування, педагогічна взаємодія.*

Экспериментально-генетический метод как мощное средство исследования оптимизации межличностного общения в образовательном пространстве. В статье автор раскрывает сущность экспериментально-генетического метода в ракурсе культурно-исторической теории. Автор обосновывает необходимость применения экспериментально-генетического метода исследования проблемы оптимизации межличностного взаимодействия и педагогического общения в частности.

Ключевые слова: *генетическая психологии, экспериментально-генетический метод, личность, межличностное общение, педагогическое взаимодействие.*

Experimental genetic method as a powerful tool for the study of interpersonal communication optimizationin the educational space. The author reveals the essence of the experimental method in genetic perspective of cultural-historical theory. By justifying the need for the

УДК 159.922/923
© Ковальчук З.Я ., 2013

use of experimental genetic research method optimization problem of interpersonal interaction and pedagogical communication in particular.

Key words: *genetic psychology, experimental-genetic method, personality, interpersonal communication, pedagogical interaction.*

Зрозуміти особистість як цілісність, яка саморозвивається – одне з кардинальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка зараз переживає процес становлення, проте маємо сподівання – має велике майбутнє.

Дослідження особистості та її складних підсистем вимагає застосування відповідного методу, який би був адекватним об'єкту, що вивчається Генетично-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, яка постійно саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу [7, с.8].

У культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, який долає «поелементність» підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в плині існування і становлення).

Експериментально-генетичний метод був започаткований Л. Виготським як потужна система вивчення розвитку психіки. У сучасній психологічній науці він набув окремого й вагомого статусу. «Лінія Виготського» (О. Леонтьєв, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Давидов, С. Максименко та ін.), ставши розгалуженим концептуальним феноменом і маючи детермінантами базові принципи вивчення розвитку психіки людини, запрезентувала себе як універсальне психологічне вчення. Вивчення психічного розвитку особистості в рамках даної теорії зустрічається у дослідженнях Є. Бугрименко, О. Гошовського, Ж. Вірної, О. Губенко, Т. Данилової, Н. Калини, З. Карпенко, Т. Комар, С. Коношенко, К. Коростелиної, В. Мєдвєдєва. Спільним для всіх векторів наукового пошуку є методологічний зміст, суть якого зводиться до того, що специфічні форми психіки не дані людині від народження, а лише задані як суспільні зразки, тому психічний розвиток здійснюється у вигляді засвоєння цих зразків, зокрема й у процесі цілеспрямованого навчання і виховання [2].

У працях В. Давидова, Л. Зазуліної, Н. Кучеренко, С. Максименка, С. Подмазіна, А. Самодріна, І. Цимбал експериментально-генетичний метод є однією з найважливіших емпірично-дослідницьких складових розвивального навчання.

Аналіз наукової педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що змістовні та методичні аспекти педагогічного процесу і взаємодії зокрема значною мірою вже досліджені. Проте цього не можна сказати про соціально-психологічний аналіз педагогічної взаємодії, в процесі якої розгортається спільна робота. Вона ґрунтується на взаєморозумінні педагога та вихованця, спільності інтересів і прагнень; взаємодії мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, які відзеркалюють різні рівні потреб її суб'єктів; передбачає не лише особистий, а й особистісний (психологічний) контакт, де духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, прилучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомленням своєї унікальності, відмінності від партнера, з набуттям внутрішньої цілісної незалежності.

Тому **метою** нашої статті є розкрити сутність експериментально-генетичного методу в ракурсі оптимізації міжособистісного спілкування.

С. Максименко відзначає, що на відміну від статичного формально-логічного розуміння системи екс-

периментально-генетичний метод утверджує систему, яка розвивається, а вона в свою чергу також потребує побудови адекватної системи предметно-перетворювальних дій, виконання яких формує в особистості відповідну систему психологічних новоутворень. Тобто експериментально-генетичний метод містить у собі різноманітні способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. Водночас саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури самому психічному, які здебільшого реалізуються як способи аналізу. Завдяки механізмам інтеріоризації способи перетворення виступають психологічними механізмами предметної діяльності суб'єкта. Отож психічні процеси як регулятори діяльності та поведінки людини дають підстави інтерпретувати закономірності психічного розвитку як необхідний і логічний наслідок даної лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом [7, с.69].

Конструювання і використання експериментально-генетичного методу є вираженням примату соціального у становленні психіки. Тому С. Максименко пропонує історичний підхід, який передбачає опосередкованість вищих психічних функцій та розуміння психіки як історичного продукту, а також метод, який визначається також як історико-генетичний. Інструментальний метод не є співмірним з традиційними психологічними методами (спостереження, експеримент, анкетування, бесіда тощо), він репрезентує особливий підхід до вивчення психічного і передусім є методологічним принципом і способом психологічного вивчення особистості. Як безпосередній технічний прийом науково-психологічного дослідження інструментальний метод може використати будь-яку методику з традиційного емпіричного тезаурусу, наприклад експеримент, спостереження тощо.

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається, а також враховує єдність біосоціальних детермінант, що зумовлюють її існування. Тому принципи побудови методу обов'язково відображають природу існування об'єкта вивчення: самомоделювання (креативність), єдність біологічного і соціального, неможливість отримати остаточні емпіричні показники щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку, складаючи сутнісну технологію методу, передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку й існування.

Положення про соціальний генезис свідомості індивіда, психічний розвиток як присвоєння суб'єктом культурних набутків суспільства є діалектичною канвою експериментально-генетичного методу [6].

С. Максименко відзначає, що експериментально-генетичний метод не використовувався і не може використовуватися для дослідження особистості як такої, однак ті реальні емпіричні результати, які отримані завдяки його застосуванню, теоретичні узагальнення, що здійснені в межах теорії розвивального навчання, дозволяють розглядати його у вигляді концептуального підґрунтя створення методу вивчення особистості. Завдяки цьому методу досліджено механізми виникнення і розвитку окремих вищих психічних функцій: суб'єкт, застосовуючи/створюючи спеціальні засоби, привласнює загальнолюдські здібності, шо існують в соціальному оточенні у вигляді опредметнених проявів інших суб'єктів, і перетворює їх у власні здібності як вищі психічні функції.

Однак, на думку вченого, експериментально-генетичний метод може трактуватися і як «типовий» спосіб дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність, сама цілісність знову залишається «за дужками», і дослідник має добудовувати її у власному мисленні, виходячи з конкретних і часткових результатів. Існуюча різниця об'єктів вивчення і реальних дослідницьких цілей зумовлює різну логіку розгортання і технологію використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методів [6].

В емпіричних дослідженнях велике значення має те, що експериментально-генетичний метод дозволяє глибоко і цілісно розкрити походження певного психічного процесу. Змістовно-функціональна сутність принцип експериментально-генетичного методу полягає в тому, що досліджувану вибірку складають діти, в яких відсутній відповідний психічний процес, а потім, виходячи з певної гіпотези, в лабораторних умовах якраз і формується той процес, якого не вистачає. Тобто за допомогою цього методу відбувається моделювання процесу, який має місце в житті, і постає сприятлива нагода розібратися в тому, що ж приховується за переходами від одного рівня розвитку до іншого, оскільки є можливість цей перехід експериментально побудувати.

Експериментально-генетичне дослідження передбачає виокремлення змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномена, що є результатом опредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Потім відбувається своєрідне «переведення» даного матеріалу у форму навчального предмета і здійснюється привласнення його у вигляді учбової задачі як засобу вирішення конкретної навчальної проблеми. Результатом такого привласнення є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності – одиниці свідомості, яка завдяки подвійному опосередкуванню визначає подальші процеси «вростання» індивіда в культуру, опосередковуючи їх зсередини.

Експериментально-генетичному методу притаманна та перевага, про яку веде мову С. Максименко, стверджуючи, що головна вимога до методів наукового дослідження в психології – давати йомовірне знання, досягати об'єктивності відтворення психічних феноменів оптимальним шляхом – відповідно до закону оптимальності «…з метою гармонізувати психіку, дії, діяльність і творчість – з мінімальним докладанням енергії, часу і праці» [6, с.37].

У концептуальному доробку П. Гальперіна експериментально-генетичний метод реалізований як метод планомірного поетапного формування розумових дій і понять. Його теоретичне осмислення й емпіричне використання дозволили отримати низку нових науково достовірних фактів, що стосуються розумового розвитку особистості дитини та водночас на рівні тривалого й розгалуженого психолого-педагогічного експерименту підтвердили гіпотезу Л. Виготського про системний характер і смислову будову свідомості людини [1].

Широкі можливості для вирішення проблеми оптимізації міжособистісної взаємодії в освітньому просторі пропонує якраз експериментально-генетичний метод дослідження як один із найперспективніших методів розвивальної психології. Він відображається у працях Є. Бугрименка, Н. Калини, З. Карпенко тощо.

Психолого-педагогічна сутність експериментально-генетичного методу зводиться до таких основних концептуальних конструктів.

Як зазначає С. Максименко, логіка експериментально-генетичного методу передбачає активне моделювання та відтворення у спеціальних умовах закономірностей виникнення й ста-

новлення в онтогенезі психологічних функцій. Модель, створена ученим, відповідає внутрішній структурі самого психічного процесу. Отже психічний процес спочатку відтворюється у вигляді моделі певної діяльності, а потім здійснюється спеціальним способом організації активності суб'єкта. Навчальна задача в експериментально-генетичному дослідженні є засобом породження та розвитку психічних процесів [6].

Основними принципами експериментально-генетичного методу, розробленого С. Максименком, є:

Принцип аналізу за одиницями (вичленування вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле). Головне завдання принципу полягає у виділенні цілісних рис і моментів кожного психологічного явища, які зберігають сутність цілого.

Принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії в дослідженні). Завдання дослідника полягає у генетичному вивченні структурних компонентів психічного процесу, який розгортається у часі. Охопити у дослідженні процес розвитку як психічного явища у всіх його фазах та змінах – від моменту виникнення до загибелі – означає розкриття його природи і пізнання його сутності.

Принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень). Система уявлень, що розвивається, потребує відповідних щодо даної системи предметно-перетворювальних дій, виконання яких формує психологічні новоутворення у суб'єкта. Принцип системності є єднальною ланкою, яка поєднує абстрактне та конкретне; він пов'язує знання, що розвивається, з предметно-перетворювальною діяльністю, яка породжує це знання.

4. *Принцип проектування та моделювання* (принцип активного моделювання, відтворення психіки в особливих умовах). Принцип проектування в теорії експериментально-генетичного методу розкриває якісну відмінність від інших психологічних методів і спрямований на створення моделей, які є прототипами реально існуючих психічних процесів.

Змістово-семантична і структурно-функціональна сутність експериментально-генетичного методу у термінологічному вимірі С. Максименка включає такі компоненти: теорію, на основі якої він був створений; проектування (моделювання); перетворювальний (формувальний) експеримент; діагностика (фіксація) проміжних та кінцевих станів людини; оцінка психологічних новоутворень особистості тощо. Експериментально-генетичний метод допомагає систематизувати різнопланові знання щодо дослідження певного психічного процесу, дослідити його внутрішню структуру шляхом виокремлення базових компонентів, які обумовлюють змістове наповнення аналізованого психічного феномену, а також дає можливість прослідкувати його розвивальний потенціал.

У працях С. Максименка стверджується, що логіка експериментального дослідження предмета генетичної психології передбачає не лише констатацію упродовж спостереження чи формувального експерименту певних емпіричних форм прояву психіки особистості, але й активне їхнє відтворення і моделювання в особливих умовах. Учений стверджує, що це моделювання призводить до розкриття сутнісних параметрів певних психологічних явищ, функцій і здібностей, зокрема дозволяє з'ясувати онтогенез їхнього виникнення і становлення [6; 7].

У ракурсі нашого дослідження «особливими умовами» можна вважати педагогічну взаємодію, зокрема спілкування. Актуальність проблеми ефективної оптимізації педагогічної взаємодії зумовлюється не тільки пошуком нових психолого-педагогічних закономірностей навчання в нових умовах. Педагог і донині є для учнів джерелом корисної інформації, зразком, прикладом, який впродовж бага-

торічної реальної діяльності наочно демонструє засвоєння моделі поведінки, норми та цінності суспільства, і в цьому сенсі тією чи іншою мірою визначає розвиток особистості учня чи студента. Ця обставина відзначена як важливий чинник ученими, які вивчають взаємодію вчителя з учнями.

Експериментально-генетичний метод у контексті культурно-історичного підходу до онтогенезу особистості тлумачиться як такий, що відбувається за посередництвом соціально заданих зразків нормовідповідної поведінки. Обґрунтування емпіричних засад наших досліджень щодо вивчення оптимізації педагогічної взаємодії, яка перебуває в площині активної детермінуючої дії особистісних чинників взаємодіючих сторін, якраз спиралося на базові постулати експериментально-генетичного методу.

Згідно з функціональною семантикою експериментально-генетичного методу доцільність того чи іншого методичного прийому визначається тим, наскільки він відповідає поставленій двоєдиній меті та реалізує виокремлену систему дій. Використання певних прийомів у процесі педагогічного спілкування повинно бути зумовлено поставленою розвивальною метою та необхідністю створення моделі, яка була б адекватною до родової діяльності. Експериментально-генетичний метод передбачає конструювання змісту навчального матеріалу та його реалізацію упродовж експериментального навчання з метою виявлення специфіки діяльності, яка б забезпечила цілеспрямоване формування певного психічного процесу та дозволила виокремити конкретні способи дій, які сприяють розвитку.

Р. Семенова-Пономарьова, вивчаючи феноменологію біографічного дослідження особистості як складової експериментально-генетичного підходу до її розвитку, віднаходить багато опосередкованих типологічних збігів у парадигмі «онтопсихологія (Б. Ананьєв) – генетична психологія (С. Максименко)». Вчена стверджує, що біографічний метод застосовуваний як засіб вивчення індивідуальності конкретних людей в їхньому розвитку, а це відповідає загальній генетичній і психодіагностичній спрямованості комплексних емпіричних досліджень особистості. Оскільки біографічна психодіагностика активно доповнює лабораторно-експериментальну й ґрунтується на реконструкції цілісного індивідуального способу життя, на виявленні стійких засобів взаємодії людини з обставинами макро- і мікросередовища, на з'ясуванні комплексу життєвих показників особистісних властивостей, то її критерії повинні використовуватись як валідні й достовірні показники онто- й соціогенезу. Отож у контексті науково-психологічного емпіризму стверджується, що «біографічний метод безперечно належить до генетичних» [9, с.364].

Задіяння експериментально-генетичного методу в реальний навчальний процес, зокрема в шкільний курс фізики, дозволило О. Савицькій досягнути помітних успіхів у розвитку інтелектуальної рефлексії школярів та доказати його плідний і розвивальний характер. Дотримуючись ідеї побудови навчального матеріалу за принципом сходження від абстрактного до конкретного і розроблені В. Давидовим, С. Максименком, В. Рєпкіним та іншими представниками школи розвивального навчання принципи створення програми дали підстави дослідниці розглядати рефлексію як основне утворення, що виникає внаслідок опанування учнями навчальним матеріалом. Досягнення позитивного ефекту пов'язане з тим, що вирізнене вихідне поняття формується шляхом присвоєння сукупності історично вироблених способів дій, тому для учнів зрозумілішим є якраз те поняття, яке вводилося шляхом виконання зазначених дій. Зрозуміло, це відбувається завдяки тому, що простежується спосіб дії, який виступає його підґрунтям.

Виділений навчальний зміст пев-

ного фахового розділу було включено дослідницею у значну кількість навчальних ситуацій, що були погруповані у три блоки (етапи), а вирішення пропонованих пізнавальних задач-проблем передбачало виконання ряду предметних та рефлексивних дій, спрямованих на засвоєння вичленованого вихідного відношення та стимулювання розвитку рефлексії. Запроваджена авторкою програма експериментального навчання дозволила досягти значних якісних зрушень у розвитку інтелектуальної рефлексії учнів, посприяла успішному формуванню системи теоретичних понять геометричної оптики і підтвердила дієвість та емпірично-розвивальний потенціал експериментально-генетичного методу [9].

Отож творче використання експериментально-генетичного методу в дослідженнях проблем розвитку інтелектуальної рефлексії та загалом педагогічної взаємодії є цілком природним і успішним, тим більше, що відповідає базовим принципам генетичної психології, адже передбачає формування у школярів теоретичного мислення, інших психологічних новоутворень за допомогою спеціального вимірювання та конструювання змісту навчання.

У дослідженні І. Секрет, присвяченому проблемі активного залучення експериментально-генетичного методу у процес вивчення іншомовного писемного мовлення старшокласниками та студентами, йдеться як про загальні широкі евристичні можливості методичних підходів, базованих на критеріях генетичної психології, так і про конкретні методичні прийоми цієї плідної концептуальної лінії в сучасній вітчизняній психологічній науці. Корекційно-розвивальна програма з розвитку іншомовного писемного мовлення, розроблена на критеріях експериментально-генетичного методу, була впроваджена як експериментальна у навчальних закладах різного рівня (школа, технікум, університет). Творче використання основних постулатів генетичної психології на рівні реальної психолого-педагогічної емпірії в плані методично-розвивальних прийомів посприяло не тільки виведенню навичок породження іншомовного писемного мовлення на якісно вищий рівень, але й виникненню в учнів таких психологічних новоутворень, як: високий рівень мотивації засвоєння як іншомовного писемного мовлення, так і іноземної мови у цілому; навички керування власними уявленнями та роздумами; вищий рівень механізмів контролю та самоконтролю; новий тип когнітивного розвитку учнів, для якого характерне успішне оволодіння системою пізнавальних дій, адекватних структурі предметного змісту; подальший розвиток самовизначення та встановлення свого місця у референтній групі; вищий рівень розвитку міжособистісних стосунків у навчальній групі тощо [8].

Робота з оптимізації педагогічної взаємодії здійснювалася нами у концептуальному річищі генетичної психології, зокрема медіально-рефлексійного підходу, що дало простір як для глибокого й різнобічного аналізу окремих теоретичних парадигм чи емпіричних досліджень, так і для систематизації цього багатогранного досвіду. Теоретичні постулати генетичної психології дають змогу виявити і сформувати нові нетипові підходи до організації та проведення психолого-педагогічних досліджень, наповнити їх конкретною реалістичністю та практичною ефективністю, розробити засоби і способи їхнього оптимального втілення у практику повсякденних педагогічних реалій.

Згідно з концептуальними положеннями генетичної психології, особистість, моделюючи й реалізуючи власний генезис, є складною системою, що саморозвивається. Обов'язком психолога-дослідника є завдання створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б з ним. Таке симбіотичне співіснування

повинно відбуватися за принципом сполучальності, тобто потрібно дати особистості вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але, водночас, надавати їй керовано такі природні й соціальні можливості, які підлягають емпіричній фіксації та верифікуванню.

Генетично-психологічні засоби дають можливість встановити широке тло особистісно-психологічних чинників і механізмів формування успішної педагогічної взаємодії та здійснити широкий і різновекторний збір емпіричних показників про динаміку психологічних характеристик і потенціалів особистісних ресурсів обох сторін педагогічної взаємодії.

Загалом, вивчаючи і запроваджуючи в реалії вітчизняного освітнього простору експериментально-генетичний метод, ми солідарні зі словами передмови до книги М. Коула, що присвячена культурно-історичній психології як науці майбутнього, які стверджують: «Можливо, саме методи культурно-історичної психології та дух романтичної науки приведуть нас колись до психології, в якій людські істоти зможуть жити і дихати» [4, 15].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – т. 5. – 368 с.*
2. *Гошовський Я. Парадигма генетичної психології: розвивальні та депривaційно-ресоціалізаційні аспекти / Ярослав Гошовський // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 29. – С.23-31.*
3. *Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики: ціннісний вимір / З.С. Карпенко // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матер. Міжнар. наук. конфер., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С.Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ).- К. : Міленіум, 2002.- Т.1. - С.74-78.*
4. *Коул М. Культурно-историческая психология : наука будущего / Майкл Коул. – М. : Когито-центр; ИП РАН, 1997. – 350 с.*
5. *Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М. : Наука, 1984. – 493 с.*
6. *Максименко С.Д. Генетичне дослідження психіки / С.Д. Максименко // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – Т.1. – К. : Міленіум, 2002. – С.7–13.*
7. *Максименко С.Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія / С.Д.Максименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.*
8. *Секрет І.В. Експериментально-генетичний метод дослідження іншомовного писемного мовлення у старшокласників та студентів / І.В. Секрет // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матер. наук. конфер., присвяченої діяльності акад. С.Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2002. – Т.1. – С.256–260.*
9. *Семенова-Пономарьова Р.О. Біографічне дослідження особистості як складова генетичного підходу до її розвитку / Р.О.Семенова- Пономарьова // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матер. Міжнар. наук. конфер., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С.Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ).– К. : Міленіум, 2002. – Т.1. – С.360–365.*

КОЛОДИЧ О.Б.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
Міжнародний економіко-
гуманітарний університет
імені академіка
Степана Дем'янчука,
м.Рівне

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСОБУ КОМУНІКАЦІЇ

У цій статті міститься інформація про дослідження психолого-педагогічних підходів до структури мовленнєвої діяльності та проблеми мовленнєвої компетентності.

Ключові слова: *мовленнєва діяльність, мовленнєва компетентність, соціалізація особистості.*

В этой статье содержится информация об исследовании психолого-педагогических подходов к структуре речевой деятельности и проблемы речевой компетентности.

Ключевые слова: *речевая деятельность, речевая компетентность, социализация личности.*

This article deals with the information about psychologicaly-pedagogical researchs of the structure of vocal activity and the vocal competence's problems.

Key words: *vocal activity, vocal competence, socialization of personality.*

Мова як соціокультурний феномен забезпечує розвиток і соціалізацію всієї людської особистості. Питання походження слова, зв'язку звуків і значення, співвідношення назв і речей, вивчення законів і форм мислення, семантичний аспект мови, функціонування мовної системи здавна цікавили вчених – філософів, логіків, лінгвістів, психологів, психолінгвістів. Велика увага приділялася практично-

УДК 376.4.016:811

© Колодич О.Б ., 2013

му дослідженню і використанню мови в античній риториці, де нерозривно поєднувалось мистецтво правильно говорити і правильно мислити. Логіка розглядала звичайні прояви мови, психологічну своєрідність людини. Лінгвістична філософія проводила поглиблений аналіз фактів природного мовного спілкування, що сприяло розумінню мови з точки зору психології. Лінгвістика сприймала мову не як мертвий продукт, а як акт постійного народження [5]. Психологія довела, що існує зв'язок між почуттєвими враженнями і словами, необхідність спілкування для виникнення і засвоєння мови, для розуміння людьми один одного, взаємозв'язок мислення і мови, суспільний характер людської свідомості [4]. Психологічні і лінгвістичні пошуки поєднала в собі психолінгвістика, яка сформувала уявлення про те, що під час слухання і породження мови людина має певну приховану структуру можливостей, етапів породження мовного висловлення, здійснення мовленнєвої діяльності [7, 9, 11].

Низкою дослідників розглядалися проблеми мовленнєвої компетентності, основними характеристиками якої є: предметність, активність, єдність об'єкта і суб'єкта, процесуальність, пластичність, нерозривна генетична єдність зовнішньої і внутрішньої форм, цілеспрямованість, трансформаційний характер. Головною характеристикою людської діяльності є перетворення. Сучасна людина здатна здійснювати різні види діяльності, кількість яких приблизно відповідає наявним потребам. Однією з основних потреб є обмін вербальною і невербальною інформацією між людьми. Передача вербальної інформації здійснюється за допомогою мови [10].

Дієвий підхід до розгляду й аналізу мови припускає, що мова сама по собі має розглядатися як діяльність. Вивчення мови як діяльності припускає врахування таких взаємозалежних явищ як мовна здатність (компетентність), мовна система і мовленнєвий процес (мовленнєва діяльність). У психолінгвістичних дослідженнях поняття про мову складається з трьох компонентів: мова як здатність, мова як предмет і мова як процес [7].

На сучасному етапі проблема вивчення мови та мовленнєвої компетентності залишається актуальною. Вона вимагає дослідження психолого-педагогічних підходів до структури мовленнєвої діяльності, виділення її основних компонентів, розгляду їх з позицій дієвого підходу. У сучасній теорії і практиці мовленнєва діяльність та мовленнєва компетентність є об'єктом вивчення багатьох наук: психології, психолінгвістики, нейропсихології, нейролінгвістики. Педагогічне значення мовленнєвої компетентності вивчалося І.А.Зимньою [6]. У результаті досліджень психолінгвістів з питань формування мовленнєвої компетентності з'ясовано багато особливостей її розвитку і функціонування.

Всебічно аналізуючи мову як діяльність, ми помітили різне тлумачення поняття „мовленнєва компетентність" у різних авторів. Так, А.В.Бєляєва [1] називає мовленнєвою компетентністю сам процес спілкування, що здійснюється засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу. З наведеного визначення випливає, що мовленнєва компетентність (усне мовлення, читання, письмо) не зводиться до автоматизованих навичок, а є такою творчою діяльністю, для якої характерні не навички, а вторинні уміння. Усі види мовленнєвої компетентності – слухання, говоріння, читання, письмо – співвідносяться з аналогічними здібностями. Здатності слухання і говоріння є здібностями усного мовлення.

Інше трактування мовленнєвої компетентності було запропоноване Є.І.Пассовим [11]: власне мовленнєвою компетентністю є мовленнєва здатність, яка формується під час навчання засобами вербального спілкування. У зв'язку з цим найважливішим

методичним завданням, що випливає з цієї концепції діяльності, є цілеспрямований, планомірний розвиток мовленнєвої компетентності у процесі вивчення англійської мови.

Розкриваючи психологічну природу мовленнєвої компетентності, І.І.Васільєва вказує на її підпорядкованість загальній структурі людської поведінки. Згідно з І.І.Васільєвою, „... мовленнєва компетентність не є самостійною формою поводження. Вона є складовою поводження індивідуума...". Автор підкреслює умовність застосування терміна „мовленнєва компетентність" (це може бути „мовленнєве поводження", „мовленнєва активність", „мовленнєва дія") [2].

О.О.Леонтьєвим були сформульовані основи теорії мовленнєвої компетентності, де остання визначалася як „основний вид знакової діяльності, що логічно генетично передує іншим її видам" [7]. Проте запропонована О.О.Леонтьєвим теорія мовленнєвої компетентності в цілому насьогодні є основою загального напряму дослідження цього феномену в психолінгвістиці, соціолінгвістиці й інших науках. Поняття мовленнєвої компетентності, яка трактується у контексті теорії О.О.Леонтьєва, означає фіксування, з одного боку, її психологічного змісту (тобто предмета, засобів, способів, продукту і результату, специфічних для мовленнєвої діяльності) і потреби як передумови всілякої діяльності. З іншого боку, такий підхід припускає аналіз процесуального плану (фазовості) і зовнішньої структури (чи операціонально-мотиваційних планів діяльності) [7].

Продовжуючи розвивати теорію мовленнєвої компетентності, І.А.Зимняя [6] дала їй таке визначення: „Мовленнєва компетентність є активним, цілеспрямованим, мотивованим, предметним (змістовним) процесом сприйняття та відтворення сформованої, сформульованої за допомогою мови думки (волевиявлення, вираження почуттів), що спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування" [6]. Саме цього визначення ми й будемо дотримуватись в нашому дослідженні.

Згідно з дослідженням Д.Б.Ельконіна [3], мовленнєва компетентність є специфічною формою людської діяльності, її самостійним видом, виявом загальної мовленнєвої компетентності людини, яка формується і розвивається на основі біологічних, генетичних (роду homo sapiens) передумов як готовності до засвоєння й використання знакової (мовної) системи, що реалізується в зв'язках „людина – річ, предмет", „людина (дитина) – дорослий". Одиницями мовленнєвої компетентності, на думку Д.Б.Ельконіна, є мовні дії, що можуть виконуватися незалежно від мовленнєвої компетентності, входячи в інші види діяльності. Мовленнєва компетентність формується і розвивається в єдності з загальним інтелектуальним розвитком, у якому вона опосередковує становлення і якісну своєрідність функціонування вищих психічних процесів і станів, які у свою чергу зумовлюють сам мовленнєвий розвиток.

Аналізуючи психологічні і психолінгвістичні дослідження, ми дійшли висновку, що, як і будь-яка інша форма діяльності людини, її мовленнєва компетентність зумовлена складною взаємодією функціонування уваги, сприйняття, мислення, пам'яті і визначається низкою характеристик, серед яких:

1. Структурна (зовнішня і внутрішня) організація;
2. Предметний (психологічний) зміст;
3. Загальнофункціональні психологічні механізми;
4. Єдність внутрішнього і зовнішнього аспекту;
5. Єдність змісту і форми реалізації цієї діяльності.

Перша характеристика мовленнєвої компетентності – внутрішньо структурна організація за теорією О.М.Леонтьєва [8], має три фази: спонукально-мотиваційну, орієнтовно-

дослідницьку (аналітико-синтетичну) і виконавчу.

Спонукально-мотиваційна фаза характеризується складною взаємодією потреб, мотивів і мети діяльності як майбутнього її результату. Джерелом мовленнєвої компетентності у всіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба (потреба щось повідомити, поділитися інформацією, про щось запитати, щось попросити і т.д.). Ця потреба знаходить вираження в предметі мовленнєвої компетентності, у ролі якого виступає думка, що стає внутрішнім комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності. Мотив визначає динаміку і характер усіх видів мовленнєвої компетентності. Як підкреслював Л.С.Виготський [4], розкриваючи природу мовного процесу, „думка – ще не остання інстанція у всьому цьому процесі. Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, що охоплює наші бажання і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти й емоції. За думкою стоїть афективна і вольова тенденція. Тільки вона може дати відповідь на останнє „чому" в аналізі мислення. ...Дійсне і повне розуміння чужої думки стає можливим тільки тоді, коли ми розкриваємо її діюче, афективно-вольове підґрунтя" [4]. Саме цим мотиваційно-спонукальна фаза мовленнєвої компетентності, її мотив входять у внутрішню структуру діяльності, визначаючи і спрямовуючи її.

Другу фазу мовленнєвої компетентності складає її орієнтовно-дослідницька (чи аналітико-синтетична, за Л.С.Рубінштейном [3]) частина, спрямована на дослідження умов компетентності, виділення предмета компетентності, розкриття його властивостей, залучення знарядь діяльності і т.д. Аналітико-синтетична фаза мовленнєвої компетентності припускає вибір і організацію засобів і способів здійснення діяльності. На цій фазі мовленнєвої компетентності реалізується добір засобів і способів формування, формулювання власної та чужої (заданої ззовні) думки в процесі мовленнєвого спілкування. Це – фаза планування, програмування і внутрішньої мовної організації мовленнєвої компетентності за допомогою її засобів і способів.

Третя фаза будь-якої компетентності – виконавча, реалізуюча. Щодо мовленнєвої компетентності вона може бути зовні вираженою (при говорінні і письмі) і зовні невираженою (при слуханні і читанні). Аналізуючи особливості мовленнєвої компетентності, О.О.Леонтьєв звернув увагу на те, що „кожен одиничний акт діяльності починається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням поставленої на початку мети; у середині ж лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення" [7]. Така динамічна система являє собою операційний компонент компетентності і зумовлює значною мірою швидкість, автоматизм виконання будь-якого виду діяльності, у тому числі й мовленнєвої. Досконалість цієї системи означає сформованість мовленнєвих умінь і навичок.

Таким чином, поряд зі структурною організацією, мовленнєва компетентність, як будь-яка діяльність, характеризується предметним (психологічним) змістом. Предметом мовленнєвої компетентності є – думка як форма відображення предметів і явищ реальної дійсності в їхніх зв'язках і відношеннях. Отже, ми можемо говорити про ідеальність предмета мовленнєвої компетентності. Цей ідеальний предмет обумовлює специфічний характер діяльності та її мету, а саме: вираження або сприйняття думки. У вказаному трактуванні думка розглядається як одиниця мислення, мінімальною складовою якого є судження. Виступаючи в продуктивних видах мовленнєвої компетентності в ролі її предмета, власна думка того, хто говорить чи пише, може характеризуватися різною мірою репродуктивності (чи продуктивності). Предметом рецептивних видів мовленнєвої компетентності

Схема 1. Взаємодія видів мовної діяльності в процесі комунікації.

є чужа думка, „створена" у сприйнятому зорово чи на слух тексті. Предметом продуктивних видів мовленнєвої компетентності є власна думка комуніканта. На продукування своєї і на смислове сприйняття заданої думки, як на предмет, і спрямована мовленнєва компетентність [6].

Результатом мовленнєвої діяльності можна вважати в одному випадку відповідну реакцію (іноді і не виражену словами), а в іншому – розуміння чи нерозуміння думки, вираженої автором тексту, співрозмовником. Наявність відповідної реакції зумовлює процес комунікації.

У процесі спілкування, обміну інформацією мовленнєва компетентність здійснюються декількома видами, зумовленими двома чинниками: формою спілкування (усною, безпосередньою, чи письмовою, опосередкованою) і характером спрямованості мовної дії: „від думки до слова" чи „від слова до думки" [6].

Отже, можна стверджувати, що усі види мовленнєвої діяльності актуальні для людини і знаходяться у певній взаємодії один з одним, яке можна передати у вигляді наступної схеми 1.

Усі вони формуються і розвиваються в єдності з загальним інтелектуальним розвитком. Мова опосередковує становлення і якісну своєрідність функціонування вищих психічних процесів і станів, які, у свою чергу, сприяють розвитку мовленнєвої компетентності. У зв'язку з цим з'являється необхідність говорити про функції мови. Під ними розуміються ті функціональні характеристики мовленнєвої компетентності, які виявляються в будь-якій мовній ситуації, без яких мовна діяльність взагалі не може здійснюватися. Ці характеристики специфічні для мовленнєвої компетентності як такої, виділяючи її з-поміж інших видів комунікації. На сучасному етапі вчені визначили кілька функцій мовленнєвої компетентності залежно від сфери – спілкування чи узагальнення. У сфері узагальнення виділяють планувальну функцію, що є специфічною для інтелектуальної діяльності, припускає використання суспільно вироблених засобів, а також функцію оволодіння суспільно-історичним досвідом людства. Щоб здійснювати інтелектуальну діяльність, за допомогою мови людина має засвоїти певну сукупність знань. Саме мова є тією основною формою, у якій ці знання доходять до кож-

ної окремої людини.

Якщо перейти від індивідуального до соціального аспекту спілкування, то тут можна виділити такі функції: бути формою існування суспільного досвіду (поряд з логічними і більш складними формами); національно-культурну функцію, яка відображає специфічні елементи національної культури; нарешті, функцію мовленнєвої діяльності як знаряддя пізнання, яке дозволяє черпати знання про навколишню дійсність, роблячи лише теоретичну діяльність, опосередковану мовою, і не звертаючись безпосередньо до практичної (трудова, експериментальна тощо) діяльності.

У сфері спілкування провідною функцією мовленнєвої компетентності є вербально-мовленнєва [6]. Вона виступає в одному з трьох можливих її варіантів. Це:

а) індивідуально-регулятивна функція, тобто функція вибору та впливу, безпосереднього чи опосередкованого, на поводження одного чи кількох людей; такий вплив найбільш типовий для використання мови;
б) колективно-регулятивна функція; вона реалізується в умовах так званої „масової комунікації" (ораторська мова, радіо, газета), розрахованої на велику і недиференційовану аудиторію, і характеризується, насамперед, відсутністю „зворотного зв'язку" між тим, хто говорить і слухачами;
в) саморегулятивна чи функція планування власної поведінки.

Специфіка вербально-мовленнєвої функції має інтегративний характер, що виявляється в двосторонньому її втіленні (значеннєвому сприйнятті і смисловому породженні, що становлять внутрішню сторону рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої компетентності) і в тому, що вона реалізується на основі інших вищих функцій.

Модель вербально-мовленнєвої функції має три рівні. Перший рівень цієї моделі, що здійснює безпосередній контакт із навколишнім середовищем, перцептивно-моторний. Він реалізується у процесі усного вербального спілкування в слуховій і артикуляторній модальності. Перцептивно-моторний рівень здійснює функцію:

а) входу (з первинним перетворенням акустичних параметрів у нервову імпульсацію);
б) виходу (з кінцевою трансформацією артикуляційної активності в акустичні параметри) мовного сигналу. Перший рівень вербально-мовленнєвої функції – це рівень переходу з акустичного коду на нервовий і навпаки – з коду нервової імпульсації на акустичний.

Другий рівень моделі вербально-мовленнєвої функції – це формування (і формулювання) думки, що припускає встановлення предметно-значеннєвих відповідностей за допомогою мовних засобів. Воно виражається рухом від значеннєвих зв'язків до предметного і навпаки. Розкриття предметного змісту чужої думки в слуханні здійснюється на основі вірогідного прогнозування шляхом аналізу всієї ієрархії значеннєвих зв'язків висловлення („матеріалізованих" у вербальних зв'язках) у наступний просторовий синтез усіх попередніх рішень для одержання результату – розуміння чи нерозуміння [9]. Іншими словами, це процес розкриття предмета чужої думки на всіх рівнях висловлення, тобто розпредмечування цієї думки для себе. У процесі говоріння відбувається процес установлення предметно-значеннєвих відповідностей.

Третій рівень моделі вербально-мовленнєвої функції – змістоскладовий. Суть його полягає в розумінні (чи нерозумінні) предмета висловлення й встановленні комунікативного змісту і комунікативного наміру чужого висловлення. Процес комунікації будується на спонтанному розвиваючому спілкуванні, тобто на евристичній діяльності мовця-слухача. Реалізація змістів у мові є евристичним аспектом мовно-розумової діяльності. Щоб зро-

зуміти мову партнера по спілкуванню, необхідно розкрити зміст, тобто порівняти мовні знаки з тими контекстуальними значеннями, які були відібрані тим, хто говорить.

Успіх правильного ототожнення змістів залежить не тільки від знання мови, але і від інших факторів, зокрема від обсягу знань і досвіду спілкування в даній сфері, від того, як конкретно розгортається ситуація, і т.п. Показником успіху в спілкуванні є установлення взаєморозуміння.

Щоб забезпечити взаєморозуміння, людина повинна вміти говорити особливо, тобто вміти трансформувати текст, у якому закладена інформація, з огляду на особливості співрозмовника. Крім того, людина повинна вміти слухати свого співрозмовника, розшифровувати зміст мови. Думка людини, яка хоче передати її іншому, матеріалізується в мові. Сприймаючи мову, інша людина хоче її зрозуміти, тобто розкрити значення і зміст тих мовних знаків, які йому передаються.

Таким чином, інтерес до мови та мовленнєвої активності проявляли вчені здавна. В даний час прийнято розглядати мову як діяльність, яка має певну структуру і види. Під поняттям „мовленнєва компетентність" розуміємо процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою й зумовленого ситуацією отримання мовного повідомлення у взаємодії людей між собою. Тому, насамперед, мовленнєва компетентність характеризується як процес, що здійснюється в ході спілкування людей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бєляєв О.М. Концепція мовної освіти в Україні / О.М.Бєляєв, М.С.Вашуленко, В.М.Плахотнік // Вища школа. – 1994. - № 9. – С. 1-73.*
2. *Васильева И.И. Психологические особенности диалога: автореф. дис. на соискание науч. степени канд психол. наук: спец. 19.00.07 «Возрастная психология» / И.И.Васильева. – М., 2004. – 20, [1]с.*
3. *Вікові можливості засвоєння знань (молодші класи школи). / під ред. Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова. – К., 2006. – 442 с.*
4. *Выготский Л.С. Детская психология: Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М., 1994. – том 4. – 1994. – 433 с.*
5. *Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В.Гумбольдт // Избр. труды по языкознанию. – М.: Педагогика, 2004.*
6. *Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А.Зимняя. – М.: Наука, 2006. – 263 с.*
7. *Леонтьев А.А. Психология общения / А.А.Леонтьев. – Тарту, 2004. – 128 с.*
8. *Леонтьев А.Н. Психолингвистические единицы и порождения речевого высказывания / А.Н.Леонтьев. – М., 1999. – С. 28-36; 151-153.*
9. *Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р.Лурия. – М, 2003. – 374 с.*
10. *Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. / Р.С.Немов. – М.: 1998. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 1998. – 631 с.*
11. *Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И.Пассов– М., 1997. – С. 205-206.*

КОРВАТ Л. В.,
кандидат психологічних наук,
Київський національний
економічний університет
імені В. Гетьмана,
м. Київ

НАЙВАЖЛИВІШІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ ЗА ОСТАННЄ ДЕСЯТИРІЧЧЯ

У статті розглядається питання про найсуттєвіші наукові здобутки в психології за останнє десятиріччя, зокрема, пов'язані з окремими сторонами прояву усвідомлення і мислення, відкриття дефолт системи головного мозку, колективних дій, соціальних підказок у сприйнятті партнерів по спілкуванню, розуміння намірів і дій інших, явища категоризації у немовлят, ролі наполегливості у мотивації досягнень тощо.

Ключові слова: *усвідомленість, дефолт система мозку, дворівневе мислення, здатність до передбачення, розуміння намірів і дій інших, роль соціальних підказок у сприйнятті партнерів по спілкуванню, роль наполегливості в мотивації досягнень, механізми категоризації у немовлят, динамічна модель колективних дій.*

В статье рассматривается вопрос о существенных научных достижениях в области психологии за последнее десятилетие, в частности, связанных с отдельными сторонами проявления осознанности и мышления, открытие дефолт системы головного мозга, коллективных действий, социальных подсказок, понимания намерений и действий других, явления категоризации у младенцев, роли настойчивости в мотивации достижений и другие.

Ключевые слова: *осознание, дефолт система мозга, двухуровневое мышление, способность к предвидению, понимания намерений и действий других, роль социальных подсказок в восприятии партнеров по общению, роль настойчивости в мотивации достижений, механизмы категоризации у младенцев, динамическая модель коллективных действий.*

The article deals with the most substantial scientific achievements in the field of psychology in the last decade, particularly associated with

УДК 159.9.(075) **© Корват Л. В ., 2013**

individual parties manifestation of awareness and thinking, opening a default mode network, collective action, social tips, understanding the intentions and actions of others, the phenomenon of categorization in infants, the role of persistence in motivation of achievement and etc.

Keywords: awareness, default mode network, two-level thinking, the ability to foresight, understanding intentions and actions of others, the role of social partners tips in the perception of the communication, the role of persistence in motivation of achievement, mechanisms of categorization in infants, dynamic model of collective action.

Актуальність проблеми. Якщо науковцю фізику, хіміку, біологу чи медику задати питання про найвизначніші наукові відкриття чи дослідження, що були здійснені в галузях наук, які вони представляють, то без сумніву отримаємо чітку відповідь. На жаль, психологія, як і багато інших гуманітарних наук, офіційно не входить до числа пріоритетних наукових напрямків, а тому відповідь на запитання про найважливіші здобутки у психологічній науці викликають труднощі. Кожного року в Україні з різних напрямків психології захищають не одну сотню кандидатських та десяток докторських дисертацій. Однак якщо запитати, а наскільки вагомими для психологічної науки є ці здобутки учених, відповідь у більшості випадків, мабуть, буде неоднозначною.

За ініціативи молодих російських учених-психологів зроблено спробу визначити, які найважливіші наукові дослідження в галузі психології, було здійснено в 2002-2012 роках [6]. Хоча не зовсім ясно, за якими критеріями визначалися й оцінювались роботи, що потрапили у коло названих, як обиралися експерти, однак такі дослідження є важливими, оскільки скеровують подальші наукові розвідки, окреслюють перспективні напрями.

Мета статті – розкрити зміст та охарактеризувати окремі дослідження в психології, які визнані як найбільш вагомі за останнє десятиріччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Представлені роботи не подаються за рейтингом, а лише як такі, що відмічені як вагомі для психологічної науки.

Першою представимо роботу групи кембриджських дослідників на чолі з Адріаном Оуеном «Виявлення ознак свідомості у пацієнтів, що перебувають у вегетативному стані» [11], в якій продемонстровано можливість установлення комунікацій з пацієнтами, що перебувають у вегетативному стані і не проявляють жодних зовнішніх ознак свідомості та поведінки. Експеримент проводився з використанням магнітно-резонансної томографії (МРТ) упродовж 2005-2009 років, яким охоплено 54 хворих з важкими травмами головного мозку, з них – 23 хворих у «вегетативному стані» і 31 хворий – у стані мінімальної свідомості. Хворим давались завдання, зокрема, на виконання в уяві фізичних дій (гра в теніс), уявний рух у просторі, завдання, які вимагали відповіді «так» або «ні».

Під час експерименту було виявлено, що у хворих активізовувались ті ж ділянки головного мозку, що й у здорових учасників контрольної групи. Експеримент, викликав дискусії серед фахівців, що займаються проблемою свідомості, відкриваючи перед медиками нові перспективи, а психологів спонукаючи до перегляду уявлень про свідомість і її критерії.

Важливим для розуміння природи психіки є відкриття дефолт системи

мозку (ДСМ) (default mode network), про яке заявлено у 2001 році М. Рейчлом зі співавторами [3]. Незважаючи на прогрес у розумінні функціональної організації людського мозку, більшість досліджень проводиться у межах біхевіористської парадигми стимул-реакція – вивчення функцій людського мозку через реєстрацію активності мозку при пред'явленні стимулів або завдань, що дозволяє досліджувати структурну і функціональну основу процесів, що беруть участь у регуляції поведінки.

Більшість досліджень ДСМ виконано за допомогою методів позитронної емісійної томографії (ПЕТ) і функціональної магнітно-резонансної томографії (фМРТ), які дозволяють оцінювати рівень метаболічної активності у різних частинах мозку, використовуючи показники споживання глюкози або оксигенації крові у спокої та при виконанні завдань. Збільшення активності порівняно з фоновим інтерпретується як показник участі відповідних структур мозку при виконанні завдань. Однак, виявилося, що в деяких структурах при виконанні завдань рівень метаболізму не збільшується, а знижується. М. Рейчл і співавтори припустили, що ці структури беруть участь у розумових процесах, що протікають у спокої, коли мозок не переробляє інформацію, що надходить із зовні. При необхідності включення у діяльність активність цих структур знижується, причому ступінь зниження пропорційна складності завдання. На перший погляд ця концепція здається мало правдоподібною, та очевидно, що в періоди спокою люди можуть думати про дуже різні речі. Результатом цього має бути відсутність якогось набору структур мозку, що беруть участь у процесах спонтанної розумової діяльності. Проте, емпіричні дані показали, що, не зважаючи на подібну варіацію, структури, у яких при виконанні широкого кола завдань спостерігається деактивація, є постійними. Ця сталість змушує припустити, що спонтанні розумові процеси, мають спільну основу, що пов'язана з активністю структур мозку, які входять до ДСМ. Дані про деактивацію ДСМ при виконанні різноманітних завдань дозволяють визначити когнітивні процеси, в яких ДСМ не бере участь, але вони не дозволяють визначити, який розумовий процес переривається цими завданнями. Виявилося, що не на всі експериментальні завдання ДСМ відповідає деактивацією. Якщо досліджуваний згадує про важливі події свого життя, думає про майбутнє або розмірковує про стосунки з іншими людьми, то в структурах ДСМ спостерігається активація.

На основі цих даних Дж. Мітчел було висунуто гіпотезу, що однією з функцій ДСМ є соціальна свідомість, що мало вагомі підстави. Як ніякий інший біологічний вид, людина є соціальною істотою. Людський мозок розвивався завдяки таким соціальним чинникам, як мова і колективна діяльність. Підтримання стосунків з іншими людьми, схвалення-несхвалення з боку інших мають ключове значення для будь-якої людини. ДСМ знаходиться у реципрокних відношеннях з мозковими системами обробки інформації, збалансованість яких є необхідною для успішної орієнтації у середовищі, для своєчасного переключення з однієї активності на іншу, для вибору суттєвої для особистості інформації. Як надмірна, так і недостатня активність ДСМ супроводжуються порушенням поведінки. Недостатня активність ДСМ характерна особам з аутизмом, а надмірна – при шизофренії.

Ще однією важливою ідеєю визнана думка про дворівневе мислення («паралельна обробка»), суть якої полягає в тому, що наші сприйняття, мислення, пам'ять, настановлення реалізуються на двох рівнях: свідомому (усвідомлюваний шлях) і несвідомому (неусвідомлюваний шлях) [7]. Як пояснюють Денієл Канеман у книзі «Thinking Fast and Slow» та Девід Майерс у книзі «Intuition: Its Powers and

Perils» наше свідоме мислення прагне управляти нашим тілом. Значну частину інформації мозок переробляє на свідомому рівні, але водночас, велика кількість інформації обробляється мимовільно, поза межами свідомості. На кожному з цих рівнів обробка опирається на власні нейронні структури. Як результат, варто визнати, що ми знаємо більше, ніж думаємо, що ми знаємо. Доказами паралельної обробки є такі явища: 1) blindsight (сліпе бачення) – стан при якому людина з травмою головного мозку може реагувати на візуальні стимули, не усвідомлюючи їх; 2) явна (довільна) і неявна (автоматична) пам'ять. Спогади виникають через свідоме пригадування або без нього. У людей, що втратили здатність до утворення нових спогадів, можуть формуватися нові навички, наприклад, розв'язування головоломок, але при цьому людина не пам'ятає, що вона це вміє; 3) експліцитна й імпліцитна самооцінки; 4) явні (свідомі) і приховані (автоматизовані, мимовільні) атитюди; 5) центральний і периферійний шляхи переконань: перший – апелює до свідомості, другий – більш прихований і автоматизований; 6) головний і другорядний шляхи емоцій – сенсорні сигнали можуть спрямовуватися до кори мозку через таламус для аналізу і передачі на мигдалини, або безпосередньо на мигдалеподібне тіло через таламус для миттєвої емоційної реакції.

Очевидно, у людей є два типи мислення: контрольоване свідомістю і сконцентроване на найважливіших, складних і нових проблемах і несвідоме, спрямоване на рутину. Контрольоване мислення, ймовірно, встановлює цілі й пріоритети, в яких оперативна складова невелика. Таке делегування ресурсів дозволяє людині швидко й ефективно реагувати на різні ситуації.

Наступною відмітимо роботу Дерила Бема з Корнельского університету «Людина здатна заглянути в майбутнє?» [9]. Хоча процедура і результати експериментів Бема не беззаперечні, йому вдалося стимулювати дискусію навколо питання про здатність людини до передбачення.

Д. Бем поставив дев'ять оригінальних експериментів за участю більше тисячі студентів. Наприклад, на один із двох комп'ютерних монітори, прихованих за ширмами, виводилося зображення еротичного характеру. Студентам необхідно було вгадати, на який саме. Досліджувані знаходили необхідний монітор дещо частіше, аніж могло бути, якби їх вибір був випадковим. Важливо, що рішення, на який з моніторів вивести зображення, несподіваним чином робив комп'ютер, при цьому не до того, а після того, як досліджуваний здійснював свій вибір. Бем проводив дослідження упродовж кількох років, аби виключити вірогідність статистичної погрішності. Якби збіги були випадковими, то експерименти, що повторювалися раз за разом, дали б результат 50 на 50. У дослідженні вийшло 53.1 до 46.9. Тобто 53.1% співпадінь указують на існування феномена яснобачення чи передбачення.

Ще одним важливим досягненням психології визнано дослідження М. Томаселло і його групи в галузі порівняльної психології розвитку (developmental and comparative psychology) [8]. Було проведено порівняльні експерименти, в яких вивчалося розуміння намірів і дій інших мавпами і людьми (мавпенятами і дітьми), їх готовність-неготовність до кооперації.

Виявилося, що уміння орієнтуватися у фізичному світі у мавпенят і дітей знаходяться приблизно на однаковому рівні до двох років. Однак, діти дуже швидко, ще до двох років, починають перевершувати мавпенят у соціальному пізнанні, розумінні намірів іншого і готовності кооперуватися. До такого висновку М. Томаселло прийшов шляхом таких експериментів. Дослідник кладе на середину невеликого килимка іграшку, потім дає край килимка дитині в руки, а за протилежні – береться сам. Обидва сидять на підлозі.

Експериментатор починає трусити свій край килимка, іграшка починає підскакувати. Дитина, наслідуючи, починає робити те ж саме зі свого боку, причому синхронно з дорослим, і так вони підкидають іграшку, й дитині це дуже подобається. Коли дорослий випускає свій край, дитина встає, підходить до нього, вкладає іграшку в руку, показує на килимок (продовжуємо, мовляв). В аналогічному експерименті мавпеня того ж віку розуміє, що з ним хочуть погратися, але привабливості в синхронній кооперативній діяльності не знаходить. Воно кидає вкладений йому в руки край килимка, завалюється на спину, посміхається, підставляє пузо.

Підкреслимо, вищі мавпи, як і люди, дуже непогано розуміють чужі наміри – і дружні, і ворожі. Томаселло зняв відео, де експериментатор ніби намагається просунути цукерку через вузьку щілину в клітку шимпанзе, але весь час її впускає. В одному випадку він діє так, ніби дуже старається, але в нього не виходить. Він старанно доносить цукерку майже до самого отвору, починає пропихати, але впускає, висловлюючи мімікою і зітханнями розчарування, і починає спочатку. Під час усіх цих спроб мавпа не відходить від отвору, витягує губи, намагаючись перехопити падаючу цукерку, гірко зітхає при падіннях і співпереживає. У другому випадку експериментатор фізично виробляє ті ж самі дії руками, але мімікою показує, що дражнить мавпу – підносить і знущально впускає. Мавпа дуже швидко йде у кут клітки і відвертається, ніби образилася.

Томаселло доводить, що розуміння чужих намірів, як і кооперація на полюванні (шимпанзе влаштовують групові полювання), обслуговує у мавп егоїстичні цілі (мавпа, що зловила здобич, ділиться вимушено і намагається цього уникнути). У людини ж розуміння намірів і дій, кооперація носять (не завжди, зрозуміло) менш егоїстичний та більш безкорисливий характер. Мавпи, як і багато інших стадних тварини, можуть діяти альтруїстично (наприклад, кидатися на хижака, жертвуючи собою). Томаселло говорить про безкорисливу, неегоїстичну кооперацію та готовність людини ділитися інформацією на відміну від мавп.

За останнє десятиліття істотно зріс інтерес до еволюційної психології, що пояснюється тим, що результати деяких досягнень, отримані в кінці XX століття, виявилися настільки вагомими, що вплинули на прагнення учених використовувати теоретичні уявлення еволюційної парадигми як основу для нових емпіричних досліджень. До найважливіших досягнень еволюційної психології, слід віднести результати досліджень адаптаційних психологічних механізмів, зокрема [5]:

1) дослідження S. Mineka і A. Ohman еволюційно-генетичних основ фобій (павуків, змій, висоти, води тощо). Виявлено, що інтенсивність цих страхів у людини істотно вища, ніж наприклад, фобій закритого простору чи пересуванням літаком. Як пояснюють учені, наявність певної генетичної програми, яка «запускає» ці страхи є результатом тривалого процесу еволюції і специфічної адаптації, що дозволяє людині виживати у ситуаціях небезпеки, передбачати і уникати її, адже змії, павуки, висота або водойми становлять небезпеку для людини, яка пов'язана з ризиком, загрозою для життя і викликає глибинні, еволюційно зумовлені страхи, що обмежують поведінку людини і дозволяють уникати ці ситуації, залишаючись неушкодженим.

2) дослідження H. Takahashi і його колег щодо особливостей шлюбної поведінки людини, стратегій залицяння, а також статевих та індивідуальних відмінностей ревнощів. За допомогою технології МРТ реєструвалися дані про активацію певних нейронів у чоловіків, які підозрювали свою партнерку в сексуальній невірності. Також реєструвалися дані про активацію нейронів у жінок з високим рівнем ревнощів, у разі якщо її партнер

«емоційно прив'язувався» до іншої жінки, в сексуальному плані залишаючись вірним. При цьому поведінкові прояви ревнощів (спалахи гніву, образи, з'ясування стосунків тощо) розглядалися як специфічні адаптації, що обмежують свободу партнера, що призводить до уникання випадкових зв'язків і контактів з представниками протилежної статі. Було показано, що ревнощі є адаптаційним психологічним механізмом, що служить пристосуванню партнерів один до одного (за рахунок обмежень контактів), зумовлюючи довгострокові стосунки, які в свою чергу, дозволяють виховувати спільних дітей, інвестувати їх розвиток і забезпечувати виживання «своїх генів».

Варто підкреслити, що у межах еволюційної психології проводиться багато досліджень, зокрема, спрямованих на вивчення адаптаційних механізмів, що має не просто академічний інтерес, але дозволяє розширити уявлення про роль еволюційних детермінант соціальної поведінки людини.

Дослідженням, що увійшло в десятку важливих, є експерименти Г. Куна і М. Ленда про роль соціальних підказок у зоровому сприйнятті партнерів по комунікації, щодо об'єктів, на які спрямовано їх увагу, в яких виявлено, що соціальні підказки є важливим джерелом інформації, що забезпечують розуміння загального контексту комунікації, а найсильнішою соціальною підказкою є напрям погляду співрозмовника [10]. Кун і Ленд показали, що соціальні підказки не тільки спрямовують увагу, але й здатні обманювати зорове сприйняття. Погляд іншої людини у конкретну точку, змушує за певних умов бачити неіснуючий предмет.

Для досліду вчені створили два відеоролики, в яких фокусник двічі підкидав у повітря кульку і ловив її. На третій раз він імітував «кидок» рукою, але кульку не кидав. Глядачі мали побачити, як на третій раз кулька підлітає в повітря і зникає, так і не впавши назад у руку. Різниця між роликами полягала у тому, куди дивився фокусник під час третього кидка. У першому ролику фокусник, імітувавши кидок, направляв погляд догори, неначе стежив за кулькою, що летить. У другому ролику під час третього кидка фокусник дивився на руку, в якій кулька залишалася. Після перегляду першого ролика 68% випробовуваних повідомили, що бачили, як кулька зникла у повітрі. Після перегляду другого ролика про ілюзію повідомили 32%, що теж є значним відсотком людей, яким для виникнення ілюзії досить перцептивного настановлення, сформованого лише двома кидками. Результати показують, що соціальна підказка через напрям погляду є сильним доповненням до перцептивного настановлення, яке збільшує ймовірність ілюзії.

Кун і Ленд реєстрували рухи очей при перегляді роликів і визначили три інформативні зони фіксацій: рука, голова і зона над головою (верхня точка траєкторії руху). Під час двох перших реальних кидків погляд фіксувався спочатку на руці фокусника, потім – на обличчі, знову на руці та над головою. Під час фальшивого кидка розподіл фіксацій був таким же, але в кінці погляд зупинявся не вище голови, а на самій голові – приблизно на цьому рівні досліджувані, як правило, «бачили» зникання. Важливо, що більшість досліджуваних запевняли, що весь час стежили тільки за кулькою. Отже, окорухова система менше піддається обману, ніж свідомість. Якщо свідомість відтворює наші очікування, то рухи очей відповідають на реальні стимули.

Ще одним значущим науковим здобутком останнього десятиріччя є дослідження А. Даквортс [2], які присвячені завзятості і наполегливості. Запропоновано нове поняття «grit», що втілює такі особистісно-мотиваційні якості, які є вкрай необхідними для досягнення успішних результатів у різних видах діяльності (навчальній, професійній, спортивній тощо). Впровадження цього поняття є успішним завершенням пошуків, які велися в меж-

ах проблематики мотивації досягнень. Дослідження Даквортс дають відповідь на запитання щодо найбільш істотних (некогнітивних) предикторів людських досягнень, вказуючи, що «твердість характеру» вносить суттєвий вклад і навіть перевищує внесок інтелекту в успішність діяльності, зокрема, різного роду академічних досягнень студентів престижних університетів, школярів переможців національних олімпіад. Вони також дають переконливу відповідь на питання, чому одні індивіди виявляються більш успішними, ніж інші, за умов однакового рівня інтелектуального потенціалу. Важливо, що розроблено компактну методику для діагностики цієї якості, яка показала хороші психометричні показники та здатність прогнозувати різного роду академічні та інші змінні в американській і російській вибірках.

Заслуговує уваги, як вагомий науковий здобуток, робота Деніс Марешел і Марка Джонсона «The «what» and «where» of object representations in infancy» (2003), присвячена дослідженню ранніх механізмів категоризації [4]. Автори розглядають феномен так званої індивідуації об'єктів, який полягає в тому, що якщо немовлята кілька разів бачать якийсь об'єкт, а потім цей об'єкт тимчасово зникає, то вони довше розглядають цей об'єкт, коли він знову з'являється, але деякі його властивості змінюються. Те, що діти дивуються змінам, що відбуваються з об'єктом, говорить про те, що вони мають стійку репрезентацію, яка дозволяє їм оцінювати нову інформацію про об'єкт в умовах, коли його сприйняття ускладнено. Різні дослідження показують, що немовлята здатні запам'ятовувати зміни кольору, форми, розміру, траєкторії руху і кількість об'єктів. У той же час є протилежні дані, що немовлятам набагато важче використовувати об'єктні ознаки, ніж просторово-часові.

Вчені висувають припущення, що ці протиріччя можна пояснити особливостями роботи вентральної і дорсальної систем візуального сприйняття. Дорсальна система обробляє інформацію про розташування об'єкта у просторі, тимчасові характеристики і використовує її для управління діями з об'єктом (наприклад, інформація про розмір об'єкта, його рух або форму, що може допомогти для його хватання). Вентральна система пов'язана з процесом ідентифікації об'єкта за зовнішніми характеристиками (наприклад, інформація про ознаки особи, що дозволяє ідентифікувати людину). На думку авторів, відмінності в репрезентації об'єктів немовлятами пояснюються тим, що на ранніх стадіях розвитку немовлята мають складності з інтеграцією інформації, отриманої від обох систем, але можуть обробляти інформацію, отриману окремо від кожної системи.

Дане дослідження дозволило прибрати протиріччя у вивченні вікових основ категоризації. Тобто виходить, що вже від народження успішно функціонують дві потужні системи подання подій і об'єктів навколишнього світу. Ці дані у найближчі роки спрямовуватимуть дослідників на пошуки механізмів координації кількох систем презентації. Більш того, як показало дослідження, робота дорсальної системи запускається не тільки діями з предметами, але й спостереженнями за такими діями (вже у 4 місяці ще до того, як немовлята можуть самостійно брати предмети). Цей факт також стимулював безліч експериментів щодо вивчення ранніх механізмів навчання.

Найбільш значущим здобутком у соціальній психології визнано динамічну модель колективних дій, розроблену голландським психологом М. ван Сомереном і колегами [1], як спробу пояснити масові явища, а ще більше прогнозувати їх розвиток. У 2004 році автори запропонували модель предикторів колективних дій, а пізніше – доопрацьовані моделі. Кожна оновлена модель характеризувалася ускладненням уявлень про предиктори колективних дій, появою нових та описом їх

зв'язків і, найважливіше, включенням у модель динамічного компонента. Компонентами динамічної моделі є оцінка стану групи по відношенню до інших груп, рівень ідентифікації з групою, оцінка індивідуальних вигод і втрат, набір наявних у індивіда емоційних та інструментальних копінг-стратегій, сприйняття аутгрупи як зовнішнього «ворога», відповідального за поточне положення інгрупи, групові емоції (наприклад, гнів), сприйняття ефективності групи, готовність до колективних дій та самі колективні дії, які реалізуються через різне поєднання вказаних компонентів. Сам факт здійснення колективних дій може призвести до зміни чи коригування наявних компонентів, що робить дану модель динамічною і є реальним інструментом, що дозволить дослідникам просунутися у вивченні колективних дій.

Висновки. Проведений огляд досліджень свідчить, що сучасний етап розвитку психології характеризується певними особливостями, зокрема, увагою до виявлення взаємозв'язку між функціонуванням головного мозку та різноманітними психічними проявами. Успішність цих досліджень забезпечується використанням високотехнологічної апаратури. Майже всі зазначені роботи мають експериментальний характер, у яких нестандартно постановлені досліди дозволили отримати нові та цікаві результати. Саме такі оригінальні дослідження призводять до змін психології та окреслюють перспективні напрямки майбутніх досліджень. Їх узагальнення здійснює скеровуючу функцію та визначає основні перспективи розвитку сучасної психології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Агадуллина Е. Исследования коллективных действий [Электронный ресурс] / Елена Агадуллина. – Режим доступа: http:// psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/issledovaniya-kollektivnykh-dejstvij.html*
2. *Гордеева Т. Упорство и настойчивость как важнейший предиктор достижений [Электронный ресурс] / Тамара Гордеева. – Режим доступа: http://psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/uporstvo-i-nastojchivost-kak-vazhnejshij-prediktor-dostizhenij.html*
3. *Князев Г. Открытие дефолт системы мозга [Электронный ресурс] / Геннадий Князев. – Режим доступа: http://psyresearchdigest.blogspot.ru /2012/12/otkrytie-defolt-sistemy-mozga.html*
4. *Котов А. Исследования механизмов категоризации у младенцев [Электронный ресурс] / Алексей Котов. – Режим доступа: http:// psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/issledovaniya-mekhanizmov-kategorizatsii-u-mladentsev.html*
5. *Кочетова Т. Прогресс в изучении адаптационных психологических механизмов [Электронный ресурс] / Татьяна Кочетова. – Режим доступа: http://psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/progress-v-izuchenii-adaptatsionnykh-psikhologicheskikh-mekhanizmov.html*
6. *Ловаков А. Самые важные научные исследования последнего десятилетия. Мнение экспертов [Электронный ресурс] / Андрей Ловаков. – Режим доступа: http://psyresearchdigest.blogspot.com/2012/12/most-important-research.html*
7. *Майерс Д. Двухуровневое мышление («параллельная обработка») [Электронный ресурс] / Дэвид Майерс. – Режим доступа: http:// psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/the-two-track-mind.html*

8. *Поддьяков А. Сравнительные исследования понимания намерений и действий других [Электронный ресурс] / Александр Поддьяков. – Режим доступа: http:// psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/sravnitelnye-issledovaniya-ponimaniya-namerenij-i-dejstvij-drugikh.html*
9. *Степанов С. Человек способен «заглянуть в будущее»? [Электронный ресурс] / Сергей Степанов. – Режим доступа: http:// psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/chelovek-sposoben-zaglyanut-v-budushhee.html*
10. *Уточкин И. Роль социальных подсказок в зрительном восприятии [Электронный ресурс] / Игорь Уточкин. – Режим доступа: http:// psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/rol-sotsialnykh-podskazok-v-zritelnom -vospriyatii.html*
11. *Фаликман М. Обнаружение признаков сознания у пациентов в вегетативном состоянии [Электронный ресурс] / Мария Фаликман. – Режим доступа: http://psyresearchdigest.blogspot.ru/2012/12/detecting-awareness-in-the-vegetative-state.html*

КУЗЬМИНОВА Е.А.,
аспирантка, Национальный
аэрокосмический университет
им. Н.Е. Жуковского «ХАИ»,
г. Харьков

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА СТЫДА И ВИНЫ У ЖЕНЩИН

Статья посвящена исследованию и систематизированию существующих данных о формировании у женщин таких эмоций как вина и стыд. Проводится изучение двух сложных и противоречивых эмоциональных переживаний, которые оказывают положительное и отрицательное влияние на женщин.

Ключевые слова: *эмоция, стыд, вина, переживание, влияние.*

Стаття присвячена дослідженню і систематизації існуючих даних щодо формування у жінок таких емоцій як вина і сором. Проводиться вивчення двох складних і суперечливих емоційних переживань, які мають позитивний і негативний вплив на життя жінки.

Ключові слова: *емоція, сором, вина, переживання, вплив.*

The article is aimed to research and systematize the existing data concerning such emotions as guilt and shame among women. We study two complex and contradictory emotional experiences that may have both positive and negative effects on women.

Key words: *emotion, shame, guilt, experience, influence.*

Вина и стыд являются частью социального существования женщин. Формирование у женщины способности переживать данные эмоции связанно с вопросом о социальном взаимодействии. Поэтому в работах психологов указывается на социально-культурную обусловленность чувств вины и стыда.

Актуальность исследования вины и стыда у женщин становится очевидной, поскольку на сегодняшний день данные феномены исследованы недостаточно. Обращение психологов к феноменам вины и стыда происходит, как правило, в рамках общей теории эмоций, в теории морального развития, в свете изучения социальной адаптации, либо в контексте исследования самосознания. На базе культурологических теорий формируется представление о вине и стыде как о

УДК 159.942.4

© Кузьминова Е.А ., 2013

регулятивных механизмах социального контроля, возникших вместе с появлением социальных норм, стандартов, идеалов.

В зарубежной психологии исследованию вины и стыда уделялось внимание в рамках психоаналитического (В.Райх, З.Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон), экзистенциального (В. Франкл) и когнитивного подходов (Д. Оливер).

Несмотря на то, что в различных психологических концепциях вину и стыд принято рассматривать в контексте взаимодействия с другими людьми, специально вопрос о переживании данных эмоций женщинами не ставился.

Результаты тех работ, в которых изучалась проблема вины и стыда, указывают на то, что данные феномены выступают в качестве факторов, определяющих успешность социальных взаимоотношений личности. Исходя из этого, следует заключить, что вина и стыд выступают характеристиками отношений личности. Поэтому становится очевидной необходимость исследования тех отношений личности, которые конструируются виной и стыдом, т.е. отношений для которых вина и стыд выступают социальными детерминантами.

Теоретический анализ работ, посвященных изучению вины и стыда у женщин, показал, что современные исследователи считают актуальным вопрос о различиях между данными феноменами.

Таким образом, анализ подходов к трактовке вины и стыда свидетельствует о важности их исследования в качестве интегральных отношений личности, наделенных устойчивыми признаками, позволяющими отличать один феномен от другого.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы осуществить изучение социально-психологических особенностей вины и стыда как характеристик системы отношений женщины к себе и другому.

Задачи: осуществить теоретический анализ подходов к изучению феноменов вины и стыда; изучить взаимосвязь вины и стыда с социально-психологическими качествами и отношениями личности; применить методики, направленные на изучение вины и стыда у женщин; разработать анкеты, которые позволяют изучить представленность феноменов вины и стыда в обыденном сознании женщины; провести сравнительный анализ показателей склонности к переживанию вины и стыда среди женщин.

Основываясь на логике проведенного теоретического анализа, были сформулированы определения вины и стыда.

Бессознательные вина и стыд - это неосознаваемые отношения (установки) человека к самому себе (другим), реализующие моральную норму посредством эксплуатации оценивания и различного рода способов приписывания, которые вовлекают в процесс взаимодействия с внешним и внутренним миром различные защитные механизмы.

Сознательные вина и стыд - осознаваемые отношения человека к самому себе (другим), которые на основе оценивания констатируют расхождение между поступками и моральными эталонами, т.е. социальными нормами и значениями.

Вина, в основе которой лежат наиболее зрелые способы конструирования, представляет собой сознательное отношение человека к своему или чужому поступку, которое на основе интерпретации и рефлексии, утверждает нравственные ценности и смыслы личности.

Стыд и вина часто идут рука об руку. По мнению Томкинса, стыд и вина - суть одна эмоция, по-разному представленная в сознании. Осьюбел утверждает, что вина содержит в себе некий компонент нравственного стыда, но лишь в ряду прочих, направленных на себя реакций. Согласно его точке зрения, стыд неморальный не имеет никакого отношения к вине.

Большинство психологов сходятся во мнении о том, что стыд предпола-

гает возможность реального или воображаемого наказания, исходящего от окружающих людей, в то время как переживание вины - результат самонаказания, что, однако, не исключает участия внешних воздействий. Человек испытывает вину вследствие нарушения неких, принятых им этических, моральных или религиозных стандартов. Несмотря на то что ряд этических предписаний имеет под собой эволюционно-биологическую основу, необходимо подчеркнуть, что конкретные способы применения этических, моральных и религиозных кодексов ребенок постигает при помощи механизма идентификации с родителями и другими людьми, при помощи механизмов имитации или моделирования, пробуждения сочувствия, под воздействием других форм социального обучения.

Итак, в исследовании приняли участие 130 женщин (студентки 1-5 курсов ХАИ и медицинского университета).

Достоверность полученных результатов обеспечивалась разнообразием применяемых методов и диагностических процедур, объемом выборки, использованием ряда методов математической статистики: корреляционным, факторным, частотным анализом, анализом значимых различий с помощью различных критериев, кластерным анализом, а также методами описательной статистики. В исследовании использовалась компьютерные программы анализа данных «SPSS 9.0» для Windows.

Результаты исследования показали, что наиболее частотной дефиницией вины и стыда у женщин выступает понятие «чувство». Вину в качестве чувства определяют 45,1 % женщин, а стыд 53,2% женщин. В 9,6% случаев вина определялась в качестве угрызения совести, 8,0% женщин вместо определения предложили конкретные примеры, в которых описание начинается со слова «когда». В 6,2% случаев вина определялась как состояние (души, эмоциональное); по 4,4% женщин относили вину к ощущению и осознанию поступка, 3,7% - к эмоциям. В 10,6% случаев стыд определялся в качестве состояния; в 8,2% - в качестве ощущения; также в 7,0% случаев вместо определения приводились конкретные примеры. 5,3% женщин определяли стыд в качестве переживания или публичного переживания; по 3,3% в качестве комплекса и эмоции, 2,0% в качестве неловкости. Остальные определения вины (19%) и стыда (14,4%) носили низкочастотный индивидуальный характер.

Итак, были выявлены отличия в способности респондентов категоризировать такие феномены, как вина и стыд. Женщины определяют и стыд, и вину в терминах, акцентирующих эмоциональный компонент феномена: чувство, состояние, ощущение.

Что касается отличий в субъективном толковании вины и стыда, то в системе определений вины имеет место акцент на восприятии ее в качестве категории, связанной с объективной составляющей поступка, и на когнитивном компоненте понятия, отсутствующие в случае стыда. Стыд обычно описывается в терминах, отражающих исключительно субъективные эмоциональные феномены. В целом 3,7% респондентов определяют вину через понятие стыда, стыд же через понятие вины определяет 16,0% опрошенных нами респондентов. При этом некоторые респонденты рассматривают стыд как менее глубокое чувство вины, чаще же, наоборот, стыд определяется как острое, обостренное или глубокое чувство вины. 8,2% респондентов в связи с феноменами вины и стыда упоминают совесть. В этих случаях вина обычно определяется в качестве угрызений совести, стыд в большинстве указанных случаев прямо отождествляется с совестью.

Так же были приведены обыденные представления респондентов о том, в отношениях с кем они склонны испытывать вину или стыд. Совокупный показатель склонности к переживанию вины наиболее высок по отношению к матери и своей совести или, другими словами, самому себе и низок по отношению к и начальству.

Женщины полагают, что чаще всего переживают вину перед матерью, далее идут совесть и дети.

В данной статье представлено женское понимание вины и стыда в различных психологических школах. В отечественной психологии эти феномены исследовались недостаточно, и поэтому знания о них представлены отдельными точками зрения. В зарубежной психологии изучению вины и стыда посвящен ряд работ. Данные работы выполнены в рамках психоанализа, экзистенциальной и когнитивной психологии. В психоанализе и когнитивной психологии преимущественно акцентирован интерес к изучению вины. Стыд как предмет исследования и вовсе элиминирован из анализа экзистенциальной психологии, поскольку он связан с нарушением общественных норм и не имеет бытийных оснований.

В рамках данной работы произведено теоретическое исследование вины и стыда в качестве психологических феноменов, выступающих характеристиками отношений личности к себе и другому. Показывается, что стыд и вина оказывают непосредственное влияние на общение людей. Выдвинуто предположение, что данные феномены актуализируют негативные отношения к себе и другим, в том числе враждебность, подозрительность и обидчивость, т.е. те отношения, которые придают человеку статус субъекта затрудненного общения.

Установлено, что базовыми понятиями, без исследования которых невозможно понимание сущности вины, а также стыда, являются понятия «поступок», «выбор» и «конфликт» Условием переживания вины является совершение поступка. Поступок, в свою очередь, предполагает наличие конфликта мотивов и выбора. Поэтому вина, как форма отношения к детерминированной поступком социальной ситуации, требует отношения к выбору, разрешающему конфликт.

В работе предпринята попытка изучения вины и стыда в системе понятий социальной психологии. В зависимости от того, на какие детерминанты категоризации опирается женщина, конструируя образ социальной действительности, выделяются различные формы вины и стыда. В качестве социальных детерминант конструирования стыда и вины были выделены различные типы регуляции отношений людей (старая этика закона, этика искупления, новая этика творчества, мораль и нравственность), различные оценочные основания (нормы, значения, ценности и смыслы) и разные оценочные механизмы (каузальная атрибуция, оценка, интерпретация и рефлексия).

В результате проведенного исследования были получены данные, которые свидетельствуют о том, что:

– Вина и стыд являются показателями системы отношений личности, в которую включены неприятие себя и других, обидчивость, враждебность, подозрительность, экстернальность и ведомость. Кроме этого, показатели вины коррелируют с социальной дезадаптированностью, тенденцией к уходу от осознания проблем, избеганию контактов, тенденцией переживать отрицательные эмоции. Личность, у которой в системе связей с миром вина и стыд акцентируют данные отношения и характеристики, приобретает статус субъекта затрудненного общения.

– В обыденном сознании вина и стыд представлены в качестве средств социального воздействия. Считается, что они могут оказывать позитивное воздействие на взаимоотношения, но одновременно с этим затрудняют процесс общения, выступают коммуникативными барьерами, повышают уступчивость и могут использоваться в качестве средств манипулятивного воздействия на других.

Согласно обыденным представлениям респондентов существует тенденция переживать вину и стыд по отношению к матери и к ряду других наиболее близких, эмоционально-значимых лиц, а также по отношению к себе.

– В соответствии с представлениями респондентов вина и стыд часто актуализируются одновременно, сопровождаются идентичными эмоциональными состояниями (беспокойством).

– Вина детерминируется осознанием неприемлемости своего поведения и содержит в себе отношение к поступку. Стыд непосредственно выражает отношение к различным сторонам и аспектами «Я»: а) стыд обуславливается ощущением выставленности на публичное обозрение; б) переживания стыда часто связаны с телом; в) стыд может быть вызван ощущением своей некомпетентности в чем-то; г) переживания стыда могут возникать и по поводу других, обычно связанных с субъектом переживания, людей.

– Для решения эмоциональных проблем, связанных с переживаниями вины и стыда, респонденты не склонны обращаться к психологам, психотерапевтам, а предпочитают решать их самостоятельно, часто предоставляя работу защитным механизмам, либо обращаться за помощью к близким людям.

– Результаты исследования позволили уточнить полученную в процессе теоретического анализа информацию и сформулировать такие определения вины и стыда, которые позволяют отличать один феномен от другого. Вина – отрицательное отношение к своему поступку, когда негативные события интерпретируется как результат свого поведения. Стыд – отрицательное отношение к своему «Я», когда ему в глобальном и устойчивом смысле приписывается некая ущербность.

Результаты исследования могут быть использованы в психокоррекционной и консультативной сфере в связи с разного рода психологической проблематикой: конфликты и трудности в общении, нарушения социальной адаптации, психология неудачника, аутсайдерство и преступность. Главным методом работы с клиентами, жизненные трудности которых связаны со способами переживания ими стыда или вины, должен выступать метод расширения и углубления осознавания самих этих отношений и их механизмов.

В дальнейшем может представлять интерес обращение к исследованию особенностей переживания вины и стыда у женщин с разными жизненными стратегиями в разрешении конфликтных отношений и разными способами принятия решений в ситуации выбора. Представляется важным исследование когнитивных стратегий или шаблонов у женщин, склонных к переживанию вины и стыда и, наоборот, у тех, кто способен зрело и осознанно переживать негативные события и связанные с ними вину и стыд.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Берн Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – Л.: Лениздат, 1992. – 400 с.*
2. *Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины / О.А. Гаврилица. – № 4. 1998. – С. 65-70.*
3. *Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.*
4. *Фрейд З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд. – Книга 1. Тбилиси: Мерани, 1991. – С. 351-392.*
5. *Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.*
6. *Хорни К. Невротическое чувство вины / Хорни К. – Собр. соч. в 3 томах. Т. 1. М.: Смысл, 1997. – С. 444-465.*
7. *Юнг К.Г. Совесть с психологической точки зрения / К.Г. Энг. – М.: Мартис, 1995. – С. 80-98.*
8. *Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / С.Г. Якобсон. – М.: Наука, 1981. – С. 320-327.*

МОРОЗ О.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
вчений секретар,
«Міжнародний економіко –
гуманітарний університет
імені академіка С. Дем'янчука»,
м. Рівне

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ДИТИНИ

В статті окреслено значення у становленні самосвідомості: функціонування психічних явищ, що складають пізнавальну, емоційно-вольову, потребово-мотиваційну сфери особистості дитини; внутрішньої діяльності особистості, яка полягає у дії захисних механізмів «Я»; впливу соціального середовища.

Ключові слова: *самосвідомість, психічні явища, захисні механізми, соціальне середовище.*

В статье определено значение в становлении самосознания: функционирования психических явлений, которые составляют познавательную, эмоционально-волевую, потребностно-мотивационную сферы личности ребенка; внутренней деятельности личности, которая состоит в действии защитных механизмов «Я»; влияния социальной среды.

Ключевые слова: *самосознание, Я-концепция, психические явления, защитные механизмы, социальная середа.*

In article the values in the formation of self-consciousness: the functioning of mental phenomena, which constitute the cognitive, emotional, strong-willed, need-motivational sphere of the child's personality, the internal operations of the individual, which is in the protective mechanisms of "Self"; influence of social environment.

Key words: *self-awareness, self-concept, mental phenomena, protective mechanisms, social environment.*

УДК 159.922.6:373.2 **© Мороз О.І ., 2013**

Провідне місце у формуванні особистості посідає становлення її самосвідомості, що зумовлена певними факторами, які необхідно враховувати в організації навчально-виховного та розвивального середовища дитини. На сучасному етапі розвитку системи освіти серйозне значення приділяється формуванню гармонійної особистості, здатної до самореалізації себе у суспільстві.

У теоретичному виділенні базових чинників становлення, розвитку, формування та функціонування самосвідомості ми ґрунтуємось на загальному положенні психології про біологічно-соціальну природу особистості, тобто передбачаємо наявність таких основних груп чинників:

- внутрішні чинники, які зумовлені біологічною природою організму та виявляються у функціонуванні психічної діяльності людини;
- зовнішні чинники, що виявляються в умовах існування людини, а саме: у впливі соціального середовища на формування особистості.

У межах внутрішніх чинників становлення самосвідомості ми виділяємо два вектори: функціонування психічних явищ та внутрішню діяльність особистості.

Роль функціонування психічних явищ у Я-просторі розглядали А.Адлер, Л.В.Бороздіна, Р.М. Грановська, А.В.Захарова, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, А.І.Липкіна, А.Маслоу, В.С.Мерлін, С.Р.Пантілеєв, Н.І.Сарджвеладзе, В.В.Столін, О.К. Тихомиров, І.І.Чеснокова, Е.Фром та ін. Теоретичний аналіз результатів їх досліджень дає можливість визначити значення кожного з психічних явищ у процесі усвідомлення індивідом себе.

Необхідні умови розвитку самосвідомості складають сприймання, пам'ять та увага. Так, сприймання, що виявляється у константності образів, забезпечує стійкість усвідомлення людиною себе у часі, тобто ототожнення особистості із самою собою в минулому, майбутньому та теперішньому. Увага – відповідає за вибірковість та стійкість в усвідомленні себе. Пам'ять реалізує відчуття безперервності і наступності самосвідомості при зміні зовнішніх умов та самої особистості. Мислення формує знання про себе, виступає основою рефлексії; підтримує внутрішню узгодженість та стійкість Я; керує потребово-мотиваційною сферою через опосередковане пізнання власних станів; визначає організацію поведінки, глибину процесу самоусвідомлення, самооцінки та самокерування.

Мовлення є суттєвою умовою виникнення процесу усвідомлення себе, оформлення знань про себе та ставлень до себе у словах, що наділені відповідним змістом. Уява бере активну участь у формуванні можливого, майбутнього та ідеального «Я» особистості. Емоції та переживання формують самооцінку та емоційно-оцінне ставлення, що виявляються: в породженні суб'єктивного ставлення людини до себе за критерієм позитивності-негативності; в усвідомленні цінності власної особистості та її ставлень для себе; в організації поведінки; в рівні прояву процесу самоусвідомлення. Воля бере участь у саморегуляції особистості, втілює її в діях, поведінці та вчинках. Потреби та мотиви стимулюють пізнання себе та прагнення до саморозвитку. Спрямованість особистості визначає: значимі відчуття, образи власного тіла, переживання та спонукання людини; міру стійкості та постійності власної особистості; значиму діяльність людини, на основі оцінки якої робить висновки стосовно свого «Я»; напрям усвідомлення власного «Я», що ґрунтується на моральних принципах, якими керується людина, оцінюючи свою особистість[5, с.33].

Усі означені психічні явища взаємодіють між собою та сприяють формуванню самосвідомості, яка, є вершиною розвитку вищих психічних функцій та забезпечує здатність людини усвідомлювати зовнішній світ,

відокремлювати себе з нього, а також пізнавати, переживати свій внутрішній світ і певним чином ставитись до себе. Таким чином, Я-концепція, як базова складова самосвідомості, формуючись на основі психічних явищ, в подальшому регулює ними.

У формуванні та функціонуванні Я-концепції також бере участь внутрішня діяльність особистості. В психології існує два підходи до розгляду внутрішньої діяльності особистості, що виявляється у дії захисних механізмів, що спрямовані на досягнення узгодженості підструктур «Я»: психоаналітичний та когнітивний.

Психоаналітичний підхід, сформований З.Фрейдом та розвинений в роботах А.Фрейд і інших представників психоаналізу, дозволив розглядати захисні механізми в якості прийомів та способів переробки почуттів, думок через наявність конфлікту в особистості з метою забезпечення регуляції поведінки та збереження цілісності «Я».

Когнітивний підхід базується на теорії когнітивного дисонансу Л.Фестингера, головна ідея якої полягає в тому, що наявність у свідомості двох суперечливих знань є когнітивним дисонансом, що спонукає людину до пошуків узгодженості або до послаблення неузгодженості.

Отже, в психології визначено, що в основі внутрішньої діяльності особистості лежить прагнення до внутрішньої узгодженості та адаптації до себе [4, с.32]. Внаслідок внутрішньої неузгодженості виникає фрустрація особистості, яка визначається як психічний стан, викликаний об'єктивними непереборними труднощами або складнощами, які суб'єктивно сприймаються як непереборні та виявляються у підвищеній внутрішній напрузі. Дія фрустрації полягає у блокаді цілеспрямованих дій та негативному впливі на Я-концепцію особистості і її компоненти. Таким чином, Я-концепція потребує психологічного захисту, який здійснюється диференційовано, тобто кожна її підструктура захищається специфічними захисними комплексом . Розглянемо захисні механізми різних підструктур Я-концепції.

Захисні механізми самооцінки створюють внутрішню позитивну оцінки, що здатні нівелювати неприємні для суб'єкта реакції оцінювання. Функціонування захисного механізму супроводжується впливом на партнера по спілкуванню шляхом програмування іншого на завчасно-очікувану та підготовлену реакцію схвалення, позитивної оцінки або згоди. Ця функція захисту реалізується, на думку Л.С.Славіної [2,с.16], при неадекватній самооцінці і застосовуються для збереження завищеної самооцінки чи для підвищення (або навіть для приховування) заниженої. Отже, самооцінка може бути просто засобом самоствердження, створення в оточуючих приємного враження про себе.

Захисні механізми ставлення до себе, зміст яких полягає у захисті себе від антипатії, як відзначає В.В.Столін [3,с.44], закладені в його будові, яка, завдяки своїй багатомірності, забезпечує можливість підтримки глобального ставлення до себе на високому рівні, при умові принесення суб'єктом в жертву своєї самоповаги або істинності свого "Я-образу" з метою запобігання усвідомленню антипатії до себе. Підтримка стабільного ставлення до себе забезпечує можливість постійної стратегії в ставленні до самого себе, що виражається як у зовнішній, соціально-предметній діяльності, так і в внутрішній активності особистості.

В якості захисних механізмів Я-образів особистості та Я-концепції, визначаються: ідентифікація, раціоналізація, проекція, інтроекція, агресія, зворотна реакція та їх комплекси. Так, наприклад, переживання почуття сорому може бути сильним фрустратором особистості. В таких ситуаціях часто використовується механізм формування зворотної реакції, що дозволяє фрустрованій особистості демонструвати штучну самовпевне-

ність, яка в результаті систематичного використання може стати адаптивною стратегією. Отже, захисні механізми не тільки обслуговують Я-концепцію, а й можуть стати її структурно-функціональними компонентами.

Функціонування захисних механізмів Я-концепції на рівні Я-образів, базується на наступних положеннях:

- якщо особистість піддається фрустраційному впливу тоді, коли вона має чіткий актуалізований Я-образ, то включення в активність інших структур особистості відбувається швидко і захисні механізми негайно активізуються;
- фрустрація особистості, як правило, призводить до формування чіткого Я-образу, оскільки особистість знаходиться у проблемній ситуації;
- психологічний захист частково відбувається під контролем Я-образу, тобто усвідомлюється.

Психологічний захист Я-концепції практично не усвідомлюється та, в першу чергу, реалізується у вербальному змісті Я-концепції. Так, кожного разу, коли людина описує свою особистість і дає оцінку своїм психічним та фізичним якостям, вона одночасно здійснює певний психологічний захист, застосовуючи, як правило, механізми раціоналізації, проекції та їх результати . Таким чином, психологічний захист особистості на рівні свідомості забезпечується контролем актуалізованих ситуативних Я-образів, а на підсвідомому рівні забезпечується контролем Я-концепції.

Захисні механізми можуть виконувати як сприятливу, так і несприятливу роль у функціонуванні особистості та формуванні Я-концепції. Так, їх сприятлива роль реалізується у збереженні, посиленні і збагаченні аспектів самосвідомості, що забезпечує процес адекватної адаптації особистості до фруструючих ситуацій тоді, як несприятлива – виявляється у неадекватній адаптації особистості до себе і соціального середовища, що може негативно позначитись на її взаємодії з іншими людьми та спричинити формування оманливої Я-концепції.

Зовнішні фактори становлення самосвідомості особистості закладені в соціальному середовищі, оскільки формування самосвідомості та її базисного компоненту Я-концепції не можливе без соціуму. Ідею соціальної детермінації самосвідомості запропонував французький психолог П.Жане та розвивали Ч.Кулі, Д.Мід, Т.Шибутані, І.І.Чеснокова, І.С. Кон та ін.

Як відомо, самосвідомість особистості формується у ході соціалізації, за допомогою процесу інтеріоризації, який Л.С.Виготський визначає, як появу будь-якої психічної функції у культурному розвитку дитини в двох планах (у соціальному – між людьми, як категорія інтерпсихічна; і у психічному – всередині дитини, як категорія інтрапсихічна).

Процес інтеріоризації забезпечують механізми ідентифікація, відчуження та порівняння. Механізми ідентифікація та відчуження, у своїй діалектичній взаємодії сприяють, на всіх етапах онтогенетичного розвитку людини, оволодінню соціальними нормами, установками, суспільно-значимими цінностями та формування системи особистісних змістів, що визначають індивідуальні ціннісні орієнтації і особистісне регулювання поведінкою. Механізм ідентифікації забезпечує ототожнення себе особистості з власним ім'ям, статтю, з Я-образами минулого, теперішнього та майбутнього, з суспільними цінностями, що забезпечують буття у соціальному просторі та сприяють усвідомленню індивідом своїх прав та обов'язків. Тоді як, відчуження, що з'являється дещо пізніше ідентифікації, обумовлює розвиток початкових форм самосвідомості, потреби в здобуванні та відстоюванні власної самостійності, самоцінності..

Базовим механізмом формування самосвідомості виступає механізм порівняння: оцінюючи себе, індивід свідомо або несвідомо порівнює себе з іншими, враховуючи не тільки свої

власні досягнення, але і всю соціальну ситуацію в цілому [1, с.55].

У ході теоретичного аналізу, на основі виділених процесів та механізмів, нами визначені загальні закономірності формування Я-концепції особистості в соціумі:

- формування Я-концепції людини відбувається опосередковано, через ставлення до неї інших людей у взаємостосунках, які повторюються;
- Я-концепція є частиною символічного середовища, що утворюється шляхом реконструкції досвіду на основі лінгвістичних категорій, які використовуються в групі, до якої належить особистість;
- система поглядів стосовно свого «Я» стає змістовнішою в залежності від збільшення кількості соціальних груп, в яких людина бере участь;
- міра впливу на «Я» людини інших людей, залежить від визначеності її цінностей та авторитету іншого чи групи людей;
- у формуванні «Я» відіграє важливу роль суб'єктивна інтерпретація думок про людину інших, яка виступає відображенням того, що, на її розсуд, думають про неї інші, хоча зовсім не обов'язково, щоб вони дійсно так думали;
- оцінка особистістю самої себе з погляду тих, з ким зустрічається вона в соціумі, поступово інтегрується в єдине цілісне утворення, Я-концепцію;
- міра цілісності Я-концепції людини в значно залежить від рівня інтеграції соціальної системи, в якій вона бере участь. У суспільстві, де вимоги до людини між членами соціуму взаємно не узгоджені, людині важко інтегрувати власні різні Я-образи в єдине цілісне утворення – Я-концепцію.

Означені загальні закономірності, на наш погляд, виступають зовнішніми факторами формування Я-концепції. В основі становлення Я-концепції в дошкільний віковий період лежить вплив найближчого оточення дитини (батьків, вихователів, однолітків), яке складає її соціальне середовище.

Визначальна роль у формуванні «Я» дошкільника відводиться сім'ї. В психології виділяються три групи сімейних факторів, які впливають на формування Я-концепції дитини:

- порушення психологічного здоров'я самих батьків, і, в першу чергу, їх підвищена тривожність або емоційна холодність;
- неадекватний стиль виховання дитини, і, в першу чергу, гіпоопіка, гіперопіка та надлишковий контроль;
- порушення механізмів функціонування сім'ї, і особливо конфлікти між батьками або відсутність одного з батьків.

Отже, в число факторів, що впливають на формування «Я» дитини дошкільного віку входять такі, як міцність сім'ї, стиль виховання, зацікавленість дорослих в справах дитини та емоційне ставлення батьків до дитини.

На важливість стилю батьківського виховання у становленні особистості дитини з особливостями психофізичного розвитку вказує Р.Бернс [1, с.28], який зазначає, що у дітей з будь-якою вродженою фізичною неповноцінністю через особливе батьківське ставлення може розвинутись почуття психологічної неповноцінності. З одного боку, діти, батьки яких поблажливі до них, дуже балують, виростають недостатньо впевненими у власних здібностях, тоді, як батьківське нехтування та неприйняття дитини може призвести до формування у неї комплексу неповноцінності через відчуття дитиною себе небажаною. Такі діти в подальшому житті відчувають себе невпевненими в своїй здатності бути корисними, улюбленими, визнаними іншими людьми.

Вагоме значення у формуванні самосвідомості дитини відіграє узгодженість батьківських вимог, оскільки їх неоднозначність або суперечність стосовно дитини можуть спричинити

внутрішні конфлікти в особистості дитини та складнощі у формуванні її гармонійної Я-концепції.

Варто відзначити, що несприятливий вплив на психічне здоров'я дитини чинить не сама актуальна чи минула сімейна ситуація, а суб'єктивне її сприйняття дитиною, ставлення до неї дитини [6, с. 98]. Несприятлива сімейна ситуація негативно впливає на дитину тільки тоді, коли вона суб'єктивно сприймається нею, як несприятлива, і якщо вона є джерелом страждань, ревнощів або заздрощів до людей навколо.

У дошкільний віковий період значно розширюється найближче оточення дитини за рахунок включення в нього однолітків та вихователя дитячого садку. Так, виявлено, що досить важливим є перший чужий дорослий – вихователь – досвід спілкування з яким закладає основу сприймання дитиною інших чужих значимих людей. Через спілкування в кінці дошкільного віку формується важливе новоутворення – емоційна децентрація – вміння приймати до уваги почуття та думки інших людей, що є досить важливим для формування «Я» дитини.

Таким чином, в якості сприятливих соціальних умов формування гармонійної Я-концепції виступають: позитивна увага до дитини, що полягає у прийнятті дитини без критики, такою, якою вона є, зі всіма позитивними та негативними якостями; сприяння формуванню активності дитини, яка необхідна, в першу чергу, для розвитку навичок саморегулювання; наявність досвіду самостійного подолання перешкод; підтримка розвитку рефлексії, коли дорослий заохочує дитину до розуміння самої себе, своїх особливостей та можливостей, причин та наслідків своєї поведінки; наявність ціннісного для розвитку дитини середовища, коли вона отримує можливість певні ціннісні прагнення дорослих та відповідно до них визначати власні ціннісні пріоритети.

Отже, представлений теоретичний аналіз дав можливість визначити обумовлюючі фактори розвитку та функціонування «Я», а саме:

- психічні явища, що складають пізнавальну, емоційно-вольову, потребово-мотиваційну сфери особистості дитини, які взаємодіють між собою та сприяють формуванню самосвідомості;
- внутрішня діяльність особистості дитини, що визначаються в особливостях досягнення внутрішньої узгодженості Я-концепції в умовах фрустрації або її загрози;
- соціальне середовище: взаємодія дитини з батьками, педагогами і однолітками, що позначається на формуванні у неї суб'єктивного значення цих стосунків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Р. Бернс -Пер. с англ./ Общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1996. – 422 с.*
2. *Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. / Л.С. Славина - М.: Знание, 1999. – 21 с.*
3. *Столин В.В. Самосознание личности. / В.В. Столин – М.: МГУ, 1993. – 286с.*
4. *Шибутани Т. Я-Концепция // Психология самосознания. / Т. Шибутани – Самара: Издат. Дом "Бахрах-М", 2009. – С. 245-269.*
5. *Хьелл Л. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб.: Питер, 2009. – 608с.*
6. *Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: как сохранить психическое здоровье дошкольников. / О.В.Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Петрушина – М.: Генезис, 2011. – 175с.*

МОСКАЛЬОВ М.В.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри
загальної, вікової
та педагогічної психології,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЧИННИКИ ВХОДЖЕННЯ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ

В статті розглядається дуже важлива проблема підготовки людини до діяльності в організації. Особлива увага приділяється чинникам, які можуть вплинути на входження фахівців в освітню організацію. Автор проаналізував зарубіжні та вітчизняні підходи щодо визначення сутності поняття «входження» та «входження в організацію». Виокремлено психологічні особливості працівників при входженні в організацію. Наголошено необхідність підготовки фахівців при входженні в освітню організацію з метою їх вдалої діяльності.

Ключеві слова: *входження, входження в організацію, чинники входження, особистісні зміни, психологічна підготовка.*

В статье рассматривается очень важная проблема подготовки человека к деятельности в организации. Особое внимание отводится начальному этапу - это вхождение в организацию. Автор проанализировал зарубежные и отечественные подходы относительно определения сущности понятия «вхождение» и «вхождение в организацию». Выделены психологические особенности работников при вхождении в организацию. Сделан акцент на необходимость подготовки работников при вхождении в организацию с целью их удачной деятельности.

Ключевые слова: *вхождение, вхождение в организацию, личностные изменения психологическая подготовка.*

In article very important problem of preparation of the person to activity in the organization is considered. The special attention is allocated to the initial stage is an entering in the organization. The author has analysed

© Москальов М.В ., 2013

foreign and domestic approaches concerning definition of essence of concept «entering» and «entering» in the organization». It is selected psychological features of workers at entering in the organization. The accent necessity of preparation of workers is made at entering in the organization with the purpose of their successful activity.

Key words: *entering, entering in the organization, personal changes psychological preparation.*

Актуальність дослідження та постановка проблеми дослідження. Зміни, які відбуваються у всьому світі та в українському суспільстві зокрема, вимагають вивчення проблеми підготовки працівників до діяльності в організації. Особливої уваги набуває процес входження людини в організацію. Деякі аспекти організаційного розвитку виявляють залежність ефективності діяльності організації в сучасних умовах від входження майбутнього фахівця в її середовище. Активність сучасного життя, висока емоційна напруженість, різноманітні професійні стреси, фрустрації, кризи диктують нові вимоги щодо психологічної готовності працівників впроваджувати набуті знання, вміння та навички в практику.

Дослідники акцентують увагу на тому, що успіх входження людини в організацію залежить від того, наскільки ця людина вмотивована на вдале входження в організацію. Зазначається взаємозв'язок мотивації майбутнього фахівця на членство в організацію: чим сильніше бажання, тим яскравіше виражено намагання перебороти труднощі входження в організаційне оточення. І навпаки, якщо мотивація входження недостатня, то фахівець може припинити процес навчання й адаптації до організаційного оточення, відразу, пішовши з організації або залишаючись у ній до виникнення якогось конфлікту між ним і організаційним оточенням [1; 4].

Варто відмітити, що даний процес має дві сторони взаємодії: одна – це фахівці, інша – освітня організація. Установлено, що гармонійне сполучення цих сторін взаємодії, є однією з найважливіших завдань психології, тому що воно забезпечує основу ефективного входження майбутніх фахівців в організацію [3].

Входження майбутніх фахівців в організацію завжди пов'язане з рішенням декількох проблем, які обов'язково супроводжують цей процес.

По-перше, це пристосування до нового оточення, що не завжди відбувається успішно й ефективність якого залежить від правильної взаємодії обох сторін: майбутнього фахівця й організаційного оточення.

По-друге, це поведінка майбутнього фахівця та здатність змінюватись відповідно до нових вимог, без чого у багатьох випадках неможливо вдале входження в організацію.

По-третє, це умови (мета, завдання, місія тощо) праці в організації, що допомагають майбутньому фахівцю реалізувати свої потенційні можливості (відповідно до її потреб і критеріїв відбору) не залежно від соціально-економічних змін в оточуючому середовищі [1].

Саме від вдалого вирішення цих проблем буде залежати ефективне входження майбутнього фахівця в організацію та продуктивна взаємодія з організаційним оточенням.

Для того, щоб зрозуміти, як будується взаємодія майбутнього фахівця з організацією, необхідно усвідомити: сучасні тенденції розвитку організації; індивідуальні характеристики особистості, які визначають поведінку майбутніх фахівців в організації; специфі-

ку організаційної культури та її вплив на входження майбутніх фахівців в діяльність організації.

Отже, можна відмітити нагальну необхідність підготовки майбутніх фахівців до входження в організацію як необхідної умови їх професійного зростання.

Мета статті здійснити теоретичний аналіз наукової літератури щодо психолого-організчних чинників, які можуть вплинути на ефективність входження працівників в освітню організацію.

Аналіз результатів теоретичного дослідження. Розглянемо, насамперед, сутність терміну входження в організацію та основні підходи до визначення даного феномену, наявні в психолого-педагогічній літературі.

На думку російського автора О. Виханського [2], необхідною умовою успішного входження в організацію є вивчення системи цінностей, правил, норм і поведінкових стереотипів, характерних для даної організації. Тобто, автор вбачає в понятті входження всю сукупність цінностей та норм, що існують в організації. Проте автор наголошує, що найбільший ефект для першого етапу взаємодії людини з організаційним оточенням вони матимуть тоді, коли знатимуть ключові цінності, без знання яких можуть виникнути нерозв'язні конфлікти між людиною й оточенням. Установлення систем такого роду норм і цінностей і відповідний їхній опис є важливим завданням керівництва, зокрема осіб, відповідальних в організації за кадрову роботу. Так, на думку О. С. Виханського та О. І. Наумов, для людини, що вступає в організацію необхідно усвідомлювати значимість цього навчання й розглядати його як частину «ціни», що він повинен «заплатити» за входження в організацію. Він повинен розуміти, що навчання на етапі входження допоможе йому істотно скоротити «плату» за конфлікти, які будуть виникати в майбутньому між ним і організаційним оточенням [2].

Виділено основні сторони життєдіяльності організації, якими має оперувати людина, що входить в організацію, а саме: місія й основні цілі організації; найкращі засоби, які можуть бути використані для досягнення цілей організації; імідж організації; принципи, правила й норми, що забезпечують відмінні риси й існування організації як єдиного організму; обов'язки та ролі, які повинен брати на себе фахівець в організації.

Дуже важливим аспектом при входженні людини в організацію є знання про організацію, її особливості, специфіку діяльності. Це допомагає працівнику бути готовим здійснювати роботу ефективно та вдало. Тому при вступі на роботу людина повинна бути готова: усвідомити відповідність власної поведінки нормам спілкування з колегами; адекватно сприймати діяльність організації; звертатися до керівництва у ввічливій формі з різних питань; дотримуватися необхідного стилю одягу, установленого режиму праці та відпочинку [5].

Причини за якими люди вступають у неформальні відносини, можна згрупувати таким чином [6].

Почуття належності. Задоволення потреби в почутті належності – це одна з найсильніших наших потреб. Оскільки більшість формальних організацій свідомо позбавляють людей можливості соціальних контактів, працівники мусять звертатися до неформальних організацій, щоб набути цих контактів.

Взаємодопомога. Природно, можна звернутися за допомогою до свого формального керівника. Однак, одні вважають, що керівник може погано про них подумати (тут спрацьовує принцип «не створюй проблем керівництву»), інші бояться критики. В цих та інших випадках луди часто віддають перевагу допомозі своїх колег.

Захист. Люди завжди знали, що сила – в єдності. Тому важливою причиною вступу до неформальної організації є усвідомлена потреба в захисті.

Спулкування. Люди бажають знати, що відбувається навколо них. Оскільки в багатьох формальних організаціях система внутрішніх контактів доволі слабка, а іноді керівництво навмисно приховує від своїх підлеглих певну інформацію, досягнення неформальної інформації (пліток) можливе лише в неформальній організації.

Симпатія. Люди часто приєднуються до неформальних груп просто для того, щоб бути ближче до того, хто їм не байдужий та симпатичний.

Неформальні організації одночасно можуть бути схожими та несхожими на формальні організації. Тому можна виділити ознаки, які характеризують неформальні організації.

Соціальний контроль. Неформальні організації здійснюють соціальний контроль за своїми членами. Мова йде про встановлення та закріплення норм – групових еталонів поведінки. Природно, що тих, хто порушує ці норми, чекає відчуження. Фахівцю слід знати, що соціальний контроль, який здійснює неформальна організація, може позитивно впливати на досягнення цілей формальної організації.

Опір змінам. У неформальних організаціях завжди спостерігається тенденція опору змінам. Частково це пояснюється тим, що зміни можуть нести в собі загрозу подальшого існування неформальної організації.

Неформальні лідери. Неформальні організації також мають своїх лідерів. Їх відміна від формальних полягає у тому, що лідер формальної організації має підтримку у вигляді делегованих йому офіційних повноважень та діє у відведеній йому конкретній галузі. Опора неформального лідера – це визнання його групою. Сфера впливу неформального лідеру може виходити за адміністративні межі формальної організації.

Слід зазначити, що професійна готовність фахівців зазнає впливу чинників різного рівня:

- об'єктивних (зокрема, організація навчально-виховного процесу, навчально-методичне забезпечення професійно-орієнтованих дисциплін та ін.), на які майбутній фахівець не має безпосереднього впливу і може лише частково компенсувати їх за рахунок суб'єктивних та об'єктивно-суб'єктивних чинників;
- суб'єктивних (фахова саморефлексія, задоволеність професійною діяльністю, творча актуалізація фахово-особистісного потенціалу), що безпосередньо впливають на інформаційного фахівця як суб'єкта фахової діяльності і можуть свідомо ним регулюватися і коригуватися,
- об'єктивно-суб'єктивних (наприклад, престиж професії інформаційного фахівця, престиж сфери діяльності тощо).

Визначення професійної готовності безпосередньо на робочому місці у процесі подальшої професійної діяльності стикається з певними проблемами:

- - складність оцінки полягає у різнорівневому стані самих підприємств і організацій, що веде до різного рівня та змісту вимог і не дає змоги об'єктивно оцінити рівень сформованості знань і умінь спеціаліста;
- рівень вимог, які висуваються роботодавцем, неоднаковий і залежить від норм діяльності, прийнятих на конкретному підприємстві;
- відсутність системи професійної освіти для сфери інформаційного забезпечення управління, відсутність сформованої професійної спільноти і системи професійних комунікацій інформаційних спеціалістів;
- наявність каналів міграції спеціалістів із суміжних галузей, невизначеність у професійному середовищі стосовно кваліфікаційних вимог до спеціаліста такого напряму.

Виявлення стану готовності студента до професійної діяльності пов'язане із необхідністю забезпечення діагностичності цілей підготовки майбутнього фахівця, перевірки і об'єктивної оцінки результатів навчання шляхом застосування адекватних змісту підго-

товки спеціаліста форм, методів і засобів контролю готовності до професійної діяльності на етапі навчання.

Контроль готовності до професійної діяльності проводиться поетапно:

- поточний – перевірка здатності розв'язувати окремі професійні завдання;
- рубіжний за підсумками вивчення навчальної дисципліни або декількох дисциплін – перевірка здатності розв'язувати більш складні задачі (задачі-функції), в тому числі й міжпредметні;
- підсумковий – по завершенні всього періоду навчання у вигляді дипломних робіт, міждисциплінарного екзамену.

Одним із важливих засобів формування і діагностування професійної готовності є наскрізна виробнича практика студентів Застосування технології контролю готовності до професійної діяльності у процесі навчання базується на таких положеннях:

- готовність до професійної діяльності є результатом навчальної діяльності студентів в оволодінні знаннями і уміннями, початковим професійним досвідом і проявляється у здатності випускника розв'язувати професійні задачі у відповідності з набутою кваліфікацією;
- розробка системи контролю, орієнтованої на цілі навчання, передбачає його планування, організацію і проведення в умовах, максимально наближених до реальної виробничої діяльності або таких, які імітують їх.

Одним із завдань сучасної освіти є створення умов для ефективної адаптації майбутнього фахівця в професійному просторі, засвоєнні особистістю середовища і моделей професійної поведінки.

Виробнича практика студентів є структурною ланкою навчально-виховного процесу, яка відповідає початковому етапу професіоналізації.

Професіоналізація як процес залучення особистості до професійної діяльності і вдосконалення в одному з напрямів цієї діяльності, передбачає наявність вимог до професійної освіти і рівня кваліфікації, наявність відповідної особистої потреби фахівця в професійному розвитку, що обумовлює цілі, мотиви, задоволеність працею і формує професійну позицію, засвоєння професійної культури. Важливим в процесі професіоналізації є не стільки прямий вплив технології професійної діяльності, скільки та система соціальної організації, яка перекладає техніко-технологічні вимоги мовою соціальних відносин між людьми.

Виробнича практика, як засіб адаптації студентів до професійної діяльності, сприяє розвитку професійної культури, інноваційності професійної діяльності, свідчить, наскільки освоєні професійні цінності, відбулась ідентифікація поведінки майбутнього фахівця з нормами професійної етики.

Завданням практики є формування в умовах виробництва професійних навичок студентів в різних ситуаціях, характерних для майбутньої професійної діяльності на основі одержаних теоретичних знань.

Метою проведення практики «Інформаційні ресурси і послуги» є вивчення сучасних проблем формування і використання інформаційних ресурсів, сучасних технологій їх формування і використання; державної політики в галузі інформаційних ресурсів; застосування на практиці положень теорії інформаційних потреб, дослідження системи управління інформаційними ресурсами, залежність її стану, функціонування і розвитку від інформаційних потреб як індивідуальних споживачів, так і організації в цілому, способи задоволення інформаційних потреб, види інформаційних продуктів і послуг; здійснення інформаційного посередництва.

Зміст теоретичних знань, необхідних для практичного професійного оволодіння ними: аналіз інформаційних потреб організації; аналіз інформаційних потоків і масивів даних;

аналіз інформаційного забезпечення комп'ютерних систем організації; визначення узагальненої тематики інформаційних ресурсів, необхідних для вирішення завдань діяльності організації. Студент повинен уміти застосовувати відповідну стратегію пошуку у масивах документальної і довідкової інформації; здійснювати аналіз і синтез змісту, складу і структури інформаційних матеріалів, створюваних для забезпечення управлінських рішень; пошук повідомлень і даних у різноманітних документно-інформаційних системах відповідно до запитів користувачів; здійснювати контроль виконання нормативних вимог при роботі з інформаційними ресурсами.

Проведення виробничої практики має на меті активну діяльність студентів на підприємстві в сфері застосування сучасних технологій опрацювання даних, в т.ч. мультимедіа-, аудіо-, відео технології, Інтернет-технології. Зміст теоретичних знань, необхідних для практичного професійного оволодіння ними: методи і засоби автоматизації технологій опрацювання даних; лінгвістичне, інформаційне, апаратно-програмне забезпечення сучасних інформаційних систем; методи планування і проектування технологічних процесів опрацювання даних; форми і методи організації документо- потоків; організацію архівної справи, ділової кореспонденції, реферування і редагування документів; інформаційні мови і формати представлення даних; принципи організації, структури засобів систем мультимедіа і комп'ютерної графіки. Студент повинен уміти: використовувати сучасні комп'ютерні технології; планувати і проектувати технологічні роботи; виконувати технологічні операції опрацювання різних типів інформаційних повідомлень (текстових, табличних, графічних, аудіо-, мультимедіа- та ін.); застосовувати стандарти, що регламентують інформаційну діяльність і технологію опрацювання інформаційних ресурсів; використовувати міжнародні стандарти в інформаційних мережах.

Проведення виробничої практики має на меті одержання майбутніми фахівцями навичок входження в галузі інформаційного забезпечення підприємств і організацій, системного аналізу підприємств і організацій як об'єктів інформаційного забезпечення шляхом дослідження інформаційних потреб як підприємства у цілому, так і потреб окремих користувачів, аналізу каналів надходження інформаційних повідомлень, внутрішніх і зовнішніх інформаційних потоків, інтеграції розвитку організації з розвитком інформаційних систем, необхідних апаратно-програмних засобів для реалізації завдань організації інформаційної діяльності на підприємстві.

Зміст професійних знань і умінь: застосовувати теорію наукової організації, планування розвитку і проектування систем управління; володіти системною концепцією організації інформаційної діяльності на підприємстві на основі інформаційних технологій опрацювання інформаційних ресурсів, створення умов для їх ефективного використання; володіти методами нормування праці в інформаційних службах; виявляти проблеми інформаційно-документаційного забезпечення; знати принципи, методи управління, функції і структуру апарата управління; знати соціально-психологічні основи управління колективом; правові норми; вміти виконувати системне дослідження організації як об'єкта впровадження сучасних інформаційних технологій.

Освоєння в процесі виробничої практики професійного простору як системи взаємозв'язків майбутнього фахівця з іншими учасниками професійної діяльності, відображення цієї системи у професійній свідомості студента є одним із шляхів розв'язання соціально-педагогічної проблеми професійного становлення фахівця.

Кінцевим результатом професійної освіти є операціональна та мотива-

ційно-ціннісна готовність і здатність спеціаліста розв'язувати професійні завдання певного класу.

Отже, з'ясовано, що початковий період вступу в організацію для багатьох виявляється дуже складним. Не підготовлена людина може зробити ряд суттєвих помилок, які спотворюють дії працівника та не дозволяють йому в повній мірі використати потенційні можливості для реалізації себе в організації.

Проведений нами аналіз основних напрямків досліджень щодо проблеми входження в організацію дає можливість зробити кілька теоретичних узагальнень: по-перше, входження – це певні зрушення в діяльності організації, які виникають у результаті реакції організації на впливи зовнішнього та внутрішнього середовища, і які можуть мати, як позитивний, так і негативний характер; по-друге, виявлено, необхідність психологічної підготовки фахівців до входження в організацію; по-третє, розробити та апробувати програму підготовки фахівців щодо вдалого входження в організацію.

Висновки.

Таким чином, на основі проведеного аналізу літератури можна зробити кілька суттєвих теоретичних узагальнень.

По-перше, суттєвим напрямком діяльності працівників сучасних організацій є психологія входження в організацію.

По-друге, для забезпечення ефективного входження працівників в організацію має проводитися їхня спеціальна психологічна підготовка.

По-третє, зміст такої підготовки має бути спрямовано, в першу чергу, на формування психологічної готовності працівників організацій до вдалого входження в організації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл /Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92 – 99.*
2. *Виханский О.С. Менеджмент : Учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М. : Гардарики, 2003. – 528 с.*
3. *Вырковский А. Метропроходцы / А. Вырковский // Секрет фирмы. – 2004. – № 16 (55). – С. 68-70.*
4. *Москальов М.В. Психологические детерминанты эфективного вхождения педагогических работников в организацию, как фактор предупреждения профессиональных кризисов /М. В. Москальов, А. С. Москальова // сб. тез III Междунар. наук.-практ. конф.«Перспективы и возможности психологи, бизнеса и социальной работы в современной Европе» (г. Рига, 24-25 мая 2012 г.); Балтийский и-тут психологии и менеджмента. – Рига, 2012. – С. 82-85.*
5. *Осипова М. М. Кадровый менеджмент. Этапы успешного вхождения нового человека в организацию / М. М. Осипова. – Режим электронного доступа: http://www.psyhealth.ru/article18.php.*
6. *Чугунова А. Большие оригиналы / А. Чугунова // Секрет фирмы. – 2005. – № 26 (113). – С. 46-49.*

ПЕТРОВСЬКА І.Р.,
кандидат технічних наук, доцент
кафедри психології, педагогіки
і соціального управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕФОРМАЦІЙ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проаналізовано та систематизовано сучасні науково-прикладні результати досліджень проблеми професійних деформацій викладачів вищої школи. Виявлено передумови та наслідки професійних деформацій, окреслено основні етапи профілактики (корекції і подолання) різних проявів професійної деформації особистості викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: *професійні деформації, професійні деструкції, викладач вищого навчального закладу, професійний та особистісний розвиток.*

Проанализированы и систематизированы современные научно-прикладные результаты исследований проблемы профессиональных деформаций преподавателей высшей школы. Выявлены предпосылки и последствия профессиональных деформаций, обозначены основные этапы профилактики (коррекции и преодоления) различных проявлений профессиональной деформации личности преподавателя вуза.

Ключевые слова: *профессиональные деформации, профессиональные деструкции, преподаватель высшего учебного заведения, профессиональный и личностный рост.*

Modern scientific and applied results of researches of a problem of professional deformations of teachers of the higher school are analysed and systematized. Preconditions and consequences of professional deformations are revealed, the main stages of prevention (correction and overcoming) various manifestations of professional deformation of the identity of the teacher of higher education institution are designated.

Key words: *professional deformations, professional destructions, teacher of a higher educational institution, professional and personal growth.*

УДК 159.9.07

© ПЕТРОВСЬКА І.Р ., 2013

Постановка проблеми. Проблема впливу професії на особистість постійно концентрує на собі увагу дослідників і як і раніше залишається актуальною. Особливо зріс інтерес до проблеми професійних деформацій в останні роки (С.П. Безносов, Е.Ф. Зеєр, В.В. Бойко, А.К. Маркова, О.Б. Полякова, Р.М. Грановська, Т.А. Жалагіна, Е.Е. Симанюк, Т.В. Степкіна, В.П. Подвойський, С.А. Дружилов, Н.С. Пряжников, Л.М.Мітіна, В.Е. Орел, Г.С. Абрамова, Є.В. Юрченко, Н.Б. Москвіна, О.В. Петренко та інші).

Однак праці названих авторів відрізняються значною різноманітністю підходів і концептуальних схем вивчення. Дослідження останніх років були спрямовані на вивчення змісту, рівнів і форм прояву професійних деформацій, пошук критеріїв розмежування професійних деформацій від інших явищ (наприклад, синдрому вигоряння), визначення напрямків профілактики та корекції. Аналіз явища професійної деформації особистості здебільшого зводиться до описових нарисів його зовнішніх ознак за результатами психологічних спостережень, а також до обговорення окремих розрізнених патогенних чинників, специфічно властивих тому чи іншому виду діяльності.

Професійні деформації досліджуються у представників різних професій «людина-людина» (медичних працівників, військових, юристів, керівників, психологів, соціальних працівників тощо).

Однак феномен професійних деформацій практично не вивчений у викладачів вищої школи, які виконують ключову роль в підготовці сучасних професіоналів. Даній темі присвячені поодинокі роботи російських вчених (Т.А.Жалагіна (2004), А.В. Козлова (2006), Т.В Степкіна (2007)), тоді як вітчизняних напрацювань в сфері діагностики та профілактики професійних деформацій особистості викладача вищого навчально закладу не виявлено. Ця проблема не розкривалася в умовах взаємодії «викладач-студент», залишається відкритим питання оцінювання проявів професійних деструкцій особистості викладача очима студентів, що й обумовило сферу наших наукових інтересів. Адже наявні професійні деформації у викладачів транслюються студентам у формі моделей поведінки, установок, ставлення.

Метою статті є аналіз та систематизація сучасних науково-прикладних результатів досліджень проблеми професійних деформацій викладача вищого навчального закладу.

Як відомо, професійні деформації – це деякі викривлення розвитку особистості, зміна форми, загострення, загрубіння та перенесення в навколишнє середовище професійних звичок та стилю мислення, що ускладнюють взаємодію людини з іншими людьми. З часом деформації мають властивість перетворюватися в деструкції. Таким чином, професійна деформація є провісником професійної деструкції. Серед психологічних детермінант, що впливають на розвиток професійної деструкції, дослідники називають неусвідомлювані й усвідомлювані невдалі мотиви вибору професії, утворення стереотипів професійної поведінки, різні форми психологічних захистів, зниження рівня інтелекту, акцентуації характеру, базові незадоволені потреби особистості, старіння працівника та інші.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу (ВНЗ) привертає увагу психологів, педагогів, культурологів, соціологів та інших фахівців. Подібний інтерес пов'язаний з тим, що саме від професорсько-викладацького складу певною мірою залежать організація діяльності та можливості самореалізації суб'єктів навчально-освітнього процесу вищої школи. Тому цілком зрозумілим є високий рівень вимог до викладачів, що передбачає їх різнобічну компетентність, авторитетність,

підготовленість до професійної діяльності.

Реалізація професійно-особистісного потенціалу викладачів залежить від сукупності факторів (психологічних, соціальних, юридичних, організаційних, медико-гігієнічних, економічних), взаємозалежних і взаємообумовлених в рамках різномасштабних систем - країни, регіону, ВНЗ, конкретної кафедри. Однак у будь-якому випадку діяльність суб'єктів освіти спирається на фундаментальні психологічні закономірності, а психологічне забезпечення управління людськими ресурсами полягає в створенні об'єктивних і суб'єктивних передумов використання таких принципів організації і базисних цінностей, які знижують вірогідність виникнення тих чи інших проявів професійної деформації особистості [1, с. 34].

Професійна деформація викладача по мірі просування його життєвим, професійним шляхом (виникнення, розвиток, профілактика та корекція, подолання), залежать від особистісних властивостей, функціональної структури виконуваної діяльності, особливостей процесу входження спеціаліста в професійне середовище, соціальних умов та інших обставин.

Жалагіна Т.А. професійну деформацію викладача ВНЗ пропонує розглядати як багаторівневу систему адаптації особистості до умов соціального середовища та спосіб перетворення власної життєдіяльності (насамперед - професійного плану) відповідно до психологічного досвіду особистості. Відповідно в основних своїх проявах професійна деформація виступає як змінений шлях професійно-особистісного розвитку, такий, що відхиляється від загальноприйнятих (схвалюваних суспільством) моральних і професійних норм. Таким чином, професійна деформація викладача ВНЗ є наслідком: індивідуально-особистісного розвитку; психологічного впливу професійної спільноти, відтворення «потрібних професією» якостей і властивостей особистості; особистого психологічного досвіду, що передує виникненню професійної деформації [1, с. 48].

Професійна деформація, що виникає на етапі входження в професію (формування-становлення фахівця) залежить від співвідношення особистісних особливостей і функціональної структури (змісту) викладацької діяльності. На етапі професійно-особистісного розвитку характер професійної деформації визначається, головним чином, тривалістю включеності в професійну діяльність (науково-педагогічним стажем) і закономірностями розвитку психічних функцій в онтогенезі. Структура професійно-типологічних деформацій особистості викладача включає суб'єктивно різнозначущі прояви. В результаті проблемне поле, на думку Жалагіної Т.А., можна звузити до семи проявів, що володіють найбільшою важливістю і активністю: агресія педагогічна, авторитарність, демонстративність, дидактичність, домінантність, особистісно-рольовий дисонанс і соціальне лицемірство.

Досліджуючи психологічні основи професійних деструкцій особистості педагога, Симанюк Е.Е вважає, що періодами розвитку професійних деструкцій є кризи професійного становлення, оскільки саме в процесі їх переживання відбувається структурна перебудова особистості. Кризи професійного становлення є психологічною характеристикою динамічного процесу професійного розвитку особистості. Стадії професійної адаптації передує криза професійних очікувань, стадії первинної професіоналізації - криза професійного зростання, стадія вторинної професіоналізації визначається процесом переживання кризи професійної кар'єри, стадія майстерності - кризою соціально-професійної самоактуалізації.

Стратегія подолання криз професійного становлення визначає конструктивність або деструктивність професійного розвитку і залежить від

активності особистості та усвідомлення проблем професійного становлення. У реалізації молоусвідомлених стратегій подолання беруть участь психологічні захисти. Для подолання психічного дискомфорту в критичних ситуаціях педагоги використовують більшою мірою проекцію, заперечення і раціоналізацію, тобто ті види психологічного захисту, які вимагають від особистості великих енергетичних витрат і беруть участь у розвитку професійних деструкцій [5, с. 24].

Виявлено закономірність розвитку професійних деструкції особистості педагога: рівень вираженості професійних деструкцій залежить від стажу педагогічної діяльності (чим більше стаж педагогічної діяльності, тим вище рівень вираженості професійних деструкцій). Встановлено, що найбільша кількість деструктивних змін відбувається на стадії вторинної професіоналізації (15-20 років стажу). Саме в цей період педагог потребує психологічної допомоги та підтримки.

До професійних деструкцій, Симанюк Е.Е. відносить професійні деформації, навчану безпорадність, професійну відчуженість і консервацію професійного досвіду педагогів. Професійні деформації розвиваються в процесі тривалої експлуатації професійно важливих якостей особистості і характеризуються зміною рівня їх вираженості. Недостатній рівень сформованості професійної компетентності та консервація професійного досвіду проявляється в некомпетентності. Деструктивні зміни професійної спрямованості проявляються в навчаній безпорадності (відмова від активних професійних дій, професійна пасивність, байдужість) і професійному відчуженні (втрата ідентичності з професійною роллю). Професійно обумовлені деструкції уповільнюють темп професійного розвитку, знижують продуктивність діяльності і задоволеність нею.

Це добре узгоджується з іншими роботами, що присвячені впливу професії на особистість, в яких переважають дослідження травмуючого впливу на психіку монотонної праці, постійно високої відповідальності, психічної напруженості праці та ін. Показано, що в деяких випадках професійна діяльність призводить до появи професійної втоми, зниження працездатності, виникнення психологічних бар'єрів, збіднення репертуару прийомів діяльності і навіть втрати професійних умінь і навичок. Професійний розвиток - це завжди «придбання і втрати, а значить становлення професіонала - не тільки вдосконалення, але і втрати» (Зеер Е.Ф.). Тобто на стадії професіоналізації за багатьма видами професій відбувається розвиток професійних деформацій (деструкцій, деградацій), що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність, стійкість і негативно позначаються на продуктивності діяльності.

Так, на думку Петренка О.В., принциповою розбіжністю, що дозволяє диференціювати риси особистості професійного типу від рис особистості, які зазнали професійної деформації, є те, що професійна особистісна деформація - це процес, який дисгармонізує соціальні пласти мотиваційно-потребової сфери особистості, викривлюючи сутнісні якості людини і глибоко дисгармонізуючи таким чином всю особистість в цілому, тоді як основними ознаками особистості професійного типу є певна асиметрія сфери інтересів, а також специфічні риси "професійно-забарвленого" стилю комунікації. Стиль комунікації особистості професійного типу зачіпає зовнішню форму комунікативного процесу і не пов'язаний, на відміну від професійної особистісної деформації, з трансформаціями соціальних пластів мотиваційної сфери.

Особистість професіонала може знаходитися під впливом чинників, пов'язаних з предметно-операціональним, когнітивним та комунікативно-рольовим аспектами професійної діяльності.

Доведено, що роль чинників предметно-операціональної групи у процесі особистісної дисгармонізації не істотна. Когнітивні чинники можуть звужувати пізнавальну активність особистості та формувати професійно-однобічні інтереси, проте вважати однобічність інтересів ключовою ознакою професійної особистісної деформованості не можна, оскільки й гармонійна особистість може мати певну асиметрію інтересів, пов'язану з наявністю мотиваційної домінанти як передумови особистісної цілісності [3, с. 21].

Вплив на особистість комунікативно-рольових чинників професійної діяльності є найбільш суттєвим, оскільки вони торкаються сутнісних ознак людини та основоположних аспектів її життєдіяльності. Ці чинники можуть сприяти не тільки формуванню специфічного стилю комунікації, але й приводити до викривлення соціальних якостей людини. Саме з таким викривленням пов'язана професійна деформація особистості. Системоутворюючою ознакою деформованої особистості є маніпулятивність у соціальній поведінці і нездатність ставитися до іншої людини як до самоцільної цінності.

За результатами досліджень Козлової А.В. можна стверджувати, що психологічні особливості професійних деформацій особистості викладача вищої школи визначаються системними змінами таких особистісних утворень, як слабкоструктурована самосвідомість особистості (відсутність мотивації до самопізнання, негуманістичний погляд на природу людини, низький рівень самоактуалізації, виражені внутрішньоособистісні суперечності або їх ігнорування тощо); буденно-психологічна педагогічна спрямованість з тенденцією до негативізму (низька креативність, відчуття непродуктивності власного життя, низький локус відповідальності за власне життя, незадоволеність своїм життям); комунікативна некомпетентність, що супроводжується стійкими труднощами спілкування (нетворчість, неоригінальність у спілкуванні і взаємодії, з розбіжністю власних очікувань і реальної поведінки партнера, прагнення підігнати, переробити іншого під себе, невміння прощати помилки); діяльнісна некомпетентність (проявляється формалізмом у професійній діяльності, критичним рівнем педагогічної компетентності - неповагою, нетерпимістю та консервативністю в оцінці інших); особистісна некомпетентність (проявляється неготовністю нести відповідальність за власне життя, низьким рівнем саморегуляції, ознаками роздратування, некомпетентністю в часі, використанням авторитету віку, стажу, звання, посади в якості аргументу); ригідність як складне утворення, що включає поведінковий, емоційний та інтелектуальний аспекти особистості.

Досліджуючи вплив професійної деформації на психологічні особливості саморозуміння викладачів вищого навчального закладу, Степкіна Т.В. виділяє два види деформацій, характерних для викладачів вищої школи: деформація на рівні окремих компонентів саморозуміння (рихла структура компонентів, де зміна одного елемента ніяк не зачіпає інші елементи, в результаті чого виникає внутрішній конфлікт, протиріччя). У професійній діяльності проявляється як професійна байдужість, формальне ставлення до виконання функціональних обов'язків, труднощі з інтерпретацією зовнішнього світу, конформність, знецінення себе як фахівця; деформація на рівні структури саморозуміння (жорстка структура компонентів, де зміни одного елемента ведуть до зміни всієї структури і характеру образу фахівця). У професійній діяльності проявляється як ригідність особистості, шаблонність мислення і дії, перенесення великої частки професійних дій, стереотипів і установок на поведінку поза роботою, прийняття ролі «вчителя».

У викладачів першої групи найнижчі показники за шкалами «погляд на природу людини», «спонтанність», «аутосимпатія». Для досліджуваних характерні невпевненість у власних силах і відсутність довіри до навколишнього світу, нестійка самооцінка, фрагментарна «Я-концепція».

Для викладачів другої групи характерна слабка вираженість шкал «потреба в пізнанні» і «спонтанність», що обмежує їх у проявах власних емоцій, низькі показники за шкалою «автономність» ізолюють їх від навколишнього світу, а за шкалою «гнучкість у спілкуванні» співвідноситься з наявністю соціальних стереотипів, з нездатністю до адекватного самовираження в процесі спілкування.

Психологічною умовою подолання професійних деформацій особистості є усвідомлення, рефлексія викладачами притаманних їм деформаційних тенденцій і актуалізація внутрішньої потреби в самореалізації, а організаційно-педагогічною умовою є психологічна технологія професійного розвитку особистості [2, с. 88].

Процес профілактики (корекції і подолання) різних проявів професійної деформації особистості викладача вищого навчального закладу може включати наступні етапи (за Жалагіною Т.А.): створення психологічних передумов в ході обговорень актуальних проблем професійної діяльності викладача вузу; занурення суб'єкта освітнього процесу в проблемне поле під час дослідження структури та змісту проявів професійної деформації в конкретному освітньому закладі (або одному з його структурних підрозділів - окремої кафедри, групи кафедр тощо); власне робота з корекції (подолання) професійної деформації особистості, що полягає в осмисленні викладачем особистого незнання/знання різних психологічних аспектів своєї професійної діяльності, імпліцитних уявлень та форм поведінки, в усвідомленні позитивного і негативного в своїй системі психологічного досвіду; формування особистої програми (системи прийомів) профілактики і корекції професійної деформації особистості. При цьому основне завдання групової роботи з профілактики та корекції професійної деформації викладача вищого навчального закладу - полегшити вираження почуттів і думок учасниками, ініціювати процес переосмислення різних аспектів професійної діяльності.

Таким чином, подолання професійних деструкцій педагога вищої школи вимагає активної участі в цьому процесі самого педагога, тому дієвою технологією є психологічне сприяння, яке полягає в конструюванні «смислового образу» професійної діяльності і прогнозуванні професійного майбутнього. Дієвими технологіями подолання професійно обумовлених деструкцій є організаційно-діяльні ігри, метод проектів, метод направляючих текстів та моніторинг професійного розвитку педагогів, а також психопрофілактика, психологічне консультування, психологічний тренінг і коучинг.

Висновки. Найбільша кількість деструктивних змін відбувається на стадії вторинної професіоналізації (15-20 років стажу). Психологічними характеристиками деформацій особистісно-професійного розвитку викладачів вищого навчального закладу є:

- педагогічна агресія, авторитарність, демонстративність, дидактичність, домінантність, особистісно-рольовий дисонанс і соціальне лицемірство;
- відсутність мотивації до самопізнання, низький рівень самоактуалізації, негуманістичний погляд на природу людини, прагнення підігнати, переробити іншого під себе, невміння прощати помилки, неповага, нетерпимість та консервативність в оцінці інших, виражені внутрішньоособистісні суперечності, а також низька креативність, відчуття непродуктивності власного життя, низький локус відповідальності

за власне життя, незадоволеність своїм життям, нестійка самооцінка, наявність соціальних стереотипів.

Для подолання психічного дискомфорту в критичних ситуаціях педагоги використовують більшою мірою проекцію, заперечення і раціоналізацію.

Деструктивні зміни професійної спрямованості проявляються у професійній пасивності, байдужості та втраті ідентичності з професійною роллю, що уповільнює темп професійного розвитку, знижує продуктивність діяльності та задоволеність нею.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: Дис. ... д-ра психол. наук. – Тверь, 2004. – 309 с.*
2. *Козлова А.В. Психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2006. – 147 с.*
3. *Петренко О.В. Професійна деформація особистості та шляхи її профілактики в умовах військової служби: Науково-методичний посібник. – К., АЗСУ, 1998. – 32 с.*
4. *Степкина Т.В. Влияние профессиональной деформации на психологические особенности самопонимания преподавателей вуза: Дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 2007. – 199 с.*
5. *Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 48 с.*

ПРОДАЙ О.М.,
здобувач кафедри практичної
психології, Національна академія
внутрішніх справ, м Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА ВІДНОВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ПІДРОЗДІЛУ «БЕРКУТ» ПІСЛЯ ПЕРЕБУВАННЯ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті розглянуто, в першу чергу, вплив екстремальних ситуацій на особистість працівника, психолого-педагогічні методи підтримки та відновлення з метою профілактики відхилень у поведінці та підвищення ефективності діяльності.

Ключові слова: *екстремальні ситуації, стрес, психопрофілактика, саморегуляція, психологічна підтримка, посттравматичний стресовий розлад, психологічне відновлення.*

В статье рассмотрены, в первую очередь, влияние экстремальных ситуаций на личность работника, психолого-педагогические методы поддержки и восстановления с целью профилактики отклонений в поведении и повышения эффективности деятельности.

Ключевые слова: *экстремальные ситуации, стресс, психопрофилактика, саморегуляция, психологическая поддержка, посттравматическое стрессовое расстройство, психологическое восстановление.*

First of all, the extreme cases influence on the worker personality, psycho- pedagogical support methods were examined for the purpose of renewing the prophylaxis deflections in the behavior and activity efficiency growth.

Key words: *emergencies, stress, psychoprophylaxis, autoregulation, psychological support, post-traumatic stress disorder, psychological recovery.*

УДК 351:74:57

© Продай О.М ., 2013

Особливості психологічного забезпечення діяльності підрозділу спеціального призначення «Беркут» традиційно охоплюють велике коло питань включаючи психолого-педагогічну підтримку та відновлення працівників після перебування в екстремальних ситуаціях. Проблема психологічної підтримки та відновлення залишається актуальною, незалежно від ступеня її опрацювання. Однак зміст, форми і методи цієї проблеми часто не в повному обсязі враховують специфіку спеціальних підрозділів та особливості діяльності, яка на відміну від інших служб ОВС, є багатофункціональною і пов'язана з виконанням завдань підвищеної складності та небезпеки.

Таким чином, підходячи до проблеми психолого-педагогічної підтримки та відновлення працівників спецпідрозділу «Беркут», стисло розглянемо цілі, завдання, функції підрозділу та умови професійної діяльності.

На фоні погіршення криміногенної ситуації в країні частішими стають випадки залучення працівників спецпідрозділу «Беркут» до дій в екстремальних ситуаціях. Такі ситуації можуть бути пов'язані з масовими заворушеннями, техногенними катастрофами, стихійним лихом, озброєними конфліктами, проведенням різного роду спецоперацій тощо. Дії в умовах максимального психологічного навантаження, як наслідок, ведуть за собою високу вірогідність виникнення нервово-психічних розладів та порушення психічної діяльності особистості [8 с. 3].

Спецпідрозділ «Беркут» безпосередньо призначений для проведення силового забезпечення оперативно-розшукових заходів, спеціальних операцій (антитерористичні операції, розшук і затримання озброєних та інших злочинців, які становлять суспільну небезпеку), попередження та припинення групових порушень громадського порядку, ліквідація масових заворушень тощо. Крім того, головними завданнями підрозділу є постійна готовність до дій у ситуаціях, що ускладнюють оперативну обстановку в регіонах держави, а також охорона прав і законних інтересів громадян від злочинних посягань та інших антигромадських дій. Отже, аналіз специфіки службової діяльності працівників спецпідрозділу «Беркут» показав, що вона здійснюється, як правило, в складних екстремальних та конфліктних умовах, при значному фізичному і психічному навантаженні. А якість та ефективність виконання покладених на підрозділ завдань багато в чому залежить від рівня психологічної готовності до дій в екстремальних ситуаціях та адаптивних здібностей працівників.

Про екстремальний характер умов службової діяльності працівників правоохоронних органів у своїх працях зазначають вітчизняні та зарубіжні вчені О.М. Бандурка, В.І. Барко, В.М. Бесчастний, В.О. Лефтеров, О.В. Тимченко, О.В. Шаповалов та інші.

Під екстремальними розуміють такі ситуації, які виходять за рамки нормального, «звичайного» людського досвіду. Інакше кажучи, екстремальність ситуації визначають фактори, до яких людина ще не адаптована і не готова діяти в таких умовах. Ступінь екстремальності визначається силою, тривалістю, новизною, незвичністю прояву цих факторів [9 с. 20]. Однак, екстремальною ситуацію робить не тільки реальна, об'єктивно існуюча загроза життю, але й наше відношення до всього, що відбувається. Сприйняття однієї й тієї ж ситуації кожним окремим працівником індивідуальне, у зв'язку з чим критерій «екстремальності» знаходиться, швидше, у внутрішніх, психологічних особливостях особистості. Постійне перебування в таких умовах несення служби може призводити до розвитку хворобливих станів – травматичного та посттравматичного стресу, інших невротичних та психічних розладів.

В якості факторів, визначаючих

екстремальність, можуть розглядатися наступні:

- різні емоційні впливи у зв'язку з небезпекою, труднощами, новизною, відповідальністю ситуації;
- дефіцит необхідної інформації або надлишок суперечливої інформації;
- надмірне психічне, фізичне, емоційне навантаження;
- вплив негативних кліматичних умов (спека, холод і т.д.).

Працівники, що опиняються в екстремальних ситуаціях проходять у своїх психологічних станах ряд етапів. Спочатку виникає гострий емоційний шок, який характеризується загальним психічним напруженням з перевагою почуття відчаю і страху при загостреному сприйнятті. Потім настає психофізіологічна демобілізація, істотне погіршення самопочуття та психоемоційного стану з переважанням почуття розгубленості, панічних реакцій, порушенням моральних норм поведінки, зменшенням рівня ефективності діяльності та мотивації, депресивними тенденціями. На зміну цьому етапу приходить стадія вирішення, коли поступово стабілізується настрій і самопочуття, проте зберігаються знижений емоційний фон, і контакти з оточуючими обмежені. Потім настає стадія відновлення, коли активується міжособистісне спілкування.

Зазвичай, спеціалісти, які виконують службові завдання в таких умовах не замислюються над наслідками. Очевидно, що не володіючи достатніми знаннями про характер психологічних наслідків перебування в екстремальних ситуаціях та навичками психологічної саморегуляції, працівники спецпідрозділу «Беркут» в подальшому більше схильні до погіршення самопочуття. У таких працівників можуть виникати захисні стилі поведінки, які створюють видимість того, що в їхньому житті нічого особливого не відбувається. Серед них є такі, які допомагають конструктивно захистити психіку від впливу травмуючих факторів екстремальних ситуацій, а є й такі, що призводять до погіршення стану. Після закінчення роботи можуть виникати реакції травматичного характеру: порушення сну (безсоння, тривожний сон), домінування фону погіршеного настрою (переважання емоцій печалі, пригніченості). У нормі реакції можуть продовжуватися протягом нетривалого часу після повернення. Протягом цього часу організм поступово відновлюється [9 с. 5].

По суті, весь персонал підрозділу спеціального призначення «Беркут», що піддається впливу стрес-факторів, в екстремальних умовах діяльності потребує психолого-педагогічної підтримки та відновлення.

Психологічна підтримка – це комплекс психопрофілактичних та психокорекційних заходів, спрямованих на зменшення психічної напруги фахівців і негативного впливу стресогенних чинників на їхню працездатність [7 с. 229].

Психологічна підтримка, як сучасний метод психолого-педагогічного впливу на особистість працівника підрозділу, має за мету формування психологічних знань, умінь та навичок, необхідних для успішного відновлення психофізіологічного стану, позитивної мотивації та світогляду, а також готовності до успішного подолання психологічних труднощів.

Головне завдання полягає в розширенні знань про психологічні особливості екстремальних ситуацій, навчанні працівників ОВС методам та прийомам психологічної саморегуляції (аутогенним, емоційно-вольовим тренуванням), наданні невідкладної психологічної допомоги та психокорекції. [7 с. 231]. Даний вид психологічної допомоги націлений на підтримку високої мобілізованості працівників підрозділу та на раціональне використання короткочасного відпочинку.

Таким чином, завдання психолого-педагогічної підтримки та відновлення, в авторському контексті, включає в себе: психодіагностику станів пра-

цівників з метою профілактики розвитку синдрому ПТСР; забезпечення адаптації після участі в екстремальних ситуаціях; здійснення психологічних профілактично-корекційних заходів; застосування тренінгових технологій; психологічне консультування працівників з питань відновлення психосоматичного здоров'я.

Основою психологічної допомоги має стати інформування кожного спеціаліста про суть екстремальної ситуації, її особливості, наслідки впливу на психіку, основні методи саморегуляції після перебування в екстремальних умовах виконання службової діяльності. Надаючи психологічну підтримку, необхідно враховувати оцінку рівня небезпеки ситуації для життя та здоров'я.

Важливою умовою психологічної підтримки є вміння слухати. Це означає, що респондента не слід перебивати, а виражати співчуття потрібно лише під час невимушених пауз. Слухач повинен впевнити оповідача в необхідності позбавитися від усіх турбот і не показувати свою байдужість [4 с. 72]. Коли людина розповідає про свої проблеми, спостерігається зниження емоційної напруги, в наслідок чого може настати емоційна розрядка.

У професійній діяльності працівників ОВС розмова про почуття страху, небезпеки, особистої уразливості є своєрідною забороною. Кожен , як правило, переживає ці почуття в собі. При цьому просте придушення страху нерідко призводить до агресивності та психічної травми.

Психолого-педагогічниий комплекс заходів, спрямованих на психологічну підтримку та відновлення працівників, складається з трьох періодів, кожен з яких припускає певний алгоритм дій спеціалістів.

1. Підготовчий період, що виникає з моменту прийняття рішення про залучення працівників спецпідрозділу «Беркут» до дій в екстремальних умовах, характеризується виникненням і наростанням стану тривоги в особового складу. Цей період складається із заходів по підготовці працівників до роботи в екстремальних умовах, що включають психологічний відбір, психологічну підготовку, проведення заходів по формуванню і згуртуванню службового колективу.
2. Період екстремального впливу, що триває з моменту початку виконання службового завдання і до його завершення, характеризується формуванням і розвитком дезадаптивних станів і гострих стресових реакцій. Цей період вимагає організації практичної психологічної допомоги працівникам у пунктах тимчасової дислокації.
3. Відновлювальний постекстремальний період, що виникає з моменту повернення працівників до місця постійної дислокації, характеризується психофізичним виснаженням, формуванням посттравматичних стресових розладів тощо. Охоплює організацію комплексу соціально-психологічних заходів, спрямованих на відновлення фізичного і психічного здоров'я та працездатності працівників. Саме цей період вимагає диференційованого застосування індивідуальних або групових відновлювальних заходів [5 с. 9]

Основним психотехнічним прийомом психологічної підтримки є практичні заняття. Їх можна здійснюватися не лише у формі групового взаємозв'язку, а й у процесі індивідуальних бесід, обов'язковою є умова безперервності і комплексності даного процесу. Важливо навчитися реагувати на будь-яку ситуацію не лише емоційно, але й когнітивно, раціонально оцінюючи її можливі наслідки, передбачаючи можливості її виникнення і розгортання. Якщо стресових ситуацій не дуже багато, якщо вони не занадто інтенсивні, вчасне реагування на них стає своєрідним психічним загартуванням.

У роботі з персоналом ОВС виді-

ляють наступні способи психологічної підтримки: комунікативні, організаційні, аутогенні [7 с. 230]

Комунікативні способи психологічної підтримки:

- Вербальні – доведення до працівників підрозділу мобілізуючої інформації: переконання типу «Ви справлялись і не з такими проблемами»; навіювання, на зразок «Ви впораєтеся з цим»; підкріплення типу «Молодець! Так тримати!»; психологічне зараження настроєм; жарти; накази та ін.;
- візуальні – контакт очима, схвальна пантоміміка тощо;
- тактильні – обіймання, потискання руки, поплескування по плечу;
- емоційні – перебування поруч у тяжку хвилину, співчуття, дружня посмішка тощо;
- діяльнісні – особистий приклад активних і рішучих дій, підтримка діями, пригощання цигаркою, чаєм і т. п.;

Організаційні способи психологічної підтримки:

- припинення або послаблення інтенсивності дії психотравмуючих чинників екстремальної ситуації;
- використання тренінгових технологій, спрямованих на прискорення процесу психологічної адаптації, підвищення працездатності та боєготовності особового складу підрозділу;
- здійснення індивідуально-психологічного консультування працівників, що зазнали впливу сильних стрес-факторів;
- своєчасне виявлення та профілактика відхилень у поведінці працівників підрозділу після перебування в екстремальних ситуаціях;
- навчання практичним навичкам протидії стресам, а також прийомам саморегуляції психічних станів у повсякденній діяльності та екстремальній обстановці;
- організація доцільного чергування напруженої діяльності, відпочинку, сну, вчасного прийому їжі і т. п. [3].

Найбільш ефективним засобом регулювання та відновлення психічної діяльності є аутогенні способи психологічної підтримки (самодопомога). Екстремальні ситуації пред'являють до методів психічного саморегулювання жорсткі вимоги. По-перше, вони мають бути ефективними, тобто за короткий термін (3-5 хв.) давати відчутний результат. По-друге, не повинні мати побічних ефектів (млявість, розслабленість, зниження уваги або, навпаки, підвищення психічної напруги). На думку багатьох дослідників, таким вимогам відповідають способи саморегулювання, побудовані на основі дій механізмів взаємозв'язку типів дихання, тонусу скелетних м'язів і станів нервової та психічної системи людини.

Повільний вдих і різкий видих тонізують нервову систему, підвищують активність її функціонування. Таким чином, щоб у стресовій ситуації набути спокою, зняти надмірну психічну напруженість, необхідно виконати 8-10 коротких вдихів (використовуючи рухи нижньої частини живота) і повільних тривалих видихів.

Крім того, працівникам підрозділу бажано використовувати різноманітні методи боротьби зі стресом і зняття психічної напруженості. Насамперед варто назвати метод обов'язкового аналізу виниклої ситуації, що припускає виділення чинників, які викликали професійний стрес, і ухвалення рішення про способи його подолання. Високий ефект дають групові методи корекції психотравматичних подій, особливо коли працівники підрозділу піддавалися спільній травмі в складі наряду або цілого підрозділу. Подібні сеанси представляють собою вкорочені дебрифінги, які є варіантом навчального циклу на базі досвіду. [2 с. 237]

Дебрифінг - одноразова психологічна бесіда з людиною, яка пережила екстремальну ситуацію або психологічну травму.

Дебрифінг не замінює психотерапії, проте є незамінним засобом для

мінімізації небажаних наслідків і запобігання розвитку синдрому посттравматичних стресових розладів. Крім того, даний метод має значний дидактичний ефект, допомагаючи вчитись на базі власного досвіду, засвоювати нові знання і способи поведінки.

У процесі психологічної допомоги домінуючу роль відіграє добре слово і товариська підтримка. У той же час існують спеціальні методи розслаблення, з допомогою яких працівники можуть частково відновити свою психіку в робочий та позаробочий час. В основному ці вправи пов'язані з дихальними методиками і самонавіюванням. Не зважаючи на те, що на них висять ярлики належності до арсеналу вчень нового покоління, в деяких військових підрозділах вони завоювали заслужене визнання. Так, дослідницький інститут ВС США рекомендує застосування дихальних вправ і методики самонавіювання в якості частини програми антистресової підготовки [4 с. 74].

З прибуттям особового складу до місця постійної дислокації потрібно організувати психологічну діагностику психоемоційного стану працівників. Зважаючи на результати діагностики та співбесіди, для працівників, які потребують відновлення працездатності, організувати відпочинок [8 с. 97].

Психологічне відновлення – комплекс заходів, спрямованих на удосконалення професійно важливих якостей психотравмованих працівників, їх перепідготовку, покращання професійної адаптації, зняття втоми і відновлення фізичної працездатності.

Надаючи психологічну допомогу працівникам, що побували в екстремальних ситуаціях, необхідно врахувати той факт, що заходи спрямовані на психологічне відновлення, необхідно реалізувати в найкоротший термін, адже чим більше часу пройде з моменту травмуючої ситуації, тим вища вірогідність виникнення хронічних розладів, у тому числі посттравматичних.

До психолого-педагогічних методів відновлення працездатності належать психотерапія, психопрофілактика, психогігієна.

Психотерапія включає в себе м'язову релаксацію, а також спеціальні дихальні вправи, про що вже згадувалось вище. Після інтенсивних фізичних і психічних навантажень для прискорення процесів відновлення може використовуватися метод довільного м'язового розслаблення. Застосування цього методу знижує збудливість центральної нервової системи. Багатьом добре відомі ситуації, коли психічне напруження, що накопилося в тілі знімається на спортивних заняттях, танцях, після чого відчувається приємна втома і розслабленість, нормалізується сон, поліпшується настрій.

Серед методів, які дають змогу захистити психіку людини від шкідливих дій та налаштувати її на подолання труднощів і стресових станів, на першому місці перебуває психічна саморегуляція.

Психічна саморегуляція — вплив людини на свою психіку для цілеспрямованої регуляції діяльності організму, його реакцій, процесів і станів. Тобто, слова, мова, уявні образи впливають на функціональний стан організму вцілому умовно-рефлекторним шляхом позитивно або негативно.

Психогігієна включає мистецтво взаємовідносин між людьми, духовну гармонію людини і природи, комфортні умови побуту, різні види відпочинку.

Крім того, психологічне відновлення після перебування в екстремальних ситуаціях полягає, у першу чергу, у створенні умов для нервової «розрядки». Для зняття нервово-психологічної напруги, боротьби зі втомою, відновлення працездатності останнім часом успішно використовують кімнати психологічного розвантаження.

При проведенні сеансів психофізіологічного розвантаження рекомендується використовувати деякі елементи методу аутогенного тренування, який ґрунтується на свідомому застосуванні

комплексу взаємопов'язаних прийомів психічної саморегуляції й виконанні нескладних фізичних вправ зі словесним самонавіюванням.

Таким чином, підсумовуючи усе вищесказане, можемо зробити висновки, що професійна діяльність працівників підрозділу спеціального призначення «Беркут» безпосередньо пов'язана з дією досить сильних стресогенних факторів. Невизначеність екстремальності умов, в яких доводиться працювати, необхідність безперервного логічного та психологічного аналізу обстановки потребують мобілізації всіх фізичних та психічних можливостей. Відсутність правильно організованої психологічної допомоги може призвести до формування гострих реакцій на стрес і, в подальшому, розвитку на їх основі посттравматичних стресових розладів. Тому володіння прийомами психолого-педагогічної підтримки та відновлення і впровадження цієї системи у структуру професійної діяльності є важливим фактором збереження професійного здоров'я та довголіття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Положення «Про підрозділ міліції особливого призначення «Беркут»»: наказ Міністерства внутрішніх справ України від 18. 05. 2004 р. № 529. - К.: МВС України, 2004. - 10 с.*
2. *Барко В.І., Зелений В.І., Ірхін Ю.Б. Робоча книга керівника органу внутрішніх справ (психолого-педагогічний аспект). Навчальний посібник. – Вінниця: «Книга-Вега», ВАТ «Вінницька обласна друкарня», - 2009. – 248с.*
3. *Бандурка О.М. та ін. Екстремальна юридична психологія в діяльності персоналу органів внутрішніх справ України: НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК. – Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. Справ, 2005. – 319с.*
4. *Крис Макнаб. Психологическая подготовка подразделений специального назначения. – Пер с англ. Ю. Бондарева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 384с.*
5. *Морозов Д.В. Организация внеплановых медицинских и психодиагностических осмотров (обследований) сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, принимающих участие в выполнении оперативно-служебных, служебно-боевых и иных задач, сопряженных с опасностью для жизни и причинением вреда здоровью. Методические рекомендации. - М.: 2007. – 38с.*
6. *Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 315с.*
7. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових*
8. *праць. Вип. 7. – Харків: УЦЗУ, 2010. – 424 с.*
9. *Психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел в экстремальных условиях: Методическое пособие. - М: УВР ГУКи КП МВД России, ЦОКП МВД России. 2001. - 308 с.*
10. *Шойгу Ю.С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных. - М.: Смысл, 2007. – 319 с.*

РУДА Н.Л.,
кандидат психологічних наук,
доцент, Миколаївський
національний університет,
м. Миколаїв

ОНТОЛОГІЧНИЙ СТАТУС СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

У статті наведено теоретичні дані щодо виокремлення соціального інтелекту в структурі інтелекту у самостійний його різновид із власною специфікацією задач. Проаналізовано когнітивний та поведінковий аспекти у визначенні соціального інтелекту. Виявлено розуміння соціального інтелекту як когнітивної здібності та як складової комунікативної компетентності. Показано, що трактування поняття соціального інтелекту виходить за межі когнітивної здібності, яка спрямована на соціальну сферу, і виявляє тісний зв'язок з особистісними, емоційними і поведінковими характеристиками, які можна позначити як самостійні компоненти соціального інтелекту.

Ключові слова: *соціальний інтелект, онтологічний статус, когнітивна здатність, комунікативна компетентність, компоненти соціального інтелекту.*

В статье представлены теоретические данные относительно выделения социального интеллекта в структуре интеллекта в самостоятельную его разновидность с собственной спецификацией задач. Проанализированы когнитивный и поведенческий аспекты в определении социального интеллекта. Выявлено понимание социального интеллекта как когнитивной способности и как составляющей коммуникативной компетентности. Показано, что трактовка социального интеллекта выходит за пределы когнитивной способности, направленной на социальную сферу, и характеризуется тесной связью с личностными, эмоциональными и поведенческими характеристиками, которые можно трактовать как самостоятельные компоненты социального интеллекта.

УДК 159.9:316.6 **© Руда Н.Л ., 2013**

Ключевые слова: *социальный интеллект, онтологический статус, когнитивная способность, коммуникативная компетентность, компоненты социального интеллекта.*

The paper presents the theoretical data on the allocation of social intelligence in the structure of intelligence as an independent variety with its own kind of specification. The cognitive and behavioral aspects in the definition of social intelligence have been analyzed. Understanding of social intelligence as a cognitive ability and as a component of communicative competence has been found. It is shown that the interpretation of social intelligence goes beyond the cognitive abilities, directed to the social sector, and is characterized by a close relationship with the personal, emotional, and behavioral characteristics that can be treated as separate components of social intelligence.

Key words: *social intelligence, ontological status, cognitive ability, communicative competence, the components of social intelligence.*

Актуальність. Аналіз концептуальних рішень, які пропонують вчені при інтерпретації соціального інтелекту дають змогу констатувати, що він розглядається більшістю вчених як здатність адекватно розуміти і оцінювати власну поведінку і поведінку інших людей. Ця соціальна здібність є надзвичайно важливою практичною якістю, яка необхідна сучасній людині для ефективного спілкування і успішної адаптації у суспільстві.

Логіка введення в науковий лексикон категорії "соціальний інтелект" передбачала, що термін "інтелект" указує на загальнородову приналежність соціального інтелекту до когнітивної сфери, а визначення "соціальний" закріплює його термінологічну специфічність, яка обумовлена психологічною своєрідністю феноменології соціального інтелекту і його детермінацією активності суб'єкта в соціальній взаємодії.

Виправданість виокремлення соціального інтелекту як специфічного різновиду інтелекту визначається його здатністю адекватно пояснювати специфіку соціального пізнання індивідів. Сучасна науково-дослідницька ситуація в соціальній психології логічно призводить до необхідності операціоналізації цього поняття, уточнення його парадигмального контексту та змісту.

Постанова проблеми. Наявність наукового інтересу до феномену соціального інтелекту призвела до широкого спектру суперечностей, що потребують прояснення. Так, досі не вирішено питання, чи є соціальний інтелект окремим та самостійним різновидом інтелекту в структурі загального інтелекту. До того ж, ґрунтуючись на визначеннях соціального інтелекту, представлених у роботах вітчизняних та закордонних учених можна констатувати, що до теперішнього часу відсутній єдиний погляд на розуміння соціального інтелекту.

Мета статті: визначити онтологічний статус феномену «соціальний інтелект».

Теоретичне обговорення проблеми. Щоб розкрити змістовну специфічність словосполучення "соціальний інтелект", проаналізуємо систему визначень, утворюючих семантичний простір цього поняття.

Деякі визначення є ґрунтовними, адже вони містять як пізнавальний

так і поведінковий аспект соціального інтелекту. Пізнавальний аспект соціального інтелекту – це здатність до декодування соціальної інформації, отримання соціальних знань. Поведінковий аспект – містить характеристику ефективності та адаптивності поведінки. Тоді як існують визначення, які надмірно розширюють поняття соціальний інтелект, або навпаки – звужують його психологічний зміст.

Першим дослідником, який акцентував проблему соціального інтелекту як самостійної психологічної категорії був Е. Торндайк (1920 р.). *До самостійних різновидів інтелекту він відносив три види інтелекту: абстрактно-логічний, соціальний та конкретний.* На його думку соціальний інтелект є здатністю до розуміння і управління людьми, здатністю діяти мудро у міжособистісних стосунках [20]. У такому визначенні представлено як пізнавальний, так і поведінковий аспекти соціального інтелекту.

Наступні дослідження надмірно розширили предмет соціального інтелекту. Так, Ф. Мосс і Т. Хант у 1927 році позначали його як здатність уживатися з іншими людьми. Їхнє визначення соціального інтелекту не розкриває його когнітивний аспект.

Р. Стренг у 1930 році трактував соціальний інтелект як знання про людей. Це визначення не конкретизує сферу застосування таких знань.

У 1933 р. П.Є. Вернон запропонував таке визначення: здатність ладнати з людьми, техніка соціальної взаємодії, невимушеність у спілкуванні, знання соціальних питань, чутливість до поведінки інших членів соціальної групи, а також розуміння тимчасових настроїв незнайомців [21]. Отже вчений наголошує на різноплановому характері здібностей, які складають соціальний інтелект. Таке трактування соціального інтелекту вважається одним з найбільш широких. Воно значно розширює сутність поняття, що перешкоджає його аналізу, оскільки чим більше обсяг поняття, тим менше його психологічний зміст.

У визначенні соціального інтелекту, яке представлено Г. Олпортом (1937 р.), розкрито як когнітивний, так і поведінковий аспект досліджуваного феномену: «особливий соціальний дар», здатність виробляти швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати їхню поведінку та забезпечувати адекватне пристосування до міжособистісних відносин [18].

Дж. Ведек у 1947 році пропонує розуміти соціальний інтелект як здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрій та мотивацію вчинків інших людей. Це визначення знов-таки не містить поведінкового аспекту характеристики соціального інтелекту.

Спробу поєднати різнобічні точки зору в одному визначенні здійснив у 1958 році Д. Векслер: соціальний інтелект – це пристосування індивіда до людського буття, вміння добре долати життєві ситуації [22]. Проте, незважаючи на узагальнення визначення соціального інтелекту, вчений заперечував існування соціального інтелекту як самостійного різновиду інтелекту. Він стверджував, що соціальний інтелект – це лише застосування загального інтелекту у соціальних ситуаціях.

Ґрунтовне визначення соціального інтелекту запропонував Дж. Гілфорд, який у 1967 р. розробив багатофакторну модель інтелекту. Він розглядав свою систему як розширення потрійної класифікації інтелекту, запропонованої Е. Торндайком. Так, символічна і семантична складові інтелекту в його системі відповідають абстрактному інтелекту, фігуральна складова відповідає конкретному інтелекту, а поведінкова складова – соціальному інтелекту. Після моделі Е. Торндайка це була друга концепція, яка поставила в один ряд соціальний та академічний інтелект.

Отже, згідно Дж. Гілфорду, соціальний інтелект є самостійним різновидом інтелекту. Вчений зробив при-

пущення щодо того, що соціальний інтелект – це система інтелектуальних здібностей, які не залежать від загального інтелектуального фактора, але в першу чергу пов'язані з пізнанням інформації про поведінку [5]. Вчений позначає соціальний інтелект як «поведінкову складову інтелекту», яка відображає розуміння поведінки, почуттів, думок, настрою і мотивації інших людей. Згідно з концепцією Дж. Гілфорда, соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здібність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації.

В моделі інтелекту Г. Айзенка соціальний інтелект також виокремлюється як різновид інтелекту. Вчений розмежував поняття «біологічний інтелект», «соціальний інтелект» та «психометричний інтелект» [1]. *Г. Айзенк послідовно за Дж. Гілфордом розвиває ідею про те, що інтелект індивіда, який формується внаслідок соціалізації, під дією соціокультурних явищ – це і є соціальний інтелект. Концепція Г. Айзенка дала змогу констатувати, що соціальний інтелект – результат розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов.*

У 80-ті роки поширюється теорія множинного інтелекту Г. Гарднера, який виокремив вісім різновидів інтелекту [3]. Серед них виділено два види інтелекту (міжособистісний і внутрішньоособистісний), які є особистісними і соціальними по своїй сутності. Внутрішньоособистісний інтелект Г. Гарднер визначав як здатність індивідуума отримувати доступ до свого внутрішнього життя, розуміти себе, свої можливості і бажання, реакцію на різні речі, а також прагнення і мотиви уникнення. Відносно міжособистісного інтелекту вчений був більш лаконічний і визначив його як здатність розуміти людей та прогнозувати їхні дії.

Дещо новий погляд на соціальний інтелект покладено в основу його аналізу М. Фордом та М. Тисаком: соціальний інтелект – це успішне вирішення проблемних ситуацій. Вони визначили цей інтелект як групу ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації для успішного вирішення проблемних ситуацій. Було доведено, що соціальний інтелект не є тотожнім загальному інтелекту та розвивається у соціальному середовищі [19].

Схожу з ними думку висловлює і Р. Стернберг (1985), який описує соціальний інтелект як ситуативний інтелект. Це інтелект, який виявляється у звичайному житті при вирішенні щоденних проблем (практичний інтелект) та при спілкуванні з оточуючими (соціальний інтелект) [14].

Звернемося до аналізу поняття соціального інтелекту у вітчизняній психології.

Однією з перших цей термін описала М.І. Бобнєва (1978 р.). Вона визначала його в системі соціального розвитку особистості: соціальний інтелект слід розуміти як особливу здатність людини, яка формується в процесі її діяльності у соціальній сфері, у сфері спілкування та соціальних взаємодій [2]. Слід зауважити, що таке трактування соціального інтелекту значно розширює психологічний зміст досліджуваного поняття.

Багато вітчизняних вчених розуміли соціальний інтелект як когнітивну здібність. Так, О.Б. Чеснокова трактує соціальний інтелект як загальну пізнавальну здібність, яка забезпечує пізнання та орієнтацію в реальних життєвих стосунках особистості із соціальною дійсністю, що формуються та виявляються у конкретних ситуаціях [16].

А.Л. Южанінова також наголошує на когнітивному аспекті соціального інтелекту та виділяє його в якості самостійного компонента у загальній структурі інтелекту. Вчена розглядає його як особливу розумову здібність, від якої залежить ефективність міжособистісного спілкування та адаптації людини до соціокультурних умов [17].

В.М. Панферов знов-таки виділяє соціальний інтелект як когнітивну функцію, яка виявляється у загальних функціях людської діяльності на різних рівнях функціонування суб'єкта спілкування [12]. На його думку, соціальний інтелект сприяє збільшенню соціальних контактів, розширенню вербальної та невербальної компетентності, забезпеченню персоналізації, розвитку експресивності у спілкуванні, вдосконаленню соціально-перцептивних здібностей, зростанню чуттєвості до партнерів по взаємодії.

Достатньо розробленим поняттям, близьким за визначенням до соціального інтелекту, для вітчизняної психології є поняття «комунікативна компетентність». Деякі автори розглядають досліджувану нами категорію як один з її компонентів комунікативної компетентності. Так, М.М. Обозов взагалі трактує соціальний інтелект як комунікативну компетентність [11]. Ю.М. Ємельянов розглядає социальный интеллект в межах практичної психологічної діяльності – підвищення комунікативної компетентності індивіда [7].

Е.О. Смирнова і Е.А. Калягіна розглядають соціальний інтелект як когнітивний компонент комунікативної компетентності, що виявляється в здатності стати на точку зору іншої людини, передбачати її поведінку, ефективно вирішувати різні проблеми, що виникають між людьми.

Розробник структурно-динамічної теорії, Д.В. Ушаков (2004 р.) розуміє соціальний інтелект як здатність до пізнання соціальних явищ, яка складає лише один з компонентів соціальних умінь і компетентності, але не вичерпує їх [15]. Провідна ідея його теорії полягає в тому, що структура інтелекту людини не являє собою інваріант, а є результатом сил, діючих на формування інтелекту впродовж всього життєвого шляху людини. Одним з найбільш важливих положень теорії є твердження про те, що соціальний інтелект, як і інші інтелектуальні функції, може бути розвинений в процесі імпліцитного та експліцитного навчання.

Подальші дослідження вітчизняних вчених призвели до розширення змісту поняття «соціальний інтелект». Дана категорія визначається вже не тільки як когнітивна здатність, але включає і здібності до рефлексії, і самооцінку, а пізніше – і емоційний компонент.

Так, в роботі Ю.М. Ємельянова соціальний інтелект розглядається як стійка, заснована на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємостосунки і прогнозувати міжособові події. Як змістовні елементи соціального інтелекту, спираючись на основні положення його роботи, можна виділити розумові процеси, сенситивність, рефлексію і досвід соціальної взаємодії. Отже, ґрунтовне визначення соціального інтелекту доповнено акцентуванням ролі соціального інтелекту у самопізнанні.

Такий самій акцент у визначені соціального інтелекту здійснено в роботах Г.П. Геранюшкіної (2001) соціальний інтелект пояснюється як здатність людини розуміти не лише інших, але і саму себе у постійній зміні психічних станів і міжособистісних стосунків, усвідомлювати і прогнозувати результати як власної поведінки, так і партнера по взаємодії [4].

Близьким до цього є й визначення, яке запропонував В.М. Дружинін: соціальний інтелект – це здатність, яка дає змогу більш вдало пізнавати внутрішній світ особистості, диференціювати її міжособистісні стосунки та прогнозувати поведінку у різноманітних ситуаціях. Соціальний інтелект базується на соціально-психологічній спостережливості, наочно-образній пам'яті, осмисленні рефлексії дійсності і поведінки людей, здібності до аналізу-синтезу психологічної інформації і розвинутій уяві [6].

У свою чергу, Н.А. Кудрявцева до-

повнює зміст поняття соціальний інтелект самооцінкою особистості. Соціальний інтелект вона розуміє як здатність до раціональних, розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. При цьому важливим компонентом соціального інтелекту вона вважає самооцінку людини. Особливої уваги заслуговує положення про мотиваційний компонент як важливу детермінанту соціального інтелекту і здібності до самоорганізації інтелекту. Ґрунтуючись на цьому положенні, Н.А. Кудрявцева виділяє ряд основних компонентів соціального інтелекту. Серед них: самооцінка, комунікативні уміння, мотиваційний компонент, соціальне мисленя, психологічна автономність і незалежність суб'єкта [8].

Е.С. Михайлова визначає соціальний інтелект як інтегральну інтелектуальну здатність, що забезпечує успішність спілкування і соціального пристосовування, здатність прогнозувати поведінку людей в різних життєвих ситуаціях, розпізнавати наміри, відчуття і емоційні стани за невербальною і вербальною експресією. До соціального інтелекту вона відносить соціальну сенситивність, соціальну перцепцію, соціальну пам'ять і соціальне мисленя [15]. Зазначені компоненти можна поєднати у дві групи: когнітивні елементи та емоційний компонент.

У дослідженнях В.Н. Куніциної (2003 р.) соціальний інтелект розуміється як глобальна здатність, що виникає на підґрунті комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових якостей, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції. Ці риси зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки і готовність до соціальної взаємодії та ухвалення рішень [9]. Таким чином, авторка значно розширює зміст соціального інтелекту, визначаючи його як багатокомпонентну здатність, тісно пов'язану з особистісними особливостями.

До підходів к аналізу соціального інтелекту відноситься концепція А.И. Савенкова (2005). В ній розглядаються три групи критеріїв, що описують соціальний інтелект: когнітивні (соціальні знання, пам'ять, інтуїція і соціальне прогнозування), емоційні (соціальна виразність, співпереживання, здібність до саморегуляції) і поведінкові (соціальне сприйняття, соціальна взаємодія і пристосовування) [13]. Вчений пропонує включити в розгляд соціального інтелекту емоційний інтелект, вважаючи їх розділення непродуктивним [16].

Таким чином, з часом, у вітчизняній психології поняття соціального інтелекту виходить за межі когнітивної здібності, яка спрямована на соціальну сферу, і виявляє тісний зв'язок з особистісними, емоційними і поведінковими характеристиками, які можна позначити як самостійні компоненти соціального інтелекту.

Висновки. Узагальнення теоретичного матеріалу з проблеми онтологічного статусу соціального інтелекту дає змогу констатувати, що низка вчених (Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, Г. Гарднер, Р. Стернберг, А.Л. Южанінова) виділяють в структурі інтелекту як самостійний його різновид соціальний інтелект зі своєю специфікацією задач.

Впродовж майже століття вивчення цього феномену зарубіжні вчені пропонували такі трактування соціального інтелекту, які розкривали когнітивний та поведінковий його аспекти. Вітчизняні вчені розглядали соціальний інтелект або як когнітивну здібність, або як складову комунікативної компетентності. Подальші дослідження вітчизняних вчених призвели до розширення змісту поняття «соціальний інтелект». Дана категорія визначається вже не тільки як когнітивна здатність, але включає і здібності до рефлексії, і самооцінку, і емоційний компонент. Таким чином, у сучасній вітчизняній психології поняття соціального інтелекту виходить за межі когнітивної

здібності, яка спрямована на соціальну сферу, і виявляє тісний зв'язок з особистісними, емоційними і поведінковими характеристиками, які можна позначити як самостійні компоненти соціального інтелекту.

Очевидно, що лише інтеграція представлених вище розумінь соціального інтелекту здатна дати загальне уявлення про те, що слід вважати соціальним інтелектом.

Узагальнення наведених теоретичних даних свідчить, що:

1. Соціальний інтелект – це різновид інтелекту.
2. Соціальний інтелект є складним структурним утворенням, що представляє сукупність здібностей до пізнання соціальних явищ
3. Соціальний інтелект є релевантним пізнанню саме соціальної реальності.
4. Соціальний інтелект зумовлює адаптивність поведінки особистості та ефективність її міжособистісної взаємодії.

У зв'язку з цим ми пропонуємо спиратися на таке визначення: соціальний інтелект – різновид інтелекту особистості, спрямований на пізнання соціальних явищ, який детермінує успішність її міжособистісної взаємодії та соціальної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995.– № 1. — С. 111– 131.*
2. *Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности / М. И. Бобнева // Социальная психология личности. М.: Наука, 1979. – С. 35 –62.*
3. *Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: «Вильямс», 2007. – 512 с.*
4. *Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.П. Геранюшкина – Иркутск, 2001.– 24 с.*
5. *Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. / Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1987. – 532 с.*
6. *Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / В. Н. Дружинин // Интеллект и творчество: Сб. науч. тр. / РАН. Ин-т психологии; Отв. ред. А.Н. Воронин. – М.: 1999. – С. 5 – 29.*
7. *Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис…докт.психол.наук: 19.00.05 / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.*
8. *Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта. / Н.А. Кудрявцева – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. –222с. (Научный отчёт (Грант РФФИ, 1993-1994).*
9. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение / Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.*
10. *Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Михайлова Е.С. – СПб.: Изд С.-Петерб.ун-та, 2007. – 266 с.*
11. *Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. — К.: Лыбидь, 1990. — 192 с.*

12. *Панферов В.Н. Основы психологии человека / В.Н. Панферов, А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2009. – 432 с.*
13. *Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикты жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1. – С. 30 – 39.*
14. *Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб.:Питер, 2002. – 272 с.*
15. *Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 11 – 29.*
16. *Чеснокова О. Б. Изучение социального познания в детском возрасте / О. Б. Чеснокова // Познание. Общество. Развитие / сост. и ред. Д. В. Ушаков. М. : Ин-т психологии РАН, 1996. – С. 54 – 76.*
17. *Южанинова, А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности Текст. / А.Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии / Саратов: Издательство Саратовского университета. 1984. – С. 63 – 67.*
18. *Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation / G.W. Allport. – N.Y.: Henry Holt&Co, 1937. – P. 513 – 516.*
19. *Ford M. E., Tisak M. S. A further search for social intelligence / M. E. Ford, M. S. Tisak // Journal of Educational Psychology. 1983. – № 75. – P. 196– 206.*
20. *Thorndike E. Intelligence and its uses / E. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – N140. – P. 227 – 235.*
21. *Vernon P. E. The structure of human abilities Text. / P. E. Vernon. — N. Y.: Wiley, 1965. – 517 p.*
22. *Wechsler D. Intelligence et function cerebral / D. Wechsler // Revue de Psychology Appliqué. – 1958. – № 8. – P. 143 – 147.*

СЕВАСТЬЯНОВА Ж.В.,
аспірант,
ВНЗ «Університет економіки
та права «КРОК»,
м. Київ

МОТИВИ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГА

Стаття присвячена проблемі суті мотиву та його значення як структурного компонента мотиваційного комплексу професійної діяльності. Автором представлені та проаналізовані результати анкетування з визначення структури мотивів професійної діяльності педагога.

Ключові слова: *професійна діяльність, мотивація, мотив, потреба, мотиваційний комплекс.*

Статья посвящена проблеме изучения сути мотива и его значимости как структурного компонента мотивационного комплекса профессиональной деятельности. Автором представлены и проанализированы результаты анкетирования для определения структуры мотивов профессиональной деятельности педагогов.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, мотивация, мотив, потребность, мотивационный комплекс.*

The article is devoted to the study of the gist of motive and its significance as a structural component of motivational complex of professional activity. The author introduces and analyses the results of the investigation conducted to identify the structure of the motives of professional activity of teachers .

Key words: *professional activity, motivation, reason, necessity, motivational complex.*

Постановка проблеми

У процесі економічного та соціального розвитку сучасного суспільства під впливом глобалізації та інтеграції відбуваються перетворення в усіх сферах життєдіяльності людини. В умовах підвищеної складності перебігу вищезазначених процесів, особливої ваги набуває роль освітніх організацій у суспільстві. На

© Севастьянова Ж.В ., 2013

сьогоднішній день основою будь-якої діяльності стають знання, а необхідною вимогою професійної діяльності – отримання освіти. Спрямованість досліджень на вивчення проблеми розвитку мотивації працівників освіти стає однією з головних проблем сучасної психологічної науки. Ефективність роботи навчального закладу як організації, що надає освітні послуги, залежить значною мірою від ступеня професійної вмотивованості педагога. Беручи до уваги соціальну значущість вивчення проблеми мотивації і, зокрема, психологічних особливостей професійної мотивації педагогів можна зазначити, що недостатньо вивченим залишається питання стосовно розвитку професійної мотивації педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Дослідження мотивації здійснювалися багатьма вітчизняними та закордонними вченими. Багатовекторність та складність проблеми обумовлена множинністю підходів до розуміння мотивації як чинника активності та одночасно як системи спонукань будь-якої діяльності фахівця. Складний механізм співвіднесення зовнішніх та внутрішніх спонукальних факторів поведінки людини визначає виникнення, спрямування, а також спосіб здійснення нею діяльності. Мотив виступає одним із основних компонентів структури професійної мотивації, але саме його визначення становить певну проблему через розбіжність поглядів та співвіднесення його з потребою та іншими психологічними поняттями.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури показав, що поняття «мотив» розглядають як потреба (А.Маслоу, В.А.Іванніков, А.Н.Занковский), як драйв (Р.С.Вайсман, Ж.Ньютенн), як предмет потреби (О.М.Леонтьєв), або як переживання цієї потреби і її задоволення (С.Л.Рубінштейн); як предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття та переживання, словом, все те, в чому найшла втілення потреба (Л.І.Божович). Також мотив визначають як один із різних видів спонук або спонукання до дії (В.Г.Асєєв, В.І.Ковальов, М.Ш.Магомед-Емінов, Г.В.Олпорт), або співвідносять з таким поняттям як намір (К.Левін, Б.В.Зейгарник); з певним станом (П.К.Анохін, А.М.Мейєрович, Р.А.Пілоян), або із задоволеністтю (В.Вруум, Л.Портер та Е.Лоулер, П.М. Якобсон) та особистісними властивостями (Дж.Аткінсон, К.Мадсен, Х.Мюррей, Б.В.Зейгарник, К.К.Платонов та ін.). Х.Хекхаузен розглядає мотив як гіпотетичний конструкт, потрібний для пояснення індивідуальних відмінностей в діяльності. Окрім цього, мотив розуміється як психічний процесс стимулювання до визначення цілей та засобів їх досягнення (К.Обуховський), як основа власної поведінки та вчинків (І.В.Імедадзе В.Н.М'ясіщев). Проблему мотиву також розглядали В.Д.Шадріков А.Н.Леонтьєв, В.В.Травин., М.І.Магура, М.Б.Курбатова. В.І. Ковальов, Є.П.Ільїн ,Л.І.Божович, В.А.Бодров, Г.В.Ложкін, В.А.Семиченко, О.М.Плющ, А.Г. Здравомислов та В.О. Ядов, В.О.Співак та інш.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Професійна мотивація – це процес вибору і обґрунтування способу участі в професійній діяльності. Потреби та мотиви, що спонукають до діяльності, а також цілі, на досягнення яких спрямована діяльність розглядаються як її структурні компоненти. Професія педагога передбачає освоєння конкретних мотивів, цілей, дій і операцій педагогічної діяльності. Професійна придатність до такої діяльності визначається не лише рівнем розвитку здібностей, але і іншими особливостями і, передусім, характером мотиваційної сфери, змістом її мотивів, їх спрямованістю і мірою їх впливу на активність педагога. Різноманіття класифікації мотивів професійної діяльності свідчить про дійсну складність процесу

розвитку мотивації. Тому ретельного дослідження потребують психологічні важелі, чи то мотиви, що спонукають викладача до ефективної професійної діяльності та розвитку, і можуть розглядатися як складова частина сучасної моделі професійної мотивації вчителів та викладачів.

Формулювання цілей статті

Метою даної статті є розгляд мотивів як складового компоненту професійної мотивації в цілому, та діагностика структури мотивів професійної діяльності педагогів, зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження

У своїй праці А.Н. Леонтьєв зазначає, що «завжди маємо справу з особливими діяльностями, кожна з яких відповідає певній потребі суб'єкта, прагне до предмета цієї потреби, згасає в результаті її задоволення і відтворюється знову – можливо, вже в зовсім інших умовах, що змінилися. Адже поняття діяльності тісно пов'язане з поняттям мотиву і саме мотив надає їй певну спрямованість та відрізняє одну діяльність від іншої [1, с.75].

В.В. Травин., М.І. Магура, М.Б. Курбатова пояснюють варіативність розуміння поняття «мотив», розглядаючи потреби першого та більш вищих «поверхів». Автори стверджують, що потреби першого «поверху» мають власну спонукальну функцію і тому цілком можливе їх ототожнення з мотивом. Тоді як потреби більш високих «поверхів» обов'язково усвідомлюються і вербалізуються як мета, ідеал, або мрія та реалізуються за допомогою емоційного підкріплення, через процес мотивоутворення. Від так, суть «мотиву» як мети, ідеалу або мрії полягає не в тому, щоб мотивувати діяльність разом з потребами, а в тому, що вони самі є породженням потреб. Таким чином, потреба і мотив не одне і теж, навіть, при усій зовнішній подібності та спорідненості. Потреба – це суб'єкт-об'єктне явище, зумовлене соціумом, в той час як мотив – явище виключно суб'єктивне [2]. Саме мотив, що презентується у свідомості як об'єкт або ціль, найбільше впливає на спрямованість діяльності та може бути предметом або проміжним результатом, що дозволяє задовольнити актуальну потребу. В.І. Ковальов теж зазначає існування тісного зв'язку мотиву з потребою проте, наголошує на самостійності та специфічності мотиву[3].

Для вирішення проблеми суті мотиву, Є.П.Ільїн пропонує об'єднати існуючі погляди в єдину концепцію і розглядати його як складне інтегральне (системне) психологічне утворення. Дослідник зазначає, що розуміння мотиву як потреби дає можливість дати відповідь, чому здійснюється активність, розуміння мотиву як мети дозволяє дати відповідь, для чого (заради чого) проявляється дана активність; розуміння мотиву як стійких диспозицій особистості дає відповідь, чому обрані саме ця мета і цей спосіб її досягнення. Щодо спонуки або стану якості мотивів, то вони розкривають тільки їх енергетичний бік. [4, с. 115].

Враховуючи той факт, що професійна діяльність носить також суспільний характер, слід зауважити, що мотив може дати відповідь на питання для кого або за ради кого відбувається дія. Так, про дві категорії мотивів породжених змістом самої діяльності та соціальним контекстом говорить Л.І. Божович [5]. Мотив як систему також розглядають В.А. Бодров, Г.В. Ложкін, В.А. Семиченко, О.М. Плющ та інш.

Представлена В.А. Семиченко градація загальної системі потреб та мотивів, що обумовлені цими потребами, демонструє потенційно можливі та реально зафіксовані рівні цього самостійного утворення. На першому рівні задоволення потреб відбувається переважно імпульсивно, шляхом спонтанної активності, так як система потреб та відповідні мотиви не усвідомлюються. Другий рівень в системі потреб обумовлюється виділенням однієї або декількох гіперактуальних

потреб, на задоволення яких спрямовується і поведінка, і життя людини в цілому. Відповідні мотиви можуть виступати своєрідним «фільтром», що специфічно забарвлює всі інші інтереси, потяги, бажання людини. Третій рівень визначається гармонійною та достатньо усвідомленою системою потреб та відповідних мотивів. Людина сама може регулювати і характер і засоби їх задоволення [6].

Цікавим також є підхід В.Г. Леонтьєва до розуміння мотиву, що ґрунтується на предметності діяльності. Предметний зміст потреб складають об'єкти в яких конкретизуються потреби. Мотив, у розумінні автора, – це об'єкт, який відповідає тій чи іншій потребі і який спонукає і направляє діяльність людини. Таким чином потреба набуває ознак предметності. Мотив, як форма мотивації, виникає тільки на рівні особистості і забезпечує особистісне обґрунтування рішення діяти в певному напрямі для досягнення певної мети [1].

Одночасну дію групи мотивів, до яких може входити декілька потреб, І.В.Імедадзе розглядає як одночасну реалізацією декількох діяльностей, що, на його думку, і є істинною полівмотивованісттю. З приводу одночасної актуалізації багатьох мотивів, Є.П. Ільїн зауважує, що при досягненні людиною віддаленої мети, провідний мотив спрямовує дану діяльність, а ціла група «вбудованих» мотивів сприяють її досягненню. Згідно Ю.П.Платонова до діяльності можуть спонукати не один, а декілька мотивів, що мають свою певну спонукальну силу. Сильніші мотиви мають перевагу щодо впливу над іншими мотивами, проте, чим більше мотивів активізовано тим сильніша мотивація. Загальний рівень мотивації залежить від: а) кількості мотивів, що спонукають до дії; б) актуалізації ситуативних факторів; в) спонукальної сили кожного з мотивів. Таким чином, для виконання певної професійної задачі, за умов браку мотивації, потрібно задіяти додаткові мотиви, щоб підняти загальний рівень вмотивованості.

Що стосується мотивів як структурного компоненту професійної мотивації, то їх різноманітність коливається від прагматичних до мотивів задоволеності працею. Одним з головних елементів, на нашу думку, також виступає потреба у праці, а специфіка професійної діяльності та предмет діяльності обумовлюють мотиваційну спрямованість.

Мотиви, пов'язані з професійною діяльністю, згідно з Є.П.Ільїним, можна розділити на три групи:

1. Мотиви трудової діяльності: бажання дотримуватись суспільних установок (бути корисним суспільству), отримання матеріальних благ, задоволення потреб особистісного росту (самореалізації, самоактуалізації, самовираження);
2. Мотиви вибору професії: орієнтація на наявні соціальні цінності, престиж, усвідомлення індивідуальних схильностей та здібностей;
3. Мотиви вибору місця роботи: оцінка зовнішньої ситуації, відповідності роботи індивідуальним інтересам, схильностям можливостям, стану та обраній професії.

На думку автора, всі ці мотиви визначають конкретну діяльність. Так мотиви трудової діяльності спонукають до формування мотивів вибору професії, а останні активізують мотиви вибору місця роботи. [4]. Мотиви вибору професії обумовлюються також стійким інтересом до професії, життєвими обставинами та соціальним оточенням. При класифікації мотивів вибору професії та місця роботи Е.С. Чугунова говорить про, відповідно, три типи професійної мотивації: домінантний, ситуативний, конфор-

Рисунок 1. Показники задоволеності педагогів своєю працею.

містський [7].

А.Г.Здравомислов та В.О.Ядов, узагальнивши результати багаторічного дослідження, виділили основні мотиви професійної діяльності та сформували комплекс мотивації до праці, в якому сила мотиву залежить від ступеня напруженості і актуальності потреби. Такий мотиваційний комплекс складається із наступних чинників:

Детальний аналіз результатів анкетування показав, що найбільшу суму балів, а саме 213, має фактор взаємовідносин з колегами. На другому місці – можливість творчості в процесі праці (194 бали). Потреба у спілкуванні та колективній праці посідає третє місце (180 балів). Таким чином, одним із важелів мотивування може бути створення такої атмосфери в колективі де будуть враховані ці три основні мотиви. Тобто, педагоги відчувають задоволення своєю роботою, якщо вони залучені до творчої колективної праці, що супроводжується позитивним спілкуванням і передбачає процес взаємодії та співробітництва.

Результати наступних двох факторів-мотивів мають також, дуже високий показник. Так, показник значущості професії – 177 балів, вид трудової діяльності – 173 бали. Це свідчить про те, що усвідомлення важливості педагогічної праці та виконання своїх безпосередніх обов'язків та функцій є дуже важливим мотивуючим фактором, що впливає на задоволення вчителя чи викладача своєю професійною діяльністю. Високий також показник фактору задоволення потреби в реалізації особистісних якостей, а саме 142 бали, це дає нам можливість стверджувати, що серед аспектів педагогічної діяльності існують такі, що задовольняють потреби педагогів у самовираженні та самореалізації.

Серед отриманих результатів виявлено різко негативний фактор, із знаком «-», що викликає абсолютне незадоволення працівників своєю працею. Це фактор розміру заробітної плати (-85 балів). На жаль, будь який вплив чи покращення позицій цього мотив - стимулу залежить саме від багатьох зовнішніх чинників. Окрім того, в літературі дослідниками наведено велику кількість прикладів того, що фінансове стимулювання не гарантує існування довготривалої якісної мотивації особи до праці.

У розрахунках результатів опитування респондентів найнижчими позитивними показниками виявлено ставлення адміністрації до праці, відпочинку та побуту працівників – 62 бали, та фактор престижності професії – 68 балів. Отже, усвідомлюючи значущість педагогічної праці та отримуючи задоволення від самої діяльності, незадоволення педагогів викликає ставлення керівництва та суспільства до їх професійної діяльності.

Висновки.

Підсумовуючи, хочемо наголосити, що обравши професію педагога,

згідно нашого дослідження, особа вже отримує задоволення від виду та значущості діяльності. Отже створення відповідних умов праці, виважене адміністрування та управління педагогічним колективом, а також гідна оплата праці можуть стати дієвими мотиваційними важелями.

Проте слід зазначити, що в процесі професійної діяльності відбувається зміна мотиваційної сфери, яка виражається в появі нових і інволюції ряду старих мотивів, в зміні абсолютної і відносної значущості окремих мотивів, а також в зміні структури мотивів.

Таким чином існує необхідність якомога глибше дослідити психологічні особливості та мотиви, що формують структуру мотиваційного комплексу педагога та впливають на його мотивацію до професійного розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. –303 с.*
2. *Травин В. В. Мотивационный менеджмент: Модуль III: Учеб.-практич. пособие/ В. В.Травин, М. И.Магура, М. Б.Курбатова. – 2-е изд., испр. – М.: Дело, 2005. – 96 с. – (Модульная программа "Руководитель XXI века).)*
3. *Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности/. В.И. Ковалев.– М.: Наука, 1988. – 192 с.*
4. *Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512с.*
5. *Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка/ Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С.41-42.*
6. *Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) В.А.Семиченко – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.*
7. *Чугунова Е. С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности/ Е. С. Чугунова // Психологический журнал. – 1985. – № 4*
8. *Здравомыслов А.Г. Человек и его работа в СССР и после: учебное пособие для вузов / А.Г.Здравомыслов, В.А Ядов. – 2-е изд., испр. и доп.– М.: Аспект Пресс, 2003. - 485 с.*
9. *Спивак В. А. Организационное поведение и управление персоналом / В. А. Спивак.– СПб: Издательство «Питер», 2000. – 416 с.: ил. – (Серия «Учебники для вузов»).*
10. *Карамушка Л.М. Психологія управління : Навчальний посібник/ Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.*
11. *Винославская Е.В., Ковалева Л.И. Алгоритм исследования мотивации педагогической деятельности // Вестник Киев. политехн. ин-та. – Науч.-метод. Серия, 1989. – Вып. 13. – С.24-30.*
12. *Кальницька К.О. Мотивація педагога до підвищення професійної кваліфікації: Дис. … канд. психол наук. – К., 1999. – 212 с.*

СИВОПЛЯС Н.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології, Донбаський
державний педагогічний
університет, м. Слов'янськ

АНАЛІЗ СПІВВІДНОШЕННЯ ІНІЦІАЦІЇ ТА ПСИХІЧНОЇ ІНФЛЯЦІЇ У ПРОЯВАХ КОЛЕКТИВНОГО НЕСВІДОМОГО (теоретико-методологічний аспект)

В статті досліджується процес ініціації індивіда в сучасному українському суспільстві на основі методології К.Г. Юнга, про захоплення колективним несвідомим психіки індивіда, як члена групи, і утворення проекції мана-особистості. Нездатність людини до контролю над несвідомим спричиняє психічну інфляцію індивіда, породжує активність компенсаторних комплексів, викликає фантазії всевладдя й могутності, що в повсякденній поведінці постає у вигляді слідування пануючим наративам «успіху», і перебування над законом.

Ключові слова: *ініціація, індивідуальне несвідоме, індивідуація, колективне несвідоме, психічна інфляція, психічна дефляція.*

В статье рассматривается процесс инициации индивида в современном украинском обществе на основе методологии К.Г. Юнга о захвате, коллективным бессознательным психики индивида, как члена группы, и образование проекций мана-личности. Неспособность человека к контролю над бессознательным провоцирует психическую инфляцию индивида, рождает активность компенсаторных комплексов, вызывает фантазии всевластия и могущества, что в повседневной жизни проявляется в виде наследования господствующим нарративам «успеха» и становится над законом.

Ключевые слова: *инициация, индивидуальное бессознательное, индивидуация, коллективное бессознательное, психическая инфляция, психическая дефляция.*

УДК 159.964

© Сивопляс Н.В., 2013

The article researchs the initiation process of the individual in modern Ukrainian society according to Carl Jung's methodology about the collective unconscious psyche capturing of the individual and formation of mana-personality's projection. Man's inability to control unconscious mental causes inflation of the individual, activates compensatory complexes, causes the fantasies of omnipotence and power, that appears as following the dominant narratives of «success» in everyday behavior and staying above the law.

Keywords: initiation, *individual unconscious, individuation, the collective unconscious, psychological inflation, psychological deflation.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство знімає явище ініціації з повсякдення, як невід'ємний елемент традиційного способу буття, як важливу частину соціалізації індивіда в докапіталістичній культурі. Україна, як суспільство, що приречене на слідування основним тенденціям глобального часу, також поступово втрачає традиціоналізм в його сутнісній основі, наприклад, радянський варіант псевдопатріахальності, але уповільнення процесу, на відміну від країн Східної Європи, трансформує старорадянські хвороби колективної та індивідуальної свідомості в нові нездорові феномени психічного життя суспільства. Діалектична концепція розвитку суспільства слушно оперує поняттям збереження явища або явищ в «знятому вигляді», тобто прояву з певною зміною якості, але консервацією сутнісних характеристик предмета на новому етапі еволюції. Або веберіанська версія соціальних змін цілком підтверджує традиційні елементи в раціональній і харизматичній системах влади. На мою думку, в суспільстві соціальної нерівності й замкнутої кланової структури ініціація набуває нових форм прояву, способів здійснення та легалізації.

Методологічне рішення проблеми полягає у виявленні відношень пари понять: психічної інфляції, в тлумаченні К.Юнга та ініціації в інтерпретації М.Еліаде. Аналітична психологія дивиться на індивідуальне несвідоме як на проекцію колективного несвідомого групи, тобто не залишає ключові елементи розвитку психіки поза соціокультурною обумовленістю, навіть ті, що на думку Юнга, містяться в психіці людини від народження як архетипи. Психоаналітична методологія розкриття міфічного в свідомості культури у М.Еліаде включає ініціацію – посвячення через перехід – необхідною ланкою руху психіки до кола завершеності, «самості», що є свідомим приєднанням індивіда до групи і тимчасовою гармонізацією його відносин зі світом. Зрозуміло, що, при всій необхідності наукової точності, неможливе схематичне використання термінології зазначених авторів, настільки широку інтерпретацію дають вони в своїх текстах та розширюють коло сенсів їхні послідовники. Отже, прояснення термінів стає частиною методології статті.

Об'єктом дослідження є механізм дії психічної інфляції індивіда, як приналежного до групи.

Метою дослідження є відношення процесу ініціації до психічної інфляції в системі несвідомої проекції архетипу на індивідуальну психіку.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція свідомих і несвідомих елементів психічного на рівні індивіда відбувається тоді, коли він, носій особистісного й колективного несвідомого, відкриває в собі наявність цих двох іпостасей та поширює власну особистість за межі індивідуального відчуття буття. Приємне збудження, що викликане асиміляцією особистого несвідомого замі-

нюється на стурбованість від зустрічі з новою наявною реальністю іншого колективного психічного досвіду. Але індивід – частина групи і він готовий асимілювати колективне несвідоме як своє власне. Якщо це відбувається, він розширює особистість за рахунок привласнення тих елементів колективного несвідомого, які на думку К.Юнга «... існують, суворо кажучи, тільки для себе та мають, відповідно, залишатися за нашими межами» [1, с. 30]. Вразі такого розширення індивід відчуває себе «надлюдиною», «боголюдиною», тобто, розпочинається процес формування мана-особистості. Юнг визначає таке явище, як психічну інфляцію.

Слід зазначити, що небезпечні елементи колективного несвідомого, є складовими частинами найбільш широкого та загадкового архетипу – самості. Дія такого потужного архетипу на его індивіда стає вкрай небезпечною для психічного життя особистості. «Слід лише нагадати, чим більш чисельні та значні несвідомі змісти, що асимільовані в его, тим сильніше его наближується до самості ... . Це невідхильно веде до інфляції его...» [3, с. 34]. Его, зазвичай, позбавлене критичного ставлення до несвідомого і свого власного, і колективного, воно легко пригнічується такою вагою та ідентифікується з асимільованим змістом несвідомого. Психічна інфляція, як стан непідкріпленої та невиправданої гордовитості, як пихатість та піднесення самооцінки притаманне не тільки окремій особистості, але й цілим народам, расам, націям, державам, культурам, релігіям, тощо. В той же час, психічна інфляція спричиняється не тільки ідентифікацією зі змістом колективного несвідомого, але й ідентифікацією з іншими змістами, наприклад, метафізичними, ідеологічними, соціальними. Відповідно, психічна інфляція можлива через ідентифікацію зі змістом колективної свідомості.

Як значущій приклад ідентифікації індивіда з елементами колективного несвідомого Юнг наводить гординю індивіда, тобто, стан «надутості», мова йде про притаманну багатьом ідентифікацію себе з посадою або титулом. «Такий стан не можна вважати свідомим самопривознесенням. Справа в іншому. Зазвичай ми, взагалі, не усвідомлюємо напряму цього стану, й можемо лише судити про це за опосередкованими симптомами. До числа станів входить реакція нашого безпосереднього оточення. Інфляція зміцнює шори в нас на очах, й чим більш ми асимільовані фактором, що створює проекції, тим дужче схиляємося до ідентифікації з ним. Явним симптомом тут є зростаюче небажання звертати увагу на реакції оточення та рахуватися з цими реакціями» [3, с. 35].

Специфічним аспектом в розвитку психічної інфляції є процес, який Юнг назвав «розчиненням особистості в її протилежності» [4, с. 174]. Такий процес починається коли асимільоване несвідоме претендує на поглинання колективної психіки шляхом приписування собі всіх чеснот і негативів, що наповнюють пам'ять соціуму активними переживаннями. Особистість втягує в себе набір етичних оцінок, які, іноді, абсолютно полярні. Юнг відверто визначає ці полярні поняття, як добро і зло. Особистісний розвиток психіки в її раціональному стані не в змозі впоратися з подібними несумісними феноменами, які несуперечливо співіснують на рівні колективного несвідомого. Тут можна констатувати невроз і відповідно невротизований пошук рішення «гармонізації» психічного життя. Особистість палко бажає схилитися на бік виключно добра, тоді «раю колективної психіки настає кінець» » [4, с. 175]. У особистості з проявами соціальної «надутості» психіка баражує між крайнощами – «манія величі – відчуття неповноцінності» [4, с. 174]. Це, в свою чергу, породжує у індивіда прагнення до виправлення «невірного» в колективній психіці. Замість розмежування з нею, що є необхідною умовою розвитку особистості, відбувається ототожнення з претензі-

єю на примусове змінення колективного за фантазіями індивідуального. «В своєму ототожненні з колективною психікою він буде постійно намагатися нав'язувати іншим зазіхання свого несвідомого, бо ототожнення з колективною психікою викликає відчуття загальної значущості («богоподібності»), яке просто не має бажання враховувати особистісну психіку ближчого, бо вона є іншого роду» [4, с. 177]. Це веде до ігнорування відмінностей, як індивідуального так і загального характеру, усереднення оточуючого світу, припинення розвитку цієї особистості, а під її тиском, сильне гальмування всього навкруги. Як наслідок описаного процесу посередність користується попитом при вакансії адміністративних посад в не вільних суспільствах, або суспільствах, які прямують до усереднення індивідуального розвитку своїх членів. Особистість, яка асимільована колективною психікою, розчиняється в тому усередненому варіанті індивідуальної стагнації, який стає невротичною відповіддю на спробу привласнення загальнопсихічного життя.

Очевидно, що індивід який ідентифікує себе з посадою або титулом розпочинає процес розширення своєї особистості та привласнює якості, що йому не належать. Не тільки індивід ототожнює себе з посадою, але й посада має владу над індивідом та розчиняє особисту ідентичність в колективній ідентичності посади. Юнг вважає, що «Справжньою психічною катастрофою слід вважати випадок коли его асимілюється самістю» [3, с. 35]. Тут психічна інфляція спричиняє атрофію особистості індивіда. Колективна ідентичність посади стає пересторогою для розвитку особистості, збільшує відчуття неповноцінності в особистості та вимагає посилення компенсаторних трансперсональних елементів.

На цій стадії ідентифікації з колективним несвідомим автономні комплекси індивіда прориваються контроль з боку свідомості «…і таким чином, поводять себе як істинні збурьовачі спокою... . Чим більше в нього комплексів, тим більше він одержимий» [4, с. 264]. В когось несвідома реалізація комплексів породжує відчуття переваги або підвищеної самовпевненості, в іншого ж навпаки, визнання власного безсилля та відчаю. Але Юнг вважає, що «при ретельному аналізі двох крайніх форм такої реакції з'ясувалося б, що за оптимістичною самовпевненістю першого криється не менш, якщо не більш, глибока безпорадність, для якої свідомий оптимізм служить своєрідною компенсацією, до речі навряд чи досягаючою мети. За песимістичною резин'яцією другого, навпроти, зухвала воля до влади, що в частині самовпевненості набагато переважає свідомий оптимізм першого» [1, с. 33]. Таким чином, Юнг зазначає, що всемогутність так званого лідера є компенсацією глибоко прихованого безсилля. Відчуття особистої неповноцінності призводить до остраху перед втратою влади, що розвиває пароноїдальну підозрілість до можливих суперників, компенсується ще більш енергійним зміцненням своєї влади, і в політичному сенсі ми маємо справу з тиранією або з тоталітаризмом.

Зворотнім боком психічної інфляції, яка розширює індивідуальне й підвищує значущість соціальної ролі є «психічна дефляція» [1, с. 32]. В.Одайнік тлумачить психічну дефляцію як «звуження психічного», «атрофія індивідуальної особистості», «неможливість вийти в своєму розвитку за межі нав'язаної соціальної ролі». Психічна дефляція охоплює, насамперед, найнижчі верстви суспільства. Дефляція пропонує їм досяжну компенсацію або виправдання особистих недоліків та психологічно зручне розчинення в колективі. Один з яскравих прикладів психічної дефляції – релігійність.

Вочевидь, що методологічне застосування поняття психічної інфляції дозволяє через поведінку індивідуального несвідомого, що асимілює колективне несвідоме та свідоме, прийти до

змістовного аналізу соціальної картини в тому, чи іншому суспільстві. В нашому випадку аналогії з сучасною Україною цілком слушні.

Наступне поняття, яке дозволить виявити додаткові аспекти індивідуальної психічної інфляції є ініціація. Тут слід звернутися до текстів Юнга, але й залучити психоаналітичний аналіз релігії М. Еліаде [2]. Відомо, що під ініціацією розуміється своєрідна процедура посвяти, перехід до нового стану існування індивіда, відкриття нових істин життя. Всі первісні культури надавали ініціації надзвичайне значення, більш того, людина ставала людиною тільки після цього переходу. В сучасному суспільстві в своєму трансформованому призначенні ініціація збереглася у відверто ієрархічних структурах: церква, армія, воєнізовані структури, державна служба. Наприклад, для церкви це хрещення, вінчання, причастя для мирян, отримання чергового сану для священиків. В армії й воєнізованих структурах – це присяга та звання. В державній службі – посади. В усіх цих структурах наказ начальника не для роздумів, а для виконання. Ініціація, в такому випадку, не є одноразовим актом, а мережею процедур яким піддається індивід весь час перебування в обоймі служби.

Юнг пропонує розглядати ініціацію сучасної людини «як пізніші низки фантазій» індивіда, тобто, як прояв несвідомого в проекції власної приналежності до статусів пануючих в колективній свідомості [4, с. 263]. Також Юнг в цьому контексті ототожнює з фантазією поняття «видіння» та «активна уява», як спрямованість людини на бачення себе іншим, ніж він представлений у повсякденні, плюс готовність оточення підкріплювати його фантазію-самооцінку своїми словами й вчинками. Переживання та видіння пацієнтів Юнга дають багатий матеріал для опису процедури ініціації, що здійснюється привласненим колективним несвідомим в індивіді на основі несвідомих фантазій. Підсумок полягає в тому, що чисельні несвідомі змісти стають свідомими і відбувається зміна особистості.

Безперервна робота активної уяви, щодо себе та світу, результує міфологізацією навколишнього простору, свідомість, навіть, зсовує часовий континуум, як «несправедливе» обмеження для перебування мана-людини в недосконалому соціумі. Ініціація власною фантазією посилює попередню «надутість», яка спричинилася психічною інфляцією, і розширена особистість возносить себе в статус героя, напівбога, проповідника, месії або хтозна ще кого, до якої оцінки сягне асимільоване самістю его.

В роботі «Таємні спільноти: обряди ініціації та посвяти» М.Еліаде звертає увагу на те, що в сучасному світі індивіди ведуть «десакралізоване існування в десакралізованому світі». Але «підсвідоме – це релігійне» й ініціація, як суттєвий залишок релігійного уявлення людини про світовий порядок продовжує «виконувати важливу функцію в її психічному житті» [2, с. 316]. Еліаде зазначає, що «для сучасної людини ініціація більше не виконує своєї онтологічної функції, тому що не сприймається як релігійне і свідоме випробування ... . Сценарії посвяти стосуються психологічного і життєвого плану. Тим не менш вони продовжують функціонувати, ось чому ми говоримо, що процес посвяти співіснує з життям кожної людини» [2, с. 317]. Процес ініціації втрачає свій повний релігійний сенс, сакральну силу для соціуму, але психічне життя індивіда від того не зменшує вартість своїх переживань і фантазій. Можна сказати, що ініціація існує в дещо вульгаризованому варіанті, коли знакові предмети сакральної сили і особливості духовного стану особистості визначаються не традиційною культурою попередніх поколінь, а обираються самою людиною з числа ознак престижності пануючих в її соціальному середовищі.

Суспільство вираженої соціальної нерівності існує за стародавнім прин-

ципом: що дозволено Юпітеру, те не дозволено бику! Колективне несвідоме суспільства такого типу містить у собі проекцію, яку можна умовно позначити – «король – сонце», що на свідомому рівні розпаковується в низку атрибутів: посада, великі гроші, коштовна нерухомість, широкі зв'язки, шикарний спосіб життя, політична кар'єра в потужній партії, тощо і, як результат, можливість бути над законом та сміливо його порушувати. Саме комплекс цих атрибутів складає навколо індивіда, який належить до касти недоторканих, ореол «святості», що пошепочено йому несвідомим на початку тріумфального сходження. Вища стадія вульгаризованої ініціації в сучасному кастовому суспільстві – бути над законом, подібно міфічному герою в кінці шляху забраному богами, звеличитися над пересічним світом маленької людини і зневажати її перш за все за те, що колись сам був таким. Насправді, в підсумку маємо деградацію особистості, за термінологією Юнга, «масову людину» з потужною психічною дефляцією. Панування надутих «персон» пробуджує в суспільстві нездорове бажання уподібнення, мавпенячення, відтворення «зразків». «Справжній результат тут – antimimon pnevma (Дух уподібнення) хибний дух зверхності, істерії, запаморочення розсуду, кримінального аморалізму і доктринального фанатизму, що в достатку постачає дрібні духовні цінності, незграбне мистецтво, філософські побрехеньки та утопічну несинітницю, яка зручна для годування нинішнього нерозбірливого споживача» [3, с. 48].

Вульгаризований варіант ініціації, як наслідок психічної інфляції індивіда в сучасному українському суспільстві, має ще одне цікаве слідство, яке Юнг позначає символічним поняттям «прометеїв гріх» [4, с. 182]. Ідеться про ті феномени несвідомого, які втекли із старого середовища і «потрапили під свавілля свідомості» [4, с. 182]. Подібно Прометею, який викрав вогонь у богів, людина яка привласнює собі новий стан, переживає таку зміну свідомості, що віддаляє її від інших не тільки з причини соціального статусу, а внаслідок відмінності від свідомості ближчих. Вона нібито стає володарем нового таємного знання, що прирікає її на «добровільну» самітність, як того Прометея, що навічно прикутий у горах Кавказу. Насправді така зверхність є лише додатковим аспектом «надутості» в варіанті чиновницького знання про те кого призначать, або знімуть, у кого які зв'язки, тощо. Фактом спостережень Юнга залишається те, що пацієнти з «таємним знанням» віддаляються від інших людей і завантажений несвідомим тягар не дозволяє їм бути носіями нормальної людяності, навпаки, сила персони над їх свідомістю неухильно зростає. Але насправді виявляється, що персона є лише маскою колективної психіки «маскою, яка інсценує індивідуальність, яка змушує й її носія, й інших думати начебто він є індивідуальним, в той час як все це лише зіграна колективною психікою роль» [4, с. 183]. Констатуємо, що насправді, персона із «таємним знанням» з її віддаленістю від інших є компромісом із соціальністю «з приводу того ким хто є» [4, с. 183]. В дійсності, інші, які наділені більш високою владою, відіграють в житті персони набагато значущу роль ніж вона сама, таким чином її «таємне» знання перевертається на невротизоване очікування інформації щодо її подальшої долі в ієрархії посад. Врешті, колективна психіка, з якої індивід намагався вирватися, знову засмоктує його в свій коловорот, але вже зі значно більшими ризиками для психіки цього індивіда. Юнг звертає увагу на компенсаторну силу фантазій такої індивідуальної психіки, коли височіння над іншими породжує нестримні ведіння, як анормальні супершвидкості, астрологічні пророцтва, містифікація своєї долі, космічність сновидінь і марень. Фантазійні картини колективного несвідомого стають надто реальними і людина прагне реалізувати їх силу в повсякденні, як прокламування

свого «таємного» знання, а насправді, це часто-густо аварії на дорогах, розквіт астрологічного шарлатанства, підпільні секти, невиконані грандіозні обіцянки, тощо.

Психічній інфляції так чи інакше піддана кожна людина, цей процес є фатальним для індивіда в сенсі, що зустріч індивідуального несвідомого з колективним невідворотна, й доторкання людини до самості Юнг порівнює з контактом Землі із Сонцем. Питання для індивіда полягає в спроможності перевести ці відносини до стану усвідомленого ставлення щодо власної готовності не бути «маскою» або «персоною», або звуженим дефляцією уподібненням. Юнгів рецепт доволі складний, не тільки в плані реалізації в тексті, але, насамперед, в тому, якої складної щоденної духовної роботи він вимагає від людини.

Перш за все людина має визнати своє безсилля перед силами несвідомого, усвідомити цю слабкість і відмовитися від претензій свого его на повну владу, бо це шлях до одержимості.

Наступний крок від психічної інфляції можна назвати критичністю, як запобіжник від бажання бути подібним, бути як всі. Тут багато залежить від інтелектуальних сил людини і Юнг не вважає критичність кращім засобом, бо можна вдатися до самопереоцінки і встати на шлях поглинання несвідомим від власної величі.

Основне, – це не дозволити собі ідентифікацію з архетипом мана-особистості, не потрапити під захоплюючий вплив «праобразів», «щоб потім під примушенням грати певну роль за рахунок своєї людяності» [4, с. 266].

Не бажана й пасивна позиція, яка полягає у визнанні мана над собою, чи то завжди мудрий вчитель, чи то влада государя, чи то абсолют бога. Тоді індивід виправдовує свою бездіяльність вищими законами й волею вищих сил, він стає інтегрованою частинкою мана-сили і поглинається архетипами з іншого боку.

Висновки і перспективи подальших розробок. Спроба пошуку самого себе, на яку має право кожна людина, Юнг називає «індивідуація». «Тут доречно ввести термін індивідуація, тобто процес диференціації, який має за мету розвиток індивідуальної особистості. Тому, що індивід є не тільки окремою істотою, але й пропонує колективне ставлення до свого існування, то процес індивідуації веде не до відособлення, а до більш інтенсивного та узагальнюючого колективного зв'язку. Якщо індивідуація цілком необхідна психологічна вимога, то за фактом переваги колективного можна судити про ту надзвичайно особливу увагу, яку треба приділяти цієї ніжної рослині на ім'я «індивідуальність», щоб її начисто не було задушено колективним» [4, с. 180].

Сучасна людина може обрати свій путь ініціації через освіту, критичність розуму, совість, емоційне ставлення до несправедливості, принципову відмову від статусу героя і бога, обстоюючи в собі велику цінність європейської цивілізації – право на власну індивідуальність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Одайник В. Психология политики / Пер. с англ. К. Бутырина. – С-Пб.: «Ювента», 1996. – 382с.*
2. *Элиаде М. Тайные общества: обряды инициации и посвящения / Пер. с франц. – К.: София, М.: Гелиос, 2002. – 352с.*
3. *Юнг К.Г. Эон: Исследования о символике самости / Пер. с нем. В.М. Бакусева. – М.: Академический проект, 2009. – 340с.*
4. *Юнг К.Г. Очерки по аналитической психологии. – Мн.: ООО «Харвест», 2003. – 528с.*

СКРИПАЙ Т.М.,
аспірантка кафедри початкової і дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИМІРАХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ

У статті на основі аналізу психологічних теорій емоцій та волі висвітлюється сутність поняття «емоційно-вольова культура» в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. З'ясовано важливість формування емоційно-вольової культури у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи. Визначено складові емоційно-вольової культури особистості вчителя.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійно-педагогічна культура, емоції, воля, психологічні теорії емоцій і волі, емоційно-вольова культура, майбутні учителі початкових класів, складові емоційно-вольової культури.*

В статье на основе анализа психологических теорий эмоций и воли освещается сущность понятия "эмоционально-волевая культура" в контексте профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Выяснена важность формирования эмоционально-волевой культуры в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы. Определенно составляющие эмоционально-волевой культуры личности учителя.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессионально-педагогическая культура, эмоции, воля, психологические теории эмоций и воли, эмоционально-волевая культура, будущие учителя начальных классов, составляющие эмоционально-волевой культуры.*

© Скрипай Т.М ., 2013

In the article on the basis of analysis of psychological theories of emotions and will essence of concept "emotionally-volitional culture" is illuminated in the context of professional preparation of future teachers of initial school. Importance of forming of emotional-volitional culture is found out in the process of professional preparation of future teachers of initial school. Certainly constituents of emotionally-volitional culture of personality of teacher of initial school.

Key words: *professional preparation, professionally pedagogical culture, emotions, will, psychological theories of emotions and will, emotional-volitional culture, future teachers of initial school, constituents of emotional-volitional culture.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування змісту національної системи освіти та інтеграції до Європейського співтовариства одним із першочергових завдань є підготовка висококваліфікованих педагогів, здатних творчо, самостійно, у контексті сучасних світових науково-методичних тенденцій здійснювати навчання і виховання учнів, постійно вдосконалювати методику та форми організації навчальної роботи, запроваджувати освітні інновації, спрямовувати зусилля на формування загальнолюдських культурних цінностей та морально-духовних пріоритетів, у достатній мірі володіти необхідними знаннями та досвідом у галузі наукової та методичної діяльності.

Основні вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів і рівня їх компетентності відображені в державних документах – Законі України «Про освіту», Законі України «Про загальну середню освіту», Державних національних програмах «Освіта» («Україна XXI століття»), «Діти України», Концепції національного виховання, Тимчасового положення про атестацію педагогічних працівників та ін. Реалізація визначених у цих документах завдань потребує розв'язання низки проблем, однією з яких є підготовка в нових соціокультурних умовах педагогів, які мають здійснювати ефективне формування особистості на засадах загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. Потреба професійної підготовки такого вчителя актуалізує потребу вивчення наукових психолого-педагогічних теорій формування педагогічної культури.

Пріоритетним завданням у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є формування сутнісних характеристик особистості педагога, що передбачають саморегуляцію, самовладання, самоконтроль та виявлення вольових якостей в оволодінні власною поведінкою; адекватне вираження власних емоції та відповідне реагування на емоції інших; уміння управляти емоційним станом і емоційними реакціями; сприяти уникненню деструктивних проявів в умовах інформаційної насиченості та перевантаженості навчально-виховного процесу початкової школи. Важливе значення у розв'язанні вказаної проблеми має формування емоційно-вольової культури як важливої умови професійного становлення майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичні і практичні основи формування загальної і професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів детально досліджувалися у працях педагогів О. Абдуліної, Н. Бавченкова, М. Віленського, В. Гриньової, О. Дубасенюка, І. Зязюна, В. Кан-Калика, І. Пальшкової, О. Рудницької, Л. Хо-

мич та психологів Р. Бернса, Л. Колберга, А. Колбі, А. Маслоу, Е. Фромма, Н. Хаана, К. Юнга. Культура почуттів і шляхи її формування у вчителів початкової школи вивчались дослідниками Л. Коваль, Т. Кононенко Г. Шевченко та ін. Великий внесок в обґрунтування психологічної культури майбутніх учителів початкових класів зробили учені Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, В. Вілюнас, О. Дусавицький, Г. Костюк, П. Якобсон.

Вивчення особливостей емоційної регуляції та саморегуляції діяльності педагога загальноосвітньої школи першого ступеня висвітлені у працях О. Запорожця, О. Тихомирова, Д. Узнадзе, О. Чебикіна та ін., які розглядали форми, способи, засоби, шляхи формування культури емоцій і почуттів майбутніх учителів.

Різні аспекти проблеми формування емоційно-вольової культури майбутнього педагога частково обґрунтовані у дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, психологічні механізми й умови формування культури емоцій студентів вищих закладів освіти розглядались у дисертаційному дослідженні С. Колот, проблему професійної саморегуляції педагогічної діяльності обґрунтували дослідники Л. Березовська, О. Кучерявий; феномен виховання емоційної культури майбутніх вихователів дітей дошкільного віку вивчає О. Нечипорук; проблему формування емоційності педагогічної діяльності майбутніх учителів розглядала Л. Страхова, аналіз емоційного компоненту педагогічної діяльності відображений у дисертаційній роботі Н. Каськової; формування емоційної культури майбутніх учителів музики досліджують О. Лобач, І. Могилей, Л. Нікіфорова; формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін вивчала І. Аннєнкова; виховання емоційно-вольової культури майбутнього спеціаліста в умовах вищої професійної освіти досліджував П. Анісімов, О. Кулеба та ін.

Однак нині недостатньо з'ясовані особливості формування цієї якості в студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання у вищому навчальному закладі з позицій сучасних концепцій виховання, не досліджувались закономірності та механізми формування емоційно-вольової культури як професійно значущої якості особистості педагога. Актуальність формування емоційно-вольової культури як показника готовності до педагогічної діяльності та важливої умови професійного становлення майбутнього учителя школи першого ступеня зумовлює необхідність вивчення теоретичних та практичних аспектів досліджуваного нами явища у світлі психологічних теорій емоцій і волі.

Мета статті – проаналізувати сутність емоційно-вольової культури як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у світлі психологічних теорій емоцій і волі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психології довгий час були відсутні системні дослідження, присвячені феномену емоційно-вольової культури особистості вчителя. У деяких дослідженнях вивчалися лише окремі її складові. У ряді досліджень емоційно-вольова культура особистості вчителя розглядається в контексті психологічної культури майбутнього фахівця, як важливої передумови педагогічної самореалізації і успішності професійної діяльності (Є. Ішутіна, В. Турянська), та такої, що поєднує розвиток і формування професійно важливих якостей, високої педагогічної компетентності та фахової спрямованості [9, с. 3]. Проте в науковій літературі недостатньо обґрунтована роль різних умов і чинників, які опосередковують розвиток емоційно-вольової культури особистості, як провідного компоненту успішного становлення учителя як управлінця, організатора і учасника сучасного педагогічного процесу.

Аналіз психологічних теорій емо-

цій та волі є невідємним компонентом вивчення досліджуваного нами явища. Вважаємо за необхідне розглянути погляди учених-психологів на сутність емоцій та волі як складових емоційно-вольової культури особистості майбутнього учителя початкової школи в історичному аспекті.

З розвитком психологічної науки дослідження теорій емоцій обґрунтовані ученими-психологами у теоріях їх походження: еволюційна Ч. Дарвіна, асоціативна В. Вундта, периферична Джеймса-Лагне, Кеннона-Барда, психологічна, інформаційна П. Симонова, біологічна П. Анохіна, фрустраційна, когнітивна, теорія диференційних емоцій К. Ізарда та ін. Розглянемо більш детально концептуальні положення тих теорій емоцій, які сприяють виходу на сутність досліджуваного нами феномену.

Важливою для нашого дослідження є периферична теорія Джеймса-Лагне побудована на припущенні, що емоції пов'язані з фізіологічними реакціями. Учений висунув гіпотезу про те, що емоції є наслідками почуттів, причинами виникнення яких є суто фізіологічні підґрунтя. Периферична теорія припускає, що людина може самостійно спрогнозувати свій емоційний стан. У. Джеймс наводить приклад такого явища: „спробуйте зранку мляво ходити з опущеними руками, зігнутою спиною та сумним обличчям – у вас насправді зіпсується настрій" [4, с. 87]. У розумінні вченого-психолога, усунення негативних емоцій полягає у їх свідомій зовнішній ліквідації, докладаючи певних вольових зусиль, що є важливим елементом у структурі емоційно-вольової культури майбутнього педагога. Адже, у на нашу думку, такі професійні якості, що характеризують емоційно-вольову культуру, як самовладання, саморегуляція, самоактуалізація, самоорганізація передбачають здатність усувати негативні емоційні прояви та викликати позитивне емоційне реагування, спрямування власної педагогічної діяльності на отримання ефективного результату у навчально-виховному процесі.

Розглядаючи психологічні теорії волі варто відзначити, що у зарубіжній психології розрізняють різні підходи до пояснення волі, що дозволяє розділити їх на 3 групи: емоційно–орієнтовані (представники Вундт, Рібо співвідносять походження волі до мотиваційного напрямку розвитку людини в середовищі); інтелектуально–орієнтовані (Мейман, Мюнстерберг гвизначають волю і емоції як сторони розумової діяльності людини); волюнтаристичні (Джеймс та ін. розглядають волю в якості головного регулятора психіки).

Російські учені XIX століття розглядали волю особистості в безперервному зв'язку з його практичними діями і вчинками. На цій основі вчений-фізіолог І. Сеченов [8] розробив принципово нову систему психології – вчення про довільну поведінку і волю людини. Дослідник пов'язує волю з процесом довільної свідомої саморегуляції. І. Сеченов вважав, що „воля – це діяльна сторона розуму та морального почуття; відповідно, прояв вольових якостей залежить від моральних рис характеру особистості" [8, с. 121].

Регуляцію поведінки та психічних процесів вважав головним змістом поняття волі Л. Виготський, у розумінні якого воля – один із механізмів, що дозволяє людині контролювати власну поведінку, психічні процеси та мотивацію. За висловлюванням академіка І. Павлова, людина – це система яка сама себе регулює, виправляє і удосконалює. Відтак, психологічна саморегуляція здійснюється у процесі докладання особистістю вольових зусиль, що контролюють її емоційну сферу.

Вагомими для нашого дослідження є вчення психолога Ю. Куля, який досліджував контроль емоційної сфери особистості як вольовий процес. Учений висунув припущення, що людина прагне викликати у себе деякі емоції, тоді як інші «небажані» емоції перешкоджають здійсненню певних дій, саме тому особистість може направля-

ти свій контроль на їх перешкоджання, недопущення. Ю. Куль наголошував на тому, що особистість повинна уникати довготривалої концентрації уваги на невдачах чи інших емоціях, що негативно позначаються на досягненні певної мети тощо. Ці показники та якості особистості ми розглядаємо складниками емоційно-вольової культури майбутнього учителя початкових класів та вбачаємо їх як самозаспокоєння, самостимуляцію, оптимістичність тощо.

Досліджуючи генезис проблеми формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкової школи, необхідно відзначити, що в основному приріст наукового знання йде в руслі досліджень, пов'язаних з вивченням психічних станів людини, емоційної і психічної напруженості, а також проблеми стресу і подолання його негативного впливу на професійну діяльність педагога (А. Деркач, Ф. Василюк, А. Генкін, Н. Левітов, А. Леонов, В. Мєдвєдєв, Е. Носенко, К. Платонов, Ю. Сосновікова, В. Якунін та ін.). Вчені відзначають наявність емоційної напруженості в діяльності учителя початкової школи, що супроводжується відчуттям загального дискомфорту, роздратованості, страху перед невдачами, втратою мотиваційної структури діяльності. До негативних емоцій, які перешкоджають успішній педагогічній діяльності Т. Сиріцо відносить страх і гнів, так як вони „спричиняють розгубленість, скутість, перешкоджають прояву творчої ініціативи, прагненню до інновацій, заважають налагодженню позитивного контакту з учнями класу" [5, с. 403]. Схарактеризовані вище прояви емоційної напруженості призводять до зниження ефективності професійної діяльності і до її дезорганізації. Саме тому роботи учених 70-80 років минулого століття висвітлюють пошуки шляхів подолання негативного впливу психічної напруженості, стресів у професійно-педагогічній діяльності. Учені все більше уваги приділяли вивченню резервних можливостей розвитку компенсаторних функцій організму та пошуку шляхів подолання негативного впливу емоційного стресу на працездатність особистості учителя.

Емоційність учителя також виступає одним із найважливіших факторів впливу та взаємодії у навчально-виховній роботі початкової школи, що мобілізує учнів, спонукає їх до діяльності, активує навчально-пізнавальну та інтелектуальну діяльність. Однак, за даними експериментальних досліджень учених, найбільш висока емоційність виявлена у вчителів початкових класів, що пояснюється специфікою контингенту учнів, їх безпосередністю у вираженні почуттів.

Дослідниця Р. Рахматулліна під час проведення експериментальних спостережень відзначає, що у вчителів школи першого ступеня загальна експресивність вища, ніж у вчителів середніх та старших класів, що свідчить про їх відкритість та безпосередність висловлення почуттів у процесі спілкування з молодшими школярами. Тому важливим завданням вищої коли нині виступає формування і розвиток таких якостей як оптимізм, педагогічна емпатія, позитивний настрій тощо. До необхідних якостей дослідники відносять уміння самовладання, самоконтролю, уміння позитивно реагувати та невдачі та помилки у професійній діяльності, усунення негативних емоцій тощо. Саме ці якості, у нашому розумінні, є показниками сформованості емоційно-вольової культури майбутнього учителя школи першого ступеня.

На думку ученого Г. Нікіфорова невміння брати під контроль власні емоції може ускладнити професійне та повсякденне життя особистості: „надмірні емоційно насичені слова та вчинки можуть викликати роздратування в оточуючих, створити передумови для конфліктів". Таким чином, у розумінні дослідника, нестача емоційного контролю може слугувати вагомою проблемою на шляху досягнення професіоналізму майбутнього фахівця. [5, с. 128]. Опанування навичками психологічної

саморегуляції як важливої структурної складової емоційно-вольової культури необхідне для правильного дозування психічного навантаження, що має вирішальне значення в забезпеченні оптимальної працездатності, мобілізації резервних можливостей особистості педагога в несприятливих, емоційно насичених, напружених специфічних умовах навчально-виховного процесу.

Дослідники відзначають, що головним недоліком у професійній підготовці студентів є невміння володіти собою, регулювати і контролювати своєю поведінкою. Це відбувається за умов, коли майбутній педагог знає методику викладання предметів, але не пізнав самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності, свої можливості, рівень власної емоційності, вольових якостей. Відсутність у вчителя початкових класів вольових характеристик, уміння володіти собою неминуче приводить до прояву його нестриманості, дратівливості, неврівноваженості.

Ми вбачаємо одним із важливих завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів формування професійних якостей і умінь, які б сприяли успішному виконанню педагогічних завдань. До таких особистісно-професійних якостей ми відносимо саморегуляцію, самозаспокоєння, самообмеження, емоційну стриманість, самоконтроль, самовладання, самозбереження, дисциплінованість, емоційну стійкість, що характеризують високий рівень сформованості емоційно-вольової культури майбутніх педагогів. У сферу якостей, що характеризують емоційно-вольову культуру, також входять цілеспрямованість, рішучість, сміливість, самовладання, наполегливість, самостійність, ініціативність та ін. Сучасного вчителя школи першого ступеня неможливо уявити без оволодіння такими якостями. Розвиток та наявність перерахованих вище характеристик майбутнього вчителя початкової школи є особливо важливим, оскільки він є виховним зразком для наслідування молодшими школярами. Однак, учителеві початкових класів необхідно проявляти вольові якості у такій формі, аби не гальмувалася необхідна безпосередність, жвавість, емоційність і виразність процесу спілкування [6]. Психологічне тренування емоційної сфери, самовиховання почуттів, регуляція емоційних станів повинні стати природною, невід'ємною ділянкою лабораторії педагога.

У поглядах науковця О. Кучерявого провідне місце у професійному становленні майбутнього педагога належить саме емоціям: „емоції виконують регулюючу функцію у процесі організації та здійснення студентом професійної діяльності" [7, с. 48.]. Емоційно-вольові утворення, на думку ученого виконують провідну стимулювальну функцію як у процесі розвитку духовно-професійної свідомості майбутнього фахівця, так і в процесі самоформування ним образу «Я-професіонал» на рівні саморозвитку духовно-професійної самосвідомості. Тому ефективність усвідомлення майбутнім педагогом такого образу, особистісної рефлексії у великій мірі залежить від створеного у вищому навчальному закладі освіти позитивного емоційного фону.

Дослідник П. Анісімов також відмічає, що емоційно-вольова культура майбутнього фахівця найінтенсивніше формується в умовах професійної підготовки, оскільки у навчально-виховний процес вищого навчального закладу включаються всі функціональні підсистеми цілеспрямованого розвитку, виховання і самовиховання [1, с. 48].

Таким чином, розглянуті нами психологічні теорії емоцій та волі дозволяють глибше уявити механізм формування та сутність емоційно-вольової культури майбутнього фахівця початкової освіти. Ми визначаємо емоційно-вольову культуру майбутнього учителя початкових класів складовою частиною загальної і професійно-педагогічної культури, системною характеристикою особистості педагога, яка передбачає соціально, онтологічно та внутрішньоособистісно детермінова-

ний рівень усвідомлення і функціонування професійно-особистісних якостей (стресостійкість, емоційно-вольова стійкість, наполегливість, витримка, емоційна стриманість, чуйність, толерантність, життєрадісність, високий рівень педагогічної емпатії, оптимістичність, дисциплінованість), уміння (самовладання, саморегуляція, самоконтроль, самоорганізація, самообмеження, самозаспокоєння, самокорекція, самомобілізація, самостимуляція, само терапія та ін.) та здатність створення комфортного психоемоційного навчально-виховного середовища (позитивна атмосфера класу, створення ситуацій успіху, загальний оптимізм навчально-виховного середовища, емоційний відгук, позитивний настрій).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Загальні аспекти проблеми формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів в окремому розгляді і в цілісному системному взаємозв'язаному вивченні розглядалися вітчизняними і зарубіжними ученими як феномен розвитку сучасного педагога у суспільстві і є актуальними нині. Проаналізувавши різні підходи до розуміння емоційно-вольової культури та її складових, нами виявлено, що у психологічних дослідженнях існують різні підходи до означення емоцій та волі, механізмів розвитку емоційно-вольової регуляції поведінки особистості. Перспективи подальшого розвитку в напрямі зазначеної проблеми вбачаємо у глибокому вивченні та пошуці шляхів реалізації педагогічних умов формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Анисимов П. Г. Воспитание эмоционально-волевой культуры будущего специалиста в условиях высшего профессионального образования : дисс… канд. пед. наук : 13.00.08 / Анисимов Павел Геннадиевич. – Академия федеральной службы охраны Российской федерации – Орел, 2005. — 35 с.*
2. *Березовська І. В. Особливості розвитку вольових якостей студентів у навчально-професійній діяльності : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Березовська Ірина Володимирівна. – Одеса., 2007. – 19 с.*
3. *Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2011. – 461 с.*
4. *Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2011. – 783 с.*
5. *Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1989. – 192 с.*
6. *Кулеба О. М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя / О. М. Кулеба // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №2. – С.57–59.*
7. *Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі: навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – К.: Освіта України, 2010. – 200 с.*
8. *Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 419 с*
9. *Турянська В. Е. Психологічна культура як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога : автореф автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Турянська Вікторія Едуардівна. – Харків, 2009. – 17 с.*

СТАРОВОЙТОВ А.В.,
кандидат психологических наук,
директор Лаборатории
системно-аналитической
арт-терапии,
РВУЗ «КГУ», г. Ялта

АРТ-ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА (АРТ-ТЕРАПИИ) НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ И ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается педагогический контекст системно-аналитической арт-терапии. Как основная педагогическая задача психотерапевтического творчества выступает развитие эстетических качеств ребенка и его представлений о гармонии и красоте. Чувство прекрасного определяется как один из основных коррекционно-развивающих факторов арт-педагогики.

Ключевые слова: *арт-терапия, арт-педагогика, эстетические качества, развитие личности.*

У статті розглядається педагогічний контекст системно-аналітичної арт-терапії. Як основна педагогічна задача психотерапевтичної творчості виступає розвиток естетичних якостей дитини і її уявлень про гармонію та красу. Почуття прекрасного визначається як один з основних корекційно-розвиваючих факторів арт-педагогіки.

Ключові слова: *арт-терапія, арт-педагогіка, естетичні якості, розвиток особистості.*

In the article considered the pedagogical context of system-analytic art-therapy. As the main educational aim of psychotherapy is the development of creativity aesthetic qualities of the child and his ideas of harmony and beauty. Sense of beauty stands one of the main factors of correction and development of art-pedagogy.

Key words: *art-therapy, art-pedagogy, aesthetic qualities, personality development.*

УДК: 159.98:7:111.85+371.132 **© Старовойтов А.В ., 2013**

Постановка проблемы. Существует значимый исторический фактор, влияющий на формирование девиантности в поведении детей. Речь идет о тех исторических этапах развития бывшего советского общества, которые были связаны с братоубийственными и кровопролитными революциями и войнами первой половины XX в. Их последствия, выразившиеся в виде социальных потрясений, подкреплялись репрессивными акциями, подавлением любого инакомыслия, применением организованного насилия со стороны государства. Такого рода ситуация оказывала влияние на динамику семейных систем на протяжение нескольких поколений. Это определенным образом повлияло на ментальность, мировоззрение и самосознание как отдельно взятых людей, так и нации в целом.

Трансгенерационные эффекты, связанные с трансляцией социального опыта между представителями разных поколений в рамках одной семейной системы, способны определять природу и причины развития различного рода социальных и персональных поведенческих девиаций у представителей молодых поколений. При этом формирование отклоняющихся моделей поведения и самосознания не связанно напрямую с эффектами биологического наследования. В больше степени можно говорить о социальной детерминации и совокупности скрытых причин, которые укореняются в бессознательных коллективных источниках психики. Деформациям подвержены как отдельные семейные системы, так и более крупные социальные образования. Глубинные источники коллективной психики формируют «живой духовный организм» (С. Булгаков) большой общности людей, принадлежность к которому «совершенно не зависит от нашего сознания».

Трансгенерационные деформации семейного опыта, если они приобретаю массовый характер, способны оказывать влияние и на социум в целом, формирую своеобразный фон вероятного становления личности, скрытые причины ее поведения, решений, оценок и мотиваций [17]. Это вопрос усвоения социального опыта, представленного на уровне коллективной и семейной трансгенерационной памяти; опыта, который транслируется в психику представителей более юных поколений семьи, т.е. детей. Именно они выступают тем звеном в системе отношений, которое не способно в силу возраста противостоять системному влиянию и давлению коллективного семейного и социального опыта. Тогда как именно в поле влияния этого опыта происходит персональное формирование их идентичности и самосознания.

Деструктивный семейный опыт прошлого аккумулировал в себе различного рода социальные тенденции отнюдь не связанные с чувством предсказуемости и защищенности. Скорее наоборот – тотальное отсутствие чувства уверенности в будущем, собственная незащищенность и незащищенность семьи в связи с отсутствием четко читаемых границ персонального пространства (коммунальный быт, социальный коллективизм). На фоне такого рода переживаний закономерно предположить высокую вероятность развитие некоторых *негативных компенсирующих реакций*. Такие компенсаторные реакции, имея характер защитной агрессивности, призваны усилить чувство собственной значимости и способствовать утверждению себя в социуме через противостояние и негативизм. В целом они связаны со стремлением к реализации некоторой бессознательной коллективной программы, выстроенной на культуре хронического социального неблагополучия, того, что А. Г. Здравомыслов (1999) обозначил как *отклоняющаяся социализация*. Мы можем обозначить данный тип социализации как *социальную адаптацию*

по девиантному типу. Это своего рода «позитивная девиация», предполагающая некий инновационный потенциал сверхадаптивного поведения, как формы приспособления в условиях переходного общества. Инновационное девиантное поведение предполагает готовность к добровольному спонтанному риску. Такой риск сопряжен с парадоксальными реакциями самоутверждения и самоактуализации в новых, дискомфортных условиях посредством потенциально гибельных (агонистических) тенденций [12]. У части молодежи формируется толерантное отношение к прогматическому поведению, включающему в себя готовность к делинквентным формам социальной активности. При этом, СМИ и семья выступают наиболее эффективными каналами для трансляции и подкрепления стереотипов агрессивно-наступательного, агрессивно-предупредительного и аутоагрессивного поведения, компенсирующих недостаток самотождественности, принимаемой и комфортной идентичности.

Социальные и персональные последствия этого предполагают необходимость *положительной компенсации*. Это возможно посредством развития навыков восприятия, переживания и рефлексии образов, ассоциирующихся с критериями красоты и гармонии, связанных с эстетическими переживаниями. Именно художественная эстетика и рефлексии красоты служили традиционными средствами культурного развития общества и отдельных его представителей.

Методология и практика такого развития связана в частности с техническими приемами *арт-педагогики* (как психотехнологии искусства) и *арт-терапии* (как технологии психотерапевтического творчества). Вероятнее всего, именно они наиболее доступны и применимы в работе психологической службы школы и детских учебно-воспитательных и развивающих учреждений.

Анализ исследований и публикаций по данной теме показывает, что *арт-терапия* (АТ), как практика психологической помощи, и ее педагогическая модель – *арт-педагогика* (АП), в настоящее время получили широкое распространение в деятельности практических психологов и консультантов, работающих в различных социальных сферах (социально-психологическое сопровождение личности ребенка, психолого-педагогическая терапия, психокоррекция, психологическое сопровождение семьи и родительства, социальная педагогика, индивидуальное психологическое консультирование, кризисное консультирование, и пр.). Прикладные аспекты АТ рассмотрены в работах Алексеева М. Ю. (2003), Богдановича В. (2008), Вальдес Одриосола М. (2013), Воронова А. (2013), Ганим Б. (2005), Грецова А. Г. (2004), Егуповой М. В. (2005), Зауторовой Э. В. (2005), Киселевой М. В. (2007), Копытина А. И. (1999, 2001, 2002, 2010), Лебедевой Л. Д. (2001, 2002, 2003), Никольской И. М. (2005). Существенное внимание уделяется так же вопросам адаптации средств АТ для задач обеспечения педагогического процесса, в частности для развития качеств эстетического восприятия ребенка, творческой продуктивности, способности к восприятию и оценке характеристик гармонии и красоты. Данные темы рассмотрены в работах Аметовой Л. А. (2003), Анисимовой В. П. (2003), Деркач О. А. (2010, 2011, 2012), Ильиной Е. В. (2008), Кондрицькой О. И. (2009), Медведевой Е. А. с соавт. (2001).

Не смотря на обилие публикаций, следует отметить недостаточную методологическую дифференцированность АТ и АП. Когда речь заходит о прикладных формах АП не всегда ясно читается практическая модель и последовательность шагов арт-педагогического процесса. Цели АП формулируются достаточно обобщенно, хотя вероятно стоит сделать ряд более точных и конкретных уточнений относительно того, что именно

развивает АП, почему и для чего это необходимо, – учитывая общий фон социально-психологического и культурного развития украинского социума, а также девиации эстетических потребностей и персональных представлений о красоте его представителей.

Разрабатываемая нами модель АТ обозначается как *системно-аналитическая арт-терапия* (САА Т) [14; 15; 16]. АП в контексте данного подхода определяется также системно-аналитическими аспектами практики [14].

Целью данной статьи является: а) конкретизация педагогического аспекта арт-терапии, б) уточнение понимания функций арт-педагогики в системе арт-терапевтического процесса, в) оценка системно-аналитического характера развивающего и формирующего процесса спонтанного психотерапевтического творчества.

Основной материал статьи. Рассматривая вопросы актуализации педагогических аспектов практической работы в арт-терапии, следует исходить из общих задач педагогики и тех ее акцентов, которые наиболее актуальны на современном культурно-историческом этапе развития личности человека и общества. В. П. Зинченко (2002) отмечает, что традиционная идея всестороннего и гармоничного развития личности, сформулированная в педагогике как центральная, звучит несколько декларативно и предполагает рассмотрение человека в контексте его *вещности*, внешней детерминированности, формируемости извне [с. 17]. Положительный контекст цели, при внимательном рассмотрении ее прикладных задач, сталкивается с непреодолимым парадоксом – внешняя детерминированность развития не способна обеспечить всестороннего развития личности, поскольку внутренний аспект спонтанного становления субъектности, в ходе постижения ребенком внешнего мира и своих собственных переживания, чаще всего, в условиях традиционных форм педагогики, оказывается репрессированным и подчиненным институциализированным нормам воспитательно-образовательных учреждений. Сказанное можно подкрепить известными словами М. М. Бахтина (1979): «Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить формулу тождества: А есть А... Подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя». Диалогичность следует рассматривать как доминирующий феномен «альтернативной» педагогики, не навязывающей социально-идеологический и культурный стандарт, но позволяющей раскрыть внутренний мир личности в той степени его аутентичности, которая доступна восприятию другого. Прагматика эмпатического и заинтересованного диалога выступает основной характеристикой педагогической направленности арт-процессов.

О. И. Кондрицкая (2009) отмечает, что АП выступает фактором личностно-ориентированного воспитания, предполагающего использование средств *образотворческого* искусства, которое разрабатывается и реализуется как особого рода психотехника, направленная на самоопределение личности и развитие у нее способностей к саморефлексии. Это способствует актуализации внешних и внутренних механизмов личностного роста и творческого саморазвития.

О. А. Деркач (2011) отмечает, что АП является инновационной, личностно ориентированной технологией обучения и воспитания детей и молодежи, целью которой выступает гармонизация их личностного развития в контексте системы «личность – общество – природа – культура» путем организации конструктивного союза ребенка и искусства в процессе восприятия уже существующих или созданных произведений искусства.

Формирование АП как новой формы организации педагогического

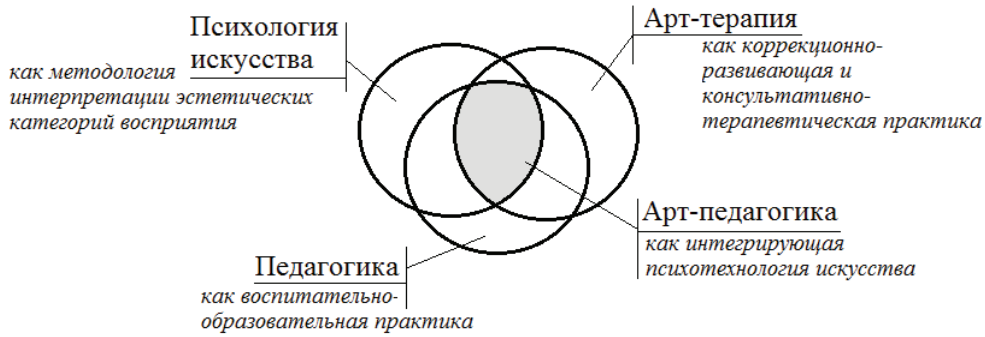


Рисунок 1. Арт-педагогика как связь методов эстетического воспитания, развития и коррекции личности.

процесса связано с возросшим к настоящему времени интересом к пониманию механизмов влияния искусства и форм спонтанного творчества на развитие личности ребенка в процессе воспитания и обучения.

АП следует рассматривать как *специализированную психотехнологию искусства* (Л. С. Выготский). Исходя из этого она выступает дисциплиной, располагающейся на пересечение интересов традиционной *педагогики* – как воспитательно-образовательной практики, *психологии искусства* – как практики объяснения эстетических категорий восприятия и *арт-терапии* – как коррекционно-развивающей и консультативно-терапевтической практики (см. рис. 1.).

Всеми авторами подчеркивается тесня связь АП и АТ [1; 4; 5; 9; 11]. Обеспечивая динамическую систему взаимодействия между ребенком, продуктом его художественной деятельности и взрослым (психолог, педагог), и имея междисциплинарный характер, АТ способна осуществлять не только коррекционные или терапевтические влияния на личность и поведение ребенка, но и реализовывать основные функции педагогики. В первую очередь речь идет воспитательных, развивающих и социализирующих функциях АТ, которые транслируются в практику АП и в полной мере реализуются именно в ней. В педагогической интерпретации арт-терапия понимается как *забота об эмоциональном самочувствии и психологическом благополучии личности средствами художественной деятельности*.

Существенное отличие АТ от АП заключается в изначальной неклинической направленности последней. В контексте системно-аналитических стратегий АП следует рассматривать как *взаимосвязь педагогических установок с техническими возможностями искусства посредством психологической интерпретации такой связи в коррекционно-развивающем процессе формирования художественной культуры и творческой продуктивности личности ребенка*. Это касается как благополучных детей, так и детей, испытывающих различного рода затруднения – эмоционально-поведенческие, психические либо соматические. Структурной основой АТ и АП, как двух взаимосвязанных методов психологического развития ребенка, являются различные виды искусства (изобразительное творчество, музыка, литература, театр), а предметным полем влияния – чувственно-эмоциональная сфера личности, процессы восприятия и ощущений, рефлексивные способности и эмоционально-волевая регуляция [3; 8].

В качестве основных функций АП выделяются следующие: 1) *культурологическая* – основана на связи личности

и культуры, предполагает развитие личности в ходе освоения и продуцирования объектов и смыслов художественной культуры; 2) *образовательная* – связана с освоением личностью действительности посредством взаимодействия с объектами искусства, обеспечивает приобретение знаний в области искусства и практических навыков в творческой художественной деятельности; 3) *воспитательная* – формирует нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствует социокультурной адаптации посредством искусства и художественной деятельности; 4) *коррекционная* – содействует профилактике, психологической коррекции и компенсации недостатков или дефектов в соматическом и психическом развитии личности посредством взаимодействия или создания произведений искусства [ср. 11, с. 25].

Широкий спектр практических возможностей АП обусловлен ее прикладной «мягкостью» и доступностью для восприятия ребенком не зависимо от его психического статуса. Художественный материал и приемы, которые предлагаются для практической работы, обладают достаточно широким диапазоном вариативности. Их можно с легкостью адаптировать под конкретную ситуацию, условия, персональный, групповой и социальный (нормативный) запрос.

АП носит выраженный культуроформирующий акцент. В этой связи она призвана решать следующие задачи: а) развитие эмоционально-волевой сферы ребенка; б) развитие креативности как способности и потребности к творческому самовыражению; в) развитие навыков заботы о собственном эмоциональном состоянии, овладение навыками эмоциональной саморегуляции посредством спонтанной творческой деятельности и взаимодействия с художественными средствами и объектами; г) формирование на основе самопознания и самопринятия положительной Я-концепции; д) обеспечение социокультурной адаптации ребенка – овладение адаптивными поведенческими моделями и коммуникативной культурой; е) развитие навыков принятия другого и сопереживания; ж) гармонизация личностного развития ребенка в контексте триады «природа – Я – социум»; з) обеспечение удовлетворительной социализации, инкультурации с перспективой формирования установок к индивидуации и актуализации собственных внутренних ресурсов [ср. 4].

Учитывая естественную связь АТ и АП, следует отметить специфику системно-аналитической (СА) стратегии АТ в контексте ее педагогической направленности.

СА-стратегия АТ предполагает ряд ключевых моментов, характеризующих данный подход. В первую очередь речь идет о таких аспектах практики как *системность* и *аналитичность*. Перенос данных компонентов из сферы практического применения САТ в область АП также модифицирует и специфицирует арт-педагогический процесс.

Принцип системности АП-практики. Спонтанная художественная активность актуализирует латентный творческий потенциал личности ребенка, проявляющийся в создании многообразных креативных образов, маркирующих различные элементы и сферы психики, а также проявления скрытой психической деятельности (идеи, фантазии, эмоции, образы, переживания). Результаты творческого процесса в рамках АП имеют воспитательно-образовательный характер, направленный на актуализацию эстетических переживаний и восприятий ребенка. Подобного рода процессы, связанные с актуализацией чувства прекрасного, переживаний гармонии и порядка, удовлетворенности и интереса, носят системный характер, поскольку затрагивают различные сферы психики.

Эстетическое воспитание также носит системный характер, поскольку

оказывает целостное и генерализированное воздействие на личность ребенка.

Принцип аналитичности АП-практики. Ребенок на любом этапе своего развития выражает естественную для него потребность в самоуглублении и в понимании своего внутреннего мира – *«кто есть я?»*. Следовательно, актуальная задача АП в контексте системно-аналитической стратегии, будет заключаться в обеспечение оптимальных психологических условий и возможностей формирования адекватной возрасту и в целом позитивной Я-концепции, выстроенной на осознании ребенком самоценности и самопринятия. Принцип аналитичности будет реализовываться в ходе углубления понимания ребенком психологического содержания и личного значения воспроизведенных художественных образов. Это достигается посредством того, что мы можем обозначить как *фасилитирующее фокусирование* – направление актуального внимания ребенка на детали художественного образа, сопровождающееся задаванием открытых вопросов относительно смысла и содержания данного образа. По мере формулирования ответов ребенок рефлексирует новые грани смысловых содержаний, заключенных, например, в рисунке или в любой иной форме художественного образа. Тем самым он начинает воспринимать рисунок, как своего рода опредмеченную модель спонтанно возникшего внутреннего образа.

В ходе аналитической беседы с ребенком или группой относительно художественных образов, каждый ребенок имеет возможность конкретизировать или сформировать его внутреннюю концепцию, т.е. *концептуализировать внутренний художественный образ в сознании* (с учетом соответствующего возрасту актуального уровня психической зрелости).

Системность и аналитичность педагогического процесса в рамках методов САТ имеет четкую направленность на развитие ряда общекультурных качеств личности, связанных со способностью к эстетическому восприятию мира. Это касается формирования *чувства прекрасного* и *гармонии*. Красота и гармония являются категориями философской эстетики, значимость которых высока и для психолого-педагогической деятельности. Чувство *прекрасного* имеет воспитательные и развивающие функции [2]. В той же мере оно обладает значительным психокоррекционным и терапевтическим потенциалом [13]. И в первом и во втором случае *красота* – как средство воспитания/развития и как средство коррекции/терапии – реализует себя через чувство гармонии, порядка и целостности.

Переживание и восприятие красоты основано на свойствах функциональной активности головного мозга [10]. Для человека подобные эстетические переживания выступают видообразующим признаком. Способность воспринимать и оценивать соответствующим образом художественные и природные объекты проявляет себя в построении гармоничных, внутренне непротиворечивых моделей окружающего мира. Следовательно, гармонии и красоте, как эстетическим категориям, могут соответствовать некоторые когнитивные функции, связанные с оценкой реальности и с проверкой ее подлинности. Способность дифференцировать природные и художественные объекты по критерию *красивое – безобразное*, *гармоничное – хаотичное* может служить критерием психического развития личности ребенка.

Эстетическое понятие красоты может выступать как смыслообразующая и организующая основа построения всей системы эстетических взглядов на мир, поскольку фокусирует в себе основные понятия эстетики, такие как норма, идеал, целесообразность, гармония, совершенство, ценность и т.п.

В рамках системно-аналитичес-

кой АП субъективные представления о красоте, гармонии и упорядоченности выступают центральными формируемыми качествами личности ребенка. Целостное восприятие в рамках арт-педагогического действия воспроизведенного художественного образа способствует полноценному эстетическому воспитанию личности ребенка. Поэтому, САТ в контексте педагогических практик и психотехнологий искусства направлена именно на эстетическое воспитание личности и на развитие его креативного личностного опыта.

Детализация психологических параметров воспитательного процесса, осуществляемого в системно-аналитической АП, выявляет следующие актуализируемые свойства личности ребенка:

- стремление к когнитивной оценке художественного образа, к его целостной рефлексии и осознанию отдельных структурных элементов;
- принятие своего эмоционально фона и проявляемых в творчестве чувств;
- понимание характера воздействия экстернализируемого художественного образа на собственное поведение.

Ниже мы хотели бы предложить модель структурирования АП-процесса. Общая педагогическая стратегия реализуется при помощи методов САТ.

I. *Предварительная беседа с ребенком (классом, группой)* относительно его представлений о себе, своих особенностях, собственных эмоциях, переживаниях, фантазиях и пр. Характер и направленность беседы зависит от актуальных задач и целей работы, или от запроса.

II. *Актуализация темы безобразного и некрасивого*:

- как ты понимаешь, что такое некрасивое?
- может ли некрасивое пугать?
- что ты считаешь некрасивым?
- сталкивался ли ты с некрасивым в своей жизни?

III. *Актуализация темы красоты и прекрасного*:

- как ты понимаешь, что такое красота?
- что ты мог бы назвать красивым?
- чем красивое отличается от некрасивого/безобразного?
- если некрасивое пугает, то, что делает красивое?
- как ты чувствуешь красоту?
- что в своей жизни ты мог бы назвать красивым?

IV. *Актуализация художественного материала и темы*:

- каким цветом ты нарисовал бы то, что считаешь некрасивым?
- каким цветом ты нарисовал бы то, что тебе нравится и то, что красиво?
- какой формы может быть некрасивый и пугающий образ?
- какой формы может быть красивый и успокаивающий образ?

V. *Художественная реализация образов*:

- мог бы ты нарисовать образ, который кажется тебе некрасивым (или: нарисуй то, что тебе приходит в голову, когда ты думаешь о некрасивом)?
- мог бы ты нарисовать образ, который кажется тебе красивым и гармоничным (или: нарисуй то, что тебе приходит в голову когда ты думаешь о красивом)?

VI. *Совместное обсуждение* с ребенком (группой/классом) полученных результатов, впечатлений и переживаний (если необходимо – вместе с родителями ребенка).

Педагогические цели описанного процесса можно обобщить следующим образом: а) актуализация латентных чувств, их актуальное проживание и выражение в развивающем творчестве, б) актуализация рефлексивного процесса – осознание эстетических категорий и их контекста, формирование ассоциативных связей с собственными переживаниями, что способствует развитию когнитивных функций, эмоциональной выразительности и спо-

собности управлять своими переживаниями через их осознание.

Следует также отметить, что описанный процесс не носит выраженного интерпретирующего или корригирующего характера. Скорее это расширение контекстов и смыслов, работа с осознанием, развитие представлений, диалог и обсуждение собственных переживаний с толерантным и эмоционально принимающим взрослым, который стремится сформировать направленность восприятия ребенка в связи с его спонтанным творчеством и чувством естественной аутентичной гармонии.

Выводы. Обобщая вышесказанное, можно сделать ряд выводов. СА-стратегия АП реализует задачи, выходящих за привычные рамки педагогического процесса. Речь идет о ее направленности на повышение уровня и качества адаптированности личности к микросоциальной среде посредством формирования эстетических навыков, особого восприятия, связанного со способностью к дифференциации *прекрасного* и *безобразного*, с рефлексиями *красоты* и *гармонии*. Связанные с этими целями задачи реализуются посредством взаимодействия ребенка с художественными объектами, через продуцирование и предметную экстернализацию спонтанно рождающихся в сознании художественных образов с их последовательной рефлексией. Значимым является произвольное осознание особенностей проявленного в спонтанном творчестве образа, а также особенностей самого процесса творческой самореализации, его субъективной значимости. Все это непосредственно влияет на формирование качеств идентичности и Я-концепцию ребенка.

Понимание проблем, с которыми сталкивается современное общество, актуализирует задачи стимулирования чувства прекрасного через восприятие красоты и спонтанное немотивированное искусство, которое имеет место в рамках психотерапевтического творчества (арт-терапия) и арт-педагогики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Анисимова, В. П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса / В. П. Анисимова // Вестник ОГУ. – 2003. – № 4. – С. 146 – 148.*
2. *Бореев, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Бореев. – М.: Русь-Олимп; АСТ; Астрель, 2005. – 829 с.*
3. *Ганим, Б. Исцеление через искусство / Б. Ганим. – Минск: Попурри, 2005. – 336 с.*
4. *Деркач, О. О. Арт-педагогіка як інноваційна технологія особистісно орієнтованого навчання та виховання / О. О. Деркач // Майстер-клас. – 2010. – № 1. – С. 8 – 9.*
5. *Деркач, О. О. Арт-педагогіка у контексті реалізації ідей теорії життєтворчості / О. О. Деркач // Простір арт-терапії: Збірник наукових праць: Вип. 1 (9). – К.: Золоті ворота, 2011. – С. 34 – 46.*
6. *Здравомыслов, А. Г. Социология российского кризиса: Статьи и доклады 90-х годов / А. Г. Здравомыслов. – М.: Наука, 1999. – 352 с.*
7. *Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко (при участии С. Ф. Горбова, Н. Д. Гордеевой). – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.*

8. *Ильина, Е. В. Роль арт-терапии и арт-педагогики в обучении детей различного интеллектуального уровня / Е. В. Ильина [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-4-2008/ilina_08_12_2008.htm*
9. *Кондрицька, О. І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки: автореферат дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук / О. І. Кондрицька; АПН України. – К., 2009. – 22 с.*
10. *Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / [Под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна]. – М.: Мир, 1995. – 336 с.*
11. *Медведева, Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.*
12. *Самохвалов, В. П. Социобиология в психиатрии / В. П. Самохвалов, О. А. Гильбурд, В. И. Егоров. – М.: ВИДАР, 2011. – 336 с.*
13. *Старовойтов, А. В. Маргинальная эстетика психотерапевтического творчества / А. В. Старовойтов // Терапия искусством. Учебное пособие по арт-терапии. – София: Университетское изд-во «Св. Климент Охридский», 2012. – С. 204 – 214.*
14. *Старовойтов, А. В. Системно-аналитические основания практики психологической помощи в условиях школы / А. В. Старовойтов // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Ребёнок в современном мире» (3 – 5 мая 2012 г.). – Самара: Международное академическое сотрудничество, 2012. – С. 59 – 65.*
15. *Старовойтов, А. В. Системно-аналитические перспективы арт-терапии / А. В. Старовойтов // Актуальность инновационных направлений терапии искусствами: сборник статей фестиваля терапевтических искусств «Арт-формат» (24 – 25 ноября 2012 г.). – Уфа: Центр исцеляющего искусства и творчества, 2012. – С. 11 – 19.*
16. *Старовойтов, А. В. Скрытый контекст символических образов в системно-аналитической арт-терапии / А. В. Старовойтов // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2013. – № 40 (64). – С. 322 – 329.*
17. *Шутценбергер, А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. А. Шутценбергер. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.*

СУХЕНКО Т.В.,
кандидат історичних наук,
сертифікований коуч,
студентка 3-го курсу Інституту
післядипломної освіти Київського
національного університету імені
Тараса Шевченка,
м. Київ

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ ЛЮДИНИ І ЇЇ ЖИТТЄВИМИ УСПІХАМИ

У статті розглянуто рівень розвитку інтелекту людини та його вплив на її життєві успіхи. Досліджено поняття життєвого успіху та фактори, що впливають на нього, а також розглянуті психологічні дослідження взаємозв'язку рівня розвитку інтелекту та успіхів людини. Приведені результати емпіричного дослідження взаємозв'язку розвитку інтелекту людини і її життєвими успіхами.

Ключові слова: *взаємозв'язок, інтелект, життєвий успіх, соціальний інтелект, емоційний інтелект.*

В статье рассмотрен уровень развития интеллекта человека и его влияние на его жизненные успехи. Исследовано понятие жизненного успеха и факторы, которые влияют на него, а также рассмотрены психологические исследования взаимосвязи уровня развития интеллекта и успехов человека. Приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи развития интеллекта человека и его жизненными успехами.

Ключові слова: *взаємозв'язок, інтелект, життєвий успіх, соціальний інтелект, емоційний інтелект.*

The article deals with the level of development of person's intelligence and its impact on person's life achievements. It studies the concept of life achievement and the factors influencing it, as well as considers psychological researches concerning interrelation between the level of development of intelligence and achievements of a person. It provides the results of empirical study of interrelation between the level of development of person's intelligence and person's life achievements.

Key definitions: interrelation, intelligence, life achievement, social intelligence, emotional intelligence.

© Сухенко Т.В ., 2013

Постановка проблеми. Дослідження проблем інтелекту на даний час є актуальним, беручи до уваги той факт, що інтелектуальний потенціал нації в сучасних умовах є найважливішим чинником прогресивного розвитку України, враховуючи, що одним з вирішальних факторів економічного розвитку виявляється інтелектуальне виробництво.

Завдання встановлення рівня інтелекту є однією з найголовніших в психології з моменту оформлення цієї науки. Оцінка інтелекту як специфічної діяльності людини дала початок методикам його виміру. Встановлення його структури породило величезну кількість тестів, які досліджують різні аспекти. Так з'явилися тести логічного, образного, творчого і технічного мислення. Тісно пов'язаними з рівнем інтелекту виявилися і тести професійної придатності.

Стан вивченості проблеми. Дослідженням питання інтелекту займалися зарубіжні та вітчизняні вчені К. Абульханова-Славська, Г. Айзенк, Н. Амінов, Ю. Бабаєва, Д. Векслер, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Ю. Ємельянов, Н. Кудрявцева, В. Куніцина, О. Луньова, Є. Михайлова, М. Молоканов, Г. Олпорт, М. Салівен, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Д. Ушаков, Т. Хант, А. Южанінова та інші. Розгляд поглядів на соціальний інтелект показує наявність в цій сфері безлічі невирішених і навіть непоставлених запитань. Недостатньо дослідженими виявляються питання взаємозв'язку між рівнем розвитку інтелекту людини і її життєвими успіхами.

Мета статті. Визначити та дослідити проблему взаємозв'язку між рівнем розвитку інтелекту людини і її життєвими успіхами.

Виклад основаного матеріалу. Поняття «інтелект» (англ. – *intelligence)* як об'єкт наукового дослідження було введено в психологію англійським антропологом Ф. Гальтоном наприкінці XIX в. Перебуваючи під впливом еволюційної теорії Чарльза Дарвіна, він уважав вирішальною причиною виникнення будь-яких індивідуальних розходжень, як тілесних, так і психічних, фактор спадковості. Якщо раніше спадковістю пояснювали тільки розумову відсталість, то Ф. Гальтон поширював вплив цього фактора на всі рівні розвитку інтелекту – як самі вищі (талановитість, геніальність), так і середні [10, с. 53].

Поняття інтелекту ще з часів перших інтелектуальних тестів перетерплювало різні зміни з боку підходів до тестування інтелекту як психічної реальності. Ще в 20-х рр. XX в. виникла кризова ситуація в психології інтелекту. Виникло питання про існування терміна «інтелект» у статусі психологічної категорії.

Інтелект – це відносно самостійна, динамічна структура пізнавальних властивостей особистості, яка формується й проявляється в діяльності, зумовлена культурно-історичними умовами, та яка забезпечує адекватну взаємодію з оточуючою дійсністю, її спрямоване відтворення [6, с. 89].

Під інтелектом як об'єктом виміру в психодіагностиці розуміється структура пізнавальних властивостей людини, що виникає на основі спадково закріплених задатків і яка формується у взаємодії з ними [11, с. 181-182].

Протягом XX в. були піддані перевірці й аналізу наступні підходи до розуміння сутності інтелекту: як здатності навчатися (А. Біне, Ч. Спірмен, С. Колвін, Г. Вудроу й ін.); як здатності оперувати абстракціями (Л. Термен, Е. Торндайк, Дж. Петерсон); як здатності адаптуватися до нових умов (В. Штерн, Л. Терстоун, Ед. Клапаред, Ж. Піаже) [10, с. 53].

В повсякденному житті у сучасної розвинутої людини інтелект також проявляє себе у вигляді внутрішніх відчуттів і образів мислення, таких як відчуття реальності, часу, простору, себе, ритму, відповідальності, гумору, ситуації, прекрасного, небезпеки, захищеності, такту, комфорту, міри,

справедливості, довіри, свободи, поваги, власної гідності та інших, і у вигляді аналітичного, образного, практичного, абстрактного, тактичного або стратегічного образу мислення.

М. Айзенк виділяє три види інтелекту:

- біологічний інтелект, під яким розуміється фізіологічна, нейрологічна, біохімічна й гормональна основа пізнавального поводження, що в основному пов'язана зі структурами й функціями кори головного мозку;
- психометричний інтелект, що визначається стандартними тестами виміру коефіцієнта інтелекту (IQ);
- соціальний (або практичний) інтелект як прояв соціально корисної адаптації, виділяються й досліджуються такі прояви соціального інтелекту, як міркування, рішення завдань, пам'ять, навченість, розуміння, обробка інформації, вироблення стратегій, пристосування до навколишнього середовища [8].

Соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування й соціальної адаптації, що поєднує й регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відбиттям соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню або групи людей) [15].

За Е. Торндайком, існує три види інтелекту: абстрактний інтелект як здібність розуміти абстрактні вербальні і математичні символи і здійснювати з ними будь-які дії; конкретний інтелект як здібність розуміти речі і предмети матеріального світу і здійснювати з ними будь-які дії; соціальний інтелект як здібність розуміти людей і взаємодіяти з ними [13].

В останні роки увагу фахівців в області психології обдарованості й творчості залучила проблематика, що колись розроблялася далеко за межами цієї галузі. Новий напрямок одержав найменування «дослідження емоційного інтелекту». Ці вишукування також реанімували досить давні міркування й дослідження проблем соціального інтелекту, початі ще Едвардом Торндайком на початку XX століття [12].

Термін «емоційний інтелект» почали використовувати на початку 1990-х років. Американські психологи П. Саловей і Дж. Майєр застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити собі на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими.

Для визначення поняття «емоційний інтелект» було використано дві основи: неоднорідність поняття «інтелект» і здійснення інтелектуальних операцій з емоціями [8].

Кожна людина народжується з обов'язковим потенціалом емоційної сенситивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного научіння. Ці чотири вроджені компоненти формують серцевину емоційного інтелекту. Людина може розпочати життя з високим рівнем емоційного інтелекту, але з часом він може знизитися, якщо особистість набуває згубних емоційних звичок у дитинстві в сім'ї, де її ображають і зневажають [4, с. 20].

В нашій країні тести інтелекту широко застосовувалися в 1920-1930-і рр. (за даними А. Шуберт, 1930, у період 1920-1930-х рр. у країні використовувалося 25 вітчизняних і 17 закордонних тестів, значна частина яких призначалася для діагностики інтелекту) [5, с. 192].

В останні десятиліття питання життєвого успіху все частіше стає предметом дослідження психологів. Це викликано гострою для психологічної практики необхідністю у визначенні того, що служить підставою для внутрішньої рівноваги і благополуччя особистості. Психологи намагаються відповісти на питання про те, з чого складається успіх, які емоційно-оцінні відносини лежать в його основі, як він бере участь в регуляції поведінки,

як допомогти особистості у вирішенні проблеми досягнення життєвого успіху. В цьому розділі ми проаналізуємо наукові концепції, які представлені в даний час у психологічній науці щодо визначення поняття «успіх» і його складових, розглянемо підходи до вивчення функцій, факторів, механізмів досягнення успіху, і критеріїв його оцінки.

Слід відмітити, що до функції психології обдарованості входить функція прогнозування розвитку особистості (зокрема, прогнозування «життєвої успішності»), і яке би визначення обдарованості ми не взяли – Б.М. Теплова, з «Робочої концепції обдарованості» (Богоявленська Д.Б., Шадриков В.Д. і ін.) або Дж. Рензулли, – нескладно помітити, що обдарованість скрізь розглядається як потенційна можливість високих досягнень [12].

Базуючись на підході Г.Е. Гудим-Левкович, слід розділяти життєвий успіх на дві його форми – соціальний і особистий. При цьому соціальний успіх включає в себе професійну успішність особистості й успішність у відносинах з «близькими» оточуючими, а особистий успіх – сімейне щастя і суб'єктивне благополуччя особистості.

Наприкінці 90-х років усе голосніше і ясніше стали звучати голоси психологів, що затверджували, що для успішної реалізації особистості в житті й діяльності найважливіше – здатності ефективної взаємодії з оточуючими людьми. Такі, як, наприклад, здатність ефективно діяти в системі міжособистісних відносин, уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей, вибирати адекватні способи спілкування з ними й реалізовувати все це в процесі взаємодії. Ці ідеї були породжені спеціальними дослідженнями в областях вивчення емоційного і соціального інтелекту [12].

У результаті цих вишукувань у сучасних психологічних теоріях уже не так односторонньо оцінюється потенціал особистості, як це робилося, наприклад, у концепціях «інтелектуальної обдарованості» або «творчої обдарованості», популярних в XX столітті. У роботах сучасних психологів усе ясніше звучить думка про те, що, розширивши діапазон тестованих особистісних властивостей, включивши в їхнє число емоційну сферу особистості й здатності до ефективної міжособистісної взаємодії, ми одержуємо значно більшу точну картину розумового потенціалу особистості.

І навіть більше того, у ряді спеціальних експериментів виявилося, що багато дітей і дорослі, що не продемонстрували високих здібностей по спеціальних тестах, але мали гарні результати по параметрах емоційного й соціального розвитку, виявляються досить успішними в житті й творчості. Причому їхні переваги в досягненні життєвого успіху часто виявляються настільки великі, що здатні забезпечити їм не тільки високий соціальний стан, але навіть і привести їх надалі до зарахування в когорту видатних.

Навпроти, в 95% інтелектуально обдарованих, як справедливо затверджує В.С. Юркевич, посилаючись на власні дослідження й роботи інших авторів, відзначаються труднощі функціонування емоційного інтелекту. В цієї категорії дітей спостерігаються «яскраво виражена інфантильність в емоційному відношенні», знижений інтерес до діяльності, не пов'язаної з одержанням знань, «труднощі спілкування з однолітками» і т.п. [12].

В розрізі проведення дослідження проблеми взаємозв'язку між рівнем розвитку інтелекту людини і її життєвими успіхами було побудовано емпіричну модель практичного дослідження. Оскільки успіх досліджується у двох площинах: 1) як суб'єктивність – переживання успіху всередині індивідуального досвіду; 2) позитивні вимірювання (позитивні показники, які можна об'єктивно відзначити в зовнішньому просторі), то були об-

Таблиця 1.
Інформація про вибірку досліджуваних.

Стать / Вік	Чоловіки	Жінки
35-40 років	7	11
41-45 років	4	12
Всього	11	23

рані відповідні методики, а саме: тест Айзенка «IQ» для визначення рівня інтелекту, опитувальник «Успіх», що складається з 11 запитань, а також шкала самооцінки успіху. Вибір тесту Айзенка був обгрунтований тим, що схематична модель інтелекту у тесті Айзенка виглядає дуже конструктивно та представляє різні модальності: інтелектуальні процеси (мислення, пам'ять, сприйняття і т. д.), тестовий матеріал (вербальний, просторовий і т. д.), «якість» (швидкість і сила інтелектуальних процесів).

На початку практичного дослідження була висунута гіпотеза дослідження – високий рівень інтелекту суттєво не впливає на досягнення життєвих успіхів, а є лише одним з факторів, які формують успіх людини.

Для дослідження була складена вибірка з 40 чоловік у віці 35-45 років. На наш погляд, ця вікова категорія дозволяє коректно досліджувати рівень успішності особистості, яка вже об'єктивно може продемонструвати свій рівень досягнень, реалізацію важливих життєвих цілей, і в неї для цього потенційно достатньо життєвого досвіду, знань. В зв'язку з тим, що з 40 осіб, що взяли участь в дослідженні, 6 заповнили анкету некоректно (відповіли не на всі запитання, відмовилися пройти тест Айзенка тощо), тому було проаналізовано результати лише 34 опитуваних. Кількість учасників не дає право вважати результати науково достовірними, але вони дозволяють дослідити певні тенденції.

У табл. 1 представлено інформацію про вибірку.

Відповіді на 11 запитань в опитуванні «Успіх» дозволили розділити респондентів на дві групи: успішні та неуспішні. До категорії успішних були віднесені всі, хто відповів позитивно більше ніж на 6 запитань, відповідно до категорії неуспішних потрапили всі хто отримав менше 6 балів. Запропонована шкала самооцінки успішності дозволила прослідкувати, як респон-

Таблиця 2.
Результати за тестом Айзенка «IQ».

Рівень інтелекту / Вік	Мінімальний IQ=70-100	Середній IQ=100-120	Високий IQ=120-180
35-40 років	5	6	7
41-45 років	8	4	4
Всього	13	10	11

Таблиця 3.
Результати за опитувальником «Успіх».

Показник успішності / Вік/стать	Успішні Від 7 до 11 балів	Неуспішні Від 1 до 6 балів
35-40 років	9	9
41-45 років	8	8
Всього	**17**	**17**

денти оцінюють свій рівень успішності незалежно від результатів опитувальника.

Результати одержані за тестом Айзенка «IQ» наведені у табл. 2.

Відповідно до результатів за тестом Айзенка можна констатувати, що результати дослідження підтверджують виявлений багатьма науковцями факт, що рівень інтелекту знижується з віком. 50% (8 осіб) респондентів у віці 41-45 мають інтелект мінімального рівня. У віці від 35 до 40 респондентів з мінімальним рівнем інтелекту 28% (5 осіб), а високим – 39% (7).

Результати дослідження за опитувальником «Успіх» наведені у табл. 3.

З'ясовано, що кількість успішних та неуспішних у різних вікових групах однакова. А це свідчить про те, що суттєвих змін в показниках успішності на даному віковому відрізку не відбувається. Дослідження показників за шкалою самооцінки успішності виявило, що всі респонденти оцінюють себе, як успішних, показник варіює як +1 або +2. Було проаналізовано, скільки досліджуваних з високим рівнем інтелекту у групі успішних та групі неуспішних. Результати наведені у табл. 4.

Зазначимо, що серед успішних респондентів осіб з високим рівнем інтелекту 24%, з середнім – 29%, з мінімальним – 47%. У групі неуспішних людей з високим рівнем інтелекту 41%, з середнім – 24%, з мінімальним – 35%. Ці дані є цікавими з огляду на те, що в даній виборці серед неуспішних людей рівень інтелекту виявився вищим.

Усвідомлюючи той факт, що інтелект є одним з важливих чинників у формуванні та розвитку успішної особистості, але ще раз переконуємося що він не є вирішальним.

Попередньо висунута гіпотеза у практичному дослідженні була також перевірена за допомогою кореляційного аналізу та порівняно дві незалежні вибірки. Отже, наступним кроком у нашому дослідженні був кореляційний аналіз, а також було досліджено, чи є статистично значущим зв'язок між рівнем успішності респондентів та рівнем їхнього інтелекту.

Таблиця 4
Результати порівняльного аналізу рівня інтелекту у групі успішних та групі неуспішних досліджуваних

Рівень інтелекту / Успішність	Мінімальний IQ=70-100	Середній IQ=100-120	Високий IQ=120-180
Успішні	8	5	4
Неуспішні	6	4	7

Було порівняно дві групи респондентів: успішних з неуспішними. Аналіз двох незалежних вибірок проводився за допомогою критерію Мана-Уітні, так як розподіл значуще відхиляється від нормального. Перевірка типу розподілу проводилась за допомогою тесту Колмогорова-Смірнова. Оскільки показник одно-вибіркового критерія Колмогорова-Смірнова дорівнює 0,010 при $p<0,05$, то можна говорити, що розподіл значуще відхиляється від нормального.

За результатами аналізу двох незалежних вибірок з'ясовано, що показник р-рівень дорівнює 0,428 ($p>0,05$), а це означає, що відсутні відмінності в рівні інтелекту у двох групах, у групі успішних та групі неуспішних респондентів.

Проведений кореляційний аналіз встановив, що відсутні будь-які статистично значущі зв'язки між змінними.

Отже, базуючись на результатах кореляційного аналізу, можна стверджувати, що рівень інтелекту істотно не впливає на рівень успішності особистості у житті. Не можна виключати вплив інтелекту на життєдіяльність людини, її відносини з навколишнім світом та оточенням, але високий рівень інтелекту ще не гарантує життєвий успіх особистості. Отже, на рівень успішності особистості в житті впливає безліч факторів, у тому числі інтелект, але його роль не вирішальна та для досягнення успіху достатньо володіти мінімальним рівнем інтелекту.

Невеликий обсяг вибірки дає змогу говорити про тенденції, але не дає змогу стверджувати, що одержані результати повною мірою відповідають вимогам надійності.

Висновки. Проаналізувавши основні підходи та концепції інтелекту в загальному вигляді можемо визначити інтелект – як систему психічних механізмів, які обумовлюють можливість побудови «всередині» індивідуума суб'єктивної картини того, що відбувається.

Теоретичний аналіз та проведене емпіричне дослідження не виявили прямого зв'язку між рівнем розвитку інтелекту та життєвими успіхами людини. Високий рівень інтелекту не гарантує успіху у житті. Статистично, більшість успішних людей мають середні показники IQ. Людей з низьким і високим IQ, серед успішних – приблизно порівну.

Результатом проведеного емпіричного дослідження став висновок, що рівень інтелекту та життєвих успіхів людини характеризуються відсутністю статистично значимих зв'язків.

Предмет дослідження передбачає перспективу подальшого вивчення, з урахуванням більш детального вивчення взаємозв'язку успіху з іншими чинниками. Також актуальним видається вивчення соціального, емоційного практичного інтелекту та їх впливу на життєві успіхи людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Атюнина В.С. К проблеме психологического изучения феномена «успех» / В. С. Атюнина // Материали за 4-а международнанаучна практична конференция «Научнопространство на Европа». – 2008. – Т. 18. Психология и социология. – София. – С. 36-47.*
2. *Атюнина В.С. Образ успішного человека в семантическом пространстве личности / В.С. Атюнина. Монография. – Хабаровск. – 2007. – 196 с.*
3. *Батурин Н.А. Эмоциональные составляющие успеха и неудачи / Н.А. Батурин // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: сб. науч. тр. – Челябинск, 1998. – Т.1. – С. 98-106.*

4. *Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості // Психологічні студії Львівського ун-ту. – 2003. – С. 20-23.*
5. *Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.*
6. *Васильков В.М. Формування інтелектуальних здібностей у майбутніх інженерно-педагогічних працівників у процесі професійного навчання // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2008. – № 2 (3). – С. 88-94.*
7. *Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2011. – 710 с.*
8. *Ильин Е.П.Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2002. – 752 с.*
9. *Крайг Г., Бокум Д., Психология развития. – Спб.: Питер, 2011. – 940 с.*
10. *Психологическаядиагностика / Под ред. Акимова М.К. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.*
11. *Романова Е. С. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.*
12. *Савенков А.И. Концепция соціального интеллекта. –[Електронний ресурс]. –Режим доступу: http://www.den-za-dnem.ru. – Назва з екрану.*
13. *Ситнік С.В., Гелевер О.М. Соціальний інтелект як елемент професійної компетентності майбутніх психологів. – [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua. – Назва з екрану.*
14. *Стернберг Дж. Практический интеллект. –СПб.: Питер, 2002. – 272 с.*
15. *Тест «Социальный интеллект» Гилфорда. – [Електронний ресурс]. – режим доступу:http://www.psylab.info – Назва з екрану.*

ФЕДОРАК І.О.,
асистент кафедри педагогіки і методики
дошкільної та початкової освіти, Кам'янець-
Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ САМООРГАНІЗОВАНОСТІ ДИТИНИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Психологічними умовами розвитку самоорганізованості молодшого школяра виступають генералізована довільність, рівень розвитку волі, рефлексії, мотиваційної сфери дитини. Довільність виявляється як опосередкованість поведінки дитини, підпорядкування мотивів, власне вольові дії, здатність виконувати норми, правила, інструкції, здатність ставити цілі та досягати їх. У вольовій сфері дитини з'являються самостійність, ініціативність, активність, цілеспрямованість, організованість. Розвиток рефлексії виявляється як внутрішній план дій, самооцінка й самоконтроль. Для мотиваційної сфери властиві прагнення до самостійності, до успіху, бажання бути компетентним, відповідати вимогам.

Ключові слова: *психологічні умови, розвиток, молодший школяр, довільність, воля, рефлексія, мотивація, самоорганізованість, самостійність.*

Психологическими условиями развития самоорганизованности младшего школьника выступают генерализованная произвольность, уровень развития у ребенка воли, рефлексии, мотивации. Произвольность проявляется как опосредованность поведения ребенка, соподчинение мотивов, собственно волевые действия, способность выполнять нормы, правила, инструкции, способность ставить цели и достигать их. В волевой сфере ребенка появляются самостоятельность, инициативность, активность, целенаправленность, организованность. Развитие рефлексии проявляется как внутренний план действий, самооценка и самоконтроль. Для мотивационной сферы младшего школьника характерны стремления к самостоятельности, к успеху, желание быть компетентным, соответствовать требованиям.

УДК 159.98:37.015.3 **© Федорак І.О ., 2013**

Ключевые слова: *психологические условия, развитие, младший школьник, прозвольность, воля, рефлексия, мотивация, самоорганизованность, самостоятельность.*

The level of development of junior-schoolers arbitrariness, will, reflection, motivation are the psychological conditions of self organizational ability development. The arbitrariness reveals as mediated behavior, motives subordination, willing acts, ability to fulfill norms, rules, instructions, to put aims and to achieve them. The junior-pupils will reveals as independence, initiative, activity, organizational ability. The reflection development lead to inner plan of acting, self-estimation and self-control. The motivation of junior-pupil determined him aspiration to independence, to success, him desire to be competent, to match the demands.

Key words: *psychological conditions, development, junior-pupil, arbitrariness, will, reflection, motivation, self organizational ability, independence.*

Постановка проблеми. У процесі дослідження проблеми розвитку самоорганізованості молодшого школяра важливу роль відіграють наукові положення щодо психологічних умов розвитку цієї властивості. Визначення таких умов дозволяє обґрунтувати правомірність постановки питання про розвиток самоорганізованості дитини саме у молодшому шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При розробленні питання психологічних умов розвитку самоорганізованості молодшого школяра ми враховували її зв'язок із іншими психологічними явищами та вікові особливості прояву. Важливим при цьому є аналіз вікових особливостей розвитку довільності й волі у дитини, що знайшли висвітлення у низці фундаментальних праць І.Д. Беха, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, О.В.Запорожця, В.К. Котирло, О.М. Леонтьєва, Н.І. Непомнящої, О.О.Смірнової та ін. Спеціальним предметом дослідження вольові якості молодшого школяра виступали у працях М.Й. Боришевського [1], В.В.Давидова [2], С.А. Поліщук [5], К.В. Савченко [6], Г.А. Цукерман [7], С.Г. Якобсон і Н.Ф. Прокіної [8] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, якій присвячується стаття. Загальним висновком проведених експериментальних досліджень є положення про те, що вольові якості учнів початкових класів інтенсивно розвиваються і виступають важливими й дієвими психологічними чинниками їх навчальної успішності. Водночас, питання вольових якостей молодшого школяра розглянуто поза контекстом розвитку самоорганізованості, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вольові якості дитини розвиваються поступово й суперечливо. Їх прояви у дитини не завжди виразні й однозначні, що викликає наукову дискусію щодо можливості взагалі обговорювати питання дитячої волі. Проблема визначення вікового етапу та критеріїв появи волі не знаходить одностайного вирішення. Більшість психологів погоджується з думкою про те, що вольова активність дитини виникає на досить високому рівні розвитку її довільності, перші прояви якої відносяться вже до того моменту немовлячого віку, коли дитина опановує своїми рухами, оволодіває предметни-

ми діями, навчається ходити тощо. Початкові форми довільності у ранньому дитинстві виступають лише як передумова для формування волі. Окремі прояви волі виникають у поведінці дитини лише до кінця дошкільного віку. Водночас, навчання у початковій школі вимагає від молодших школярів певного рівня розвитку низки вольових якостей. Саме рівень розвитку довільності наприкінець дошкільного віку виступає важливою умовою майбутнього шкільного навчання. Її розглядають як один із показників психологічної готовності до навчання у школі.

Отже, можна засвідчити, що вольова активність дитини не складається вся й одразу, а розвивається поступово на основі довільності, з накопиченням у дитини окремих вольових якостей (наполегливості, організованості, самостійності тощо), кожне з яких акумулює у собі ставлення до певних життєвих ситуацій та відповідний спосіб поведінки у ній.

У розвитку довільності дитина напередодні вступу до школи досягає рівня володіння двома основними групами вмінь. По-перше, це здатність приймати інструкції (цілі, задачі) дорослого та правильно виконувати їх. У цьому контексті розвиваються такі вольові якості, як наполегливість, витримка, старанність, слухняність. По-друге, це спроможність самостійно ставити цілі та досягати їх. Тут створюються особливо сприятливі умови для розвитку самостійності, ініціативності. І перший, і другий контекст в єдності є фундаментом розвитку системних вольових якостей, до яких належить і самоорганізованість.

Довільна поведінка відзначається внутрішньою опосередкованістю: ставленнями, цілями, знаннями, уміннями, навичками тощо. Опосередкування поведінки дитини спочатку має свою зовнішню фіксацію у формі інструкцій, задач, вимог дорослого. У віці близько двох років поведінка малюка опосередковується і керується інструкціями дорослого. Велике значення при цьому має мовлення. Розуміння значення слова дозволяє малюку виконувати достатньо складні вказівки та вимоги дорослого. Дитина починає фіксувати свою дію в слові, а значить усвідомлювати її.

Питання про довільність з самого початку свого вивчення розглядалось у зв'язку з проблемою мотивації. З розвитком мотиваційної сфери дія вольової регуляції стає більш продуктивною. Так, у старшого дошкільника складається важливе особистісне новоутворення – підпорядкованість мотивів, зумовлена прагненням відповідати вимогам дорослого, здатність дитини між мотивами "хочу" і "треба" обирати другий як пріоритетний (Л.І.Божович). Це впорядковує поведінку дитини, визначає її певну послідовність, слугує дороговказом, що робити спочатку, а що згодом. Тобто, підпорядкування мотивів є важливою психологічною умовою розвитку самоорганізованості дитини.

Здатність підпорядковувати мотиви пов'язана із емоціями дитини. Виникнення у дитини на межі дошкільного й молодшого шкільного віку емоцій у функції передбачення, переживання приємних емоцій в очікуванні певної події, розвиток емоційної спрямованості на іншу людину мотивує дитину свідомо підпорядковувати свої дії віддаленому мотиву (О.М.Леонтьєв): зробити малюнок, щоб порадувати маму на майбутньому святі. Такі психологічні явища О.В.Запорожець назвав „здвигом афекту на початок дії".

Особистість молодшого школяра відзначається системою властивостей, яких не було у дошкільника. Ці властивості належать до новоутворень особистості молодшого школяра. Ними виступають тісно пов'язані між собою довільність, внутрішній план дій та рефлексія. На їх основі розвивається теоретичне мислення, без якого подальше навчання буде утрудненим (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін).

Довільність молодшого школяра

найбільшою мірою виявляється у сфері навчання. Вона полягає у саморегуляції поведінки відповідно до вимог дорослих – насамперед учителів. Молодший школяр здатен ставити цілі діяльності, знаходити засоби їх досягнення та долати перешкоди на цьому шляху. Вольові якості молодших школярів є основою їх систематичного навчання і водночас розвиваються завдяки йому. Воля молодшого школяра відзначається достатньо високим рівнем довільності, яка дозволяє йому усвідомлювати й виконувати обов'язкові завдання, підпорядкувати їм свою активність, керувати пізнавальними процесами, виконувати складні інструкції та вимоги дорослих. У школярів з'являється особлива вольова дія – вчинок, орієнтований на інтереси оточуючих людей.

Внутрішній план дій інтенсивно формується саме в молодшому шкільному віці й потребує педагогічної підтримки. Наприклад, на уроках праці після повідомлення теми вчитель просить учнів розкласти на парті необхідні матеріали, потім діти прослуховують порядок наступної роботи і тільки тепер розпочинають виготовлення виробу. Такий порядок роботи привчає дітей продумувати наперед усі умови виконання діяльності.

Уміння пояснити свої дії, аргументувати їх, знайти й виправити помилки лежать в основі рефлексії – здатності до об'єктивного аналізу власної поведінки відповідно до вимог діяльності. Рефлексія не лише стає умовою самоконтролю у діяльності й поведінці дитини, але й дозволяє особистості відшукувати власні психологічні ресурси для виправлення недоліків, помилок тощо. Можна сказати, що рефлексія слугує дороговказом у діяльності. Внутрішні ресурси не лише розвиваються й накопичуються у молодшого школяра, але становлять об'єкт його пізнання та управління Водночас помилковим є переоцінювати можливості молодшого школяра. Хоча психологічні дослідження й доводять, що у молодшому шкільному віці довільність у своєму розвитку піднімається на нову якісну сходинку (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін), але вольова сфера залишається ще мало сформованою. Дитина тільки навчається свідомо, самостійно регулювати свою поведінку, свої дії у новій провідній діяльності – навчальній. Відтак у неї виникає багато помилок, прояви волі відзначаються ситуативністю, нетривалістю, суперечливістю. Втім, розвиток вольових якостей молодшого школяра вже спирається на міцний фундамент його довільності (сформований у дошкільному віці) та відбувається особливо інтенсивно. Можна стверджувати, що саме відносно молодшого школяра цілком виправдано ставити педагогічне завдання виховання самоорганізованості, воно є особливо актуальним для цього вікового періоду.

Згідно з уявленням про самоорганізованість як поєднання внутрішньо детермінованої організованості та ефективної самостійності, перед нами постає необхідність зупинитись на розвитку у молодшого школяра вольових якостей організованості й самостійності.

Організованість як вольова властивість дитини досліджена у працях О.І. Висоцького, В.К. Котирло, А.В. Поденко, Л.І. Рувінського, Л.І.Уманського, С.Г. Якобсон і Н.Ф. Прокіної та ін..

Між **організованістю** особистості та її вольовими якостями існує нерозривна єдність і тісний діалектичний зв'язок: організованість так чи інакше засвідчує вольові якості, а вони, в свою чергу, через прояви організованості об'єктивуються і формуються. Вольові якості людини розвиваються в процесі її життєдіяльності в міру того, як вона, захоплена важливими для себе цілями, виявляє рішучість у виборі мети, здатність впевнено й енергійно просуватись до завершення своїх планів, не піддаватися стороннім впливам, бути сміливою і не розгублюватись при зіткненні з перешкодами Розвиток організованості дитини проходить

шлях від переважно зовнішньої детермінованості до внутрішньої. Саме тоді виникають підстави говорити про перехід організованості у самоорганізованість. Спочатку дитина організовує свою поведінку під впливом дорослих, їх інструкцій, покрокового контролю, допомоги й підтримки (діти до 3-4 років). Чим меншою є дитина, тим більшим повинно бути втручання дорослих у побудову її поведінки.

Організованість, як випливає з вищезазначеного, – складна властивість особистості, формування якої залежить від інтелектуального, вольового, морального розвитку людини. Тому й недоліки у поведінці, незібраність, безпорадність, непослідовність є наслідком тих чи інших особливостей загального психічного розвитку та розвитку особистості. На різних вікових етапах причини й форми неорганізованості неоднакові. Різняться вони й у кожної окремої людини. Та при всій різноманітності недоліки організованості об'єднує те, що всі вони виявляються в людини стосовно оточення і себе самої.

Результати ряду досліджень (В. І. Гарбузов, О.І Захаров та Д.Н. Ісаєв, Л.Є. Ерастова, Б.М. Кочубей та О.В. Новікова, Н.Л. Кряжева, В.В.Лебединський та О.С. Нікольська, І.І. Мамайчук, А.О. Прохоров та ін.) свідчать про певне зниження показників організованості молодших школярів у ситуаціях емоційної напруги (у адаптаційний період навчання, під час навчальних випробувань, опитувань тощо). Нездатність дитини стримати свої бурхливі емоції призводить до розбалансування її поведінки й діяльності, погіршуються показники пам'яті, уваги, через що дитина забуває зробити намічене, порушує режимні моменти, робить більше помилок при виконанні завдань тощо). Такі емоційні стани призводять до появи невпевненості в собі, тривожності. Неорганізованість, навіюваність, нерішучість, невпевненість у собі молодших школярів виникають на ґрунті високої імпульсивності й недостатньої цілеспрямованості. Кмітливий учень не встигає виконувати у класі ряд завдань, бо не вміє скерувати увагу на інструкцію вчителя та вчасно почати роботу. Надто рухливі, непосидючі діти постійно відволікаються на уроці, пропускають пояснення, плутають усе. Не вміючи володіти своєю поведінкою, вони порушують шкільні правила. Отже, недостатньо розвинута організованість (звичайно, відносно даного вікового рівня), стає на заваді доброї успішності та дисциплінованості.

Питання розвитку самостійності дитини висвітлено у працях І.Д.Беха, Л.І. Божович, В.В.Давидова і Г.А.Цукерман, З.В. Гуріної, М.І.Дідори, Н.В. Єлізарова, О.Л. Кононко, В.У. Кузьменко, Г.О. Люблінської, М.Монтессорі, О.А. Онисюк, К.В.Савченко, Н.В. Ханецької та ін. Розвиток самостійності особистості можна представити як єдність неперервності й перервності. Входження особистості у нову соціальну групу передбачає поступові переходи від стану адаптації з його провідним прагненням «бути таким, як усі», до індивідуалізації, де головним стає підкреслювання свого «Я» та, нарешті, до інтеграції, коли система знову набуває стабільності на основі гармонізації індивідуальності та вимог спільноти (А.В.Петровський). На стадії інтеграції самостійність особистості не заважає груповим інтересам, знаходиться з ними у рівновазі. Молодший шкільний вік відзначається як перехідний між фазами адаптації та індивідуалізації, його можна розглядати водночас як завершення адаптації та початок індивідуалізації з властивими їй виразним прагненням до самостійності та слабкою сформованістю вмінь людського співжиття.

Шлях розвитку самостійності особистості знаходять своє вираження через поняття сепарації (А.А.Реан), ідентифікації, обособлення та їх взаємодії (В.С. Мухіна). Відзначається, що поступова сепарація дитини від дорослих є очевидною умовою соціального до-

зрівання й самореалізації дитини, які передбачають її самоорганізованість. При цьому слід відрізняти обособлення дитини від дорослих і емоційне відчуження між ними. Обособлення дитини є природною сепарацією, яку підтримують дорослі, і яка починається у 6-7 років.

Самостійність дитини тлумачиться як системна властивість її особистості, що передбачає такі складові, як незалежність, ініціативність та самооцінку. Самостійність дитини є поєднанням, з одного боку, її здатності підпорядковуватись вимогам дорослих, а з другого – власної ініціативи дитини.

У молодшому шкільному віці на розвиток самостійності дитини найбільше впливає шкільне середовище. Розвиваються почуття підприємливості та ефективності, цілеспрямованість. Найважливішими цінностями стають ефективність і компетентність. У негативному варіанті розвитку формується почуття власної неповноцінності, яке спочатку виникає як усвідомлення своєї неспроможності у вирішенні якихось конкретних задач. У цьому віці закладається ставлення до праці.

У працях М.Монтессорі [4] значна увага приділяється вихованню самостійності дітей, починаючи з раннього віку. Дослідниця вважає самостійність провідною й природною властивістю дитини, яку дорослий повинен виявляти й плекати. Виявлення самостійності проходить у процесі активних дій дитини, власні зусилля дитини виступають ознакою її свободи.

Зазнають розвитку й мотиви прояву самостійності у дітей різного віку. Молодші діти використовують її як засіб досягнення інших цілей або з метою схвалення значущими дорослими. При вступі до школи від дітей вимагається не самостійність як така (вона може виявлятись і як свавілля, вередування, впертість, неслухняність), а організована самостійність, спрямована на вирішення педагогічних задач, зокрема на подолання психологічного бар'єра несміливості, невпевненості у своїх силах. Психологи, що досліджували невротичні прояви і акцентуації характеру дітей (О.І. Захаров, Р.В. Овчарова, Х. Ремшмідт), відзначають випадки, коли прагнення дитини до самостійності, незалежності поєднується із неорганізованістю, недисциплінованістю. Особливо помітно це щодо дітей гіпертимного й демонстративного типів. Висока соціальна сміливість та рішучість у них поєднуються з імпульсивністю, непослідовністю, неорганізованістю, відзначається прагнення домінувати без урахування інтересів навколишніх. Врешті-решт така самостійність призводить до соціальної дезадаптації.

За твердженням В.Н.Дружиніна [3], самостійність учнів виявляється як:

- власні спонукання учнів і усвідомлення ними смислу і мети роботи;
- внесення учнями в роботу елементів новизни стосовно зразків, що відтворюються;
- працелюбність, готовність до переборення труднощів, цілеспрямованість;
- прояв максимуму активності.

Висновки. З'ясування психологічних умов розвитку самоорганізованості дозволяють обґрунтувати правомірність постановки питання стосовно молодшого шкільного віку. У цьому віці психіка й особистість дитини набуває таких якостей, що становлять фундамент й свідчать про сензитивність цього віку для розвитку самоорганізованості. Це такі властивості, як генералізована довільність, рівень розвитку волі, рефлексії, мотиваційної сфери дитини. Довільність дитини набуває генералізованості, свідченням якої є опосередкованість поведінки, підпорядкування мотивів, поява власне вольових дій, здатність виконувати норми, правила, інструкції, здатність ставити цілі та досягати їх. Вольова сфера дитини розвивається до рівня, коли виявляються властивості самостійності, ініціативності, активності, цілеспрямованості, організованості.

Рівень розвитку рефлексії дозволяє говорити про такі утворення, як внутрішній план дій, самооцінку й самоконтроль. Нарешті у мотиваційній сфері виявляється прагнення до самостійності, до успіху, бажання бути компетентним, відповідати вимогам.

На відміну від самостійності, самоорганізованість завжди є ефективною, результативною, гарантує успіх справи. У цьому розумінні самоорганізованість – це ефективна самостійність. Суттєвою відмінністю самоорганізованості із організованістю є те, що остання передбачає як зовнішню, так і внутрішню детермінованість, а перша – лише внутрішню. Є підстави тлумачити самоорганізованість як внутрішньо детерміновану організованість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дисс. ... д-ра. психол.наук: 19.00.07: возрастная и педагогическая психология. –/ КГПИ им. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 77 с.*
2. *Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – №3-4. – С.14-19.*
3. *Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.*
4. *Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – К.: "Віпол", 1995. – 106 с.*
5. *Поліщук С.А. Розвиток вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку / С.А. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С. 12-14.*
6. *Савченко К.В. Розвиток волі молодших школярів як чинник їх навчальної успішності / К.В. Савченко // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; за ред. С.Д. Максименка – К.: ГНОЗІС, 2004. – Т.VI. – Вип. 5. – С.310-319.*
7. *Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности / Г.А.Цукерман, Н.В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 37-44.*
8. *Якобсон С.Г. Организованность и условия ее формирования у младших школьников / С.Г. Якобсон, Н.Ф. Прокина. – М.: Просвещение. 1967. – 174 с.*

ЯРАЯ Т.А.,
аспірант кафедри психології,
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет», м.Ялта

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ОСОБАМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Здійснено аналіз досліджень з питання формування готовності до фахової діяльності майбутніх практичних психологів. Розкрито теоретичні засади розробки та зміст програми спецкурсу, спрямованого на формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями.

Ключові слова. *Готовність до фахової діяльності, майбутні практичні психологи, особи з обмеженими можливостями, спецкурс.*

Осуществлен анализ исследований по вопросу формирования готовности будущих практических психологов к профессиональной деятельности. Раскрыты теоретические основы разработки и содержание программы спецкурса, направленного на формирование готовности будущих практических психологов к работе с людьми, имеющими ограниченные возможности.

Ключевые слова. *Готовность к профессиональной деятельности, будущие практические психологи, лица с ограниченными возможностями, спецкурс.*

The analysis of the research on the formation of readiness for professional activities of the students. The theoretical principles of design and content of special course aimed at fostering readiness of the students to work with persons with disabilities.

Key words. *Willing to professional activity, future practical psychologists, persons with disabilities, special course.*

УДК 001.892(073):159.98:36-056.26 **© Ярая Т.А ., 2013**

Актуальність. Актуалізація питання удосконалення підготовки фахівців до майбутньої професійної діфяльності викликана активним впровадженням кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим відбувається зміна освітньої парадигми зі знаннєвої на особистісну та компетентісну, на перший план виходить особистісно-орієнтований підхід підготовки майбутніх фахівців. Останній передбачає спрямування процесу підготовки на особистість майбутнього фахівця, розвиток його професійно важливих якостей, здатності до самопізнання, саморозвитку, самореалізації тощо. Це вимагає застосування відповідних технік, методів та прийомів підготовки майбутніх фахівців.

Ураховуючи освітні тенденції сучасності, а саме активне впровадження системи інклюзивного навчання, особливого значення набуває підготовка майбутніх практичних психологів до роботи з особами, що мають обмежені можливості. Ми вважаємо, що розробка та впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців з практичної психології спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями» сприятиме формуванню готовності психологів-практиків до роботи з особами, що мають порушення психофізичного розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Питання професійної підготовки майбутнього спеціаліста вивчаються такими сучасними дослідниками як О. Абдулліна, В. Беспалько, М. Боген, І. Бутенко, Л. Долинська, Н. Згрязкіна, Н. Кухарев, Н. Обозов, В. Панок, Л. Петровська, Н. Пов'якель, А. Полякова, М. Рибоков, В. Семиченко, Г. Степанова, Ю. Татур, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін. Дослідники висвітлюють питання особистісного зростання майбутніх фахівців в процесі підготовки, наголошують на необхідності використання активних методів та засобів фахової підготовки, характеризують особливості підготовки до різних аспектів майбутньої фахової діяльності.

Л. Долинська [1] визначає наступні засоби формування професійно важливих якостей особистості: інтенсивне професійне тренування, зміна точки зору, діяльнісна апперцепція, дзеркальне відображення, адекватне самооцінювання і оцінювання, побудова оптимальної стратегії поведінки в професійних контактах, гармонізація структури особистості.

На думку сучасних дослідників, процес професійної підготовки практичних психологів потребує використання адекватних методів групової психокорекційної роботи, які забезпечать особистісну корекцію та формування професійно важливих особистісних якостей, характеристик та вмінь. Так, Є. Чорний вважає необхідним ввести в навчальний процес майбутніх психологів-практиків тренінги особистісного зростання, які допоможуть майбутнім фахівцям здійснювати професійну рефлексію. П. Лушин зазначає, що такі тренінги забезпечать формування особистісних та професійних новоутворень майбутніх практичних психологів [2, с. 24].

Т. Яценко [2] у своїх дослідженнях зазначає, що передумовою формування професіоналізму практичного психолога у будь-якій сфері виступає його особистісна психокорекція, яка здійснюється за авторським методом Т. Яценко АСПП (активне соціально-психологічне пізнання). Метод АСПП відрізняється від тренінгових практик тим, що представляє собою динамічну психолого-педагогічну систему, в якій у тісному зв'язку перебувають особистісні і групові зміни. В процесі роботи в групах АСПП використовуються такі прийоми: спонтанна невимушена дискусія, психогімнастичні прийоми (як різновид невербальної взаємодії), рольова гра, психодраматичні прийоми, робота з малюнком (неавторськими та комплексом авторських малюнків), предметна модель (іграшка).

Таким чином, ми можемо бачити, що для формування готовності до

фахової діяльності та просоціальної спрямованості майбутніх практичних психологів дослідники рекомендують використовувати різноманітні засоби (інтенсивне професійне тренування, зміна точки зору, діяльнісна апперцепція, дзеркальне відображення, адекватне самооцінювання і оцінювання, побудова оптимальної стратегії поведінки в професійних контактах, гармонізація структури особистості), тренінги, активні методи навчання тощо.

Викладення основного матеріалу. Професійне становлення практичного психолога характеризується як складний та тривалий процес, ефективність якого забезпечується формуванням готовності до здійснення психологічної діяльності. Беручи до уваги активний процес впровадження інклюзивної освіти в нашій країні, значне місце в системі готовності до професійної діяльності практичних психологів має займати їхня готовність до роботи з особами з обмеженими можливостями. Виходячи з цього, ми розглядаємо готовність майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями як структурний елемент загальної системи психологічної готовності до фахової діяльності у галузі психології. Структуру готовності майбутніх психологів практиків до роботи з особами з обмеженими можливостями ми вивчали, спираючись на структурно-функціональний підхід як один із різновидів системного аналізу. У контексті нашого дослідження важливо, що методологія і специфіка системного підходу акцентує увагу дослідження на розкритті цілісності об'єкта (готовність майбутніх психологів) та механізмів (формування готовності майбутніх фахівців з практичної психології), які забезпечують його; на виявленні різних типів зв'язків складного об'єкта і поєднання їх у єдину теоретичну картину.

На констатуючому етапі нашого дослідження визначалися критерії та показники готовності майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями. Результати дослідження свідчать, що більшість майбутніх фахівців з практичної психології не готові або не достатньо готові до роботи з окресленою категорією осіб. Найбільш слабо в загальній системі готовності студентів-психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями представлені когнітивний та технологічний компоненти. Разом із тим, більшість студентів оцінюють рівень своєї готовності як низький. Діагностика рівнів розвитку особистісних якостей майбутніх практичних психологів, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, показала, що лише одиниці студентів в повній мірі характеризуються розвинутими якостями.

Отримані результати вказують на необхідність розробки та впровадження програми спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями», який забезпечить розвиток компонентів готовності майбутніх практичних психологів (когнітивного, технологічного, мотиваційного, особистісного).

Спецкурс розроблявся у відповідності до виділеної нами моделі психологічної готовності майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями, яка складається з чотирьох компонентів готовності: мотиваційного (відношення, мотивація), когнітивного (знання), технологічного (уміння та навички), особистісного (професійно важливі особистісні якості). До складу кожного з виділених компонентів входять як загальні компоненти психологічної готовності, так і спеціальні компоненти готовності до роботи з особами з обмеженими можливостями.

При розробці структури та змісту спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями» ми спиралися на концептуальні основи моделі просування студентів під час оволодіння ними психологічними знаннями та способами їх використан-

ня (В. Семиченко [3]). Використання даної моделі обґрунтовується необхідністю опори на відповідну концептуальну модель присвоєння та використання психологічних знань під час вирішення завдання підвищення ефективності курсу психології [3, с.15].

Кожен етап оволодіння психологічними знаннями характеризується не стільки новим змістом, скільки якістю відносин студентів з новою інформацією, тими новоутвореннями, які виникають в результаті її проходження. Проте, оволодіння попередньою стадією не гарантує автоматичного переходу на нову стадію. Як зазначає автор (В. Семиченко), досягнення високого рівня в межах однієї стадії може поєднуватися з низьким рівнем проходження інших стадій. Так, в межах нашого спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями» студент може добре засвоїти теоретичні знання з питання психофізичних особливостей осіб з обмеженими можливостями, проте не оволодіти знаннями щодо урахування індивідуальних особливостей в процесі психологічного супроводу. В результаті майбутній практичний психолог односторонньо оволодіває психологічними знаннями з даної проблеми та не може ефективно її вирішувати. Тому процес підготовки майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями вимагає постійного контролю переходу студентів з одного рівня на інший. Це забезпечується проведенням семінарських та практичних занять, в ході яких студенти можуть продемонструвати ефективність засвоєння тієї чи іншої теоретичної інформації, отриманої на лекційних заняттях.

Метою викладання спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями» для студентів спеціальності «Практична психологія» є формування систематизованих знань про законодавчо-правові та нормативні основи діяльності практичного психолога у сфері роботи з особами з обмеженими можливостями, особливості їх психофізичного розвитку, технології психологічного супроводу даної категорії осіб; сприяння інтеграції професійно-психологічних, методичних знань, умінь і навичок майбутніх практичних психологів з проблеми психологічного супроводу осіб з обмеженими можливостями; розвиток та тренування професійно важливих особистісних якостей майбутніх фахівців.

Вивчення даного спецкурсу дозволить сформувати у студентів загальне уявлення про особливості роботи з особами з обмеженими можливостями, забезпечить мотивацію до формування та розвитку особистісних якостей, необхідних для ефективної діяльності в сфері роботи з особами з обмеженими можливостями.

Спецкурс містить три модулі, що відповідають виділеним нами компонентам готовності (мотиваційному та когнітивному, технологічному, особистісному).

Модуль І відповідає завданням формування мотиваційного та когнітивного компоненту готовності майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями. Він спрямований на вибудовування власної мети, завдань у вивченні спецкурсу; формування мотивації до роботи з особами з обмеженими можливостями; систематизацію знань студентів щодо психофізичних особливостей осіб з обмеженими можливостями різних нозологій, вимог діяльності до професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця. Модуль складається з таких тем:

Тема 1. Вступ до дисципліни. Предмет, завдання курсу.

Висвітлюються такі питання, як сутність термінів «інвалід», «особа з обмеженими можливостями», «інклюзивне навчання», «психологічний супровід», «психологічна реабілітація», «психологічна корекція». Розкриваються предмет та завдання курсу, законодавчо-правові та нормативні основи діяльності практичного психолога в

сфері роботи з особами з обмеженими можливостями.

Тема 2. Психофізіологічні особливості осіб з інвалідністю різних нозологій.

Висвітлюються питання щодо наукових підходів до проблем психології людини з обмеженими можливостями, загальної характеристики осіб з обмеженими можливостями як соціальної групи, причин інвалідності. Розкриваються психофізичні особливості осіб з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, порушенням роботи внутрішніх органів, осіб з набутою інвалідністю в дорослому віці.

Тема 3. Вимоги до професійно важливих якостей практичного психолога, що працює з особами з обмеженими можливостями.

Висвітлюються такі питання, як поняття професіограми, психограми професійно важливих якостей. Розкриваються загальні вимоги до особистості психолога-практика та вимоги до практичного психолога, що працюватиме з особами з обмеженими можливостями,

Модуль ІІ відповідає завданням формування технологічного компоненту готовності та спрямований на здобуття знань та навичок щодо особливостей організації психологічного супроводу осіб з обмеженими можливостями; систематизацію знань і відпрацювання умінь зі складання індивідуального навчального плану, програм психологічного супроводу осіб з обмеженими можливостями. Модуль складається із наступних тем:

Тема 1. Особливості надання психологічної допомоги особам з обмеженими можливостями різного віку.

Висвітлюються такі питання, як поняття психологічної допомоги, психологічної корекції, психологічного супроводу, психологічної підтримки. Розкриваються особливості роботи практичного психолога з дошкільниками, молодшими шкільниками, підлітками, молоддю з обмеженими можливостями.

Тема 2. Напрямки психологічного супроводу осіб з обмеженими можливостями.

Висвітлюються такі питання, як психодіагностика, психокорекція, психологічне консультування та просвітництво. Розкривається послідовність напрямків психологічного супроводу, особливості проведення діагностики осіб з обмеженими можливостями, складання соціально-психологічної карти, індивідуального навчального плану осіб з обмеженими можливостями.

Тема 3. Форми та методи надання психологічної допомоги особам з обмеженими можливостями.

Висвітлюються такі питання, як поняття про форми та методи роботи практичного психолога. Розкриваються особливості використання різних методів терапії: арттерапії, казкотерапії, пісочної терапії, рухової терапії, музикотерапії тощо в роботі практичного психолога. Вимоги до складання тренінгових та корекційно-розвиваючих програм для роботи з особами з обмеженими можливостями.

Модуль ІІІ відповідає завданням формування особистісного компоненту готовності майбутніх психологів-практиків та містить заняття, спрямовані на розвиток та удосконалення їх професійно важливих особистісних якостей (емпатії, толерантності, комунікативних навичок та навичок саморегуляції, здатності до психологічної проникливості, рефлексивності). Модуль складається з наступних тем:

Тема 1. Розвиток комунікативних навичок.

Висвітлюються такі питання, як спілкування, види спілкування, сторони спілкування. Проведення вправ, спрямованих на розвиток навичок вербального та невербального спілкування, активного та емпатійного слухання, здатності до психологічної проникливості (адекватного інтерпретування, складання цілісної, стислої психологічної характеристики, неупередженого ставлення до інших).

Тема 2. Формування толерантної культури особистості майбутнього фахівця.

Висвітлюються такі питання, як толерантність, толерантна особистість, гуманність. Проведення вправ, спрямованих на розвиток толерантності, здатності до самопізнання, самоаналізу, рефлексії, емоційної стійкості та гнучкості, розвиток соціальної сприйнятливості (здібності до емпатії та співчуття), навчання культурі толерантної поведінки, розвиток соціально-психологічної компетентності.

Тема 3. Розвиток навичок саморегуляції.

Висвітлюються такі питання, як поняття саморегуляції, емоційної стійкості, аутотренінгу, релаксації, емоційного вигорання. Проведення вправ, спрямованих на формування навичок саморегуляції та самоконтролю, підвищення рівня емоційної культури, профілактику емоційного вигорання, розвиток стійкості в стресових ситуаціях.

Під час викладання спецкурсу передбачається використання таких активних форм навчальної колективної діяльності, як: лекція-діалог, лекція-дискусія, лекція-візуалізація, проблемно-дослідна лекція, проективна лекція, гра-стимуляція, тренінг, аналіз проблемних ситуацій, круглий стіл. Разом із тим, спецкурс розроблений таким чином, щоб студенти активно долучалися до лекційних занять (це забезпечується використанням методів мозкового штурму, проблемних ситуацій, аналізу конкретних ситуацій, дискусійних методів тощо).

Вивчення спецкурсу завершується проведенням круглого столу, представленням і захистом корекційно-розвивальної програми для осіб з обмеженими можливостями (вибір теми програми, мети, віку та нозології осіб з обмеженими можливостями – довільний).

Передбачається, що проведення спецкурсу стане платформою для проходження студентами психологічної практики, під час якої вони матимуть нагоду застосувати набуті знання, уміння та навички роботи з особами, що мають порушення психофізичного розвитку.

Результативність проведеного спецкурсу перевіряється вмінням студентів застосувати на практиці тримані знання та проведенням повторного анкетування (з використанням анкети «Вивчення рівнів готовності майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями») та тестування (з використанням опитувальників «Психодіагностичний тест-опитувальник психологічної проникливості», «Опитувальник формально-динамічних показників товариськості», «Тест-опитувальник емпатії»).

Висновки та перспективи. Таким чином, ми можемо бачити, що для формування готовності до фахової діяльності та просоціальної спрямованості майбутніх практичних психологів дослідники рекомендують в процесі підготовки використовувати різноманітні засоби (інтенсивне професійне тренування, зміна точки зору, діяльнісна апперцепція, дзеркальне відображення, адекватне самооцінювання і оцінювання, побудова оптимальної стратегії поведінки в професійних контактах, гармонізація структури особистості), тренінги, активні методи навчання тощо.

Ми вважаємо, що спецкурс «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями», розроблений у відповідності до концептуальних основ моделі просування студентів під час оволодіння ними психологічними знаннями та способами їх використання, сприятиме формуванню готовності майбутніх фахівців з практичної психології до роботи з особами з обмеженими можливостями. Подальше дослідження передбачається провести у напрямку реалізації програми спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями» та оцінки його результативності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Долинська Л.В. Проблеми професійної підготовки практичного психолога / Л.В. Долинська // Сучасний стан і перспективи розвитку соціально-гуманітарних наук та освіти: зб. наук. пр., присвячений 10-річчю соціально-гуманітарного фак.-ту / редкол.: Б.І. Андрусишин (відп. ред.) [та ін.]. – К.: НПУ, 2002. – С. 124-132.*
2. *Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика: Навч. Посіб. / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Аврамченко та ін..; За ред. Т.С. Яценко. – К. : Вища школа., 2008. – 342 с.: іл.*
3. *Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В.А. Семиченко. – Киев: «Магістр-S» – 124 с.*

ЯРОШИНСЬКА О.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

ФЕНОМЕН «ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ» ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті здійснено аналіз досліджень щодо визначення сутності феномену «освітнє середовище», особливостей його взаємодії з особистістю та охарактеризовано моделі освітнього середовища, які представленні у психологічній науці. Розкрито ключові ідеї основних представників еколого-особистісної моделі освітнього середовища, комунікативно-орієнтованої, антрополого-психологічної, психодидактичної моделі та екопсихологічної моделі освітнього середовища. У статті доведено важливість розуміння особливостей взаємодії особистості та освітнього середовища, в залежності від психологічного підходу.

Ключові слова: *освітнє середовище, моделі освітнього середовища, психологія середовища.*

В статье осуществлен анализ исследований по определению сущности феномена «образовательная среда», особенностей его взаимодействия с личностью и охарактеризованы модели образовательной среды, которые представлены в психологической науке. Раскрыто ключевые идеи основных представителей эколого-личностной модели образовательной среды, коммуникативно-ориентированной, антрополого-психологической психодидактичнои модели и экопсихологической модели образовательной среды. В статье доказана важность понимания особенностей взаимодействия личности и образовательной среды, в зависимости от психологического подхода.

Ключевые слова: *образовательная среда, модели образовательной среды, психология среды.*

УДК 37.01+159.9

© Ярошинська О.О ., 2013

The analysis of the research concerning to the essence of phenomenon «educational environment», the peculiarities of its interaction with the personality is done. The model of educational environment represented in the psychological science are shown. The key ideas of the main representatives of ecological and personality model of educational environment, communicative focused, anthropological and psychological, psychological and didactical model and ecopsychological of educational environment are described. The importance of understanding of the peculiarities of interaction of personality and educational environment depending on the psychological approach is given.

Key words: *educational environment, models of educational environment, psychology of environment.*

Постановка проблеми. В умовах трансформації вищої професійної освіти актуалізувалася проблема проектування дієвого освітнього середовища підготовки майбутніх фахівців. У контексті реалізації даної проблеми теоретичного обґрунтування потребує феномен «освітнє середовище». Витоки актуальності дослідження психологами середовища були закладені в радянські часи ще Л. С. Виготським, який вважав, що людина «виступає у спілкуванні з природою не інакше як через середовище, і в залежності від цього середовище стає важливим фактором, що визначає і встановлює поведінку людини» [1, с. 12]. В психологічній літературі інтерес до проблеми взаємодії особистості та середовища відновлюється у 90-х роках XX століття та особлива увага привертається даному феномену, що було зумовлено розвитком особистісно орієнтованого підходу до побудови освітніх систем.

Аналіз досліджень і публікацій. У даний період акцентується увага на дослідженні середовища у рамках адаптивної функції освіти, підготовки людини до виконання певних ролей в суспільстві та у контексті розвиваючої функції освіти (С. Д. Дерябо, В. А. Орлова, В. В. Рубцов, В. І. Павлов, Н. І. Поліванова, В. І. Слободчиков, І. М. Улановська, В. А. Ясвін та ін.).

Метою даної статті є аналіз досліджень з психології середовища та виокремлення основних характеристик моделей освітнього середовища, які представленні у психологічній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологи обґрунтовують різні підходи до визначення сутності даного феномену, особливостей його взаємодії з особистістю, що зумовлено виокремлення різних моделей освітнього середовища:

- еколого-особистісна модель (В. А. Ясвін);
- комунікативно-орієнтована модель (Л. С. Виготський, В. В. Рубцов, Т. Г. Івашина та ін.);
- антрополого-психологічна модель (В. І. Слободчиков);
- психодидактична модель (В. В. Давидов, В. П. Лебедева, В. А. Орлов);
- екопсихологічна модель освітнього середовища (В. І. Панов).

Еколого-особистісна модель освітнього середовища найбільш широко представлена у працях В. А. Ясвіна. В методологічному відношенні дана модель опирається на екологічний підхід до сприйняття Дж. Гібсона, в основі якого лежить розуміння оточуючого середовища як середовища проживання, тобто сукупності можливостей оточуючого світу, що забезпечують або перешкоджають задоволенню життєвих потреб індивіда. Другою методо-

логічною передумовою свого підходу до визначення освітнього середовища. В. А. Ясвін використовує педагогічні ідеї представлені у працях відомих педагогів таких як Я. Корчак, П. Ф. Лесгафт, Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці та ін.

Спираючись на ідеї екопсихології та педагогіки виховання особистості В. А. Ясвін запропонував використовувати в якості базових чотири типи освітнього середовища:

- «догматичне освітнє середовище», що сприяє розвитку пасивності і залежності дитини («догматичне виховуюче середовище» за Я. Корчаком);
- «кар'єрне освітнє середовище», що сприяє розвитку активності, але і залежності дитини;
- «безтурботливе освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку, але й зумовлює формування пасивності дитини;
- «творче освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку активної дитини [7, с.49−106].

Векторна модель освітнього середовища В. А. Ясвіна створила підґрунтя для проектування та експертизи освітнього середовища, за двома біполярними конструктами: «свобода − залежність» та «активність − пасивність».

В основу комунікативно-орієнтованої моделі освітнього середовища психологами покладено створення спільності педагога і того хто навчається, тобто соціального середовища комунікативної взаємодії.

Л. С. Виготський дотримувався позиції, згідно якої розвиток особистості повинен проходити як «проведення соціальної перебудови біологічних форм поведінки», а педагогічна психологія повинна будуватися на «біологічній» основі [1, с. 6].

Л. С. Виготський описуючи процеси впливу оточуючого середовища на розвиток дитини, вказував лише на видимість єдиного середовища, що існує в реальній дійсності. Він представляв середовище у вигляді більш менш самостійних та ізольованих один від одного частин, які мають можливість впливати на людину. Крім того, вчений ототожнював у значенні терміни «середовище» та «соціальне середовище», пояснюючи це тим фактом, що навіть у тому випадку, коли середовище виступає суто природним, все одно в його відношенні до людини є визначаючі соціальні моменти [1, с. 56].

В. В. Рубцов зазначає: «… спільність, а я говорю зараз про спільність, що стосується освіти людини є тим специфічним предметом, який дозволяє розглядати, що відбувається з людиною стосовно його розвитку, присвоєння норм і зразків, а також реалізацію цих норм. Останнє можна сформулювати як проблему і говорити про те, що спільність існує як особливе середовище, яке є специфічною організацією, що забезпечує розвиток і функціонування людини, а фактично, передачу норм життєдіяльності від дорослого до дитини» [5, с.170−171].

Отже, освітнє середовище розуміється В. В. Рубцовим як форма співпраці (комунікативна взаємодія), яка створює особливі види спільності між учнем і педагогом і між самими учнями, та забезпечує передачу учням необхідних для функціонування в даній спільності норм життєдіяльності, включаючи способи, знання, уміння і навички навчальної і комунікативної діяльності. Вихідним в основі даного підходу до освітнього середовища є розуміння того, що необхідною умовою розвитку дитини є його участь у спільній діяльності, що розділена з дорослим і/або з іншими суб'єктами освітнього процесу [5].

Антрополого-психологічна модель освітнього середовища представлена у працях В. І. Слободчикова. В якості вихідної передумови для введення поняття освітнього середовища він розглядає принцип розвитку, підкреслюючи, що розвиток в сучасній науковій літературі розглядається як природній, спонтанний процес, і як саморозвиток, який не зводиться ні

до процесуальних, ні до діяльнісних характеристик, а виражає фундаментальну особливість людини «ставати і бути дійсним суб'єктом свого власного життя» [6, с.173].

І. В. Слободчиков зазначає, що освітнє середовище не є чимось однозначним і наперед заданим, середовище, на його думку, починається там, де відбувається зустріч (стрітення) того хто навчає і навчається; де вони спільно починають її проектувати і будувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки і відношення [6,с.175].

Автор зображує модель освіти, як органічно цілої, здатної до розвитку сфери, у вигляді трьох взаємозв'язаних предметних проекцій освітньої практики: освітніх середовищ, освітніх інститутів та освітніх процесів, а також двох механізмів їх забезпечення: освітньої політики, яка реалізує функцію самовизначення освіти в соціумі та управління освітою, що скріплює її цілісну сферу [6, с.174].

Автор зазначає, що у запропонованій структурі сфери освіти кожний її «елемент», кожна із проекцій утворюється як результат перетинання двох інших. Так, освітні середовища задаються сукупністю освітніх інститутів і процесів, освітні інститути нормативно закріплюють і організовують зміст освітнього середовища і програми освітньої діяльності, характеристика освітніх процесів визначається типом інститутів і освітніх середовищ.

На думку І. В. Слободчикова, об'єктивно освітнє середовище може характеризувати двома показниками: насиченість освітнього середовища (ресурсний потенціал) і її структурованість (спосіб її організації) [6, с.175].

І. В. Слободчиков пропонує три різні способи організації освітнього середовища в залежності від типу зв'язків і відносин та його структурування [6, с.176]:

- середовище, організоване за принципом одноманітності; тут домінує адміністративно-цільові зв'язки і відносини, що визначаються як правило одним суб'єктом – владою; показник структурованості спрямований до максимуму;
- середовище організоване за принципом різноманітності, тут зв'язки та відносини мають конкуруючий характер, оскільки відбувається боротьба за різного виду ресурси; починається атомізація освітніх систем, знищується єдиний освітній простір; показник структурованості спрямований до мінімуму;
- середовище, організоване за принципом варіативності (як єдності багатоманітності); тут зв'язки і відносини мають кооперуючий характер, відбувається об'єднання різних видів ресурсів у рамках об'єднуючих освітніх програм, що забезпечують свою траєкторію розвитку різним суб'єктом: окремим людям, спільностями, освітнім системам; показник структурованості спрямований до оптимуму.

І. В. Слободчиков аналізуючи зміст розрізняє поняття: «місце освіти», «освітній простір», «освітнє середовище». Поняття місце, на його думку, де відбувається освітня діяльність пов'язано з адміністративно-нормативною точкою зору. Клас, школа, шкільні та навчальні округа є освітнім містом, які не мають конкретних кордонів. Розміри місця освіти, а часто й його характер, визначається нормативно [6,с.176].

Психолог доводить, що поняття «освітній простір» і «освітнє середовище» визначається перш за все професійно-діяльнісною точкою зору. В загальному освітній простір утворюється сукупністю освітніх інститутів, процесів і середовищ; він похідний від них, але до них не зводиться. Кордони освітнього простору можуть розширюватися і звужуватися, вони визначаються масштабом професійної діяльності педагогів, масштабом за-

лучення соціокультурного оточення в саму освітню діяльність. Ця діяльність згорнута до розмірів окремого закладу, однієї програми, одного предмету, перетворює простір в набір атомізованих місць освіти, знищуючи її єдність та неперервність [6, с.176].

Поняття освітнє середовище, на думку І. В. Слободчикова, також визначається професійно-діяльнісною (але вже управлінською) позицією, оскільки специфічною властивістю середовища є її насиченість освітніми ресурсами. Саме поняття ресурсу – його формування, збагачення і розподіл є перш за все предмет організаційно-управлінської діяльності [6, с.176].

Психодидактична модель освітнього середовища (В. В. Давидов, В. П. Лебедева, В. А. Орлов) ґрунтується на ідеї про визнання за кожним учнем пріоритету його індивідуальності як суб'єкта освітнього процесу, персонального досвіду. Як вважають В. П. Лебедєва й В. П. Орлов, реалізація даної моделі передбачає розроблення для кожного учня індивідуального педагогічного проекту автентичного освітнього середовища, персонального навчального плану, індивідуального вибору освітніх програм та їхніх рівнів за кожним навчальним предметом тощо [2].

Концептуальну модель формування екологоорієнтованого світобачення особистості пропонує екопсихологічна модель освітнього середовища В. І. Панова. Відповідно до поглядів розробників екопсихологічної моделі, освітнє середовище – це система психолого-педагогічних умов і впливів, які створюють можливості для розкриття інтересів і здібностей кожної особистості на основі врахуванням її природних потенційних і вікових можливостей. Виходячи з цієї тези, освітнє середовище має бути зорієнтовано на створення оптимальних умов для розкриття творчого потенціалу учнів; задоволення індивідуальних освітніх інтересів і потреб кожної особистості; застосування таких освітніх технологій, які відповідають природним і соціальним особливостям учнів.

На думку В. І. Панова, основною причиною, що зумовила активне введення в психологію освіти поняття «освітнє середовище» є зміна вихідних основ побудови сучасних освітніх технологій. Традиційна парадигма навчання побудована за принципом трансляції знань учителем і відтворення їх учнями, провокує переважно розвиток репродуктивних здібностей як учня, так і педагога [3, с.177].

З точки зору екопсихології розвитку В. І. Панов вважає, що освітнє середовище в якості предмета теорії, експерименту і практики слід розглядати у вигляді [3, с.178]:

- фактора навчання і розвитку, того хто навчається (воно є, але ніякого впливу на його розвиток воно не здійснює);
- фактора навчання і розвитку того хто навчається. Тут взаємодія того хто навчається і середовища здійснюється за суб'єкт – об'єктною схемою, коли середовище виступає в якості фактора, активно впливає на нього, а той кого навчають виступає у якості об'єкта, що приймає його впливи;
- умови навчання і розвитку, коли освітнє середовище являє собою сукупність можливостей для навчання, а також для прояву і розвитку здібностей того хто навчається;
- засобу для навчання і розвитку того хто навчається.

В цій якості освітнє середовище може виступати у якості засобу «в руках» педагога, коли він цілеспрямовано вибудовує освітнє середовище, необхідне, на його думку (і умінню), для розв'язування тих чи інших педагогічних завдань. Але освітнє середовище може слугувати і власним, суб'єктивним засобом розвитку того хто навчається. В тому значенні, що він сам вибирає або вибудовує для себе освітнє середовище, що відповідає його інтересом та потребам. Важливо, що в цьому випадку того хто на-

вчає стає суб'єктом розвитку, а освітнє середовище – об'єктом його вибору та використання в якості невистачаючого йому засобу розвитку своїх здібностей;

- предмета проектування і моделюванню, коли у відповідності з цілями навчання і особливостями розвитку контингенту того хто навчається теоретично проектується і потім практично (з урахуванням умов) моделюється той чи інший тип освітнього середовища. Наприклад, мікросередовище (в класі) розвиваючого типу;
- об'єкта психолого-педагогічної експертизи, коли освітнє середовище оцінюється за певними критеріями і з допомогою відповідних методів.

В. І. Панов аналізуючи основні напрями екопсихологічних досліджень зазначає, що у системі «людина − середовище» існують різні типи індивідуально-середовищної взаємодії та пропонує їх розрізняти за такими параметрами:

- за предметним змістом середовищного фактору (просторове, сімейне, освітнє, інформаційне, етнічне, соціокультурне, духовне та інші види середовища);
- за видом психічної реальності, відносно якої розглядається взаємодія середовищного фактора (психічний процес, психічний стан, свідомість, ноосфера);
- за видом сфери психіки, на яку впливає взаємодія середовищного фактору (тілесне, що припускає саматопсихічне, емоційне, інтелектуальне, особистісне, духовно-моральне);
- за ступенем взаємодії, тобто, екстремальні ситуації, що викликають критичні стани психіки і, як наслідок цього, гастротравматичні і посттравматичні психологічні наслідки;
- за ступенем довільності регулювання індивідом свого стану і поведінки;
- за функціональним значенням «середовища», як компонента взаємовідносин «індивід − середовище». Тут мається на увазі, що середовище може виступати як факт, як фактор, як умови (можливості) і як засіб становлення і розвитку психічної реальності в системі «індивід-середовище»;
- за типом суб'єкт − об'єктних відносин в системі «індивід-середовище»: об'єкт – об'єктний (психологічна екологія); суб'єкт – об'єктний (психологія середовища, інвайронментальна психологія, психологія екологічної свідомості антропоцентричного типу); суб'єкт – суб'єктний (психологія екологічної екоцентричного типу); суб'єкт – породжувальний, тобто такий що породжує суб'єкта спільної дії і/або розвитку системи «індивід − середовище», «Людина – Природа» (екопсихологія розвитку) [4, с.9−10].

Також, науковець акцентує увагу на тому, що в останньому варіанті взаємодії дана система забезпечує можливості для отримання конкретною людиною індивідуальності своїх психічних процесів, станів і свідомо виступає у ролі своєрідного середовища розвитку індивідуальності. Психолог наголошує, що в цьому значенні середовище розвитку індивідуальності повинно мати системнопороджувальний характер, системоутворюючим стержнем якого виступає зовнішньо-предметна і внутрішньо-предметна (ментальна) діяльність. При цьому, «предметом» такої діяльності можуть виступати не тільки зовнішні, речові, природні і соціальні об'єкти або їх ідеальні форми (образи, поняття), що представленні у свідомості суб'єкта, але й сама Людина як суб'єкт, об'єкт і засіб своєї предметно-практичної діяльності [4, с.10].

Висновки. Отже, аналіз досліджень з психології середовища довів актуальність окресленої проблеми у річищі психологічного пошуку. Представленні моделі освітнього середовища розкривають різносторонність пошуків її розв'язання. Об'єднуючою думкою

усіх цих авторів, на наш погляд, є бажання виокремити ефективні шляхи та механізми створення дієвого освітнього середовища, яке забезпечить становлення та розвиток особистості, їх активну взаємодію та спонукатиме до саморозвитку. Нам імпонують погляди І. В. Слободчикова, адже ми також вважаємо, що сучасне освітнє середовище ВНЗ має бути організоване за принципом варіативності як єдності багатоманітності, де зв'язки і відносини мають кооперуючий характер. У процесі професійної підготовки фахівців відбувається об'єднання різних видів ресурсів у рамках однієї освітньої програми, яка забезпечує певну траєкторію розвитку суб'єкт взаємодії − студентів. Подальші наукові пошуки доречно спрямувати у контекст дослідження теоретичних підходів та концепцій проектування середовища професійної підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова / Л. С. Выготский. − М. : Педагогика, 1991. − 480 с.*
2. *Лебедева В. П., Орлов В.А., Панов В.И. Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Первая российская конференция по экологической психологии: тезисы, (Москва, 3–5 декабря, 1996 г.). – М., 1996.*
3. *Панов В. И. Экологическая психология: состояние и перспективы (вместо предисловия от программного комитета) / В. И. Панов // 2-ая Российская конференция по экологической психологи. Материалы. (Москва, 12−14 апреля 2000 г.) / Под. ред. В. И. Панова. − М. : Экопсицентр РОСС, 2000. − 329 с. − С. 3−12.*
4. *Панов В. И. Образовательная среда как предмет экопсихологии развития / В. И. Панов // 2-ая Российская конференция по экологической психологи. Материалы. (Москва, 12−14 апреля 2000 г.) / Под. ред. В. И. Панова. − М. : Экопсицентр РОСС, 2000. − С. 177−178.*
5. *Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологи) / В. В Рубцов // 2-ая Российская конференция по экологической психологи. Материалы. (Москва, 12−14 апреля 2000 г.) / Под. ред. В. И. Панова. − М. : Экопсицентр РОСС, 2000. − С.169−172.*
6. *Слободчиков И. В. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / И. В. Слободчиков // 2-ая Российская конференция по экологической психологи. Материалы. (Москва, 12−14 апреля 2000 г.) / Под. ред. В. И. Панова. − М. : Экопсицентр РОСС, 2000. − 329 с. − С. 172−176.*
7. *Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. − М. : Смысл, 2001. − 365 с. − ISBN 5-89357-090-1.*

2.
ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

АЛЕКСАНДРОВА Н. М.,
аспірант кафедри педагогіки та
психології,
ДВНЗ «КНЕУ ім. В.Гетьмана»,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті уточнюється педагогічний зміст поняття «управлінська культура викладача», виокремлюється та аналізуються її структурні компоненти. Автор обґрунтовує актуальність й необхідність розробки відповідної методики формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки в економічному університеті.

Ключові слова. *Управлінська культура викладача, управлінські цінності, управління навчальною діяльністю студентів, компоненти управлінської культури викладача.*

В статье уточняется педагогическое содержание понятия «управленческая культура преподавателя», выделяются и анализируются структурные компоненты управленческой культуры преподавателя. Автор обосновывает необходимость и актуальность разработки соответствующей методики ее формирования.

Ключевые слова. *Управленческая культура преподавателя, управленческие ценности, управление учебной деятельностью студентов, компоненты управленческой культуры преподавателя.*

The article examines and clarifies the pedagogical essence of the notion "lecturer's governance culture". The author analyzes its structural components and justifies the necessity and importance of designing the relevant method of forming the lecturer's governance culture in the economic university.

Key words. *lecturer's governance culture, governance values, governing the educational process, components of lecturer's governance culture.*

УДК 378.147

© Александрова Н. М ., 2013

Постановка проблеми у загальному вигляді. Наріжними тенденціями розвитку світової та вітчизняної освітньої системи є поширення та поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на формування у вихованців системного, міждисциплінарного підходу до аналізу складних професійних ситуацій, мотивації до самонавчання й самовиховання.

Одним із стратегічних напрямів реформування й удосконалення освітнього процесу постає необхідність оновлення й розробки змісту, технологій, організаційних форм професійної освіти, в основі яких має бути концепція формування професійно-педагогічної культури викладача. Такий підхід зумовлений тим, що у сучасних умовах конкурентноздатним ресурсом діяльності викладача є не стільки його спеціальні знання, освоєні технології навчання і виховання, скільки загальна і професійно-педагогічна культура, яка забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати загальнолюдські й професійні цінності.

Думка дослідників (А.Алексюк, Б.Анан'єв, В.Беспалько, В.Гриньова, Т.Горюнова, І.Ісаєв, І.Зязюн, В.Костіна, Н.Кузьміна), що головна функція викладача полягає в управлінні процесами навчання, виховання та розвитку студентів, дає підстави вважати управлінську культуру викладача предметом формування в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів.

Аналіз наукових джерел. Проблема формування професійної культури має своє віддзеркалення у наукових працях М.Васил'євої, В.Гриньової, І.Зязюна, І.Ісаєва, В.Лозової, В.Сластьоніна. Зміст, функції та взаємозв'язок освіти і культури стали предметом наукових доробок А.Арнольдова, **І.Зязюна,** В.Іванова, М.Каган, В.Межуєва, **В.Семашко,** Е.Баллера, Є. Маркаряна, В.Зінченко, Н. Крилова, С. Гессена.

Звернення дослідників до важливості формування культурологічних характеристик педагога нині не є випадковим, оскільки, по-перше, культура постає як вищий прояв компетентності (Б.Гершунський), як інтеріоризація цивілізаційного досвіду (М.Каган), а по-друге, лише при цілісному підході до формування професійно-педагогічної культури, науково-дослідницької, конфліктологічної, управлінської та інших субкультур у процесі професійної підготовки можливо найбільш ефективно підготувати педагога до відповідного виду діяльності.

Водночас аналіз сучасних наукових доробок свідчить, що управлінська культура викладача як професійно-особистісна характеристика майже не розглядається вітчизняними дослідниками.

Формулювання цілей статті. Метою статті є актуалізувати проблему формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки в економічному університеті, розкрити стан її дослідженості у наукових джерелах.

Виклад основного матеріалу. Для практики педагогічної діяльності властиві такі атрибутивні характеристики як «професійна культура», «педагогічна культура» і «професійно-педагогічна культура». Культурологічний підхід дозволяє у професійній діяльності викладача виокремити інші характеристики його праці (субкультури). Вони виступають окремими аспектами професійно-педагогічної культури (валеологічна, науково-дослідницька, морально-правова, комп'ютерна, інформаційна, професійно-психологічна, методологічна). Аналіз змісту зазначених вище субкультур дає можливість виявити їх зв'язок з управлінською культурою викладача, оскільки субкультури но-

сять особистісний характер, є «інтегральним особистісним утворенням», «складною динамічною якістю особистості», яка характеризується сукупністю професійних і особистісних якостей [3; 4; 6]. Вони мають свою структуру та складові компоненти і є ознакою професіоналізму педагога.

З'ясування шляхів та виявлення умов формування управлінської культури викладача потребує ознайомлення з сучасною науковою літературою щодо визначення самого поняття «управлінська культура», розкриття його сутності та змісту, виокремлення структурних компонентів управлінської культури.

З цією метою ми розглянули семантичне поле таких понять, як: «культура» і «управління». Вивчення наукового доробку дослідників дозволяє нам зробити висновок, що культуру розуміють як: особистісну якісну характеристику (М.Каган); творчу діяльність (В.Межуєв); етичні, моральні норми, принципи поведінки, духовні цінності (П.Сорокін, О.Шпенглер); процес творчої самореалізації (А.Моль); суспільно напрацьована форма існування суспільства (В.Іванов); процес духовного збагачення людини (Ю.Палеха); фундаментальний фактор і передумова прогресивного розвитку (А.Арнольдов).

У рамках нашого дослідження ми розцінюємо культуру як особистісну якісну характеристику, яка має прояв й вдосконалюється у творчій діяльності.

Поняття «управління» є багатоаспектним. Ознайомлення з науковою літературою з менеджменту (М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури, О.Виханський, Ю.Палеха, А.Наумов, В.Пекельна, В.Цвєтков) дає підстави стверджувати, що управління розглядають як: функції управління (планування, організація, мотивація і контроль (М.Мескон); діяльність (В.Цвєтков, М.Поташник); цілеспрямований вплив на систему з метою забезпечення максимального її функціонування» (В.Пекельна, В.Афанас'єв); взаємодію (П.Трет'яков, Т.Шамова, В.Якунін); «мистецтво організовувати таланти» (Р.Макнамара).

Отже, узагальнюючи зміст та сутність цих визначень, ми дійшли висновку, що управління представляє собою активну взаємодію суб'єктів певного процесу, яка спрямована на їхній гармонійний особистісний та професійний розвиток, досягнення поставлених цілей у процесі реалізації управлінських функцій.

У науковій літературі феномен «управлінська культура» розцінюють як: характеристику свідомої діяльності суспільних інститутів та окремих індивідів (К.Хоруженко); єдність управлінських знань,цінностей, відносин на певному етапі розвитку суспільства (Енциклопедичний словник з державного управління); рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, фізичних якостей (І.Мяготіна); сформована якість та міра виконання професійних завдань, творче виконання управлінських функцій (В.Бєлоліпецький). Ми розглядаємо управлінську культуру не лише як органічне поєднання норм і правил управлінської діяльності (юридичних, моральних, організаційних, економічних, технічних), а й доцільне упорядкування суспільних відносин, творче виконання управлінських функцій для реалізації необхідних управлінських операцій. На нашу думку, управлінська культура особистості є професійною якістю, показником її професійної спроможності, соціальної значущості.

У сучасних дослідженнях поруч з поняттям «управлінська культура» розглядаються такі поняття, як: «культура управління», «культура управлінської праці», «культура менеджменту». Так, окремі дослідники (О.Мармаза, Ф.Хміль, М.Заренок, Ю.Палеха) вважають, що культура управління — це система знань про процеси управління, відповідні вимоги, зумовлені морально-етичними

нормами; методи, принципи і техніки управління; стилі керівництва; грамотне прийняття рішень; реалізація управлінських процесів. Культура управлінської праці, на переконання С.Шекшні і Н.Шубіна, представляє собою послідовність організаційних дій, усвідомлення цілей діяльності, вибір організаційних форм її виконання, в той час як, культура менеджменту є сукупністю досягнень в організації та здійсненні процесу менеджменту, налагодженні управлінської праці, використанні техніки в менеджменті (Ф.Хміль, А.Губа).

Вивчення змісту зазначених вище понять є підставою вважати, що ці поняття розглядають як сукупність відповідних організаційних досягнень, певні організаційні форми управління процесами, характеристику рівня організованості будь-якої діяльності. В той же час управлінська культура постає атрибутивною, особистісно-професійною якісною характеристикою виконавців діяльності.

Урізноманітнення й модернізація сучасних освітніх програм, поява гнучких і багатоваріативних підходів до викладання навчальних дисциплін, відповідні вимоги до рівня професіоналізму сучасного викладача зумовили посилення уваги сучасних науковців до проблеми формування управлінської культури педагога. Інтерес до цього питання не є випадковим, оскільки управлінську культуру визначають як: комплекс якостей особистості (Т.Горюнова, Н.Тамарська); сукупність знань, умінь й навичок (В.Мельник); динамічне системне особистісне утворення (А.Губа, М.Кононенко); ознака професіоналізму (Л.Азарова); міру і способи самореалізації педагога в професійній діяльності і спілкуванні (В.Сластьонін).

Аналіз сучасних наукових доробок Л.Азарової, Н.Тамарської, І.Кузнєцової, Л.Васильченко, С.Королюк, Т.Горюнової, А.Губи, М.Кононенко засвідчує, що управлінську культуру педагога розглядають з точки зору ціннісних орієнтацій (аксіологічний аспект), управлінських знань (гносеологічний або інформаційний) та вмінь й навичок здійснення управлінської діяльності (операціональний). У контексті такого розуміння дослідники виокремлюють у структурі управлінської культури особистісно-творчий, здоров'язбережувальний, функціональний, психологічний, комунікативний компоненти (Л.Азарова, М.Кононенко, І.Кузнєцова, Н.Тамарська); особистісний, мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний (Л.Васильченко, С.Королюк, А.Губа); аксіологічний, гносеологічний, технологічний компоненти (Т.Горюнова).

З огляду на визначені сутнісні характеристики й структурні компоненти, у нашому дослідженні ми використовуємо робоче поняття «управлінська культура викладача» як професійно-особистісну якісну характеристику, міру і спосіб творчої реалізації особистості викладача в управлінні процесом навчання.

Для характеристики педагогічної діяльності викладача у професійній сфері дослідники виокремлюють поняття: «професійна компетентність» (Б.Авво, Т.Браже, Ю.Варданян, Л.Дудіна, А.Маркова) та «управлінська компетентність» (І.Колеснікова, Н.Кузьміна).

Спираючись на аналіз наукових джерел, ми вважаємо, що професійна (педагогічна) компетентність викладача детермінується сукупністю професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, ставлень і педагогічних цінностей; розглядається як: готовність і здатність викладача вирішувати педагогічні завдання в контексті відповідних ситуацій через рефлексію та вибір альтернативних рішень; прояв рівня його професіоналізму.

У своєму дослідженні ми виходимо з тих позицій, що управлінська культура майбутніх викладачів: може бути сформована і розвинена через

управлінську компетентність; є синтезом базових знань з теорії і методології управління та знань принципів і правил управління навчальним процесом і самоуправління; передбачає оволодіння високим рівнем методологічної культури при вирішенні проблемних питань, знання оперативно-технологічних функцій управління (оптимізації навчального процесу), знання змісту мотиваційно-цільового управління навчальним процесом.

Отже, визначення управлінської культури викладача як професійно-особистісної характеристики, яка охоплює сукупність педагогічних ціннісних орієнтацій й професійних компетенцій, необхідних для успішного й ефективного управління навчальним процесом, вимагає розкриття й характеристики її структурних компонентів:

- *аксіологічний* (сукупність цінностей, соціальних норм, настанов, особливостей поведінки), який включає: *цінності-знання(*сутність управлінських знань, психологію управління, методологію та теорію управління, сучасні теорії і концепції управління навчальним процесом, ідею стабільного розвитку; певну філософію інноваційного навчального процесу; *цінності-цілі(*сутність і зміст цілей управління навчальним процесом, студентським колективом, самовихованням і саморозвитком*);цінності-відношення* — принцип партнерства; *цінності-якості(*особистісні, комунікативні, психологічні, статусно-рольові якості, моральні якості*);*
- *технологічний* (проективні, організаційно-регулятивні, соціально-психологічні, контрольно-коригуючі, рефлексивно-оцінювальні, комунікативні вміння);
- *мотиваційний* (соціальні, управлінсько-педагогічні, мотиви саморозвитку і самовдосконалення);
- *особистісно-творчий* (особистісні якості, здібності, індивідуальність викладача).

Виявлені та висвітлені характеристики управлінської культури викладача дають нам підстави стверджувати, що ефективність та успішність здійснення його педагогічної діяльності передусім залежить від рівня сформованості у нього управлінської культури, яка поєднує в собі відповідні знання, вміння і ціннісні педагогічні, управлінські, професійні і духовно-особистісні орієнтації. У зв'язку з цим володіння управлінською культурою постає умовою реалізації управлінських функцій викладача.

У теорії управління існують різні підходи до визначення основних функцій управління. Засновники менеджменту М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі виділяють такі основні функції управління, як:

- планування (визначення того, якими повинні бути цілі організації і що повинні робити її члени, щоб досягнути цієї мети);
- організація (створення певної структури, яка дає можливість людям ефективно працювати для досягнення їх особистих цілей і мети організації);
- мотивація (спонукання членів організації до діяльності);
- контроль (забезпечення досягнення організацією своїх цілей) [5].

Для вирішення педагогічних завдань викладач як організатор й управлінець навчально-пізнавальної діяльності студентів реалізує зазначені управлінські функції. Зіставляючи їх зміст та сутність з педагогічним функціями, зауважимо, що окремі професійно-педагогічні функції викладача є дуже близькими до функцій управління, що підтверджує і аналіз наукових досліджень.Зокрема, управлінська функція планування за змістом тотожна до таких педагогічних функцій, як: діагностична, орієнтовно-прогностична й конструктивно-проектувальна; організація — відповідає організаційній й інформаційно-пояснювальній педагогічним функці-

ям; координація — охоплює орієнтаційну, мотиваційну й мобілізаційну педагогічні функції; мотивація — споріднена до комунікативно-стимулювальної педагогічної функції; функція контролю виявляє спорідненість до аналітико-оцінювальної й рефлексивної педагогічних функцій.

З'ясувавши місце управлінської культури викладача у професійній педагогічній діяльності, постає необхідність розробити механізм її формування, з'ясувати умови, що сприятимуть ефективному перебігу цього процесу у непедагогічному вищому навчальному закладі.

Плідним є науковий доробок Т.Горюнової насамперед у тому, що стосується обґрунтування теоретико-методологічних підходів до формування управлінської культури майбутніх педагогів у педагогічному вищому навчальному закладі. Автор вперше розробила дидактичну систему її формування на основі особистісно-зорієнтованого навчання, розробила показники рівнів сформованості управлінської культури педагога (мотиваційно-ціннісні орієнтації — розуміння значущості управлінської культури у педагогічній діяльності, ставлення до партнера як рівноправного суб'єкта педагогічної взаємодії, ціннісне ставлення до власної управлінської культури як умови досягнення вершин професіоналізму; об'єм професійних знань про сутність педагогічного управління, культурних форм його здійснення; ступінь розвитку основних функцій педагогічного управління).

На переорієнтацію професійної підготовки майбутніх викладачів на формування управлінської культури на рівнях управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, співуправління та самоуправління звертає увагу у своєму дослідженні М.Кононенко. Автор розробила педагогічну технологію формування управлінської культури у майбутніх педагогів, яка включає в себе діагностично-цільовий блок (рівні сформованості управлінської культури й номенклатура цілей, які забезпечують цілісний підхід до формування знань, умінь і ціннісних орієнтацій); змістовий блок (спрямованість психолого-педагогічних дисциплін на формування управлінської культури); процесуальний блок (застосування інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів).

Подальшим кроком удосконалення професійної підготовки студентів — майбутніх викладачів у педагогічному вищому навчальному закладі стала розроблена І.Кузнєцовою науково-обґрунтована технологія формування управлінської культури майбутніх викладачів на основі залучення зарубіжного управлінського досвіду. Авторська технологія охоплює теоретичний блок, спрямований на використання теоретичних ідей пов'язаних з управлінням змінами (концепція адаптивного управління Р.Хайфітца), теорії управління конфліктами (теорія Томаса-Кілмана), ідеї розвитку емоційного інтелекту (теорія Д.Големана), концепції кризового управління Е.Шекельтона та емпіричний блок, який включає в себе інноваційні методи і прийоми (кейси), групові форми організації діяльності студентів (проекти), залучення у навчальну діяльність практико-зорієнтованих інструментів виконання управлінських функцій [4].

На професійне становлення та вдосконалення педагога у педагогічній діяльності, однією із важливих складових якої є науково-методична робота в освітньому закладі, вказує у своєму дослідженні Л.Азарова. Автор розробляє технологію й виявляє особливості та концептуальні підходи до формування управлінської культури педагога в процесі науково-методичної роботи. Запропонована авторська технологія концептуально базується на акмеологічному й андрогогічному підходах, формування управлінських

знань, умінь і ціннісних орієнтацій є метою підвищення кваліфікації педагога і науково-методичної роботи.

До найбільш сучасних та фундаментальних робіт з питання формування управлінської культури педагога слід віднести наукову працю А.Губи. Дослідник дотримується думки, що формування управлінської культури майбутніх учителів – менеджерів освіти є складовою їхньої професійної підготовки. Цей процес передбачає засвоєння студентами знань і способів здійснення управлінської діяльності на професійно-педагогічному, фахово-предметному й методичному рівнях і тим самим обумовлює зміст та етапи педагогічних заходів, що у своїй сукупності створюють цілісну систему формування досліджуваного феномена. Провідною ідеєю концепції автора є розуміння управлінської культури сучасного вчителя як невід'ємної складової його професійно-педагогічної культури через необхідність виконання функцій менеджера навчально-виховного процесу[2]. У зв'язку з цим автор ставить собі за мету на основі історикологічного,проблемно-цільового, порівняльного, ретроспективного аналізу розробити та експериментально випробувати модель науково-методичного забезпечення теоретично обґрунтованої системи формування управлінської культури для підвищення рівня професійної готовності педагогів як майбутніх менеджерів освіти в процесі професійної підготовки.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз сучасних наукових доробок з даної теми, дає підстави стверджувати, що процес формування управлінської культури педагогів розглядається як складова їхньої професійної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі. Цей процес спрямований на розвиток здібностей до свідомої самоорганізації діяльності і самоуправління інтелектуальними, фізичними та моральними резервами. Він має сприяти оволодінню здібностями до самоосвіти та самовдосконалення отриманих знань і вмінь, для того щоб адекватно управляти навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Більшість дослідників вказують на важливість й необхідність технологізації процесу формування управлінської культури, який представлений єдністю змісту, цілей, засобів та кінцевих результатів.

Висновки. В умовах формування нової концепції розвитку освіти на перший план висуваються вимоги до особистості викладача нового типу. Одним із пріоритетних напрямів удосконалення професійної підготовки викладачів є формування особистості з високим рівнем управлінської культури, яка володіє інтелектом, культурою мислення, здатною до діалогу, зі стійкою орієнтацією на самореалізацію та саморозвиток.

Отже, об'єктивна необхідність інтенсивного оновлення педагогічних систем передбачає високий рівень готовності майбутніх викладачів до здійснення управлінської діяльності, наявності управлінської свідомості та мислення.

Проблема формування управлінської культури педагога досліджувалася в рамках професійної підготовки вчителів у педагогічному навчальному закладі. Проте спеціальних досліджень, у яких би розглядався процес формування управлінської культури у непедагогічних вищих навчальних закладах в умовах фахової підготовки, немає.

Перспективи подальшого дослідження. Зокрема потребує спеціального дослідження й розробки комплексу організаційно-методичних умов й технології становлення управлінської культури майбутніх викладачів в економічному університеті, формування його професійних управлінських цінностей, переконань й моральних принципів поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Горюнова Т.М. Развитие управленческой культуры педагога дошкольного образования: Автореф. дис. на соискание канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1999. – 22 с.*
2. *Губа Н.В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: дис… доктора пед. наук: 13.00.04 / Губа Н. В. – З., 2010. – 450 с.*
3. *Кононенко М.А. Формирование управленческой культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. -Калининград, 2002. - 196 с.*
4. *Кузнецова И.А. Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культурыстудентов – будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. / Кузнецова И.А. – М., 2006. – 290 с.*
5. *Мескон, М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. - М.: Дело, 1992.*
6. *Тамарская Н.В. Формирование управленческой культуры педагога в системе непрерывной профессиональной подготовки: Дис. док. пед. наук: 13.00.08 / Тамарская Н. В. – Калининград, 2004. – 396с.*

ГОНЧАР І.Г.,
аспірант, Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

КОСМІЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАПРЯМОК НАУКОВОГО ПОШУКУ К. ВЕНТЦЕЛЯ

У статті цілісно висвітлено основні характеристики концепції космічної педагогіки, запропонованої К. Вентцелем. Представлено тлумачення поняття Космос, розкрито його зміст та місце людини у Всесвіті. З'ясовано головне завдання, мета та цілі, які вчений поклав в основу своєї теорії космічного виховання. На ґрунті узагальнення творчої спадщини К. Вентцеля визначено ключові ідеї, які складають основу космічної педагогіки.

Ключові слова: *К. Вентцель, космічна педагогіка, виховання, свідомість, інтуїція, природа, гармонія, єдність, цілісність, свобода.*

В статье целостно освещены основные характеристики концепции космической педагогики, предложенной К. Вентцелем. Представлено толкование понятия Космос, раскрыто его содержание и место человека во Вселенной. Выяснена главная задача и цели, что легли в основу теории космического воспитания. На почве обобщения творческого наследия К. Вентцеля определены ключевые идеи, которые составляют основу космической педагогики.

Ключевые слова: *К. Вентцель, космическая педагогика, воспитание, сознание, интуиция, природа, гармония, единство, целостность, свобода.*

The article holistic highlights main characteristics a concept of space pedagogy proposed by K. Ventsel. Presented interpretation of the term Kosmos, reveals its contents, and place of man in the Universe. It was found the main task goal and objectives which the scientist based his theory of space education. On the basis generalization the creative heritage of K. Ventsel defines the key ideas that form the basis of the space of pedagogy.

Key words: K. Ventsel, space pedagogy, education, consciousness, intuition, nature, harmony, unity, integrity, freedom.

УДК 37(470+571)(092)

© Гончар І.Г ., 2013

Останнім часом в історії вітчизняної педагогіки проявляється інтерес до різних, колись уже означених, але потім несправедливо забутих, або викреслених з ідеологічних міркувань, концепцій та теорій. Сьогодні, коли сутнісною характеристикою цивілізаційного розвитку є процес глобалізації, особливої актуальності набуває звернення до новаторського напрямку початку XX століття – космічної педагогіки, основні засади якої вперше сформулював К. Вентцель – відомий російський філософ, педагог, громадський діяч, теоретик та практик вільного виховання.

Історіографічний огляд показав, що вивченням педагогічних поглядів К. Вентцеля займалися: Б. Бім-Бад, М. Богуславський, Л. Ворошилова, В. Зайцев, С. Єгоров, Г. Корньотов, Т. Лобачова, Є. Плєханов, З. Равкін, С. Радіонова, Н. Самойліченко, М. Стєклов, Т. Толмачова та ін. Крім того, філософсько-антропологічні погляди К. Вентцеля розглянуті та представлені у роботах І. Гелашвілі, І. Пушкіної, гуманістичні основи виховання – в дослідженнях Н. Кеберле, О. Кудрицької, Г. Рєпіної та ін. Однак, разом з тим ідеї космічного виховання залишаються недостатньо глибоко вивченим аспектом педагогічної спадщини вченого.

Мета статті – висвітлити сутнісні характеристики та основні ідеї космічної педагогіки К. Вентцеля.

Постановка питання космічного виховання і розробка шляхів його теоретичного та практичного вирішення посідає особливе місце у творчій спадщині К. Вентцеля. Вчений був переконаний, що сучасна йому культура виявляє свою неспроможність у подоланні розвитку мілітаризації, протистояння й конфронтації між людьми. З огляду на це педагог визнавав, що об'єднати усіх разом і в той же час дати можливість прогресивного розвитку кожній людині зможе лише нова культура, яку необхідно будувати на космічній основі.

Перший крок на шляху до розробки концепції космічної педагогіки К. Вентцель зробив у праці „Релігія Творчого Життя" (1923), де висловив ідею Єдності, Цілісності та Гармонії Людини, Людства і Космосу. Виходячи з органічного взаємозв'язку, який існує між людиною, людством і Космосом, вчений прагнув не лише удосконалити суспільство на засадах добра та справедливості, а й зробити його невід'ємною частиною загального, цілісного Всесвіту.

У статтях „Про проблему космічного виховання" (1923) та „Нотатки про космічне виховання" (1925) педагог вперше зробив спробу обґрунтувати постановку проблеми космічного виховання. На думку К. Вентцеля, актуальність цього питання обумовлена тим, що „людина не лише частина певного соціального цілого (сім'ї, народу, класу, людства), вона також є частиною єдиного цілого, яке ми називаємо Космосом або Всесвітом" [3, с. 91].

Космос, у поглядах вченого, – „універсальне суспільство, яке охоплює в собі усіх істот, що знаходяться на різних ступенях розвитку". Те, що людина являє собою його частину (мікрокосмос), за твердженням К. Вентцеля, є факт, з яким так чи інакше потрібно рахуватися. І тому, якщо „ми говоримо про виховання людини як члена людського суспільства в широкому розумінні", то є цілком правомірним говорити „про виховання людини як члена Космосу, як громадянина Всесвіту" [3, с. 91].

Працюючи над розробкою проблеми космічного виховання, цінним надбанням К. Вентцеля стало те, що він один із перших педагогів в Росії вибудував чітку ієрархію ціннісних пріоритетів у вихованні. Погоджуючись із доцільністю індивідуального та соціального виховання, а значить індивідуальної та соціальної педагогіки, вчений підняв цілком закономірне питання про космічну педагогіку та її місце в педагогічній ієрархії. Слід

зауважити, що К. Вентцель не протиставляв космічну педагогіку іншим напрямках науки, а навпаки наголошував, що в ній „…воєдино і гармонійно зливаються індивідуальне, соціальне і космічне виховання" [3, с. 92].

Намагаючись довести спорідненість небесного і земного, К. Вентцель з надзвичайною глибиною розроблюваних ним ідей міркував: „Космос, як і суспільство, має на увазі спільність життя між тим, що ми могли б назвати його складовими частинами. Одними з таких складових частин є людський індивідуум, якого виховують, і вихователь". Задаючись питанням, яку ж мету має ставити собі останній у сфері виховання, якщо дитина є для нього складовою частиною Космосу, і коли виховання приймає космічний характер, К. Вентцель дійшов до наступного висновку: „Якщо вищим завданням індивідуального виховання є найбільш повний і широкий розвиток у вихованця особистої самосвідомості, якщо вищим завданням соціального виховання є розвиток у ньому соціальної самосвідомості, то, аналогічно з цим, вищим завданням космічного виховання буде розвиток в ньому космічної самосвідомості" [3, с. 93], тобто усвідомлення самого себе як невід'ємної частини Космосу.

Аналогічно до завдання космічного виховання, К. Вентцель спробував сформулювати і його мету. Вчений був переконаний, що в процесі індивідуального виховання педагог прагне сформувати у дитини усвідомлення цілісності та єдності свого особистого існування, дати їй зрозуміти, що „…ті процеси життя, які одночасно протікають у ній, складають одну цілісну єдність, таку ж єдність являє його життя, яке розглядається як ряд послідовних моментів". Мету соціального виховання К. Вентцель бачив у тому, щоб індивідуум усвідомив свою єдність з певною соціальною групою, яка все більше розширюється за своїми розмірами і піднімається у своєму розвитку до більш високих форм. У кінцевому результаті ця соціальна група має стати всім людством. З огляду на це педагог вважав, що мета космічного виховання полягає у тому, щоб „привести вихованця до усвідомлення спільності свого життя з життям космічним, до усвідомлення того, що він з усім Космосом становить одне єдине нерозривне ціле, яке розвивається в певному напрямку, і що він, хоче цього чи не хоче, так чи інакше приймає ту чи іншу участь в цьому процесі розвитку космічного життя" [3, с. 94]. Педагог бачив Космос „всеохоплюючим", який „кожну індивідуальну людину містить у собі і перебуває з нею у безперервній взаємодії", тому „не може не відображати в людині свого образу". Людина ж, у свою чергу, всім своїм корінням глибоко вросла в Космос, і чим ясніше вона усвідомлює це, тим „більш плідний характер має її спілкування з Космосом" [1, с. 16].

Відштовхуючись від визначеної мети у всіх трьох сферах виховання, К. Вентцель дійшов висновку, що в основі індивідуального виховання лежить природна єдність життя індивідуальної людської особистості, основою соціального виховання є природна єдність життя певної людської особистості з оточуючим її суспільством, відповідно в основі космічного виховання педагог бачив „природну єдність життя виховуваної особистості з життям всього безмежного Космосу" [3, с. 94]. К. Вентцель був переконаний, що зробити цю єдність свідомою в найбільш можливій мірі – таке найвище завдання виховання в усіх трьох зазначених випадках. Сформувати у вихованця усвідомлення єдності свого особистого життя самого по собі, свого особистого життя з життям суспільства, складовою частиною якого він є, і свого особистого життя та соціального життя тієї суспільної групи, до якої він належить, з життям всього Космосу – означає, на думку педагога, „…зробити для нього можливим поставити собі ціль, підвищення, розширення і поглиблення всіх цих трьох видів єдності

як цілком свідому мету, зробити його здатним до самовиховання у всіх трьох зазначених напрямках" [3, с. 94]. Таким чином, виховання з моменту досягнення вихованцем усвідомленості своєї цілісності та єдності у всіх трьох сферах перетворюється у поглядах К. Вентцеля на творче самовиховання.

Важливе місце у космічній педагогіці К. Вентцеля посідає не лише проблема єдності індивідуального і соціального з Всесвітом, а й ідея коеволюції (спільний розвиток) Природи, Космосу і Людини. Для вченого світ – це єдина, цілісна і взаємопов'язана система: „Людина – Людство – Природа – Космос". Оскільки виживання людства, на думку педагога, неможливо без дотримання універсальних космічних та природних законів, то варто говорити про їх необхідність формування у підростаючого покоління, усвідомленості взаємозв'язку власного розвитку із тим оточуючим світом, який знаходиться навколо.

Ще одним важливим аспектом космічного виховання в поглядах К. Вентцеля є формування у вихованця космічної інтуїції. Вчений був переконаний, для того, щоб „відчути Космос як одне ціле", потрібно відвернути свою увагу від певних його складових частин, окремих граней, „потрібно зосередитися відразу і одночасно на всіх сторонах життя Космосу, які нам відкриваються". Такий цілісний погляд, „це охоплення свідомістю Космосу як одного цілого, це мислення та відчуття відразу всіх сторін його життя і всіх складових його істот та речей", педагог назвав космічною інтуїцією. Незважаючи на глибоке переконання К. Вентцеля у тому, що останньою володіє лише частина людей, він вірив, що „…у майбутньому усі люди досягнуть її". Саме тому педагог закликав вчити дитину „відчувати" Космос і тим самим розвивати у ній космічну інтуїцію [1, с. 18].

Слід зауважити, що К. Вентцель в основі космічного виховання бачив розвиток творчості дитини. Якщо в індивідуальному вихованні і самовихованні творчий характер реалізується через формування вільної творчої особистості, в соціальному – через об'єднання в одне гармонійне ціле із суспільством, сприяння в перетворенні його у вільну творчу спільноту, то в космічному – завдання у піднятті Космосу на все вищі ступені його розвитку. Таким чином, у поглядах К. Вентцеля кожна людина – вільна творча особистість, ареною творчості для якої є вона сама, людство і Космос. Кожен, на його думку, може і повинен, використовуючи всі сили, якими він володіє, сприяти тому, щоб стати більш досконалою особистістю, а значить „допомагати в тій чи іншій мірі, щоб людство і Космос стали більш досконалими". Педагог був впевнений, що наше „Я" володіє свідомістю, яка може стати вільною і творчою та „отримати своє вираження у вільному і творчому мисленні, у вільній творчій любові і у вільній творчій вольовій діяльності" [1, с. 20]. Результатом роботи вільної творчої свідомості, на думку К. Вентцеля, стане істина, добро і краса. Відповідно, найважливіше завдання вихователя, за переконанням педагога, – усвідомити і прийняти самому, а також допомогти засвоїти вихованцям, вище перелічені ідеї.

К. Вентцель, розробляючи основні засади космічної педагогіки, понад усе прагнув з найменшого віку сформувати в дитині космічну свідомість. Він щиро вірив у те, що людина, яка володіє таким компонентом, обов'язково буде моральною. К. Вентцель був переконаний, що „неможливо зробити зле, порочне, злочинне тому, хто злився цілком і неподільно з Космосом, хто подолав свою відособленість, хто не протиставляє більше себе Космосу, людству, а розглядає себе як те, що становить з ними одне ціле. У такої людини повинні зникнути усі приводи і мотиви для скоєння зла" [1, с. 19]. Головна ідея космічного виховання полягає у зміні особистих якостей через розвиток космічної свідомості. Люди-

на, яка володіє космічною свідомістю, здатна, на думку вченого, адекватно оцінювати сучасні проблеми і життєві ситуації. Для цього, в першу чергу, необхідно розвивати у дитині такі аспекти свідомості, як аксіологічний (вироблення моральних установок), онтологічний (формування уявлень про оточуючий Світ) і рефлексивний (усвідомлення себе і свого місця в Світі). Таким чином, космічна педагогіка передбачає з самого початку формування не лише гармонійної єдності та цілісності з усім оточуючим середовищем, а й сприяння виникнення у дитини моральних прагнень та почуттів.

Дух всеєдності захоплював К. Вентцеля, він був переконаний, що кожна окрема людина є сином людства і в „той же час вона є і сином Космосу", але лише ті люди, що володіють космічною свідомістю, можуть бути названі „…воістину синами Космосу, оскільки лише вони найбільш повним і досконалим чином служать представниками Космосу на Землі і серед людства". Саме вони подають нам приклад того, чого може й повинна досягти кожна людина. Ні для одного з нас, вважав К. Вентцель, не виключена така можливість, „тому що кожна людина складає з Космосом одне нерозривне ціле, яке ніщо зруйнувати не в змозі, але яке не завжди і не всіма нами усвідомлюється та реалізується повною, досконалою мірою". Педагог стверджував, що потрібно поглиблювати й розширювати свою свідомість, і вона обов'язково „приведе до найбільш повного і досконалого пізнання нашого „Я", нашого тісного зв'язку та спорідненості з людством, природою і Космосом". Отже, К. Вентцель був впевнений у тому, що, піднімаючись в своєму розвитку на рівень космічної свідомості, кожна людина, не перестаючи бути індивідуальністю, вільною, незалежною, самобутньою особистістю, „стане свідомим виразником і втіленням творчого людства і Космосу" [1, с. 15].

Чільне місце у космічній педагогіці К. Вентцель відвів проблемі свободи. Слідуючи теорії вільного виховання, педагог намагався звільнити усе людство, їх свідомість та дух від „ланцюгів невидимого рабства", оскільки був переконаний, що у такому разі „втрачає свою владу все дріб'язкове, вузьке й обмежене", вільна людина відчуває над собою „подих вічності і нескінченності", „усе погане йде від неї, а душа наповнюється лише світлими піднесеними думками і вільною безмежною широкою творчою любов'ю до всього життя". Якщо свідомість людини, вважав К. Вентцель, хоч на коротку мить виявиться вільною, то їй вдасться більш повно і ясно усвідомити, наскільки її реальне „Я" – невільне, „до якої міри людина легко збуджується пристрастями і темними прагненнями, та як часто вона виявляється набагато слабшою, ніж собі уявляла". Але це аж ніяк не означає, що людина повинна зневажати земне і „сумно скорятися потребам, законам Природи і Космосу". Переживаючи найбільш повно та глибоко сьогодення, віддаючись земним переживанням, людина просто не повинна, на думку вченого, забувати „про цілісне єдине космічне життя і про життя людства в його цілому". К. Вентцель погоджувався з тим, що „досягти цього дуже важко", але вихователі „повинні спрямувати всі свої зусилля на те, щоб допомогти собі і дитині" [1, с. 17].

К. Вентцель був щиро переконаний у тому, найцінніший і піднесений ідеал для вільної творчої особистості, яка усвідомила „свою спорідненість з Космосом", – це „створення вільного братерства серед людства" та встановлення закону Гармонії на Землі і в Космосі. До цього ідеалу, на думку оригінального мислителя, прагнули Христос і Будда як історичні особистості, всі великі Вчителі людства, Сократ, Т. Компанелла та інші „справжні сини людства і Космосу", але і вони, на жаль, не змогли втілити цей ідеал на Землі через недосконалість людини. Тому, на думку педагога, потрібно розвивати у суспільстві

вільну творчу свідомість – „найбільш повне і досконале усвідомлення самого себе як вільної творчої особистості, яка в кожному кроці свого життя тісно пов'язана з життям Космосу і всього людства"[1, с. 15].

В контексті розробки проблеми космічної педагогіки К. Вентцелем у 1937 році було закінчено рукопис „Промені світла на шляху творчості", в якому педагог, не змінюючи своїх поглядів, ще раз закликав читачів „жагу життя в якості окремої відособленої істоти", „спрагу збереження і зростання свого особистого, індивідуального життя" шляхом творчої роботи над собою перетворити у „спрагу збереження і зростання життя космічного, що включає в себе, як необхідний складовий елемент твоє життя, що лише здається тобі відокремленим від життя людства і Космосу, а насправді тісно та нерозривно з'єднане й з тим, і з іншим" [4, с. 1].

Підводячи підсумки, можна з впевненістю заявити, що запропонована К. Вентцелем концепція космічної педагогіки заслуговує на увагу. Ще за довго до практичного освоєння людиною Космосу вченому вдалося сформулювати мету, завдання та цілі космічного виховання, накреслити основні етапи становлення космічної свідомості дитини, що дозволяють пройти шлях від „непевного розуміння своєї єдності з Світом до інтелектуального усвідомлення спільності і взаємозалежності всього, що існує у Всесвіті", до визнання цієї єдності „фундаментом, на якому має будуватися робота як у сфері пізнання, так і в напрямку моральної діяльності людини" [2, с. 49].

Таким чином, здійснений нами аналіз праць К. Вентцеля „Релігія Творчого Життя", „Про проблему космічного виховання", „Нотатки про космічне виховання", „Промені світла на шляху творчості", у яких вчений представив своє бачення космічної педагогіки, дає змогу виокремити ідеї, які складають її концептуальну основу:

коеволюції, цілісності, єдності й гармонії людини, людства, природи та Космосу;

творчого самовдосконалення, розвитку людства та Всесвіту;

формування та розвитку творчої, моральної, незалежної, вільної самобутньої особистості на засадах свободи.

Однак, слід зауважити, що виконане дослідження не вичерпує усіх напрямів означеної проблеми. Предметом подальших наукових розробок може стати питання основних принципів та методичних аспектів космічної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *НА РАО. – Ф. 23, д. 16, 58 л.*
2. *НА РАО. – Ф. 23, д. 27, 57 л.*
3. *НА РАО. – Ф. 23, д. 30*
4. *НА РАО. – Ф. 23, д. 65, 29 л.*

ДЕРКАЧ Л.М.,
проректор з наукової роботи,
доктор психологічних наук,
професор, Дніпропетровський
гуманітарний університет;
ЛИТВИНЕНКО Л.В.,
магістр, Дніпропетровський
гуманітарний університет,
м. Дніпропетровськ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ПОСЛУГ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРИЙОМІВ ЕМОЦІЙНОГО САМОКОНТРОЛЮ

У статті проаналізовано умови формування та розвитку комунікативної компетентності працівників сфери послуг за допомогою прийомів емоційного самоконтролю, що є важливим показником рівня професійної комунікації.

Ключові слова: *сфера послуг, комунікативна компетентність, професійне спілкування, контактна зона, емоційний самоконтроль, комунікативні бар'єри.*

В статье проанализированы условия формирования и развития коммуникативной компетентности специалистов сферы услуг с помощью приемов эмоционального самоконтроля, являющегося важным показателем уровня профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: *сфера услуг, коммуникативная компетентность, профессиональное общение, контактная зона, эмоциональный самоконтроль, коммуникативные барьеры.*

The given paper deals with the psychological conditions of formation and development of communicative competence in specialists of "Beauty salons" due to the means of emotional self-control which serves as the most important indicator of professional communication.

Key words: *communicative competence, professional communication, contact zone, emotional self-control, communication barriers, service activities.*

УДК 159.942.2

© ДЕРКАЧ Л.М., ЛИТВИНЕНКО Л.В ., 2013

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку економіки в країнах СНД, у тому числі і Україні, відбувається різке посилення інтересу до сфери послуг [25]; [6]; [27];[1]; [21]; [34] в зв'язку з тим, що зростає попит на спеціальності, пов'язані з наданням послуг.

На сьогоднішній день в світлі економічних реформ відбувається перебудова організації та управління у сфері сервісу [1]; [40]; [21]; [38]. Особлива увага приділяється етичним аспектам, зокрема, взаєминам працівників підприємств сфери сервісу із споживачами послуг тому, що якість послуги багато в чому залежить від характеру взаємодії працівника сервісу і споживача, від професійної підготовки працівника, його особистісних особливостей і миттєвого стану. Це означає, що обслуговування споживачів при наданні послуг включає вивчення потреб, вибір варіанта виконання послуги, оформлення замовлення на послугу, виконання послуги, одержання оплати за послугу. Працівник салону краси з вузького фахівця сьогодні перетворюється на працівника контактної зони [21]; [33].

Протиріччя, які виникають між теоретичним аспектами та практичним досвідом сучасної економічної системи, потребують науково обґрунтованих підходів. Це зумовило виникнення нової галузі серед психологічних наук - психології сервісу , що вивчає особливості і роль психічних явищ в обслуговуючій діяльності працівників контактної зони і споживчої діяльності клієнтів. Ця галузь активно розробляється представниками московської школи психології [21]; [23]; [40]; [38].

Становлення психології сервісу на Україні потребує узагальнення світового досвіду [3]; [38]; [37], а також розробку власних психологічних підходів до методології психології сервісу, оскільки перехід до постіндустріального суспільства XXI століття, на відміну від XX століття, відзначається «інформативністю» і «економікою послуг» та супроводжується домінуючою тенденцією зменшення відсотку виробництва товарів та збільшення відсотку виробництва послуг [1]; [23]; [10]; [34]; [2]; [7]; [3]; [39].

Актуальність даної проблеми зумовлена відсутністю психологічних досліджень, які висвітлюють структуру професійної комунікативної компетентності працівників сфери послуг.

В зв'язку з цим **мета** нашої роботи полягає в аналізі методологічних підходів формування навичок комунікативної компетентності працівників салону краси за допомогою прийомів емоційного самоконтролю. Для досягнення мети були сформульовані наступні **завдання**:
1. Визначити структуру комунікативної компетентності працівників салону краси, її основні компоненти.

2. Виявити умови ефективного формування рівня комунікативної компетентності працівників салону краси.

3. Апробувати систему прийомів емоційного самоконтролю для працівників салону краси.

В основу **гіпотези** дослідження покладено припущення, що формування й розвиток комунікативної компетентності робітників салону краси може бути обумовлено комплексом інтегральних характеристик, пов'язаних зі становленням певного рівня емоційного самоконтролю.

Методами нашого лонгітюдного дослідження є: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, яка висвітлює особливості формування комунікативної компетентності, де одним із головних структурних компонентів виступає емоційний самоконтроль; емпіричні та інтерпретаційні методи. У даній роботі ми представимо аналіз результатів дослідження, зокрема аналітичного огляду вітчизняних та закордонних публікацій з проблеми формування комунікативної компетентності працівників сфери послуг.

Аналіз наукових праць. Аналіз наукової та психологічної літератури з проблеми формування комунікативної компетентності у працівників сфери послуг свідчить про те, що професійна комунікативна компетентність

повинна бути невід'ємною частиною будь-якої професійної діяльності [14]; [24]; [12]; [11]. Особливої актуальності питання комунікативної компетентності набуває в сфері послуг, оскільки сам процес надання послуги по більшій частині складається з процесу спілкування [38]; [34]; [29]. Комунікативні конфлікти, що виникають в роботі фахівців сфери послуг, сьогодні можна розглядати як аспект сервісної психології.

Теоретичні основи формування сервісної економіки, частиною якої є і психологія сервісу, були закладені в роботах зарубіжних дослідників У.Ростоу, 1960 [42]; Д. Белла, 1973 [2]; Дж. Гелбрейта, 1969 [7]; А. Тоффлера, 1980 [36]. Аналіз теоретичних і методологічних аспектів діяльності вітчизняного сервісу послуг вказує на слабку теоретичну основу в порівнянні з зарубіжними дослідженнями. Початок серйозним дослідницьким програмам, на нашу думку, було покладено в працях, створених в рамках Московського державного університету сервісу професорсько-викладацьким складом під керівництвом Ю.П.Свіріденко [35]. Подальшій їх розвиток розглядається здебільшого в працях представників московської школи психології [21]; [23]; [40]; [38]; [1]. Автори вказують на важливість комунікативної компетентності працівника сфери послуг, яка впливає на ефективність взаємодії. Особливої уваги приділяється самоконтролю поведінки та регулюванню емоційним станом [21]; [23]; [40] тому, що працівник контактної зони сфери послуг постійно стикається в роботі з емоційними проявами в поведінці клієнтів, що, в свою чергу, зачіпає його власний емоційний стан.

Результати психологічних досліджень і висновки, що містяться в них, вказують на необхідність врахування навичок емоційного самоконтролю [32]; [30]; [19]; [8]; [31]; [41]. Таким чином, емоційний стан та його регулювання є одним з основних компонентів структури професійної комунікативної компетентності працівника салону краси.

Теоретичні аспекти комунікативної компетентності висвітлені в працях вітчизняних вчених [12]; [14]; [15]; [24]; [29].

Виклад основного матеріалу. Психологія сервісу передбачає формування комунікативної компетентності працівників салонів краси з урахуванням специфічних особливостей взаємодії майстра і клієнта з метою попередження конфліктних ситуацій. Особливість діяльності працівників салону краси полягає в тому, що процес взаємодії з клієнтом відбувається в контактній зоні [21]. Ефективність взаємодії партнерів по спілкуванню залежить від професіоналізму майстра, який має на увазі не тільки якісне виконання послуги, але і володіння навичками професійного спілкування. У широкому розумінні комунікативна компетентність означає знання і дотримання культурних традицій суспільства, моральних ідеалів і норм спілкування, соціально-психологічних особливостей взаємодії людей в різних ділових ситуаціях [20; с. 481]. За визначенням представників компетентнісного підходу, комунікативна компетентність - це рівень майстерності людини в міжособистісному спілкуванні, який спирається, перш за все, на психологічні знання про себе і про інших, а також на обрану стратегію в спілкуванні і комплекс відповідних компетенцій [14]; [12]. При такому визначенні компетентність представляється, як уміння розширювати (або звужувати) коло спілкування та вміння варіювати його глибину, розуміти і бути зрозумілим партнерами по спілкуванню.

Поняття комунікативної компетентності в сфері послуг в науковій літературі не достатньо проаналізовано як з теоретичної, так і з практичної точки зору, і більше розглядається як поняття культури сервісу [21; с. 218]; [1; с.204].

За традицією, структура комунікативної компетентності складаєть-

ся з: когнітивного (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), поведінкового (уміння і навички) і емоційного (соціальні установки, досвід, система уявлень особистості) компонентів [15]; [11]. Пізнавальний компонент передбачає стійку здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події [11]; [20].

Поведінковий компонент включає в себе вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки.

У емоційний компонент компетентності в спілкуванні насамперед входить емоційний досвід спілкування. Неприємний минулий досвід може значно дезорганізувати процес спілкування. Розвиток емоційного компонента компетентності в спілкуванні припускає виникнення нового емоційного досвіду, який значно б відрізнявся від попереднього. Звідси видно, що структура професійної комунікативної компетентності формується за допомогою певних навичок і прийомів. А.Е.Лєбєдєва [21; с. 110], при описі етапів спілкування, уточнює певні прийоми, які працівник контактної зони може використовувати для досягнення ефективної комунікації. Так, пізнавальний компонент включає навички орієнтування в навколишній дійсності: 1) як почати бесіду; 2) яку стратегію поведінки вибрати; 3) яка кількість часу виділити на бесіду; 4) як знайти спільну тему для спілкування.

До структури поведінкового компонента можна віднести: 1) навички залучення уваги; 2) навички застосування елементів атракції; 3) навички прийомів для «нав'язування» домінуючого думки.

Оскільки, серед видів спілкування у сфері салонів краси, як і у всій сфері послуг, переважає невербальний вид, працівникам сфери послуг необхідно навчитися володіти своїми довільними реакціями, в тому числі і неусвідомлюваними. При цьому, основу невербальних повідомлень завжди створюють емоції. Працівник контактної зони перш за все повинен володіти навичками розпізнавання емоційних станів. Дані навички складають основу емоційного компонента професійної комунікативної компетентності. На думку Е. Берна [5; с. 207], навички формування власного емоційного досвіду допомагають орієнтуватися в непідготовленій комунікації. А саме цей вид комунікації характерний для сервісної діяльності.

Таким чином, для працівника контактної зони володіння прийомами емоційного самоконтролю є важливою якістю при спілкуванні з клієнтом. При вмілому їх використанні вони стають інструментом посилення особистого впливу.

Поняття емоційного самоконтролю, що з'явилося у психології недавно [8]; [31], відображає його функціональний характер: диференціювання емоційних станів з виявленням можливих відхилень у порівнянні зі звичайним станом і корекція емоцій, тобто повернення емоційного реагування в нормальне русло. Висунуті вимоги до контролю свого емоційного стану розглядаються в розрізі характеристики загальних якостей людини та їх практичної значущості [26]. Критеріями високого рівня емоційного самоконтролю можна вважати:

1. Здатність диференціювати емоційні стани і виявляти можливі відхилення в порівнянні зі звичайним станом.

2. Здатність корегувати емоції, тобто повертати емоційне реагування в нормальне русло.

Ефективність професійного спілкування працівника салону краси і клієнта буде залежати від обраного стилю комунікації, а також переходами між комунікативними видами і трансформацією позицій партнерів [29, с.31]. Так, переважним видом комунікації у сфері послуг є маніпулювання, оскільки визначаючим тон спілку-

вання, звичайно ж, виступає фахівець, який надає послуги [21, с.109]. Однак, при подальшому розвитку спілкування можливий перехід на додаткові види комунікації: домінування, суперництво, співдружність, партнерство / співробітництво. І, звичайно ж, при зміні стратегії спілкування будуть змінюватися комунікативні прийоми.

В першу чергу, це відноситься до прийомів емоційного самоконтролю. Так, в процесі обслуговування клієнт може перейти до домінуючого стилю спілкування, що в свою чергу ставить фахівця на позицію підпорядкування. Відповідно, така форма обслуговування не призведе до позитивного якісного результату, оскільки працівник контактної зони змушений придушувати свої негативні емоції замість професійного якісного задоволення потреби клієнта.

Як свідчить практичний досвід, фахівці салону краси постійно стикаються з такими комунікативними труднощами: 1) дефіцит комунікативних навичок та ділового етикету; 2) відсутність навичок в області ділового спілкування; 3) залежність якості наданої послуги від настрою майстра; 4) неуважність до клієнтів; 5) відсутність навичок сервісної поведінки (співробітники поводяться так, як уміють, а не так, як вимагає цього етикет салону); 6) складність в управлінні спілкуванням під час консультації; 7) труднощі в передачі власного емоційного ставлення до бесіди.

Причини комунікативної дисгармонії, з нашої точки зору, пов'язані з бар'єрами:

1) боязні клієнта;

2) негативної установки на клієнта, сформований на основі думок колег;

3) минулого негативного досвіду спілкування з клієнтом;

4) негативних емоцій при розвитку подій, які не були заплановані. Подолати ці труднощі допоможуть навички емоційного самоконтролю:

1) візуалізація (використання образів); 2) дисоціація (відділення себе від емоцій); 3) тілесні техніки; 4) емоційна гігієна. Для реалізації даних і інших прийомів важливо, перш за все, вміти диференціювати свої емоційні стани, що в свою чергу вимагає навичок самодіагностики.

Таким чином, стає актуальним на сьогоднішній день питання вивчення як особистості клієнта, так і особистості працівника салону краси і їхніх взаємин у процесі обслуговування. А також позначаються змінні завдання: 1) розробка методів впливу на клієнтів і стимулювання їх бажання зробити замовлення; 2) розкриття психологічних факторів організації процесу обслуговування; 3) вивчення психологічних умов організації спільної діяльності працівників контактної зони і клієнтів.

Висновок. Комунікативна компетентність працівників салону краси є важливим фактором у створенні успішної професійної діяльності. Процес професійної комунікації має такі компоненти, як: пізнавальний, поведінковий, емоційний. Структура професійної комунікативної компетентності формується за допомогою певних навичок і прийомів: планування комунікації, ведення бесіди, впливу на думку клієнта, емоційного самоконтролю та ін. Оскільки сфера сервісу характеризується постійним спілкуванням працівника контактної зони і клієнта, це завжди зачіпає емоційні стани обох сторін комунікації. При невмінні їх контролювати - ефективне спілкування неможливе. Тому ефективність рівня комунікативної компетентності буде формуватися за умови сформованих навичок емоційного самоконтролю. Подальшим і перспективним напрямком наших досліджень є апробація найбільш оптимальних і ефективних прийомів емоційного самоконтролю працівників салонів краси в умовах форс-мажорної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Аванесова Г.А. Сервисная деятельность: Историческая и современная практика, предпринимательство, менеджмент: Учебное пособие для студентов вузов. – М.:Аспект Пресс, 2005. – 318с.*
2. *Белл Д., Грядущее постиндустриальное общество. Образец социального прогнозирования/ Пер. с англ. – М.:Академия, 2004. – 578с.*
3. *Берри Л., Селтман К. Клиника Мэйо. Менеджмент и сервис мирового уровня. – Эксмо, 2010. – 318с.*
4. *Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 142 с.*
5. *Берн.Э Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – Эксмо, 2007. – 576с.*
6. *Бланк И.А. Торговый менеджмент. - Киев: Украинско-Финский институт менеджмента и бизнеса, 2002.*
7. *Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество/ Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1969. – 480с.*
8. *Деркач Л.М. Психологічні основи самоконтролю у процесі навчання іноземних мов: Автореф. д-ра психол. наук. – Київ; 1994. – 38с.*
9. *Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. - М. 1997. - 344с.*
10. *Евецкая С.В. Особенности формирования конкурентоспособности специалистов сферы сервиса в процессе обучения в вузе: Автореф. дис. … канд. псих. наук. – Ростов-на-Дону, 2011.*
11. *Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. - Л.: ЛГУ, 1991. - 106 с.*
12. *Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. - N 4. - С. 23-30.*
13. *Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора. В кн.: Очерки психологии труда оператора. Под ред. Е.А. Милеряна. - М.: Наука, 1974. – С. 138-172.*
14. *Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.*
15. *Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности// Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика».- №13(68).- Таганрог 2006.- С.225-227.*
16. *Изард К.Э. Психология эмоций: Учебное пособие/ Пер. с англ. - СПб., 1999. - 464 с.*
17. *Иловайский Н.Д., Киселев А.Н. Сервис на транспорте (железнодорожном): Учебник для вузов. – М.: Маршрут, 2003. – 585 с.*
18. *Кабушкин Н.И., Бондаренко Г.А. Менеджмент гостиниц и ресторанов: Учеб. пособие. — 2-е изд. — Мн.: Новое знание, 2001. — 216с.*
19. *Крылов А.А. Психология: учебник - 2-е изд. - Издательство Проспект, 2005. - 252с.*
20. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.*

21. *Лебедева А.Э. Сервисная деятельность: Учебное пособие. – Томск: кафедра ТУ, ТУСУР, 2012. – 294 с.*
22. *Лютова С.Н. Социальная психология личности (теория и практика): курс лекций / МГИМО(У) МИД РФ, каф. философии. - М.: МГИМО, 2002. - 175с.*
23. *Масилова М.Г. Сервисная деятельность: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2004. – 112 с.*
24. *Маркова А.К. Психология профессионализма. - М. 1996. - 308 с.*
25. *Маркетинг в отраслях и сферах деятельности: Учеб. пособие /Под ред. д-ра эконом. наук, проф. НА. Нагапетьянца. - М.: Вузовский учебник, 2007. - 272 с.*
26. *Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. - СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001.- 260с.*
27. *Майдебура Е.В. Маркетинг услуг/Е.В.Майдебура. – М.: Киев: ВИРА-Р, 2001. – 574с.*
28. *Медведева Е.В. Рекламная коммуникация. - Изд.2.- 2004. - 280 с.*
29. *Муравьева О.И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности: Учебник. – Томск: Томский государственный университет, 2003. – 118 с.*
30. *Никифоров Г.С. Самоконтроль человека Текст. / Г.С. Никифоров. -Л.: Изд-во ЛГУ. 1989. - 191 с.*
31. *Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників [Текст] : Автореф. дис…. канд.. психол. наук./ Інститут психології ім.. Г.С.Костюка АПН України.- К.,2005.- 20с.*
32. *Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций . – М. : А/О "Издат. группа "Прогресс", 1999 . – 392 с.*
33. *Романович Ж.А., Калачев С.Л. Сервисная деятельность: Учебник/ под общ. ред. проф. Ж.А.Романовича. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 284 с.*
34. *Сакк И.В. Профессиональное общение и сфера сервиса//Вестник Челябинского государственного Университета.- 2011.- №33(248). - Вып.60. - С. 118–120.*
35. *Сфера услуг: Проблемы и перспективы развития/ под ред. акад. Ю.П.Свириденко: В 4т. – М., 2000.*
36. *Тоффлер А. Третья волна. – Аст, 2010. – 784с.*
37. *Траут Д., Райс Э. Маркетинговые войны. - СПб.: Питер, 2004. — 256 с.*
38. *Федцов, В. Г. Культура сервиса : Учебное пособие для студентов и специалистов сферы сервиса / В. Г. Федцов. – М. : Приор, 2008. – 208 с.*
39. *Фоксол Г., Голдсмит Р., Браун С. Психология потребителя в маркетинге/ Пер. с англ. – СПб.,2001.*
40. *Шевченков В.Н. Сервисная деятельность: Тексты лекций. Часть первая/ Университет ГА. - С.-Петербург, 2010.- 243с.*
41. *Юрченко О.В. Способы психологической саморегуляции функциональных состояний профессионала в процессе подготовки и реализации публичного выступления: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - М, 2007.*
42. *Rostow W.W. The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto Cambridge: Cambridge University Press, Chapter 2. – N.Y., 1960.*

ДУДА Г.В.,
департамент культури, туризму
та культурної спадщини
Кіровоградської обласної
державної адміністрації,
аспірант Кіровоградської льотної
академії НАУ,
м. Кіровоград

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються різні визначення поняття «самостійна робота», її значення та роль в процесі формування готовності майбутніх авіаспеціалістів до професійної діяльності. Відомо, що відповідно до вимог сучасної реформи української освіти відбувається перехід від навчання до освіти. Саме завдяки цьому важливого значення набуває процес самостійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів у процесі вивчення як базових, спеціальних дисциплін, так і фізичної, тренажерної підготовки. Акцентується увага на тому, що самостійна робота курсантів починає відігравати ключову роль у становленні майбутнього спеціаліста. Зазначено, що психологічна готовність до неї, визначення мети та чітке алгоритмування завдань і часу, контроль виконання та оцінка результатів стають пріоритетними для курсантів в процесі набуття знань у льотних навчальних закладах.

Ключові слова: *авіаспеціаліст, навчальна діяльність, самостійна робота, готовність, професійна діяльність.*

В статье рассматриваются определения понятия «самостоятельная работа», ее значения и роль в процессе формирования готовности будущих авиаспециалистов к профессиональной деятельности. Известно, что в соответствии с требованиями современной реформы украинского образования происходит переход от обучения к образованию. Именно благодаря этому процесс самостоятельной подготовки курсантов летных учебных заведений в процессе изучения как базовых, специальных дисциплин, так и физической, тренажерной подготовки

УДК 378.147.88 **© Дуда Г.В ., 2013**

становится важным. Акцентируется внимание на том, что самостоятельная работа курсантов начинает играть ключевую роль в становлении будущего специалиста. Указано, что психологическая готовность к ней, определение цели и четкое алгоритмирование заданий и времени, контроль над исполнением и оценка результатов становятся приоритетными для курсантов в процессе приобретения знаний в летных учебных заведениях.

Ключевые слова: *авиаспециалист, учебная деятельность, самостоятельная работа, готовность, профессиональная деятельность.*

The article reveals different definitions of 'independent work', its meaning and role in the process of future aviation specialists' readiness to professional activity. It is a well known fact that nowadays in Ukraine according to the modern requirements there is transformation from studying to education. That's why independent training of the cadets in the flying educational establishments becomes very important in the process of studying basic and special subjects as well as while physical and simulator training. In the article a special attention is paid to the fact that independent work of the cadets begins to play a significant role in a future specialist's formation. It is determined that the highest priority for the cadets while studying in the flying educational establishments is given to the tasks of psychological readiness to independent work, defining the aim and distinct algorithmization of tasks and time, control of the performance and the assessment of the results.

Key words: *an aviation specialist, study, independent work, readiness, professional activity.*

На сучасному етапі розвитку демократичного суспільства відбувається перехід від трансформації знань до процесу пізнання, відтворювального навчання до пошукового, запам'ятовування до власного розуміння та «відкриття» знань для себе, репродуктивного мислення до продуктивного, критичного та творчого. В умовах запровадження вимог Болонського процесу самостійна робота як компонент готовності до майбутньої професійної діяльності курсантів стає однією з найгостріших у процесі навчання в льотному навчальному закладі. Парадигма європейської освіти кардинально змінюється: людину не навчають, людина вчиться. Таким чином, логіка форм навчання зміщується в бік самостійної роботи курсантів. При цьому вона переходить на якісно новий рівень. Розроблені та запропоновані навчальні програми дають змогу зменшити кількість лекційних годин, збільшивши при цьому кількість годин для самостійної та індивідуальної підготовки курсантів. У відповідності з Болонською декларацією на самостійну роботу приділяється не менше 30 % навчального матеріалу.

У професійній діяльності авіаспеціаліста постійно виникають проблемні ситуації, що потребують термінового аналізу, пошуку можливих шляхів виходу з них та відповідного реагування. Формування навичок щодо здійснення цієї діяльності відбувається в кур-

сантів у процесі навчання в льотному навчальному закладі та потребує від них підвищеної самостійності та навчальної вмотивованості.

Ефективність самостійної роботи значною мірою визначається готовністю курсанта до її здійснення та сприяє поліпшенню його уваги, пам'яті, оновленню та поповненню знань, розвитку вмінь і навичок, самоконтролю та самооцінці власних дій тощо. З огляду на зазначене, на етапі професійної підготовки майбутнього спеціаліста в авіаційній сфері вирішальну роль відіграє самостійна робота курсанта в процесі вивчення базових дисциплін.

Вчені вважають, що успішність студентів залежить в основному від розвитку професійної мотивації під час навчання, а не тільки від природних здібностей. При наявності інтересу до конкретної сфери діяльності, в нашому випадку до професії авіаційної сфери, недостатній рівень знань на початковому етапі навчання може компенсуватися високим рівнем організації самостійної роботи, що призведе до більш пізнього усвідомлення значущості професії та ролі вивчення фундаментальних та спеціальних дисциплін у ній.

Проблему самостійної роботи студентів розглядали В.В. Бедь, В.К. Буряк, Б.П. Єсипов, А.О. Клочко, А.О. Малишев, П.І. Підкасистий, В.О. Сластьонін, І.М. Шимко та ін. Ними розглянуто наукові та методичні засади самостійної роботи, різноманітні її аспекти. Проте, сьогодні залишається актуальним питання ролі та місця самостійної роботи курсантів у процесі підготовки до їх майбутньої професійної діяльності.

Метою статті є розкриття ролі та місця самостійної роботи курсантів в льотному навчальному закладі як компонента готовності до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Застосування самостійної роботи в процесі навчання в льотному навчальному закладі покликано необхідністю навчити курсантів вчитися, аналізувати та узагальнювати отриману інформацію, самостійно приймати рішення, перевіряти їх правильність, сформувати високу культуру розумової праці тощо.

Готовність курсанта до професійної діяльності розглядається як багатокомпонентна та динамічна структура, в якій самостійна робота виступає в єдності з пізнавальною діяльністю, мотиваційним та оціннісним компонентами.

Самостійна робота має передбачати удосконалення як у професійному, так і загальнокультурному розвитку. Метою самостійної роботи курсанта можуть бути компенсація недоліків базової освіти, адаптація до нових знань, до професійної культури, розвиток творчого потенціалу.

Наразі існують різноманітні трактування поняття «самостійна робота студентів», що свідчить про наявність розбіжностей у розумінні сутності самостійної роботи студентів.

Згідно з Клочко А.О. [7] під самостійною навчальною діяльністю вважаються різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на навчальних або позакласних заняттях за завданнями вчителя під його керуванням, однак, без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва.

П.І. Підкасистий [5] розуміє під самостійною роботою такий засіб навчання, який:

- у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті й завданню;
- формує на кожному етапі просування від незнання до знання необхідний обсяг знань, умінь і навичок для розв'язання певного класу пізнавальних завдань і просування від

нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;
- виробляє в учнів психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової й політичної інформації при вирішенні нових пізнавальних завдань;
- є важливою умовою самоорганізації та самодисципліни тих, хто навчається, при оволодінні ними методами пізнавальної діяльності;
- є важливим знаряддям педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів у процесі навчання.

Згідно з В.М. Андрєєвою [1] самостійна робота визначається як форма навчально-виховного процесу, що охоплює позааудиторну й аудиторну діяльність, будь-який вид самостійної навчальної чи комунікативної діяльності, що виконується в режимі взаємоконтролю, самоконтролю чи віддаленого за часом контролю викладача.

В.О. Сластьонін [10] вважає, що оволодіння навичками самостійної роботи й уміннями раціональної організації навчальної роботи свідчить про сформованість культури розумової праці, що включає культуру мислення, що проявляється в уміннях аналізу та синтезу, порівняння та класифікації, абстрагування й узагальнення, «переносу» отриманих знань та прийомів розумової діяльності до різноманітних нових умов; стійкий пізнавальний інтерес, вміння та навички творчого рішення пізнавальних задач, уміння зосередитися на головних, найбільш важливих на даний момент проблемах; раціональні прийоми та методи самостійної роботи з здобуття знань, досконале володіння усним мовленням й письмом; гігієну розумової праці та її педагогічно цілеспрямовану організацію, уміння розумно використовувати свій час, витрачати фізичні та духовні сили.

Незважаючи на неоднозначні позиції у визначенні самостійної роботи, В.К. Буряком [2] виділено такі провідні ознаки самостійної роботи студентів:
- наявність завдання;
- відсутність безпосередньої участі викладача у виконанні завдання;
- наявність спеціально відведеного часу;
- опосередковане управління викладачем пізнавальною діяльністю студентів.

Також зазначеним автором визначено, що самостійна робота виконується без безпосередньої участі викладача; у процесі роботи проявляються самостійність, активність, які підвищують самоорганізованість та самоконтроль.

В.М. Король та О.П. Савченко [4] виділяють такі функції самостійної робити, як одного з видів навчально-пізнавальної діяльності студента:
- навчальна – опрацювання першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань;
- пізнавальна – опанування нової суми знань, розширення меж світогляду;
- коригувальна – осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямів розвитку науки тощо;
- стимулювальна – організація самостійної роботи таким чином, що студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності;
- виховна – формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість;
- розвивальна - розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості.

Разом з тим, О.В. Діордіященко [9] виділяє такі основні функції самостійної роботи студентів:
- виховна, що спрямована на розвиток самостійності як риси особистості й стереотипу пізнання;
- навчальна, яка полягає у набутті вмінь і практичних навичок, техні-

ки їх самостійного оновлення, творчого застосування;
- освітня, що передбачає здобуття студентами загальноосвітніх професійних умінь, знань та навичок на основі системи пізнавальних завдань, детермінованих дидактичними вимогами;
- коригувальна, що передбачає власне коригування своєї діяльності;
- прогностична, яка полягає в оцінюванні можливого результату, виконання завдання, реалізація ранньої професіоналізації навчання;
- аналітична, що передбачає аналіз інформації про результативність самостійної роботи студентів на завершальному етапі.

О.П. Бесклінська [8] розглядає такі види самостійної роботи, як аудиторну та позааудиторну. В основному самостійна робота виконується до або після занять і, як правило, є позааудиторною. Позааудиторна самостійна робота виконується студентом вдома, в бібліотеці тощо, важко піддається контролю і систематизації, хоча й є найважливішим показником рівня його самостійності. На жаль, дуже часто викладачі незадоволені якістю підготовки студентів до занять, що свідчить про несформованість у багатьох студентів умінь навчатися самостійно, в умовах відсутності безпосереднього контролю з боку викладача.

Позааудиторна самостійна робота буде результативною після приведення її в систему цілей і задач аудиторної самостійної роботи, яка повинна стати своєрідним тренінгом, що готує студентів до позааудиторної самостійної роботи; основною метою аудиторної роботи повинно стати формування психологічної установки на необхідність самостійного придбання знань, крім тих, які дає викладач, і створення реальних умов для навчання студентів навичкам самостійної навчальної діяльності.

Аудиторна самостійна робота тісно пов'язана з професійною підготовкою студентів, оскільки вона передбачає створення умов для поетапного ослаблення контролю з боку викладача за діяльністю студентів безпосередньо на занятті та передачі викладачем більшості своїх функцій студентам.

Самостійна робота має певні відмінності від навчально-пізнавальної діяльності в цілому. Здійснення самостійної роботи може відбуватися різними шляхами, але вона планується та контролюється викладачем. Найбільш простий, проте найменш ефективний спосіб полягає в самостійному пошуку курсантами способів і прийомів обробки навчальної інформації та організації власної навчальної діяльності. Найбільш дієвий спосіб розвитку вмінь та навичок полягає в спільній діяльності викладача і курсанта, під його безпосереднім керівництвом, коли здійснюються ліквідації прогалин у знаннях курсантів, демонстрація необхідних прийомів роботи, обговорення альтернативних способів виконання навчального завдання, використання навчально-методичного забезпечення, контроль за виконанням завдань тощо.

Самостійна робота курсантів у процесі професійної підготовки спрямована на поглиблення та розширення знань, формування пізнавального інтересу, пізнавальних здібностей тощо; має вирішальне значення для розвитку самостійності як важливої риси особистості спеціаліста; виробляє розумові вміння й операції. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями й навичками бачити зміст та мету роботи, вміння здійснювати пошук нових підходів до питань, що вирішуються, здатність до творчості.

Окрім того, в самостійній роботі майбутнього спеціаліста авіаційної сфери можна виділити два аспекти – професійний і особистісний. Професійний спрямований на вирішення завдань, пов'язаних з авіаційною діяльністю, а особистісний охоплює коло інтересів і захоплень, що перебувають за її межами, але достатньо важливі та

впливові на розвиток професіоналізму курсанта.

Разом з тим, в умовах сучасної реформи освіти важливого значення набуває роль самостійної роботи в процесі як теоретичної, так і фізичної та тренажерної підготовки курсантів льотних навчальних закладів, що значно покращує ефективність становлення їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, ми погоджуємось з тим, що самостійна робота – це організована та контрольована самим курсантом, відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, навчальна діяльність, що здійснюється ним у більш зручний, раціональний, на його погляд, час на основі позааудиторного опосередкованого системного управління цією діяльністю викладачем. Також, вона є методом безперервного навчання та одночасно засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності, яка може виконуватися як в аудиторії, так і в позааудиторний час, і в основу якої покладена взаємодія викладача та студента, що має партнерський та паритетний характер, котрій притаманна висока активність перебігу пізнавальних процесів, яка слугує засобом підвищення ефективності процесу навчання та підготовки студентів до самостійного поповнення своїх знань протягом життя.

Висновки. З огляду на вищезазначене, можемо зробити висновок, що самостійна робота курсантів є однією з основних форм навчання в льотних навчальних закладах, оскільки вона формує в курсантів необхідні вміння вчитися. Проте, зазначена робота необхідна не тільки для оволодіння змістом певної дисципліни, а й для формування відповідальності, самостійного вирішення порушених питань, пошуку конструктивних рішень й виходу з проблемних ситуацій тощо. Крім того, в процесі самостійної роботи курсантами опановуються навички навчальної, наукової та професійної діяльності. Вона входить до структури готовності курсанта до професійної діяльності поруч з такими компонентами як мотивація, пізнавальний інтерес, оціннісний компонент і відіграє провідну роль у становленні майбутнього спеціаліста авіаційної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андреева В. М. Методика активизации самостоятельной работы студентов ускоренного обучения / Вера Михайловна Андреева // Организация самостоятельной работы в процессе изучения общественных наук. – Вып. 6. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – С. 24-28.*
2. *Буряк В. Керування самостійною роботою студентів [Текст]: / Володимир Буряк // Вища школа. – 2001. - № 4-5. – С. 48-52.*
3. *Єсіпов Б.П. Самостійна робота учнів на уроках [Текст]: навч. посібник/ Борис Петрович Єсіпов. – М.: Навч. пед. гіз., 1980. – 112 с.*
4. *Король В. М. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця. Організація самостійної роботи студентів / В. М. Король , О. П. Савченко ; заг. ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токова. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. – С. 9-29.*
5. *Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие / Павел Иванович Пидкасистый. – М.: Педаг. Общ-во России, 2004.-112с.*

6. *Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.*
7. *Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Клочко А.О. // Режим доступу до журн.: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2klochko/klochko.htm*
8. *8. Самостійна робота з математичних дисциплін як чинник підвищення якості навчального процесу [Електронний ресурс] / Бесклінська О.П. // Режим доступу до журн.: http://mathsciences.at.ua/index/0-16*
9. *Самостійна робота студентів у ВНЗ [Електронний ресурс]/ Діордіященко О. В. // Режим доступу до журн.: http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17894.doc.htm*
10. *Сластенин В.А. Педагогика. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.*

КОБИЛЯНСЬКА Л.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної
та соціальної педагогіки,
Чернівецький національний
університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

ГУВЕРНЕРСТВО ЯК НАПРЯМ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ XXI СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена розглядові особливостей гувернерства – системи індивідуального виховання й навчання дитини в умовах сім'ї. Автор обґрунтовує напрями, специфіку, переваги педагогічної діяльності сучасного гувернера, доводить її доцільність та ефективність.

Ключові слова: *гувернер, особистісно орієнтоване виховання, сімейне виховання, професійно-педагогічна діяльність.*

Статья посвящена рассмотрению особенностей гувернерства – системы индивидуального воспитания и обучения ребенка в условиях семьи. Автор определяет содержание, специфику, преимущества педагогической деятельности современного гувернера, ее целесообразность и эффективность.

Ключевые слова: *гувернер, личностно ориентированное воспитание, семейное воспитание, профессионально-педагогическая деятельность.*

This article is devoted to consideration of characteristics system of individual training and education of the child in the family. The author proves directions specificity advantage of modern pedagogical tutor, its feasibility and effectiveness.

Key words: *tutor, learner-focused education, family education, vocational and educational activities.*

УДК 378+377.8.091.3 **© Кобилянська Л.І ., 2013**

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Вітчизняна педагогіка сьогодні знаходиться на новому етапі свого розвитку: інтеграція у європейський та світовий освітній простір, виникнення чи відродження альтернативних педагогічних систем, типів навчальних закладів, удосконалення теоретичних концепцій, розробка шляхів їх упровадження мають на меті окреслити стратегічні цілі й завдання педагогіки майбутнього. Окрім того, сім'я як оптимальне середовище плекання особистості, в умовах нинішнього соціально-економічного, духовного, культурного розвитку суспільства, набуває особливого значення. Саме родина та освітньо-виховні установи й творять життєво необхідний тандем для актуалізації особистісно орієнтованого навчання, соціалізації, формування вихованої людини й громадянина відповідно до вимог часу.

Сьогодні альтернативні підходи до виховання підростаючого покоління виникають як виклик діючим освітньо-виховним інституціям, вони тісно пов'язані із змінами у потребах і запитах дітей та їх батьків. Один із них – гувернерство – педагогічна система, яка функціонує на основі соціального замовлення й здатна виконувати покладену на неї освітньо-виховну функцію у взаємодії з іншими освітньо-виховними закладами, створюючи умови для самореалізації, соціальної адаптації, творчого розвитку й самовизначення особистості. Професійна діяльність гувернера – домашнього педагога/вихователя – передбачає освітньо-виховну діяльність з дитиною, соціально-педагогічну допомогу сім'ї, психотерапевтичну, корекційну роботу, педагогічну просвіту батьків. Вона має двобічний характер: з одного боку, устремління до європеїзації підготовки юної особистості до життя, її оновлення та удосконалення відповідно до швидкоплинних вимог часу, а з іншого – необхідність збереження національної своєрідності освіти, яка повинна формувати не лише «громадянина світу», а й національно свідому людину, що забезпечуватиме зростання власної держави, народу.

Гувернерство не слід розглядати як елітну форму освіти, адже за умов відкритості системи освіти, готовності до удосконалення, – воно може стати одним із ресурсів її модернізації. Зважаючи, що певний час можливість запросити домашнього педагога залишатиметься привілеєм заможних родин, переконані, що відродження гувернерства покликане й комплексом об'єктивних чинників, як от – неефективне виконання освітніми установами своїх завдань з підготовки високоосвіченої й вихованої у дусі часу особистості і як наслідок – негативне ставлення частини населення до суспільної системи освіти; індивідуалізація освітньо-виховних вимог та потреб батьків (бачення майбутнього власних дітей та його «проектування» вже з дошкільного віку); наявність значного відсотка дітей з соматичними хронічними захворюваннями; реформування системи інтернатних закладів та інші.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вітчизняна педагогіка розглядає гувернерство з декількох позицій: аналіз як педагогічної системи у контексті історичної генези (О.Корх-Черба, Н.Ковалевська, М.Денисенко, Є.Сарапулова І.Акіншева, О.Шароватова, С.Хлєбік, Н.Максимовська та ін.), теоретико-методичне обґрунтування системи професійної підготовки гувернерів (А.Бардінов, Г.Бєленька, М.Машовець, О.Шароватова та ін.).

Вартісні теоретико-практичні дослідження здійснені науковцями РФ – А.Ганічевою, Л.Пасечник, В.Кириловим, С.Марченко, Т.Одарченко, Т.Тимохіною, С.Трошиною, О.Звєрєвою, Т.Куликовою, С.Куприяновим, Е.Савушкіною, С.Теплюк та ін.,

у яких обґрунтовано феномен гувернерства як особливої освітньо-виховної та соціально-педагогічної системи. Переконані, що сучасне гувернерство потребує теоретичного обґрунтування з визначенням його рис, призначення та можливостей виправданого та доцільного функціонування.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене **метою** даної публікації є обґрунтування потенціалу сучасного гувернерства як системи індивідуального навчання й виховання особистості в умовах родини у реаліях XXI століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Плекання довершеної особистості сьогодні й у подальшому бачиться у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти та виховання, ґрунтується на загальнолюдських й особистісних цінностях. Видатний педагог В.О.Сухомлинський, вважаючи виховання творенням Людини, порівнював педагога зі скульптором, підкреслюючи, що вчитель – це людинознавець, об'єктом праці якого є найтонші сфери духовного життя особистості в процесі їх формування. «Індивідуальні задатки, таланти, обдарування відзначаються великою різноманітністю, неповторністю поєднань, яскравістю особистих рис» [7, с.88], – писав він, а це означало, що «... кожна людська особистість неповторна, що виховання нової людини... полягає насамперед у розкритті цієї неповторності, самобутності, творчої індивідуальності» [7, с.93]. Він формулює кредо індивідуального виховання та навчання – «... вести кожного вихованця тією доріжкою, на якій з найбільшою яскравістю може розкриватися сила його розуму і умінь, майстерність і творчість» [7, с.93]. Разом із тим учений переконував, що найбільш повноцінне суспільне виховання – шкільно-сімейне, адже у школі переважає його змістовне начало, у родині – емоційне. Жодна суспільна установа не може прищепити дитині якостей, які формує родина, тому вчителі повинні апелювати до сім'ї як сприятливого ґрунту, на якому зростає, розвивається, виховується дитина, одночасно на моральному здоров'ї родини будується педагогічна мудрість школи. Ці теоретичні концепти видатного педагога є філософсько-педагогічним обґрунтуванням діяльності сучасного гувернера.

На нашу думку, "гувернер" (від французького gouvernante та gouverner – керувати, управляти) – це особливий тип педагогічного працівника, який скеровує розвиток дитини, управляє процесами навчання й виховання у всій їх багатогранності на основі індивідуального підходу та з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей. Гувернерська діяльність відрізняється глибокою особистісною спрямованістю, є персоналізованою, може відбуватися в індивідуальних чи колективних формах, включає елементи навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості, має специфічні завдання, зміст, методи, носить неформальний й комфортний характер для усіх її учасників.

Гувернерство постало з потреби у формуванні яскравої неординарної особистості, здатної здійснювати подальший поступ людської цивілізації. Воно не відноситься повною мірою ні до родинної, ні до державної форм виховання й навчання підростаючого покоління, а знаходиться на межі цих систем й очевидно саме цим є привабливим для значної частини населення. Для гувернерства притаманні такі ознаки: виховання й навчання дітей є індивідуалізованим; освітньо-виховний процес відбувається в домашніх умовах або в освітньо-виховній установі закритого типу, де створюється мікроклімат, наближений до умов родинного виховання; педагогічний процес організовується так, щоб діти сприймали гувернера одночасно як вихователя та учителя й близьку людину, авторитет якої є не нижчим, ніж авторитет батьків [6, с.84].

Сучасний гувернер виконує як загальнопедагогічні, притаманні усім

напрямам педагогічної діяльності, функції, обов'язки, завдання, так і специфічні, пов'язані з особливостями індивідуального навчання й виховання дитини. Його професійна діяльність багатоаспектна, у ній виокремлюються інваріантна та варіативна діяльність, вибір якої визначається особливостями та запитами сім'ї. Інваріантна частина охоплює схожі для більшості сімей вимоги (фізичний розвиток дитини, організація дозвілля, оволодіння навичками самообслуговування, підготовка до шкільного навчання, формування уявлень про оточуючий світ та суспільство, розвиток морально-етичних якостей, формування навичок культури поведінки тощо).

Спектр варіативних видів є надзвичайно широким: від навчання іноземним мовам, музиці, основам образотворчого мистецтва, танцям до знайомства з прийомами самозахисту, альтернативних систем загартування й фізичного розвитку, навчання престижними видами спорту (теніс, фігурне катання, кінний спорт), формування технічних навичок, поглибленого розвитку особистісних нахилів дитини [8,с.197].

Педагогічна цінність гувернерства бачиться у тому, що особистісно-орієнтований підхід дозволяє задовольнити освітні та соціокультурні запити різних категорій дітей різного віку, використовуючи потенціал спільного проживання у сім'ї. Гувернерство всеохоплююче й немає нічого, що не могло б стати змістом даної форми альтернативної освіти, а його значущість визначається відсутністю жорсткої регламентації діяльності, гуманістичними відносинами учасників освітньо-виховного процесу, тривалим характером взаємодії між дитиною та вихованцем тощо [5, с.3-4]. Разом з тим говорити про відновлення гувернерства у формах минулих століть недоцільно. Саме тому, слід звернути увагу на наступні об'єктивні чинники: змінену систему батьківських запитів та потреб стосовно навчання і виховання дітей; проблеми сімейного виховання й спілкування; потреби реформування сучасних освітніх закладів у напрямі підвищення якості освіти, виховання та соціалізації дитини; результативність індивідуального навчання й виховання; характер та проблеми взаємодії освітніх закладів та сім'ї [2, с.6].

Концептуально новим у навчально-виховній роботі гувернера з дитиною є особистісно орієнтований підхід, який виявляється в умінні: створити сприятливу психологічну атмосферу; встановлювати доброзичливе емоційне спілкування; прихильно ставитись до дитини, щоб вона відчула любов, турботу і захищеність; встановлювати довіру, співробітництво з малюком як з рівним партнером; бачити її можливості і здібності; забезпечувати різноманітну діяльність, враховуючи її інтереси [4,с.249]. Дисципліна, стриманість, порядок, культура діяльності, позитивні навички поведінки, відповідальність, ініціатива – необхідні якості для сучасного життя, основи яких і закладаються у дитячому віці. Особистісно орієнтований підхід мусить увібрати у себе реальне життя дитини, а не бути чимось зовнішнім, нав'язливим.

Сутність діяльності гувернера може бути охарактеризована також як процес педагогічного спілкування, активної цілеспрямованої взаємодії між гувернером-педагогом та дитиною в умовах сім'ї, в результаті чого відбувається соціальне виховання, передача соціального досвіду, формування певних якостей особистості [9,с.172]. Гувернер виконує дві соціально значущі функції: адаптивну та гуманістичну. Адаптивна полягає у підготовці вихованця до конкретних вимог сучасної соціокультурної ситуації, визначених суспільних запитів. Одночасно, реалізуючи гуманістичну функцію через розвиток особистості, індивідуальності вихованця як синтез всіх надбань людської культури, гувернер об'єктивно несе у собі позачасовий фактор, «працює на майбутнє».

Незважаючи на те, що гувернерство – особлива форма домашньої освіти та виховання, воно реалізує загальносуспільні цілі. Дві форми виховання – сімейна та суспільна – співіснують протягом століть, взаємодіючи між собою, та у залежності від типу суспільних стосунків розвивають певні сторони та напрями соціалізації особистості, формують культурні установки, норми та ідеали. Домашнє наставництво розглядається як тенденція соціальної взаємодії, соціальний механізм розвитку сімейного та громадського виховання й освіти. Гувернерство вирішує суспільні завдання в індивідуальній формі, у ньому консолідовані запити сім'ї, її освітній вибір, тобто така альтернативна освітньо-виховна система може трактуватися як соціокультурний механізм вирішення протиріч між свободою і необхідністю в соціалізації особистості.

Відновлення гувернерства у його нових якостях може залишитися лише ідеєю, проектом, якщо не враховувати об'єктивні внутрішні та зовнішні суспільні умови, що детермінують його розвиток. Найсуттєвішими серед них є: державна підтримка інновацій в освіті; можливості кожної родини використовувати своє право надання дитині відповідної освіти; створення системи підготовки фахівців індивідуального навчання й виховання; формування позитивної громадської думки, різноманітних об'єднань батьків та фахівців індивідуального навчання й виховання з метою налагодження співпраці з державними освітньо-виховними установами.

Гувернерство відзначається суттєвими перевагами перед колективною формою навчання й виховання, які полягають у індивідуальному підході до особистості вихованця, можливості творчого пошуку методик та технологій виховання, своєчасного коригування дій наставника залежно від ситуації виховання, здатності забезпечити індивідуальну траєкторію освітнього, виховного та особистісного розвитку дитини. Гувернерське навчання й виховання – це освітньо-виховна система, яка відповідає наступним вимогам: єдність навчання й виховання; особистісно-орієнтована комфортна взаємодія педагога з дитиною; використання передових педагогічних технологій. Зміст та результати діяльності гувернера повинні бути адекватними запитам й вимогам суспільства, освітніх закладів, батьків та самої дитини, мета бути пов'язана насамперед із збереженням здоров'я дитини, даного природою, розвитком дитячих природних потреб, здібностей, особистісних якостей, необхідних для виживання в постійно змінному соціумі, що забезпечать їй безболісне входження у доросле життя [6, с.172].

Гувернерство є цілісною педагогічною системою, що вивчає особливості індивідуалізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої, комунікабельної особистості з активною життєвою позицією [6,с.231] й базується на неписаному правилі: спочатку любити, а потім – виховувати, що передбачає орієнтацію на дитину як особистість.

Конкретизація мети діяльності гувернера з дитиною відбувається на рівні виокремлення її головних завдань. Освітніми завданнями є основних навчальних умінь, розвиток потреби в отриманні знань, розвиток творчих сил дитини, формування невимушеності у поведінці, розвиток розширення словникового запасу, мовлення. Як виховні завдання виділяються: формування навичок спілкування, комунікабельності, виховання поваги до старших, любові до батьків, виховання емоційної чутливості, здатності до співпереживання, виховання поваги до особистості кожної людини, розвиток самостійності [8,с.105].

Розвиток гувернерства як педагогічного явища в сучасній Україні характеризується певними тенденціями: по-перше, воно займає проміжне місце між загальноосвітньою системою й виключно індивідуальним напрямом

освіти, адже лише виняткові обставини примушують батьків залучати до суто домашньої освіти гувернерів-учителів, які в змозі надати певний стандарт освіти в обмежених умовах (діти з обмеженими можливостями або ті, які мають важкі хронічні захворювання); по-друге, гувернер радше виконує роль вихователя та наставника, ніж учителя, хоча остання не виключається. Саме функції організації виховання та його координації є одними з провідних для сучасного гувернера, зокрема із соціально-педагогічних позицій; по-третє, діяльність гувернера в родині обмежена віком дитини (дошкільний або молодший шкільний вік). Соціально-педагогічний підхід до гувернерської діяльності має нівелювати основні недоліки сучасного гувернерства (вікові обмеження та матеріальний стан родин, що запрошують домашнього наставника) та запропонувати варіанти гармонійного вирішення суперечностей організації виховання, його фінансування та добору контингенту фахівців для роботи; по-четверте, гувернер повинен знати, як працювати з дітьми з особливими потребами, тобто володіти азами дефектології та корекційної педагогіки, його соціально-педагогічний потенціал реалізовуватиметься через соціальне виховання [3, с.12-13].

Освітньо-виховна діяльність сучасного гувернера має ряд переваг, що особливо важливі для сучасної міської сім'ї. До них віднесені: гнучкість графіка роботи домашнього наставника й режиму діяльності дитини, що сприяє адаптації вихованця до умов соціального середовища; можливість розширення освітнього простору й особистісно-орієнтована модель навчання, яка дозволяє створювати оптимальні умови для формування особистісних новоутворень дитини; можливість моделювання технологій підготовки гувернера з урахуванням ціннісних орієнтацій сім'ї та національних традицій виховання; відкритість та контроль за діяльністю гувернера, яка вимагає особистісної установки на саморозвиток й самоосвіту як показники професійної компетенції [1, с.120-121].

Противники гувернерства серед основних аргументів висувають тезу про те, що дитина, виховувана домашнім педагогом, позбавлена дитячого товариства, у неї формуватиметься збіднений соціальний досвід тощо. Переконані, що кваліфікований гувернер здатен успішно поєднувати індивідуальне навчання й виховання дитини з суспільним, наприклад, супроводжуючи дитину на заняття у спортивні секції, художні студії, гуртки, музичну школу, організовуючи їй культурно-дозвільнєву діяльність у середовищі однолітків тощо.

Гувернер – новий тип професіонала-педагога – особистість з розвинутим почуттям відповідальності, здатністю визначати мету, завдання, способи діяльності, приймати рішення і діяти в нестандартних умовах. Разом з тим освіченість, професіоналізм неможливі без високої моральності, що передбачає визнання цінності іншої людини, поваги її права на відстоювання власної позиції, індивідуальне бачення світу та свого місця у ньому. Толерантність, поміркованість, виваженість оцінок, послідовність й цілеспрямованість діяльності, почуття обов'язку й відповідальності за вихованця – ось ті якості, без яких професійний портрет як обґрунтований комплекс особистісних переваг фахівця неможливо вважати цілісним, повним. Для гувернера – варто додати ще й такі якості, як розумна конформність, креативність, прогностичність мислення й діяльності, здатність працювати в умовах закритого простору, яким є сім'я, уміння створити комфортну навчально-виховну атмосферу для дитини, підтримувати відповідально-довірливі стосунки з батьками, іншими членами родини тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, відроджене гувернерство, що має історію та традиції, на теренах

XXI століття може стати новою системою плекання особистості, що даватиме дитині знання, уміння й навички, які гарантуватимуть їй адаптацію до життя, здатність орієнтуватися у соціальному просторі. Саме тому в Україні найближчими роками слід оптимізувати процедуру ліцензування діяльності гувернерів, приватних дитячих садків, низкою державних законодавчих актів визначити їх статус, права й обов'язки, можливості отримати категорії, вирішити проблеми визначення педагогічного стажу роботи, пенсійне забезпечення, підвищення кваліфікації тощо. Наукової розробки потребують питання професійної підготовки гувернерів на різних ступенях системи освіти України, перш за все, вищої педагогічної, післядипломної, отримання другої спеціальності (кваліфікації).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О.Л.Зверева, А.Н.Ганичева. – М.: Академия, 2000. – 158 с.*
2. *Куприянов С.В. Организация работы гувернерской службы / С.В. Куприянов. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1992. – 32 с.*
3. *Максимовська Н.О. Гувернерство в сучасних умовах: соціально-педагогічний аспект / Н.О.Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. - №3. – С.11-16.*
4. *Нові форми здобуття дошкільної освіти / [автор-упоряд. Л.А.Грицюк, М.І.Каратаєва]. – Тернопіль: Мандрівець, 2005. – 256 с.*
5. *Савушкина Е.В. Введение в специальность "Гувернер" / Е.В. Савушкина. – Рязань: Рязанский гос. пед. ун-т им.С.Есенина, 1999. – 23 с.*
6. *Сарапулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера / Є.Г. Сарапулова. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.*
7. *Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. - Т.5 – 639с.*
8. *Тимохина Т.В. Содержание и методика образовательной деятельности гувернера с детьми дошкольного возраста: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Тимохина Татьяна Васильевна. – М., 2005. – 246с.*
9. *Хлєбік С.Р. Гувернерське виховання в Україні: досвід та перспективи /С.Р.Хлєбік // Вісник Чернігівського держ. педагог. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2009. – Вип. 61. – С.172-176.*

КОГАН Ю.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних
мов, Луганський державний
університет внутрішніх справ
імені Е.О.Дідоренка, м. Луганськ
ЛЕОНЕНКО О.С.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри
іноземних мов,
Луганський державний
університет внутрішніх справ
імені Е.О.Дідоренка,
м. Луганськ

ДО ПИТАННЯ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто сучасні підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземної мови. Обґрунтовано систему оцінки знань, умінь та навичок студентів, яка відповідає сучасним вимогам організації навчально-виховного процесу в вищій школі.

Ключові слова: *оцінка, студент, навчальний процес.*

В статье рассмотрены современные подходы к оцениванию учебных достижений студентов по иностранному языку. Обоснована система оценки знаний, умений и навыков студентов, которая соответствует современным требованиям организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: *оценка, студент, учебный процесс.*

The article deals with the modern approaches of estimating educational work of students in the sphere of English language studying. The system of estimation of students' knowledge, skills and experience, which corresponds to modern conditions of bringing up and educational process organization in higher educational establishments, is substantiated.

Key words: *estimation, student, educational process.*

© Коган Ю.М., Леоненко О.С ., 2013

Сьогодні для всіх працівників вищої школи України найбільш актуальним є питання приєднання нашої держави до Болонського процесу та впровадження модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається. Модернізація системи вищої освіти в Україні здійснюється за допомогою вдосконалення організації навчального процесу з метою підвищення якості освіти, яка формується під впливом низки чинників: якості державних освітніх стандартів, змісту освітніх програм, кваліфікації науково-педагогічних кадрів, рівня матеріально-технічної бази навчального закладу тощо.

Загальновідомо, що якість освіти і виховання студентів є системою соціально-обумовлених цільових показників знань, умінь та навичок. Такий підхід орієнтує освітян на оцінювання діяльності студентів за їх кінцевими результатами. В сучасній педагогічній та методичній літературі окремі аспекти щодо проблеми оцінювання якості знань не достатньо розроблені, особливо це стосується самого поняття якості знань. В. Володько, А. Глузман, Н. Клокар, О. Локшина, Л. Пуховська, Є.Рабунський, О. Киричук та інші вчені розглядають це питання як загальну характеристику результатів навчання. При цьому науковці наголошують про якість результатів навчання в цілому. Під якістю розуміють також найсуттєвіші якісні характеристики, показники результатів засвоєння знань і умінь. Зважаючи на це, вивчення означених аспектів є, безумовно, дуже актуальним педагогічним явищем.

Не зважаючи на багаторазові звернення дослідників до проблеми *оцінювання* навчальних досягнень студентів, саме поняття «*оцінка*» поки що не отримало однозначного трактування та чітких характеристик, які притаманні оцінці як невід'ємній складовій управління навчальним процесом в умовах кредитно-модульної системи.

Метою нашого дослідження є аналіз педагогічних та методичних джерел задля окреслення та теоретичного обґрунтування комплексної характеристики *оцінки* як педагогічної величини вимірювання якості навчальних досягнень студентів з іноземної мови.

Відомо, що задля здійснення перевірки й обліку успішності навчання іноземної мови не досить лише виявити, що студенти знають і вміють. Їхні знання і вміння потрібно правильно оцінити. *Оцінка* становить смисл контролю знань [4, с. 209]. Вона може виступати в різних формах: *словесної і бальної, якісної і кількісної.*

Щоб уникнути невпевненості у розумінні та застосуванні термінів «оцінювання» і «оцінка», будемо враховувати далі їх тлумачення. Під «*оцінюванням*» розумітимемо дію викладача, пов'язану із ранжируванням результатів навчальної роботи; під «*оцінкою*» – символ, що виражає визначення знання педагогічної величини у прийнятій системі градації» [1, с. 36]. Тобто оцінку можна розглядати як визначення певного ступеня засвоєння студентами знань, умінь та навичок у відповідності до вимог, що пред'являються до них програмами вищих навчальних закладів. В цілому, *оцінка* та *оцінювання* є результатами проведення педагогічного контролю.

Під оцінкою успішності студентів розуміють систему показників, які відображають їх об´єктивні знання та вміння, тобто оцінку можна розглядати як визначення ступеня засвоєння знань, умінь та навичок відповідно до вимог, що пред´являються програмами.

Оцінка передбачає фіксацію результатів вимірювання за допомогою балів, оцінок, рейтингу, які, відображаючи рівень навчальних досягнень студента, є «дидактичним засобом розвитку пізнавальних сил, до певної міри характеризують самого студента: його здібності, підготовленість, загальний розвиток, ставлення до праці» [5, с. 98].

Передусім оцінка з іноземної мови характеризує *рівень засвоєння і якість*

знань набутих студентами під час їх аудиторної та самостійної роботи в процесі вивчення іноземної мови, а також розвиток та готовність студентів до застосування отриманих знань на практиці і показує відношення між тим, що студент знає з певних питань програми, і тим, що він може знати з цих же питань на даний момент навчання. На нашу думку, це визначення характеризує важливі моменти оцінки, суть якої, однак, набагато глибша і функціонально значуща.

Використовуючи оцінку, викладач має володіти педагогічним тактом, виявляти високий рівень педагогічної культури. Оцінка - це найгостріший інструмент, використання якого потребує величезного вміння і культури.

Оцінки, виставлені студенту за його роботу з предмету при відсутності єдиних критеріїв, не завжди дозволяють об'єктивно судити про рівень його знань. З огляду на це «обов'язковою умовою раціонально організованого процесу вивчення іноземної мови є розробка єдиних критеріїв щодо оцінки знань студентів. Єдині вимоги щодо оцінки знань, умінь і навичок формулюються у вигляді критеріїв і норм. Критерії оцінки — це мірило визначення рівня засвоєних знань, навичок і вмінь, інше кажучи, це ті параметри, відповідно до яких педагог оцінює навчальну діяльність тих, кого навчає» [7, с. 47].

Наприклад, І. Зварич виділяє наступні ознаки, що беруться їм за основу при класифікації критеріїв оцінки рівня засвоєних студентом знань, навичок і вмінь:

- характер засвоєння матеріалу (обсяг, повнота, точність, міцність засвоєння знань тощо);
- особливості виконання роботи (темп, старанність, вправність, бездоганне зовнішнє оформлення);
- якість відповіді студента (обґрунтованість, логічність, послідовність викладу, ступінь самостійності в судженнях, культура мови, вміння пов'язувати теорію із завданнями майбутньої професійної діяльності) [6, с. 44].

Ми, в свою чергу, під критеріями оцінки результатів роботи студента з іноземної мови будемо розуміти наступне:

- рівень засвоєння студентом навчального матеріалу з предмету, що вивчається;
- уміння студента застосовувати набуті знання з іноземної мови під час виконання практичних завдань;
- обґрунтованість та чіткість висловлювання відповіді;
- оформлення матеріалу у відповідності до вимог існуючих стандартів;
- сформовані уміння й навички відповідно до мети та завдання дисципліни, що вивчається.

Відповідно до критеріїв визначаються норми оцінок, тобто конкретні кількісні і якісні показники успішності, згідно з якими у кожному випадку виставляється саме такий, а не інший бал. Під «нормами оцінки» деякі вчені [2; 3; 4; 8] розуміють такі «показники, на які спирається викладач при виставленні оцінки».

Виховна роль оцінки полягає в осмисленні студентами необхідності пошуків способів удосконалення різних видів навчальної діяльності і шляхів підвищення ефективності навчання, виходячи із своїх особливостей. Правильно визначена і виставлена оцінка навчальної діяльності студента є важливим стимулом формування і розвитку пізнавальних інтересів, таких позитивних якостей студентів, як колективізм, чесність, працелюбство, активність, самостійність, відповідальність за виконання своїх обов'язків, вміння перемагати труднощі і т.д. І, навпаки, помилка у визначенні оцінки викликає, як правило, серйозні послаблення у навчанні, вихованні й розвитку студентів, негативно впливає на результативність самого навчально-виховного процесу.

Оцінювання навчальних досягнень студентів має здійснюватися з дотриманням певних педагогічних принци-

пів (вимог). Виділимо наступні принципи та спробуємо пояснити їх суттєві значення:

- плановість (оцінювання повинно здійснюватися не стихійно, а із дотриманням певного плану);
- систематичність та системність (оцінювання має відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу і бути постійним);
- об'єктивність (оцінювання має бути науково обґрунтованим і базуватися на засадах гуманізму і демократизму);
- відкритість і прозорість (студенти мають знати свої оцінки й оцінки однокурсників, що давало б змогу порівнювати успіхи, стимулювало б до підвищення активності);
- економічність (методи, прийоми, зміст завдань мають бути співвідносними із наявним бюджетом часу студентів, а методи — ще й доступними і зрозумілими);
- тематичність (перевірка якості знань студентів з окремих тем, розділів проводиться за темами (блоками, модулями);
- врахування індивідуальних можливостей студентів (необхідно перевіряти знання, уміння, навички кожного студента);
- єдність вимог (врахування загальнодержавних стандартів змісту освіти відповідно до кваліфікаційних характеристик спеціальностей) [8].

Процес оцінювання навчальної діяльності студентів передбачає реалізацію таких *функцій*: навчальної, діагностичної, стимулюючої, виховної, розвивальної, прогностичної, контрольної.

Навчальна функція виявляється в забезпеченні зворотнього зв´язку як передумови підтримання дієвості й ефективності процесу навчання, в якому беруть участь два суб´єкти — викладач і студент. Тому система навчання може функціонувати ефективно лише за умов дії прямого і зворотніх зв´язків. У переважній більшості у процесі навчання добре проглядається прямий зв´язок (викладач знає, який обсяг має сприйняти й усвідомити студент), але складно, епізодично здійснюється зворотній зв´язок (який обсяг знань, умінь та навичок і як засвоїв студент).

Діагностична функція передбачає виявлення прогалин у знаннях студентів. Процес навчання має форму концентричної спіралі. Якщо на нижчих рівнях трапилися прогалини, то буде порушена закономірність спіралевидної структури. Тому так важливо своєчасно виявити прогалини, працювати над їх усуненням і лише потім рухатися далі.

Стимулююча функція оцінювання навчальної діяльності студентів зумовлюється психологічними особливостями людини, що виявляється в бажанні особистості отримати оцінку результатів своєї діяльності, зокрема навчальної. Це викликано ще й тим, що під час навчання студенти щоразу пізнають нові явища і процеси. Значна частина студентів не може (або не бажає) об´єктивно оцінити рівень, якість оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Викладач зобов´язаний допомогти студентам усвідомити якість і результативність навчальної праці, що психологічно стимулює їх до активної пізнавальної діяльності.

Виховна функція полягає у впливі аналізу й оцінки навчальної діяльності на формування в студентів низки соціально-психологічних якостей: організованості, дисциплінованості, відповідальності, сумлінності, працьовитості, дбайливості й охайності, наполегливості та ін.

Розвивальна функція виявляється в тому, що студент, отримавши оцінку, відчуває бажання і потребу в активізації пізнавальної діяльності. Це стимулює особистість до розвитку психічних властивостей і процесів — волі, уваги, мислення, мовлення та ін.

Прогностична функція — викладач отримує дані для оцінки результатів своєї праці, методики, для подальшого їх удосконалення. Оцінювання результатів навчальної діяльності студента

допомагає йому поліпшити свою навчальну роботу.

Контрольна функція дає можливість визначити рівень знань, умінь, навичок і компетенцій студента, забезпечити об´єктивність оцінювання, підготуватися до засвоєння нового навчального матеріалу.

Усі елементи системи навчання з точки зору їх кількісної та якісної характеристик поділяють на три види:

1. Елементи, які не пов'язані з кількісними характеристиками, і передаються тільки якісними показниками (наприклад, позитивне ставлення до навчання, старанність, ступінь виявлення інтересу до навчально-пізнавальної діяльності тощо).

2. Елементи, в яких кількісна характеристика має умовний характер рангового, тобто відносного вимірювання, при цьому якісній ознаці приписується відповідне число, яке передає її стан (наприклад, рівень теоретичних знань, практичних умінь і навичок).

3. Елементи, в яких кількісна характеристика має певний чисельний вираз (наприклад, кількість витрачених годин, розв'язаних завдань, правильних відповідей тощо) [5].

Серед педагогів-дослідників існують дві точки зору щодо застосування кількісних методів оцінювання. Перша ставить під сумнів можливість використання точних кількісних оцінок, віддаючи перевагу показникам якісного характеру. Друга полягає у твердженні, що лише чисельний вираз показників навчального процесу є єдиним засобом його об'єктивного оцінювання. Дійсна оцінка стану та результатів навчання потребує поєднання їх кількісної та якісної ознак, тобто повною оцінкою навчального процесу може бути така, в якій якісні характеристики досліджуються на рівні кількісного визначення.

Під час оцінювання результатів викладачеві необхідно враховувати й психологічний фактор, адже багатьом студентам важливим є моральний інтерес у формі суспільного визнання. Так, самостійна робота включається в показники поточної успішності, від оцінювання яких залежить рейтинг студента.

При цьому важливим є прагнення до того, щоб на молодших курсах навчальна робота з предмету ставила на меті розширення й закріплення знань та вмінь, набутих студентами на традиційних формах занять. На старших курсах робота з предмету повинна сприяти розвиткові творчого потенціалу студента. Творчий початок не може бути жорстко прив'язаним до шкали «молодших – старших». Критерій є єдиним – індивідуальні здібності і, головне, здібності конкретного студента.

Підсумовуючи викладене вище, можна зазначити, що проблемі вдосконалення оцінки за навчальну роботу у вищій школі приділяється велика увага. Оцінювання навчальної роботи студентів є невід'ємним елементом та запорукою успішного засвоєння змісту навчання іноземній мові. Він здатний забезпечити своєчасну корекцію навчального процесу з іноземної мови з метою відповідності його до рівня, який запропоновано Програмою та Стандартом з вивчення іноземної мови у ВНЗ, які регламентують вимоги щодо обов'язкового мінімуму змісту та рівню підготовки випускників. Оцінювання – це об'єктивне вимірювання результатів діяльності студентів, для забезпечення чого воно має бути критеріальним, цілеспрямованим, систематичним, з'ясовувати, наскільки успішно (глибоко, повно, самостійно) студенти оволоділи навчальним матеріалом, яка якість результатів їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Під час оцінювання враховується рівень усвідомлення та міцність засвоєння найважливішої наукової інформації, вміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Перспективу дослідження проблеми оцінювання навчальних досягнень вбачаємо у подальшому розгляді способів удосконалення навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Аванесов В. Методические указаня по основам научной организации педагогического контроля в вузе. Государственный комитет по народному образованию / В. Аванесов // Исследовательский центр образования по проблемам управления качеством подготовки специалистов. – М., 2008. – 260 с.*
2. *Вержицкий Г., Кулакова И. Диагностика качества обучения в системе дополнительного профессионального образования / Г. Вержицкий , И. Кулакова. – М., 2000. — 117 с.*
3. *Володин Б. Педагогические особенности разработки й применения тестов в высшей школе: Автореф. дис. . канд. пед. наук / ЛГПИ им. А.И.Герцена / Б. Володин. — Л., 1981. – 24 с.*
4. *4. Глузман А. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: монография / А. Глузман. – К. : Видавничий центр "Просвіта", 1996. – 312 с.*
5. *Жернов В., Ломакина И. Оценочная деятельность й формирование профессиональной направленности личности студента / В. Жернов, И.Ломакина. — Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 115с.*
6. *Зварич І. Проблема удосконалення контролю і оцінки знань студентів / І. Зварич // Рідна школа. – 2000.- №10. – С. 43-45.*
7. *Полякова А. Рейтинговая система контроля и оценки знаний по педагогике: Практикум для педагогов, студентов и учащихся / А.Полякова. – М.: Моск. гор. пед. об-во, 2000. – 96 с.*
8. *Семиченко В., Заслуженюк В. Проблеми педагогічного оцінювання / В. Семиченко, В. Заслуженюк // Рідна школа. 2002. — № 7. — С. 3 – 9.*

КОСИЛО Х.М.,
аспірант кафедри педагогіки
ім. Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний
університет ім. В. Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ВНЕСОК ГРИГОРІЯ ВРЕЦЬОНИ В ПОПУЛЯРИЗАЦІЮ МАНДРІВОК СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ГАЛИЧИНИ

У статті йдеться про одного з маловідомих педагогів Галичини другої половини XIX ст. Григорія Захаровича Врецьону. На прикладі мандрівки учнівської молоді Прикарпаттям продемонстровано його внесок у популяризацію краєзнавчих форм роботи.

Ключові слова: *Григорій Врецьона, мандрівки, учнівська молодь, Галичина, гори, концерти.*

В статье речь идет об одном из малоизвестных педагогов Галичины второй половины XIX в. Григории Захаровиче Врецене. На примере путешествия учащейся молодежи Прикарпатьем продемонстрировано вклад в популяризацию краеведческих форм работы.

Ключевые слова: *Григорий Врецена, путешествия, учащаяся молодежь, Галичина, горы, концерты.*

The article is about one of the lesser-known teachers Galicia second half of the nineteenth century. Gregory Zaharovych Vretsonu. For example journey students Prykarpattya demonstrated its contribution to the promotion of local history in the form.

Key words: *Gregory Vretsona, travel, students, Galicia, mountains, and concerts.*

Сьогодні в історії вітчизняної освіти актуалізується персоналістичний напрям досліджень. Завдяки науковим розвідкам до широкого загалу повертаються маловідомі й невідомі імена педагогів О. Барвінського, Я. Кузьміва, І. Петрів, І. Ющишина та інших. Однак низка персоналій все-таки залишається поза увагою дослідників або ж висвітлюється фрагментарно. До них належить і Григорій Захарович Врецьона (1839 – 1901) – педагог, громадський діяч, перекладач, який надзвичайно плідно працював у

© Косило Х.М ., 2013

напрямі розбудови української національної школи, організації навчання й виховання молоді в патріотичному дусі. Педагогічна діяльність Григорія Захаровича розгорталася у другій половині XIX ст., коли у Галичині відбувався процес структуризації системи освіти, посилення національної ідеї, велася активна просвітницька робота тощо. Його ім'я десятиліттями замовчувалося з ідеологічних причин, а педагогічні напрацювання до цього часу глибоко не вивчені, що порушує цілісність вітчизняної історії освіти.

Вивчення педагогічних ідей Г. Врецьони розпочалося ще при житті вченого, у 1893 р. (стаття у календарі "Просвіти" на 1893 р.). Основні віхи його біографії, громадсько-просвітницької діяльності розкрито в науковій розвідці Б. Ступарика, Л. Калинчук "Вчитель-громадянин Григорій Врецьона" [5]. Низку статей про нього підготували А. Байцар [1], І. Боднарук [2], Н. Салига [3] та інші науковці.

Творча спадщина Г. Врецьони охоплює широке коло дидактичних, виховних питань. Метою нашої статті є розкриття внеску Григорія Захаровича у поширення нових, як на той час, форм роботи з учнівською молоддю – прогулянок, екскурсій, походів, мандрівок, які з XIX ст. стають надзвичайно популярними в Галичині. "Виходячи з того погляду, –писав І. Франко, – що життя народне, так як і життя кожного вищого організму, піддержується і змагається обігом крові, обміном живих вражень і живих ідей, молодіж наша підняла думку устроювати вандрівки по краю, щоб, з одного боку, самій доочно ознайомитися з життям і економічним побутом рідного народу, з красою і природними скарбами та історичними пам'ятниками свого краю, а, з другого боку, освіжувати і ширити почуття народне і рух умисловий між народом і інтелігенцією по всіх усюдах нашої країни, нав'язувати особисті і писемні зносини з визначнішими людьми по різних сторонах і, таким способом, насновувати ту живу основу, на котрій з часом могли б виткатись прекрасні узори поступу і розвитку народного" [6, с. 152]. Г. Врецьона стояв біля витоків цієї форми роботи з учнівською молоддю. Він був організатором і безпосереднім учасником прогулянок та навчальних екскурсій. Наприклад, 27 липня – 8 серпня 1884 р. він разом з І. Франком, Володимиром Сіменовичем та вісімнадцятьма учнями львівських навчальних закладів брав участь у екскурсії зі Львова до Дрогобича й Борислава, Коломиї, Калуша, Болехова, Станіславова. Екскурсія "була фактом досі у нас небувалим. Та маса світлих, відрадних і приємних вражень, які викликав похід нашої патріотичної молодіжі по поетичних окраїнах Підгір'я, оставить по собі незнищимий слід у душі кожного русина", – зазначав В. Сіменович [4, с. 158] Майже в кожному місті до екскурсантів долучалися нові учасники. Як правило, учні виступали перед місцевими жителями з концертом. Місцева громада, серед яких, як правило, були вчителі, священики, міське керівництво, також святково вітало гостей. Так, у Дрогобичі було створено комітет із прийому гостей, очолюваний о. Торонським. Велику організаційну діяльність провів член комітету Кс. Охримович, котрий організував військовий оркестр із Самбора, а також домовився з міською радою про розташування учнів у приміщеннях на ночівлю. Принагідно зазначимо цікавий типовий факт: на вечорі мав виступати І. Франко з доповіддю "Про початок і скасування панщини на руській Землі" (тема історична, здавалось би, не повинна бути приводом для хвилювання), однак на виступ не отримали офіційного дозволу, незважаючи на звернення комітету до дрогобицького староства й намісництва.

І в Стрию, і в Дрогобичі долучалися до екскурсантів нові члени, серед них і один професор гімназії. У Дрогобичі учнівську молодь привітав посол Кс. Охримович, згодом відбувся концерт. Вокальні номери виконував хор "під проводом слухача медицини п. Гриневецького і музики військової". "Оздобою і славою того вандруючого хору" називає І. Франко Качмарського

(другий бас), Ставничого (перший тенор), Лигиновича і Гупала; в Дрогобичі дуже живу участь в тім хорі брав також К. Бандрівський, член музичного товариства "Лютня", який заради цього прибув на один день зі Львова. Серед вокальних номерів вирізнявся виступ панни Стебельської зі Львова, "котра своїм чистим і милозвучним голосом відспівала трудну арію з опери, уложеної її братом Юліаном Стебельським… На загальну похвалу заслужив собі також п. Олекса Кулачковський, укінчений матурист і член вандрівки, прекрасним і повним вогню виголошенням Федьковичевої поеми "Празник у Такові". З продукції інструментальних особливо сподобався концерт на скрипках з опери "Лукреція Борджія". Виручені від концерту кошти передано місцевій бурсі [6, с. 153]. У Дрогобичі учні оглянули костьол, заснований королем Ягайлом і збудований в готичному стилі; дальше дерев'яну церкву св. Юра, соляну шахту. У Бориславі учням показували й детально розповідали про роботу нафтових та воскових копалень.

З Борислава аж до Болехова учні йшли "шляхами, далекими від комунікації" [7, с. 154]. З Борислава мандрували пішки по горі, що над річкою на Мразницю, а відтак через Діл до Східниці. Ділом називається в Самбірщині перше, досить високе і імпонуюче пасмо гір, звичайно покрите лісом, а відділяюче гори від підгір'я. З Борислава до Східниці веде гірська дорога, "перемінена нібито в гостинець коштом властителя Східниці, князя Шварцбург-Зондерс-Гаввена, котрий туди транспортує дерево з своїх гірських (тепер дуже а дуже винищених) лісів, а також нафту, котра в Східниці з кільканадцяти шибів добувається. Добра східницькі знаходяться під управою німця Кнавера, чоловіка освіченого і русинам прихильного; його старанням заложена в Східниці школа, котрою він сам і син його щиро опікуються. Говорять також о будові його коштом доброго гостинця через Діл, бо теперішня дорога і дальніше не відповідає самим елементарним вимогам возової комунікації, і сьогорічними сльотами ще дужче зруйнована. Гостинець такий був би великим добродійством для всіх околичних гірських громад і причинився б запевно з часом до піднесення їх добробуту і просвіти, котра поки що стоїть тут ще досить низько" [Там само].

Гори тутешні, зауважує І. Франко, при всій їх імпонуючій красі мають досить сумний вигляд. Велика частина верхів зовсім уже не має лісу, а тільки нужденні корчі та полонинки, попереривані мізерними, кам'янистими ріллями. І ті ліси, що ще декуди зустрічаються, рідкі та винищені. Зате в долинах що село, то тартак, коли вже не паровий (як в Рибнику), то бодай водяний, як в Східниці і Кропивнику Новім. Доволі втомлені мандрівкою через гори, учасники стали табором на високій кручі над самою Східницею і привітала гарними патріотичними співами першу гірську долину, яку зустріла в своїй дорозі: "Внизу, під кручею, шуміла річка і клекотів тартак, грімкий вистріл роздався десь на другім версі і покотився луною поміж проваллями, і лагідними струями лились в долину Східниці звуки пісень "Мир вам, браття" і "Ще не вмерла Україна" " [7, с. 155]. Комітет (о. Іван Чапельський з Кропивника Старого, п. Кульчицький – поштмістра, Кралицький і Коцко) організував вечерю, в якій брав участь також "дуже милий і пожаданий гість, проф. руської гімназії Борковський, котрого дотепні і горячим патріотичним духом огріті промови піднесли духа всіх до поважного настрою". Були присутні й місцеві селяни.

Наступного дня учні оглянули місцеві копальні князя Шварцбурга. Згодом під проводом о. Чапельського пройшли далі селом і маленькою доріжкою гірською через ліс до Урича. По дорозі з кожної лісової прогалини відкривався неповторний вид на гору Коньову, низ якої омиває Стрий, закручуючись гадюкою від села Рибника до Довгого: "Та долина Стрия і долина впадаючої там до неї річки Рибника належить, безперечно, до найкращих околиць карпатських: фізіономія її так визначна

і незвичайна, що, раз бачена, лишає незгладимий слід в пам'яті очарованого зрителя" [7, с. 156]. У гірському селі Урич учні довго розглядали урицькі камені, на яких "якась старинна дивна запропавша культура записала твердими і глибокими буквами свої сліди" [7, с. 157].

"Вандрівка з Дрогобича до Коломиї була правдивим торжественним походом", – такими словами кожний з вандрівників мимоволі характеризує відбуту подорож, писав В. Сіменович. І далі продовжував: "Прекрасна погода, сприяюча якнайліпше пішій ходьбі по горах, щирість і сердечність всіх,русинів, під котрих гостинними стріхами вандрівка вітала, високий патріотичний настрій, пануючий на кожнім кроці, в кожній промові і приватній розмові, живе заінтересування справами публічними і русько-народними і жива жертволюбність для тих справ, зарівно в домах інтелігенції нашої, як і під селянськими стріхами, найкраща згідливість між русинами на провінції без різниці «партій», де тільки зайшла бесіда про живі народні справи, молодіж вандруюча, добрана для найкращої дружної гармонії, повна здоров'я, охоти, цікавості до всього, що руське, своє, рідне,- ось які складники зложилися на отак блискучий і щасливий вихід тої вандрівки. Нам здається, що тільки в утверджуючійся, всіма нервами своїми інтенсивно живучій суспільності можливі такі факти, і що коли сьогорічна вандрівка не тільки була можливою, але ще до того так гарно удалася, то се також одна з нехибних признак того, що наша галицько-руська суспільність знаходиться на найкращій дорозі народного відродження і що вже ніякі громи, ніякі злидні так легко не погасять того вогню, що так широко і ясно палає" [4, с. 158].

З Урича учні помандрували до Підгородець, де їх гостинно прийняли в домі місцевого священика Даниловича і його брата, тамтешнього вчителя: "Оба ті високоповажні мужі і патріоти стрітили вандрівку ще геть перед селом, де дожидались її приходу від години другої до шостої пополудні. Невеличкий хор дитячий відспівав на привітання приходячих патріотичну пісню на нуту "Мир вам, браття". Затим о. Даниловичповітав їх щиро сердечною промовою, а одна дівчинка, донечка о. Даниловича, вручила вандруючим прекрасний, запахущий вінок" [4, с. 158]. На промову о. Даниловича емоційно відповів член мандрівки І. Франко, виражаючи бажання, щоб, як ті пишнобарвні квіти вінка, "цвіла також і розвивалась краса рідної руської землі, змагалось її багатство і розгорався чимраз яркіше святий вогонь патріотизму в руських серцях" [Там само]. Після цього хор мандрівників проспівав "Мир вам, браття" і "Ще не вмерла Україна" і при відгомоні тих пісень ввійшли мандрівники до села Підгородець.

Переночувавши в Підгородцях і оглянувши гарні стінні малюнки в тамтешній мурованій церкві, а також фабрику гнутих крісел, заложену місцевим дідичем Бродером, помандрували до Корчина. Побут в Корчині належить, безперечно, до найцікавіших і найпам'ятніших частин цілої мандрівки. Ціла громада, а також священики з околиць – Синевідська Вижнього, Крушельниці і Сколього – спільно долучилися до прийняття руської мандруючої молоді. За сім днів місцева громада від реставрувала шкільний будинок, у якому зупинилися мандруючі. У Корчині хор мандрівничий відспівав службу Божу. Ввечері відбулися загальні збори читальні під проводом о. Богдана Кирчева, а потім музично-декламаційний вечір. Обширна шкілька кімната щільно заповнена була селянами, котрі з великою увагою вислухали відчит І. Франка "О початках нашого народного відродження за часів австрійського панування аж до р. 1848". Після відчиту слідували художні номери, серед яких особливе враження справила Шевченкова "Наймичка", гарно виголошена п. Бобикевичем. Прекрасні продукції хору мандрівничого ("Не згасайте, ясні зорі", "Ой по горі по високій" та ін.) і тут, як і всюди, заслужили похвалу слухачів.

Наступного дня мандрівники скористалися запрошенням п. Тишовницького і побували у Синевідську, де знову-таки відбулося свято з промовами й художніми номерами. Особливе враження на гостинного господаря мала промова І. Франка, котрий, характеризуючи діяльність п. Тишовницького в Синевідську як організатора торговельної, селянської і інших спілок просвітних, вніс тост за економічне і культурне піднесення нашого народу дорогою розумної спільної громадської праці.

Після цього шлях лежав за ріку Стрий, щоб побачити синевідський камінь також з слідами людських рук, а відтак – на нічліг до о. Ріпецького. На другий день учні подорожували до Бубнища і до Болехова. Коли взагалі від самого Дрогобича мандрівка наша зутрічала сердечне і гостинне прийняття в кожнім домі, згадає В. Сіменович, то в Болехові те прийняття було, безперечно, найсердечніше: "Була се, безперечно, найкраща днина в нашій вандрівці, побут в Болехові у всіх серцях полишив найприємніші спомини. В гостинних щироруських домах д-ра Підлуського, п. судді Сельського, п. Володимира Левицького і місцевого сотрудника о. Панчака зустріли вандрівники наші таке багате вогнище руського духу, патріотизму і запалу для справ публічних, так багато інтересу до всього, що своє, до всіх найвищих і найкращих ідеалів, якими живе, а властиво щойно починає жити наша суспільність, що в умах їх утвердилось переконання, не раз опісля голосно висказуване, що другу таку руську інтелігентну колонію, як болехівська, ледви чи можна стрітити де-небудь в цілій Галичині" [4, с. 159]. Високий патріотичний настрій не тільки промов, а й всіх загалом розмов при столі, а при тім та теплота, відвертість і щирість, яка випливає лиш з почуття, що це всі свої і знаходяться між своїми, були головною красою тієї вечері. Перший тост виголосив І. Франко. Пригадуючи пройдений мандрівниками шлях, охарактеризував він коротко природу і людей. "Дорога наша, – говорив він, – вела не раз по тісних проваллях, по лісах і дебрях, по небезпечних урвищах понад шумуючі ріки, серед спеки і холоду. Тепер перед нами широка рівнина, ясна, благодатна. Той образ нашої вандрівки нагадує нам вікову історію нашого народу. І йому судилось перебувати тисячні лихоліття, руїни і притиски, але й перед ним тепер – широке і ясне поле поступу, на котрім тільки пильно, невсипно працювати треба". Затим бесідник виразив гадку, Після цього промовець висловив переконання, що "тільки святе схоронення чуття любові до свого краю і предківських традицій допомогло нашому народові пройти дотеперішню тяжку дорогу і допоможе йому і далі поступати, і вніс тост в честь руської гостинності" [Там само]. Другий промовець Ярослав Кулачковський згадав про нещасну долю братів-українців за кордоном, котрим "важкі укази відбирають рідну мову і літературу" і вніс тост за єдність і спільну культурну та освітню працю всієї Русі-України. В. Сіменович стверджує, що вечеря в Болехові була вдалою і що мета подорожі – збирати по нашій провінції іскри духовного життя, роздувати з них широке вогнище і самим від нього зігріватися – тут виявилася найповніше.

Не менш приємну згадку залишила по собі і відбута другого дня гостина у о. декана Гірникевича в Гошові. Старший літами, але юний духом і серцем, о. декан не тільки постарався якнайкраще прийняти досить численну громаду мандрівників, а й у своїх словах і промовах проявив так багато молодечого запалу до всіх тих нових ідей і напрямків, які нині чимраз вільніше повівають по нашій Русі, що молодь радо побачила в нім не лише батька, багатого літами і досвідом, а й брата по думках і ідеях.

З Болехова поїздом доїхали до Калуша, і знову серця мандрівників, повні ще приємних вражень, винесених з Болехова, відчули себе в новім осередку українського духу, серед людей щирих і гарячих, пройнятих високою метою української інтелігенції. В крамниці

руського купця п. Коритовського, "першім і найкращім склепі калуським", зібралися всі вандрівники на короткий спочинок. Туди підійшли майже всі визначніші русини місцеві і поза місцеві: суддя Кузьма, учитель Громадка, руський священик і властитель більшої посілості о. Гойдан та ін. Місцеві патріоти розібрали мандрівників по своїх оселях; чисельна громада лишилась в сердечно гостиннім домі п. Коритовського на обід. Крім о. Гойдана і господаря, були присутні два священики з околиці і гість зі Станіславова Леонід Заклинський, котрий в дуже гарній промові "підніс гадку, щоб русини, властителі більших посілостей, котрих тепер уже маємо досить поважну громаду, порозумілися між собою і зорганізувались для спільного, одностайного ділання в справках народних". Навколо цієї ідеї будувалася вся подальша розмова. "Дай, Боже, щоб якнайшвидше побачили ми її осуществлення!" – закликає В. Сіменович [4, с. 160].

І в Калуші відбулося свято, на якому, серед інших, був присутній і Олександр Огоновський. Вечір розпочав патріотичною, поступовим і громадським духом пройнятою промовою о. Гойдан. Згадавши про давнину галицько-руської землі, він перейшов до її важкого становища в умовах польськог опанування. І в умовах австрійської держави не відразу могли русини здобути собі право вільного розвитку; для цього потрібна була важка й тривала боротьба. Після промови о. Гойдана прозвучав гімн "Ще не вмерла Україна". Після цього виступив д-р Кость Левицький з доповіддю "О конституції". З особливим запалом прийняті були кінцеві слова доповідача, що теперішня конституція нашої держави не тільки дає нам право до самостійного народного розвою, але, що більше, покладає на нас обов'язок плекати й розвивати нашу народність, а хто її існування заперечує або від її плекання відтягається, той стає негідним і всіх інших добродійств конституційних. Серед виконаних згодом художніх номерів В. Сіменович відзначає "Дума про те, як гетьман козацький Самійло Кішка втікав з турецької неволі", яку прочитав і надав історичні пояснення І. Франко. Зібрані кошти (близько 100 зл. р.) передали на заснування "Дому Народного" в Калуші.

З Калуша прибули учні до Станіславова, де вже комітет місцевий під проводом д-ра М. Бучинського і при допомозі Євгена Желехівського, Леоніда Заклинського, д-ра Окуневського і Северина Даниловича розселив мандрівників по приватних домах. В. Сіменович пише, що на час перебування гостей місто мало надзвичайно жвавий вигляд: "Надзвичайно численний з'їзд довколишньої, ближчої і дальшої, інтелігенції, багато молодіжі, котра чи то прибула з вандрівкою, чи то поз'їздилась з околиць,- все те надавало цілому місту характер святковий, рухливий, і що найважливіше – характер переважно руський. Руська "Народна торгівля", руські доми проф. Желехівських, Заклинських, Ключенків та ін. були головними центрами численних сходин, руське слово повною хвилею гомоніло на вулицях, в салі ратушевій і театральній, і все так поважно і самосвідомо, з почуттям народної гідності і з розумінням початку нової доби в житті нашого суспільства" [4, с. 161].

Учасники мандрівки зініціювали проведення свята у Станіславові: Богослужіння, наради з'їзду педагогічного, а після того музично-декламаторський вечір. Подію широко висвітлювали українські й польські газети, і виражалася загальна думка, що такого зібрання і такої добірної публіки на жоднім вечорі Станіславів ще досі не бачив. Щодо програми вечерка, то була вона ще багатша і добірніша, ніж програми інших вечорів. Особливо велике враження зробив на всю публіку Шевченків "Заповіт" на музику Вербицького, відспіваний хором мандрівничим під проводом Автонома Левицького. Не менше сподобалася також прекрасна пісня "Наша жизнь" на музику Вахнянина.

Зі Станіславова у значно більшій кількості учасники мандрівки подалися до Коломиї. Мандрівників зустрічав

місцевий комітет під проводом п. Сіменовича, ініціатора минулорічної мандрівки. У Коломиї проведено віче академіків і музично-декламаторський вечір. З доповіддю про права руської мови в середніх і вищих школах Східної Галичини виступив Я. Кулачковський. Серед найцікавіших виступів В. Сіменович називає відчити двох жінок-русинок про жіночу справу та змістовний реферат про цю справу п. Василя Полянського. Ці виступи засвідчили, "що й серед галицької руської суспільності прокинувся вже той поступовий дух, котрий на заході Європи закликає жіноцтво нарівні з мужчинами в перші ряди борців за людське добро, за просвіту і за народні права" [Там само].

Ми детальніше зупинилися на характеристиці однієї з екскурсій, щоби наочно проілюструвати вагоме пізнавальне, виховне, національне значення такого виду занять зі шкільною молоддю. Окрім виховного, екскурсії мали величезне наукове, навчальне значення, тому що в ході їх проведення школярі отримували наукові відомості з економіки, промисловості, інших галузей і водночас могли побачити це все на практиці. Тогочасна преса вміщувала низку звітів з прогулянок, мандрівок, які є типовими з вищенаведеним. Прогулянки й екскурсії отримали широкий розвиток, активно впроваджувалися у практику галицького шкільництва і згодом, у міжвоєнну добу. Г. Врецьона теоретичним обґрунтуванням, практичною підготовкою та реалізацією значно спричинився до популяризації й поширення прогулянок, екскурсій у навчально-виховному процесі.

У межах однієї статті важко викласти сутність педагогічних ідей ученого. Наступними напрямами дослідження плануємо вивчення його внеску у становлення дидактичної думки, у поширенні ідей кооперації у школах, розроблення ним змісту й принципів національного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Байцар А. Врецьона Григорій Захарович – перший визначний педагог і освітній діяч з Винник [Електронний ресурс] / Андрій Байцар. – Режим доступу: http://vinnikiplus.in.ua. – Заголовок з екрана.*
2. *Боднарук І. Учитель-громадянин // Влох М. Винники, Звенигород, Унів та довкільні села: історико-краєзнавчий збірник. – Чикаго, 1970. – С. 148-150.*
3. *Салига Н. Педагогічна концепція Григорія Врецьони (1839-1901) / Наталія Салига // Краєзнавець Прикарпаття. – 2009. – № 14. – С. 31-34.*
4. *Сіменович В. Вандрівка руської молодіжі. 3-тя кореспонденція у газеті "Діло". Коломия, д. 7 серпня 1884 р. / Володимир Сіменович // Подорожі в українські Карпати: збірник / упорядкув. і вступна стаття М. А. Вальо. – Львів : Каменяр, 1993. – 279 с.*
5. *Ступарик Б. М. Вчитель-громадянин Григорій Врецьона / Б. М. Ступарик, Л. Б. Калинчук; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1998. – 72 с.*
6. *Франко І. Вандрівка руської молодіжі. 1-ша кореспонденція у газеті "Діло". Корчин, д. 30 липня 1884 р. / І. Франко // Подорожі в українські Карпати: збірник / упорядкув. і вступна стаття М. А. Вальо. – Львів : Каменяр, 1993. – 279 с.*
7. *Франко І. Вандрівка руської молодіжі. 2-га кореспонденція у газеті "Діло". Станіславів, д. 5 серпня 1884 р. / І. Франко // Подорожі в українські Карпати: збірник / упорядкув. і вступна стаття М. А. Вальо. – Львів : Каменяр, 1993. – 279 с.*

КУДІЄВСЬКИЙ А.В.,
кандидат медичних наук, доцент,
ГОЛОВАХА М.Л.,
доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри
травматології та ортопедії,
НЕРЯНОВ Ю.М.,
кандидат медичних наук, доцент,
ШИШКА І.В.,
кандидат медичних наук, доцент,
ЧОРНИЙ В.М.,
кандидат медичних наук, доцент,
БАНІТ О.В.,
кандидат медичних наук,
асистент,
КОЖЕМ'ЯКА М.О.,
асистент, кафедра травматології
та ортопедії, Запорізький
державний медичний
університет,
м. Запоріжжя

ПЕДАГОГІКА НА ДОМУ (РІШЕННЯ СТУДЕНТАМИ КРОСВОРДІВ ЗА ТЕМАМИ ЦИКЛОВИХ ЗАНЯТЬ)

Співробітники кафедри травматології та ортопедії Запорізького державного медичного університету діляться своїм досвідом по удосконаленню засобів самостійної роботи студентів. Для виконання позааудіторних домашніх завдань студенту пропонується рішити кросворди за всіма темами практичних занять циклу [1,2,3,4,5,6].

Ключові слова: *позааудіторна самостійна робота, рішення кросвордів за темами циклу.*

Сотрудники кафедры травматологии и ортопедии Запорожского государственного медицинского университета делящиеся своим опытом по усовершенствованию средств самостоятельной работы студентов. Для выполнения позааудиторних домашних

УДК 378.147.091.33:793.7 **© Кудієвський А.В., Головаха М.Л., ... 2012**

заданий студенту предлагается решить кроссворды за всеми темами практических занятий цикла [1,2,3,4,5,6].

Ключевые слова: *позааудиторна самостоятельная работа, решение кроссвордов, за темами цикла.*

Employees of Department of Traumatology and Orthopedics, Zaporozhye State Medical University, share their experiences to improve the means of student's independent work. To perform class outing student homework is proposed to solve crosswords by all topics of practical training cycle [1,2,3,4,5,6].

Key words: *class outing independent work, solve crossword by topics of cycle training.*

Вступ

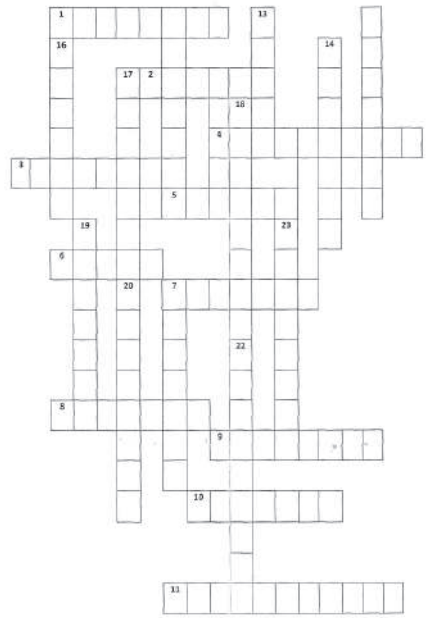
Процеси Європейської інтеграції супроводжуються формуванням нових програм та засобів навчання фахівців, теоретичної та практичної підготовки студентів для реалізації положень Болонської декларації.

Створюються психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження Європейських стандартів вищої освіти в України.

Основна частина

Співробітниками кафедри травматології та ортопедії Запорізького державного медичного університету за домовленістю з навчальним відділом та за підтримкою ректорату розроблені доповнення до самостійної роботи студентів в позааудіторні часи навчання (рішення кросвордів за темами циклових занять).

Кросворд № 1. Історія розвитку травматології та ортопедії.



Рішення кросвордів за темами травматології та ортопедії, як самостійна позааудіторна робота студентів

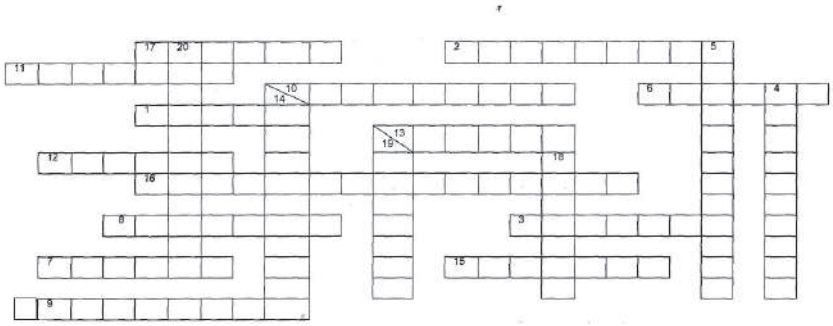
Питання до кросворду № 1
По горизонталі:

1. Жінка-піонер хірургічного лікування сколіозів.
2. Запропонував нову спеціальність, дав їй назву „ортопедія", впровадив її в практику медицини, обгрунтувавши профілактику і методи лікування, запропонував гравюру, яка стала емблемою ортопедії та травматології.
3. Учений, який вперше застосував гіпсову іммобілізацію в умовах військово-польової хірургії.
4. Розробив новий науковий напрям в ортопедії-ревмоортопедію, створив класифікацію захворювань суглобів.
5. Один із ведучих ортопедів по лікуванню природжених деформацій. Директор Харківського НДІ травматології-ортопедії.
6. Автор монографії „Переломы костей и их лечение".
7. Відкрив кафедру травматології та ортопедії в інституті удосконалення лікарів у Запорізькому медичному інституті.
8. Людина, яка відкрила і очолила 1-й інститут ортопедії, піонер оперативної ортопедії.
9. Піонер Кримської ортопедії-травматології.
10. Учень М.І. Сітенко в ЦІТО (Москва).
11. Відкрив кафедру травматології та ортопедії в інституті удосконалення лікарів у Запорізькому медичному інституті.

По вертикалі:

12. Відкрив кафедру травматології та ортопедії в Запорізькому медичному інституті (1969р).
13. Відкрив перший в Україні стаціонарний спеціалізований ортопедичний заклад для дітей.
14. Організатор першої в Росії кафедри травматології та ортопедії.
15. Започаткував в Україні профілактику туберкульозу кісток і суглобів та лікування цих захворювань.
16. Перший російський вчений-травматолог, автор праці: „Первые начала костоправной науки".
17. Відкрив у м. Харкові науково дослідний „Медико-механічний інститут", першим в Росії застосував для лікування переломів скелетне витягнення.
18. Організатор науково-травматологічного товариства в м. Харкові, редактор першого постійно друкованого журналу „Ортопедія і травматологія".
19. Автор таврової балки для металоостеосинтезу кісток.
20. Один із учнів М.П. Новоченко. Засновник ортопедії в Донбасі.

Кросворд № 2. Обстеження травматологічних та ортопедичних хворих.



21. Один із авторів сучасних методів лікування кістково-суглобового туберкульозу.
22. Один із авторів эндопротезу системи „ОРТЭН".
23. Ведучий ортопед-травматолог. Хірург- вертебролог.

Питання до кросворду № 2

1. Як називається положення хворого лежачого на спині із зігнутими ногами в колінних та кульшових суглобах та відведених нижніх кінцівках
2. Деформація кінцівок, при якій відхилення від осі з кутом відкритим назовні, називається.
3. Деформація кінцівок, при якій відхилення від осі з кутом відкритим досередини, називається.
4. Деформація кінцівок, при якій спостерігається відхиленням осі назад з кутом, відкритим наперед.
5. Деформація кінцівок, при якій спостерігається відхилення осі наперед з кутом, відкритим назад.
6. У розігнутому положенні ліктьового суглобу в нормі зовнішній та внутрішній надвиростки розташовані на лінії.
7. При зігнутому під кутом 900 ліктьовому суглобі, верхівка ліктьового виростка з надвиростками утворюють рівнобедрений трикутник.
8. Стопа, при якій I палець коротший від II,II - довший від III,III - довший від IV і IV довший від V.
9. Стопа при якій I палець довший від II,II - довший від III,III - довший від IV і IV довший від V.
10. Стопа, при якій I і II пальці рівні і більші від кожного наступного.
11. Викривлення хребта у фронтальній площині.
12. Поворот хребта навколо вертикальної осі.
13. Хода типового для двобічного вивиху стегон, двобічної вродженої coxa vara.
14. Обмеження рухів у суглобі в один бік.
15. Повна відсутність рухів у суглобі.
16. Лінія, яка з'єднується сідничний бугор с передньоверхню остю.
17. Через великий вертлюг проводиться краніальна горизонтальна лінія, на яку з передньої верхньої ості клубової кістки опускають перпендикуляр. Вершину великого вертлюга з'єднують лінією з цією ж остю. Утворився трикутник....
18. Рух в суглобі, при якому проксимальний сегмент рухається навколо повздовжньої осі кінцівки, або її окремих сегментів.
19. Деформація при фіксованому підошвовому згинанні стопи називається ..... стопою.
20. Пристрій для визначення об'єму супінації та пронації передпліччя.

Питання до кросворду № 3

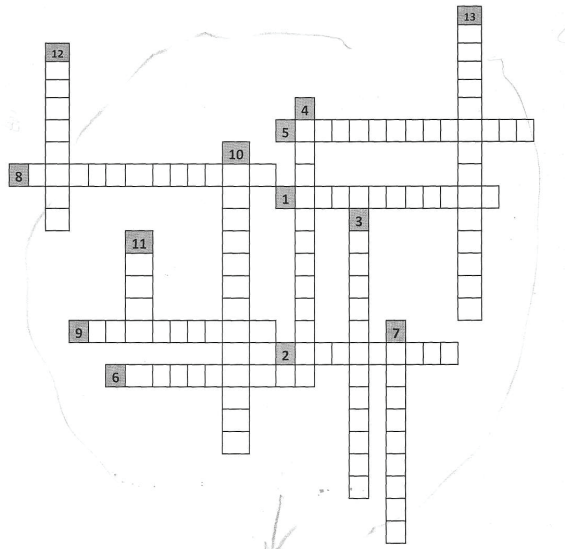
По горизонталі:

1. Хірургічна репозиція кісткових уламків за допомогою фіксуючих конструкцій.
2. Медичний апарат, призначений для довготривалої фіксації фрагментів кісткової тканини, а також для її стиснення чи розтягнення.
5. Ортопедичний апарат для усунення зміщення уламків кісток передпліччя по довжині та під кутом шляхом витягнення вагою, підвішеною через блок до дуги, прикріпленою на 2-5 пальцях кисті, при фіксації плеча іншою дугою, прикріпленою на нерухомій стійці.
6. Усікання дистально розміщеною частини органу в результаті травми чи хірургічної операції.
8. Лікування за допомогою природних та фізичних факторів: тепло та холод, ультразвук, лазер, ультрафіолетове та інфрачервоне опромінення.
9. Розділ медицини, вивчаючий методи накладання пов'язок.

По вертикалі:

3. Метод лікування, який направлений на заміну утрачених чи необоротно пошкоджених частин тіла штучними замінниками.
4. Висічення синовіальних оболонок

Кросворд № 3. Загальні питання травматології та ортопедії.

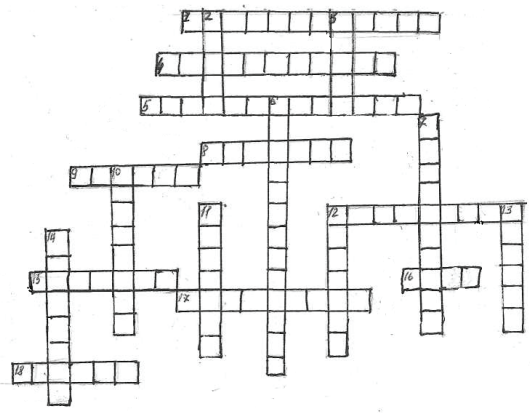


суглоба.
7. Штучне відновлення правильного положення зміщених уламків кісток при переломах.
10. Метод створення нерухомості з метою забезпечення спокою ураженій ділянці тіла при пошкодженнях.
11. Осадова гірська порода, яка складається з $CaSO4 \cdot 2H2O$, яка застосовується в травматології.
12. Прізвище видатного російського лікаря-хірурга, який винайшов транспортну шину, яку застосовують при переломах нижніх кінцівок.
13. Метод консервативного лікування за допомогою лікарських засобів.

Питання до кросворду № 4
По горизонталі:
1. Тимчасова фіксація сухожилка через м'які тканини до кістки.
4. Пошкодження зв'язок при яких не порушується їх цілісність.
5. Наука про травми.
8. Автор блокуючого шва, при якому його проводять кількома стьожками через проксимальні кінці сухожилків.
9. Пошкодження зв'язки, при якому порушується її цілісність.
12. З'єднання кісток за допомогою зв'язок і мембран.
15. Хто автор симптому подаючого прапорця шахматного годинника, який спостерігається при пошкоджені ротарної манжети плеча.
16. Одна з клінічних ознак при розриві зв'язок.
17. Волокна, відсутні у структурі зв'язок, що дозволяє їх можливості розтягуватися.
18. Автор лікування розриву сухожилків двоголового м'яза плеча способи фіксації пошкодженого сухожилка до акроміального виростка лопатки.

По вертикалі:
1. Автор найменш травматичного інтрастволового шва при пошкоджені сухожилків.
2. Автор найміцнішого шва при пошкодженні сухожилків.
5. Пластина сухожилка.
7. Хвороба, яка являє собою осифіногематоми, що виникли внаслідок відриву надкісниці від стегна на місці прикріплення внутрішньої бокової зв'язки - … Штіди.
10. Лікування повного розриву зв'язки

Кросворд № 4. Пошкодження сухожилків та зв'язок.



в свіжих випадках.

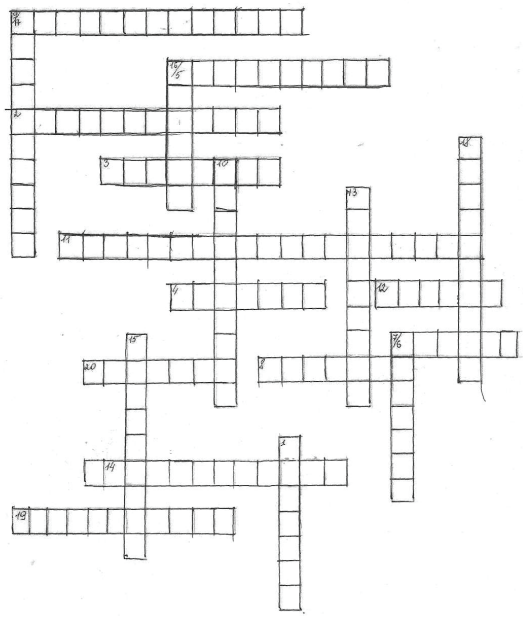
11. Міфічний герой Стародавньої Греції, в честь якого назване п'яточний сухожилок.
12. Автор пластики лавсановою стрічкою при пошкодженні мітосних зв'язок.
13. Сполучнотканине, волокнисте утворення у вигляді пучків, тяжів, смуг – складова частина суглоба.
14. Автор симптому при повному розриві бокової зв'язки гомілки, який заключається в боковій девіації 10-20^0.

Питання до кросворду № 5

По горизонталі:

1. До яких переломів відноситься перелом променевої кістки?
2. Ізольований перелом верхньої або середньої третини діафіза ліктьової кістки поєднаний з вивихом голів-

Кросворд № 5. Пошкодження верхньої кінцівки.

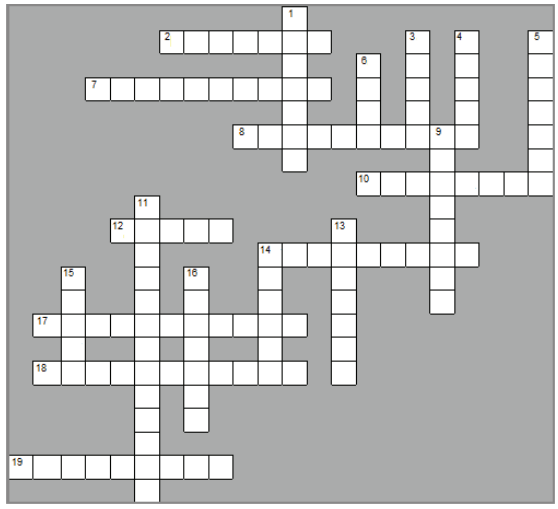


ки променевої кістки.
3. Перелом середньої або нижньої третини діафіза променевої кістки і вивих голівки ліктьової кістки.
7. Як називається переломо – вивих основи I п'ясної кістки.
8 . Відламковий перелом основи I п'ясної кістки.
9. Як називається нижній вивих голівки плечової кістки, при якому вона зміщується донизу і розташовується під суглобовою впадиною.
11. До яких метаепофізарних переломів відносяться: перелом латеральної, медіальної кісточок, комбінований перелом обох кісточок, Т – і Y – подібні чрезкісточкові переломи.
12. Рівнобедрений трикутник, який виникає при згинанні передпліччя і утворений з найбільш виступаючих точок ліктьового відростка та кісточки плечової кістки.
14. Під якою анестезією частіш всього здійснюються операції на кисті.
16. Який нерв уражений: кисть у вигляді «мавп´ячої лапи», зони порушення чутливості I – IV пальців, долонна поверхня кисті, згинання пальців в кулак неможлива, I-II пальці не згинаються.
19. Метод лікування переломів.
20. Як називається зрошення суглобових кінців кісток.

По вертикалі:

1. Як називається перелом променевої кістки в типовому місці.
5. Під час падіння на зігнуту в променево - запястному суглобі кисті виникає флексійний перелом, при якому периферичний відламок зміщується у долонний бік і називається.
6. Крайовий перелом дистального кінця променевої кістки (шоферський) виникає в момент віддачі завідної ручки автомобіля або під час падіння на пере розігнуту кисть. Як називається цей перелом по автору.
10. Який спосіб вправлення вивихів плеча використовують найчастіше при підкрильцевих вивихах.
13. Як називається ішемічна контрактура, яка утворюється в результаті пошкодження плечової артерії.
15. Для ураження якого нерва характерно послаблення долонного згинання кисті, відсутність згинання IV, V та частини III пальців, неможливість зведення та розведення пальців (IV, V), неможливість приведення I пальця.
17. Порушена супінація, кисть звисає.

Кросворд № 6. Пошкодження нижньої кінцівки.



Пальці в основних фалангах напівзігнуті і звисають ступеподібно. Відведення I пальця неможлива, відсутність активного розгинання в променево – п'ясному суглобах. Неможливість зжимання кисті у кулак. Для ураження якого нерва характерна така картина.

18. Рубцеві заміщення фасції, яка покриває сухожилки та укорочення долонних сухожилків, що приводить до згинальної деформації і втрати здатності пальців, рух повністю згинати. Для якої контрактури це характерно.

Питання до кросворду № 6
По горизонталі:

2. При переломі зовнішнього виростка стегна гомілка відхиляється на зовні. Як називається таке положення.
7. Підвивих або вивих стопи на зовні з переломом відростків – називається класичним «завершеним» переломом.
8. Посилення болі в локальній точці при рухах кінцівок колінного суглоба, що імітують надягання калоші. Симптом калоші (синонім).
10. Як по іншому можна назвати симптом балотування надколінка.
12. Перелом заднього або переднього краю великогомілкової кістки, який може супроводжуватися підвивихом або вивихом стопи. Це перелом Потта-.
14. Як називається кровотеча в порожнину суглоба?
17. Найбільш інформативний метод при гемартрозі.
18. Який метод хірургічного лікування застосовують при латеральних переломах шийки стегна?
19. Як називається основний вид хірургічного методу лікування при переломі кісток з зсувом?

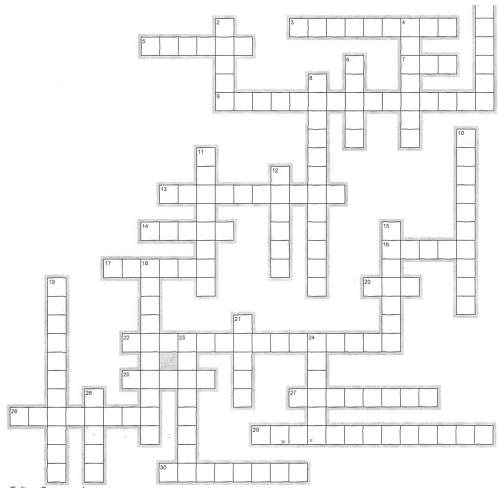
По вертикалі:

1. Як називається симптом при якому можлива ознака пошкодження меніска: гіперестезія шкіри по внутрішній поверхні коліна?
3. Основним при пошкодженнях хрестоподібних зв'язок колінного суглоба є симптом висувного...
4. Яка частина стегна не покрита окістям?
5. При рухах в колінному суглобі, особливо пов'язаний з ротацією гомілки, він залишається в положенні фіксованого згинання під кутом 130^0. При спробі зігнути або розігнути суглоб з'являються різкі болі. Назвіть симптом?
6. Найбільш постійний симптом при переломі
9. Як називається лінія, що сполучає сідничний горб з передньо-верхньою остю – лінія Розера.
11. Як називається перелом щиколотки, що супроводжується підвивихом або вивихом?
13. Симптом пошкодження меніска колінного суглоба (за автором) … якщо тримати палець на рівні суглобової щілини колінного суглоба і створювати розгинання в коліні, вдається викликати болючість.
14. Для перелому діафіза стегна у верхній третині стегна типова деформація у вигляді..
15. При переломі внутрішнього виростка стегна гомілка відхиляється до середини. Як називається таке положення?
16. При рухах в колінному суглобі із зовнішнього боку гомілка як би перехоплюється через перешкоду в області зовнішнього меніска, при цьому відчувається клацання. Назвіть симптом (за автором).

Питання до кросворду № 7
По горизонталі:

3. Перелом тіл хребта у людей похилого віку на фоні остеопорозу.
5. Якщо при політравмі порушене дихання, препарати, якої групи не слід назначати.
7. Одна із найчастіших причин пошкодження хребта.
9. Рентгенографія зв'язок і сухожилків після введення контрастної рідини розповсюджуючись по їх ходу.

Кросворд № 7. Пошкодження хребта і тазу.

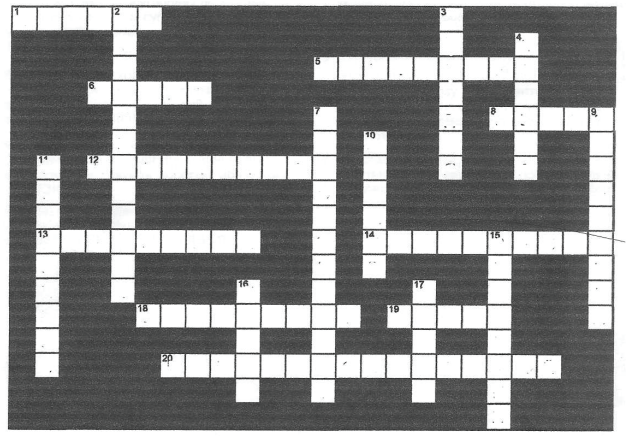


13 Ускладнення після травми хребта, які проявляються неприємний свербіж, повзанням комах.
14. Симптом за автором посилення болю при пальпації остистих відростків та підйомі прямих ніг лежачі на спині.
16. Назва другого шийного хребця.
17. Один з методів лікування травм хребта.
20. Фізіологічне порушення спинного мозку.
22. Процес циркуляції спинномозкової рідини.
25. При значному розходженню після родів кісток симфізу в лікувальному періоді застосовують.
27. Перелом лобкової і сідничної кісток і вертикальний перелом клубової кістки заднього боку носить назву.
28. Одно з ускладнень тривалого находження в ліжку.
29. Корсет, який не дає хворому зігнутися.
30. Закритий перелом кісток таза завжди супроводжується.

По вертикалі:

1. Симптом прояву болю в містах перелому кісток тазу при розведенні тазу за крила клубових кісток.
2. Абсолютні протипоказання здійснювати екстрену декомпенсацію, якщо пошкоджений мозок.
4. Діагональний перелом кісток тазу за автором.
6. При пошкоджені шийного відділу хребта для лікування застосовується.
8. Як називається пошкодження хребта при повному розриві зв'язкового комплексу.
10. Синонім здавлення тіл хребців.
11. Симптом за автором «Пробігання електричного струму по хребту та повзання комах».
12. Симптом посилення болю при переломі тазу при зведені за крила клубових кісток.
15. Яку назву носить перелом двох лобкових та двох сідничних кісток.
18. Екстензія це…
19. Операція залишення рухів між тілами хребців.
21. Симптом напруги довгих м'язів спини вздовж хребта при наклоні допереду.
23. Вертикальний перелом крижової кістки і переднього півкільця з того ж боку.
24. Назва першого шийного хребця.
26. При крайовому переломі тазу для іммобілізації застосовують шину.

Кросворд № 8. Дегенеративно – дистрофічні захворювання.



Питання до кросворду № 8

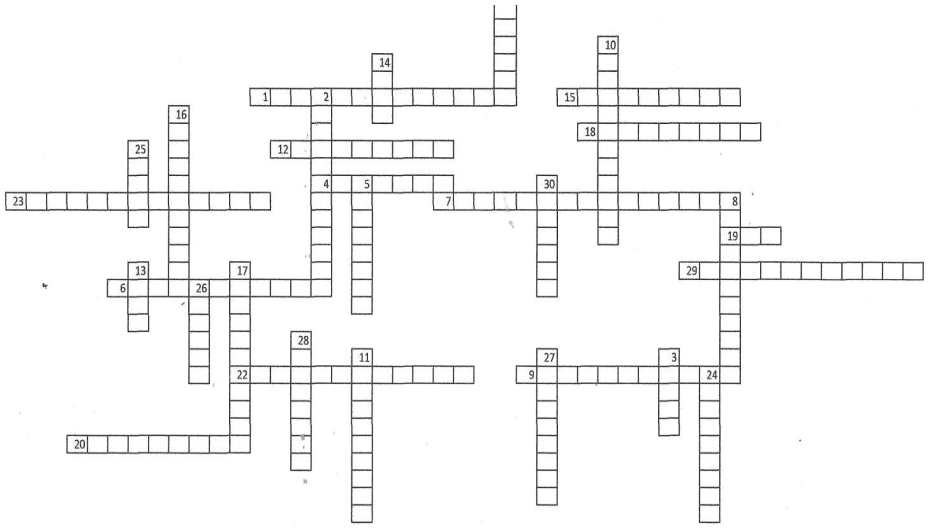
По горизонталі:

1. Хронічне дегенеративно-дистрофічне захворювання суглобів с первинною дистрофією суглобного хряща й наступним реактивно-дегенеративним процесом в епіфізах кісток, які складають суглоб.
5. Симптом..?.. – виникнення болю на стороні ураження при підійманні здорової ноги.
6. Яка стадія артозу характеризується періодичним болем та незначними обмеженнями рухів.
8. Проба...?.... витягнення зменшує інтенсивність корінцевого больового синдрому і церебральних проявів.
12. Локалізація вторинного артрозу, яка найбільш часто зустрічається (50%).
13. Який артроз може розвинутись після недостатньо правильного лікування суглобних і навколосуглобних переломів, постійних мікротравм суглобних поверхонь, запальних процесів в суглобах.
14. Руйнування росткового епіфізарного хряща найчастіше при переломі гомілки стегна у дітей 11-14 років – це юнацький....?.. головки стегна
18. Колінна локалізація артрозу?
19. Для зовнішньої іммобілізації шийного відділу хребта використовують жорсткий або м'який ...?..
20. Який метод дослідження підтверджує діагноз, і встановлює ступінь важкості наявної патології?

По вертикалі:

2. Дегенеративне захворювання хребта.
3. При здавлюванні остеофітами хребтової артерії, при загрозі розвитку мієлопатії показ ..... декомпресія.
4. Симптом ..? ... – поява болю при підйомі повністю розігненої ноги і зникнення болі при згинанні ноги в колінні.
7. Як у більшості хворих протікає початкова стадія коксартрозу?
9. Назвіть за автором симптом виникнення болю з іррадіацією в зону інервації корінц навантаженні на голову, нахилену на пл. (тема остеохондроз).
10. Назвіть автора метода передньої декомпресії і „вікончатого" спондилодеза.
11. В розвиненні якого артрозу головну роль відіграють наступні фактори: незадовільні умои праці та проживання, порушення функції симпатичної нервової системи, генетичні....
15. Двусторонній коксартроз супроводжується симптомом.....? ..... ніг.
16. Яка стадія артрозу, якщо рентгено-

Кросворд № 9. Специфічні та неспецифічні запальні процеси.



логічно-суглобова щелина майже не визначається, виражена деформація суглобових кінцівок?

17. Яка стадія артриту, якщо рентгенологічно-звужена суглобова щелина, субхондральний склероз, множинні крайові розростання?

Питання до кросворду № 9
По горизонталі:

1. Як називається перша фаза розвитку туберкульозного артриту?
4. Які зміни виникають у кульшовому суглобі в після артритичній фазі туберкульозного кокситу?
6. Як називається положення кінцівки, яке виникає в артритичній фазі туберкульозного кокситу?
7. Назвіть кістку, в епіметафізі якої найчастіше знаходиться початкове туберкульозне вогнище при туберкульозі колінного суглоба?
9. Як називається позасуглобна радикальна профілактична операція з видаленням первинного специфічного оститу при туберкульозі?
12. Які нориці найчастіше формуються при туберкульозі клубово-крижових з'єднань?
15. Як називається туберкульозне ураження, для якого характерний позитивний симптом підняття з підлоги предметів?
18. Як називаються артрити, які виникають на фоні інфекційного захворювання або після нього?
19. Скільки фаз виділяють у патогенезі реактивних артритів?
20. Яке захворювання характеризується моно-, олігоартритом з параартикулярними інфільтратами, фіброзними вузлами на фоні запалення в суглобі, ураженням клубово-крижових суглобів або кількох (2-3) хребців, серозно-гнійною синовіальною рідиною, позитивною реакцією Райта-Хадддлсона
22. Як називається форма гонококового артриту, яка характеризується проникненням гонококів в суглобові тканини?
23. Як називається форма гонококового артриту, яка характеризується ураженням кількох суглобів (олігоартрит) – найчастіше колінних та надп'ятково-гомілкових, а також м'язів в зонах переходу в сухожилки, проявами загальної інтоксикації?
29. Назвіть артрит, для якого характерне ураження шкіри, 2-3 суглобів одного пальця, клубово-крижових

суглобів і поява паравертебральних осифікатів?

По вертикалі:

2. Як називається позитивний симптом потовщення шкірної складки на стегні при туберкульозному кокситі?

3. Як називається вузликоподібне утворення над суглобами при подагричному артриті?

5. В який суглоб часто іррадіює біль при туберкульозному кокситі?

8. Який метод використовується на ранніх стадіях туберкульозного гоніту і дає змогу провести щадну трепанобіопсію тканин суглобу?

10. Як називається рання лікувально-профілактична операція при запаленні суглоба при туберкульозному артриті?

11. Для якого захворювання туберкульозної етіології характерний біль у ділянці таза, крижа, кульшового суглоба, по ходу сідничного нерва?

13. Хто дав перше наукове описання туберкульозного сподиліту?

14. Одна з кардинальних ознак туберкульозного спондиліту за Воскресенським?

16. З яким захворюванням неспецифічної етіології в першу чергу необхідно проводити диференційну діагностику туберкульозного спондиліту?

17. Для якого захворювання специфічної етіології характерні множинні дуже тверді інфільтрати в ділянці хребта, скостеніння зв'язок у вигляді скоб і нориці з друзами у виділеннях?

21. Як називається препарат для в/в введення при бруцельозному артриті?

24. Для якого захворювання характерна сезонність (липень-серпень), ураження суглобів і м язів переважно нижніх кінцівок (клубо-крижові суглоби) без дистрофічних змін. У крові - HLA - B - 27?

25. Назвіть захворювання, на фоні якого у період загострення виникає запалення суглобів без деструктивних змін, і після успішного хірургічного лікування якого настає ремісія артриту?

26. Хто описав синдром, що характеризується тріадою: уретрит, кон'юктевіт і артрит?

27. З якою хворобою необхідно проводити диференційну діагностику синдрому Рейтера?

28. Який збудник найчастіше викликає хворобу Рейтера?

30. Для якої хвороби характерна дефігурація першого плесно-фалангового суглобу, шкіра над ним натягнута, з блискучим червоно-синім відтінком, розлитою болючістю?

Висновки

Ми вважаємо, що наш досвід оптимізації самостійної роботи студентів особливо в позааудіторних умовах з застосуванням кросвордів можна впроваджувати в усіх медичних закладах в незалежності від їх акредитації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Скляренко Е. Г. Травматологія та ортопедія. – Київ. – «Здоров'я». – 2005.*
2. *Олекса А. П. Ортопедія. – Тернополь ТДМУ «Укрмедкнига» – 2006.*
3. *Програма навчальної дисципліни для студентів вищих медичних закладів освіти III – IV рівнів акредитації. – Київ. – 2008. – 30 с.*
4. *Чеміріс А. Й., Нерянов Ю. М., Кудієвський А. В., Шишка І. В. Практичні навички та вміння з травматології та ортопедії. Навчально-наочний посібник для студентів ВМНЗ. – Запоріжжя. – 2010. – 64 с.*

5. *Накрізна програма підготовки студентів медичних факультетів вищих медичних навчальних закладів IV рівня акредитації та лікарів – інтернів для оволодіння практичними навичками та методиками, необхідними для роботи на посадах лікарів за спеціальністю «Загальна практика – сімейна медицина». – Київ. – 2011. – 16 с.*
6. *Головаха М.Л., Чеміріс А.Й., Нерянов Ю.М., Кудиєвський А.В., Москальков О.П.,Шишка І.В., Чорний В.М., Танькут В.О. Загальні питання травматології та ортопедії. Навчально – методичний посібник до практичних занять (за кредитно – модульною системою). Запоріжжя. – 2012. – 199 с.*

ЛЯКІШЕВА А.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної
педагогіки,
Східноєвропейський
національний університет
імені Лесі Українки,
докторант Інституту проблем
виховання НАПН України,
м. Луцьк

ПРОТИЛЕЖНО ОРІЄНТОВАНІ СОЦІАЛЬНІ ПРОЦЕСИ ЯК ОСНОВА ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ІНДИВІДАМИ

В статті проаналізовані погляди науковців щодо основи соціальної взаємодії, складовими якої є протилежно орієнтовані за своїм значенням процеси: екстерналізації, об'єктивації та інтерналізації. Ці процеси представлені у статті як взаємодоповнюючі і взаємопроникні, суперечлива єдність яких лежить в основі всіх феноменів соціального життя.

Ключові слова: *соціальні процеси, взаємодія, групові взаємовідносини.*

В статье проанализированы взгляды ученых относительно основы социального взаимодействия, составляющими которой являются противоположно ориентированы по своему значению процессы: экстернализации, объективации и интернализации. Эти процессы представлены в статье как взаимодополняющие и взаимопроникающие, противоречивое единство которых лежит в основе всех феноменов социальной жизни.

Ключевые слова: *социальные процессы, взаимодействие, групповые взаимоотношения.*

The article analyzed the views of scientists on the basis of social interaction, components of which are oppositely oriented with its meaning processes: externalization, objectivation and internalization. These processes are presented in the article as complementary and interdependent contradictory unity which underlies all phenomena of social life.
Keywords: social processes, interactions, group relationships.

УДК 37.012.1

© Лякішева А.В ., 2013

Постановка проблеми. За своєю сутністю взаємодія – це процес взаємовпливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозв'язок, обмін знаннями, навичками, цінностями, формування настановлень, засвоєння соціально визнаних моделей поведінки. Як єдина, цілісна система взаємодія виникає внаслідок встановлення соціальних відносин у процесах об'єднання, функціонального розподілу та узгодження діяльності й реалізується через спілкування (обмін думками, почуттями, цінностями), організацію взаємних дій, досягнення певної спільної мети.

Аналіз досліджень і публікацій. Механізми взаємодії особистості та суспільства, закономірності поведінки особистості в системі різних групових взаємовідносин привертали увагу зарубіжних учених (Г. Зіммель, Ч. Кулі, Г. Леон, К. Левін, В. Медея, Е. Мейо, Д. Морено, Ф. Оллпорт, Ч. Осгуд, Т. Парсонс, С. Сигеле, Д. Сьюпер та ін.), які розглядали ці питання, ґрунтуючись на різних філософських підходах.

Вагомий внесок у визначення сутності соціальної взаємодії зробили представники різних зарубіжних теорій.

Виклад основного матеріалу. Так, згідно з поглядами Г. Зіммеля, формами людської взаємодії „безвідносно до їх конкретного господарського, політичного, релігійного чи побутового змісту" (за його термінологією – асоціації) виступають і соціальні процеси, і соціальні спільноти, і певні соціальні типи [4, 22]. Соціолог не дає чіткої і завершеної системи форм взаємодії, але показав зразки глибокого соціально-психологічного аналізу поведінки представників різних соціальних груп, поширення певних соціальних стереотипів, специфіки неформального спілкування тощо. Він акцентує на зростанні ваги „формальних моментів" мірою ускладнення суспільної організації і переходу від безпосередніх до опосередкованих форм спілкування. Формалізація соціальної взаємодії, стверджує Г. Зіммель, веде до відчуження її людського, особистісного змісту.

На думку Ч. Кулі, все у суспільстві можна розглядати як аспект чогось більш конкретного. Жоден з цих аспектів не можна вважати первинним, оскільки головне полягає в їхній взаємодії та взаємовпливові. Виходячи з такого роду „органіцистських уявлень, в яких уже відчутні певні моменти функціоналістичного підходу, Ч. Кулі розглядає особистість і суспільство як „різні назви того самого". Людина, стверджує він, „стає особистістю завдяки взаємодії, а взаємодія є не що інше, як суспільство". Критикуючи інстинктивізм, Ч. Кулі зауважує, що „людина успадковує єдину здатність – здатність навчатися тим речам, яких вимагає ситуація" [8]. Навчання життєво необхідним навичкам здійснюється шляхом комунікування, яке, згідно з поглядами Ч. Кулі, є тим головним механізмом, завдяки якому існують і розвиваються міжособистісні відносини. Наявна певна система символічних засобів комунікації у просторі й часі – жест, інтонація, слово, телефон тощо. Становлення особистості – це процес комунікації. Головним елементом при цьому виступає явище, яке Ч. Кулі називає „looking-glass-self" („віддзеркалення самого себе", „дзеркальне Я"). Людина усвідомлює себе як „Я", тобто набуває особистісної ідентичності, уявляючи себе такою, якою її бачать інші, співвідносячи власне уявлення про себе з „уявленнями про уявлення інших про неї" [11].

Вагомим є внесок Ч. Кулі у розробку поняття „первинна група" („primary group"). Уперше цей термін уживається А. Смоллом та Т. Вінсентом у праці „Вступ до вивчення суспільства" (1894). Згідно з позицією Ч. Кулі, первинна група – це група людей, котрі тісно згуртовані міжособистісними стосунками (interpersonal

relation) та спільною працею. Такі групи можна вважати первинними в багатьох значеннях, але насамперед у тому, що вони мають вирішальний вплив на формування соціальної природи особистості та її ідеалів. На думку соціолога, мірою зростання інтенсивності людської взаємодії відчувається певного роду деперсоналізація, оскільки індивід починає належати одночасно до багатьох груп, однак уже не як цілісна особистість, а як певний ізольований аспект самого себе. Інакше кажучи, „чим більш розвиненим стає суспільство, тим менше значення для індивіда має та чи інша конкретна група, оскільки структуру особистості можна уявляти як площу перетину незліченної кількості кіл, які відповідають соціальним групам" [8, 58].

Подальшого розвитку ідеї соціального біхевіоризму набувають у працях Дж. Міда, який так само, як Дж. Уотсон, вважає, що психічні процеси не існують поза комунікацією, хоча й не погоджується зі спробами звести ці процеси до схеми „стимул-реакція". Американський соціолог стверджує, що психіка – це певна фаза взаємодії між індивідами, це така сама дія, однак у її внутрішньому, „віртуальному" аспекті. Виступаючи як дійова особа, людина змушена передбачати наслідки своїх дій, можливі реакції інших на них, змушена узгоджувати свої наміри з намірами інших. Винятково важливу роль у цьому процесі Дж. Мід відводить мові як універсальному засобу символічної комунікації. Провідна ідея його поглядів полягає в тому, що в процесі виховної комунікації в особистості формується здатність передбачати власні дії, комунікування „із самим собою", а також здатність вживання в ролі інших людей, „інтерналізації ставлення інших до мене". Структура особистості, за Дж. Мідом, – двополюсна, оскільки в ній є не лише колективістський, а й індивідуалістський аспекти. Перший він позначає терміном „Ме" (мені), другий – І (я). „Ме", – пише соціолог, – то особистість конвенційна, яка керується нормами. Вона повинна мати ті самі навички, ті самі реакції, що й усі, в іншому разі вона не буде членом спільноти. Однак особистість постійно реагує на цю організовану спільноту лише виявляючи себе... Її настановлення й навички взяті від групи, але особистість здатна їх організовувати, надаючи їм нового, невідомого досі значення. „І" – це відповідь організму на настановлення інших, тоді як „Ме" є організованою системою настановлень інших людей, прийнятих даною особистістю. Настановлення інших людей організовуються у „Ме", а особа реагує на них як „І" [10].

У „фігураційній соціології" Н. Еліаса основна увага зосереджується на проблемі вивчення довгострокових соціальних і культурних змін. Процес цивілізації, на його думку, – це процес виникнення механізмів контролю над афективно-вольовою сферою, процес поступової і систематичної „інтравертації примусу". Зростання цивілізованості означає зміну внутрішньої структури особистості, перехід від особистості емоційно-імпульсивного типу до особистості з раціонально-вольовою домінантою поведінки, яка здатна „відключати індивідуальні афекти й імпульси від моторних механізмів дії" [4, 99]. Однак, як підкреслює соціолог, тут ідеться не про особистість саму по собі, а про певні типи міжособистісної взаємодії. Адже „плани, емоції і вчинки окремих людей постійно солідарно або конкурентно співвідносяться одне з одним. Унаслідок такого взаємопроникнення людських планів і вчинків постають такі утворення і зміни, які окремими людьми не створювались і не планувались. Постає специфічний порядок, який є більшою мірою примусовим і міцнішим, аніж воля і розум окремих людей, чиї дії створюють його" [9, 28].

У процесі міжособистісної взаємодії постають конкретні різновиди соціальної структури, або фігурації, як

їх називає Н. Еліас. Завдяки цьому поняттю, вважає він, можна подолати традиційний для соціології попереднього періоду дуалізм індивідуального і соціального. „Людське спільне життя, – пише соціолог, – завжди, навіть у стані хаосу і занепаду, у найбільшому соціальному безладді набирає певних усталених форм. Це явище ми і позначаємо поняттям фігурацій" [9, 90]. Отже, фігурації – це певні системи людських взаємозв'язків, які є відносно стабільними, але з плином часу вони поступово видозмінюються. Поняття фігурації близьке до поняття соціальної групи, хоча в ньому більше акцентовано на динамічному аспекті. Міжособистісне спілкування Н. Еліас пояснює, вдаючись до хімічного поняття „валентність": особистості, „подібно до атомів, мають уже реалізовані зв'язки в рамках тієї чи іншої групи, і водночас вони мають потенційну можливість встановлення інших, нових зв'язків і цю можливість постійно реалізують". Таким чином, рольова взаємодія не є якимось замкненим циклом, а „має відкритий, процесуальний характер". Фігурацію можна розуміти як структуру, що „перебуває у процесі змін" [4, 100].

Отже, соціальна взаємодія в розумінні Н. Еліаса має відкритий характер, а її форми перебувають у процесі постійних змін.

Основним об'єктом досліджень Дж. Хоманса була мала група, яку він розглядає як певного роду „внутрішню систему дій, взаємодій і почуттів людей", що функціонує у рамках „зовнішньої системи" – обмежень, які накладаються середовищем, ситуацією. При цьому вказується, що „діяльність – це те, що саме люди роблять у даній ситуації, а взаємодія – процес, в якому одна одиниця дії стимулює одиницю дії з боку іншої особи і, нарешті, почуття – це внутрішній психологічний стан людей, котрі діють і перебувають у взаємодії один з одним" [5, 292]. Означені три змінні, вважає Дж. Хоманс, перебувають між собою у певних взаємозв'язках. Їх вивчення передбачає встановлення певних емпірично фіксованих закономірностей зв'язку між взаємодією і почуттями, почуттями і діяльністю, діяльністю і взаємодією. Емпіричним шляхом дослідник доводить, що коли інтенсивність взаємодії між двома або більшою кількістю осіб зростає, то зростає і рівень їхньої взаємної симпатії і навпаки. Водночас зростання взаємної симпатії між членами групи сприяє активізації їхньої діяльності, і навпаки. Отже, робить висновок Дж. Хоманс, група не є чимось готовим чи заданим наперед, група постає в процесі взаємодії і певною мірою „творить саму себе".

Зміст теорії обміну, запропоновану Дж. Хомансом, прийнято формулювати у вигляді п'яти „аксіом". По-перше, будь-яка людська дія залежить від її успіху. Чим частіше дія буде винагороджуватися (тобто матиме успіх), тим більшою буде ймовірність того, що людина чинитиме так само і надалі. По-друге, коли в минулому дія завершилась успіхом, то цей успіх виступатиме надалі стимулом наступних вчинків. По-третє, велике значення має, так би мовити, вартість того чи іншого людського вчинку, тобто те, що він має своїм наслідком – винагороду чи покарання. Чим більшу цінність матиме наслідок дії для даної особи, тим більша ймовірність, що вона вчинить саме цю дію. Четверта аксіома твердить, що чим частіше людина в минулому винагороджувалася за певні свої дії, тим менш цінною буде для неї така винагорода, тобто має місце феномен пересичення тими чи іншими благами (винагородами). Нарешті, п'ята аксіома твердить, що у разі неотримання сподіваної винагороди ймовірно очікувати дії, зумовлені негативними емоціями, які можна розглядати як реакцію на несправедливість. Ці аксіоми використовувалися Дж. Хомансом під час аналізу внутрішньогрупових відносин у виробничих колективах: він намагався емпіричним шляхом з'ясувати зв'язки

між статусом членів групи і рівнем конформності чи нонконформності їхньої поведінки. Отримані дані дали йому змогу зробити висновок про те, що найбільшою мірою до конформної поведінки схильні члени групи з „середніми" статусними рангами, тоді як члени групи з найвищим і найнижчим статусом схильні до нонконформізму в межах групи. При цьому й ті, й інші прагнуть винагород за свої дії, але „у першому випадку винагородою буде „прийняття в групу", а в другому – „збереження поваги до самого себе" ціною неприйняття певних групових норм" [4, 158].

Подальшого розвитку теорія соціального обміну дістала у працях соціолога і психолога П. М. Блау, який підкреслює, що у процесах обміну взаємодіє двоє і більше людей, котрі взаємно очікують винагород. З цією метою вони „беруть на себе ролі" і формують в інших „стандарти ставлення до себе", коригуючи свої дії відповідно до сподівань інших. Кожна дійова особа маніпулює своїм власним образом, прагнучи створити позитивне враження на партнера. Це набуває характеру „змагання", де кожний демонструє винагороди, які він може запропонувати, очікуючи від партнера, що й він робитиме те саме. Той, хто має більше ресурсів, які може запропонувати, той має більше шансів і на отримання винагород. Найціннішою з винагород П. М. Блау вважає поступки чиїмсь вимогам, оскільки домогтися поступок від когось, означає здобути над ним певну владу. Дотримуючись таких поглядів, дослідник формулює чотири загальні правила, якими визначається здатність домагатися поступок від інших:

1. Чим більше послуг люди здатні надати в обмін на особливо цінні послуги, тим менших поступок здатні домогтися ті, хто надає ці послуги.

2. Чим більше людей мають альтернативні джерела винагород, тим менше поступок здатні домогтися ті, хто надає цінні послуги.

3. Чим більше спроможні ті, хто одержує цінні послуги, застосовувати фізичну силу й примус, тим менше поступок здатні домогтися ті, хто їх надає.

4. Чим більшою мірою одержувачі здатні обходитися без тих, хто надає ці послуги, тим менше поступок отримають останні.

Запропоновані П. М. Блау правила, стосується насамперед ієрархії внутрішньогрупових відносин за ознаками влади та авторитету. Нерівномірний розподіл влади, отже, престижу та авторитету призводить, на його думку, до появи й зміцнення всередині групи суперечливих тенденцій і тенденцій до інтеграції та тенденцій до формування опозиції й розвитку конфлікту [1, 161].

Функціонування ціннісного обміну вивчалося І. Олтменом та Д. Тейлором, які запровадили феномен „соціального проникнення" як характеристику екстенсивності (широти) та інтенсивності (глибини) розвитку між особистісних відносин у взаємодії. Термін „соціальне проникнення" вводиться для пояснення відкритих типів поведінки у соціальній взаємодії і внутрішніх суб'єктивних процесів, які є передумовою, супроводжують і мають за мету ціннісні обміни. Одним із типових різновидів соціального проникнення названо особистісне взаємо розкриття партнерів по взаємодії.

Простежуючи динаміку соціального проникнення І. Олтмен і Д. Тейлор виокремили кілька умовних етапів розвитку взаємодії: орієнтації (відносини обмежуються поверховими контактами); початкового емоційного обміну (контакти часті, але поверхові); повного емоційного обміну (контакти глибокі, але охоплюють обмежені сфери взаємодії); встановленого обміну (контакти охоплюють різноманітні „особистісні" сфери і розгортаються як га інтимному, так і на поверховому рівнях) [3, 164].

До виявлення певних елементар-

них механізмів людського спілкування і взаєморозуміння як проявів міжособистісної взаємодії звертається засновник феноменологічного підходу А. Шюц, який виходить з факту „суттєвої відмінності між науковим розумінням навколишньої дійсності та її повсякденним розумінням" [12, 281].

Спілкуючись з іншими, доводить А. Шюц, кожна людина не перестає бути самою собою – людиною зі своїм власним життєвим досвідом, світорозумінням, соціальною позицією, власними, а тому неповторними обставинами життя, „біографією". Саме біографічні обставини і неповторний життєвий досвід виступають важливою передумовою того, *що* людина чинить стосовно інших людей і *як саме* вона це чинить. Іншими словами, кожний людський вчинок можна розглядати не лише як певну конкретну „реакцію на ситуацію", а як один з проявів усього попереднього суб'єктивного досвіду, тобто кожен індивід взаємодіє з іншими з погляду „власної перспективи".

На переконання А. Шюца, у своїх діях стосовно інших людей індивід бачить світ загалом так само, як інші. Тому у своїх діях стосовно інших особа виходить з допущення „взаємозмінності перспектив" (моєї та іншого). Ця теза, своєю чергою, спирається на два постулати:

1) постулат взаємозамінності точок зору – я вірю, що помінявшись місцями з іншою людиною, зайнявши його „тут", я побачу речі такими самими, якими бачить їх вона;

2) постулат збігу систем релевантності (від англ. *relevant* – змістова відповідність між певним запитом і відповіддю на нього) – я вірю, що інша людина за певних обставин буде оцінювати ці обставини так само, як я, і буде виокремлювати та обирати для досягнення певної мети такі самі засоби.

Ці два постулати дають змогу „ідеалізувати" об'єкти та явища, сприймати їх не як унікальні (різні з погляду різних індивідів), а як типові. „Взаємність перспектив, – пише А. Шюц, – веде до формування такого знання, яке виступає як знання „кожного", воно уявляється об'єктивним й анонімним" [6, 131].

Звідси випливає, що розуміння соціологом іншого ґрунтується на самоінтерпретації, тлумаченні ним самого себе. Людина приписує діям іншого насамперед ті смисли і мотиви, якими б керувалася сама під час здійснення аналогічних дій. Австрійський соціолог переконаний, що взаємодія людей, їхнє взаєморозуміння можливі завдяки припусканню людиною того, що її „індивідуальні перспективи" можуть бути взаємозамінними. Людина не може помінятися біографією з іншою людиною, але можна припустити, що вона здатна зрозуміти ситуацію так само, як її розуміють інші. Це знання, яке походить з індивідуального досвіду, але „закриває очі на цей факт", стаючи внаслідок цього анонімним, і є, згідно з поглядами А. Шюца, основою нашого „життєвого світу" [4, 166]. Якщо ж людина сама не здійснює такі дії, вона намагається пригадати деякий тип особистості, якому притаманні такі дії, а потім приписує іншому ті мотиви, що є характерними для цього типу особистості. Таким чином, „інший і його дії ... пояснюють ... як прості приклади, зразки даного типу особистості". На цій основі робиться висновок: „Нам ніколи не вдається „схопити" індивідуальність людини в її унікальній біографічній ситуації". Розуміння іншого завжди приблизне, „притягнуте" до певного, вже відомого нам „типу" [7, 133 –134].

Розуміння індивідом інших людей, згідно з поглядами А. Шюца, залежить від характеру його відносин з іншими. Загалом виокремлено два типи відносин: „ми-відносини" та „вони-відносини". „Ми-відносини" пов'язані, за словами А. Шюца, із „співучасниками", тобто групою індивідів, які співіснують в одному просторі, спостерігають за життям один одного,

більш-менш знайомі з „біографічними ситуаціями" один одного. У „ми-відносинах" можливе пізнання іншої людини в її унікальності, неповторності біографічної ситуації. „Воно-відносини" властиві „сучасникам", яких людина не знає в їхній унікальній біографічній ситуації, тому під час зустрічі з ними інтерпретує їхню поведінку, виходячи з типових моделей. Отже, у відносинах „сучасників" партнер сприймається передовсім як ідеальний тип, а у відносинах „співучасників" він може сприйматися як особистість. Ці два типи відносин не ізольовані один від одного, а є нібито полюсами, між якими вибудовується значна кількість варіацій.

Аналогічні погляди висловлює й український дослідник П. Горностай, який стверджує, що феномен „Ми" має глибоке психологічне коріння і закладений у самій природі людини. Адже особистість за своєю сутністю соціальна. У його концепції під феноменом „Ми" мається на увазі насамперед групова ідентифікація, усвідомлене та неусвідомлене ототожнення особистості з психологічно значущою групою, яка виступає колективним суб'єктом соціальної поведінки і пов'язана з поняттями соціальної та рольової ідентичності, а також з поняттям „ідентичність групи".

Суттєвою характеристикою людської взаємодії А. Шюц вважає наявність у ній часової перспективи. Кожна наша дія так чи інакше вмотивована. Типовий мотив більшості людських вчинків – бажане майбутнє, тобто та чи інша мета, якої треба досягти. Таку мотивацію він називає мотивом „заради-того-щоб". Усвідомлення цього мотиву може прийти лише після здійснення вчинку. Звідси випливає, що повністю типологізувати самого себе неможливо; натомість, стосовно інших така процедура цілком можлива й допустима. Оцінюючи вчинки інших, тим чи іншим чином реагуючи на них, ми постійно типологізуємо інших, вибудовуючи на грунті власного досвіду їхні можливі „заради-того-щоб" і „тому-що". Водночас інші постійно здійснюють аналогічні дії стосовно нас. „Я припускаю, – відзначає А. Шюц, – що моя дія ... спонукає певного анонімного мого партнера... здійснити типовий вчинок на грунті типового „заради-того-щоб" мотиву. Наслідком цього буде здійснення того, що мною передбачалося. Отже, ймовірність успішної реалізації мого задуму буде тим вищою, чим більш загальним, стандартизованим буде наше взаєморозуміння з тими, з ким я спілкуюся" [2, 183].

Розглядаючи в контексті таких ідей сутність вчинку, А. Шюц стверджує, що тут ідеться не стільки про логічну послідовність мислення, скільки про орієнтацію на певні загальноприйняті правила і норми поведінки, порушення яких неприпустиме, оскільки викличе певну групову протидію. Повсякденна свідомість ніколи не рефлексує того, наскільки такі правила обґрунтовані, доцільні, звідки і як вони постали. Раціональним буде те, що загальновизнане, стале, безсумнівне, що набуло інституційного оформлення [7].

Подальшого розвитку феноменологічний підхід, висловлені А. Шюцем ідеї, набули в працях П. Бергера і Т. Лукмана, які вважають, що повсякденне знання структурується у процесах повсякденного спілкування, основу якого становить „ситуація візаві" („лицем до лиця"). Унікальність позиції кожного з учасників спілкування нейтралізується завдяки взаємним типологізаціям. Тож у процесах спілкування завжди має місце „об'єктивація суб'єктивності", і навпаки. Важлива роль у цих процесах відводиться мові як знаковій системі, завдяки якій типологізація дійсності і трансляція знань набувають упорядкованого характеру.

Висновок. Згідно з поглядами цих дослідників, основу соціальної взаємодії складають протилежно орієнтовані за своїм значенням процеси. З

одного боку, це процеси екстерналізації (прояв людиною себе у своїх діях) та об'єктивації (процес набуття результатами людської діяльності об'єктивного, незалежного від окремої людини характеру), з іншого – це процеси інтерналізації (суб'єктивного засвоєння соціального досвіду в процесі соціалізації особистості). Ці процеси не взаємовиключні, а взаємодоповнюючі і взаємопроникні. Їхня суперечлива єдність лежить в основі всіх феноменів соціального життя. Іншими словами, соціальний світ є соціальним світом людини, людина реалізує себе завдяки існуванню соціального світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Блау П.М. Исследование формальних организаций // Американская соціологія: Перспективы. Проблемы. Метод. – М.: Мисль, 1972. – С.156 – 190, с.161*
2. *Ионин А. Альфред Шюц и социология повседневности // Современная американская социология. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С.180–193, с.183*
3. *Корнєв М.Н. Соціальна психологія: підручник / М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко. – К.: АТ „Київська книжкова фабрика", 1995. – 304 с., с.164*
4. *Погорілий О.І. Соціологічна думка XX століття: навч. посібник. – К. : Либідь, 1996. – 224 с., с.22*
5. *Тернер Дж. Структура социологической теории. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 829 с., с.292*
6. *Шюц А. Структура повседневного мышления // Социолог. Исследования. – 1988. - № 2. – с.131*
7. *Шюц А. Возвратившийся домой // Социологические исследования. – 1995. - № 2.*
8. *Cooley Ch. Human nature and the social order. – N.Y.: Charles Scribner's Sons, 1964. – 434 p.*
9. *Elias N. Uber der Prozess der Zivilization. – Frankfurt am Mein, 1970, с.28*
10. *Mead G. H. The genesis of the self and social control // International Journal of Ethics. – 1925. – V.35. – P. 251–380*
11. *Szacky J. Historia mysli soziologiznei. – Warszawa, 1983. с.596*
12. *Schutz A. Das Problem der sozialen Wirkechkeit // Gesammelte Aufsatze. – Haag, 1971. – 375 s., с.281*

МАРТИНЧУК О.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ: ФАКТОРИ УСПІШНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ

Стаття присвячена розгляду факторам успішного впровадження інновації в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку – інклюзивній формі навчання; зокрема значна увага приділена висвітленню сучасної законодавчої та нормативно-правової бази, яка забезпечує можливість організації інклюзивної форми навчання в Україні.

Ключові слова: *діти з порушеннями психофізичного розвитку, інклюзивна форма навчання, законодавча та нормативно-правова база впровадження інклюзивного навчання.*

Статья посвящена рассмотрению факторов успешного внедрения инновации в образовании детей с нарушениями психофизического развития – инклюзивной форме обучения; а именно, особое внимание уделено освещению современной законодательной и нормативно-правовой базе, обеспечивающей возможность организации инклюзивной формы обучения в Украине.

Ключевые слова: *дети с нарушениями психофизического развития, инклюзивная форма обучения, законодательная и нормативно-правовая база внедрения инклюзивного обучения.*

This article is devoted to consideration of the factors of successful innovation in the education of children with abnormal mental and physical development of inclusive learning, particular, considerable attention paid to the current legislative and regulatory framework that enables the implementation of inclusive learning in Ukraine.

Key words: *children with psychophysical disabilities, inclusive form of education, legislative and regulatory framework of the implementation of inclusive education.*

УДК: 37.013:376

© Мартинчук О.В ., 2013

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні освітні реформи набувають все більше гуманістичної спрямованості. Особливе місце в модернізації системи освіти посідає освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку, адже згідно з демократичними соціальними перетвореннями і пріоритетами сьогодення в нашій країні законодавчо визнано право кожної дитини на здобуття освіти у загальноосвітніх закладах за місцем проживання. Відтак, на сучасному етапі розвитку освітньої галузі в Україні активного впровадження набуває інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір, що виявляється в розвиткові нової – інклюзивної – форми навчання в освітньому просторі України, яка вважається основною освітньою інновацією кінця XX століття – початку XXI століття і має не тільки велику кількість прихильників, але й противників у всьому світі [2].

Це зумовлено тим, що нові умови економічного і соціального життя передбачають кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного і теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особистості з порушеннями психофізичного розвитку, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві. Позаяк відбувся відхід від методологічного монізму в освітній теорії і практиці і виникла потреба ідентифікувати педагогічне знання і досвід з людинознавчими науками відповідно до цінностей, які належать до гуманістичної людської природи і досвіду.

Сучасні дослідження з педагогічної антропології свідчать, що концепція загальноосвітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку базується на визнанні важливості антропологічних аспектів у педагогічній діяльності, і відхилення в розвитку, що розглядаються через структуру дефекту, не виступають як особливий спосіб існування дитини. Відтак, значна увага у процесі організації педагогічної підтримки має приділятися соціальному оточенню та індивідуальній підтримці життя особливої дитини.

Аналіз наукових досліджень. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів організації і впровадження інтегрування дітей, які мають особливості психофізичного розвитку, в загальноосвітній простір (Віт. Бондар, Е. Данілявічуте, В. Засенко, Ю. Найда, А. Колупаєва, А. Конопльова, С. Литовченко, Н. Назарова, М. Малофєєв, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, В. Феоктістова, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.**). Так, зазначеними авторами розроблено** складові підтримки успішного впровадження інклюзивного навчання, зокрема до них належать:

формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю, толерантного ставлення всіх учасників освітнього процесу до спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками,

визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання,

формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх закладах,

розробка навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання,

підвищення соціальної відповідальності сім'ї у вихованні дитини з особливими освітніми потребами, активна участь місцевої громади у реалізації інклюзивної практики,

підготовка педагогічних кадрів для

роботи з такими дітьми в умовах інклюзивного навчання [2, 4, 5].

Метою статті є аналіз факторів підтримки інклюзивного навчання в Україні, які наразі сприяють забезпеченню організації та впровадження цієї інноваційної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, в межах цієї статті ми окреслимо законодавчу та нормативно-правову базу, яка розроблена за останні роки в нашій державі з метою забезпечення доступу до якісної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Поширення процесу інтеграції у вітчизняному контексті в принципі вже зумовлено тим, що Україна ратифікувала міжнародні документи в галузі прав дитини, прав осіб з інвалідністю: Конвенцію ООН про права дитини від 20.11.1989 р. ратифіковано Постановою ВР № N 789–XII від 27.02.91 р.; Конвенцію ООН про права інвалідів від 13.12.2006 р. ратифіковано Законом України № 1767–VI від 16.12.2009 р. та прийняла Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 6 липня 2010 року № 2442-VI, яким передбачено внести зміни до Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) щодо можливості створення загальноосвітніми навчальними закладами у своєму складі спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Важливою віхою у визначенні концептуальних засад щодо здобуття освіти дітьми з психофізичними порушеннями стало прийняття Саламанської декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами і Рамок дій на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість (м. Саламанка, Іспанія, 1994 р.), що поставило більшість країн світу, в тому числі й Україну, перед необхідністю розв'язання проблеми удосконалення системи навчання, виховання та соціальної адаптації дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Описані у вищезазначених документах нові підходи до здобуття освіти особами з особливими потребами зумовлені тенденціями соціальної інтеграції, які панують в галузі соціальної політики упродовж останніх десятиліть. Основною складовою соціальної інтеграції є освітня інтеграція, яка представляє собою закономірний і логічний варіант трансформації загальної і спеціальної освіти [1]. Аналіз законодавчих, нормативно-правових документів, наукових літературних джерел дає нам можливість дійти висновку, що наразі в Україні активного впровадження набуває реалізація загальноосвітньої інтеграції (інтеграції в загальноосвітній простір) як інклюзивної освіти.

ЮНЕСКО надала найуніверсальніше визначення інклюзивної освіти як цілісного феномена, що передбачає рівний доступ до якісної освіти всіх дітей без винятку [4].

У вітчизняних літературних джерелах та нормативно-правових актах з проблеми залучення дітей з психофізичними порушеннями до загальноосвітнього простору поняття інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання визначені наступним чином, а саме:

- *інклюзія* розглядається як об'єднана освітня система із наданням належної освіти всім учням; як повне залучення дітей з різними здібностями в усі аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших для дітей [2];
- *інклюзивна освіта* є освітньою системою, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [2];

- *інклюзивне навчання* також розглядається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [3].

На думку багатьох науковців і практиків (Віт. Бондар, Р. Дименштейн, І. Ларикова, М. Малофєєв, Н. Назарова та ін.), дотичних до проблеми спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками, розведення термінів «інтеграція» та «інклюзія» було зумовлено необхідністю підкреслити значущість організаційних, методичних і дидактичних перетворень у масовій школі для здійснення «правильної» інтеграції, тому з 1994 року у міжнародний обіг введено термін «інклюзія» і проголошено принцип інклюзивної освіти, який передбачає не тільки активне включення і участь дітей з психофізичним порушеннями в загальноосвітньому просторі, але й перебудову всього процесу масової освіти як системи для забезпечення освітніх потреб всіх дітей.

Між тим, на початок XXI століття, як зазначає Н. Назарова, інтеграція в широкому соціально-філософському сенсі розуміється як форма буття, спільного життя різних людей , за і проти якої виступає суспільство і його підсистеми (в тому числі підсистема інститутів освіти), і стосовно якої і ті, й інші члени суспільства мають право вільного вибору (E.E. Kobi, 1983, 1999). Інтеграція як форма соціального буття передбачає здійснення необмеженої участі людини з особливими потребами у всіх соціальних процесах, на всіх ступенях освіти, в процесі дозвілля, в реалізації різних соціальних ролей і функцій, причому це право законодавчо закріплено у більшості розвинутих країн світу.

Зарубіжна педагогіка розглядає інтеграцію як можливість спільного життя і навчання звичайних дітей і дітей з обмеженими можливостями за підтримки і супроводу цього процесу засобами економічного, організаційного, дидактичного і методичного характеру. В педагогічному розумінні інтеграція означає, що всі діти вчаться, граються разом, з урахуванням специфічних можливостей і потреб кожного, у загальному змістовому і комунікативному просторі; при цьому дітям з психофізичним порушеннями у спільному освітньому просторі створюються умови для їх активної участі у всіх складових цього процесу, які сприяють їх розвиткові та освіти [5].

Позитивний міжнародний досвід з проблеми впровадження спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками, на нашу думку, найбільш точно акумульований у визначенні терміну соціально-освітньої інтеграції як особливої педагогічної системи, яка, «по-перше, бере на себе відповідальність за процес і результати спільного навчання, виховання і розвитку дітей з різними рівнями і темпом психофізичного розвитку; по-друге, може забезпечити предметно-розвивальне, матеріально-технічне й освітньо-виховне середовище, адекватне потребам, можливостям і здібностям вихованців і учнів; по-третє, підтримується (гарантується) спільною мультидисциплінарною діяльністю команди спеціалістів, які тісно взаємодіють як з батьківською спільнотою, так і з спеціалістами інших (не тільки освітніх) профілів, зацікавлених в максимально ефективній соціальній та освітній інтеграції учнів як в шкільному, так і в більш вузькому соціумі» [5].

Інклюзивна освіта в Україні знаходиться на стадії формування, тому для нашої країни завдання налагодження системи інклюзивної освіти вимагає вирішення на державному рівні. На думку багатьох науковців і практиків,

саме інклюзивна освіта забезпечить дітям з особливими освітніми потребами рівні з їх здоровими однолітками можливості розвитку, необхідного для максимальної адаптації і повноцінної інтеграції у суспільство.

Варто зазначити, що в Україні зроблено певні кроки у напрямі забезпечення інклюзивної форми навчання на державному рівні, а саме: Кабінетом Міністрів України від 15 серпня 2011 р. прийнято постанову № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». З метою реалізації вищезазначеного Порядку Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України розроблено інструктивно-методичний лист «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» № 1/9-384 від 18 травня 2012 року. Також доповнено класифікатор професій посадою асистент вчителя інклюзивного навчання (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 р. № 327); розроблено кваліфікаційну характеристику та основні функціональні обов'язки соціального педагога в умовах інклюзивної освіти (наказ Міністерства освіти і науки від 28.12.2006 №864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України»); розроблено і затверджено лист МОНмолодьспорт № 1/9-529 від 26.07.12 року «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання», в якому визначено функції і повноваження спеціалістів психологічної служби (практичного психолога і соціального педагога) в контексті забезпечення психологічного і соціального супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання.

На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 грудня 2009 р. № 1482 «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», з метою удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України рекомендує з 2012/2013 навчального року запровадити у навчальному процесі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямами (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка» навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» відповідно до програми «Основи інклюзивної освіти» розробленої Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

На сучасному етапі модернізації освіти в Україні з метою залучення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір передбачено різні форми їх навчання, зокрема, у спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів, що регламентується Положенням про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224, зареєстрованим в Міністерстві юстиції 29.12.2010 р. за № 18707.

Зазначеним нормативним документом визначено завдання психолого-педагогічного супроводу: актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини; формування позитивних міжособистісних стосунків учнів з порушеннями психофізичного розвитку та їх ровесників у процесі внутрішньошкільної інтеграції; консультування батьків або осіб, які їх замінюють,

щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їх дитини тощо.

Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011р. № 872, визначено, що у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) цих закладів та відповідними педагогічними працівниками. Вищезазначеним документом передбачено також організацію корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами вчителями-дефектологами.

Отже, можна стверджувати, що перехід до спільного навчання дітей різних категорій в Україні має правову основу, однак, на жаль, більшість позитивних моментів, представлених в законах та нормативних документах, залишаються поки що лише на папері, оскільки практично відсутній механізм реалізації їх на практиці.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз факторів успішного впровадження інклюзивної форми навчання засвідчив потребу у майбутніх наукових розвідках з метою вивчення і уточнення складових підтримки успішної організації інклюзивної форми навчання в освітньому просторі України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2003. – 255 с.*
2. *Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва – К.: «Саміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).*
3. *Концепція розвитку інклюзивної освіти // Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://firstedu.org.ua/index.php. – Назва з екрану.*
4. *Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х частях. / Николай Николаевич Малофеев. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.*
5. *Назарова Н.М. Специальная педагогіка: в 3 т.: [учеб. пособие] / под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 3: Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева и др. – М.: Изд. Центр «Академия», 2008. – 400 с.*

МАЦИШИНА З.А.,
кандидат педагогічних наук,
кафедра образотворчого
мистецтва, дизайну та методики
їх викладання, Тернопільський
національний педагогічний
університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПРЕДМЕТІВ ЦИКЛУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ КІНЦЯ XIX ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

В статті звертається увага на навчально-методичне забезпечення предметів циклу декоративно-прикладного мистецтва в загальноосвітній школі. Зроблено аналіз діяльності дослідників вивчення декоративно-прикладного мистецтва в період кінця XIX початку XX століття.

Ключові слова: *виховання, навчання, школа, процес, предмет, декоративно-прикладне мистецтво, культура.*

В статье обращается внимание на учебно-методическое обеспечение предметов цикла декоративно прикладного искусства в общеобразовательной школе. Сделан анализ деятельности исследователей изучения декоративно прикладного искусства в период конца XIX начала XX века.

Ключевые слова: *воспитание, учеба, школа, процесс, предмет, декоративно прикладное искусство, культура.*

In the article attention applies on the navchal'no-metodichne providing of the articles of cycle decoratively applied arts at general school. The analysis of activity of researchers of study is done decoratively applied arts in the period of end of the XIX beginning of XX age.

Key words: *education, studies, school, process, object, decoratively applied art, culture.*

УДК 372.874+371.315+39

© Мацишина З.А ., 2013

Суттєво важливу роль у навчанні та вихованні школярів відіграє вивчення декоративно-прикладного мистецтва в загальноосвітній школі.

Проблема вивчення декоративно-прикладного мистецтва в школі є однією з провідних і викликає велику зацікавленість серед теоретиків і практиків, її досліджували такі науковці: Т. Джаман («Розвиток народної освіти на Волині (XVIII – XX ст.)»); Р. Захарчук-Чугай («Народне декоративне мистецтво Яворівщини»); М. Костишина («Художні особливості українського народного костюма Північної Буковини»); З. Резніченко («Мистецький декоративно-ужитковий компонент у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах»); Д. Скільский («Вивчення народного декоративно-прикладного мистецтва в школі як засіб розвитку творчих здібностей учнів»).

Метою статті – ґрунтовно дослідити навчально-методичне забезпечення виховного процесу предметів циклу декоративно-прикладного мистецтва в загальноосвітніх школах кінця XIX початку XX століття.

Н. Миропольська у дослідженні «Мистецька освіта у школі: концептуальні підходи» [2]. вважає, що естетичне виховання має сприяти становленню і розвитку передусім чуттєвої культури школярів унаслідок єдності п'яти складових: 1) специфіки естетичного як ціннісного ставлення людини до дійсності; 2) художньої діяльності людини; 3) «граничності» естетичної проблематики з проблематикою суміжних наук – етики, психології, мистецтвознавства, педагогіки. Цей третій елемент має свої витоки в українській філософській школі, зокрема, притаманний київській, харківській та львівській теоретичним школам (М. Бердяєв, В. Винниченко, П. Гогоцький, Д. Овсянико-Куликовський, О. Потебня, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, І. Франко, Т. Шевченко, Г. Шпет, П. Юркевич); 4) акмеїстичного контексту, що несе в собі аналіз як феноменів «найкращої пори, найвищого рівня», так і феноменів «зрілості, сили, мужності», а, отже, вчить молоду людину дивитися на світ відкритими очима і не піддаватись ударам долі; 5) монадності людини.

Реконструкція цих теоретичних традицій в школі має задавати загальну спрямованість інтересам і поривання учнів, ієрархії індивідуальних переваг і взірців, а головне – міру готовності та рішучості до реалізації власного сценарію життя.

Естетичне виховання насамперед має бути спрямовано на виховання специфічної якості неповторної унікальної індивідуальності, яка реалізує себе у вчинку, що міститься у творах мистецтва, а також на знаходження школярами свого слова спочатку в мистецтві, а потім і в навколишньому житті, їхній активній співпричетності до буття [2, с. 124].

У підручнику „В сучасній школі" (під редакцією С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги і С. Черкасенка) С. Панасенко, зазначає, що для української дитини, яка часто приходить до школи, не знаючи ані єдиного слова московського, школа з першого ж разу робить враження чогось чужого, від її життя далекого [4, с. 6].

Щоб таке враження потім не стало домінантним, школа повинна докласти максимум зусиль і зацікавити дитину процесом здобуття нових знань.

У цьому ж підручнику вже згадуваний С. Панасенко висловлює думку про те, що одно з найголовніших завдань школи – розвинути розум у дитині, розбудити в неї думку, зробити їх швидкими та гострими. Тим часом від довгого, безглуздого такого читання дитячий розум, його здібності не тільки не розвиваються, а навпаки, притупляються [4, с. 17].

Потрібно поступово давати дитині посильні завдання, які б розвивали її творчі здібності та нахили. Писати самостійну роботу, в якій повинен ви-

являтись творчий дух дітей, – це зовсім неможлива праця в українських школах: у ту годину в дитячій голові відбувається такий важкий процес, який здався б не по силі дорослому чоловікові, а не то що дитині. Нелегка праця на перших порах у школі висловлювати на папері свої думки навіть рідною мовою, а коли до цього треба ще свої слова перекладати в умі [4, с. 23].

Це, звичайно, дуже важко для молодшого школяра.

Як загадує С. Тодосієнко у підручнику «Розмова про школу», російський педагог (людина, що добре знається на освітній справі) К. Ушинський (з наших-таки українців) звернув пильну увагу свою на це, придивився й побачив, що українська дитина швидко забуває свою шкільну науку, бо не змогла вона як слід прищепитись їй в школі, бо школа українській дитині не рідна, чужа [8, с. 8].

Зрозуміло, що тільки національна українська школа з її науковими засадами і славними традиціями може забезпечити всебічний розвиток учня і прищепити йому любов до знань.

Професор В. Крицінський у своїй праці «Про нові методи вивчення рисунку в школі» (1898) на основі своїх багаторічних спостережень робить висновки про те, що малювання запроваджено як обов'язковий предмет у всіх загальноосвітніх школах, бо «…предмет цей особливо впливає на формування характеру шляхом планового формування порядку, точності та чистоти» [3, с. 1].

Він говорить про велике значення вивчення живопису в школі для «правильного розвитку промисловості, ремесла, мистецтва та науки» [3, с. 1]. Немає жодної професії, жодної посади та установи, де б не цінувалося сформоване почуття доброго смаку. Тому завданням школи є стимулювання суспільства до розвитку цієї галузі, а особливо – усвідомлення шкільною молоддю того, що їх патріотичним обов'язком у відбудові держави є фахова підготовка з нахилом до практичних професій, особливо ремесел, промислів і торгівлі.

Саме з художнього промислу, на думку автора, починається мистецтво в усіх цивілізованих націях, тому необхідно починати з нього. Проте малюнок сам по собі має стати не метою, а лише засобом вираження художнього виховання, розвитку спостережливості, уваги в учнівської молоді. Через науку малювання учні мають навчитися спостерігати та розуміти прекрасне в природі і творах мистецтва.

Живопис слугує не тільки для самовираження за допомогою форми і кольору, а є також важливим засобом виховання і формування національної культури. «Ми вчимо молодь малювати не для того, щоб вона створювала гарні картини, а для того, щоб правильно розвивалися її здібності. Якщо здібності народу піднімаються шляхом формування хорошого смаку, то почуття прекрасного впливає на промисел і рукоділля, бо людина зі сформованим смаком, виготовлюючи предмети вжитку, буде керуватися набутими навичками в галузі прекрасного», – писав професор В. Крицінський свого часу [3, с. 8], – «… після релігії мистецтво є тою річчю, яка може піднести людину над тваринними почуттями і дати їй внутрішнє задоволення» [3, с. 8].

У цій же праці автор рекомендував вивчення рисунку в школі пов'язувати з вивченням зоології, ботаніки, історії мистецтва, історії літератури. Під час викладання географії, фізики, природознавства вчений радив учителям заохочувати учнів до малювання, виконання ескізів, відтворення з пам'яті характерних образів, форми і кольору. На уроках малювання він пропонував звертати особливу увагу на кольори: способи їх передачі, гаму, символічне значення, сприйняття людським оком, викликані відчуття, використання у різноманітних художніх творах. Цим в учнівської молоді формується естетичний смак, культура передачі та сприйняття емоцій і почуттів та рівень

культури загалом.

Невід'ємним складником цього предмету були також відомості з історії світового мистецтва та художнього промислу, особлива увага звертається на виокремлення періодів у розвитку культури, напрямків у мистецтві, знання представників світової та польської живописних шкіл, прикладного мистецтва.

В. Крицінський наголошує на врахуванні у навчанні індивідуальних особливостей учнів, їхніх здібностей, можливостей, а також на індивідуальному підході, що допомагають урізноманітнити способи та методи роботи на уроці. Навчання живопису у загальноосвітніх школах має відбуватися в контакті з іншими основними предметами, а вчитель повинен володіти знаннями педагогічних та дидактичних засад для того, щоб правильно побудувати процес навчання та застосувати матеріал до вікових особливостей розвитку учнів.

У своїй праці педагог В. Крицінський зобразив моделі навчання живопису для учнів 7–8 класів, а також багато уваги приділяє методам навчання.

А. Пругавін у другому, значно доповненому С.-Петербурзькому виданні «Закони і довідкові дані з початкової народної освіти» (1904) пункти 102–105 присвятив рекомендаціям щодо викладання креслення і малювання, які мають розвивати в учнів уміння правильно відображати через малюнок нескладні предмети з навколишньої природи і техніки. У виборі оригіналів і моделей, пише автор, учитель має керуватися «практическою применимостью ихъ къ будущей деятельности воспитанниковъ; поэтому удобнее всего выбирать рисунки, относящееся къ ремесламъ, простые орнаменты, изображешя классныхъ принадлежностей, планы сельскихъ построекъ и земельныхъ участковъ.» [5 с. 492–527].

Мета курсу малювання в тому, щоб навчити учнів робити це правильно і чисто, тому вчитель «долженъ отказаться отъ мысли требовать отъ воспитанниковъ художественности въ исполнены, а довольствоваться темъ результатомъ, до котораго можетъ достигнуть каждый ученикъ» [5, с. 492-527].

Автор рекомендує давати учням домашнє завдання не тільки на вихідні дні, а й на канікули. Програма розрахована для 1–3 класів. Видом контролю успішності учнів після завершення кожного курсу навчання є екзамен у вигляді виконання малюнків за принципом від зображення простих орнаментів і частин обличчя (1-й клас) до виконання етюдів, пейзажів з природи або фотографії (3-й клас) з поясненням загальних законів перспективи.

Автор практичного порадника для вчителів «Як потрібно викладати рукоділля для жінок у народних сільських школах» А. Роговська (1913) [7]. зазначає, що у зв'язку зі зміною місця і ролі домашнього господарства, «йдучи в ногу з часом мусимо змінити своє відношення до викладання у школі рукоділля для жінок. Розуміє це і влада, яка видала новий навчальний план». У порадникy мова йде про значення рукоділля для сільських жінок, яке є «інтегральною частиною домашнього промислу і основою добробуту», тому не можна легковажити викладанням цього предмету, а школа «має обов'язок поступово призвичаїти дівчат до ручної праці, будити і формувати їх естетичні смаки, практичність, берегти від зайвих матеріальних затрат.

Якщо школа виконає своє завдання, ми не побачимо по селах молодших і старших дівчат, які просто бездіяльно сидять і слухають розмови дорослих, часом селяни з нудьги йдуть до корчми, що погано впливає на їх моральність, а побачимо їх за корисною роботою, рукоділлям. Таким чином, школа підніме значення і вартість домашніх виробів, тобто домашнього промислу» [7, с. 6].

Для того, щоб вироби не залежувалися в школі, на уроках виготовляли предмети вжитку: шкільні рушники,

обруси і рушники для церкви і костелу, носові хусточки та фартушки (які роздавали сільській бідноті). За 4–5 днів до закінчення навчального року у школі організовували виставку робіт учнів, на яку запрошували представників ради зміни, батьків та ін. «Добре ведена робота на заняттях ручної праці приносить багато матеріальної і моральної користі кожному дому» [7, с. 7].

А. Роговська акцентує увагу на тому, що завданням школи «стало виховання і формування працьовитої та вправної жінки, яка би поряд з іншими вміннями могла шити та кроїти домашній одяг» [7, с. 8].

У змісті порадника наведено також витяг з навчального плану для загальної однорічної школи:

«Мета навчання: розбудити інтерес до ручної праці, порядку, чистоти, охайності, ощадливості. Навчити дівчат виконувати найпростіші і найпотрібніші жіночі роботи, особливо шиття, крій, латання та ремонт одягу.

Зауваження: на всіх етапах навчання потрібно говорити про матеріали, які використовуються для пошиття одягу, про їхні особливості, ціну.

У вивченні вишивки, в'язання гачком, або на спицях потрібно враховувати місцеві традиції, сімейні звичаї.

І рівень (2 рік навчання): 1 двогодинне заняття в тиждень. Навчання розпочинається від Великодня. Основи шиття, робота з голкою, проста обробка грубої тканини

ІІ рівень (3 і 4 рік навчання): 1 двогодинне заняття в тиждень. Вправи з шиття: найчастіше вживані у цій місцевості шви, зашивання та латання, типове оздоблення, обробка хусток, рушників, крій фартухів, спідниць та запасок за місцевими традиціями».

На вищих рівнях вироби та завдання ускладнюються» [7, с. 11].

Крім практичної цінності, навчання ручної праці у школі, – вважає А. Роговська, – має також і виховне значення. «Вчителька повинна звертати увагу дівчат на акуратність, охайність, старанність, щоб вони у шитті шукали задоволення. Уроки ручної праці не можуть однак приготувати до професійної праці з огляду на малу кількість годин та юний вік учениць» [7, с. 13].

Наводяться у посібнику і певні гігієнічні поради:

а) хороше приміщення: добре освітлене, відповідно облаштоване;

б) правильне положення тіла під час роботи;

в) відстань від роботи до очей (приблизно 33 см);

г) врахування фізіологічних особливостей та фізичних вад певних дітей;

загальні дидактичні засади

1) робота повинна бути не просто механічною, вона має спонукати дівчат до мислення: вибирати тканину, нитки, інші матеріали для оздоблення;
2) на заняттях необхідно прагнути до вироблення самостійності, використання індивідуальної роботи, роботи в групах;
3) дотримуватись принципів доступності і поступового впровадження нового матеріалу, йти від простого до складного;
4) не забувати про втому дівчат, робити за необхідності перерву (заспівати пісеньку і т.п.)
5) пильнувати за чистотою рук учениць, після закінчення роботи матеріал складати в торбину і віддавати вчительці, забирати роботу додому забороняється.

Детальні методичні вказівки стосуються особливостей вишивання, плетіння гачком, зашивання, латання та крою; обладнання, матеріалів та додаткового курсу з виготовлення складніших речей – білої блузочки з різними видами оздоблення, кольорового вовняного каптанчика, чоловічої сорочки» [7, с. 13].

К. Гомолацс у своєму посібнику «Основні принципи побудови плаского орнаменту і методика декоративного курсу» (1920) [1]. порушує значення декоративно-прикладного мистецтва

у житті народу. На думку автора, форми його вияву є невід'ємним явищем культурного життя людини в усіх суспільних прошарках усіх народів, у всі часові періоди, у кожному предметі, що його торкаються руки людини. Воно «обплітає» орнаментом глиняні горшки, «вгризається» у дерево, цеглу і камінь, сплітає нитки в узорчаті тканини, вигинає метал, переносить на папір нові світи. «Можна сказати без перебільшення, що мистецтво з'являється всюди, де людська рука творить нові форми» [1, с. 3] і є оригінальним явищем, оскільки втілює у собі почуття прекрасного, що є складовою частиною людської душі.

Витвори людських рук К. Гомолацс поділяє на дві групи: технічні, прикладні й витвори мистецтва. Цей поділ досить умовний і виникає як потреба створити певний предмет, а почуття прекрасного диктує бажання надати йому певної форми (оздобити). Людина, вийшовши від наслідування природи, вступила в сферу декоративно-прикладного мистецтва цілком самостійно й одразу розвивалася всесторонньо, даючи початок усіх основних його напрямків [1, с. 4].

К. Гомолацс стверджує, що орнамент опирається на геометричні форми і випливає з почуття гармонії, ритму, без якого немає ані образу, ані архітектури, немає взагалі образотворчого мистецтва, так як без почуття ритму і гармонії звуку немає музики, поезії, танцю [1, с. 17].

Декоративно-прикладне мистецтво полягає у облагородженні і оздобленні якогось предмету, який творить людина. Існує для цього якийсь матеріал, на якому воно розвивається, знаряддя, способи і техніка.

Геометрія і декоративно-прикладне мистецтво використовує геометричні фігури, де геометрія займається абстрактними фігурами, досліджуючи їх логічні зв'язки, а декоративно-прикладне мистецтво винятково матеріальними фігурами, і не полягає на співвідношенні фігур самих по собі, а на враженнях, які викликають ці фігури та їх співставлення. Є матеріали і техніки, які вимагають декоративних форм простих, а інші – розвитку більш складних, багатших та вільніших [1, с. 18-19].

Автор детально розглядає види орнаментів від найпростішого до найскладнішого з використанням відповідної термінології: декоративний мотив, дорійський та іонійський порядок (при використанні чорних та білих квадратів), симетрія та асиметрія, односторонні та двосторонні мотиви, повторюваність і сталість, площинний ритм, ритмічний центр (середина) орнаменту, просторова вісь орнаменту, будова орнаменту, постулат однозначності декоративних елементів, матеріальна однорідність, засади ритмічної кристалізації, крива та ламана лінії, спіральна та хвиляста лінії, галузковий порядок і т. ін.; техніки з використанням пензля.

Особливу увагу звертає на колористику, зв'язок між будовою орнаменту та кольорами. На прикладі ткацтва розглядає особливості килимарства, а також наводить вправи з витинанкової техніки; подає основи писанкарства з урахуванням різноманітних технік. Посібник насичений відповідними ілюстраціями [1, с. 16]

С. Пігонь у своїй праці «До основ національного виховання» (1920) акцентує увагу на усвідомленні життя в категорії національної незалежності: «навіть, якби відійшли всі наслідки неволі, ця залишиться» [6, с. 12]. Однією з проблем такого становища він вважає існування двох станів душі: селянської (хлопської) і панської, що «мусять знайти спільне між собою. Оминаю вже різницю територіальну, бо її ще можна усунути» [6, с. 12].

На думку автора, селяни і пани відрізняються вірою (способом віри в Бога), одягом, традиціями і звичаями, однак необхідно шукати те, що поєднує, що є точкою дотику, позаяк «різниці між панами і селянами стали причиною безрезультативної

національно-визвольної боротьби» [6]. Основним на даному етапі є національне виховання, тому молодь необхідно виховувати через навчання, бо «інтелігент у своїй освіті істотно відрізняється від селянина, який має велику потребу в освіті і цю потребу потрібно задовольнити. У навчанні треба використати усі елементи, які би мали національне спрямування. Це можуть бути навіть народні елементи з національної культури, щоб національна традиція стала їхньою ідеєю» [6, с. 30–31].

Отже, аналізуючи праці видатних педагогів, архівних джерел, що стосуються діяльності різноманітних закладів освіти досліджуваного періоду, робимо висновок, що учнівська творчість найкраще розвивається, пізнаючи і продовжуючи творчі традиції народу, засвоюючи матеріалізоване в них народне творче мислення. Окремі з аналізованих посібників не втратили своєї актуальності і в наш час та можуть бути використані вчителями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Homolacs K. Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego / Karol Homolacs. – Lwów ; Warszawa : Książnica polska Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, 1920. – 277 s.*
2. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип.42. – Херсон Видавництво ХДУ, 2006. – 410 с.*
3. *Kryciński W. Rysunki odręczne, zdobnicze i malarstwo dekoracyjne : nowe metody nauczania w szkołach różnych typów, według planów Ministerstwa W.R.I.O.P. / Walerjan Kryńicski. – Lwów ; Warszawa ; Kraków : Wydawnictwo zakładu narodowego imienia Ossolińskich, 1926. – 140 s.*
4. *Панасенко С. В сучасній школі / С. Панасенко. – Вид. 2-е. – К. : [б. в.], 1917. – 24 с. – (Українська Педагогічна Бібліотека ; № 3).*
5. *Пругавинъ А. С. Законы и справочныя свѣдѣнія по начальному народному образованію / А. С. Пругавинъ. – 2-е, значительно дополненное изданіе. – С.-Петербургъ : Общественная Польза, 1904. – 1096 с.*
6. *Pigoń S. Do podstaw wychowania narodowego / Stanislaw Pigoń ; ze słowem wstępnem I. Chrzanowskiego. – 2-e wyd., rozszerzone. – Lwów : Nakładem Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1920. – 246 s.*
7. *Rogowska A. Jak należy uczyć robót rкcznych kobiecych w szkołach ludowych wiejskich : praktyczny podręcznik dla nauczycielek robót ręcznych w szkołach ludowych wiejskich / Anna Rogowska. – Lwów : Polonia, 1913. – 62 s.*
8. *Тодосієнко С. Розмова про школу / С. Тодосієнко. – Київ : [б. в.], 1912. – С. 16.*

ОНІПКО В.В.,
кандидат сільсько-господарських
наук, доцент кафедри ботаніки,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті представлено результати експериментального дослідження формування когнітивно методичного компонента готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін до роботи в профільному ЗНЗ. Розглядаються основні засоби індивідуальної, групової діяльності майбутнього вчителя природничих дисциплін та напрями реалізації змісту професіограми. Виявлено компетентнісні показники готовності вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутній учитель природничих дисциплін, професіограма, когнітивно-методичний компонент готовності, компетентнісні показники готовності до професійної діяльності у профільному ЗНЗ, засоби індивідуальної та групової навчальної діяльності.*

В статье представлены результаты экспериментального исследования формирования когнитивно методического компонента готовности будущего учителя естественных дисциплин к работе в профильной школе. Рассматриваются основные средства индивидуальной, групповой деятельности

УДК 378. 22.016:5:[373.5] **© Оніпко В.В ., 2013**

будущего учителя естественных дисциплин и направления реализации содержания профессиограммы. Выявлены компетентностные показатели готовности учителя естественных дисциплин к профессиональной деятельности в профильной школе.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, будущий учитель естественных дисциплин, профессиограмма, когнитивно-методический компонент готовности, компетентностные показатели готовности к профессиональной деятельности в профильной школе, средства индивидуальной и групповой учебной деятельности.*

Abstract. The paper presents the results of experimental research methods component forming cognitive readiness future teachers of natural sciences to work in the core of CEI. The main means of individual, group of future teachers of natural sciences and areas of content professiogram. Discovered competence indicators of readiness teacher of natural sciences to professional activity in profile school.

Key words: *training, the future teacher of natural sciences, professiogram, cognitive and methodological component of preparedness, competence of the preparedness for professional work in the core CEI means of individual and group learning activities.*

Постановка проблеми. Аналіз комплексу теоретичних джерел, матеріалів педагогічного досвіду, даних пошукового експерименту, думок висококваліфікованих експертів у рамках дослідження свідчить, що, вступаючи в активне самостійне життя, молоде покоління вирішує для себе проблеми життєвого, професійного й емоційно-ціннісного вибору. В ранній юності активність процесу самовизначення особистості поглиблюється потребою зайняти внутрішню позицію дорослої людини у зв'язку з отриманням професії. Суспільні вимоги до професії вчителя природничих дисциплін сьогодні зумовлені обставинами функціонування профільної школи, що змінює бачення фахівця як особистості у професійній компетентності якої вагоме місце займає когнітивно-методичний компонент, здатний гнучко адаптуватися до умов профільного ЗНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиріччя в Україні було проведено низку досліджень, у яких розкриваються умови, технології, механізми формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне вдосконалення майбутніх педагогів: аспекти морально-психологічної готовності розглядає Л. Кондрашова, готовності до професійного саморозвитку – О. Пєхота, готовності до інноваційної професійної діяльності – І. Богданова, І. Гавриш, готовності до саморегуляції педагогічної діяльності – В. Чайка та ін. Зауважимо, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності до професійної діяльності теж не існує єдиної думки. На думку А. Ліненко, готовність, з одного боку, є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна); з іншого – операціонально-технічною властивістю особистості, що включає інструментарій педагога. В. Сластьонін у професійній готовності педагога до виховної роботи теж виокремлює два

взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний). Залежно від досліджуваного напряму професійно-педагогічної діяльності науковцями визначаються різні варіанти компонентів готовності. Узагальнення досліджуваних матеріалів дає нам можливість визначити когнітивно-методичний компонент готовності вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності у профільному ЗНЗ як значущий та актуальний.

Мета написання статті. Узагальнити дані експериментальної перевірки формування когнітивно-методичного компонента готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з недостатньою розробленістю структури готовності вчителя природничих дисциплін до роботи в умовах профільного навчання учнів, незадовільним рівнем диференціації предметів загальноприродничого і професійного циклу у педагогічних ВНЗ, значним обсягом природничих знань, які отримують студенти і відсутністю відповідної професійно-педагогічної програми дослідження готовності вчителя до професійної діяльності у профільній школі основними напрямами реалізації змісту професіограми майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі експериментального дослідження було визначено:

- виявлення і цілеспрямований педагогічний уплив (на засадах педагогічного супроводу) на компоненти готовності особистості: мотиваційно-вольовий, когнітивно-методичний, операційно-технологічний, комунікативно-організаційний, самооцінно-рефлексивний;
- визначення мотиваційно-вольових, когнітивно-методичних і операційно-технологічних якостей особистості студентів 1-3 курсів як основи для особистісно-професійного саморозвитку його як майбутнього вчителя природничих дисциплін профільної школи;
- дослідження сутності процесу педагогічної підготовки на засадах визначення рівня сформованості й організації цілеспрямованого педагогічного впливу на загальнопедагогічні, комунікативні і креативні якості особистості майбутнього вчителя природничих дисциплін як педагога-професіонала;
- конструювання з урахуванням визначених критеріїв і рівнів сформованості компонентів готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін індивідуальної програми професійного саморозвитку майбутнього педагога;
- забезпечення належної якості і результативності експериментальної діяльності шляхом добору групи кваліфікованих експертів з числа досвідчених учителів, методистів, викладачів педагогічного університету, які займаються експериментальною роботою зі студентами;
- визначення на засадах особистісного підходу до кожного учасника експерименту найбільш ефективних форм індивідуальної та спільної (групової) діяльності з реалізації завдань професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін.

На основі комплексного аналізу даних пошукового експерименту до засобів індивідуальної діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін в рамках формувального етапу процесу педагогічної підготовки нами віднесено:

- самодіагностику і діагностику мотиваційно-вольових, когнітивно-методичних, комунікативно-педагогічних, самооцінно-рефлексивних, креативних умінь і якостей як початковий етап профільно-зорієнтованого навчання;
- індивідуальну самоосвітню діяльність майбутніх учителів профільної школи, яка пристосована до рівня розвитку кожного студента, з елементами консультування;
- технологію індивідуального проектного навчання;

- використання спеціальних навчальних засобів, які базуються на створенні мультимедійних навчальних аудиторій і лабораторій, що дозволяє максимально індивідуалізувати навчально-виховний процес, підвищує якість навчання та сприяє розвитку індивідуальних операційно-технологічних здібностей студентів;
- індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), які відповідають інноваційним технологіям навчання студента, навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, які використовуються в процесі вивчення програмного матеріалу навчальної дисципліни (конспект із теми (модуля) за заданим планом або планом, який студент розробив самостійно; реферат із теми (модуля) або вузької проблематики; розв'язування та складання розрахункових або практичних (наприклад, ситуативних) різнорівневих задач; розроблення теоретичних або прикладних (діючих) функціональних моделей явищ, процесів, конструкцій тощо; комплексний опис будови, властивостей, функцій, явищ, об'єктів, конструкцій тощо; анотація прочитаної додаткової літератури з курсу, бібліографічний опис тощо; розробка тематики та поурочних планів шкільних курсів та конспектів уроків; розробка навчальних та діагностичних тестових завдань із шкільних курсів;
- розв'язання індивідуальних дослідницьких задач;
- узагальнення досвіду педагогічної діяльності (студент індивідуально виконує тематичну добірку з опублікованої педагогічної практики);

До форм групової (спільної) діяльності учасників належали:

- об'єднання студентів у проблемні групи;
- впровадження технологій колективного способу навчання;
- участь у професійних конкурсах, групових дискусіях, захисті професійних досягнень, науково-практичних конференціях тощо;
- застосування технології групового проектного навчання;
- педагогічні майстерні досвідченого вчителя природничих дисциплін.

Відповідно компетентнісними показниками компонентів готовності було обрано:

мотиваційно-вольовий компонент:

- позитивне й відповідальне ставлення до професійного самовдосконалення;
- розуміння сутності профільного навчання у старшій школі;
- прагнення до набуття профільно-зорієнтованої компетентності;
- відповідність системи професійних переконань з поведінкою;
- уміння швидко і правильно приймати педагогічні рішення;
- когнітивно-методичний:
- знання вікових особливостей учнів;
- науковий рівень знань з природничих предметів;
- уміння здійснювати інтеграцію у процесі навчання;
- володіння методикою організації диференційованого навчання;
- сформованість методики викладання предмета відповідно до профілю навчання;
- операційно-технологічний:
- методика організації самостійної практико-орієнтованої роботи учнів;
- методика організації і проведення експериментально-пошукової роботи;
- методика використання інтерактивних технологій навчання;
- володіння прийомами стимулювання пізнавальної діяльності учнів;
- організація роботи з обдарованими і невстигаючими дітьми;
- комунікативно-організаційний:
- уміння доступно, логічно, інтегровано передавати інформацію;
- виховання інтересу учнів до при-

Таблиця 1.
Розподіл учасників констатувального етапу (вхідне діагностування) експерименту за рівнями готовності до професійної діяльності у профільній школі.

Групи	Готовність студентів 1-3 курсів (у %)				
	орієнтувальний	ситуативно-репродуктивний	стабільно-репродуктивний	реконструктивно-варіативний	творчий
E_1 (482 особи)	8,9	26,4	34,0	26,6	4,1
K_1 (486 осіб)	11,2	19,5	42,5	22,2	4,6

родничонаукових знань;
- уміння моделювати та проектувати навчальний процес з профілю;
- уміння використовувати різні джерела знань;
- уміння чітко висловлювати думку, володіння технікою спілкування;
- самооцінно-рефлексивний:
- знання, розуміння і доцільне використання власних лідерських якостей;
- адекватна самооцінка;
- уміння аналізувати педагогічний досвід з профілю викладання;
- прагнення до повного порозуміння з учнями й колегами;
- уміння оперативно надавати педагогічну допомогу учням.

Узагальнені результати експериментальної роботи з проблеми розвитку когнітивно-методичного компонента готовності студентів груп E_1 і K_1 (студенти 1-3-х курсів) до діяльності у профільній школі свідчать про рівневий розподіл учасників експерименту (табл. 1 і 2).

Як бачимо з порівняння результатів табл. 1 і 2, в експериментальних групах загальний позитивний приріст (з урахуванням позитивних переходів з рівня на рівень) становить 23,2%; у контрольних – лише 3,5%.

Мотиваційно-вольовий компонент готовності у процесі формувального експерименту розглядався нами як практичні вміння людини, які базуються на знанні нормативної бази профільного навчання, ґрунтовному володінні змістом предмету, знанні суміжних профільних дисциплін, прагненні розкривати і передавати знання, позитивно активному ставленні та інтересові до процесу профілізації й реалізації його у своїй подальшій професійній діяльності.

Таблиця 2.
Розподіл учасників підсумкового етапу експерименту за показниками формування когнітивно-методичного компонента готовності до професійної діяльності у профільній школі.

Групи	Готовність студентів 1-3 курсів (у %)				
	орієнтувальний	ситуативно-репродуктивний	стабільно-репродуктивний	реконструктивно-варіативний	творчий
E_1 (482 особи)	1,9	12,4	48,0	31,6	6,1
K_1 (486 осіб)	10,2	20,5	40,5	24,2	4,6

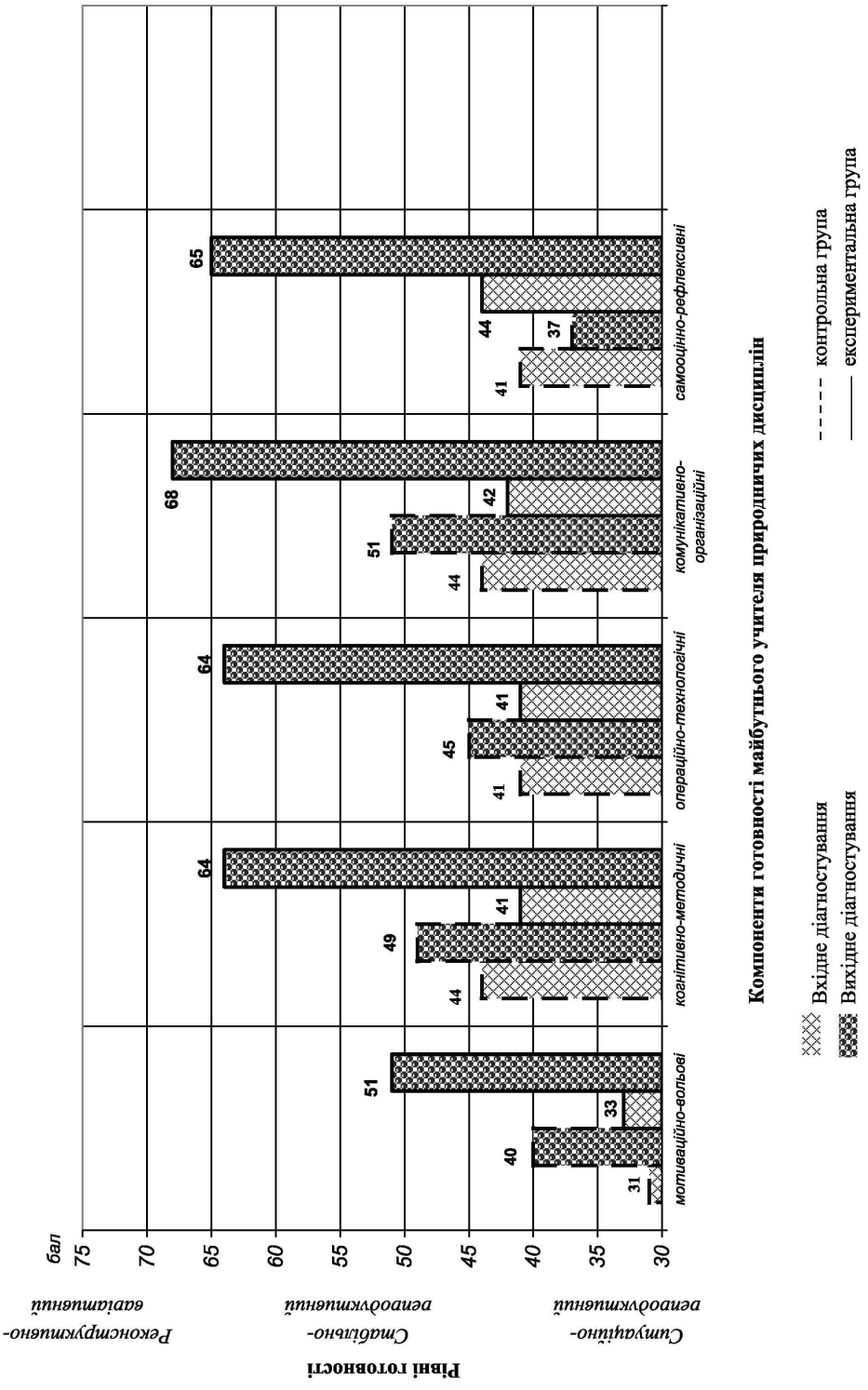


Рис.1 Діаграма динаміки даних експерименту в групах студентів 1-3 курсів.

Таблиця 3.
Показники рівнів сформованості мотиваційно-вольового і когнітивно-методичного компонентів готовності майбутніх учителів природничих дисциплін у групах К1 і Е1 (результати вхідного і підсумкового діагностування).

Компоненти професійно-педагогічної програми		Контрольні групи (% респондентів)					Експериментальні групи (% респондентів)				
		Рівні сформованості якостей									
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Мотиваційно-вольовий	до експер.	23,3	27,1	23,3	14,2	12,1	22,9	27,5	23,1	14,2	12,2
	після експер.	21,1	28,2	23,2	13,3	14,2	14,2	12,2	27,6	21,4	24,6
Когнітивно-методичний	до експер.	14,8	15,3	31,3	20,1	18,5	15,0	14,9	30,2	19,8	20,1
	після експер.	12,7	14,6	30,2	21,4	21,1	6,5	11,1	25,7	34,3	22,4

Для констатувального і підсумкового дослідження показників груп студентів 1-3-х курсів нами використовувалися методики [1; 2; 3]. Когнітивно-методичні якості розглядалися нами як знання, уміння і навички, пов'язані з процесом професійного становлення майбутнього вчителя природничих дисциплін. Вони включають знання (вікових особливостей учнів, наукового рівня знань з предмету, методик організації диференційованого навчання) та вміння (встановлювати взаємозв'язки, виконувати диференційовані завдання, викладати предмет відповідно профілю навчання). Результати експериментального дослідження цих показників готовності відображені у таблиці 3, а зведені результати підсумкового діагностування – на рис. 1.

У експерименті значна увага його організаторів зверталася на інтегрований характер матеріалу лекційних курсів, його проблемність, виділялася наукова та методична (навчальна) проблемність.

У першому випадку мова йде про аналіз у лекції явищ, недостатньо розкритих сучасною наукою. У цьому випадку в лекції подається аналіз наукових гіпотез, шляхів дослідження і можливих висновків.

Такі лекції читалися, експериментальній групі Е1 (на старших курсах, у групах Е2 та Е3, найчастіше у вигляді спецкурсів). Наприклад, при вивченні курсу «Плодоовочівництво» проводилася проблемна лекція на тему «Вплив алелопатичної дії виділень на ріст та розвиток плодово-ягідних культур». Методична (навчальна) проблемність передбачала постановку в лекції питань, що дозволяють студентській аудиторії вести самостійний аналіз проблем, відомих науці, але необхідних тим, хто навчається для усвідомлення процесу пізнавальної діяльності. Лектор спонукав тим самим аудиторію до самостійної розумової діяльності, спрямовував їх пізнавальну активність студентів на основі матеріалу, невідомого ще слухачам. Наприклад, у курсі «Основи сільського господар-

ства» проводилася проблемна лекція на тему «Вплив агротехніки вирощування на урожайність та якість озимих культур».

Стосовно когнітивно-методичного компонента готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі за результатами експерименту спостерігаємо: в контрольних групах незначний приріст за кожним рівнем (від -0,1 % до +2,4 %); у експериментальних групах позитивна динаміка рівнів виражена в діапазоні від +7,5 % до +16,4 %. Зміни когнітивно-методичного компонента готовності у рамках дослідження становлять: у контрольних групах – від -0,7 % до +2,6 %; у експериментальних групах – від +14,7 %. У цілому в експериментальних групах загальний позитивний приріст становить 15-16 %.

У ході дослідження нами виявлено, що мотиваційний зміст цього блоку значно посилюється завдяки систематичному спостереженню за власними успіхами і невдачами на шляху професійного самозбагачення. Нами підтверджено, що в основі мотивації до навчання у студентів експериментальних груп лежить прагнення до самореалізації і вільного часу (на основі даних опитування та експертних оцінок це виявили 52,1 % студентів – учасників експериментальної роботи).

Експериментальним дослідженням на його пошуковому етапі також встановлено, що основні ціннісно-вольові орієнтації особистості і соціальні установки завершують формуватися у студентському віці й ускладнені нинішньою переоцінкою традицій, норм і цінностей. Студентській молоді доводиться творити новий профільний соціальний і професійно-педагогічний досвід, покладаючись переважно на себе. У багатьох учасників експерименту, відбувається активний «пошук себе в житті», реалізується прагнення «бути самим собою», «досягти матеріального благополуччя» тощо. Щодо такої складової підготовки, як якість і зміст отриманих знань за фахом та з проблеми даного дослідження, суб'єктивні оцінки розподілилися так: 49 % студентів-старшокурсників вважають, що їхні знання є задовільними, 37 % – що вони одержали ґрунтовний запас знань, 14 % опитаних – не визначилися. Показовим є розподіл думок стосовно причин недостатніх знань: близько половини всіх опитаних вважають, що винен університет, інша половина – приймає на себе вину в недостатній старанності й відповідальності у навчанні.

За результатами опитування, рейтингів якості знань та оцінок експертів у ході дослідження готовими до професійної діяльності (мотиваційно, комунікативно, морально, технологічно, з громадянських позицій) можна вважати 51 % бакалаврів; до діяльності вчителя природничих дисциплін у профільній школі – 15,2 % у довільно обраних групах та 49,7 % – в експериментальних.

Висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок із напряму. Аналіз компонентів готовності студентів-бакалаврів і студентів-спеціалістів дозволив установити загальний рівень їх сформованості як такий, що характеризується вищим ступенем професіоналізму, здатністю до самотворення у процесі професійної освіти і самоосвіти, більш високою налаштованістю на освіту впродовж життя. Рух від самоосмислення особистістю себе як фахівця-педагога до саморозвитку і самоствердження як професіонала, готового до педагогічної діяльності у профільній школі, на цьому відрізку процесу підготовки відбувається більш інтенсивно, досвід співробітництва і співтворчості у студентській групі сприяє пошукові нових засобів самовдосконалення творчого потенціалу власної особистості та побудови професійної педагогічної кар'єри. У підсумку це формує більш високий рівень конкурентноздатності особистості в інтегрованому педагогічному середовищі вищого педагогічного навчального закладу, що й стало провід-

ним завданням формувального експерименту в експериментальних групах студентів 4-го і 5-го курсів – майбутніх учителів природничих дисциплін. Рекомендоване було проведення занять зі спостереження за роботою вчителів з досвідом, відвідування й аналіз уроків, позакласних і методичних заходів та ін. Ефективність такої технології відзначили як високу 63,5 % експертів, залучених у процесі дослідження.

У ході пошукового експерименту для забезпечення змісту підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін стосовно реалізації біотехнологічного профілю щкільного навчання нами було вдосконалено існуючі навчальні курси («Основи сільського господарства», «Біотехнологія», «Ґрунтознавство», «Основи селекційної справи») та розроблено нові навчальні дисципліни («Методика викладання біології у профільній школі», «Сучасне фермерське господарство», «Захист рослин», «Шкільна навчально-дослідна ділянка та гуртки юних біологів» та ін.), що позитивно вплинуло на когнітивно-методичний компонент готовності майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Новиков Д. А. Статистические методы в медико-биологическом эксперименте (типовые случаи). / Д. А. Новиков, В. В. Новочадов. – Волгоград: Издательство ВолГМУ, 2005. – 84 с.*
2. *Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.*
3. *Павлов Ю. В. Статическая обработка результатов педагогического эксперимента / Ю. В. Павлов. – М. : Знание, 1971. – 95 с.*

ПАУСТОВСЬКА М.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
німецької мови і перекладу,
Київський національний
лінгвістичний університет,
м. Київ

МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ТВОРЧОГО МОНОЛОГУ-РОЗПОВІДІ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті описано модель навчання творчого монологу-розповіді засобами театральної педагогіки. Розглянуто основні характеристики моделі, визначено зміст навчання, тобто вибір теми навчання, типів і видів вправ для аудиторних і поза аудиторних занять.

Ключові слова: *німецька мова, творчий монолог-розповідь, театральна педагогіка, модель навчання.*

В статье описана модель обучения творческому монологу-рассказу средствами театральной педагогики. Рассмотрены основные характеристики модели, определено содержание обучения, т.е. выбор темы обучения, типов и видов упражнений для аудиторных и внеаудиторных занятий.

Ключевые слова: *немецкий язык, творческий монолог-рассказ, театральная педагогика, модель обучения.*

In the article, the model for teaching a creative narrative monologue using drama techniques is presented. Main parameters of the model are discussed as well as the teaching subject content (topic selection, types and kinds of exercises for curricular and extracurricular activities).

Key words: *German language, creative narrative monologue, drama techniques, teaching model.*

Навчання творчого монологу-розповіді (ТМР) засобами театральної педагогіки (ТП) відіграє важливу роль в процесі формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК). Однак кількість методичних досліджень, присвячених такому навчанню, є вельми обмеже-

© Паустовська М.В ., 2013

ною. Вивченням творчого висловлювання займалася низка дослідників, включаючи Н.В. Гераскевич, Н.К. Алтухову, В.І. Невську та деякі ін. Різні автори у різній мірі торкалися питань застосування прийомів ТП у навчанні. Наприклад, В. Ц. Абрамян (1996), О. Г. Кашина (2004), В. А. Ільєв (2004) і С. Р. Фейгінов (2004) займалися дослідженням доцільності використання прийомів ТП у навчанні педагогів. Питаннями використання прийомів ТП у навчанні іноземної мови (ІМ) присвятила свої роботи Р. В. Фастовець (1984), яка дослідила можливості використання прийомів ТП у навчанні іншомовного спілкування, не зосереджуючись однак на особливостях навчання окремих видів мовленнєвої діяльності.

Монолог – один з найважливіших компонентів ІКК. Навчання саме творчого монологу дозволяє ефективно розвивати різні здібності у студентів, а саме: творчу особистість студента, включаючи його асоціативне мислення та артистизм, а також інші здібності – психофізичну свободу, пам'ять, риторичну вправність, увагу, цілісне сприйняття тощо. Однак, сьогодні у більшості освітніх документів недостатньо підкреслюється роль усного творчого мовлення у навчанні ІМ у ВНЗ. Наприклад, ні у Типовій програмі, ані у робочих програмах не передбачено навчання ТМР. Разом з тим, створення творчого монологу заохочує студентів до високого рівня самостійного мислення, спонукає до вдосконалення власних умінь, активізації автономної роботи, привчає до чіткого висловлювання своєї думки. Крім того, творчий монолог має багато спільних рис з діалогом і навчання монологу неминуче призводить до вдосконалення вміння діалогічного мовлення: у діалогічному мовленні зустрічаються так звані "діалогічні монологи", і чим досконаліше вміння студентів створювати монолог, чим чіткіше і виразніше вони висловлюють свою думку, тим конструктивнішим є діалог, тим справніше є діалогічна комунікація між співрозмовниками.

Таким чином, актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю впровадження новітніх технологій навчання, зокрема прийомів ТП, а також відсутністю розробленої методики навчання творчого монологу-розповіді шляхом застосування прийомів ТП. Об'єктом нашого дослідження є процес навчання ТМР засобами ТП, предметом дослідження є – методика навчання творчого монологічного висловлювання з використанням прийомів ТП.

Мета цієї статті полягає у розробці моделі навчання ТМР засобами ТП, за допомогою якої навчання ТМР стає логічною частиною цілісного навчального процесу оволодіння ІМ.

Ця модель повинна забезпечити досягнення ефективних результатів навчання з використанням прийомів ТП. При цьому у процесі розробки моделі необхідно враховувати специфіку організації процесу навчання німецької мови як першої іноземної на другому курсі ВНЗ, а також особливості розвитку вмінь створювати ТМР.

Взагалі, модель у науці – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення або знакових формул, що є аналогічним об'єкту, який він відображує, відтворюючи більш простим чином його структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між його елементами, безпосереднє вивчення яких пов'язане з певними труднощами, і тим самим полегшує процес отримання інформації про цей об'єкт [1, с. 215-223]. Запропонована нами модель навчання ТМР повністю відповідає цьому визначенню, оскільки характеризується усіма наведеними вище властивостями.

Крім того, розробленій нами моделі притаманні свої особливі характеристики – її системність, послідовність і взаємозв'язок її компонентів, двоєдина спрямованість на розвиток мовленнєвих умінь студентів. Системність моделі означає забезпечення її цілісності та доведення усіх її компонентів до оптимального рівня для досягнення поставленої мети навчання. Послідовність компонентів моделі дозволяє здійсню-

вати навчання від простого до складного, допомагати студентам поступово набувати потрібних знань, розвивати необхідні навички, формувати важливі вміння. Взаємозв'язок компонентів моделі створює спільний навчальний простір, у якому все працює на ефективне вирішення поставлених завдань. Наприклад, цей взаємозв'язок досягається поетапною організацією навчального процесу, продуманим, спрямованим на вирішення певного завдання вибором групи вправ для кожного конкретного практичного заняття, виду вправи для самостійної роботи і різновиду відповідного контролю.

Варто зауважити, що всі характеристики запропонованої нами моделі найкращим способом підтримуються стратегією використання прийомів ТП.

Після визначення головних характеристик моделі навчання ТМР розглянемо її суть. Вона спирається на основні форми організації навчання і пропонує певну тривалість і зміст навчання.

Основні організаційні форми навчання ІМ у ВНЗ включають практичні аудиторні та самостійні позааудиторні заняття. Системний характер запропонованої нами моделі означає, що аудиторні та позааудиторні заняття є раціонально збалансованими, доповнюють один одного і забезпечують вирішення завдань навчання ТМР. При цьому необхідно підкреслити, що провідною формою навчання згідно з нашою моделлю залишаються практичні аудиторні заняття, на яких студенти отримують основні необхідні знання, набувають потрібних навичок, розвивають важливі вміння.

Запропонована нами модель була розроблена на прикладі навчання студентів другого курсу факультету німецької мови КНЛУ, де й здійснювалася експериментальна перевірка нашої методики. У Модульній програмі з німецької мови для другого курсу [4] практичним аудиторним заняттям з німецької мови призначено 12 годин на тиждень. Самостійні позааудиторні заняття призначено для самостійного повторення студентами навчального матеріалу, опрацьованого на практичних аудиторних заняттях, для вдосконалення набутих навичок і вмінь, підготовки до наступної аудиторної роботи. Для самостійної роботи у Модульній програмі передбачено 13,4 годин на тиждень. У процесі навчання ІМ, що включає навчання всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння й письма, на навчання говоріння відведено близько 1/4 загальної тривалості практичних занять, що становить приблизний мінімальний обсяг часу для навчання усного мовлення. За деякими даними, на I-II курсі на навчання говоріння відводиться більше часу [2]. Зазвичай цей час розподіляється між навчанням діалогічного і монологічного мовлення. У результаті такого підходу тільки 1/8 загальної тривалості практичних занять залишається на навчання монологічного мовлення. Водночас, у навчанні ТМР використовуються усі види мовленнєвої діяльності, що дозволяє збільшити реальну тривалість часу навчання. Такий підхід обґрунтовується тим, що 40% (39 із 96) запропонованих нами вправ передбачає використання усіх видів мовленнєвої діяльності, в тому числі говоріння, в процесі якого продукуються різні типи діалогів і монологів.

Отже, враховуючи специфіку цього ступеня навчання іноземної мови (II курс), а також важливість навчання продуктивного усного мовлення для ефективного формування ІКК у студентів, ми пропонуємо відвести навчанню ТМР з використанням прийомів ТП близько 1/3 від загальної тривалості практичних занять з німецької мови.

Наступним важливим питанням для обґрунтування моделі є визначення змісту навчання, тобто вибір теми навчання, типів і видів вправ для аудиторних і позааудиторних занять. Крім того, основною одиницею організації навчального процесу у нашій моделі виступає навчальний модуль, який

Таблиця 1.
Модель навчання творчого монологу-розповіді майбутніх учителів німецької мови з використанням прийомів театральної педагогіки.

Підмодуль 2.3.1. Тема "Reisen in den deutschsprachigen Ländern und in der Ukraine"		Підмодуль 2.3.2. Тема "Unterkunftsmöglichkeiten in den deutschsprachigen Ländern und in der Ukraine"		Позааудиторна самостійна робота (види вправ)	Контроль
ПЗ*	Групи вправ	ПЗ*	Групи вправ		
1	Г1	15	Г1	Аудіювання і написання ЛО і фраз.	поточний (під час практичних занять)
2	Г1+Г2	16	Г1+Г2	Доповнення речень, таблиць. Аудіювання і читання тексту.	
3	Г1+Г2	17	Г1+Г2	Виділення ключових ЛО у прочитаному або прослуханому тексті. Визначення смислових одиниць у міні-монолозі.	
4	Г2	18	Г2	Створення міні-монологу з опорою на запропоновані запитання або ключові слова.	поточний (під час практичних занять)
5	Г2	19	Г2	Створення фантазійного міні-монологу-розповіді на задану тему.	
6	Г2+Г3	20	Г2+Г3	Використання у міні-монолозі певних ЛО і граматичних структур.	
7	Г2+Г3	21	Г2+Г3	Створення ТМР за прочитаним або прослуханим текстом.	
8	Г3	22	Г3	Використання у розповіді певних ЛО і граматичних структур.	
9	Г3	23	Г3	Створення ТМР з опорою на запропоновані запитання.	
10	Г3+Г4	24	Г3+Г4	Змінювання перебігу подій у розповіді.	
11	Г3+Г4	25	Г3+Г4	Створення ТМР у контексті уявної ситуації.	поточний (під час практичних занять)
12	Г3+Г4	26	Г3+Г4	Читання текстів з визначенням структурних компонентів розповіді. Аналіз тексту-зразка із знаходженням мовних і мовленнєвих явищ, притаманних творчому мовленню. Створення ТМР.	
13	Г4	27	Г4	Створення ТМР.	
14	Г4	28	Г4	Створення ТМР.	рубіжний
29					підсумковий
30					

*Примітка. * – на навчання ТМР засобами ТП відведено 1/3 від загальної тривалості практичних занять з німецької мови.*

Застосовані скорочення:

ПЗ – практичні заняття

Г1 – група вправ для формування фонетичних лексичних і граматичних навичок монологічного мовлення

Г2 – група вправ для вдосконалення навичок і формування вмінь створювати міні-монологи

Г3 – група вправ для формування вмінь створювати ТМР

Г4 – група вправ для розвитку вмінь створювати ТМР

визначається як структурна складова змістового модуля, що складається з навчальних елементів і реалізується у відповідних організаційних формах навчального процесу [3, с. 88]. Враховуючи особливості кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ, ми проводили навчання ТМР у межах одного навчального модуля. Серед усіх навчальних модулів на другому курсі КНЛУ ми вибрали модуль 2.3. [4], що включає два підмодулі, до яких входять теми "Reisen in den deutschsprachigen Ländern und in der Ukraine" і "Unterkunftsmöglichkeiten in den deutschsprachigen Ländern und in der Ukraine". При цьому необхідно зазначити, що в межах кожного окремого підмодуля здійснюється повний цикл навчання ТМР засобами ТП.

Модуль 2.3. складається зі 120 годин загального навантаження студента (3 кредити). На аудиторні заняття припадає 56 годин, по 28 годин на кожну тему. Чотири години відведено на модульну контрольну роботу, а решта 60 годин призначено для самостійної позааудиторної роботи. При цьому варто зауважити, що тривалість самостійної роботи не підлягає жорсткій регламентації, оскільки вона залежить від особистісних потреб, здібностей і можливостей кожного окремого студента. Разом з тим, плануючи час, відведений на позааудиторну самостійну роботу, студенти повинні дотримуватися термінів навчального процесу, щоб встигати виконувати домашні завдання.

Виходячи з викладеного вище, можна представити модель навчання ТМР засобами ТП у табл.1, що дозволяє продемонструвати системність моделі, послідовність і взаємозв'язок її компонентів, спрямованість на розвиток мовленнєвих умінь у студентів. Таблиця містить номери практичних занять з відповідними групами вправ, зміст позааудиторної самостійної роботи, а також відповідні види контролю.

Розроблена нами модель навчання ТМР засобами ТП була апробована нами в ході експериментального навчання, що дозволило підтвердити її відповідність не лише загальним вимогам до подібних моделей, але й специфіці організації процесу навчання німецької мови як першої іноземної студентів другого курсу ВНЗ. Особливо варто підкреслити відповідність моделі поставленим до неї вимогам: вона характеризується системністю, послідовністю і взаємозв'язком своїх компонентів, а також спрямованістю на розвиток мовленнєвих умінь у студентів. Представлена модель навчання ТМР засобами ТП продемонструвала свою здатність забезпечити ефективність навчання ТМР як логічної частини цілісного навчального процесу оволодіння ІМ. Враховуючи важливість впровадження перспективних новітніх технологій як дійового інструменту підвищення ефективності навчання, запропонована модель пропонується до подальшої експериментальної апробації в процесі навчання ІМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов , А. Н. Щукин (298). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.*
2. *Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе обучения / немецкий язык : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталия Федоровна Бориско. – К., 1988. – 226 с.*
3. *Кредитно-модульна система організації навчального процесу : [довідник для студентів]. – К. : Коо "Освіта України", 2005. – 91 с.*
4. *Модульна програма з німецької мови. Професійне спрямування 6.030500 (німецька мова та література) / [Т. В. Опанасенко, М. С. Дорофеєва, М. В. Климентьєва та ін.]. – К., 2006 – 62 с.*

ПИСЬМЕННА Н.О.,
кандидат педагогічних
наук, старший викладач,
Луганський державний
університет внутрішніх справ
імені Е.О. Дідоренка,
м. Луганськ

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У СТРУКТУРІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІ

У статті досліджується специфіка та сутність інтерактивного навчання, його місце і роль у системі сучасних педагогічних технологій, наводиться аналіз основних понять, дотичних до цієї проблематики.

Ключові слова: *«інтеракція», «інтерактивність», «технологія навчання», «інтерактивні технології навчання», «педагогічні технології».*

В статье исследуется специфика и сущность интерактивного обучения, его место и роль в системе современных педагогических технологий, дается анализ основных понятий, касающихся этой проблематики.

Ключевые слова: *«интеракция», «интерактивность», «технология обучения», «интерактивные технологии обучения», «педагогические технологии».*

The article examines the specifics and nature of interactive educational learning, its place and role in the system of modern educational technologies, provides an analysis of the basic concepts related to this problem.

Key words: *«interaction», «interactivity», «educational technologies», «interactive learning technology».*

Упровадження нової – гуманістичної, особистісно-орієнтованої –парадигми освіти зумовлює необхідність коригування завдань, що стоять сьогодні перед вітчизняною педагогічною наукою і практикою. Наше суспільство, з огляду на особливості його нинішнього соціально-економічного стану та загальні тенденції розвитку глобалізованого світу, потребує нової генерації кваліфікованих фахівців з розвине-

УДК 378.147=371.315:3-057.875
© Письменна Н.О ., 2013

ними здібностями й високим рівнем інформаційної культури, здатних абсорбувати нові, найбільш прогресивні знання, готових до висування й упровадження оригінальних ідей, до широкої міждисциплінарної комунікації та активної участі у міжнародному співробітництві. Вимоги часу орієнтують педагогічних і науково-педагогічних працівників на все більш активне застосування у своїй діяльності форм і прийомів роботи, здатних забезпечувати, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з учасників навчально-виховного процесу, сприятливі умови для динамічному розвитку творчих засад молодих особистостей.

Виконання окреслених завдань у вітчизняній педагогіці зазвичай пов'язується із впровадженням усе більш нових та досконалих освітніх технологій. Однак доцільність застосування поняття «технології» принагідно до галузі освіти, межі такого застосування, наукові та світоглядно-філософські засади, на ґрунті яких це поняття отримує свій сучасний зміст, зазвичай залишаються поза увагою дослідників, хоча все це, на наш погляд, потребує критичного осмислення.

Теорія і практика впровадження технологійчних підходів до освіти відображені у наукових працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, П. Гальперіна, Л. Зоріної, М. Кларіна, Л. Ланди, Н. Тализіної та ін. Аналізу сутності поняття «педагогічна технологія» присвячені також дослідження Н. Абашкіної, К. Баханова, В. Бондаря, О. Савченко, Т. Селевка, В. Корнєєва, О. Пометун та ін., в яких по-різному трактується зміст поняття залежно від того, як автори уявляють структуру навчального процесу.

Метою нашої статті є звернення до суті та соціально-історичної обумовленості педагогічних технологій як наукового поняття та різновиду педагогічної практики, визначення їх ролі в сучасному освітньому процесі у контексті зміни парадигм, обґрунтування принципових переваг інтерактивного навчання над більшістю з усталених форм навчально-виховної діяльності.

Цій меті підпорядковано завдання: 1. Здійснити історичний і семантичний аналіз поняття «педагогічні технології», акцентувавши увагу на його соціально-економічних і суспільно-політичних конотаціях. 2. Проаналізувати основні підходи, що склалися у сучасній педагогічній науці, до розуміння значення педагогічних технологій для інноваційного розвитку освіти. 3. Виявити глибинний логічний зв'язок «технологічної» моделі організації освітнього процесу з притаманною індустріальному суспільству ціле-раціональною парадигмою свідомості. 4. Здійснити науково-філософське обґрунтування переваг «інтерактивної» моделі організації освітнього процесу як практичного втілення засадничих принципів нової, комунікативної парадигми суспільної свідомості.

На початку нашої розвідки зазначимо, що термін «технологія», який широко використовується у сучасних педагогічних дослідженнях, було запозичено із лексикону технічних наук і сфери виробничих процесів. У своєму первісному значенні технологія (походить від давньогрецьких слів τέχνη[1] – мистецтво, майстерність, уміння і λόγος – слово, вчення, поняття) – це комплекс організаційних заходів, операцій, прийомів, спрямованих на виготовлення, обслуговування або експлуатацію будь-яких виробів (кінцевих продуктів праці – матеріальних, інтелектуальних, моральних, політичних тощо) з номінальною якістю та оптимальними витратами, обумовлений поточним рівнем розвитку науки, техніки й суспільства в цілому [18]. З розвитком індустріальної цивілізації

1 Зважаючи на логіку наших подальших роздумів, не зайвим буде відмітити, що в давньогрецькій мові словом *τέχνη* називалася діяльність у сфері виробництва; майстерність ремісника щодо перетворення сировини на матеріально корисні речі. Натомість діяльність у сфері спілкування (моральна, політична, а також педагогічна діяльність) означалася, як правило, за допомогою слова *πραχις*.

цей термін поширився й на інші галузі суспільних відносин і соціального управління.

Технології, що застосовуються у сфері освіти, входять до широкого спектру соціальних технологій, загальною рисою котрих є те, що й початковим, і кінцевим об'єктом, на який їх спрямовано, є людина, а основними параметрами, що зазнають технологічного впливу, – одна або декілька людських якостей. У межах ціле-раціональної (технічної, інструментальної) парадигми мислення, котрою послуговується більшість із наших сучасників, вдало обрана технологія є найнадійнішим та найефективнішим інструментом успіху, засобом найшвидшого досягнення будь-якої поставленої мети. З такої точки зору практично будь-яку діяльність, окрім мистецтва, можна вважати технологією [2, 45].

Термін «педагогічна технологія», яким ми переважно й будемо користуватися надалі, є неточним перекладом англійського словосполучення «an educational technology» – «освітня технологія». Під *педагогічною технологією* вітчизняні дослідники зазвичай розуміють упорядковану сукупність прийомів роботи викладача в галузі як навчання, так і виховання, на відміну від зарубіжних (європейських і північноамериканських) колег, котрі відносять це поняття виключно до сфери навчанням.

Упродовж історії свого активного вжитку поняття «педагогічна технологія» трансформувалось від початкового означення виду навчання з використанням технічних засобів (що близько до «технології» у виробничому сенсі) до поняття про комплексне втілення в практику раціонально впорядкованої, заздалегідь спроектованої та науково обґрунтованої моделі навчально-виховного процесу.

Дискусія щодо того, яке з визначень поняття «педагогічна технологія» найбільш повно й адекватно запитам часу відображає його значення, триває серед науковців вже декілька десятиріч. Здійснене нами вивчення наукових джерел дало змогу виокремити близько трьох сотень відносно самостійних дефініцій, і можна припустити, що цей перелік є зовсім не вичерпним.

Інноваційні педагогічні технології ефективно реалізуються у навчально-виховному процесі ВНЗ за наявності певних педагогічних умов. О. Пєхота переконаний, що трансформація терміна відбувалася наступним чином: «технології в навчанні» – «технології в освіті» – «педагогічні технології» [10, 17].

Більшість дослідників сходяться в думці, що педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, допоміжних засобів; вона являє собою організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [2, 136].

На особливу увагу заслуговує О. Євдокимов, який розробив концепцію нових педагогічних технологій організації навчання студентів, яка науково-теоретично обґрунтовує організацію самостійної роботи та систему контролю їх навчальних досягнень. І. Прокопенко і В. Євдокимов слушно вважають, що педагогічна технологія безпосередньо пов'язана з «живим матеріалом», з функцією відтворення у суспільстві [15, 105]. Але це визначення, на наш погляд, розкриває лише один аспект педагогічної технології. Як слушно зазначив М. Кларін, педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [16, 14–15] Близьким, проте більш лаконічним до попереднього є визначення, запропоноване Л. Крившенко: «педагогічна технологія – це чітке наукове проектування і точне відображення гарантуючих успіх педагогічних дій»[12, 318].

За визначенням відомих науковців О. Пометун і Л. Пироженко педаго-

гічна технологія це «науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спрямованих на розв'язання проміжних цілей і заздалегідь визначений остаточний результат» [5, 19].

З поваги до істини слід зазначити, що деякі з поширених дефініцій грішать надмірною абстрактністю, як приклад, нагадаємо визначення, запропоноване В. Безпалько, за яким «педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці як змістовна техніка реалізації навчально-виховного процесу»; «педагогічна технологія» – це змістовна техніка реалізації процесу [2, 136].

Подібне до цієї думки є позиція Я. Лернера, який наголошує: «педагогічна технологія» – це спосіб організації, спосіб думок про матеріали, людей, моделі й системи типу «людина–машина» [13]; інші є надто вузькими та однобічними: «Педагогічна технологія – це опис процесу досягнення планованих результатів навчання» [7, 27]; деякі ж взагалі тяжіють до поетичної образності і, радше, є виявом емоційного захвату від змальваного ідеалу, ніж власне науковим визначенням з його суворими вимогами до раціональності :«Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях (!) модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя» [7, 27]. «Педагогічна технологія – це системний метод створення, використання та визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних, людських ресурсів та їхньої взаємодії, які ставлять своєю задачею оптимізацію форм освіти» (ЮНЕСКО). «Педагогічна технологія – це пооперaційно організована діяльність педагога/вчителя, який взаємодіє із школярами з метою досягнення найбільш раціональним шляхом деякого педагогічного стандарту на специфічній методичній основі» [4, 28].

Незважаючи на різноманіття підходів, більшість дослідників (В. Безпалько, В. Монахов, О. Пєхота, А. Сергєєв, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Фоменко та ін.) основними характеристиками педагогічної технології виділяють: системність і цілісність; концептуальність; науковість; точність; інтегративність; керованість; діагностичність; ефективність; відтворюваність; якість навчання та гарантованість результатів [4, 33]. Аналіз наведених вище означень показує, що поняття «педагогічна технологія» навіть одними і тими ж дослідниками трактується по-різному. Найвдалішим вважаємо визначення запропоноване В. Беспальком. Автор переконаний, що педагогічна технологія володіє такими рисами: чітка, послідовно педагогічна, дидактична розробка цілей; навчання, виховання; структурування, систематизація, ущільнення інформації, що підлягає засвоєнню; комплексне застосування дидактичних, технічних, у тому числі й комп'ютерних, засобів навчання й контролю; підсилення, наскільки це можливо, діагностичних функцій навчання і виховання; гарантованість достатньо високого рівня якості освіти [2, 35].

Тим не менше, уважний аналіз визначень, які пропонувалися науковцями впродовж останніх сорока-п'ятдесяти років, дає змогу побачити за розмаїттям авторських позицій досить чітку логічну побудову, що відображає не лише розвиток уявлень про зміст, структуру і затребуваність педагогічних технологій, але й історичний розвиток уявлень про сенс, генеральні цілі та суспільне значення педагогіки в цілому.

Зокрема, зіставлення різних за часом формулювання визначень дає змогу прослідити, як акценти у тлумаченні сенсу поняття «педагогічні технології» та контексти його переважного вживання зміщувалися то в бік

стимулювання до впровадження у навчальний процес новітніх досягнень науки і техніки (60-70-і рр. XX ст.), то в бік заохочення педагогів до застосування новаторських методик навчання («перебудовні» 80-і), а то в бік проголошення симбіозу з інноваційними технологіями у галузі інформатики та комп'ютерної техніки (1990-2000-і) [11, 9].

Сучасна педагогіка озброєна могутнім арсеналом різних за сферами застосування, ідеологічними підвалинами, змістом та формами технологіями навчання і виховання. Так, за філософською основою зазвичай виділяють такі види педагогічних технологій: матеріалістичні і ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові (сцієнтистські) і релігійні, гуманістичні та антигуманні, антропософські і теософські, прагматичні та екзистенціалістичні тощо. За провідним чинником психічного розвитку можна виділити: біогенні, соціогенні, психогенні технології тощо. За характером наукової концепції засвоєння досвіду виділяються технології: асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, гештальт-технології, інтеріористські, розвиваючі, сугестивні, нейролінгвістичного програмування. За принципом орієнтації на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь, навичок з навчальних предметів); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин), технології саморозвитку (формування самоврядних механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери). За характером змісту і структури пед. технології поділяють на: навчальні і виховні, світські та релігійні, загальноосвітні та професійно-орієнтовані, гуманітарні та технократичні, міжгалузеві, конкретних дисциплін, а також на монотехнології, політехнології (або – комплексні технології), технології проникаючі тощо.

Незважаючи на широке розмаїття видів педагогічних технологій, їхньою загальною рисою залишається акцентуація уваги на особистості педагога, наявних у його розпорядженні засобах організації «простору» навчально-виховної діяльності, а також на майстерності застосування цих засобів для досягнення заздалегідь поставленої мети [20, 191]. Особистість же тих, кого навчають та виховують, мимоволі відсовується на задній план. Вони постають знеособленими, більш або менш самостійними об'єктами педагогічних впливів. Їхня роль у реалізації педагогічної технології виявляється функціонально визначеною і фактично зводиться до рівня одного із засобів досягнення наперед заданої педагогом та автономної стосовно їх власних прагнень мети [5, 19]. «Поза дужками» залишається питання про те, які цілі щодо власного навчання і виховання ставлять перед собою студенти/курсанти, а також питання про ціннісне обґрунтування тих цілей, які переслідує викладач.

Такий стан речей є радше закономірним наслідком практики застосування педагогічних технологій, ніж небажаним «побічним ефектом», адже у самому понятті «технологія», вжитому по відношенню до освітнього процесу, імпліцитно міститься ідея інструментальної, маніпуляційної побудови взаємин. У ньому відтворюється зміст і структура технічної, або, інакше кажучи, ціле-раціональної моделі організації людської діяльності. Ця модель (в якій мета постає як ціннісно-нейтральна, така, що цілком визначається інтересами і потребами суб'єкта, а засоби підлягають раціональному обґрунтуванню лише з огляду на більшу або меншу ефективність їхнього застосування) для більшості наших сучасників здається безальтернативною, «саме собою» зрозумілою. Проте насправді вона є виявом належності до цілком конкретної – однієї з багатьох можливих – парадигми свідомості, атрибутом певного, історично та куль-

турно обмеженого, типу раціональності.

Тип раціональності, який завдяки працям М. Вебера і його послідовників, а також таких відомих дослідників, як Г. Арендт, Ж. Марітен, Ю. Габермас, К.–О. Апель, Г. Йонас, П. Гайденко та інших отримав назву «технічного» («ціннісно-нейтрального»), сформувався у Західній Європі на початку епохи Нового часу під впливом комплексу матеріальних та ідеологічних чинників. Його поширення забезпечило руйнацію релігійної картини світу, секуляризацію культури, освіти і науки, релігійну та морально-етичну індиферентність, інституціалізацію цілераціональних дій [1, 220–235; 3, 13–16; 6, 6–14; 9]. Але «звільнення» свідомості від вірувань і святинь, відмова ціннісним судженням у їх раціональності закладало підгрунтя для знецінення й самої людини, зведеннння її до ролі сировини у структурі певних моделей соціального управління (технологій).

Панування ціннісно-нейтральної раціональності визначальним чином сприяло становленню й поширенню капіталістичного способу виробництва. Воно забезпечило динамічний розвиток науки і техніки, проникнення наукових знань і принципів наукового мислення в усі галузі суспільного життя, раціоналізацію «життєвого світу» і, в кінцевому підсумку, створило передумови для домінування західної (західноєвропейської та північноамериканської) культури над іншими культурами світу.

Проте панування цього типу раціональності породило й інші, безперечно негативні наслідки. Серед них: бюрократизація управління, ідеологія споживацького ставлення до природи й культури, «одномірність» функціонування людської істоти в індустріалізованому суспільстві. Відмова від ідеї гармонізації з навколишнім світом, притаманної античній цивілізації та цивілізаціям Сходу, від телеологічного принципу арістотелевої метафізики, від уявлень про «загальне Благо» та «вищий сенс» людського існування тощо призвела до загрозливої для людства ситуації втрати «смислів», «кінцевих цілей» буття, до відчуження політики, права, економіки, мистецтва, освіти одне від одного та від життєво-важливих потреб індивідів, до їх автономізації та, в наслідку, до розбалансованості смисло-життєвих стратегій людини. Чи не найголовнішим з цих наслідків стало також витіснення моралі – як абсолютного критерію оцінки людських дій і намірів, характеру суспільних відносин, функціонування соціальних інституцій тощо – за межі публічної сфери та її зведення до рівня приватних уподобань.

Керуючись ідеями та принципами гуманістичної парадигми освіти, ми вважаємо головним завданням сучасної середньої та вищої школи повернення морального змісту педагогічній діяльності. Це повернення (внаслідок якого діяльність викладача) має повною мірою стати відповідальною перед суспільством і перед кожним з тих, кого навчають), за нашим переконанням, має відбуватися разом з переглядом ролі студента/курсанта у навчально-виховному процесі.

Як відомо, за існуючої системи освіти спілкування між викладачем і студентом/курсантом має структуру ієрархічної, вертикально орієнтованої побудови, а його основною формою залишається монолог. Спочатку викладач у монологічній формі передає знання; через певний часовий проміжок учні звітуються про отримані знання, знову ж у вигляді монологічних відповідей. При цьому викладач є своєрідним полюсом, навколо якого концентрується вся комунікація учасників навчального процесу [5, 29]. Ця модель односторонньої комунікації, згідно з запитами часу, вже сьогодні має поступатися місцем моделі багатосторонньої комунікації, коли кожен із учнів, поряд із вчителем, постає як певний центр активності, самоцінний полюс уваги.

Серед числених педагогічних технологій, які вже сьогодні реалізуються на практиці, найбільш повно ідеї багатосторонньої комінікації відповідають технології інтерактивного навчання.

Термін «інтеракція» (від англ. – interaction – взаємодія; лат. inter + activus – діяльний) педагогікою було запозичено з соціології та соціальної психології. Інтеракція, як зазначав Дж. Мід, є безпосередньою міжособистісною комунікацією («обміном символами»), найважливішою особливістю якої є здатність людини «приймати роль іншого», уявляти собі (відчувати), як його сприймає партнер по спілкуванню або група [19]. Важливою рисою інтеракції, як на це, зокрема, вказує В. Табунська, є її «соціокультурна належність, так званий статусно-рольовий репертуар, індивідуальні особливості. Інтеракція виконує функції регуляції, ідентифікації, стратифікації, адаптації, демонстрації ставлення до іншого і до самого себе» [8].

Світоглядно-теоретичним підґрунтям застосування технологій інтерактивного навчання (виховання) у педагогіці та психології є ідеї представників так званої «комунікативної» школи сучасної практичної філософії. Так, зокрема, німецький філософ Ю. Хабермас розробив теорію, згідно з якою людське існування загалом може бути розподілене на дві основні сфери: сферу праці та сферу «інтеракції». За визначенням дослідника, сфера інтеракції характеризується сукупністю міжлюдських відносин. Це галузь відносин між суб'єктами, причому відносин особистісно значущих, таких, які реалізовують глибинну потребу особи в інтеракції – спілкуванні як самодостатній цінності, що не припускає іншого результату, крім діалогічного, тобто самого акту спілкування [17, 331–336]. При інтеракції, на чому наголошують сучасні дослідники, партнери, що спілкуються, мають бути орієнтованими один на одного, рефлективними щодо дій Іншого, динамічними в залежності від дій (вербальних і невербальних) партнера. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, кожний учасник може вільно змінювати свою модель поведінки, причому робить це свідомо, самостійно, без примусу та зовнішніх спонукань.

У контексті навчання та виховання інтерактивність можна розглядати як взаємодію студентів, курсантів, їх знаходження у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Відповідно, інтерактивними можуть бути названі такі прийоми (методи, технології) організації педагогічного процесу, за яких той, хто навчається, є співучасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається [14, 6 –10.]

Внаслідок цих особливостей, впровадження інтерактивної моделі спілкування в структуру навчально-виховного процесу забезпечує реалізацію принципово інших засад у взаєминах між тими, хто навчає, і тими, кого навчають, що дає помітні позитивні наслідки як з точки зору завдань щодо засвоєння нового навчального матеріалу, так і з точки зору завдань щодо розвитку комунікативної культури, формування соціально корисних якостей. Розглянемо лише деякі з цих наслідків. Якщо в традиційному навчанні ведучий (учитель, викладач, тренер) виконує роль «фільтру», який пропускає через себе (та мимоволі – в залежності від власних уподобань, рівня професійної компетентності тощо – спотворює) інформацію, то в інтерактивному він стає помічником у роботі, одним з джерел інформації.

У порівнянні з традиційним, в інтерактивному навчанні змінюється характер взаємодії зведучим: його визначальна активність поступається місцем активності тих, хто навчається; його основним завданням стає створення умов для їхньої ініціативи. Особистий досвід курсантів/студентів стає не менш важливим, ніж досвід

викладача, який більше не дає готових знань, а спонукає до самостійного пошуку. Це сприяє напруженій розумовій роботі суб'єктів навчання, стимулює самостійність, активність, розвиває творче мислення.

Організація інтеракції сприяє також розвитку комунікативних навичок, засвоєнню і реалізації на практиці принципів взаємоповаги, шанобливого ставлення до точки зору іншого, адже вона обов'язково включає елементи колективного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, де кожний член групи робить унікальний внесок у спільні зусилля, що створює атмосферу співпраці. Крім того, застосування інтерактивних технологій дозволяє курсантам/студентам вчитися запобігати конфліктам або, за необхідності, успішно виходити з конфліктних ситуацій, орієнтуючись на загальноприйняті, у першу чергу моральні норми та цінності. Ці уміння і навички є важливими елементами формування культури діалогічного спілкування, що, в свою чергу, стає підґрунтям для подальшого формування розвиненої політичної культури громадянина демократичної держави.

Отже, поняття «педагогічна технологія» пройшло довгий шлях становлення та укорінення в системі освіти. Однак про його сталість неможливо вести мову, бо освітні процеси перебувають у постійному русі, а оскільки педагогічна технологія є частиною цих процесів, то вона розвивається відповідно до вимог часу, набуваючи нових форм.

Таким чином, підводячи підсумки нашого дослідження, ми можемо зробити певні висновки. По-перше, соціально-економічні процеси, що визначають обличчя нашого сьогодення, вимагають не лише перегляду змісту та форм навчально-виховного процесу, але й глибокого переосмислення тих філософсько-теоретичних, морально-етичних і світоглядних засад, на яких ґрунтується вітчизняна освіта. По-друге, у контексті зміни освітніх парадигм поняття «педагогічні технології» постає як таке, уживання якого потребує нового науково-теоретичного виправдання. По-третє, вибір педагогом тієї або іншої технології навчання (виховання) має бути не лише інструментально-технічно, а й морально виправданим, і обов'язково має коригувати із тими цілями, що ставлять перед собою студенти/курсанти. Нарешті, четверте, серед широкого розмаїття напрацьованих за десятки років новітньої історії педагогіки педагогічних технологій технології інтерактивного навчання найбільше відповідають запитам часу, оскільки створюють передумови не лише для активного творчого зростання молодих особистостей, динамічного розвитку їхніх знань, умінь і навичок, але й забезпечують формування комунікативних якостей, необхідних для активного входження у соціальні структури сучасного світу.

Перспективною залишається проблема вироблення уніфікованого підходу до трактування поняття «педагогічні технології».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Арендт Х. Між минулим і майбутнім / Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2002. – 321 с.*
2. *Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. / В.П. Беспалько. –М.: – Изд. Института проф.обр. Мин.обр. России, 1995. – 336с.*
3. *Габермас Ю. Філософський дискурс Модерну / Пер. з нім. – К.: Четверта хвиля, 2001. – 424 с.*

4. *Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – 2012. – 506 с.*
5. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник / автор.-укл. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2002. – 136 с.*
6. *Капустин Б.Г. Мораль и политика в западноевропейской политической философии // От абсолюта свободы к романтике равенства (Из истории политической философии). – М.: ИФРАН, 1994. –С. 6–33.*
7. *Кукушин В.С. Сучасні педагогічні технології / В.С. Кукушин. – Вид. 2. – Ростовн/Д, 2004. – 384 с.*
8. *Лабунская В.А. Интеракция невербальная // Социальная психология. Словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/dict/psychlex4/article/PS4/ps4-0095.htm.*
9. *Маритен Ж. Знание и мудрость / Пер. с фр. Л.М. Степачева. – М.: Научный мир, 1999. – 320 с.*
10. *Освітні технології : навч.-метод. посібник / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любар та ін. [за заг. ред. О.М. Пєхоти]. – К. : А.С.К, 2002. – 255 с.*
11. *Падалка О.С. Педагогічні технології : навч. посіб. для вузів / О.С. Падалка, А.М. Нісімчук, І.О. Смолюк, Т.О. Шпак. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. – 254 с.*
12. *Педагогика : учебн. / Л.И. Крившенко и др.; [под. ред. Л.П. Крившенко]. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 432 с.*
13. *Педагогические технологии [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ru.wikipedia.org/wiki/Педагогические_технологии. – Назва з екрана*
14. *Пометун О.І. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с. : ілюстр., табл.*
15. *Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія : посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Основа, 1995. – 374 с.*
16. *Селевко Г.К. Современные образовательные технологи : монография / Г.К Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 242 с.*
17. *Субботин Д.В. «Интеракция» в древнем мире и современном обществе. Кантовские чтения в КРСУ (22 апреля 2004 г.) : /Д.В Субботин Материалы выступлений / под общ. ред. И.И. Ивановой //. – Бишкек, 2004. – С. 331–336.*
18. *Технология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tolkslovar.ru/t2446.html. – Назва з екрана.*
19. *Хоруженко К.М. Культурология: энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону, 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.countries.ru/library/terms/interak.htm. – Назва з екрана.*
20. *Энциклопедический словарь педагогический : / Под ред. О.Д. Грекулова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с*

САБАТ Н.В.,
доцент кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи,
Прикарпатський національний
університет ім. В. Стефаника
ДМИТЕРКО Н.І.,
магістрант,
Прикарпатський національний
університет ім. В. Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДІ З РОЗУМОВОЮ НЕПОВНОСПРАВНІСТЮ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

У статті проаналізовано теоретичні підходи до формування навиків соціальної поведінки в молоді з розумовою неповносправністю, розкрито значення основних термінів, якими послуговуюся у роботі з такою категорією осіб

Ключові слова: *молодь із розумовою неповносправністю, соціальна поведінка, соціальна реабілітація, абілітація, нормалізація, інтеграція, соціальна адаптація.*

В статье проанализированы теоретические подходы к формированию навыков социального поведения у молодежи с умственной умственном, раскрыто значение основных терминов, которыми послуговуюся в работе с такой категорией лиц.

Ключевые слова: *молодежь с умственной неполноценностью, социальное поведение, социальная реабилитация, абилитация, нормализация, интеграция, социальная адаптация.*

The paper explores the theoretical approaches to shaping social behavior in young people with intellectual disabilities, illustrated the basic terms that posluhovuyusya in dealing with this category of persons.

Key words: *young people with mental disabilities, social behavior, social rehabilitation, habilitation, normalization, integration, social adaptation.*

© Сабат Н.В., Дмитерко Н.І., 2013

У концепції єдиного освітнього простору однією з важливих проблем є забезпечення та реалізація Державних програм щодо надання соціально-педагогічної допомоги дітям із порушеннями розумового розвитку. Необхідність створення системи ранньої комплексної допомоги цій категорії дітей, як пріоритетного напряму сучасної освіти, визначається соціально-економічними умовами сучасного життя, ставленням держави до цих дітей, можливостями науки та практики.

Розумова відсталість – відхилення, яким страждає більше 120 млн. людей в усьому світі. Це одна з найчастіших причин неповносправності на все життя. Існує велика кількість причин розумової відсталості (деякі автори налічують більше 1000), багато з яких можна попередити. Реальний масштаб проблеми, важкий тягар, який лягає на сім'ї і на медичні установи, ціна медичного забезпечення, соціальної підтримки – усе це потребує зусиль у напрямі вивчення проблеми, удосконалення теоретичних та практичних підходів до її вирішення.

Організація соціально-педагогічної допомоги дітям і молоді, позбавленим можливості вести повноцінне життя внаслідок вад розумового розвитку, потребує, в першу чергу, зміни ставлення суспільства до дітей з особливими потребами в Україні. Внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролю за своєю поведінкою розвиток цих дітей залежить від задоволення їхніх потреб іншими людьми. Категорія дітей із розумовою відсталістю і надалі зберігає статус "уразливої", тому потребує все більшої уваги як з боку урядових та неурядових структур, так і суспільства загалом до надання реальної допомоги у вирішенні питань, пов'язаних з її соціальною адаптацією в суспільстві.

Відповідно до вимог постанови Кабінету Міністрів України від 31.01.2007 р. № 80 "Про затвердження Порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг", спеціальні заклади для розумово відсталих осіб орієнтовані на максимальний розвиток загальних соціально-адаптивних можливостей дитини, її обізнаність, практичну підготовку до основних сфер у життєдіяльності в суспільстві і в першу чергу до самообслуговування, спілкування, соціальної поведінки.

На сучасному етапі розвитку України постало питання про впровадження інклюзивної освіти, пов'язане з новим розумінням особистісного розвитку осіб із особливими потребами, з новим ставленням суспільства до них, необхідністю продуктивно розв'язувати проблеми їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство. Наявність певного розладу суттєво ускладнює забезпечення відповідного розвитку особистості, підвищує вірогідність відхилень у поведінці, зниження соціальної активності, що виявляється в реальних діях і вчинках. Особливості психофізичного і мовленнєвого розвитку осіб із порушеннями інтелектуальної сфери ускладнюють процес формування в них моральних уявлень, відповідних моральних якостей; призводить до некритичного ставлення до власної поведінки, порушень елементарних принципів моралі, що своєрідно впливають на процес становлення неповносправної особи як особистості, характер формування її суспільних зв'язків.

Водночас суспільство, враховуючи специфіку розвитку таких дітей та молоді, не може знизити до них вимог морального плану. Тому система спеціальної освіти, здійснюючи корекційно-розвивальні та компенсаторно-реабілітаційні заходи, з однієї сторони має орієнтуватися на вимоги суспільства до своїх громадян, а з іншої сторони створити всі умови для того, щоб забезпечити формування особистості неповносправної особи – людини, яка знає свої права та обов'язки, поважає і дотримується норм, правил співжиття, прийняття у суспільстві, національних

традицій – людини з певним типом соціально зумовленої поведінки [4, с. 8].

Питаннями роботи з дітьми та молоддю з розумовою неповносправністю займалося багато науковців та у різних напрямах. Типологією розумової відсталості займалися: В. Айрленд, А. Біне, І. Мержиєвський, Б. Морель, Г. Россолімо, Санте де Санктіс, Т. Сімон, Г. Трошин, В. Яковенко. На розвиток теоретичних основ олігофренопедагогіки вуликий вплив мали Л. Виготський – автор теорії розвивального навчання, резерву здорових непорушних здібностей у розумово неповносправних дітей та культурного їх розвитку на основі мобілізації всіх компенсаторних можливостей; О. Граборов – підтримував ідеї сенсомоторного виховання розумово-відсталих дітей за системою М. Монтессорі, розробив власну систему корекційної роботи у допоміжній школі, особливе місце в ній надавалося залученню учнів до трудового процесу як важливого фактору розвитку пізнавальних здібностей; І. Соколянський – розробив "ланцюговий метод навчання", який був адаптований Ц. Картузанською; І. Левінсон, М. Тарасевич – досліджували проблему відмежування розумово відсталих дітей від педагогічно занедбаних; О. Романчук – досліджує проблеми сімей з дітьми з особливими потребами, а також особливості їхньої соціальної адаптації.

Для проведення ефективної реабілітаційної роботи з такою категорією молоді важливим є знання й розуміння сутності основних теоретичних понять. Тому метою нашої статті є аналіз теоретичних понять, якими оперують у процесі формування навиків соціальної поведінки в розумово неповносправної молоді.

Людина з обмеженими можливостями – це завжди ризик і виклик у сьогоднішньому світі. Ризик бути відкиненою та зігнорованою, стати "каменем спотикання" для інших та викликом: найперше для самої себе, щоб боротися за своє право на життя, а також для цілого суспільства зуміти перебороти страх і спробувати зрозуміти і допомогти цій людині. Суспільство тривалий час ішло до того, щоб гуманно дати визначення поняттю "неповносправної особи", виробити модель відношення до неї, побачити сферу проблем її життя та розробити комплекс соціально-педагогічних програм і методів роботи у цій галузі.

У вітчизняній нормативній літературі до цього часу користуються терміном "інвалід". Однак важливо вживати різні терміни (люди з особливими потребами, з обмеженими можливостями, неповносправні) - як ті, що вже стали унормованими в роботі соціальних працівників та сприяють меншій стигматизації цієї категорії населення.

У декларації про права інвалідів сказано, що поняття "інвалід" позначає особу, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і (або) соціального життя внаслідок недоліку, вродженого або ні, його чи її фізичних або розумових здібностей [5, с. 13]. А в Законі України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" зазначено, що інвалід – особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленими захворюваннями, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводять до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в особи потребу в соціальній допомозі і посиленому соціальному захисті, а також виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав [6, с. 3].

У короткому енциклопедичному словнику знаходимо визначення слова "інвалід – (з лат. invalidus – безсилий, слабкий, хворий) – це особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою або уродженими дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності, викликає потребу в соціальній допомозі та захисті" [14, с. 194]. Тут же зазнача-

ється, що у соціальній роботі більш коректними вважають терміни "людина з обмеженими можливостями" (фізичними або психічними), "людина з особливими потребами".

Особи з обмеженими можливостями – це люди, які мають функціональні обмеження, не здатні до якоїсь діяльності в результаті захворювання, відхилень або хиб розвитку нетипового стану здоров'я, внаслідок неадаптованості зовнішнього середовища до особливих потреб такої людини через негативні стереотипи, забобони, що виділяють нетипових людей у соціально-культурній системі [13, с. 173].

Фахівець з питань прав розумово відсталих осіб А. Уорд стверджує, що розумова відсталість не є хворобою [3, с. 1]. Вона може бути спричинена хворобою (наприклад, менінгітом) або бути пов'язаною з генетичним порушенням (наприклад, синдром Дауна). Вона також може бути спричинена фізичними ушкодженнями мозку під час вагітності, під час пологів або впродовж життя, її можуть зумовити складні соціальні та психологічні причини. У багатьох випадках специфічна причина невідома.

У нашій країні розумову відсталість вважають хворобою. Всі громадяни України, котрі отримали офіційний статус інваліда у зв'язку із розумовою відсталістю, перебувають на обов'язковому обліку у психоневрологічних диспансерах. І саме тому українська статистика не розрізняє, скільки людей страждає на власне психіатричні недуги, а скільки пацієнтів мають розумову відсталість. За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), від 1 % до 1,5 % населення всіх країн, незалежно від регіону, політичного устрою чи рівня економічного розвитку, є розумово відсталими [1, с. 122].

За міжнародною класифікацією хвороб розумова відсталість - це результат затриманого або незавершеного розвитку свідомості, при якому особливо порушуються здібності, які формують повний рівень інтелекту, тобто пізнавальні, мовні, моторні і соціальні. Розумова відсталість може поєднуватися з будь-якими психічними або фізичними (соматичними) розладами, і деякі психоневрологічні синдроми та розлади мають місце в осіб з розумовою відсталістю принаймні в 3-4 рази частіше, ніж у загальній популяції [1, с. 123].

Окрім основного діагнозу розумової неповносправності, ці люди можуть мати супутні психіатричні проблеми: мінімальні поведінкові відхилення або їхня відсутність, значні поведінкові відхилення, що не потребують уваги або лікувальних заходів, інші поведінкові відхилення. Очевидно, це позначається на відносинах з іншими і тому часто може ставати причиною неадекватного сприйняття з боку оточуючих.

За Д. Голдбергом та його співавторами, сьогодні відомо понад дві тисячі розладів, що призводять до розумової відсталості. Переважання тієї чи іншої причини залежить також від соціокультурних чинників. Наприклад, для країн, що розвиваються, головними причинами виникнення розумової відсталості є недостатнє чи незбалансоване харчування матерів, брак йоду в їжі, а також некваліфікована допомога породіллі. У Західній Європі пологова травма чи тяжкі наслідки вакцинації не є частою причиною розумової відсталості, натомість для України це достатньо поширені чинники [3, с. 1-2].

Причини, що призводять до інвалідності, в соціальній роботі поділяють на дві загальні групи: соціальні та біологічні. Потрібно враховувати, що такий поділ є умовним, і в дійсності ці причини взаємообумовлені, і відокремити їх одну від одної досить важко.

До соціальних причин відносять: каліцтва, отримані внаслідок військових конфліктів, професійної діяльності, аварії; погіршення екологічної ситуації. До біологічних причин відносять: хвороби, в тому числі інфекційні захворювання; генетичні аномалії: це

можуть бути хромосомні порушення, порушення обміну речовин батьків, особливо матері або дитини, вроджена патологія; до і післяпологові травми, ускладнення при пологах; старіння людини. Найчастіше неповносправність виникає внаслідок фізичних та сенсорних обмежень; розумових обмежень: внутрішніх захворювань; проблем психічного здоров'я. Відповідно до часу появи обмеження є вродженими або такими, що з'являються впродовж життя [1, с. 121].

Стосовно розумової відсталості як соціального явища та ставлення до нього суспільства існує кілька моделей, кожна з яких доповнювала, уточнювала та узагальнювала попередню. Першою з них виокремлюють модель релігійну, або сакральну. Людина зі зниженими розумовими можливостями оголошувалася духовною особою, такою, що перебуває під захистом Божим, і сам факт її життя пояснювався Божою волею, якій жодна людина не могла перечити. Тому милосердне ставлення до розумово відсталих осіб та їх підтримка у громаді вважалися богоспасенною справою, а утиски чи наруга – великим гріхом.

У середині XIX століття виникла медико-біологічна модель розумової відсталості, згідно з якою зазначені суб'єкти потребують не лише лікування, а й спеціального догляду [3, с. 3].

Протягом кількох останніх десятиріч дослідження розумової відсталості у світі стали ще інтенсивнішими. Завдяки їм та досягненням у галузі соціальної роботи в розвинених країнах сформувалася соціальна модель розумової відсталості – концептуально-практичний підхід до розуміння суті неповносправності, який тлумачить це явище як обмеження соціального функціонування та життєдіяльності, і розглядає його в рамках збереження такої особи здатності соціально функціонувати [10, с. 179]. Вона розглядає розумово відсталих як малозахищену суспільну групу. Такі люди увійшли до кола клієнтів, які потребують супроводу соціального працівника при вирішенні їхніх життєвих проблем. Саме в контексті соціальної роботи виникла теорія нормалізації як обґрунтування організації життя розумово відсталих у такий спосіб, щоб воно, принаймні за зовнішньою атрибутикою, а де можливо – і за змістом менше відрізнялося від життя розумово спроможних громадян. Важливою передумовою втілення в життя засад нормалізації є впровадження програм раннього втручання, батьківської освіти, спеціального навчання осіб з усіма ступенями розумової відсталості та відмова від інституалізації (утримання в спеціальних закритих закладах, де невідворотною є їх депривація) [2, с. 3].

Сегрегаційний підхід до розв'язання проблеми неповносправних осіб шляхом ізоляції їх у великі заклади, який домінував у більшості країн минулого століття, так само служив "ненеповносправній" частині суспільства і на суспільному рівні був покликаний звести до мінімуму фінансові затрати на "утримання" людей з обмеженими можливостями. За такого підходу цінність життя та гідність неповносправної людини суспільно занижувалася, а сегрегаційна система фактично підтримувала потребу ізолювати, щоб не бачити цих людей, як "нещасних" і ні до чого не здатних. Усвідомлення, що така система кривдить не лише людей з неповносправністю, а й усе суспільство, позбавляє його "найбільш нерозкритого суспільного ресурсу", - таке усвідомлення з'явилося і почало поступово рости лише у другій половині XX століття, відповідно змінюючи структуру послуг і загалом модель та культуру інтеграції. Саме в цій моделі особа з особливими потребами сприймається не просто як "нещасна", яка потребує опіки, а як особа, що має свій потенціал до розвитку, свої ресурси, а відповідно багато того, чого може і потребує дати іншим [9, с. 110].

Важливим є визначення й інших понять пов'язаних з процесом форму-

вання в неповносправної молоді навиків соціальної поведінки, а саме таких, як: соціальна реабілітація, абілітація, нормалізація, інтеграція та соціальна адаптація людей з розумовою неповносправністю.

У Законі України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" йдеться, що "оціальна реабілітація – це система заходів спрямована на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової адаптації, соціального обслуговування, задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації" [6, с. 5].

Важливою складовою реабілітаційної роботи є розробка програми соціально-педагогічної реабілітації особи з обмеженими можливостями, що здійснюється з урахуванням особистісних і психолого-педагогічних реабілітаційних можливостей. У програму включаються: конкретні завдання педагогічної реабілітації, які визначаються з урахуванням як вихідного рівня фізичного і психічного розвитку особи, так і зони її найближчого розвитку; змісту ігрової, мовної, художньої, трудової, пізнавальної та інших видів діяльності; форми організації реабілітаційної діяльності конкретної особи з обмеженими можливостями, методи і прийоми включення неповносправних осіб в заплановану діяльність; обладнання, інвентар, технічні засоби, що забезпечують здійснення реабілітаційного процесу, індивідуальний та диференційований підхід. Кожний розділ індивідуальної програми орієнтований на певний термін (тиждень, місяць тощо) по закінченні якого здійснюється аналіз результативності реабілітаційного процесу, коректування завдань, уточнення змісту реабілітаційної діяльності. У цьому напрямі соціальної роботи етапи просування вперед повинні бути дуже незначними, але мати якісні відмінності 16, с. 395].

Соціальна реабілітація людей з особливими потребами – це комплекс заходів, спрямованих на відтворення порушених чи втрачених особою суспільних зв'язків чи відносин. Метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу, забезпечення соціальної адаптації в суспільстві, досягнення певної соціальної незалежності [11, с. 133].

У Законі України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" зазначено, що "соціальна допомога – це система заходів, спрямованих на повернення особи до активного життя та праці, відновлення соціального статусу і формування в особи якостей, установок щодо пристосування до умов нормальної життєдіяльності шляхом правового і матеріального захисту її існування з формуванням здатності до пересування і спілкування, повсякденних життєвих потреб, тощо" [6, с. 6].

Термін "абілітація" відображає комплекс дій, спрямованих на формування нових і мобілізацію наявних ресурсів і можливостей соціального, психічного та фізичного розвитку неповносправної особи. Абілітація в міжнародній практиці – це відновлення втрачених внаслідок хвороби чи травми здатностей [8, с. 1]. В Законі України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" вказується, що абілітація також включає усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування [6, с. 7].

Адаптація, таким чином, виступає як поняття, що об'єднує в собі абілітацію і реабілітацію [8, с. 1]. Соціальна адаптація – це процес пристосування людини до нового для неї соціального середовища, а також наслідки цього процесу. Соціальна адаптація передбачає дотримання особою соціальних норм, історично зумовлених суспільним буттям вимог до діяльності та взаємин індивідів, соціальних груп, суспільних інститутів, – що виражають суспільну потребу в організації

діяльності та стосунків відповідно до об'єктивних умов. Соціальна адаптація охоплює соціалізацію та соціальну реабілітацію [15, с. 9]. Будь-яка адаптація, у тому числі й соціальна – це складова соціалізую чого процесу, яку необхідно розглядати в діалектичній єдності двох діяльностей: зовнішньої – матеріально-духовної, яка спрямована переважно на зміну умов зовнішнього середовища, та внутрішньої – суб'єктивно-психічної, спрямованої перш за все, на перетворення внутрішнього світу суб'єкта. Тому важливий компонент соціальної адаптації – це узгодженість оцінок, особистих можливостей і прагнень індивіда з цілями, цінностями соціального середовища [12, с. 8].

Говорячи про осіб з обмеженими можливостями, варто звернути також увагу на поняття, яке часто вживається у контексті суспільних відносин неповносправних людей – "рівні можливості". Під цим поняттям слід розуміти становище, внаслідок якого різні соціальні інститути і матеріальне оточення є доступними для кожного при задоволенні всіх своїх потреб.

Термін "нормалізація" стосується життєдіяльності неповносправної особи в усіх сферах унормованого життя суспільства. Зміст цього поняття включає в себе звичайний денний розпорядок, відповідну конфіденційність, нормальне залучення до соціальних та емоційних стосунків з іншими, можливості для розвитку особистості, роботи, участі у прийнятті рішень стосовно власного життя [8, с. 2].

"Інтеграція" є завершальним поняттям у процесі розгортання змісту соціалізації людей з особливими потребами. Вона проявляється через тенденцію можливості навчання у звичайних школах, створення інтегрованих груп у вищих навчальних закладах, відвідування громадських заходів, закладів культури, можливість працевлаштування. Насамперед, це сприяє демістифікації, дестигматизації неповносправності в очах "звичайного" населення. Інтеграція є перспективою щодо підняття самооцінки й самоочікування дітей і молоді з особливими потребами, вони отримують можливість будувати стосунки зі здоровими людьми, однолітками, які, в свою чергу, вчаться з розумінням ставитись до людей з особливими потребами, відмежовуючи їх самих від їхніх вад [Там само].

В розумово відсталої молоді необхідно виховувати навички соціальної поведінки навіть у тих випадках, коли вона не в змозі зрозуміти глибину суспільного змісту. Хоча механізм такої поведінки пов'язаний з копіюванням, наслідуванням, має наліт автоматизму, все ж не є безрезультатним, хоч і вимагає багато часу та зусиль.

Кінцева мета виховання як процесу формування навиків соціальної поведінки в розумово неповносправної молоді – підготувати її до самостійного життя і праці згідно з нормами, усталеними в суспільстві. Розумово відсталі молоді люди здатні засвоїти і дотримуватися моральних норм, проте формування особистості, виховання у неї правильного ставлення до оточуючих, певної моральної позиції – складний педагогічний процес [7, с. 34].

Підсумовуючи, зазначимо, що соціальному педагогові чи працівникові, який працює з молоддю із розумовою відсталістю, слід володіти знаннями теоретичних основ такого виду діяльності, знати тлумачення основних термінів: соціальна реабілітація, абілітація, нормалізація, інтеграція та соціальна адаптація людей з розумовою неповносправністю; розуміти й аналізувати причини цього явища; порівнювати, узагальнювати, синтезувати теоретичні підходи й вибирати найоптимальніший для роботи з конкретною категорією клієнтів.

Стаття не вичерпує всіх аспектів питання. Надалі ми плануємо вивчати механізми соціалізації молоді з розумовою неповносправністю, моделі формування в них навичок соціальної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть // Соціальна робота. Книга 1. – К. : УДЦССМ, 2001. – 344 с.*
2. *Бастун Н. "Педагогіка тренування" як засіб соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю / Н. Бастун // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С. 173-180.*
3. *Бастун Н. Реабілітація дітей і молоді з помірною, важкою та глибокою інтелектуальною недостатністю: сьогоднішні реалії та перспективи / Н. Бастун, К. Журавель, Т. Куценко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – К. : Університет "Україна", 2004. – 448 с.*
4. *Висоцька А. Загальні критерії визначення рівня вихованості учнів з особливостями психофізичного розвитку / А. Висоцька // Дефектолог. – 2002. – № 4. – С. 8-11.*
5. *Декларация о правах инвалидов // Права інвалідів в Україні. – 2-е вид., доп. і перероб. – К. : Сфера, 2002. – С. 13-14.*
6. *Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні". – К., 2005. – 39 с.*
7. *Нуженко Т. Роль етичних бесід у моральному вихованні розумово відсталих дітей / Т. Нуженко // Дефектолог. – 2008. – № 3. – С. 32-43.*
8. *Поляк О. Проблеми соціальної реабілітації осіб з обмеженою дієздатністю – "духовна реабілітація" / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. – К. : Університет "Україна", 2004. – 448 с.*
9. *Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / Олег Романчук. – Львів, 2008. – 334 с.*
10. *Семигіна Т. Словник із соціальної політики / Т. Семигіна. – К. : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2005. – 253 с.*
11. *Синицька А. Соціальна реабілітація дітей з особливими потребами / Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: метод. посібн. / укл. А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. – Львів : Колесо, 2008. – С. 133-136.*
12. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Звєрєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.*
13. *Соціальна робота в Україні: навч. посібник / І. Д. Звєрєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред. І. Д. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.*
14. *Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник // Соціальна робота. Книга 4. – К. : ДЦССМ, 2002. – 536 с.*
15. *Український дефектологічний словник / за ред. акад. В. І. Боднаря. – К. : Милосердя України, 2001. – 212 с.*
16. *Шахрай В. Технології соціальної роботи: навч. посібн. / В. Шахрай. – К. : Центр. навч. літ-ри, 2006. – 464 с.*

СТРАТАН-АРТИШКОВА Т.Б.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Кіровоградський
державний педагогічний
університет імені Володимира
Винниченка, м. Кіровоград

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розкриваються внутрішні компоненти процесу композиторсько-виконавської творчості; акцентується увага на поняттях «художнє сприйняття», «творча уява», «емпатія» та їх значущості у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: *духовний розвиток особистості, музично-педагогічна освіта, композиторсько-виконавська творчість, емпатія, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

В статье раскрываются внутренние компоненты процесса композиторско-исполнительского творчества; акцентируется внимание на понятиях «художественное восприятие», «творческое воображение», «эмпатия и их значимости в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: *духовное развитие личности, музыкально-педагогическое образование, композиторско-исполнительское творчество, эмпатия, будущий учитель музыкального искусства.*

The article reveals the internal components of the process of composer-performing composition, performance art, focuses on the concepts of "artistic perception", "imagination", "empathy" and their importance in the training of future teachers of music.

Key words: *spiritual development of a personality,, musical and pedagogical education,, composer, performer creativity, empathy, future teacher of music.*

УДК 378.091.2: 78.02 **© Стратан-Артишкова Т.Б ., 2013**

Постановка проблеми. Етап сучасного розвитку людства, який характеризується складністю і суперечливістю духовного континууму сучасного світу, динамічністю, глобалізацією, технологізацією, комп'ютеризацією, що охопили всі сфери цивілізаційного простору, вимагає особливої уваги до розвитку ціннісної сфери кожної особистості, її евристично-творчого потенціалу, духовного світу, оскільки сутність людини, зазначає В.Андрущенко, – духовна; стрижень життя – духовний; основа основ підготовки людини до життя розгортається через формування духовності, що і є метою сучасної освіти.

Система освіти, зазначає академік І.А.Зязюн, створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [4, 10]. Аксіологічний вимір естетичного виховання та мистецької освіти висвітлюється в ґрунтовних психолого-педагогічних працях відомих сучасних вітчизняних вчених: В.Андрущенка, І. Беха, С.Гончаренко, І. Зязюна, Н.Ничкало, О.Рудницької, В.Семиченко, О. Сухомлинської, Л.Хлєбнікової та ін.

Основним орієнтиром музично-педагогічної освіти, яка має визначати зрушення пріоритетів з матеріальних цінностей на духовні, з однобокої орієнтації на масові підходи – на увагу до кожної особистості, відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського життя з позицій бездушного практицизму і утилітаризму [9], є спрямованість на гуманістичні цінності, основним завданням – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до творчої самореалізації, самовияву і самоствердження у життєтворчості і життєдіяльності.

У зв'язку з цим оновлення потребують зміст навчання, технології викладання фахових дисциплін у вищій школі, впровадження нових дисциплін і методик, спрямованих на розвиток і формування творчої особистості майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже саме їх професійно-педагогічне призначення полягає в тому, щоб вплинути на внутрішній світ своїх вихованців засобами різних видів мистецтва, зокрема музичного, пробудити інтерес до різновидів художньої творчості, залучити до світу прекрасного, розвинути художньо-творчу сферу своїх вихованців.

Це завдання має виконати композиторсько-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямована на духовно-творчий розвиток майбутніх фахівців.

Мета статті: розкрити особливості й внутрішні механізми процесу композиторсько-виконавської творчості, котрі екстраполюючись у площину професійної підготовки, виступають якісними характеристиками творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Основний зміст статті. Сучасна вища музично-педагогічна освіта України має значні здобутки в галузі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, численні й вагомі за теоретичними й практичними результатами надбання, спрямовані на розвиток духовної культури, формування художнього сприйняття майбутніх фахівців. У наукових працях А.Авдієвського, А.Болгарського, Н.Гузій, Н.Гуральник, О.Дем'янчука, В.Дряпіки, А.Козир, Л.Масол, О.Михайличенка, О.Олексюк, В.Орлова, О.Отич, Г.Падалки, Л.Паньків, А.Растригіної, О. Ростовського, О.Рудницької, Т.Рейзенкінд, Г. Ципіна, В.Черкасова, Г.Шевченко, О.Щолокової, Ю.Юцевича та ін. порушуються і розв'язуються проблеми розвитку творчої особистості, її здатності осмислювати, сприймати, інтерпретувати, здійснювати і встановлювати художній діалог з автором твору і художніми образами, під впливом яких «безпосередні почуття переходять в естетичні,

духовні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної індивідуальної сутності» [10, 98].

Духовність – це здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини, її свобода від жорстокої залежності перед ситуаціями, що постійно змінюються. І саме духовність виступає способом самопобудови особистості, оскільки вона пов'язана з вибором свого власного образу, своєї долі і ролі, одним словом, зустріччю із самим собою [5, 28].

Слушним є вислів І.Ільїна про те, що все велике і священне походить із середини – від серцевого споглядання, з глибини – від любові, таємної духовності інстинкту, від волі, від розуму, від чистоти уяви. Ці якості й формуються у процесі композиторсько-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, котра передбачає, насамперед, високу культуру художнього сприйняття, наявність досвіду спілкування з високохудожніми творами мистецтва, в яких закладені ідеї високого гуманізму і в яких «пульсує схвильоване серце автора», виявляється його небайдужість до людини і людського, його прагнення вдосконалити людину і людські стосунки (Л.Сморж).

Сутністю духовної культури викладача мистецьких дисциплін, зазначає Г.Падалка, виступає здатність до усвідомлення і творення мистецтва з позицій гуманізму, а також розповсюдження, поширення цього підходу в учнівському середовищі [9, 16], підкреслюючи, таким чином, значущість авторства як сутнісно-змістового компонента професійної підготовки майбутніх фахівців.

Орієнтація у процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва на композиторсько-виконавську творчість є універсальним джерелом формування світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, духовної культури особистості, в якій знаходить віддзеркалення єдність особистостей, їх спільне прагнення до Істини, Добра, Краси [8].

Кожен, стверджує Б. Асаф'єв, хто у будь-якому виді мистецтва створив хоча б частинку свого, буде відчувати, любити і розуміти це мистецтво глибше й органічніше [1]. У праці Л.Баренбойма «Шлях до музикування» наводиться важлива думка з педагогічного роману Ж.-Ж.Руссо «Еміль, або Про виховання» про те, що для правильного осягнення музики недостатньо тільки її виконувати, потрібно також вміти її складати; і якщо не навчитися водночас тому й іншому, то не можна її (музику) добре зрозуміти.

Слушним є вислів Л.Масол про те, що цілісність світу має опанувати цілісна людина і що «інтегральним центром особистості, що створює ядро світогляду, є духовно-творча константа, яка постійно збагачується, «опромінюється» різноманітними впливами [7, 58]. Саме композиторсько-виконавська творчість як системно-інтеграційне утворення визначає цілісність, унікальність і неповторність творчої особистості вчителя музичного мистецтва, рівень його художнього мислення й сформованість професійно значущих особистісних якостей.

Складний процес композиторсько-виконавської творчості, що містить процеси художнього сприйняття-інтерпретації, зумовлюється здатністю майбутнього вчителя музичного мистецтва творчо осмислювати життєвий матеріал, адекватно відтворювати психологічну модель художнього образу, самостійно розв'язувати творчі завдання, встановлювати художній діалог з аудиторією, виявляти здатність до творчого пошуку й самовияву через власну художньо-інтерпретаційну версію й розумінні на цьому підґрунті свого «Я».

Процес власного творення передбачає, насамперед, наявність музич-

них здібностей, музично-теоретичну грамотності, загальнохудожньої ерудованості, здатності до адекватного художнього сприйняття, сценічно-виконавського перевтілення й, в свою чергу, засвідчує високий рівень художнього мислення, розвиненість духовних якостей, професійних і художньо-проектувальних здібностей, що виявляються в уміннях спроектувати художній образ, перетворити підсвідомі відчуття у звукову форму, виявити самостійність творчого пошуку й оригінальність розв'язання проблеми.

Відомо, що художній образ – це специфічне, особливе відтворення дійсності. Він являє собою єдність загального та індивідуального, об'єктивного й суб'єктивного, раціонального та емоційного. Його повноцінне розуміння відбувається тоді, коли суб'єкт художньої взаємодії прагне розкрити не тільки загальні риси змісту й форми, а й своєрідне, неповторно індивідуальне авторське втілення, проникнути в глибинні пласти твору й вступити у діалог з автором і з самим собою, висловити власне судження й надати аргументовану оцінку художнім явищам. Такий складний процес осягнення змістової форми передбачає мобілізацію різноманітних знань і вмінь, які в кінцевому підсумку уможливлюють пройнятися почуттями й переживаннями, поданими у творі, відчути їх як свої власні, що є "надпредметним" результатом процесу художнього пізнання. Цей процес, зазначають вчені (Л.Виготський, Є.Медушевський, С.Раппопорт, П.Якобсон та ін.), не вимірюється кількістю знань та вмінь їх використовувати, а передбачає оригінальні вияви особистісних художніх вражень, емоційне забарвлення отриманої об'єктивної інформації про музичний твір індивідуально-неповторними, суб'єктивними асоціативними уявленнями.

У процесі художнього сприйняття активно діють механізми синтонії та ідентифікації, тобто перенесення життєвих станів інших людей на себе, свою долю, співчуттєве ставлення до сприйнятого, що містять елементи взаєморозуміння, безкорисливої допомоги. Не випадково процес художнього сприйняття-інтерпретації характеризується вченими, як «споглядання» (Гегель); «гра розуму й уяви» (І. Кант); «споглядання ансамблю якостей» (Р. Інгарден); «протичуттєвість» (Л.Виготський), «діалог» (М. Бахтін», «зрозумілі співпереживання» (В.Дільтей) тощо.

Одним із положень психології мистецтва є теза про те, що в процесі художнього сприйняття здійснюються психологічні перетворення, аналогічні авторським у процесі створення твору [2]; душа сприймача «зливається» з душею автора, і що саме у цьому поєднанні і є головна приваблювальна сила та властивість мистецтва, коли «Я» автора зливається з «Я» всіх, хто сприймає. Звідси стає зрозумілим значущість композиторсько-виконавської творчості, в процесі якої відбувається особлива активізація свідомості через власне відтворення цінності буття засобами специфічної мови музичного мистецтва. Крім цього, перед автором-виконавцем постають важливі завдання, пов'язані із складним процесом творення художнього образу, котрий характеризується єдністю змісту і форми, доступністю, оригінальністю, художністю, емоційністю, емпатійністю, рефлексивністю. Таким чином, процес власного творення не тільки збагачує самого автора, а й вимагає від нього наявності художнього й емоційного досвіду, відповідальності за змістовність й ціннісну спрямованість власного музичного твору, що становить важливий компонент світоглядної й гуманістичної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі композиторсько-виконавської творчості основним механізмом є асоціативно-образне мислення автора. Відомо, що асоціативний принцип має важливе значення і в музично-виконавській і у композиторській творчості. Про це свідчать праці

Б.Асаф'єва, В. Блудової, Г.Кечхуашвілі, Ю.Кремльова, Л.Мазеля, В.Медушевського, Є.Назайкінського, А.Сохора, С.Раппопорта, В.Цукермана, П.Якобсона та ін. Саме завдяки художньо-образному мисленню суб'єкта творення і сприймання стають доступні цілісні враження про предмети і події матеріальної дійсності, що відображаються в музичних творах. Тому володіння автором асоціативними зв'язками (від локальних до міжсистемних) забезпечує адекватне відтворення психологічної моделі художнього образу, збуджує й активізує всі елементи свідомості особистості: пам'ять, уяву, емоції, фантазію, увагу, допомагає засвоїти й «декодувати» специфічну мову мистецтва. Наявність художньо-образних асоціацій свідчить про більш глибокий і творчий характер процесу художнього творення, характеризує розвиток й глибину емоційно-розумової сфери автора музичного твору, володіння ним «інтонаційним словником», адже чим більше наочних уявлень виникає у суб'єкта художнього творення й художнього спілкування, тим повнішим і багатшим виявляється його суб'єктивний зміст, внутрішня сутність, тим досконаліше стає процес творення.

Провідну роль у процесі композиторсько-виконавської творчості відіграє уява та фантазія автора, що ґрунтуються на емоційно-почуттєвих процесах. В акті художнього спілкування уява безпосередньо спрямована на відтворення художнього образу. Опосередковано вона (уява) з необхідністю перетворює і «Я» автора і «Я» того, хто сприймає. Про зазначає Л. Виготський: «Всіляке почуття, всіляка емоція прагне втілитись у певні образи, що відповідають цьому почуттю» [3]. Визначаючи діяльність уяви як особливу форму мислення, учений підкреслює, що процес художнього переживання пов'язаний з активною діяльністю особливого емоційного мислення, котре відбувається лише в переживанні. В уяві суб'єкта художнього сприйняття відбувається перетворення чуттєвих вражень, своєрідні емоційно насичені узагальнення, і не просто комбінування, а трансформація уявлень, оскільки людина з розвиненою художньою уявою «бачить» речі очима інших людей тому, що «робота її уяви із самого початку організована та регулюється формами, які мають «універсальний» характер. А ці форми, котрі організовують роботу уяви, являють собою продукт такої ж тривалої «дистиляції» як і логічні форми, категорії логіки. У них виражений досвід творчої уяви всіх минулих віків, усіх поколінь, на плечах яких зросла сучасна форма культури уяви» [6].

Процес художнього пізнання-переживання має творчий характер, адже сприймач бере участь у художній творчості, конкретизує, доповнює створені та втілені автором образи музичного твору. Це підтверджує теза Ю.Афанасьєва про те, що однією з привабливих особливостей мистецтва є запрошення того, хто сприймає до співтворчості. Художник може лише декількома штрихами намітити контур образу, і якщо він робить це талановито, декілька таких штрихів-деталей є достатніми для того, щоб у художньо грамотної, з достатнім соціальним досвідом людини народився у свідомості цілісний образ. Як процес співтворчості, художню взаємодію визначають В.Асмус, Л.Виготський, А.Потебня, С.Раппопорт, Б.Мейлах. Вони підкреслюють, що цей процес не є «калькуванням», оскільки кожен сприймач згідно зі своєю індивідуальністю, досвідом, фантазією створює образ, підказаний автором. Але різноманітність індивідуальних смислових конкретизацій – не підстава для заперечення об'єктивної пізнавальної цінності художнього твору.

Об'єктивована у творі авторська модель має бути організована таким чином, щоб спрямувати художнє переживання у потрібне русло, створити емоційні уявлення, породити особливі асоціації, тобто якнайбільш активізу-

вати особистісний досвід сприймача. Цей досвід спрямований на пізнання тієї моделі, котру пропонує автор, її оцінку під кутом зору свого особистісного ставлення. У такий спосіб художнє переживання визначається як глибокоопосередкований роботою інтелекту процес, котрий у силу свого емоційного характеру є водночас й індивідуально-особистісним безпосереднім ставленням до художнього твору, автора, самого себе.

Особливої значущості як в процесі слухацького сприймання, так і в процесі власного творення набуває здатність до емпатії, котра передбачає тісну взаємодію когнітивно-розумових, емоційно-почуттєвих і художньо-творчих актів, характеризується багатством асоціативно-образних уявлень, вміннями суб'єкта художнього творення-інтерпретації осмислювати організацію художнього матеріалу, розуміти виразний сенс художньої інтонації і є генералізованою професійно значущою особистісною якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зумовлюючи виникнення ефекту емоційної ідентифікації, глибокого співпереживання й співчуття, здатність до емпатії, як критерій сформованості композиторсько-виконавської майстерності майбутніх фахівців, формується в процесі професійної підготовки під час вивчення музично-теоретичних, музично-історичних та музично-виконавських дисциплін, а також у процесі самостійного творчого пошуку й позитивно позначається на духовному міжособистісному спілкуванні, гуманізує систему педагогічних дій і впливів, сприяє встановленню повноцінного діалогу в процесі художньо-педагогічної взаємодії викладача і студента.

Отже, у здатності до авторсько-художнього самовияву яскраво виявляється індивідуальність, що пов'язана з підсвідомим досвідом особистості, її внутрішніми відчуттями. Здатність зануритись у власний світ, звернутися до самого себе, втілити внутрішній, суб'єктивний неусвідомлений досвід через конкретні свідомі знання, уміння та навички, свої думки й почуття в музичну форму призводить до самотворення й самоактуалізації особистості. У процесі самотворчості, здатності втілити оригінальний художній задум у відповідну звукову форму, спроможності бути перформативним – неповторним і виразним у його презентації, умінь зацікавити й залучити до співтворчості інших студентів, виявляється творче самовираження особистості, її індивідуальна світоглядна концепція, висока культура художнього сприйняття, глибока ерудованість й інтелектуальність, здатність до емпатії (емоційних переживань і співчуттєвої ідентифікації), розвиненість рефлексії, самоусвідомлення себе як суб'єкта художнього спілкування, міжособистісного спілкування, як індивіда в цілому, розуміння й пізнання свого «Я». Внутрішньодіалоговий характер художньої емпатії і рефлексії, що виникає в процесі композиторсько-виконавської творчості, уможливлює усвідомити духовну сутність різних видів мистецтва, розкрити себе в художньому просторі, стимулює духовні вчинки й співпричетність до іншого, і у такий спосіб констатує готовність майбутніх фахівців до здійснення і реалізації гуманістичної функції мистецтва і вищої музично-педагогічної освіти.

Таким чином, композиторсько-виконавська творчість в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває особливої значущості, оскільки сприяє розвитку особистісних якостей, спрямованих на педагогічну діяльність і констатує якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – М. – Л., 1965. – с.98.*
2. *Басин Е.Я. Психология художественного творчества (Личностный подход) /Е.Я.Басин. – М.: Знание, 1985. – 64 с.*
3. *Выготский Л.С. Психология искусства /Л.С.Выготский //Под ред. М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.*
4. *Зязюн І. Естетичні засади розвитку особистості //Мистецтво у розвитку особистості: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14*
5. *Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С.Б.Крымский // Вопросы философии. - №12, 1992. – С. 21 - 28.*
6. *Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии / Э.В.Ильенков // Вопросы эстетики, Вып.6. – М.: Искусство, 1964. – С.46 – 92.*
7. *Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.*
8. *Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.*
9. *Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.*
10. *Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва /О.П.Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – №3. – 115 с.*

СТРИГА Е.В.
Державний вищий навчальний
заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет ім. К.Д.Ушинського»,
м. Одеса

КОУЧИНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МЕНТАЛІТЕТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена особливості використання коучингу під час формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: *коучинг, професійний менталітет, майбутні вчителі гуманітарних дисциплін.*

Статья посвящена особенности использования коучинга для формирования профессионального менталитета будущих учителей гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *коучинг, профессиональный менталитет, будущие учителя гуманитарных дисциплин.*

The article is focused on the use of coaching technology while professional mentality formation of the future teachers of the humanities.

Key words: *coaching, professional mentality, future teachers of the humanities.*

Питання удосконалення сучасної системи вищої освіти и підвищення якості професійної підготовки фахівців є важливою соціокультурною **проблемою.** У руслі таких перетворень у майбутнього вчителя виникає потреба в набутті освіченості, підвищенні рівня загальної та професійної культури. Головним завданням вищої освіти постає створення умов для більш повного прояву індивідуальності майбутнього педагога та формування в нього професійно значущих якостей. Однією з них є професійний менталітет учителя, який потребує інтегрування знань із філософії, соціології, історії, психології та педагогіки, передбачає

© Стрига Е.В ., 2013

ціннісно-смислове розуміння довкілля, розширення кругозору, становлення процесів саморефлексії, саморозвитку, самовдосконаленя, діалогічної взаємодії з довколишніми.

Аналіз останніх публікацій свідчить, що питання трудового менталітету висвітлюють дослідження Д.Богині, М.Семикіної, Е.Суіменко; службового менталітету – Є.Рапацевича; професійного менталітету державних службовців – Т.Філіпової та ін.

Окремі психологічні чинники професійного менталітету вчителя досліджувались Н.В'язовою, Є.Клімовим, Б.Мастеровим, Л.Мітіною, С.Паніченвим, Є.Роговим, В.Соніним, І.Смолярчук, Н.Толстошеїною, Г.Цукерман та ін.

Проблеми визначення сутності ментально зорієнтованого освітнього простору знайшли своє відображення в роботах Б.Гершунського та А.Фурмана.

Наукові пошуки щодо складових компонентів професійного менталітету майбутніх учителів містять роботи О.Зайцева, А.Маркової, О.Оганезової-Григоренко, О.Реброві, З.Руженської та ін. Деякі питання професійно-педагогічної підготовки висвітлені в дослідженнях І.Беха, А.Богуш, С.Єрмакової, І.Зязюна, Е.Карпової, Н.Кічук, З.Курлянд, А.Линенко, О.Майкової, Н.Ничкало, Г.Нагорної, Р.Хмелюк, О.Цокур та ін.

Мета статті полягає у визначенні значущості використання коучингу під час формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні ми розглядаємо професійний менталітет майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як інтегративну якість особистості, яка визначається специфікою гуманітарного способу пізнання, цінностями, поглядами, нормами, стереотипами і формами поведінки, зумовленими професійною культурою на рівні постійної рефлексії [5]. Коучинг технологія застосовувалась нами для розвитку професійної самосвідомості студентів, почуття відповідальності в обраній галузі діяльності, пред'явлення їм сильних і слабких боків власної діяльності та визначенню кроків покращення результатів праці. Формування професійного менталітету майбутніх учителів-гуманітаріїв передбачало набуття ними ключових умінь і навичок ставити питання для вирішення професійних завдань, а коучинг технологія дозволила відчути зворотній зв'язок або рефлексію ситуацій. *ABC*-техніка, як один із прийомів коучингу, отримала пріоритет у роботі, оскільки спирається на п'ять ідей Г.Грема, які дають підставу говорити про формування в майбутніх учителів гуманітарного способу пізнання та вирішення професійних ситуацій за його допомогою:

- ментальні моделі або зразки – це глибоко вбудовані в розум людей уявлення, завдяки яким довкілля набуває сенсу;
- особистісна компетентність як процес постійного уточнення власного бачення ситуації;
- навчання починається з діалогу між членами взаємодії;
- побудова загального бачення пов'язана з прийняттям загальної картини ситуації;
- системне мислення дозволяє побачити глибокі взаємозв'язки, воно циклічне та має постійний зворотній зв'язок [1].

Вибір цього прийому був невипадковий, оскільки його використання призвело до формування у студентів певних зразків поведінки або власно самого професійного менталітету в професійному середовищі, набуття знань та навичок вирішення ситуацій у діалоговій площині та передбачення наслідків роботи.

Так, прийом *ABC*-техніка складався з трьох кроків. Крок *A* – розуміння ситуації. На цьому етапі роботи з ситуацією студенти повинні були усвідомити її, відчути істину, дати свою назву, щоб відобразити сутність, знайти протиріччя, якщо вони були, визначити об'єм наданої інформації. У кроці *B* потребувалось усвідомити, що могло

би бути кращим або за допомогою якої ідеї можна досягнути бажаного в цій ситуації, чи та попередня істина допомогла б отримати бажаний результат. Також у цьому кроці потрібно було надати назву цій ситуації після такого перегляду. І, як правило, від проблемності ситуації студенти повинні були прийти до нейтрального погляду, необхідного для розуміння, як зробити краще у кроці *С*. Тут потребувалось запропонувати конкретні вирішення ситуації.

Отже, *АВС*-техніка складалась із таких етапів: *А* – розуміння ситуації, *В* – усвідомлення кращого варіанту її вирішення і *С* –конкретне вирішення.

Кейс «Соціальний інтелект» для студентів експериментальних груп мав за мету реалізацію таких завдань: набути загальних знань про людей, певних спеціальних правил взаємовідношень для розуміння довколишніх; вміти визначати настрій та мотиви поведінки інших людей, адекватно сприймати поведінку, яку спостерігається в межах соціального контексту; навчитися формулювати плани власних дій, слідкувати за тенденціями власного розвитку, рефлексувати та оцінювати його невикористані альтернативні можливості; навчитися емоційному контролю, долаючи комунікативні бар'єри та моральний егоцентризм; навчитися слухати співрозмовника, розуміти його мотиви вчинків; набути здібності працювати разом, тобто колективної взаємодії, бути відкритим у стосунках із довколишніми .

Добір ситуацій до цього кейсу проводився з урахуванням надання їм завершеності та доповнення. Було використано деякі ситуації та задачі з педагогічного практикуму [3], але адаптували їх згідно із завданням дослідження. Так, сутність задачі на вибір лінії поведінки або засобу виховного впливу полягала в тому, що одну людину в чудовий день зупинив маленький хлопчик, якій був гарно вдягнений, охайний та чистий і попросив грошей на морозиво. Автори запропонували два власні шляхи вирішення такі як: засудити хлопчика або нічого не давати і піти далі. Також надали запитання для обговорення про правильність першого чи другого варіанта, про реакцію сторонніх, про сенс ситуації та причини виникнення такого роду події. Цей варіант вирішення можна вважати стандартним. Відтак, студентам було запропоновано використати прийом АВС – техніки [2].

Отже, крок *А* починався із *розуміння або прийняття* ситуації. Для цього студентам-гуманітаріям необхідно надати відповіді на такі запитання:

- Що Ви подумали в цій ситуації?
- Що Ви відчули в цій ситуації?
- Чого Вам не вистачало і що не було представлено?
- Що встало у протиріччя Вашим цінностям та переконанням?
- Якої інформації не вистачало?

Загалом відповіді студентів можна описати чином: ця ситуація дуже типова для сучасного суспільства, старше покоління або постійно повчає, або не намагається зрозуміти молодше, а ті, у свою чергу, користуються цими промахами; в ситуації не вистачало характерних дій її учасників, але це значним чином не вплинуло на її вирішення.

Наступний крок *В усвідомлення* кращого варіанту вирішення можна було подолати якщо відповісти на запитання:

- Що могло б допомогти Вам для вирішення цієї ситуації?
- Яка якість, здібність, почуття необхідні Вам в цьому випадку?
- Як би Ви описали ситуацію зараз?

Так, усвідомлення ситуації студентами вбачало визначення інструментарію для виходу із ситуації: розуміння позицій дієвих осіб (доросла людина зрозуміла дитячі забавки, маленький хлопчик просто розважався, можливо дражнив, провокував дорослого), виваженість та об'єктивність, повага до людини, яка багато чого не знає в житті схиляють до використання метода виховного впливу.

У кроці *С,* як зазначили учасники кейсу, краще було б поговорити з хлопчиком, за допомогою низки питань збагнути мотиви його поведінки. Студенти розмірковували таким чином: якщо хлопчик гарно та охайно вдягнений, здоровий на вигляд, то можна говорити про його соціальну захищеність певною мірою, однак постає питання причини внутрішнього або психологічного негаразду. Це можна пояснити недостатністю виховання хлопчика або нестачею уваги до його особистості. Відтак, йому можна пояснити, що не добре починати розмову зі сторонньої людиною про такі речі, що батьки або рідні йому можуть допомогти в цьому, що буде краще, якщо він більше так не буде робити. Спокійний тон, гарні манери дорослого, сила його переконання зможуть піти на користь дитини, якій через певні недоліки у вихованні спромігся на таке недоречне прохання. Студенти зауважили на тому, що не слід відразу надавати кожній ситуації однозначного статусу, оскільки кожна дія, яка трапилась, завжди має власну причину походження, а людині, як елементу соціуму, важливіше зберегти баланс у ситуації, ніж посіяти дисгармонію.

Автори збірнику з педагогічного практикуму для допомоги студентам у вирішенні цієї ситуації надали дватри запитання [4]. На нашу думку, це було дуже корисним, але такі запитання налаштовують майбутніх фахівців в основному на сутність взаємовідносин у моральному контексті, тоді як застосування прийому *ABC*-техніки дозволило проявити студентам не тільки моральні якості, але й навчитися бачити ситуацію об'єктивно та продемонструвати покрокове досягання виходу із неї. Використання прийому *ABC*-техніки надало можливість не тільки критично проаналізувати її, але й передбачити результати виходу із ситуації, оскільки прогностичне бачення розвитку подій лежить в основі формування професійного менталітету майбутніх учителів-гуманітаріїв.

До кейсу «Соціальний інтелект» було дібрано ще декілька ситуацій із педагогічного практикуму, які б налаштовували студентів на вибір способу і стилю поведінки та певну життєву стратегію. Також до цього кейсу відібрано 16 малюнків із зображенням поодиноких людей та з групами людей, між яким відбувалась бесіда. Метою цього було з'ясувати, наскільки освічені наші слухачі у значенні невербальних сигналів, знання яких, як відомо, є необхідними складовими соціального інтелекту як одного з проявів професійного менталітету майбутніх учителів-гуманітаріїв.

Так, на малюнку, де був зображений учень із посмішкою та відкритими долонями, «прочитати» або знайти три сигнали. Дуже легко справились учасники кейсу з цим завданням. Вони зазначили таке: «Хлопець демонструє приклад ланцюга відкритості. Долоні повністю розкрити, пальці розставлені, що говорить про додаткову переконаність і відсутність агресії. Людина повністю розкрилась, їй немає, чого приховувати, довколишнім не слід очікувати загрозливих намірів».

Малюнок із учнем, який мав розкритий рот, погрозливу позу з руками на поясі, відображав зовсім протилежне попередньому. Андрій С. швидко пояснив групі його зміст: «Дитина кладе руки на пояс, щоб здаватися більше та агресивним. Рот широко розкритий, підборіддя вперед, тобто хлопчик намагається посваритися з кимось та відчуває власну перевагу».

Наступні малюнки були опрацьовані за тим самим планом і, як зазначили студенти наприкінці кейсу, ситуації, які описані словесно та фігури на малюнках, звернули їх увагу на необхідність в оволодінні майбутніми вчителями-гуманітаріями соціальним інтелектом, здатністю розуміти та діяти ефективно в системі міжособистісних відносинах, умінні орієнтуватися в наданих ситуаціях, правильно оцінювати особистісні особливості та

емоційний стан інших для того, що обирати адекватні засоби спілкування та реалізовувати їх у процесі взаємодії.

Ситуації за кейсом «Упевнена поведінка» були дібрані для студентів у такий спосіб, щоб максимально відобразити сутність такої поведінки, оскільки формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарного профілю характеризується соціальною зорієнтованістю або спрямованістю на побудову конструктивних та гармонійних стосунків із довколишніми, основаними на довірі, взаєморозумінні, співпраці. Така стратегія поведінки повинна була зберігатись у студентів, коли вони зустрічали труднощі у вирішенні професійних завдань. Для їх подолання майбутні педагоги зверталися до соціальних ресурсів або підтримки довколишніх. Невелика кількість студентів обрала рух «від людей» або агресивну позицію з протиставленням себе іншим – рух «проти людей». Звичайно, цей вибір йшов їм на шкоду, тому що замкнутість та ворожість приводили до погіршення якості розв'язання навчальних ситуацій [3].

Упевнена поведінка також передбачала цілеспрямованість у вирішенні ситуацій, оскільки цілі та завдання – це образи очікуваних результатів. Ті студенти, які достатньо чітко уявляли свої цілі, будували дії таким чином, щоб вони дозволили наблизитись до відзначених орієнтирів. Слід зазначити, що ні всі цілі, які студенти ставили перед собою, стали підґрунтям впевненої поведінки. Вони повинні були бути реалістичними та конкретними, тобто досяжними для студентів з урахуванням наявності їх можливостей та обмежень. Студентам потрібно було визначити для себе цілі у позивному ракурсі: спланувати те, що хотілось би досягнути, а не те, чого треба уникнути.

Ситуації кейсу «Впевнена поведінка» були орієнтовані на подолання перешкод, які виникали, а не переживання з цього приводу. Навіть якщо студенти ставили досяжні цілі перед собою та виконували ті дії, які допомагали їм наблизитись до бажаного результату, виникали ті чи ті труднощі. Але не всі студенти сприймали ці труднощі як деяку даність і реагували по-різному. Так, для невпевнених майбутніх учителів-гуманітаріїв вони перетворювались на недосяжні бар'єри, викликали велику кількість негативних емоцій та переживань, а конструктивна активність, спрямована на їх подолання, не знаходила місця у діях. Упевнені ж студенти відразу демонстрували здатності до раціонального аналізу ситуацій. Вони витрачали власні ресурси і час саме на подолання проблеми, передивлялися цілі та шукали інші підходящі способи виходу із запропонованої ситуації.

Гнучкість поведінки, яка передбачала адекватну реакцію на обставини, що швидко змінюються, також повинна була мати місце при вирішенні наданих ситуацій. Майбутні вчителі швидко орієнтувались у ситуації новизни та невизначеності, дуже оперативно передивлялися свої моделі поведінки, які не привели до позитивних результатів. Дуже яскраво гнучкість поведінки проявлялась у спілкуванні. Студенти з упевненою поведінкою змінювали стиль спілкування в залежності від того, з ким відбувався контакт та за якими умовами. Невпевнені ж студенти намагались постійно сховатися за певну соціальну роль і поводитись без урахування ситуації (наприклад, як учитель, який постійно повчає та краще всіх знає, як все робити, практично «зростається» з цією роллю і не може спілкуватися по-іншому).

Однак, коли обставини потребували раптових дій, то від студентів вимагалось поєднати спонтанність із можливістю регуляції. Це стосувалось не тільки поведінки, але й емоційного плану. Тобто, за необхідністю приховання емоцій та почуттів, які б заважали адекватному сприйняттю цієї ситуації, майбутні педагоги намагались взяти їх під контроль.

Також впевнена поведінка характеризувалась наполегливістю, але без агресії. Слід зауважити, що впевнена поведінка студентів потребувала від них концентрацію на відстоюванні власної позиції, а приниження та образи відходили в інший бік. Вони намагались зберегти гармонійні відносини, поступитися інтересами, не йти на принцип, вирішити конфлікт гнучко.

Студентам було запропоновано налаштуватися на досягнення успіху, а не на уникання невдач. Вони були сконцентровані на отриманні чогось позитивного у певній ситуації, оскільки це збільшує шанси ефективного досягнення успіху. Ті студенти, які зрозуміли привілеї впевненої поведінки, трималися спокійно, із достоїнством, їх погляд був відкритий, осанка – рівна, голос – упевнений.

Висновки. Використання коучингу під час формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін дозволила студентам активізувати рефлексивну позицію, визначити сильні та слабкі боки власної діяльності та оцінити невикористані альтернативні можливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Коучинг в обучении: практические методы и техники / [авт. текста Э. Праслоу, М. Рэй]. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.*
2. *Лейблинг М. Коучинг – это просто / М. Лейблинг, Р. Прайор. – СПб. : Питер, 2008. – 144 с. : ил. – (Серия «Практическая психология»).*
3. *Пиз А. Язык телодвижений / Аллан Пиз. – СПб. : «Издательский дом Гутерберг», 2000. – 186 с.*
4. *Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.*
5. *Стрига Е.В. Формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Стрига Елеонора Вячеславівна . – Одеса, 2010. – 288с.*

ТЕСЛЮК В.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент
БОРГУН Є.Б.,
магістрант педагогічного
факультету, Національний
університет біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «СУШІННЯ ДЕРЕВИНИ»

У статті досліджено застосування технічних засобів для проведення занять у ВНЗ, вплив сучасних інформаційних технологій на освітній процес та пізнавальну діяльність студентів.

Ключові слова: *інформаційні технології навчання, програмно-технічні засоби, інтелектуальні системи.*

В статье исследованы применения технических средств для проведения занятий в вузах, влияние современных информационных технологий на образовательный процесс и познавательную деятельность студентов.

Ключевые слова: *информационные технологии обучения, программно-технические средства, интеллектуальные системы .*

The article examines the application of technical means for training in higher education, the impact of modern information technology in the educational process and educational activities of students.

Key words: *information technology training, software and hardware tools, intelligent systems .*

Актуальність: Високу результативність засвоєння інформації показує використання мультимедійних засобів у процесі вивчення дисципліни «Сушіння деревини». Такі програмні засоби дозволяють одночасно сприймати інформацію через слуховий та зоровий канали, активізуючи увагу та зовнішню мотивацію. Різноманітність засобів та методів на-

© Теслюк В.М., Боргун Є.Б ., 2013

вчання сприяє зацікавленості студентами у навчанні, поглиблює інтерес до предмета.

Мета статті – дослідити застосування технічних засобів для проведення занять у ВНЗ, вплив сучасних інформаційних технологій на освітній процес та пізнавальну діяльність студентів .

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день питанню застосування технічних засобів у вищих навчальних закладах присвячено безліч робіт відомих науковців: О. Овчарук , О. Гриценчук, Р. Лаврентьєва, З. Іванова, І. Малицька , Т. Кузнєцова, А. Кільченко, Ю. Лабжинський, Т. Омельченко та інші. Одні аналізують важливість і необхідність інформаційного забезпечення сучасної системи освіти України через інформаційні всесвітні мережі, інші висвітлюють методологічні підходи до впливу комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання студентів, треті — про розвиток дистанційної освіти в європейських країнах і США, подається порівняльний аналіз різних концепцій, які спрямовано на реалізацію ідеї дистанційної освіти в різних країнах.

Значний внесок у теорію і практику використання інформаційних технологій навчання (комп'ютеризації навчання) зробили А. Андрєєв, М. Бухаркина, Я. Ваграменко, А. Єршов, О.Дмітрієва, К. Колін, М. Моїсеєва, Е. Полат, Т. Назарова, В. Леонов, С. Григор'єв та інші. У працях цих авторів розглянуто шляхи підвищення, ефективності навчання з використанням різних технічних засобів, деякі способи класифікації педагогічних програмних засобів, проблеми комп'ютеризації викладання природничих дисциплін.

Інший підхід пропонують В. Домрачев, С. Каракозов, А. Леонт'єв, Ю. Машбиць. Їхні дослідження більшою мірою спрямовані на вдосконалення пізнавальної діяльності, оптимізацію педагогічного процесу за допомогою активації самостійної роботи студентів у процесі дистанційного навчання, підвищення пізнавальної мотивації з урахуванням їх психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей.

Виклад основного матеріалу. Використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі створює реальні можливості підвищення якості освіти. Проте, необхідно визнати, що рівень інформатизації навчальної і наукової діяльності залишається ще досить низьким. У розвитку певних інформаційних освітніх технологій головну роль повинна відіграти вища школа, серед першочергових завдань якої є розвиток дистанційного навчання і створення електронних бібліотек, модернізація і розвиток існуючої мережевої інфраструктури, збільшення пропускної спроможності використовуваних каналів, застосування різних пакетів прикладних програм під час вивчення певних дисциплін.

Важливо спостерігати за європейським досвідом і знати останні нововведення та проекти в означеній галузі. Необхідно вживати конкретні заходи щодо впровадження інформаційних технологій у системі загальних середніх і вищих навчальних закладів.

Державотворчі процеси в Україні актуалізували необхідність реформування вищої освіти. Основні засади реформування освітньої діяльності визначені Законом України "Про освіту", Указом Президента України "Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні", національною програмою "Освіта", нормативними документами Міністерства освіти і науки України .

Сьогодні в Україні зростає потреба в належній спеціальній підготовці, підвищенні професійної майстерності працівників, інженерів-технологів деревообробної промисловості.

В умовах всезростаючого інформаційного навантаження якість підготовки фахівців значною мірою залежить від інтенсифікації та оптимізації навчального процесу на основі ефектив-

ного використання класичних та активного впровадження нових методик, що базуються на найширшому використанні різноманітних технічних засобів навчання. Науково-технічний прогрес та сучасна педагогічна наука, забезпечуючи викладача найновішими методиками і технічними засобами подачі навчального матеріалу, вимагають від нього постійної самоосвіти та зусиль щодо вдосконалення педагогічної майстерності, як однієї з найваготміших умов забезпечення належного рівня підготовки фахівців.

Навчально-методичний посібник покликаний розширити знання психолого-педагогічних аспектів використання сучасних технічних засобів навчання, їх технічних особливостей та можливих методичних прийомів застосування.

Ефективність використання засобів нових інформаційних технологій у навчальному процесі багато в чому залежить від успішності виконання завдань методичного характеру, пов'язаних із інформаційним змістом і способом використання систем у навчальному процесі. У зв'язку з цим доцільно розглядати навчальні системи, які використовуються в конкретній навчальній програмі як програмно-методичні комплекси.

Як показує практика, застосовуючи інформаційні технології, вдається - по-перше індивідуалізувати навчальний процес. На лекціях, де, як правило, багато студентів володіють неоднаковим розвитком, знаннями і уміннями, темпом пізнання і іншими індивідуальними якостями, використання комп'ютера, дозволило кожному студенту працювати самостійно, рівень навчання слабких студентів при цьому підвищився, по-друге - розвиток самостійності студентів. Студент вирішує ті або інші завдання самостійно, усвідомлено (не копіюючи рішення на дошці або у товариша), при цьому підвищується його інтерес до предмету, впевненість у тому, що він може засвоїти предмет. По-третє - використання комп'ютера для звільнення студентів від рутинних операцій при вирішенні завдань або виконанні лабораторних робіт. Четверта можливість - моделювання на комп'ютері деяких об'єктів праці. Застосовуючи інформаційні технології на семінарських заняттях, викладачі підвищують якість наочності в навчальному процесі (презентації, виконання складних графіків, таблиць і т. д.) [5].

Представлення навчального матеріалу повинне відповідати не тільки вербально-логічному, але і сенсорно-перцептивному і представлінському рівнях когнітивного процесу. Його виклад необхідно орієнтувати на тезаурус і лінгвістичну композицію конкретного вікового контингенту і специфіку підготовки студентів.

В якості основного технічного засобу мультимедійних технологій, безумовно, виступає комп'ютер, оснащений необхідним програмним забезпеченням і мультимедійних проектором. Звісно, що комп'ютер не замінює собою викладача, є лише засобом здійснення педагогічної діяльності, його помічником.

Завдяки своїм можливостям і розвитку технічних засобів мультимедійні технології можуть застосовуватися при проведенні практично всіх видів навчальних занять.

Аналіз педагогічної літератури і досвід викладання дозволили виділити декілька основних аспектів застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі при проведенні різних видів занять.

Застосування нових інформаційних технологій у навчанні відповідно до цих етапів призведе до зміни змісту освіти завдяки впровадженню в загальний зміст навчання певних розділів існуючих навчальних дисциплін, які дозволяють студентам оволодіти необхідними знаннями, уміннями та навичками і здатностями їх застосування щодо нових інформаційних технологій в професійній діяльності.

У зв'язку із застосуванням сучасних технологічних інновацій у сфері освіти відбуваються докорінні зміни у викладацькій діяльності, зміни освіти, місця і ролі викладача в навчальному

процесі. Впровадження цих інновацій впливає на якість освіти, а також на формування в майбутніх фахівців певного інформаційного світогляду й рівня інформаційної культури.

Технічні засоби навчання (ТЗН) - можна розглядати як комплекс техніко-технологічних пристроїв, що покликані з допомогою відповідних методик інтенсифікувати та оптимізувати процес пізнання шляхом активізації, перш за все, візуальної форми подачі навчального матеріалу.

Вплив ТЗН на процес пізнання залежить від обраної моделі навчання та методичного підходу до викладу матеріалу. Можна виділити наступні моделі навчання щодо інформаційного впливу викладача на слухача.

Модель заняття з комплексним інформаційним впливом стала можливою з впровадженням у навчальний процес новітніх інформаційних технологій: мультимедійної проекції, інтерактивних дощок, комп'ютерно-програмних засобів інтенсивного вивчення предмета, комп'ютеризованих лінгафонних комплексів, перспективних технологій навчання через Інтернет (дистанційне навчання) тощо[1]. Фактично мова йде про нову модель системи передачі-отримання знань, основаної, на відміну від систем традиційних, на інших психологічних і педагогічних аспектах. Викладач стає не наставником, а навігатором у світі інформації, що передбачає більшу самостійність слухачів у пошуках і засвоєнні нових знань.

Операційні моделі (В.В. Давидов, В.В. Рубцов, Г.Г. Кравцов) спираються на розроблену у психології концепцію діяльності, згідно цих концепцій у навчанні виділені такі основні елементи — цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності, її контроль і оцінка, які є загальними для будь-якого виду діяльності.

Оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності відбувається не стихійно, а розробляється і задається педагогом через спеціально побудовану систему.

Одним із чинників, що перешкоджають широкому впровадженню в педагогічну практику комплексної моделі в цілому або її окремих складових, є недостатня підготовленість педагогічного складу до роботи із сучасними мультимедійними та комп'ютеризованими технічними засобами навчання. Інформація для проектування з комп'ютерного монітора на великий екран може бути статичною (текстова, таблична, графічна), що готується за допомогою широко популярних комп'ютерних програм Microsoft Word, Microsoft Excel, Corel Draw, Adobe Photoshop та ін., презентаційною (текстово-графічна динамічно змінна в часі інформація із звуковим супроводом та відеофрагментами), яка підготовлена з допомогою програм Microsoft PowerPoint, Adobe Premire, анімаційною (мультиплікаційна), яка створена із застосуванням програм Macromedia Flash, Corel PhotoPaint та ін[6].

Щодо викладання дисциплін із предмету «Сушіння деревини» статичною може бути текстова інформація, що відображає різні дефініції, які важко сприймаються на слух, розкриває суть термічних режимів сушіння, тощо. В таблично-цифровому вигляді може подаватись інформація, яка аналітично підтверджує виклад навчального матеріалу, в графічному - та, що відображає графіки, логічні залежності процесів, фотографічні зображення предметів, ознак, параметрів тощо.

Анімаційна інформація застосовується для відтворення засобами мультиплікації послідовності прихованих процесів, залежностей тощо. Вона є найбільш захоплюючою та вимагає трудовитрат при її підготовці.

Статичні та динамічні проекційні засоби в загальному називають візуальними ТЗН.

Навчальний процес може бути забезпечений гамою технічних засобів, які мають різні технічні характеристики, різну ефективність впливу на аудиторію, різні методики застосування.

До статичних проекційних засобів, які подають інформацію проектуванням на екран належать проектори.

Мультимедійні засоби навчання дозволяють:

- підвищити інформативність лекції;
- стимулювати мотивацію навчання;
- підвищити наочність навчання за рахунок структурної надмірності;
- здійснити повтор найбільш складних моментів лекції (тривіальна надмірність);
- реалізувати доступність і сприйняття інформації за рахунок паралельного представлення інформації в різних модальностях: візуальної і слухової (перманентна надмірність);
- організувати увагу аудиторії в фазі її біологічного зниження (25-30 хвилин після початку лекції та останні хвилини лекції) за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок або за рахунок доцільно застосованої анімації та звукового ефекту;
- здійснити повтор (перегляд, коротке відтворення) матеріалу попередньої лекції;
- створити викладачу комфортні умови роботи на лекції[6].

Слід відмітити, що для проведення семінарських та практичних занять інформаційні технології використовуються не так часто. Проте, як показали сучасні дослідження в області освітніх технологій, саме тут знаходяться великі резерви для підвищення ефективності навчання [6; 5].

При проведенні групових і практичних занять також доцільно використовувати презентації, проте тут є свої особливості. Презентацію можна демонструвати як за допомогою проектора, так і (при проведенні занять в комп'ютерному класі) на екранах моніторів. При проведенні таких видів занять доцільно використовувати презентації як частину заняття, наприклад, у вступній частині заняття для повторення раніше пройденого матеріалу. У даному випадку презентацією може керувати і викладач, і студент. Вимоги до презентації для групових і практичних занять майже ті самі, що і для лекції.

Основна схема засвоєння інструментальних мультимедійних засобів на практичних та лабораторних заняттях полягає в тому, щоб спочатку підпорядкувати свої дії логіці, що задається цими засобами, а потім – цілями і задачами своєї діяльності, отримавши нові можливості досягнення результатів цієї діяльності. Мультимедійний засіб або ресурс виступає предметом навчальної діяльності, в ході якої набуваються знання про роботу засобу, вивчаються мови і прийоми взаємодії з ним, засвоюються навички роботи.

Незважаючи на наявність незаперечливих переваг мультимедійних технологій порівняно з іншими освітніми технологіями, слід відзначити, що вони не можуть замінити всі інші методи та форми навчання, які добре зарекомендували себе в педагогічній практиці. Адже тільки їх науково обґрунтоване поєднання в освітньому процесі може забезпечити його найбільшу результативність.

Отже, в такому випадку мультимедійні технології треба сприймати й як засіб підвищення ефективності процесу вивчення студентами різних на-вчальних дисциплін, і як засіб поліпшення їх професійної підготовки.

Оскільки однією з провідних рис освітніх мульмимедіа є забезпечення інтерактивності, доцільно відзначити, що, відповідно до міжнародних стандартів, виділено чотири її рівні: простий (пасивний), обмежений рівень взаємодії з навчальним продуктом, повний рівень інтерактивності й рівень реального масштабу часу. Так, перший із визначених рівнів характеризується мінімумом дій користувача (наприклад, цьому рівню відповідає процес управління презентацією). Обмежений рівень взаємодії виявляється в процесі, коли студенти реагують на окремі навчальні запити (типовим прикладом цього є тестування, коли майбутні фахівці обирають певні готові варіанти відповідей із запропонованого їх набору). Повний рівень інтерактивності міжнародні експерти пов'язують із навчанням, де студенти виявляють різноманітні реакції на численні навчальні запити, розширюючи спектр способів взаємодії з елементами мультимедійного засобу .

Рівень реального масштабу передбачає забезпечення взаємодії майбутніх фахівців із середовищем, в якому моделюються реальні об'єкти та процеси, максимально використовуючи можливості інтерактиву (як приклад такого рівня, можна назвати дидактичні комп'ютерні ігри, програми-конструктори тощо).

Висновки. Впровадження означених технологій у навчальний процес дозволяє підвищити якість підготовки з дисципліни «Сушіння деревини», а також дати особистості на будь-якому рівні освіти не тільки загальну і професійну підготовку, але й необхідну базу для самоосвіти; можливість розвинути здатність активно використовувати знання для розв'язання виникаючих проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Досвід і напрями діяльності інформаційної освітянської мережі ЮНЕСКО для розвитку освітніх процесів України / Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: Зб. наук. праць / В.Ю.Бикова, Ю.О.Жука.– К.: Атака, 2004. – С.199.*
2. *Малицька І.Д. інноваційний напрямок в професійній освіти зарубіжних країн - антрепренерська освіта / Педагогічна газета. - 2003. - № 2.- С.8. / І. Д. Малицька - Київ: Атіка, 2004. — 204–209 с.*
3. *3. Андерсен Б.Б. Мультимедиа в образовании / Б.Б. Андерсен, К. Ванден Бринк. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.*
4. *Дьяченко Л.Г. Практика применения мультимедийных технологий в политехническом образовании / Л.Г. Дьяченко // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 141-146.*
5. *Молибог, А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог. - М. : Высшая школа, 1971. - 296 с.*
6. *Пидкасистый П. И. Педагогика : Учеб. пособие для ст-в пед. учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Мищенко, Е. Н. Шиянов. - М. : Школа-Пресс, 1998. - С. 199 - 239, 274 - 295.*

ТИМЧУК Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної
та соціальної педагогіки,
Чернівецький національний
університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У РАДЯНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ 20-30х рр. ХХ ст.

У статті представлено результати ретроспективного аналізу розвитку теорії освіти дорослих у 1920-1930-х роках, розкрито підходи і досягнення радянської педагогіки в науковому обґрунтуванні організації навчання дорослих. На основі фактологічного матеріалу зроблено висновки, що формування теорії освіти дорослих здійснювалося як в рамках розробки загальних проблем педагогіки, так і в контексті наукового осмислення позашкільної освіти, що до початку ХХ століття конституювалася в самостійну область педагогічного знання, і досвід, накопичений у цій сфері, був використаний при навчанні дорослих в період 1920-1930-х років. Простежено підходи радянської педагогіки до обґрунтування основних форм та методів навчання, які використовувалися в освіті дорослих.

Ключові слова: *освіта дорослих, історія освіти дорослих, теорія освіти дорослих, форми організації навчання дорослих, методи навчання дорослих.*

В статье представлены результаты ретроспективного анализа развития теории образования взрослых в 1920-1930-х годах, раскрыто подходы и достижения советской педагогики в научном обосновании организации обучения взрослых. На основе фактологического материала сделаны выводы, что формирование теории образования взрослых осуществлялось как в рамках разработки общих проблем педагогики, так и в контексте научного осмысления внешкольного образования, которое к началу ХХ века конституировалась в самостоятельную область

© Тимчук Л ., 2013

педагогического знания, и опыт, накопленный в этой сфере, был использован при обучении взрослых в период 1920-1930-х годов. Прослежены подходы советской педагогики к обоснованию основных форм и методов обучения, которые использовались в образовании взрослых.

Ключевые слова: *образование взрослых, история образования взрослых, теория образования взрослых, формы организации обучения взрослых, методы обучения взрослых.*

This article presents a retrospective analysis of the theory of adult education in the 1920-1930's, reveals approaches and achievements of Soviet pedagogy scientific foundation of adult learning. Based on material factual conclusions that the formation of the theory of adult education was carried out both in the development of common problems of pedagogy, and in the context of scientific understanding of non-formal education, the beginning of XX century evolved into an independent field of pedagogical knowledge and experience gained in this field, was used in adult learning in the period 1920-1930's. Soviet pedagogy investigates approaches to study basic forms and methods that were used in the education of adults.

Key words: *adult education, history of adult education, adult education theory, forms of adult education, adult learning methods.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Одним із пріоритетних напрямів сучасної державної політики щодо розвитку національної освіти є розвиток системи безперервної освіти та навчання впродовж життя [23, с.345-366] .

Важливим компонентом процесу навчання протягом усього життя є освіта дорослих - пролонгований процес розвитку людини (особистості, громадянина, фахівця), що відбувається протягом усього дорослого життя [3]. Забезпечуючи потреби в навчанні молоді, дорослих і людей старшого віку, навчання й освіта дорослих дозволяють людям здобувати необхідні знання, можливості, навички, якості й ціннісні установки для того, щоб здійснювати й розбудовувати свої права й бути господарями своєї долі.

З прийняттям законодавчих актів – законів України «Про освіту» (1996), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про вищу освіту» (2002), а також Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Національної доктрини розвитку освіти (2002), у нашій країні започатковано розробку національної концепції розвитку освіти дорослих та формування цілісної, відкритої, гнучкої системи освіти дорослих, що охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту й спрямовується на задоволення освітніх поточних і перспективних потреб особистості з метою всебічного сприяння її гармонійному й повноцінному розвитку, успішній адаптації до постійно змінюваних соціально-економічних умов існування [20].

На шляху реалізації в першій чверті XXI століття концепції ціложиттєвого навчання й освіти дорослих як її

невід'ємної складової доцільним є погляд в історію, що дозволить виявити досягнення, інноваційний потенціал сучасних процесів, зберегти і примножити їх здобутки. Вивчення історії розвитку освіти дорослих в Україні сприятиме осмисленню й усвідомленню того, що нинішній стан освіти дорослих є органічним продовженням і своєрідним підсумком усієї попередньої історії, дасть змогу простежити еволюцію освіти дорослих в Україні та визначити прогностичні напрями її розвитку.

Стан дослідження проблеми. Наприкінці XX – на початку XXI ст. з'явилося чимало наукових праць (статей, посібників, монографій, дисертацій) українських учених (О.Аніщенко, О.Барабаш, Л.Березівська, Л.Вовк, І.Воробець, Д.Герцюк, В.Голобобов, О.Джус, С.Дмитренко, Т.Завгородня, О.Капченко, К.Кобченко, О.Ковальчук, Н.Коляда, Б.Корольов, О.Мартіросян, Н.Мукан, З.Нагачевська, Л.Сігаєва, Н.Побірченко, Є.Поточни, О.Сітало, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, Н.Чепурна, С.Черкасова, М.Шепель, Д.Щербак, Л.Шинкаренко та ін.), які в рамках сучасної історико-педагогічної парадигми ґрунтовно чи побіжно висвітлюють процеси становлення і розвитку освіти дорослих в Україні, окреслюють їх основні тенденції та закономірності. Однак, нині в українській історіографії немає історико-педагогічних праць, де б висвітлювався розвиток теорії освіти дорослих, цілісно й комплексно простежувалися процеси формування теоретичних узагальнень й наукового обґрунтування цілей, принципів, закономірностей, змісту, форм і методів навчання й розвитку дорослих людей.

Формулювання цілей статті. У даній статті маємо на меті здійснити ретроспективний аналіз розвитку теорії освіти дорослих у 1920-1930-х роках, розкрити підходи і досягнення радянської педагогіки в науковому обґрунтуванні організації навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період з 1917 року до кінця 1930-х років в історії розвитку вітчизняної педагогіки відзначається як складний і суперечливий. З одного боку, розвиток освіти і розширення педагогічних знань відбувалися в умовах революційного реформування, новаторських педагогічних ідей, проголошення гуманістичної орієнтації освіти. З іншого боку, розвиток вітчизняної педагогіки з неминучістю відчував на собі негативні сторони нової політичної системи, яка остаточно сформувалася до кінця 1930-х років: обмеження свободи ідейної полеміки, репресії проти інакомислячих, жорсткість цензури та ідеологічного контролю, скорочення контактів із зарубіжною педагогічною наукою.

Незважаючи на складність соціальних умов, розвиток вітчизняної педагогічної науки в розглянутий період був дуже інтенсивним. В більшій мірі це відноситься до періоду 1920-х років, коли педагогічна наука розвивалась особливо плідно. Це було пов'язано з тим, що, по-перше, ще продовжували працювати вчені-педагоги, які були носіями кращих педагогічних традицій дореволюційної епохи, по-друге, в 1920-ті роки українська наука ще зберігала зв'язок з рештою педагогічного світу; по-третє, керівники Народного комісаріату освіти заохочували революційне новаторство і залучали до співробітництва талановитих і оригінально мислячих педагогів.

Наукове обґрунтування організації навчання дорослих, з одного боку, здійснювалося в рамках розробки загальних проблем педагогіки, з іншого боку, освіта дорослих як позашкільна освіта до початку XX століття конституювалася в самостійну область педагогічного знання, і досвід, накопичений у цій сфері, був використаний при навчанні дорослих в період 1920-1930-х років.

В основу теорії освіти дорослих були покладені ідеї К.Д. Ушинського, які отримали подальший розви-

ток у працях В.Вахтерова, В.Зеленко, Є.Мединського, С.Сірополко, В.Чарнолуського та інших дослідників. Основний зміст теорії позашкільної освіти дорослих в кінці XIX - початку XX століть становили загальні питання специфіки навчання дорослих. Вже в ті роки педагоги розуміли, що в школи для дорослих не можна переносити досвід дитячих шкіл, не трансформувавши його з урахуванням віку. Вони вважали, що для школи дорослих необхідно створити свою власну дидактику і методику, виробити особливий, прискорений темп викладання, надати викладанню серйозний характер, відповідний до запитів дорослої людини. Дидактичні ідеї цього періоду орієнтували педагогів на встановлення зв'язку досліджуваного матеріалу з життям, з безпосередньою діяльністю дорослого учня, на відбір навчального матеріалу, що має прикладне, практичне значення.

Новий етап у розвитку теорії освіти дорослих почався після 1917 року. Зазначимо, що мова йде про території Центральної, Південної і Східної України, що спочатку входили до складу Російської імперії, з 1917 р. – до Української Народної Республіки (без Західної Області УНР), а потім (з 1919 р.) увійшли у статусі УСРР (з 1937 р. - УРСР) до СРСР.

З часу встановлення в Україні більшовицького режиму (1919 р.) розвиток освіти дорослих, як і всієї освітньої галузі та й інших суспільних сфер, відбувався в рамках розбудови радянської державності. На розвитку освіти дорослих в УСРР безпосередньо позначалися процеси, які відбувалися у РСФРР.

У контексті реалізації широких освітніх реформ і розробки радянської концепції побудови освітньої системи, важлива увага приділялася питанням освіти дорослих. Уже в першому документі з народної освіти - зверненні "Від народного комісара по освіті" від 29 жовтня 1917 А.В. Луначарський писав: "Школа для дорослих повинна зайняти широке місце в загальному плані народного навчання" [21, с. 3].

У 1918 році в Петрограді був відкритий Інститут позашкільної освіти, який, поряд з підготовкою педагогічних кадрів, займався розробкою педагогічних проблем освіти дорослих. У «Положенні про організацію справи позашкільної освіти в РРФСР», прийнятому на Першому Всеросійському з'їзді з позашкільної освіти у 1919 році, були сформульовані основні принципи освіти дорослих. З'їздом була прийнята резолюція «Про школи для дорослих», яка передбачала створення шкіл грамоти та початкових загальноосвітніх шкіл для дорослих, селянських шкіл, а також підготовку педагогічних кадрів для позашкільної освіти. З 1919 року став видаватися журнал «Позашкільна освіта», в якому висвітлювалися проблеми теорії і практики освіти дорослих в Росії і за кордоном [25, с.33].

У період 1920-х років наукова розробка проблем навчання дорослих здійснювалася в працях Є.Голанта, В.Зеленко, Н.Крупської, Є.Мединського, А.Пінкевич, С.Сірополко, В.Чарнолуського. В їх роботах стверджувалося, що навчання дорослих не може будуватися тільки на основі принципів і положень загальної педагогіки, яка історично створювалася як теорія і практика дитячого навчання. У якості найважливіших принципів навчання дорослих були висунуті демократизм, загальноосвітнє навчання на широкій політехнічній основі, поєднання навчання з продуктивною працею, тісний зв'язок з життям, політичною просвітою і практичною діяльністю учнів.

У період 1920-1930-х років проблеми навчання дорослих розглядалися в роботах Н.Крупської. Обґрунтовуючи необхідність особливого підходу до навчання дорослих, вона писала, що школи дорослих неможливо рівняти по дитячим школам, як неможливо поставити знак рівності між дитиною і дорослою людиною, яка має бага-

тий життєвий і трудовий досвід [18, с.591]. Основний зміст освіти дорослих Н.Крупська вбачала в навчанні їх, по-перше, раціональній організації розумової та фізичної праці з метою вдосконалення виробничої кваліфікації; по-друге, у підвищенні громадської активності, формуванні навичок громадської роботи та навчанні методам застосування знань у практичній діяльності. У працях Н.Крупської були виділені основні фактори, що визначають специфіку навчання різних категорій дорослого населення, зокрема, робітників.

Теоретичне обґрунтування проблеми навчання дорослих здійснювалося в період 1920-1930-х років і в дослідженнях із загальної педагогіки. У центрі уваги вітчизняної педагогіки в цей період знаходились принципові проблеми: цілі і зміст освіти, форми організації та методи навчання. Вирішення цих проблем, які були в рівній мірі актуальні і для шкільної освіти, і для навчання дорослих, відбувалося в процесі гострих наукових дискусій.

Предметом дискусій про зміст освіти стали нові ідеї і принципи освіти, проголошені більшовиками, а також нові освітні програми, де фіксувався зміст освіти.

Головною метою нової радянської педагогіки було створення такої системи освіти, яка відповідала б потребам нового суспільства, тобто забезпечувала б виховання «свідомих будівників соціалізму» [6, с.4]. Головне практичне завдання полягало в тому, щоб привести зміст освіти у відповідність до цілей комуністичного виховання; пов'язати зміст освіти з вирішенням актуальних соціальних проблем - політичних, економічних і культурних, переглянути ідейні, методологічні основи теорії загальної освіти та створити на базі марксизму нову педагогічну концепцію.

У багатьох педагогів програмні документи більшовиків у сфері освіти викликали позитивний відгук, оскільки вони відповідали демократичним і гуманістичним цілям, за досягнення яких завжди боролася передова педагогіка. Разом з тим багато педагогів піддали ці документи критиці, вважаючи їх зміст демагогічним, декларативним і утопічним в тодішніх історичних умовах.

Проголошені радянською педагогікою нові цілі, принципи і зміст освіти вимагали нових форм організації освітнього процесу і методів навчання. Ці питання також знаходилися в центрі педагогічної полеміки в період 1920-х років, зокрема розглядалися в працях С.Білоусова, П.Блонського, В.Вейкшана, Б.Всесвятського, Б.Жадовського, А.Калашникова, Л.Левіна, І.Мерзона, А.Пінкевича, М.Пістрака, С.Рівеса, І.Свадковського. Предметом обговорення стали такі форми організації навчання, як: класно-урочна система, лабораторно-бригадна, гурткова, індивідуальна і самоосвітня робота.

Одне з важливих місць у педагогіці цього періоду займала критика класичної класно-урочної системи організації навчального процесу. Дана система розглядалася як анахронізм дореволюційної школи, що перешкоджає ефективному здійсненню педагогічної роботи. Недолугість класно-урочної системи педагогами 1920-х років обґрунтовувалася з психологічної, педагогічної та соціальної точок зору.

Головним недоліком класно-урочної системи вважалася її непридатність з точки зору соціального замовлення, поставленого перед радянською школою сучасною епохою. «Будучи продуктом монастирської школи, класно-урочна система всією своєю конструкцією пристосована до передачі учням готових знань, що сприймаються на віру», - так оцінювалася класно-урочна система у «Педагогічній енциклопедії» [2, с.530]. За допомогою класно-урочної системи в учнів виховується пасивне підпорядкування авторитету і некритичність мислення. У підсумку робився висновок, що цілі, завдання і нові методи навчання не можуть бути реалізовані

при збереженні класно-урочної системи.

Поряд з критикою класно-урочної системи в педагогіці 1920-х років активно велися пошуки альтернативних форм організації навчання. У науково-педагогічній літературі широко обговорювалася така форма організації навчання як Дальтон-план. Заснована на ідеях Д. Дьюї, ця форма отримала поширення спочатку в США, а дещо пізніше і в Європі. У дальтон-плані увагу вітчизняних дослідників привертала в першу чергу можливість розвитку в учнів навичок самостійної роботи, а також відображення сучасних методів індустріальної праці. Дальтон-план трактувався як форма, що стимулює активність і самодіяльність учнів завдяки використанню дослідницького методу. Серед сильних сторін дальтон-плану підкреслювалися наступні: сприяння осмисленню учнями мети пізнавальної діяльності, що надавало її досягненню усвідомлений характер і формувало почуття відповідальності за роботу; індивідуалізація процесу навчання (можливість планувати роботу і час, за бажанням вибирати свій темп); створення умов для самостійної, до певної міри вільної діяльності учнів (занять за вибором), що стимулювало їх активність та ініціативність, розвивало творчий потенціал, надавало педагогічній роботі гнучкість і динамічність; виникнення передумов для продуктивного спілкування, співробітництва на основі спільної діяльності педагогів і учнів, що відкривало перспективи для гармонізації поєднання інтересів особистості і колективу. Позитивні сторони дальтон-плану відзначалися в роботах П.Блонського, В.Вейкшана, А.Пінкевича.

Разом з тим в роботах вітчизняних педагогів містилася і критика окремих сторін дальтон-плану. В першу чергу критиці піддавалися цільові установки дальтон-плану, які, на думку радянських дослідників, були спрямовані на розвиток індивідуалізму і буржуазної системи цінностей. А.Пінкевич відзначав, що навчання за Дальтон-планом в США має своєю головною метою підготовку ділка і комерсанта [27, с.179]. П.Блонський, Б.Всесвятський, Л.Левін, М.Пістрак вказували, що Дальтон-план принижує керівну роль вчителя, ігнорує емоційну сторону процесу навчання і багато в чому є модифікацією старих, дореволюційних форм навчання [19, с.58].

Радянські педагоги, прагнучи подолати недоліки дальтон-плану як форми організації навчання, внесли в нього цілий ряд коректив. Всі вони були спрямовані на посилення ролі колективізму, що було необхідно для формування нового типу особистості. Ці завдання і шляхи їх реалізації були обґрунтовані в роботах Б.Жадовського, А.Калашникова, І.Мерзона, С.Рівеса, І.Свадковського. У педагогічній практиці другої половини 1920-х років дальтон-план був трансформований в лабораторно-бригадну форму організації педагогічного процесу, яка набула широкого поширення.

Гурткова, індивідуальна та самоосвітня форми організації навчання найбільшою мірою отримали висвітлення в педагогічних працях Н.Крупської. Низка її робіт присвячені гуртковій роботі, яка розглядалася в практиці ліквідації неписьменності дорослого населення як важлива допоміжна форма організації навчання. У статті «Гурткові заняття» вона визначила зміст і основні риси даної форми роботи: «Під гуртковими заняттями розуміються заняття, які веде викладач з якогось предмета (або питання) з порівняно невеликою (не більше двадцяти) групою учнів ... Ці заняття базуються в основному на самодіяльності учнів. Проте основна робота лягає на викладача. Він складає план гурткової роботи, розподіляє функції між слухачами, дає всі потрібні вказівки. Цього типу гурток найбільш гарантований від помилок, але все ж в такому гуртку «вчитель навчає, учні вчаться» [13, с.55].

У статті «Про гурткову роботу» Н.Крупська обґрунтовує необхідність

організації гуртків за місцем роботи учнів, забезпечення тісного зв'язку змісту навчання з виробничим процесом, а також необхідність активної ролі самих учнів в організації навчального процесу: «Гурткова форма навчання повинна відрізнятися великою гнучкістю, активністю членів гуртка, підвищеним інтересом до цієї форми навчання, завдяки безпосередньому зв'язку її з практикою життя, з її запитами, завдяки повній свободі вибору гурткових занять та організації навчального процесу самими учнями» [14, с.656].

Велике значення Н.Крупська надавала організації самоосвітньої роботи дорослих і виділяла її як самостійну форму організації навчання. У статтях «Основні питання самоосвіти» і «Організація самоосвіти» викладені основи організації самостійних занять дорослих в ході навчання грамоті, визначена система контролю і методичної допомоги в самоосвітній роботі дорослих [16, с.229-236; 15, с.58-86].

Слід зазначити, що в розумінні Н.Крупської гурткова, самоосвітня та індивідуальна форми організації навчання були тісно пов'язані між собою. Так, наприклад, самоосвітня робота дорослих могла будуватися на основі гурткових занять в спеціальних гуртках самоосвіти, де обов'язковою частиною були індивідуальні заняття з учнями. Самоосвітня робота могла будуватися також на основі регулярного консультування дорослих, які самостійно навчаються у консультаційних пунктах [16, с.229-236; 17, с.259-267].

Таким чином, в науково-педагогічній літературі 1920-х років були виділені і обґрунтовані всі форми організації навчального процесу, які використовувалися у навчанні дорослих. Це були класно-урочна система, лабораторно-бригадна, гурткова, індивідуальна та самоосвітня форми організації навчання.

Розробка проблеми методів навчання у вітчизняній педагогічній науці 1920-1930-х років спиралася на досягнення прогресивної дидактики початку XX ст., представленої роботами П.Каптерєва, В.Вахтерова, К.Вентцеля, П.Блонського. У них містилася критика старої школи з її пасивними методами навчання, яким протиставлялися нові методи і організаційні форми, що сприяють розвитку пізнавальної активності і самостійності учнів. Пошуки таких методів знаходили відображення в передовій педагогічній практиці того часу.

У другій половині 1920-х років був опублікований ряд дидактичних робіт, в яких знайшла відображення проблема методів навчання. У них містилося близько двох десятків різних визначень цих понять. Більшість педагогів розглядали метод як об'єктивний, обґрунтований шлях пізнання істини, основний шлях освітньої роботи. Такої точки зору дотримувалися І.Автухов, Б.Всесвятський, Ш.Ганелін, А.Пінкевич, М.Рубінштейн, Н.Шульман. Вони розмежовували стосовно до навчальної роботи поняття методу і прийому навчання. Б.Всесвятський вважав, що «метод - це основний шлях освітньо-виховного процесу, а не окремо кожен частковий прийом» [7, с.193]. М.Рубінштейн, відзначаючи наявність зв'язку між методом і прийомом, вказував, що «метод - це система цілком обґрунтованих і добре злагоджених окремих прийомів, логічно і фактично утворюючих стрункe, єдине ціле» [32, с.12]. А.Пінкевич розумів метод як логічний шлях пізнання істини, а для позначення предметно-практичних операцій він використовував терміни «форма» та «спосіб» [27]. Е.Голант під методами навчання розумів способи взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на озброєння учнів знаннями, вміннями та навичками, на формування їх світогляду, на розвиток їх розумових сил і здібностей [9, с.5].

У цілому в педагогіці 1920-х років поняття методу тлумачилося дуже суперечливо. Проблеми, пов'язані з наявною термінологічною суперечливістю і невизначеністю, були відзначені

в науковій літературі того часу. Так, наприклад, в книзі про методичні проблеми радянської школи, виданої в 1925 р. під редакцією М.Рубінштейна, зазначалось, що різноманіття термінів, розпливчастість і неточність формулювань «збиває з пантелику і без того розгубленого за роки революцій масового вчителя». При цьому особливо підкреслювалося, що «під назвою «метод» в одну купу звалюється і розподіл навчального матеріалу, і освітні системи, і організаційні форми навчальних занять, і способи словесного вираження наукових істин, і техніка шкільних робіт, і багато іншого» [22, с.92].

У відповідності з цілями і принципами навчання в новій, радянській школі в педагогіці 1920-х років розвиток активності і самостійності учнів розглядався в якості основних критеріїв вибору методів навчання. У «Декларації про єдину трудову школу» було записано: "Всі предмети викладання не тільки допускають творчий активний метод викладання, але і вимагають його» [26, с.139]. У відповідності з цим, оптимальним методом навчання був визнаний дослідницький метод, про що писало багато радянських педагогів, в тому числі П.Блонський, А.Калашников, М.Пістрак.

Термін "дослідницький метод" був введений у 1911 р. Б.Райковим. У дореволюційній педагогіці дослідницький метод ототожнювали з постановкою самостійної пошукової діяльності та експериментальною роботою учнів. У середині 1920-х років тезу про провідну роль дослідницького методу в навчальному процесі міцно утвердилася в радянській педагогічній науці. Термінологічна строкатість, характерна для педагогічної науки тих років, знайшла відображення і в численних назвах дослідницького методу. В роботах різних авторів він отримав такі назви: дослідницький (А.Пінкевич), метод пошуків (Б.Всесвятський), дослідно-дослідницький (Б.Райков), активно-дослідницький (М.Миколаївський), активно-трудовий (П.Афанасьєв, Б.Ігнатьєв), дослідницько-трудовий (С.Каменєв), лабораторно-дослідницький (Н.Попова), лабораторний (І.Челюсткін).

Водночас різноманітність термінів відображала відомі розходження в трактуванні дослідницького методу різними педагогами. Так, Б.Всесвятський підкреслював його відмінність від наукового дослідницького методу, Б.Райков відзначав більш значну роль самостійних дослідів учнів, П.Афанасьєв, Б.Ігнатьєв, М.Миколаївський вказували на зв'язок дослідницького методу з пізнавальною активністю учнів. С.Боголюбський вказував, що принципова думка, яка лежить в основі методу, приймалася усіма педагогами, проте конкретні деталі та тлумачення методу були вкрай різноманітними [5, с.61].

Відповідність дослідницького методу цілям і завданням нової радянської школи зумовило ставлення цілого ряду дослідників до цього методу як до провідного в шкільній роботі. Вони підкреслювали його всеосяжний характер, який поширювався і на інші методи і організаційні форми навчання. Цієї точки зору дотримувалися С.Доброхотов та Н.Горбунов. Разом з тим, в роботах багатьох прихильників дослідницького методу, наприклад, Б.Ігнатьєва, Б.Райкова, В.Ульянинського і К.Ягодовського, підкреслювалася необхідність поєднання дослідницького методу з іншими і неправомірність його універсалізації [11, с.17]. Незважаючи на те, що дослідницький метод більшою мірою відповідав цілям і принципам радянської педагогіки, його абсолютизація і універсалізація привели до захоплення методом проектів і некритичного запозичення зарубіжного досвіду.

Поряд з дослідницьким методом в педагогіці 1920-х років широко обговорювалося ще цілий ряд методів: активно-трудовий, лабораторний і евристичний, які були різновидом дослідницького методу.

Питання активно-трудового методу, його сутності, ролі та місця у прак-

тиці радянської школи знайшли відображення в роботах П.Афанасьєва, Б.Жаворонкова, І.Челюсткіна. За своїм змістом даний метод справді був близький до дослідницького, оскільки зазначені автори з невеликими розбіжностями визначали його як метод вирішення завдань на основі спостережень, метод самостійного отримання навичок і знань. А.Євстигнєєв-Бєляков, А.Пінкевич, М.Рубінштейн прямо вказували на неправомірність виділення активно-трудового методу як самостійного [28, с.92; 32, с.150-151].

Різновидом дослідницького по суті був і лабораторний або лабораторно-дослідницький метод. Разом з тим, на думку деяких дослідників, він володів деякою специфікою. Н.Попова, наприклад, підкреслювала, що цей метод повністю позбавлений творчості, оскільки учень в ході лабораторного досвіду заздалегідь знає кінцевий результат [29, с.12-13].

Евристичний метод більшістю педагогів у період 1920-х років розглядався як близький до дослідницького. Такої позиції дотримувалися Ш.Ганелін, М.Салтикова, О.Сиркина, які єдину і несуттєву відмінність евристичного методу від дослідницького вбачали в наявності постійного керівництва педагога. Разом з тим окремі педагоги, наприклад, А.Пінкевич, заперечували близькість евристичного методу до дослідницького у зв'язку з визначальною роллю вчителя [6, с.20].

Більш складним в науково-педагогічній літературі 1920-х років було питання про співвідношення дослідницького і екскурсійного методів. Екскурсійний метод отримав досить широке поширення в навчальному процесі, оскільки був тісно пов'язаний з розвитком краєзнавчої та екскурсійної роботи. Цьому методу надавали великого значення П.Блонський і С.Шацький, вбачаючи в ньому можливість реалізації нової педагогічної парадигми - руху «від школи навчання» до «школи життя». Екскурсія, на їхню думку, давала можливість безпосереднього прилучення учнів до актуальних сторін соціальної дійсності [4, с.19; 36, с.289].

Розглядаючи суть екскурсійного методу, педагоги 1920-х років підкреслювали його дослідницьку спрямованість. С.Ананьїн зазначав, що засвоєння матеріалу у ході екскурсій є одним з головних джерел нових знань і основою для подальшої освітньої роботи [1]. Б.Ігнатьєв був прихильником прикладного характеру краєзнавства і вважав, що вона повинна мати виробничу спрямованість, безпосередньо поєднуючи отримані знання та навички з господарськими завданнями країни [12, с.93].

Обґрунтування в педагогічній літературі 1920-х років провідної ролі дослідницького методу супроводжувалося різкою критикою словесних методів навчання, які кваліфікувалися як догматичні. Ці методи вважалися методами готових знань, що проявляються в словесно-книжковій чи лекційній формах і в силу своєї малої ефективності могли бути використані лише в супроводі цілої низки педагогічних прийомів, таких як наочність, моторність, практичні лабораторні заняття, ілюстративні екскурсії. Така точка зору висловлювалась у працях Б.Всесвятського, К.Соколова, І.Челюсткіна [8, с.11; 34, с.57; 35, с.4].

Негативне ставлення до словесних методів було пов'язано, з одного боку, з реакцією на дореволюційну, книжкову шкільну освіту, в якій мали місце формалізм і схоластика, з іншого боку - з впливом педоцентристських концепцій з їх недооцінкою ролі вчителя і апологетикою «вільного виховання», переоцінкою ролі учнів і повним запереченням завдання оволодіння основами наук. Разом з тим, багато педагогів розуміли значення словесних методів і відстоювали їх у своїх роботах. На захист словесних методів виступали Л.Євстигнєєв-Беляков, О.Пчілко, М.Рубінштейн, які вважали, що слово має величезне значення і словесні методи обов'язково повинні бути при-

сутніми в освітньому процесі [32,с.90; 10, с.82; 31, с.9].

Отже, в дослідженнях вітчизняних педагогів у період 1920-х років в умовах гострих дискусій було виділено і науково обґрунтовано широкий спектр методів навчання. Основними з них були дві групи методів, які в значній мірі протиставлялися одна одній: словесно-книжкові методи, які більшістю авторів характеризувалися як пасивні і застарілі, а також численні різновиди дослідницького методу, який визнавався найбільш перспективним.

На початку 1930-х років вітчизняна педагогічна наука вступила в новий етап свого розвитку. Головним його змістом було, з одного боку, критичне осмислення теоретичного та практичного досвіду педагогіки 1920-х років, з іншого боку - зміна умов розвитку педагогічної науки і школи у зв'язку з політичними процесами в радянському суспільстві і завершенням формування сталінської системи. Крім того, серйозні зміни в системі освіти були викликані гострою потребою в кваліфікованих кадрах для економіки країни, що динамічно розвивалася.

У 1931-1936 роках був прийнятий цілий ряд партійних постанов, які регламентували розвиток педагогічної науки, різко обмежували свободу дискусій і вводили жорсткий ідеологічний контроль у всій системі освіти. У цих постановах були визначені основні напрямки розвитку освітньої системи, програм та підручників, форм організації і методів навчання. Було проголошено курс на «рішучу боротьбу проти легковажного методичного прожектерства» [24, с.158].

Основною формою організації навчального процесу була визнана класно-урочна система, що поєднувала колективні та індивідуальні форми роботи під керівництвом вчителя. Основними методами навчання були визнані усний виклад матеріалу вчителем, робота над підручником і книгою, самостійні письмові роботи, робота в кабінеті, лабораторії, навчальній майстерні, екскурсії та різного роду демонстрації. Необхідною умовою результативності всієї роботи повинна була стати підготовка стабільних підручників з усіх предметів. Значні корективи пропонувалося внести і в існуючу практику обліку знань учнів. Основою обліку навчальної роботи ставав поточний індивідуальний, систематичний і регулярний облік знань учнів. Складні схеми і форми обліку та звітності, які практикувалися раніше, були заборонені. За підсумками навчання встановлювалися обов'язкові перевірочні випробування для всіх учнів. Таким чином, у першій половині 1930-х років в урядових постановах була сформульована Програма розвитку радянської школи і педагогіки, котра визначила їх діяльність на значний історичний період.

Нові завдання, поставлені перед системою освіти, вимагали від педагогічної науки вирішення цілої низки складних проблем. Перш за все ці проблеми були пов'язані з підвищенням якості освіти. Вимоги в цій сфері стосувалися в першу чергу до змісту навчальних програм і були конкретизовані в постановах колегії Наркомосу 1931-1932 років [30]. Принципи побудови програм широко обговорювалися в наукових публікаціях того періоду. В якості основних вимог до програм були висунуті систематичність, послідовність, науковість. Повернення до класно-урочної системи викликало гострий інтерес вчених-педагогів до проблем уроку, його типології та якості, що знайшло відображення в роботах П.Блонського, Б.Єсипова, І.Казанцева, А.Нусенбаума, М.Скаткіна, Р.Шнейдера.

Висновки. Отже, у вітчизняній педагогіці 1920-1930-х років було дано наукове обґрунтування організації навчання дорослих і сформульована концепція позашкільної освіти, визначені основні принципи та умови її розвитку, показано, що навчання дорослих не може будуватися тільки на основі принципів і положень загаль-

ної педагогіки, яка історично створювалася як теорія і практика дитячого навчання. У якості найважливіших принципів навчання дорослих були висунуті демократизм, загальноосвітнє навчання на широкій політехнічній основі, поєднання навчання з виробничою працею, тісний зв'язок з життям, політичним просвітництвом і практичною діяльністю учнів.

У науково-педагогічній літературі 1920-1930-х років виділені й обґрунтовані основні форми організації навчального процесу, які використовувалися у навчанні дорослих: класно-урочна система, лабораторно-бригадна, гурткова, індивідуальна та самоосвітня форми організації навчання. Предметом гострих дискусій і наукових розробок було питання методів навчання дорослих. У якості основних розглядалися дві групи методів, які в значній мірі протиставлялися один одному: словесно-книжкові методи, які більшістю авторів характеризувалися як пасивні і застарілі, а також численні різновиди дослідницького методу, який визнавався найбільш перспективним. Наукові висновки, зроблені вітчизняними дослідниками П.Блонським, В.Всесвятським, Е.Голантом, Б.Ігнатьєвим, А.Калашниковим, Л.Левіним, А.Пінкевичем, М.Пістраком, І.Свадковським та ін., були реалізовані в практиці прискореного навчання дорослого населення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Ананьин С. Экскурсионный метод преподавания / С.Ананьин // Путь просвещения.-1922.- №5.-С.86-96.*
2. *Белоусов С.Н. Системы организации образовательной работы /С.Н.Белоусов // Педагогическая энциклопедия. Т.1. - М.: Работник просвещения, 1927. - С.459-460.*
3. *Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г.Кременя. – К., 2009. – 185 с.*
4. *Блонский П.П. О программе 3-го и 4-го года I ступени / П.П.Блонский // На путях к новой школе. - 1926. -№ 6. - С.11-20.*
5. *Боголюбский С.И. Исследовательский метод / С.И.Боголюбский // Методы индивидуализирующего труда. Вып. II.- М: Изд-во товарищества «Мир», 1925. - С.60-91.*
6. *Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики / Р.Б.Вендровская. - М.: Педагогика, 1982. - 128 с.*
7. *Всесвятский Б.В. Исследовательский метод в работе по новым программам / Б.В.Всесвятский // Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. - М.: Работник просвещения, 1925.- С. 193-211.*
8. *Всесвятский Б.В. Метод исканий (исследовательский) и новые программы /Б.В.Всесвятский // На путях к новой школе. - 1924.- №4-5.- С. 5-19.*
9. *Голант Е.Л. Методы обучения в советской школе / Е.Л.Голант. - М.: Учпедгиз, 1957. - 207 с.*
10. *Евстигнеев-Беляков А.Ф. Очерки по организации педагогической работы / А.Ф. Евстигнеев-Беляков. - М., 1927. - 116 с.*
11. *Игнатьев Б.В. Биология в трудовой школе первой ступени / Б.В.Игнатьев. - М.: Работник просвещения, 1925. - 104 с.*
12. *Игнатьев Б.В. Краеведение в школе / Б.В.Игнатьев // Советская производственно-трудовая школа. Книга для чтения и работы по основам советской системы воспитания. - М., 1926. - С.90-94.*

13. *Крупская Н.К. Кружковые занятия // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т. 9. - С.55-57.*
14. *Крупская Н.К. О кружковой работе // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т. 9. - С.653-656.*
15. *Крупская Н.К. Организация самообразования // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. -Т. 9. - С.58-86.*
16. *Крупская Н.К. Основные вопросы самообразования // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т.9. - С.229-236.*
17. *Крупская Н.К. Самообразование в системе политпросветработы (из доклада на II Всесоюзном совещании по самообразованию) // Крупская Н.К Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т.9. - С.259-267.*
18. *Крупская Н.К. Увязать школу с бытовыми условиями, с условиями труда учащихся (выступление на Всероссийском совещании по обучению взрослых) // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т.9. - С.587-597.*
19. *Левин Л.Э. Новые пути школьной работы (метод проектов) / Л.Э.Левин. - М.: Работник просвещения, 1925. - 89 с.*
20. *Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих //http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm*
21. *Луначарский А.В. О народном просвещении: обращение Народного комиссара по просвещению от 29 октября 1917 г. /А.В.Луначарский // Директивы ВКП(б) и постановления советского правительства о народном образовании. Сб. документов за 1917-1947 гг. - М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. - С. 9-13.*
22. *Методы индивидуализирующего труда / Сб. статей. - М.: Изд-во товарищества «Мир», 1925. - 151 с.*
23. *Національна доктрина розвитку освіти // Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: Видав.дім «Ін Юре», 2003. – С.345-366.*
24. *О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1931 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. док. 1917-1973. - М.: Педагогика, 1974. - С. 156-161.*
25. *Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х тт. Т. 1. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Кн. 1. История развития образования взрослых в России. - СПб.: ИОВ РАО, 2000. - 114 с.*
26. *Основные принципы единой трудовой школы (Декларация о единой трудовой школе) // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. – М., 1974. - С.137-145.*
27. *Пинкевич А.П. Педагогика. Ч. II / А.П.Пинкевич. - М.: Работник просвещения, 1929. - 223 с.*
28. *Пинкевич А.П. О классификации методов работы в школе / А.П.Пинкевич // Учительская газета. - 1925. - № 33.*
29. *Попова Н.И. К вопросу о классификации методов образовательной работы / Н.И.Попова. - М.: Новая Москва, 1927. - 16 с.*
30. *Постановление коллегии Наркомпроса об основных направлениях построения программы начальной и средней школы // За политехническую школу. - 1931. - №11-12.*

31. *Пчелко А. Методы работы в трудовой школе / А.Пчелко // Вожатый. - 1926. - № 3. - С. 8-10; 1926. - № 4. - С.10-11.*
32. *Рубинштейн М.М. Основы общей методики / М.М.Рубинштейн. - М.: Работник просвещения, 1927. – 230 с.*
33. *Ситник А.П. Тенденции исторических изменений в развитии теории образования взрослых / А.П.Ситник // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской Академии образования. - 2006. - №4-5. - С.34-40.*
34. *Соколов К.Н. Методы комплексного преподавания / К.Н.Соколов. - М.: Работник просвещения, 1925. - 127 с.*
35. *Челюсткин И.А. Методы работы в трудовой школе / И.А.Челюсткин. - М.-Л.: Госиздат, 1928. - 152 с.*
36. *Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4-х тт. Т.1 / С.Т.Шацкий. - М.: Просвещение, 1963. - 503 с.*

ЧОРНОУС В.П.,
кандидат педагогічних наук,
викладач, Рівненський економіко-гуманітарний та інженерний коледж,
м. Рівне

УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи. Розглядаються умови розвитку творчих здібностей студентів та їх реалізація у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *творчі здібності, педагогічні умови, навчально-виховний процес, майбутній вчитель початкової школи.*

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей будущих учителей начальной школы. Рассматриваются условия развития творческих способностей студентов и их реализация в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: *творческие способности, педагогические условия, учебно-воспитательный процесс, будущий учитель начальной школы.*

The article is sanctified to the problem of developing creative skills of future teachers of primary school. The terms of developing creative skills of students and their realization are examined in an educational process.

Key words: *creative skills, pedagogical terms, educational process, future teacher of primary school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими завданнями. Складні на сьогодні умови розвитку українського суспільства детермінують зниження престижності професії вчителя, що певною мірою є причиною зменшення творчої складової у професійній діяльності педагогів. Відтак, однією із вагомих проблем реформування освітньої сфери є формування творчих здібностей педагогічних працівників, зокрема йдеться про

© Чорноус В.П., 2013

актуальність формування майбутніх учителів початкової школи. З огляду на те, що сферою реформування творчих здібностей майбутніх фахівців є навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, саме в ході освітнього процесу актуалізується потреба забезпечення педагогічних умов формування творчих здібностей майбутніх учителів.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема створення сприятливих умов для формування творчих здібностей студентів була предметом наукового зацікавлення багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (В. Андрєєв, Ю. Бабанський, Л. Виготський, В. Загвязинський, В. Моляко, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Е. Торренс та ін).

Педагогічні умови формування творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів тлумачаться неоднозначно. У тлумачному словнику поняття «умова» трактується як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [4, 633]. Ю. Бабанський, розглядаючи закономірності педагогічного процесу, наголошував, що «ефективність педагогічного процесу залежить від умов, у яких він протікає [2, 78]». С. Рубінштейн стверджував, що «зовнішні причини завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови. При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як пов'язана у єдине ціле сукупність внутрішніх умов, через які виявляються усі зовнішні впливи [5, 308].

Ми погоджуємось з цими висновками, адже вони є актуальними для процесу формування творчих здібностей майбутніх фахівців. Відтак, педагогічні умови формування творчих здібностей майбутніх вчителів початкової школи можна визначати як суттєві компоненти у процесі навчання, внутрішні і зовнішні обставини, які обумовлюють, впливають і сприяють активному формуванню творчих здібностей, оскільки без відповідної спрямованості яких навчання не досягає наміченої мети; це створені зусиллями колективу умови для поліпшення навчального процесу, це система органічно пов'язаних між собою психічних і практичних дій, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань навчання [6, 23].

Метою нашої статті є висвітлення умов для розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науці дослідники процесу шкільної та вузівської підготовки виділяють декілька груп педагогічних умов. В. Андрєєв [1] суттєво важливим вважає застосування комплексу навчальних методів і форм залежно від змісту та специфіки матеріалу, що підлягає вивченню, моделювання майбутньої педагогічної діяльності. Для розвитку творчих здібностей студентів автор формулює принцип діалектичної єдності й оптимальної взаємодії на усвідомлювані (логічні) і неусвідомлювані (інтуїтивні) процедури навчально-творчої діяльності. Правила реалізації цього принципу находять відображення у процесі: педагогічного керівництва навчально-творчою діяльністю, яку необхідно періодично стимулювати і впливати як на свідомі, так і несвідомі процедури психічної діяльності студентів.

Отже, з огляду на вищесказане можна зробити висновок про те, що педагогічні умови варто поділити на три групи: організаційні, методичні та психолого-педагогічні.

Організаційні умови пов'язані зі специфікою змісту, засобів, форм і методів навчального процесу та практичною підготовкою майбутнього вчителя початкових класів, відповідним матеріально-технічним забезпеченням, розробка та впровадження галузевих стандартів вищої освіти.

Творче становлення особистості майбутнього вчителя залежить від по-

будови навчально-виховного процесу, що обумовлено цілями, змістом, методами і прийомами, організаційними формами і засобами навчання. У контексті вищевикладеного організація навчально-виховного процесу повинна бути спрямована на створення оптимальних умов розвитку студентів таким чином, щоби вони мали можливість брати участь у різних напрямах, типах, видах творчої діяльності протягом навчального року, семестру, тижня, заняття.

Особливості організації творчого навчально-виховного процесу відзначаються:

навчальним планом та програмним забезпеченням, що уможливлює індивідуалізацію навчання студентів;

гуманістичною системою контролю і обліку навчально-дослідницької діяльності оцінювання, що надає можливість створення стану психологічної розкутості, творчої свободи студентів;

активізацією творчої діяльності студентів.

Важливим кроком на шляху формування творчого мислення студентів вважаємо вироблення вміння самостійно працювати. Сучасний стан функціонування системи вищої освіти України позначений перенесенням акценту з навчальної діяльності викладача на самостійну пізнавальну діяльність студента. Якість самостійної роботи як важливого методу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів буде високою за умов:

максимального використання всіх форм і методів самостійного здобування знань (пошук необхідної інформації, участь у роботі проблемних гуртків, написання курсових, дипломних робіт), за такого підходу відбувається трансформація виховання у самовиховання, педагогічного керівництва у самоуправління студентів під час навчальної, наукової, творчої діяльності, а також педагогічного контролю – у самоконтроль;

збільшення частості оперування активними методами і формами організації навчальної діяльності студентів (проведення дискусій, ділових і рольових ігор, застосування евристичних методів, модульного навчання);

поєднання самостійної та колективної творчої діяльності, заохочування співробітництва.

Методичні умови, пов'язані із навчально-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу, це, насамперед, удосконалення навчальних та робочих програм, за якими готують майбутніх учителів початкової школи; розроблення та впровадження інформаційних технологій навчання майбутніх фахівців; удосконалення електронної бази нормативної документації та інших положень; підготовка наукових, навчально-методичних розробок, які застосовують для формування творчих здібностей майбутнього вчителя; наукова та організаційна діяльність в руслі підготовки навчально-методичних матеріалів, підручників, посібників з метою забезпечення самостійної роботи студентів.

Психолого-педагогічні умови – це умови, специфіка яких зумовлена психологічною готовністю до педагогічної праці та суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентом. До згаданих умов належать мотивація навчальної діяльності, знання, вміння і навички, що формуються у процесі фахової підготовки, створення творчої атмосфери, залучення студентів до творчої діяльності.

Найважливішою та необхідною умовою розвитку творчості як у зарубіжній, так і у вітчизняній психолого-педагогічній літературі є мотивація. Отже, педагогічна діяльність, що спрямована на виявлення й розвиток творчих здібностей студентів, має ґрунтуватися на формуванні мотиваційної сфери, яка загалом детермінує навчальну поведінку. Мотивацією називаємо систему психологічних факторів, що визначають активність на-

вчально-пізнавальної діяльності студентів із витратою зазначених зусиль на рівні старанності, сумлінності, наполегливості прагнення до самовдосконалення для досягнення поставленої мети. Слід підкреслити, що для кожної особистості мотиви можуть бути по-різному співвіднесені один з одним, взаємодіяти, виступати у якості основних та другорядних.

Е. Торренс, розглядаючи умови, які сприяють творчості, відзначає передусім такі: можливість ставити запитання; вимоги до курсу, які передбачають потребу творчого мислення; повага думки студента; заохочення індивідуальних відмінностей; час для інкубації [7, 80]. Втім, варто підкреслити, що фактором підвищення чи зниження творчої активності особистості у нашому випадку студента є очікування оцінки праці. Оскільки прояви творчості є наслідком внутрішньої мотивації, то надмірний акцент на оцінюванні, рейтингу та інших способах винагороди негативно позначається на творчій самореалізації особистості. Для реалізації творчого підходу студенти повинні відчувати, що їхні ідеї й думки, особливо незвичайні, будуть сприйняті під час занять, а від викладача залежить створення атмосфери толерантності й заохочення виявів оригінальності та незалежності думки. Студенти, які відчувають із боку викладача зацікавленість і підтримку, більш схильні до демонстрування свого творчого потенціалу [7].

У психолого-педагогічній літературі традиційним є виділення двох груп мотивів, які впливають на процес формування творчих здібностей студентів. До зовнішніх варто віднести організацію навчального процесу, взаємостосунки викладача і студентів, удосконалення змісту математичних дисциплін, використання професійно-орієнтованих завдань, нетрадиційних форм навчання, психологічну атмосферу у студентському колективі. Внутрішніми мотивами є професійно-значущий мотив (мотив професійного становлення, бажання отримання якісних професійних знань), пізнавальні інтереси, потреби у набутті нових знань, почуття обов'язку, необхідність самовдосконалення, бажання бути першим, прагнення до особистого успіху, мотиви планування майбутньої життєдіяльності, нахили, уподобання, здібності. Розвиток внутрішніх мотивів відбувається шляхом переходу зовнішніх мотивів у внутрішні через формування пізнавальних інтересів та професійної спрямованості навчання [6, 25].

Аналіз наукових джерел з окресленої проблеми дає також змогу стверджувати, що на розвиток творчих здібностей значний вплив має й когнітивний компонент – знання, уміння і навички, що формуються у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Важливою умовою формування творчих здібностей студентів є створення сприятливої творчої атмосфери. Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми дає підставу зробити висновок, що домогтися такого стану можна або завдяки володінню спеціальними методами регуляції власного емоційного стану, або шляхом створення сприятливого емоційного креативного клімату [3; 210].

Важливою умовою формування творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи є залучення студентів до творчої педагогічної діяльності. Виділення названої педагогічної умови ґрунтується на врахуванні положень діяльнісного підходу до навчання, що становить, як відомо, основний аспект будь-якої педагогічної технології з огляду на те, що результати навчальної діяльності педагогічного процесу виявляються шляхом залучення учасників цього процесу до реальної педагогічної діяльності. Відповідно, припускаємо, що процес суб'єктивного перетворення особистості майбутнього вчителя початкової школи слід розглядати у контексті вирішення тих протиріч, які виникають

на різних етапах формування особистості студента. На першому етапі можна застосувати таку форму творчої діяльності, як доповідь на практичному чи семінарському заняттях, що допоможе студенту розкрити свій внутрішній потенціал та показати власні вміння і навички на практиці. Ще одним етапом розвитку творчих здібностей вважаємо наукову роботу – роботу над дослідженням певної педагогічної проблеми та апробацію її результатів на науково-практичній конференції, семінарі. Вагомим чинником стимулювання творчості може бути особистий, творчий план майбутнього учителя, основне завдання якого – спонукання до роздумів про свою роботу, до самоаналізу, самовиховання та творчості. Серед низки чинників організації творчої діяльності майбутніх учителів початкових класів констатуємо особливість такого фактора, як свобода критики, проведення творчих дискусій, вільне висловлювання власних думок. На ґрунті трактування системи формування творчих здібностей студентів як керованого процесу вважаємо, що його успішна реалізація можлива в умовах двобічного керування управління викладача та самоуправління студента, причому гнучкості таких видів управління можна забезпечити шляхом дотримання у процесі професійно-навчальної діяльності принципів пріоритету позитивного зворотного зв'язку, конструктивної взаємодії учасників педагогічного процесу (виділення значної частини змісту системи підготовки для самостійної роботи студентів та використання ефективних форм співпраці студентів з викладачем і між собою, наприклад, упровадження групових форм роботи, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань в межах спільного групового проекту тощо), надання вільного простору для ініціативи, індивідуальної відповідальності, діалогізації навчальної взаємодії, формулювання мети навчального процесу в кооперації викладача та студентів.

У практиці підготовки майбутніх учителів достатньо ефективними виявилися такі форми залучення їх до творчої діяльності, як зустрічі з провідними науковцями країни, вчителями, творчою інтелігенцією, написання курсових і дипломних робіт, проведення студентських наукових конференцій, предметних олімпіад тощо.

Висока результативність творчої активності майбутнього учителя детермінована двома визначальними, співвіднесеними із освітньою та професійною діяльностями аспектами: розвитком творчої активності студентів у вищому навчальному закладі і подальшою організацією творчого пошуку вчителя у школі. З огляду на зазначене, одним із завдань підготовки майбутніх педагогів є розвиток їхніх творчих здібностей, формування нестандартного мислення, набуття у вищому навчальному закладі вмінь та навичок реалізовувати навчально-виховний процес на творчому рівні у майбутньому.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами виокремлено наступні умови формування творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи : мотивація навчальної діяльності, оволодіння дидактико-технологічними знаннями, спрямованими на розвиток творчості; використання різноманітних методів і форм роботи спрямованих на розвиток творчих здібностей; створення творчого клімату, залучення студентів до творчої діяльності та самостійна робота майбутніх вчителів початкових класів. Але проведене дослідження не є вичерпним у розробці даної проблеми. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблеми визначення умов розвитку творчих здібностей майбутній вчителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / Андреев В. И. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.*
2. *Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.*
3. *Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1988. № 1. – С. 70-75.*
4. *Новий тлумачний словник української мови. – К. : Аконіт, 1998. – 910 с.*
5. *Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взамосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : АНСССР, 1957. – 328 с.*
6. *Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / Сисоєва С. О. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.*
7. *Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in its testing / Ellis Paul Torrance// R. Stemberg, T. Tardif (eds). The nature of creativity. - 1988. – P. 43-75.*

ШУБА В.В.,
викладач,
Дніпропетровський державний
інститут фізичної культури
і спорту,
м. Дніпропетровськ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПАРАЛІМПІЙЦІВ З УРАЖЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Робота присвячена теоретико-експериментальному дослідженню проблеми педагогічних умов організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців. Розкрито суть організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців. Визначена необхідність урахування індивідуально-особистісних особливостей спортсменів-паралімпійців у організації процесу самовиховання. Обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови.

Ключові слова: *педагогічні умови, спортсмени-паралімпійці, самовиховання, програма самовиховання.*

Работа посвящена теоретико-экспериментальному исследованию проблемы теоретического обоснования и экспериментальной проверки педагогических условий организации процесса самовоспитания спортсменов-паралимпийцев. Раскрыта сущность организации процесса самовоспитания спортсменов-паралимпийцев. Определена необходимость учета индивидуально-личностных особенностей спортсменов-паралимпийцев в организации процесса самовоспитания. Обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия.

Ключевые слова: педагогические *условия, спортсмены-паралимпийцы, самовоспитание, программа самовоспитания.*

The article is devoted to theoretical and experimental researches of self-discipline organizational process for the Paralympic sportsmen based on pedagogical conditions. There was revealed the essence of self- discipline organizational process for the Paralympic sportsmen. The necessity

УДК 37.04: 796.032-056.26 **© Шуба В.В ., 2013**

of taking into account the individual differences of the Paralympic sportsmen in the self- discipline organizational process was determined. Were given proofs and experimentally checked the structure of pedagogical conditions.

***Key words: Pedagogical** conditions, the Paralympic sportsmen, program, self- discipline process.*

Актуальність теми дослідження. Важко переоцінити гуманістичний сенс різноманітних спортивних змагань осіб з обмеженими можливостями. Вони дозволяють людям, з обмеженими можливостями, повернутися в суспільство. Сучасний спорт, на даному етапі розвитку є закономірним результатом пізнавальної діяльності людини. Спорт розглядають як багатофункціональне явище культури, сукупність матеріальних і духовних цінностей суспільства, вид і результат діяльності. Досягнення науки про спорт, методики підготовки спортсменів високої кваліфікації, використання її результатів в інших галузях – це сукупність духовних цінностей спорту. Залучення людей з обмеженими можливостями у спортивну діяльність має велике соціальне значення, як для такої людини, так і суспільства в цілому [3, 6, 9]. Методика спортивного тренування людей з обмеженими можливостями в Україні – відносно новий розділ науки. Особливу увагу потребує психолого-педагогічний аспект підготовки спортсменів-паралімпійців на всіх етапах. Як відомо, усі тренування відбуваються під контролем тренерського складу, але ще достатньо багато залежить від самого спортсмена-паралімпійця: його можливостей контролювати себе під час змагань, самостійно пізнавати свої можливості та ресурси, планувати свою діяльність, розподіляти час і багато іншого, від чого залежить успішність спортивної діяльності спортсмена-паралімпійця. Ці питання розглядаються в організації процесу самовиховання. Проблема самовиховання спортсменів-паралімпійців є досить актуальним питанням у педагогіці впродовж останнього часу [2, 3, 5, 6]. Удосконалення процесу самовиховання надає можливість спортсменам-паралімпійцям розкривати свій внутрішній потенціал, адекватно регулювати свій стан під час спортивно-змагальної діяльності, коли організм перебуває на максимальному рівні можливостей, бути гідними членами суспільства і робити значний внесок в його розвиток [1, 4, 8].

Аналізуючи наукову літературу відмічаємо, що проблемі організації процесу самовиховання велику увагу приділяло багато вчених у різні періоди розвитку педагогіки [2, 4, 9].

Однак, проаналізувавши різні підходи до феномену процесу самовиховання, ми виявили, що в педагогічній науці відсутні наукові дослідження процесу самовиховання та педагогічних умов спортсменів-паралімпійців.

Це посилюється необхідністю усунення *суперечностей*, які мають місце в освітній практиці, зокрема між: сучасними потребами суспільства до формування здорового способу життя та існуючою системою реалізації програми підготовки спортсменів-паралімпійців; потребою цілеспрямованої організації процесу самовиховання людей з особливими потребами та недостатньою розробленістю необхідного для цього науково-методичного забезпечення.

Тому, одним із нових підходів до розв'язання проблеми реалізації потенційних можливостей спортсменів-паралімпійців може стати організація процесу самовиховання та розробка й обґрунтування педагогічних умов, які включають в себе організацію способу життя та діяльності, спрямованої на досягнення життєвої мети та профе-

сійного самовдосконалення.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня наукова розробленість, об`єктивна потреба розв`язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Педагогічні умови організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців».

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати педагогічні умови організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців та експериментально перевірити їх ефективність.

Відповідно до мети дослідження визначено наступні **завдання**:

1. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних літературних джерел визначити стан висвітлення проблеми організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців.

2. Визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови, спрямовані на підвищення ефективності організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців.

3. Уточнити критерії, показники й рівні самовихованості спортсменів-паралімпійців під час занять спортивною діяльністю.

Об'єкт дослідження – процес самовиховання спортсменів-паралімпійців.

Предмет дослідження – педагогічні умови організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців**.**

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- – у*перше* визначено педагогічні умови і експериментально перевірено їх позитивний вплив на організацію процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців гральних видів спорту збірних команд України. Означені педагогічні умови дали змогу реалізувати індивідуальний, гуманістичний, андрогогічний і ресурсний підходи до організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців, сприяли самоствердженню і самовдосконаленню спортсменів-паралімпійців під час навчально-тренувальної діяльності та їх адекватної соціалізації у суспільному житті;
- – *уточнено* поняття «організація самовиховання спортсменів-паралімпійців» як процес цілеспрямованої, свідомої, систематичної, планомірної, на початку за сторонньою допомогою, а потім самостійної, особистісно бажаної і важливої роботи особистості над собою з метою підвищення спортивної майстерності, удосконалення морально-вольових якостей, регуляції психоемоційного стану, самовдосконалення і самореалізації у спортивній діяльності та соціальному просторі;
- – *подальшого розвитку і конкретизації набули* теоретико-методичні засади вдосконалення змісту, форм, методів і засобів організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців під час навчально-тренувальних зборів у командах гральних видів спорту України.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що педагогічні умови організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців пройшли перевірку і можуть бути реалізовані в роботі зі спортивними гральними командами, які мають спортсменів з обмеженими можливостями. Для забезпечення організації процесу самовиховання з урахуванням розроблених педагогічних умов спортсменів-паралімпійців підготовлено і впроваджено у навчально-тренувальний процес збірних паралімпійських команд України з футболу (дитячий церебральний параліч), волейболу (сидячі) і баскетболу (на візках). Ці дослідження нададуть можливість людям з особливими потребами переосмислити своє значення і роль у суспільстві, реалізувати свій потенціал та можливості як повноцінної особистості. Матеріали дослідження можуть бути використані під час спортивного відбору для створення команд із спортсменів з психофізичними вада-

ми (як для дітей, так і для дорослих, ураховуючи індивідуальні особливості особистості), при підготовці спортсменів-паралімпійців до змагань у гральних видах спорту. Також можуть використовуватися при проведенні навчально-тренувальної діяльності на всіх етапах, особливо на етапі початкової спортивної підготовки, спортивної підготовки паралімпійських команд.

Спрямованість сучасного цивілізаційного процесу визначається його глобалізацією, прогресуючим зростанням значущості гуманітарної сфери, утвердженням пріоритетності базових засад сталого розвитку суспільства.

Самовиховання розглядається вченими як специфічна діяльність людини, яка має певну мету: удосконалення людиною власної особистості, більш повну самореалізацію у житті та професійній діяльності; зміст, тобто ті напрями, у яких здійснюється самовиховання (розумове, професійне, моральне, естетичне, фізичне, вольове), а також способи його здійснення (самопізнання, самоставлення, саморегуляція). Мета і завдання самовиховання обумовлюються вимогами суспільства і духовними потребами конкретної особистості, її прагненням до самореалізації у житті. У процесі самовиховання зовнішні вимоги з боку суспільства та соціального середовища за допомогою психологічних механізмів розвитку мотиваційної сфери особистості трансформуються у внутрішні регулятори її поведінки в діяльності та житті. Проблема самовиховання спортсменів-паралімпійців є досить актуальним питанням у педагогіці протягом останніх десятиліть. Це пов'язано із впливом різних чинників на розвиток суспільства, науки і діяльності людини.

Аналізуючи дослідження педагогічних умов процесу організації самовиховання спортсменів-паралімпійців, зроблено висновок, що різні дослідники мають багато точок зору на кількість і якість педагогічних умов, розглядаючи їх у контексті конкретного наукового дослідження. Певна педагогічна умова може бути зовнішньою та безпосередньо впливати на хід і організацію процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців, одночасно ця педагогічна умова стає внутрішньою та становить суттєву характеристику предмета дослідження. Педагогічні умови не мають однакових ознак універсальності та їх сукупність кожного разу відновлюється, доповнюється, уточнюється, розширюється і відповідає розв'язанню конкретної наукової проблеми.

На основі теоретичного аналізу особливостей організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців, узагальнення психолого-педагогічного досвіду та проведеного наукового дослідження відмічаємо, що ефективність організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців грального виду спорту може бути забезпечена реалізацією таких педагогічних умов:

1) врахування специфіки життєдіяльності спортсменів-паралімпійців;

2) створення виховуючого середовища, що сприяє організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців.

Реалізація першої педагогічної умови – *врахування специфіки життєдіяльності спортсменів-паралімпійців* – пов'язана із аналізом поняття «життєдіяльність спортсменів-паралімпійців» вітчизняними та зарубіжними вченими, а також визначенням його впливу на молоду особистість, у контексті нашого дослідження – спортсменів-паралімпійців грального виду спорту.

У словнику «життєдіяльність – внутрішня і зовнішня активність особистості в конкретних соціальних, соціально-психічних умовах» . У контексті нашого дослідження, життєдіяльність ми будемо розглядати, як спортивну (професійну) діяльність, яка має свою специфіку і соціальне значення, і як життєву діяльність поза межами спорту. Діяльність кожної людини чи групи людей має свої особливості. До

особливостей життєдіяльності спортсменів-паралімпійців відносимо: вікові та гендерні особливості; особливості особистості та функціонування організму людей, які мають ушкодження опорно-рухового апарату; особливості спортивної діяльності спортсменів-паралімпійців. Розглянемо детальніше вище надані особливості.

Урахування вікових і гендерних особливостей – надає можливість спиратися на ті зміни, які відбуваються у 20-30 років і впливають на подальший розвиток особистості. Гендерні особливості надають можливість більш детально спиратися на особливості психічної сфери людей певного віку.

Реалізація другої педагогічної умови – *створення виховуючого середовища, що сприяє організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців* – пов'язана із аналізом поняття «виховуюче середовище», а також визначенням його виховного впливу на особистість спортсмена-паралімпійця.

Виховну середу прийнято розглядати як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, що створюються в даному соціальному та просторово-предметному оточенні.

На значення середовища у вихованні вказують деякі вчені [2, 5, 6, 9] зазначаючи, що соціальне середовище є єдиним виховним чинником, воно здатне максимально впливати на розвиток особистості, якщо враховувати вікові особливості дитини. Середовище включає у себе як організацію самого простору, так і різні види діяльності, що здійснюються спортсменами-паралімпійцями і тренерами спортивних параолімпійських команд.

Означені педагогічні умови дають змогу реалізувати методологічні підходи до виховання: гуманістичний, індивідуальний, андрогогічний і ресурсний.

Для реалізації зазначених педагогічних умов використовувалися наступні методи організації процесу самовиховання: *методи формування соціальної свідомості:* переконання; навіювання; лекції, бесіди; дискусії; приклад; метод проблематизації; метод зштовхування різних точок зору; метод аналізу соціальних ситуацій; *методи організації діяльності і формування досвіду спортивної і соціальної поведінки:* педагогічна вимога; вимога колективу; усвідомлення соціальної норми; привчання; вправи; доручення; створення виховних ситуацій; організація практичного досвіду спортивної і соціальної діяльності; переключення інтересів спортсменів-паралімпійців на соціально значимі вчинки; *методи стимулювання діяльності й поведінки:*змагання; похвала; покарання; створення ситуації успіху; метод демонстрації художніх фільмів; *методи гри:* імітація чи моделювання реальних чи уявних ситуацій; метод організації сюжетно-рольової, ділової гри.

Для формування діяльнісного компонента самовихованості спортсменів-паралімпійців застосовували методи, що давали змогу здійснювати аналіз і самоаналіз виховної і самовиховної діяльності спортсменів-паралімпійців, їх самоконтроль, саморегуляцію й осмислення власної діяльності при роботі над самовдосконаленням у спортивній і соціальній діяльності.

Доведено, що визначені педагогічні умови позитивно впливали на психоемоційний стан (зокрема, рівень тривожності). Так, динаміка рівня тривожності спортсменів-паралімпійців під час проведення програми мала значні зміни наприкінці дослідження: ситуативна тривожність – низький рівень 4,3 % (2 особи), середній рівень 93,5 % (43 особи), високий рівень 2,2 % (1 особа); особистісна тривожність – низький рівень 0 % (0 осіб), середній рівень 95,7 % (44 особи), високий рівень 4,3 % (2 особи); змагальна тривожність – низький рівень 4,3 % (2 особи), середній рівень 93,5 %, високий рівень 2,2 % (1 особа). Що значно відрізняється від результатів на початку дослідження.

Одночасна реалізація обох педагогічних умов в експериментальній групі забезпечила сформованість усіх

компонентів самовихованості спортсменів-паралімпійців.

Узагальнення результатів теоретичного пошуку й експериментальної роботи дозволяють зробити такі **висновки:**

1. На основі аналізу педагогічної, філософської, валеологічної та психологічної наукової літератури за метою дослідження було визначено стан питання щодо висвітлення проблеми організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців.

2. Визначено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців: урахування специфіки життєдіяльності спортсменів-паралімпійців; створення виховуючого середовища, що сприяє організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців, і реалізуються за допомогою відповідних методів і форм виховної та самовиховної роботи спортсменів-паралімпійців.

3. Уточнено критерії з показниками (ціннісно-мотиваційний, змістовний, процесуальний) та рівні (високий, достатній, елементарний) сформованості самовихованості спортсменів-паралімпійців, виявлено позитивні зміни в експериментальній групі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують такі питання, як підготовка тренерського складу спортивних параолімпійських команд з різних видів спорту до впровадження педагогічних умов; урахування особливостей організації процесу самовиховання спортсменів-паралімпійців різних видів спорту під час навчально-тренувального процесу і виступу на змаганнях різного рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Ананковава І.П. Педагогіка : модульний курс. Навч. пос. / І.П. Ананкова, М.А. Байдан, О.А. Горчакова, В.М. Руссол. – Львів : «Новий світ – 2000», 2011. – 567 с.*
2. *Бех І.Д. Виховання особистості : Сходження до духовності / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.*
3. *Бойчук Ю.Д. Валеологическое значение физической активности / Бойчук Ю. Д. // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : Сб. научн. статей. – Чебоксары : Чувашск. гос. пед. ун-т, 2011. – С. 360-362.*
4. *Гончаренко М.С. Педагогічні аспекти валеологічної освіти. Актуальні проблеми оздоровчої фізичної культури, фізичної реабілітації та валеології у сучасному суспільстві / М.С. Гончаренко // Збірник наукових праць – Кіровоград, РВЦ КДПУ ім. Винниченка, 1999. – 244 с.*
5. *Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с*
6. *Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.*
7. *Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2004. – 940 с. – (9-е изд.).*
8. *Фіцула М.М. Педагогіка : Навч. посібн. для студентів вищих навчальних освіти / М.М. Фіцула. – К. : «Академія», 2001. – 528 с.*
9. *Шевчук В.І. Медико-соціальна експертиза хворих та інвалідів з патологією опорно-рухової системи / В.І. Шевчук, В.Ф. Філю, Л.В. Михайлівська. – Дніпропетровськ, «Поліграфіст», 1999. – 522 с.*

3.
ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

ДОВГОДЬКО Т.І.,
доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри філологічних та
природничих дисциплін,
Національний авіаційний
університет, м Київ

СТРУКТУРА ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ ГОТОВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В АВІАЦІЙНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ

У статті проведено аналіз сутності поняття «готовність до навчальної діяльності». З'ясовано сутність готовності іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті, визначено її компоненти, критерії, показники.

Ключові слова: *пропедевтична підготовка студентів-іноземців, готовність до навчання, компоненти, критерії, показники, авіаційний університет.*

В статье проанализирована суть понятия «готовность к учебной деятельности». Выяснена суть готовности иностранных студентов к обучению в авиационном университете, определены её компоненты, критерии, показатели.

Ключевые слова: *пропедевтическая подготовка студентов-иностранцев, готовность к обучению, компоненты, критерии, показатели, авиационный университет.*

In the article analyzed the essence of the concept of "readiness for learning activities." The essence of readiness of foreign students to study in the aviation university, its components, criteria, indicators have been found.

Key words: *propaedeutic training of foreign students, willingness to learn, components, criteria, indicators, Aviation University.*

УДК 378: 37.032

© Довгодько Т.І ., 2013

Постановка проблеми та її актуальність. З кожним роком збільшується кількість іноземців, що приїжджають до України на навчання. Велику зацікавленість іноземці проявляють до отримання інженерної освіти, зокрема авіаційної. Перш ніж почати навчання на першому курсі авіаційного університету іноземні громадяни проходять пропедевтичне навчання на підготовчому факультеті, який входить до структури даного вищого навчального закладу. Успішність навчання іноземців в авіаційному університеті залежить від багатьох факторів, одним з яких є рівень сформованості готовності до навчання. Адже саме загальнонаукова допрофесійна підготовка є фундаментом для подальшого засвоєння технічних і спеціальних дисциплін. То ж актуальним є з'ясування сутності досліджуваного концепту, визначення компонентів , критеріїв та показників означеної готовності.

У науковій літературі є чимало досліджень, присвячених проблемам формування готовності особи до навчання у ВНЗ (Бокарева Г. А., Ібрагімова Є. М., Успенський В. Б. та ін.), вибору професії (Бас Г.Г., Жебровський Б.М., Нікітіна О.Ю. та ін..), майбутньої трудової діяльності (Дудікова Л.В.), творчої діяльності (Долгош К.І., Король А.М.), науково-дослідницької діяльності (Нікітіна О.Ю.), викорис-

Таблиця 1.

Деякі види готовності	Тлумачення	Дослідник
Готовність до високопродуктивної діяльності в певній області	Прояв здібностей особи. Умова успішного виконання професійної діяльності, що має формуватися й удосконалюватися особою	Ананьєв Б.Г.
Готовність психологічна	Стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певної діяльності	Максименко С.Д.
	Налаштування можливостей особистості на певне поводження; установка на активні дії;внутрішнє налаштування особи на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань.	Д'яченко М.І., Кандибович Л.О.
	Особливий психічний стан, що забезпечує високу дієздатність.	Платонов К.К.
Готовність у педагогіці	Загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до майбутньої професії і соціального замовлення.	Ігнатюк О.А., ЄлісєєваО.Ю., Сладких І.А.
Готовність до професійної діяльності	Особистісна форма інтерпретації змісту освіти, система інтегративних властивостей, якостей і досвіду особистості, якій притаманні ознаки загальної теоретичної, практичної та психологічної готовності до професійної діяльності	Крутецький В., Кондрашова Л.В., Друзь І.М.

тання комп'ютерної техніки (Терещенко С.П.) та інш. Про готовність студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних закладах йдеться у роботі дослідників Ігнатюк О.А і Сладких І.А. [5]. Велика кількість досліджень, що проводяться досить тривалий період (починаючи з середини XX століття) з означеного питання свідчить про його актуальність. Проте, ми не знайшли наукових досліджень стосовно загальнонаукової готовності іноземних студентів (ІС) до навчання в авіаційному університеті.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності поняття «загальнонаукова готовність» іноземних студентів (ІС) до навчання в авіаційному університеті, визначенні компонентів, критеріїв та показників означеної готовності.

Готовність людини до певної діяльності можна представити у вигляді формули *«БАЖАННЯ + ЗНАННЯ + УМІННЯ = ГОТОВНІСТЬ»* і відображає три основні аспекти феномена готовності, а саме: мотиваційний (або особистісний), інформаційний та діяльнісний. У словнику психолого-педагогічних термінів готовність трактується як «стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [7].

Дефініція поняття «готовність» подається з різних точок зору у різних галузях наук (в залежності від змісту діяльності, суб'єкта діяльності, цілей, установок, потреб, умов здійснення і т. ін.) (таблиця1).

Проведений аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що визначення поняття «готовність» не має однозначної психолого-педагогічної інтерпретації. Все ж, незважаючи на різні підходи, психологи, соціологи, педагоги дають подібні дефініції, у яких основою змісту поняття «готовність» є психологічна готовність як платформа діяльності, і практична готовність, що є базою застосування усіх знань і умінь.

Зазначимо, що з'ясування феномена готовності ІС до навчання ускладнюється їхньою належністю до іншого етносу, особливостями національного менталітету, психологічного сприйняття ними нерідного соціокультурного середовища та складнощами адаптації до нього, недостатньою комунікативною компетентністю і т.д. У дослідженнях науковців [5, С.41] зазначено, що формування готовності ІС до навчання у вищих технічних закладах – це «формування низки якостей різнобічно освіченої творчої особистості, професійно компетентної, здатної продовжувати освіту засобами нерідної мови в іншомовному соціокультурному середовищі в умовах технічного ВНЗ». Науковці також акцентують на тому, що, з'ясовуючи якості особистості студентів-іноземців як майбутніх інженерів, доцільно враховувати загальні показники якості підготовки фахівців для всіх інженерних спеціальностей ВНЗ, що пропонуються на основі методу незалежних експертних оцінок [6]. До них віднесено: знання у галузі загальнотехнічних та інженерних дисциплін; уміння використовувати знання спеціальних дисциплін для розв'язання виробничих завдань; здатність самостійно одержувати необхідні для професійної діяльності знання з літератури; уміння приймати технічно й економічно обґрунтовані інженерні рішення; готовність прислухатись до думки колег і використовувати їх досвід у професійній діяльності, уміння чітко планувати свою роботу; уміння прогнозувати результати виробничої діяльності у різних ситуаціях [6]. Успішному оволодінню *технічними спеціальностями, зокрема авіаційними, також сприяють такі* якості, що притаманні фахівцям інженерних галузей: високий рівень розвитку технічного мислення і творчої уяви; володіння мовою математичних формул, креслення, схем; уміння швидко переключати і концентрувати увагу; спостережливість; висока швидкість реагування на зовнішні подразники;

високий рівень розвитку образної і рухової пам'яті; чітке зорове, слухове, вібраційне й кінестетичне сприйняття; дисциплінованість; точне дотримання алгоритму дій із технікою та ін.

Отже, враховуючи вищезазначене, готовність до навчання ІС у ВНЗ можна розглядати як складну інтегративну якість особистості, що характеризує динамічний стан індивіда, який володіє теоретичною та психологічною підготовленістю до навчання у виші, сформованою професійною спрямованістю і здатністю до адаптації в нових умовах навчання. Компонентами означеної готовності ІС російська дослідниця Алеєва А.Я. [1] вважає мотиваційний (прагнення довести свою спроможність до навчально-професійної діяльності; прояв стійкої зацікавленості до засвоєння загальноосвітніх дисциплін та оволодіння мовою майбутньої спеціальності), когнітивний (розуміння мети пропедевтичної підготовки і її зв'язку із майбутньою навчально-професійною діяльністю; розуміння структури і змісту предметної області знань; уявлення про особливості майбутньої професійної діяльності) , операційний (володіння мовою як засобом отримання професійно-значущої інформації, володіння навичками самостійної навчальної діяльності і розв'язанням навчально-професійних задач) , емоційно-вольовий (упевненість в успіху, прагнення до досягнення поставленої мети через подолання різних труднощів у процесі адаптації; високий рівень самоорганізації у засвоєнні предметних знань), інформаційний (мовна, прагматична і предметна компетенція). Російські дослідники (Бокарєва Г.А., Шарова О.І.) виділяють особистісні компоненти готовності, головними з яких є: змістовно-процесуальний, мотиваційно-цільовий, моральний, професійно-орієнтований. У роботі Шарової О.І. до компонентів готовності ІС до навчання у ВНЗ віднесено організаційно-діяльнісний (включає комунікативні, організаційні, операційні, технологічні уміння), мотиваційно-ціннісний (соціально-ціннісні та професійні мотиви, якості особистості) та змістовний (обсяг та якість знань, сформовані уявлення про методи наукового пізнання) [8].

Зауважимо, що різні науковці до структури готовності відносять понад сорок різних компонентів, що свідчить про неоднозначність змісту цього феномена та його багаторівневий характер. Аналіз наукового доробку з означеної проблеми надав нам можливість зробити експлікацію змісту поняття готовності іноземних студентів щодо отримання вищої освіти в технічному університеті та визначитися з її компонентами.

Загальнонаукова готовність іноземного студента підготовчого факультету до навчання в авіаційному університеті ми визначаємо як багатокомпонентну цілісну якість майбутнього спеціаліста авіаційної галузі, адаптованого до нових умов навчання на нерідній мові. Вона характеризується наявністю системи мотиваційно-ціннісних орієнтацій , єдністю загальнонаукових знань, умінь, здатностей та навичок, особистісних характеристик (самостійність, активність, прагнення до саморозвитку, відповідальність), які відповідають вимогам подальшої авіаційної професійної підготовки.

Використовуючи результати наукових досліджень [1,2,3,4,5], власний досвід і беручи до уваги особливості пропедевтичної підготовки студентів-іноземців ми виділили у структурі загальнонаукової готовності ІС до навчання в авіаційному університеті такі компоненти: адаптаційний, мотиваційний, змістовний та процесуально-діяльнісний. Адаптаційний компонент передбачає набуття іноземними громадянами психологічної, фізіологічної, соціальної , академічної, культурно-правової адаптації. Складовими мотиваційного компоненту є інтерес студентів до навчання і саморозвитку, наявність мотивації, мети і завдань навчання, усвідомлення необхідності й цінності

отримання вищої освіти, важливості авіаційного фаху, наявність у ІС таких якостей, як відповідальність за виконання діяльності, почуття обов'язку, самомобілізація, самоконтроль, дисципліна тощо. Змістовний компонент відображає зміст та обсяг знань, умінь, усвідомлення методів загальнонаукового пізнання, характеризує рівень допрофесійної підготовленості студентів. Операційно-діяльнісний компонент передбачає володіння студентами-іноземцями системою необхідних дій, умінь та навичок, що є необхідними для їх подальшого успішного навчання в університеті.

Розглянемо детальніше критерії та показники кожного із вищезазначених компонентів. Критерієм адаптаційного компоненту ми визначили рівень психофізіологічної, соціокультурної та академічної адаптованості іноземного студента. Показниками сформованості готовності іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті за означеним критерієм є психологічна стабільність, низький рівень тривожності; пристосування до кліматичних умов, продуктів харчування та часового поясу; загальний стан здоров'я, рівень працездатності; готовність жити у нерідному середовищі; пристосування до нового освітнього середовища.

До мотиваційно-ціннісного компоненту ми віднесли наступний критерій: рівень прояву позитивної мотивації до навчання, ставлення до майбутнього фаху, рівень розвитку допрофесійних особистісних якостей. До показників означеного критерію ми відносимо: зацікавленість в отриманні нових знань; розуміння важливості вивчення загальнонаукових дисциплін; усвідомлення значущості отримання вищої освіти; інтерес до професії авіаційного інженера; прояв особистісних якостей: відповідальність, самостійність, дисциплінованість, наполегливість при виконанні навчальних завдань, прагнення до самовдосконалення.

Критерієм змістовного компоненту готовності, на наш погляд, є обсяг та якість загальнонаукових знань; рівень уявлення про методи наукового пізнання. Основними показниками сформованості загальнонаукової готовності ІС до навчання в авіаційному університеті за визначеним критерієм ми вважаємо системність і глибину теоретичних знань із загальнонаукових дисциплін на нерідній мові в обсязі, необхідному для подальшого навчання; здатність застосовувати отримані знання при розв'язанні практичних задач; здатність до логічного мислення ; уміння робити висновки й відтворювати їх вербально і письмово мовою-посередником; уміння самостійно працювати з науковою літературою; активність при обговоренні поставлених загальнонаукових задач; здатність до адекватної самооцінки.

Рівень комунікативних, операційних, технологічних та організаційних якостей є критерієм процесуально-діяльнісного компоненту готовності. До основних показників сформованості зазначеного критерію ми віднесли лексико-граматичні уміння; рівень володіння загальнонауковою термінологією; уміння чітко висловлювати свої думки, ставити запитання, коментувати дії; уміння аудіювати ; операційно-ділові властивості (увага, сенсорне розрізнення, зорово-рухова координація); операційно-практичні якості (використання знань, умінь , навичок , методів наукового пізнання в процесі виконання практичних завдань, контрольних робіт та лабораторних робіт); уміння застосовувати навчальну, довідкову, технічну літературу; застосування інформаційних технологій, уміння шукати необхідну наукову інформацію у мережі Internet.

Найважливішими показниками загальнонаукової готовності іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті ми вважаємо комунікативний рівень (уміння оперувати нерідною мовою у тому обсязі, що забезпечить можливість здійснюва-

ти подальшу навчальну діяльність , спроможність спілкуватись мовою-посередником у навчально-професійній та соціально-культурній сферах); рівень засвоєння і володіння системою базових знань з природничих дисциплін (математики, фізики, хімії), що необхідні для подальшого навчання; розвинена позитивна мотивація до навчальної діяльності; психологічна готовність до навчальної діяльності в умовах нового соціокультурного й освітнього середовища; уміння організовувати власну навчальну діяльність.

Немає сумніву, що загальнонаукові знання у системі підготовки іноземних студентів в авіаційному ВНЗ мають вирішальне значення не лише тому, що вони створюють фундамент для вивчення загальноінженерних та спеціальних дисциплін. Вони сприяють розумінню ролі пошукових методів у розв'язанні виробничих завдань; допомагають розвивати евристичне та прогностичне мислення, а також використовувати засвоєні методи і узагальнені методики аналізу конкретних технічних процесів, пристроїв, без яких неможливий творчий підхід до спеціальності. Дослідниками установлено, що рівень загальнонаукової підготовки може слугувати хорошим діагностичним засобом, що дозволяє прогнозувати подальше успішне оволодіння загальнотехнічними і спеціальними дисциплінами. Ще одним важливим завданням загальнонаукової освіти є розвиток у людини здатності розуміти смисл поставленої проблеми, уміння правильно, логічно розмірковувати, засвоїти навички алгоритмічного мислення. Майбутньому фахівцю авіаційного напрямку важливо навчитись аналізувати, чітко виражати свої думки тощо, а з іншого боку – необхідно розвивати інтуїцію, просторове уявлення, здатність передбачати результат і т.д. Головне місце у такій підготовці посідає математична освіта. Недарма, ще у 1267 році знаменитий англійський філософ Роджер Бекон висловив таку думку: «Хто не знає математики, той не може пізнати ніякої іншої науки і навіть не може виявити своє неуцтво». З цим не можна не погодитись.

Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Феномен «готовність» людини до певного виду діяльності викликає великий інтерес у науковців. В той же час, аналіз існуючих досліджень показав, що питанням готовності іноземних студентів до навчання у вищій школі, зокрема в авіаційному університеті, приділяється недостатньо уваги.

Визначивши структуру (компоненти, критерії, показники) готовності іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті, у подальшому дослідженні важливо з'ясувати рівні означеної готовності та їх якісні характеристики, визначитись із педагогічними умовами підвищення рівнів готовності до навчання у технічному університеті досліджуваного контингенту студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Алеева А.Я. Компоненты структуры готовности иностранных учащихся к обучению в вузе / А.Я. Алеева // Международное сотрудничество в образовании. – СПб., 2002. – Ч. 2. – С. 123-125*
2. *Бокарева Г.А. Методологические основы профориентированных педагогических систем (дифференциально-интегральный подход) // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал.- Калининград, 2006.-С.12- 26.*

3. *Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис.. …д-ра пед..наук: 13.00.04/ Булгакова Наталія Борисівна. - Київ, 2002. – 446с.*
4. *Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до самовдосконалення: теорія і практика [Текст]: монографія / О.А.Ігнатюк. – Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2004.-222с.*
5. *Ігнатюк О.А. , Сладких І.А. Сутність поняття «Готовність студентів іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних закладах» /О.А. Ігнатюк, І.А.Сладких // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т. 173. Вип. 161. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. – С.38-44.*
6. *Лопухова Т. Диагноз качества подготовки специалиста /Т.Лопухова//Высш. образование в России.- 2001.- №4- С.28-34*
7. *Словник психолого-педагогічних понять і термінів [електронний ресурс] / Режим доступу: http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/]*
8. *Шарова Е.И.Формирование готовности иностранных абитуриентов к обучению в вузе средствами учебно-исследовательской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Орел, 2009. – 19 с.*

ЖИЖКО О.А.,
кандидат педагогічних наук,
м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАРГІНАЛЬНИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ З УРАХУВАННЯМ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ

В статті розглянуті організаційно-педагогічні умови розвитку професійної освіти маргінальних груп населення в Україні з урахуванням прогресивних ідей латиноамериканського досвіду. Автор доводить, що основними організаційно-педагогічними умовами розвитку системи професійної освіти маргіналів в Україні є урахування принципів розвитку сучасного суспільства та світових освітніх тенденцій; забезпечення соціальної підтримки і зайнятості маргінальних верств населення через оновлення нормативно-правової бази; урахування попередніх недоліків у розбудові нових навчальних куррікулумів, розробка інформаційних банків даних для робочої сили тощо.

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия развития профессионального образования маргинальных групп населения в Украине с учетом прогрессивных идей латиноамериканского опыта. Автор доказывает, что основными организационно-педагогическими условиями развития системы профессионального образования маргиналов в Украине является учет принципов развития современного общества и мировых образовательных тенденций, обеспечение социальной поддержки и занятости маргинальных слоев населения через обновление нормативно-правовой базы; учета предыдущих недостатков в развитии новых учебных куррикулумив, разработка информационных банков данных для рабочей силы и т.д.

In this article are analized organizational-pedagogical conditions of professional education of marginalized groups in Ukraine based on progressive ideas of America Latina. The author argues that the main

УДК 377/378 - 058.17(8) **© Жижко О.А., 2013**

organizational-pedagogical conditions of development of vocational education of marginals in Ukraine is considering the principles of modern society and global educational trends; providing social support and employment of marginalized populations through updated legal framework; taking into account the previous shortcomings in the development of new curriculum; to develop information databases for labor.

Основними передумовами розвитку системи професійної освіти маргіналів в Україні є сучасні процеси становлення демократичної, правової, соціальної держави, розвиток засад громадянського суспільства, інтеграція України в Європейське співтовариство, проведення освітньої реформи.

З метою обгрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку професійного навчання маргіналів в Україні ми звернулися до аналізу науково-методологічних доробок вітчизняної педагогічної думки та використали зарубіжний (латиноамериканський) досвід у цій галузі. Методологічною основою цього процесу стало поєднання сучасних підходів у розвитку системи професійної освіти маргіналів, які враховують радикальні зміни пріоритетів, що відбуваються в системі цінностей усього людства, із традиційністю національних філософських, культурологічних та освітянських надбань.

Сучасні тенденції розвитку суспільства потребують виховання незалежної, самодостатньої особистості, яка має інтелект, волю, здатна діяти в динамічно змінюваному суспільному контексті. За таких умов значно посилюється вплив освітньої практики на перебіг соціально-економічного, політичного, культурного розвитку світового суспільства й надає їй системотвірного значення. Зміст освіти повинен сприяти розбудові демократичного суспільства, він має базуватись на таких цінностях та ідеях: *права людини, соціальна справедливість демократія, свободи, безпека громадян, взаємозалежність, плюралізм, культурна різноманітність, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до оточуючого середовища, рівність освітніх можливостей для усіх прошарків соціуму, у тому числі маргінальних.* Отже, проблема забезпечення вільного доступу до освіти впродовж життя усіх верств населення набуває пріоритетного значення, а її розв'язання стає можливим лише за умови докорінної зміни освітньої практики.

На наше глибоке переконання, професійне навчання маргінальних верств населення має розвиватися в узгодженні з такими принципами розвитку сучасного суспільства:

- усвідомлення власної причетності кожної людини до світової спільноти з її культурними загальними і професійними тенденціями як результат процесу глобалізації;
- динаміка процесів і явищ оточуючого середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них;
- збільшення інформаційного простору, суттєвими змістовими змінами інформації, що вимагає умінь переопрацьовувати її, переносити й використовувати в нових умовах, використовувати сучасні технології;
- посилення суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує самостійності й відповідальності за власне життєзабезпечення;
- зростання ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей.

Необхідність прогностичного обгрунтування розвитку системи про-

фесійної освіти маргінальних груп населення в Україні зумовлена такими чинниками:

- усвідомлення світовою спільнотою ролі професійної освіти маргіналів за рахунок системної кризи, спричиненої кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, активного світового курсу на ринкову економіку;
- необхідність удосконалення професійної освіти маргіналів як соціального інституту, який вважається одним з впливових чинників економічного й соціального прогресу, духовно-морального оновлення і розвитку суспільства в умовах соціально-економічних перетворень;
- доцільність розвитку професійної освіти маргіналів як цілісної системи, що відтворює гарантії і права найменш захищених верств населення на освіту впродовж життя;
- необхідність зорієнтування професійної освіти маргіналів на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; створення об'єктивних умов для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності маргіналів;
- важливість розроблення нормативно-правової підтримки професійної освіти маргіналів, закріплення гарантії її розвитку через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш уразливих соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для маргіналів;
- доцільність обґрунтування механізмів державного визнання професійної освіти маргіналів одним із пріоритетних напрямів, які сприяють виходу держави із системної кризи та уможливлюють ефективність прискорення соціально-економічних реформ, за рахунок збільшення державних інвестицій у перепідготовку й підвищення кваліфікації кадрів за новими дефіцитними професіями, перенавчання безробітних, освітні форми соціальної адаптації громадян, які в умовах ринкової економіки втрачають роботу або стають функціонально неграмотними;
- необхідність корекції цілей і змісту професійної освіти маргіналів з урахуванням змін, що відбуваються у сучасному соціумі, орієнтування на розширення загальної культури, усвідомлення не тільки особистих, національних але й загальнолюдських соціальних проблем, формування відповідальності за результати і наслідки своєї професійної й побутової діяльності;
- важливість спрямування зусиль на ліквідацію функціональної (політичної, економічної, екологічної, технологічної) неграмотності, що за умови швидкоплинності змін у сучасному суспільстві, набуває нині особливої актуальності й вимагає дедалі більшої адаптації до цих змін.
- доцільність розробки стратегії регіонального розвитку професійної освіти маргіналів з урахуванням соціально-економічних, демографічних, національних, культурних та інших чинників й особливостей регіонів.

Осмислення організаційно-педагогічних умов розвитку професійного навчання маргіналів в Україні ми здійснювали з урахуванням таких його тенденцій: розширення змістового поля освіти; перехід від функціонально-професійної підготовки до розвитку особистості; збільшення інвестицій у людські ресурси; наближення освіти до особистості; доступність освіти усім верствам населення, у тому числі, маргінальним; інноваційні методики викладання і навчання; розвиток системи консультуван-

ня.

На наше глибоке переконання, однією з основних організаційно-педагогічних умов запровадження програм професійного навчання маргіналів в Україні є створення оновленої науково обґрунтованої нормативно-правової бази, яка сприяла б забезпеченню соціальної підтримки і зайнятості маргінальних верств населення. З метою прогностичного обгрунтування розвитку системи професійної освіти маргінальних груп населення в Україні нами опрацьовані головні положення Конституції України, закони України «Про освіту» (1996 р.); «Про зайнятість населення» (2003 р.); «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»; «Про соціальні послуги»; «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993 р.); «Про попереднє ув'язнення»; «Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк» (2009 р.); «Про реабілітацію інвалідів»; «Про затвердження Загальнодержавної програми забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІД-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013 роки»; «Про професійно-технічну освіту» (2003 р.), «Про забезпечення молоді, яка отримала вищу або професійно-технічну освіту, першим робочим місцем з наданням дотацій роботодавцям»; Указ Президента України «Про Основні напрями розвитку трудового потенціалу в Україні на період до 2010 року» (2004 р.); Указ Президента України № 637/2001 «Стратегія подолання бідності» (2001 р.); Наказ № 276/457 Міністерства праці «Про затвердження Змін до Положення про порядок надання ФЗДССУВБ послуг з професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації незайнятого населення» (2008 р.); Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.); Національних Цілей розвитку тисячоліття (2000 р.); Концепція професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення (1996 р.); Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (2004 р.); Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні «Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя»; Державна програма зайнятості населення; Програми Державної служби зайнятості України; Ц**ентрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді,** Центрів сім'ї «Родинний дім», регіональних центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації, програми дій Уряду «Назустріч людям» (2005 р.) тощо.

Положення, викладені в цих документах, зумовлюють формування нової за своєю сутністю державної політики, спрямованої на підтримку маргінальних прошарків соціуму (малозабезпечені громадяни, збіднілі верстви населення, безробітні, люди похилого віку, молодь, мігранти та ін.) за рахунок надання їм професійної кваліфікації або перекваліфікації, допомоги у працевлаштуванні, заходів з охорони здоров'я.

Зокрема, метою **Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді**, що розпочали свою роботу в рамках Закону України № 2998-XII «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993 р.) та постанови Кабінету Міністрів України № 63 «Про подальший розвиток мережі центрів соціальних служб для молоді та підвищення ефективності їх діяльності» (1998 р.), є надання комплексу інформаційних, соціально-педагогічних, психологічних, юридичних послуг особам, які опинились у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги [1**].**

Державна програма зайнятості населення пропонує такі послуги: сприяння самозайнятості населення та надання допомоги безробітній молоді для започаткування власної справи; здійснення контролю за працевла-

штуванням молодих спеціалістів-випускників ВНЗ та надання їм першого робочого місця; професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації безробітних; стажування за індивідуальними планами та програмами; запровадження нових професій у навчальних закладах; щорічна оцінка потреби у робочих місцях та формування ринку професій; надання послуг з профорієнтації та психологічної підтримки безробітних; оптимізація термінів навчання та плати за навчання; активна розробка регіональних програм професійного навчання тощо [4].

Водночас, ми погоджуємося з науковцями (Н. Карпачова, В. Липинський, Є. Лібанова та ін.) про те, що деякі невиважені дії національної освітньої політики не тільки не попереджають, а навіть сприяють маргіналізації українського суспільства. Так, у Законі України «Про освіту» від 23 березня 1996 р., частково враховано досвід концепції та моделі освіти УРСР 20-х рр ХХ ст.: уведення ступенів навчання, надання технікумам статусу вищої школи, забезпечення професійної наступності на різних стадіях навчання тощо. При реалізації цього Закону наприкінці 90-х рр. ХХ ст. була значно скорочена мережа професійно-технічних училищ та професійних шкіл, які давали випускникам у 16 років середню освіту та певну спеціальність (бухгалтера, програміста, продавця тощо). Проте, слід зазначити, що у сучасних економічних умовах для багатьох сімей фактор ранньої спеціалізації є єдиним законослухняним засобом фізичного існування, а також раннє поєднання загальної та спеціальної освіти дозволяє заощадити певну частину бюджетних коштів. Отже, ліквідація більшості ПТУ, а також рішення Верховної Ради України про збільшення терміну навчання в загальноосвітній школі до 12 років, призвели до того, що молодь у віці 18-19 років виходить в життя, не маючи певної професії, що в умовах зростаючого безробіття робить її шанси на отримання першого робочого місця мінімальними, тим самим сприяє зростанню економічно маргінальних верств населення [2].

Ураховуючи, що в сучасному українському суспільстві численне безробіття, зубожіння значної частини населення, масова зміна соціального та професійного статусу, невиважена освітня політика зумовлюють суттєве зростання маргіналізації, ми погоджуємось з науковцями (Н. Карпачова, Н. Лакіза-Сачук, Є. Лібанова, О. Полісаєв та ін.), які вважають, що така ситуація призводить до створення нової, соціально відокремленої, системи цінностей, якій притаманні ворожнеча до існуючих суспільних інституцій, антагоністичні форми соціальної нетерпимості, схильність до спрощених і здебільшого радикальних рішень, крайній індивідуалізм або відчуття «стадності». Маргінали та неомаргінали становлять суттєвий потенціал соціальної нестабільності та громадської непокори в країні.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства бідними стають люди, які все своє життя чесно працювали, жили за законами суспільства, мали непогані заробітки. Гострою соціальною проблемою залишається значне падіння статусу багатьох масових інтелектуальних професій (учителі, лікарі, інженери), інтелектуальної праці в цілому, включаючи наукову діяльність. Це змушує багатьох людей висококваліфікованої розумової праці відмовлятися від спеціальності і займатися діяльністю, яка не вимагає високого рівня освіти. Таким чином, формується поняття так званої «суб'єктивної бідності», рівень якої є набагато вищим за об'єктивні показники.

Мільйони людей в силу різних обставин змушені виїжджати на заробітки за кордон, сотні тисяч змінити професію, рівень життя окремих суспільних прошарків перебуває за ме-

жею бідності, причому особливе занепокоєння викликає те, що серед них є значні групи людей з високим рівнем освіти – педагоги, інженери, науковці. У результаті до бідних та вкрай бідних категорій належить 41,4 % населення Україні. І це за умови, що за визначенням межа бідності складає 56,6 % прожиткового мінімуму, який дозволяє покривати лише наймінімальніші потреби людини. Згідно оцінок незалежних експертів, в Україні налічується понад 150 тисяч бездомних дітей, що є свідченням масової деморалізації суспільства, занепаду інституту сім'ї як основи держави, втрати значною кількістю наших громадян традиційних етнонаціональних цінностей [3, с. 57].

Таким чином, ми переконані, що відновлення мобільності та конкурентоздатності маргіналів та неомаргіналів шляхом їх професійної підготовки, надання їм можливості оволодівати новими професіями та вдосконалювати рівень кваліфікації для подальшого працевлаштування; удосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації вивільнених працівників; зміни професійно-кваліфікаційної структури фахівців, посилення вимог до професійної компетентності спеціалістів набувають пріоритетного значення.

На наше переконання, для забезпечення активного функціонування системи професійного навчання маргіналів його нормативно-правова база потребує перегляду і оновлення з урахуванням набутого вітчизняного досвіду, досвіду зарубіжних країн, вимог новітнього глобалізованого і технологічно розвинутого суспільства, а також потреб особистості. Актуальною є потреба розробки нової редакції Закону «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993 р.); «Концепції професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення» (1996 р.), а також прийняття «Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні на 2015-2020 рр.», «Концепції загальнодержавної програми зайнятості населення на 2014-2015 рр.».

Вважаємо, що з урахуванням сучасної соціально-економічної ситуації України, для забезпечення сталого розвитку системи професійної освіти маргінальних груп населення мають бути розроблені спеціальні гнучкі освітньо-професійні і професійні програми. Ми погоджуємося також з Н. Ничкало [5, сс. 112-113)], що постає потреба розробки інформаційних банків даних для таких сегментів сукупної робочої сили як «Ринок тимчасово безробітних», «Ринок малокваліфікованої робочої сили, оплата якої визначається угодою», «Ринок периферійної робочої сили, частково і тимчасово зайнятих надомників», «Ринок безробітних тривалий період (понад рік)», та пропонуємо окрім вже названих сегментів такі: «Ринок робочої сили представників інтелектуальних професій (учителів, лікарів, інженерів та ін.), які не можуть працевлаштуватися за спеціальністю», «Ринок робочої сили людей похилого віку», «Ринок робочої сили людей з обмеженими можливостями та інвалідів», «Ринок робочої сили мігрантів», «Ринок робочої сили осіб, які були тимчасово позбавлені волі».

Таким чином, проведене нами науково-педагогічне дослідження дає підстави стверджувати, що основними організаційно-педагогічними умовами розвитку системи професійної освіти маргіналів в Україні є урахування принципів розвитку сучасного суспільства та світових освітніх тенденцій; забезпечення соціальної підтримки і зайнятості маргінальних верств населення через оновлення нормативно-правової бази; урахування попередніх недоліків у розбудові нових навчальних куррікулумів, розробка інформаційних банків даних для робочої сили тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Київський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей, молоді (КМЦССДМ). Пріоритети діяльності у 2012 році. - Управління сімї, молоді та спорту Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Київської міської держ. адміністрації. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.sms.gov.ua/spgu.html*
2. *Липинський В.В. Вплив світових процесів розвитку освіти на концепцію та модель освіти в УРСР у 20-і рр. XX ст. - [Електронний ресурс] – Режим доступу:http://www.iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/12/articles/sec3/s3a6.html*
3. *Полісаєв О.П. Міфологічний контекст українського маргіналізму. - [Електронний ресурс] – Режим доступу :http://212.111.204.50/jspui/bitstream/123456789/1754/1/vestn.69.2005.philos57-72.pdf (27.06.2011)*
4. *Про затвердження Змін до Положення про порядок надання ФЗДССУВБ послуг з професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації [Електронний ресурс] : Наказ М-ва праці від 26 трав. 2008 р. № 276/457 // Комп'ютерна інформаційно-правова система „Ліга". – Адреса в мережі „Інтернет" : www. liga. net.*
5. *Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Н. Г. Ничкало – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.*

ЗЕЛЕНСЬКА О.П.,
кандидат філологічних наук,
доцент, професор кафедри
іноземних мов,
Львівський державний
університет внутрішніх справ,
м. Львів

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ

Культурологічний потенціал професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України означає здійснення процесу професійної підготовки та розвитку особистості фахівця через призму поняття культури. Цей процес здійснюється в особливому культуровідповідному середовищі, що дає можливість особистості вільно виявляти свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення в світі культурних цінностей.

Ключові слова: *вища освіта, професійна освіта, культурологічна парадигма професійної освіти, культурологічний потенціал, особистість, фахівець.*

Культурологический потенциал профессионального образования курсантов высших учебных заведений МВД Украины обозначает осуществление процесса профессиональной подготовки и развития личности специалиста через призму понятия культуры. Этот процесс осуществляется в особенной культуросоответствующей среде, что делает возможным личности свободно проявлять свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Ключевые слова: *высшее образование, профессиональное образование, культурологическая парадигма профессионального образования, культурологический потенциал, личность, специалист.*

УДК 130.2+378.1

© Зеленська О.П ., 2013

The culturological potential of the professional education of the cadets at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine means carrying out the process of the professional training and development of a person in the light of the concept of culture. This process is carried out in a special culture corresponding environment that makes it possible for a person to manifest freely his individuality, ability to cultural self-development and self-determination in the world of cultural values.

Key words: *higher education, professional education, culturological paradigm of the professional education, culturological potential, person, specialist.*

Сьогодні в Україні все ясніше усвідомлюється необхідність постійного підвищення загальноосвітнього, професійного та культурного рівня кожної людини. Вона зумовлена потребами сучасного етапу розвитку країни, а також інтересами самих людей. Важко переоцінити роль освіти в історичному процесі, оскільки саме вона, озброюючи людину необхідними знаннями і формуючи світогляд, забезпечує розумовий ріст особистості, сприяє становленню та поглибленню її культурних попитів, у значній мірі визначає мотиви діяльності. Розвиток освіти став одним з найважливіших пріоритетів для країн і народів, тому що сьогодні відбуваються складні процеси трансформації і модернізації всього інтелектуального світу людини під впливом інтелектуалізації праці, сучасних потужних технологій, які несе інформаційна революція, акумулювавши потенціал трьох революційних перехідних періодів – індустріалізації, промислової НТР середини XX століття та комп'ютерної НТР кінця XX століття [6, с. 5]. Особистість, яка хоче зайняти відповідне місце в суспільстві, повинна отримати від вищої освіти теоретичні знання та практичні уміння, навички, необхідні для майбутньої діяльності; розвинуті особистісні і професійні якості, особистісно-психологічні характеристики, необхідні для успішної професійної та суспільної діяльності; здоров'я і фізичні навички, що забезпечують високу працездатність, і що, на нашу думку, особливо важливо в наш час – високий рівень виховання та культури. Вищу освіту необхідно розглядати як систему розвитку і саморозвитку особистості, яка формує та задовольняє її потреби в інтелектуальному та духовному зростанні. Сучасні умови соціокультурних реалій зумовлюють культурологічну спрямованість вищої освіти. Гостро постає питання оволодіння майбутніми фахівцями базовими професійними та культурологічними знаннями, уміннями та ціннісними орієнтаціями, що відповідають сучасним вимогам до рівня освіти та становлять основу для успішної професійної діяльності. Теоретична та практична діяльність випускників ВНЗ повинна бути наповнена культурологічним змістом, у них має формуватися загальна культура, тому що вона є людським способом життя, однією з форм самовираження фахівця та розвитку його здібностей. Особистість повинна бути залучена до системи соціально-культурного просвітництва і вільної творчості, результатом чого стають цінності культури, оновлене культурне середовище і нові, соціально значущі якості людей.

Тому щодо предмета нашого дослідження особливий інтерес для нас становить культурологічний потенціал професійної освіти.

У ряді робіт (Є. Белозерцева, Е. Бондаревської, І. Колеснікової, В. Краєв-

ського, Є. Крюкової, Л. Разбегаєвої, В. Сєрікова, І. Якиманської) зроблена спроба окреслити шляхи реалізації нової парадигми освітнього процесу, забезпечення культурологічної спрямованості професійної підготовки майбутнього фахівця.

У своїх роботах вони підкреслюють, що завдання освіти – не тільки збагатити майбутнього фахівця відомостями про культуру, а й допомогти йому знайти себе в ній, сформувати власну культурну самосвідомість, ставлення до інших культур тощо. Першочергового значення набувають питання, пов'язані з соціальною суттю професії, її професійно-етичних нормами, її культурно-історичною значущістю. Для цього необхідно зняти відособленість, абстрактність і культурну знеособленість знань і забезпечити їх важливість у соціальному та національно-культурному планах. Навчання є найважливішим засобом, оскільки воно сприяє засвоєнню знань, вмінь і навичок, розвитку інтелекту та емоційного середовища, що дозволяє педагогу та вихованцю, дякуючи засвоєним об'єктивним значенням елементів культури, "розмовляти однією мовою". Навчання знайомить з цінностями, що засвоюються та освоюються в ході виховання. Це призводить до усвідомлення особистісного, суб'єктивного смислу – того, що дає навчання [10].

У зв'язку з цим можна виділити три парадигмальні напрями професійної освіти [2, с. 3-8]:

- ліберально-раціоналістичний;
- культуроцентричний;
- глобальноісторичний.

Ліберально-раціоналістичний напрямок з'явився в нашій країні під час «перебудови» 80-их рр. Він віддає перевагу науковій раціональності, відстоює культуру у варіанті теоретико-діалектичного розуму, а індивіда представляє як особистість, що самовизначається та протистоїть тиску суспільства – держави. Цей напрямок основується на західних традиціях в основному американських університетів. Він характеризується практичною орієнтацією навчання, технократизмом і прагматизмом. Ліберально-раціоналістична парадигма освіти використовує різні проектні та дослідні форми навчання, тестові завдання і форми контролю, інформатизацію та комп'ютеризацію навчання.

Культуроцентричний напрямок представляє культуру в усій її повноті й різноманітті та визначає її як головну підвалину освіти. Культура суспільства кожного учасника навчально-вихованого процесу створює насичене соціокультурне середовище, що всебічно впливає на особистість і створює умови для її самореалізації. Освіта є тією частиною культури, яка на відміну від усіх інших її складових у малому масштабі відтворює культуру в її цілісності і внутрішній диференційованості з усіма її характерними формами, ознаками і властивостями [12, с. 342].

Глобальноісторичний підхід, визнаючи в цілому роль культури, висуває аргументи на користь зростання ролі фактора суспільних відносин у сучасному світі. При цьому суспільство розуміється як планетарна цивілізація, де зв'язки та відносини людей, економічних систем і природи настільки переплетені та взаємопов'язані, що в інтересах виживання (самозбереження) кожний індивід зобов'язаний приєднувати свої зусилля до зусиль усього людства, піклуючись про збереження культурного різноманіття, дотримуючись принципів рівності, уникаючи силових втручань у природу та соціальні відносини.

Характерними в цьому плані є вимоги освітніх стандартів до рівня підготовки фахівців, які націлюють на те, щоб фахівець усвідомлював особистісну і соціальну значущість своєї професії, мав цілісне уявлення про освіту як особливу сферу соціокультурної практики, що забезпечує передачу (трансляцію) культури від покоління до покоління і виступає як контекст

становлення особистості. Серед вимог до вищої освіти – виховання високоосвічених, культурно і морально розвинутих особистостей, здатних зберегти та збагатити національну культуру.

Представники цього напряму вважають, що необхідно переглянути значення вимог до фахівця, які формулюються в категоріях «знає», «вміє» та «володіє». Відомо, що вони ніяк не створюють філософську та культурологічну конструкцію сучасної професії, орієнтованої на адекватне відображення в професійній практиці парадигми наукової картини світу з її фундаментальними принципами антропоцентризму, варіативності соціально-історичних перспектив, що лежать в основі утворення тріади «індивід – культура – суспільство» [9, с. 50-63].

На сьогодні крім уже вищерозглянутих (ліберально-раціоналістичний, культуроцентричний, глобальноісторичний) парадигмальних напрямів професійної освіти особливе місце займає особистісно орієнтована парадигма освіти. Найбільш фундаментально особистісно орієнтована парадигма освіти була представлена в науковій творчості одного з основоположників соціологічного знання Карла Мангейма.

Перш за все, звертає на себе увагу його прагнення розглядати освіту як соціальний феномен, як феномен культури суспільства, а не як взаємний обмін знаннями між індивідуумами, викладачем та студентом, на рівні особистісних відносин. На його думку, освіта є частиною загального культурного прогресу [8, с. 480]. Особистісно орієнтована освіта заснована на методології гуманітарної педагогіки.

Отже, це підводить нас до усвідомлення того факту, що на сьогоднішній день найбільш актуальною є задача формування культурологічної парадигми професійної освіти. Для особистості як суб'єкта та об'єкта освітньої технології простір актуалізації результатів освіти є сукупністю взаємопроникаючих континуумів, оскільки соціалізується саме і лише особистість, а професійна компетентність особистості актуалізується в професійно значущому соціумі через прояв особистісних якостей в професійній діяльності. Саме тому при дослідженні пізнавальних процесів у навчанні сучасна дидактика зміщує акценти – на вивчення взаємодії, взаємного спілкування учасників процесу навчання в контексті культури, в якому відбувається становлення особистості, відповідно, весь процес освіти – це процес творення культури [4, с. 26].

Культурологічна парадигма сучасної підготовки фахівців полягає у зміні пріоритетів, коли в центрі уваги стає особистість, її культура, професіоналізм, а знання та вміння, якими вона володіє, повинні перетворюватися з самоцілі навчання в засіб його професійного розвитку та самовдосконалення як активного суб'єкта навчальної та суспільної діяльності [1].

Віддаючи пріоритет культурологічній парадигмі професійної освіти, ми аж ніяк не зменшуємо значення парадигми особистісно орієнтованої. Ми вважаємо, що психологічна та культурологічна парадигми відрізняються одна від одної лише місцем, яке відводиться в них особистості: вона є або засобом, або метою. Разом з тим у реальності вони виступають не як антиподи, а як два рівноправні аспекти оволодіння людиною світом. Культурологічний підхід в освіті постає як ціннісний, мотиваційно-змістовний, спрямований на аналіз людської діяльності в її людському призначенні. У той час як знаннєвий можна розглядати як інструментальний, змістовий, спрямований на забезпечення інформаційно-пізнавальної функції.

Безумовно, що нова парадигма професійної освіти повинна бути орієнтована на розвиток особистості як основного творця та носія цінностей, що диктуються соціальним і культурним середовищем, як суб'єкта та історичного результату розвитку культури,

Отже, теорія культурологічної підготовки розвивається в руслі процесів гуманізації свідомості та діяльності майбутніх фахівців, актуальних для всього сучасного світу, що рухається до постіндустріального суспільства. Суспільство описується сьогодні як гуманний соціум, здатний гармонізувати відносини особистості та держави, виправдати саме перебування людини в природі та культурі, зменшити духовну, економічну та екологічну кризи, подолати небезпечне відставання духовно-морального розвитку людства від його технічного прогресу. Необхідно сформувати такі ціннісно-цільові установки освітньої політики, які б орієнтували освітню діяльність не тільки на інтереси економіки, бізнесу, держави, а, перш за все, на інтереси людини, особистості. Тому ціннісно-цільові основи освіти повинні базуватися на принципах гуманізму, тобто в центрі уваги освітньої стратегії держави повинна бути людина, її розвиток, інтереси, цілі, потреби, мрії та зміст життя. Особливість культурологічної підготовки полягає в тому, що вона зумовлена і зорієнтована не на інтереси і замовлення держави та ринку, а на культуру. Опановуючи її духовним і матеріальним багатством, індивід стає особистістю, здатною до свідомого будівництва життєвого середовища, розумних відносин з природою, людьми і державою.

Культурологічна підготовка дозволяє побудувати свою програму освіти і виховання особистості як шлях людини до людства, той шлях, який пролягає в масиві національного та всесвітнього досвіду творчого культурологічного засвоєння. При цьому соціалізація особистості не зводитися до адаптації, але припускає розвиток здатності розуміти, адекватно інтерпретувати соціокультурну ситуацію, гідно й відповідально діяти в ній [3].

Таким чином, професійна освіта є частиною культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого – впливає на її збереження і розвиток через людину. Залученню людини до загальнолюдських цінностей та ідеалів культури сприяють культурні функції освіти [11, с. 28-30], мета яких виховання людини культури, здатної встановлювати духовний взаємозв'язок між собою і своїм народом, відчувати почуття належності до національної культури як складової світової культури, формування особистості, здатної до перетворення самої себе, створення культурно-творчої моделі освіти.

Найважливіша з цих культурних функцій освіти – гуманітарна, суть якої полягає у збереженні та відновленні культури людини, її здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, духовності та моральності. Гуманітарна функція сприяє розвиткові мислення та естетичної культури, тренує інтелект, розвиває здібності. емоції, уяву, формує особистісні якості, навички комунікації, слугує засобом інтеграції знань. Гуманізація передбачає ставлення до людини як до суб'єкта, визнання її прав на унікальність. Концепція гуманної освіти віддає перевагу суб'єкт-суб'єктному навчальному процесу, де той, хто навчається, є активним, ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності. Активність досягається через почуття внутрішньої свободи, через визнання права на вибір [5, с. 50].

Для цього професійна освіта повинна закласти в особистість механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва та діалогу. Гуманітарна функція освіти передбачає захист і професійну підтримку кожної особистості, виявлення та спільне з майбутнім фахівцем вирішення життєвих проблем у конкретній ситуації. Академік Н. Моісеєв сказав, що XXI століття буде століттям гуманітарного знання, подібно до того, як XIX століття було століттям пару та інженерних наук [7, с. 6].

Не менш важливою є культуротворча функція (або культуроосвітня), що забезпечує збереження, передачу, відтворення та розвиток культури за-

собами професійної освіти. В культурі відбуваються два взаємопов'язані процеси; створення духовних і матеріальних цінностей і передача накопиченого національного багатства від одного покоління до іншого, що є її специфікою. Складність механізму забезпечення культурної спадкоємності визначається тим, що підростаюче покоління повинно за обмежену кількість років засвоїти сукупність того, що людство створювало на протязі тисячоліть.

Здійснення культуротворчої функції передбачає відбір культуроосвітнього змісту і відтворення у вищих навчальних закладах культурних зразків і норм, які проектують бажані елементи культурного середовища, культуровідповідного устрою суспільного життя людей. Необхідною умовою цього є інтеграція професійної освіти в культуру і, навпаки, культури – в освіту. Культуру не можна зберегти інакше, як через людину. Для цього освіта повинна закласти в неї механізм культурної ідентифікації.

Наступною важливою культурною функцією професійної освіти є соціалізація, тобто забезпечення засвоєння та відтворення індивідом соціального досвіду, що свідчить про його нормальне, безболісне входження в життя суспільства. Соціалізація відбувається в процесі спільної діяльності і спілкування в певному культурному середовищі. Її продуктами виступають особистісні смисли, що визначають ставлення індивіда до світу, соціальна позиція, самосвідомість, ціннісно-смислове ядро світогляду та інші компоненти індивідуальної свідомості. Людина не тільки сприймає соціальний досвід і оволодіває ним, але й активно перетворює його в особистісні цінності, установки. позиції, орієнтації, у власне бачення суспільних відносин. При цьому особистість залучається до різноманітних соціальних зв'язків, до виконання різних рольових функцій і таким чином змінює і навколишній соціальний світ, і себе саму.

Таким чином, за останні роки вища освіта стає елементом загальної культури людини, і особиста культура випускника стає одним із значимих компонентів професійної освіти. Культурологічний потенціал професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України в нашому розумінні означає здійснення процесу професійної підготовки та розвитку особистості фахівця через призму поняття культури. Цей процес здійснюється в особливому культуровідповідному середовищі, що дає можливість особистості вільно виявляти свою індивідуальність, творчий потенціал у всіх сферах життєдіяльності, а також здатність до культурного саморозвитку та самовизначення в світі культурних цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.: Ростов-на-Дону: РГПУ, 1999. – 560 с.*
2. *Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3-8.*
3. *Галенко С.П. Философские основания новой парадигмы образования / С.П. Галенко // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. – К.: Наука, 1995. – 326 с.*
4. *Голуб Т.П. Особистісний розвиток студента – сучасна парадигма вищої освіти / Т.П. Голуб // Вісник Черкаського університету. – 2008. – Вип. 136. Серія "Педагогічні науки". – С. 23-28.*

5. *Дебич Марія. Гуманізація навчально-вихованого процесу у вищій школі XXI століття / Марія Дебич // Вища школа. – 2011. – № 5-6. – С. 47-55.*
6. *Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. – 416 с.*
7. *"Круглый стол" журнала "Вопросы философии", посвященный обсуждению книги Н. Моисеева "Быть или не быть человечеству?" // Вопросы философии. – 2000. – № 9. – С. 3-28.*
8. *Мангейм К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. – М.: Наука, 1994. – 320 с.*
9. *Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.*
10. *Методика воспитательной работы: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др., [под ред. В.А. Сластенина]. – [4-е изд., испр. и доп.] – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 106 с.*
11. *Образование как феномен культуры // Alma mater. – 1996. – № 1. – С. 28-30.*
12. *Сундеева Л.А. Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем / Л.А. Сундеева // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3. – С. 341-343.*

КАЙДАНОВСЬКА О.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ ВЕРБАЛЬНИМ МЕТОДАМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглянуто сутність вербального спілкування у професійній архітектурній сфері, визначено комплекс педагогічних методів набуття базового досвіду фахової комунікації у навчальному проектуванні, різних видах наукової, суспільної та творчої роботи.

Ключові слова: *архітектурна професія, навчальний процес, вербальні методи, доповідь.*

В статье рассмотрена сущность вербального общения в архитектурной сфере, определён комплекс педагогических методов приобретения базового опыта профессиональной коммуникации в учебном проектировании, различных видах научной, общественной и творческой деятельности.

Ключевые слова: *архитектурная профессия, учебный процесс, вербальные методы, доклад.*

In the article an essence of verbal communication in professional architectural sphere is considered, there is determined a complex of pedagogical methods of acquirement professional communication basic experience in educational design, in different types of scientific, social and art work.

Key words: *architectural profession, educational process, verbal methods, report.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах формування глобального світового ринку архітектурних послуг та зростання рівня конкуренції продуктивність фахової діяльності залежить як від ефективності привертання уваги до продукту, так і від характеру здійснення комунікації в ході його розробки, що актуалізує роль презентації проектних результатів та їх обговорення на суспільному та професійному рівнях.

УДК 378.147:72

© Кайдановська О.О ., 2013

Архітектор все частіше стикається з професійною необхідністю презентувати себе і свої роботи на етапах розробки і узгодження проекту, активно рекламувати власну діяльність в середовищі потенційних замовників, а також при розширенні мережі фахових контактів. Успішність підготовки студентів до реальної архітектурної практики значною мірою обумовлюється уміннями продуктивно спілкуватись професійною мовою, тобто, ефективно застосовувати ті чи інші вербальні засоби комунікації відповідно до ситуативних умов.

Мета статті: обґрунтувати необхідність засвоєння студентами основ вербальної комунікації у професійному середовищі архітектури, виявити основні напрямки педагогічної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд вербального компоненту професійної та навчальної діяльності архітектора здійснювався у руслі сучасних наукових пошуків та практики проектування у опорі на:

- теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (А. Алексюк, С. Архангелський, В. Козаков, Е. Лузік, О. Пєхота, О. Романовський та ін.);
- досвід архітектурної педагогіки щодо представлення і захисту навчальних проектів (А. Єфімов, Д. Мелодинський), розробки портфоліо архітектора (Ed. Marquad, M. Mezdorf);
- механізми професійного спілкування у архітектурній сфері (S.A. Brown, C. Day, S. Emmitt, L. Farrelly, C.A. Gorse,) та відповідні положення теорії комунікації, лінгвістики та семіотики (А. Барабанов, Н.Винер, В. Іовлев, А. Леві, К. Шеннон, Р. Якобсон, M. McLuhen);
- соціально-психологічні основи вербального спілкування (В. Кан-Калик, Дж. Міллер, Ч. Осгуд, Т. Сибсок, Д. Уорт); (та ін.), ділової комунікації (Г. Сагач), ораторського мистецтва (Г. Гамова, Е. Гейслер, Р. Герлинг, О. Дюмін, Л. Мацько).

Виклад основного матеріалу. Процес представлення проекту автором був важливим впродовж усієї історії розвитку архітектури, про що свідчать наукові праці та вислови відомих зодчих давніх часів – Вітрувія, Ле Корбюзьє, М.ван дер Рое та сьогодення (З. Хадід, М. Ботта, Н. Фостер, С. Калатрава). Сучасні способи ознайомлення цільової аудиторії із архітектурними концепціями розвитку територій, портфоліо архітектурних фірм, різноманітною проектною інформацією доволі різноманітні (публічна презентація, INTERNET-публікація, виступ у громадських структурах, стаття у спеціальних та масових виданнях тощо). У міжособистому спілкуванні архітекторів розгляд візуальних матеріалів неможливий без вербальної складової – це формулювання авторської позиції, обмін думками, професійна критика.

Зважаючи на це, важливою педагогічною задачею стає цілеспрямоване набуття студентами-архітекторами ***досвіду вербальної комунікації***, який привчатиме професійно висловлювати свою думку, швидко відповідати на поставлені запитання, виважено критикувати позицію інших [1; 4]. Практику обговорення результатів власної діяльності доцільно застосовувати з самих перших етапів навчання, що дозволить інтегрувати теоретичні знання із практикою проектування, додатково мотивуватиме студентів до засвоєння професійної термінології та коректного ведення дискусії. Однак, найповніше вербальні професійні уміння студентів формуються у періоди підготовки бакалаврської та магістерської кваліфікаційних робіт, де у межах дисциплін самостійного вибору організовуються спеціалізовані заняття, семінари, метою яких є підготовка майбутнього архітектора до різноманітних публічних виступів (захист проекту перед конкурсною комісією, містобудівною радою, узгодження проектного рішення у різних інстанціях тощо).

Основу вербальної навчальної ді-

яльності складає ***теоретична грамотність студента***, володіння професійним тезаурусом, мистецькою термінологією, що визначається ґрунтовністю художніх та спеціальних знань. Насправді, у реальній архітектурній дійсності важливим є не стільки загальний обсяг теоретичної інформації, яким володіє майстер, скільки його здатність відтворити та адаптувати потрібні знання відповідно до реальних виробничих цілей, уміння використати ці знання у продуктивному пошуку архітектурного рішення. Відомо, що перехід на творчий рівень засвоєння інформації відбувається завдяки позитивній мотивації до процесу наукового пізнання. Тому у навчально-виховному процесі необхідно активізувати інтелектуальну діяльність мислення студента, зокрема, у застосуванні прийомів аналізу і синтезу для формування узагальнених понятійних систем. Здійснення інтеграції та структуризації професійно вагомих знань із виділенням опорних змістових одиниць сприяє поглибленню системних уявлень про архітектуру, фіксує універсалії архітектурної композиції у системі категорій та понять, які становлять орієнтири вербального апарату студента.

Формуванню грамотного професійного мовлення та, водночас, упорядкуванню творчого задуму у архітектурному ескізі, сприяє організація ***діалогових обговорень проекту*** у студентській групі під керівництвом викладача, де автор розгорнуто представляє свою ідею, конкретизує об'ємно-просторове рішення задачі, пояснює образну концепцію. Усний коментар, відповіді на запитання дозволяють студенту точніше визначити художній принцип вираження ідеї (статика-динаміка, нюанс-контраст, симетрія-асиметрія, геометрія-живописність тощо) і спрямувати подальший самостійний пошук. Критична оцінка власних результатів спирається на свідоме судження про композиційний потенціал знайденої архітектурно-художньої форми, усвідомлення власних можливостей та окреслення перспектив саморозвитку.

З метою посилення професійної мотивації та розвитку комунікативних умінь майбутніх архітекторів можливо використати ***метод рольової гри*** - педагогічного моделювання проблемних схем, які наслідують умови архітектурної праці у двох типах ситуацій – імітаційних, що створюються на заняттях з метою стимулювання певної поведінки у ігрових формах, та ситуативних, які використовуються як засіб набуття досвіду соціального спілкування. Позитивним моментом є інтеграція чуттєвих і наукових способів пошукових дій у нестандартному способі розв'язання навчальних проблем з притаманними грі елементами змагання, відвертості, заінтересованості, наприклад у ситуаціях «архітектор-замовник», «інтерв'ю», «журі конкурсу», «екскурсія» та інших. Засобами рольової імітаційної гри вирішується низка дидактичних завдань щодо формування професійно-творчих особистих якостей: здатності систематизувати проблеми і обирати відповідні дії, навичок діалогового професійного мовлення, умінь аргументувати і захищати свою позицію, умінь висувати гіпотези, навичок толерантного обміну думками.

У суспільній та комерційній діяльності сучасного зодчого все активніше застосовується ***архітектурна презентація***, яка стає компонентом формування іміджу фахівця чи фірми, способом вираження суспільної та філософської позиції, творчого методу архітектора, демонстрацією результатів проектного процесу та позитивних якостей представлених об'єктів [1; 7]. Запровадження практики підготовки презентацій у освітній процес сприяє формуванню професійних комунікативних якостей, умінь адекватного представлення навчальних досягнень і творчих доробків, креативних умінь розробки оригінального сценарію презентації, оволодінню основами лідерства і організації.

Найчастіше студенти готують муль-

тимедійну презентацію – електронний документ особливої структури, який дає можливість комбінувати відеоматеріали і текст різноманітними способами та самостійно керувати процесом відтворення. Загальні правила їх укладання: оптимальність поєднання та синхронізація вербальної та візуальних складових, відповідність обраної форми поставленим цілям, привертання інтересу до теми, показ логіки дослідження проблеми, акцентування головного, аргументація основних позицій.

За матеріалами тематичних презентацій-виступів організовуються ***професійні дискусії,*** у яких можуть брати участь студенти, викладачі, запрошені архітектори-практики. У ході обговорення стає можливим продуктивний обмін думками, студенти привчаються швидко реагувати на представлену візуальну та вербальну інформацію, проводити експрес-порівняння різноманітних прикладів, ставити і вирішувати проблемні запитання, виділяти головне у розглядуваній проблематиці, критично висловлюватись та формулювати власні оцінки.

Виміром готовності випускника архітектурної школи до самостійної роботи є підготовка і захист бакалаврського та магістерського проектів, у ході чого студент демонструє не тільки досягнуті проектні уміння і навички, але й рівень професійної культури, науковість і широту світогляду, комунікаційні навички, уміння вести конструктивний діалог з представниками професійного співтовариства. Важливою умовою успішного захисту є ***доповідь***, яка має бути побудована за єдиними формалізованими правилами і висвітлювати такі питання: обґрунтування теми (актуальність теми проекту, значення вирішення проблеми для розвитку регіону, опис програми, вихідних даних і додаткових умов проектування); характеристика проектної пропозиції (аналіз вітчизняного та закордонного досвіду вирішення подібних проектних завдань, аналіз ситуації проектування, розкриття основних принципів містобудівельного, об'ємно-планувального та архітектурно-конструктивного вирішення об'єкту, техніко-економічні показники); формулювання висновків.

У ході публічного виступу важливо концентровано і стисло представити результати свої роботи слухачам в умовах визначеного часу, аргументовано довести цінність авторської розробки, переконати у обґрунтованому прийнятті того чи іншого вирішення, показати при цьому свій інтелект, професійну ерудицію, знання термінології, продемонструвати комунікативні навички і готовність до діалогу, дати повні грамотні відповіді на запитання [3; 4]. При підготовці до цього, студентам необхідно акцентувати як на моменти, пов'язані з укладанням тексту виступу, які потребують впевненого володіння повнотою інформації по темі та умінь систематизувати її у свідомості, так і виховання навичок впевненої поведінки під час виступу, чіткого усвідомлення соціальних ролей, умінь керування своїми емоціями [2; 5]. Психологічна готовність студента значною мірою підкріплюється виваженістю професійної позиції щодо позитивної оцінки власного проекту, впевненістю у якості представленого архітектурного рішення.

Хоча структура доповіді з трьох частин визначена заздалегідь, кожен студент може креативно підходити до стилістики і наповнення тексту, що забезпечить більш цікаве і позитивне сприймання. Так, *вступну частину,* де оголошується тема і вказуються причини її вибору, можливо розпочати з цікавого прикладу, крилатого виразу, легенди, асоціації, використати цитату, викласти історію питання, висловити свою згоду або незгоду з точками зору на проблему. *Основна частина* має різностороннє розкривати проблему, детально і послідовно обґрунтовувати кожну окрему тезу, пропонувати їх обговорення, оперувати точними фактами і цифрами. Пере-

конливе, яскраве *закінчення доповіді* має запам'ятовуватись, залишати приємне враження. Доцільно повторити основну думку, підсумувати найбільш важливі положення, дати чіткі лаконічні висновки [3].

Невід'ємною частиною навчання є ***науково-дослідницька діяльність студента,*** участь у конференціях, семінарах, написання статей і рефератів. Підготовка наукового тексту в цілому співпадає із вищерозглянутими позиціями, але й має свою специфіку, вимагає більшого рівня узагальнення наукових даних. Має значення характер оформлення тексту, зокрема, вигляд титульної сторінки, якість друку, оформлення цитат і посилань, повнота списку використаної літератури [6].

Зрозуміло, що у оцінюванні усного виступу, окрім повноти та науковості поданого матеріалу, фіксується рівень вербальних та комунікативних умінь студента. В умовах психологічного напруження, для подолання стресової ситуації доцільно провести певні організаційні заходи: скласти план або план-конспект виступу; позначити провідні тези; прочитати текст кілька разів, при необхідності скоригувати; перевірити чи відповідає доповідь ліміту часу; прочитати свою промову перед імпровізованою комісією; спробувати різні варіанти викладення. Сам текст повинен забезпечувати легкість і зручність сприйняття теми слухачами, тому не варто ускладнювати мову, переобтяжувати доповідь незрозумілими аудиторії термінами, зайвими подробицями. Рекомендації щодо ***поведінкової манери студента***: виходити впевнено, стояти у невимушеній позі; підтримувати зоровий контакт з аудиторією, добре контролювати вираз обличчя, ефективно використовувати жести, говорити чітко і достатньо голосно, з прийнятною швидкістю, роблячи паузи; презентувати ідеї структуровано; вживати належну лексику; підтримувати інтерес аудиторії. Критеріями оцінки можна вважати: поєднання візуального та вербального способів комунікації; ерудованість, міжпредметні зв'язки, обсяг тезаурусу; характер ведення діалогу; імпровізаційність, емоційність; культура мовлення і поведінки [2; 5].

З метою набуття відповідних умінь студентами можливо застосувати ***метод фан-проектів***, який дозволяє зосередитись на самому процесі публічного виступу на прикладі захисту абстрактного (фантастичного) проекту. Завдання на розробку фан-проекту являє собою коротку фразу із внутрішнім протиріччям (наприклад, «суха вода», «безнога багатоніжка»), яку необхідно було проілюструвати у вільній графічній формі, якомога довільніше інтерпретуючи її зміст. Завдяки такому підходу студенти позбавляються скутості, говорять невимушено, з певною дозою гумору, що надалі сприяло виробленню відчуття впевненості у своїх діях. Потім відбувається «захист» проектів перед «комісією» із студентів групи, де кожен має рольове завдання щодо способу ведення дискусії. Відповідаючи на питання, серед яких обов'язкові упереджені, беззмістовні, ворожі, заплутані, заохочуючі, виступаючий набуває уявлень про реальні умови процесу захисту проекту. У підсумку організовується обговорення результатів захисту, формулюються висновки, що укріплює досвід професійного архітектурного спілкування та мотивує до вироблення власних творчих методів комунікації.

Отриманий досвід стає корисним у ***позанавчальній діяльності студентів-архітекторів*** , яка охоплює різноманітні сфери суспільного та професійного життя – політичну активність, індивідуальну творчість, співпрацю із архітектурними фірмами та інше. Професійне спілкування у мережі Internet відбувається переважно на архітектурних сайтах, форумах, сторінках соціальних мереж, які дозволяють представити професійну інформацію різного роду, організувати швидке обговорення проблеми, обмін думками. Презентація студентських досягнень у

формі Internet-портфоліо, живих журналів, блогів мотивує до творчості, активізує спілкування студентів у світовій архітектурній спільноті.

Таким чином, згідно характеру архітектурної професії, освітньо-кваліфікаційних вимог до випускника, вищерозглянуті аспекти навчальної діяльності мають значний потенціал щодо набуття базового досвіду професійної комунікації у проектуванні, різних видах наукової, суспільної та творчої роботи, окресленні перспектив саморозвитку.

Висновки.

1. Невід'ємною частиною практичної діяльності архітектора є професійна комунікація вербальними засобами як складова іміджу спеціаліста, спосіб творчої самореалізації, презентації проектних матеріалів, творчого методу архітектора.
2. У фаховій архітектурній освіті, завдяки інтеграції теоретичних знань із практикою проектної діяльності, можливо передбачити більш активну підготовку студентів до плідного професійного спілкування, застосовуючи на всіх етапах навчання практику діалогового обговорення досягнутих результатів, метод рольової гри, розробку архітектурних презентацій, професійні дискусії, заохочуючи студентів до науково-дослідницької, суспільної та творчої роботи.
3. Виміром готовності випускника архітектурної школи до самостійної професійної діяльності є успішний захист бакалаврського та магістерського проектів, публічне представлення результатів у доповіді, яка уособлює рівень професійної культури, компетентності, комунікативних умінь майбутнього архітектора.

Напрямками подальшого дослідження є підготовка практичних рекомендацій щодо укладання архітектурних презентацій, підготовки наукових і тематичних доповідей у навчальному процесі, у розгляді проектів на різних рівнях, формування персонального портфоліо, створення відповідних методик навчання та подальшого самовдосконалення архітекторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Акатьева А.О. Архитектурная презентация: анализ понятия и проблемного поля [Електронний ресурс] / А.О.Акатьева // Архитектон : известия вузов. – 2012. – № 3. – Режим доступу: http://archvuz.ru/2012_3/15*
2. *Гамова Г.І. Ораторське мистецтво: навч. посібник / Г.І.Гамова. - Х.: Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2009. - 172 с.*
3. *Дюмін О.З. Ділове спілкування: практ. посіб. / О.З.Дюмін, А.О.Ніколаєва. - Х.: Видавництво ХТУРЕ, 2001. - 146 с.*
4. *Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: теоретико-методологічний аспект: монографія / О.Г.Каверіна – Донецьк : Друк-Інфо, 2009. – 275 с.*
5. *Мацько Л.І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько; ред. В. В. Вороніна. – К.: Вища школа, 2003. – 310 с.*
6. *Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник / Цехмістрова Г.С. – Київ: ВД «Слово», 2003. – 240 с.*
7. *Farrelly L. Basics Architecture: Representational Techniques / L.Farrelly. – Lausanne : Ava Publishers, 2008. – 184 p.*

КОНОНЕЦ Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
Аграрний коледж управління і
права Полтавської ДАА,
м. Полтава

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ

У статті автор досліджує дистанційне навчання як форму організації ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу для студентів заочного відділення в аграрному коледжі. Розглядається поєднання очного і дистанційного навчання, що забезпечує якіснішу підготовку майбутнього фахівця. Аналізуються зміст, види, методи організації дистанційного навчання, подається структурна схема вивчення дисциплін комп'ютерного циклу на заочному відділенні при ресурсно-орієнтованому навчанні.

Ключові слова: *ресурсно-орієнтоване навчання, дистанційне навчання, електронні освітні ресурси, інформаційно-освітнє середовище, аграрний коледж, заочне навчання.*

В статье автор исследует дистанционное обучение как форму организации ресурсно-ориентированного обучения дисциплин компьютерного цикла для студентов заочного отделения в аграрном колледже. Рассматривается сочетание очного и дистанционного обучения, обеспечивающее качественную подготовку будущего специалиста. Анализируются содержание, виды, методы организации дистанционного обучения, предлагается структурная схема изучения дисциплин компьютерного цикла на заочном отделении при ресурсно-ориентированном обучении.

Ключевые слова: *ресурсно-ориентированное обучение, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, информационно-образовательная среда, аграрный колледж, заочное обучение.*

The article explores distance learning as a form of resource-based learning cycle computer sciences student absentee in the agricultural

© Кононец Н.В ., 2013

college. We consider the combination of full-time and distance learning, which provides better quality training of future specialists. The author considers the combination of full-time and distance learning, which provides better quality training of future specialists, examines the contents, types, methods of distance learning, block diagram of the discipline of computer cycle correspondence department in resource-based learning.

Key words: *resource-oriented learning, distance learning, electronic educational resources, information and educational environment, Agricultural College, distance learning.*

Постановка проблеми. В умовах становлення інформаційного суспільства виникає необхідність формування гнучкої системи неперервної освіти, за допомогою якої людина може протягом життя підвищувати свої професійні навички і бути конкурентоспроможним, мобільним і творчо активним фахівцем своєї справи. На допомогу приходить досвід зарубіжних науковців, які пропонують орієнтуватися на сучасні дидактичні системи та підходи, зокрема на ресурсно-орієнтоване навчання. Ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) – це комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів. Основною характеристикою РОН є те, що навчання здійснюється у тандемі «викладач-бібліотекар», характеризується підвищеним рівнем самостійності студента і спрямовується на неперервне навчання протягом усього життя (lifelong learning) [3, с. 76]. Однією із сучасних універсальних форм РОН є дистанційне навчання, орієнтоване на індивідуальні запити студентів, їх спеціалізацію та подальшу професійну освіту.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми дистанційної освіти та упровадження дистанційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: А. А. Андреєва, А. А. Ахаяна, В. А. Дрейвс, В. М. Кухаренко, К. В. Манзюка, Н. К. Нурієва, Є. С. Полат, Т. А. Тартарашвілі, які під дистанційною освітою розуміють комплекс масових освітніх послуг, що надаються спеціальним інформаційним середовищем за допомогою засобів передачі навчально-методичної інформації на великі відстані (телефон, радіо, супутниковий зв'язок та ін.).

Дистанційне навчання – це синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, що ґрунтується на використанні широкого спектра традиційних та нових інформаційних технологій і їх технічних засобів, що використовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем та студентом, коли процес навчання не залежить від їхнього розташування в просторі і в часі, а також до конкретної освітньої установи [1].

В.А. Дрейвс під дистанційним навчанням розглядає освітній процес, у якому значна частина викладання здійснюється викладачем (або групою викладачів), віддаленим у просторі або часі від студента (або групи сту-

дентів). Сучасне дистанційне навчання здійснюється в основному за допомогою технологій і ресурсів мережі Інтернет [2, с. 100].

Важливим видається підхід до дистанційного навчання як нової форми освіти разом з очною, заочною, вечірньою формами освіти та екстернатом. Таким бачиться дистанційне навчання російський дослідниці Є. С. Полат, яка під дистанційною освітою має на увазі нову форму освіти і розглядає її як результат, процес і систему одночасно [5].

Узагальнюючи та аналізуючи різні визначення поняття «дистанційне навчання» (ДН), приходимо до висновку, що ДН розглядається науковцями як нова організація освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента, як сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку студентам основного об'єму навчального матеріалу, інтерактивну взаємодію студентів і викладачів у процесі навчання, як нова форма заочного навчання, при якій забезпечується застосування інформаційних технологій, заснованих на використанні персональних комп'ютерів, відео-і аудіотехніки, космічної та оптоволоконної техніки.

Метою статті є дослідження дистанційного навчання як форми ресурсно-орієнтованого навчання студентів заочного відділення в аграрному коледжі (на прикладі дисциплін комп'ютерного циклу).

Основна частина. Враховуючи сучасний стан у сфері ДН, аналізуючи роботи вчених, досвід проведення дистанційних курсів можна стверджувати, що поки що і аграрні коледжі, і викладачі, і, головне, студенти не готові повністю перейти на новий вид навчання. Це пов'язано навіть не стільки з технічним рішенням даної проблеми, скільки з психологічною неготовністю суб'єктів навчального процесу. Ми вважаємо, що не можна так різко переходити на нові форми навчання, необхідне більш повне педагогічне та психологічне дослідження у цьому напрямку.

У системі вищої освіти, не дивлячись на багаторічний досвід, не припиняються також дискусії з проблем підвищення якості освіти студентів заочної форми навчання. На сьогоднішній день заочна форма навчання, її зміст, методи та засоби недостатньо зорієнтовані на сучасні вимоги підготовки фахівця. Серед інших, має місце думка, що заочне навчання є другорядним, скороченим і спрощеним способом отримання знань і диплома. У навчальному процесі коледжу мало враховуються специфіка навчання, індивідуальні якості і умови роботи студента-заочника. Як і в усій системі аграрної освіти, в аграрному коледжі досі переважають екстенсивні форми і методи навчання, не створені необхідні умови для індивідуальної самостійної роботи, не враховується специфіка студентів-заочників при відборі змісту, методів та організації навчання. Наприклад, у той час, коли фахівець має ефективно працювати в сучасному інформаційному суспільстві, в якому стрімко розвиваються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), контрольні роботи вимагають від заочників подавати написаними «від руки»; деякі викладачі забороняють використовувати Інтернет-ресурси при написанні контрольних робіт тощо. Тож у таких умовах доцільним є поступовий перехід до РОН, при якому можливо усунути зазначені недоліки системи існуючої заочної освіти.

При переході до РОН дисциплін комп'ютерного циклу в аграрному коледжі, особливо при роботі зі студентами-заочниками, як показує власний досвід, оптимальною формою є ДН. Як зазначає В. М. Кухаренко, ДН – це нова сходинка заочного навчання, на якій забезпечується застосування ІКТ, заснованих на використанні персональних комп'ютерів, відео- та аудіотехніки, космічної техніки та оптичних систем зв'язку [4, с. 55]. Залежно від характеру організації навчальних

комунікацій між учасниками навчально-виховного процесу та організаторами освіти і способу транспортної системи доставки навчальних матеріалів розрізняють традиційне ДН (заочне навчання) і електронне ДН (е-дистанційне навчання). *Традиційне ДН* – різновид ДН, за яким учасники і організатори навчального процесу здійснюють взаємодію переважно асинхронно у часі, використовуючи у якості транспортної системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів системи поштового, телефонного, телеграфного зв'язку. *Е-дистанційне навчання* – різновид ДН, за яким учасники і організатори навчального процесу здійснюють індивідуалізовану взаємодію як асинхронно, так і синхронно у часі, використовуючи електронні засоби доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі, медіанавчальні засоби та ІКТ [4]. На сьогоднішній день у практиці коледжу використовується збалансоване поєднання цих різновидів ДН із поступовим зміщенням акцентів до електронного ДН.

ДН надає студентам заочного відділення можливість навчатися у зручному місці і в зручний час, а також всім бажаючим безперервно підвищувати свій професійний рівень з урахуванням індивідуальних особливостей. У процесі такого навчання студент певну частину часу самостійно освоює в інтерактивному режимі навчально-методичні матеріали, проходить тестування, виконує контрольні роботи під керівництвом викладача і взаємодіє з іншими студентами «віртуальної» навчальної групи.

Зазначимо, що існують істотні відмінності дистанційної форми навчання від заочної: у дистанційній формі практикуються спільні види діяльності студентів у малих групах співробітництва, що при заочному навчанні відсутні; у дистанційній формі практикуються систематичні обговорення розглянутих проблем, труднощів, просто цікавих пропозицій в інтерактивному режимі всією групою, використовуючи форуми, чати, блоги, відеоконференції, соціальні мережі, що при заочній формі також відсутні.

ДН є формою РОН і технологічним комплексом, що ґрунтується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення, створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційно-освітнє середовище як простір для доставки навчального матеріалу та спілкування й надає всі можливості для отримання навчальних результатів найвищої якості.

Головною метою використання ДН в коледжі як форми РОН дисциплін комп'ютерного циклу є забезпечення доступу до електронних освітніх ресурсів (навчальні матеріали, для відтворення яких використовуються електронні пристрої) шляхом використання сучасних ІКТ та телекомунікаційних мереж. Така форма РОН передбачає створення і використання єдиного інформаційно-освітнього середовища, яке містить різні електронні освітні ресурси, а саме: дистанційні курси, електронні підручники й посібники, розташовані на вітчизняних освітніх серверах (для різних моделей ДН); віртуальні бібліотеки; бази даних освітніх ресурсів; освітні веб-квести; телекомунікаційні проекти; віртуальні методичні об'єднання викладачів; телеконференції, блоги, форуми для викладачів і студентів; наукові об'єднання студентів.

В Аграрному коледжі управління і права на заочному відділенні готують молодших спеціалістів спеціальностей «Правознавство» та «Фінанси і кредит». На першому курсі студенти вивчають дисципліни «Основи інформатики та обчислювальної техніки» й «Інформатика та комп'ютерна техніка» відповідно, і однією з форм самостійної роботи студентів є виконання контрольних робіт. Специфіка дисциплін комп'ютерного циклу в аграрних коледжах полягає у їх приклад-

ній спрямованості, оскільки потреби суспільства визначили соціальне замовлення системі освіти на підготовку фахівців, зокрема аграрного спрямування, які б володіли на високому рівні знаннями щодо застосування сучасних ІКТ у процесі розв'язування фахових завдань. А це не можливо без оволодіння знаннями з інформатики та її прикладних аспектів, які відображаються саме у контрольній роботі, яка виконується і подається в електронному варіанті. Якість виконання заочниками контрольних робіт, а також вивчення інформатики у цілому, залежить від якості навчально-методичних матеріалів для ДН.

Розробка навчально-методичних комплексів дисциплін для студентів заочної форми навчання передбачає не лише обов'язкове подання матеріалу в електронній формі для можливості використання при ДН, але й адаптацію методики навчання інформатики для студентів зазначених спеціальностей: формулювання цілей навчання інформатики; конкретизацію змісту навчання; підбір засобів навчання (пакет Microsoft Office: MS Word, MS Excel, MS Access; 1С: Підприємство, MathCad, Gran1, Compas, AutoCad, ProdgectExpert, ЛІГА:ЗАКОН, МЕГА-НАУ, Фоторобот тощо); визначення форми проведення занять (традиційна лекція, відеолекція, віртуальні консультації, практичні заняття, лабораторний практикум, віртуальні подорожі, інтерактивний колоквіум, інтерактивні дискусії, он-лайн консультації по скайпу); підбір методів навчання інформатики (проблемно-пошуковий метод, кейс-метод, метод проектів, студентське портфоліо, веб-квест); підготовка завдань та методичних рекомендацій щодо виконання контрольних робіт (розроблено електронний лабораторний практикум).

ДН є оптимальною формою організації РОН дисциплін комп'ютерного циклу в коледжі не лише на заочному відділенні, елементи ДН органічно вписується у навчальних процес на стаціонарі, оскільки сам процес навчання при такій формі уможливлює додаткове закріплення навичок використання ІКТ, пошуку інформації за допомогою електронних та Інтернет-ресурсів, навичок, які б допомагали студентові швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно засвоювати певні обсяги інформації та аналізувати їх, використовувати набуті навички у подальшій професійний діяльності, тим самим формуючи у студентів професійно значущі знання, уміння та навички роботи з комп'ютерною технікою та прикладними програмами як важливих компонентів інформаційної культури, необхідні фахівцям аграрного сектору.

У коледжі нами практикуються використання власних електронних освітніх ресурсів, які розроблені викладачами циклової комісії математики, комп'ютерних технологій та інформаційної діяльності (електронні конспекти лекцій, динамічна інформатика у схемах, електронні підручники та посібники, електронні лабораторні практикуми тощо) і роздаються студентам-заочникам на настановчій сесії, або, за потреби, розсилаються у міжсесійний період. Зазначимо, що форми навчання інформатики у коледжі, при яких застосовуються Інтернет-технології, бувають:

1) повністю дистанційними з використанням електронної пошти, чат-взаємодії, відеозв'язку, соціальних мереж,

2) очно-дистанційними, коли частина очних занять в аудиторії балансується з кількістю дистанційних занять, що проводяться викладачем на відстані від студентів,

3) доповненням очної форми елементами ДН, наприклад, викладач проводить заняття зі студентами в очній формі, але при цьому використовуються матеріали з мережі Інтернет, відеолекції з освітніх сайтів та інші Інтернет-ресурси. Найчастіше використовується третій варіант, який здебільшого належить до Інтернет-

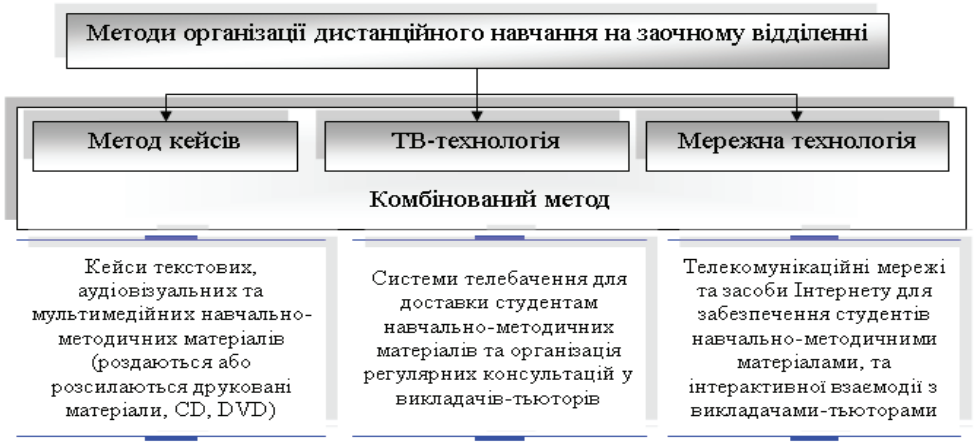


Рис. 1. Методи організації ДН при РОН на заочному відділенні.

освіти. Інтернет-освіта може здійснюватися без віддаленості викладача та студентів один від одного, забезпечуючи лише їх доступ до мережі Інтернет, наприклад, із комп'ютерної лабораторії. У цьому випадку Інтернет використовується як засіб навчання, що уможливлює реалізацію Інтернет-освіти як частини очного навчального процесу. Методика організації таких занять простіша порівняно з ДН, коли викладач і студент віддалені один від одного, і передбачаються особливі форми і методи їх комунікації.

Основна цінність ДН як форми РОН студентів – це можливість навчання у *власному темпі за індивідуальною освітньою траєкторією.* Але реально жоден існуючий ресурс такої можливості не надає. Основні причини у тому, що: немає навчальних ресурсів, які повноцінно змістовно наповнені, якісно структуровані і потенційно можуть забезпечити формування змісту необхідної програми навчання на замовлення; немає середовища, яке дозволяє ефективно формувати й адмініструвати індивідуальні програми навчання одночасно для багатьох студентів; не існує системи (організаційно, технологічно, нормативно), яка забезпечує розроблення, оновлення й адміністрування відповідних навчальних ресурсів і адміністрування самого процесу індивідуального ДН одночасно великої кількості студентів; немає системи підготовки тьюторів ДН.

Саме тому головна мета РОН дисциплін комп'ютерного циклу – це організація процесу навчання, яка робить акцент на *використання будь-яких зручних для студента ресурсів: традиційних, електронних, медіаресурсів, Інтернет-ресурсів тощо.* ДН у цьому контексті пропонує широкий спектр дистанційних курсів, розміщених в Інтернеті, які студенти можуть самостійно обрати, орієнтуючись на власний смак та інші індивідуальні критерії відбору (доступність, наочність, зв'язок з практикою, наявність відеоматеріалів тощо).

Одночасне використання різних ресурсів у поєднанні з методами організації ДН (рис. 1) у коледжі уможливлює усесторонній розгляд розділу чи теми, більш глибоке і повніше вивчення дисципліни у цілому.

Відзначимо, що комбінований метод ДН на заочному відділенні в ідеальному випадку: надає можливість проходити навчання, не залишаючи місця проживання та у процесі виробничої діяльності; забезпечує широкий доступ до освітніх вітчизняних і світових ресурсів; надає можливість ор-

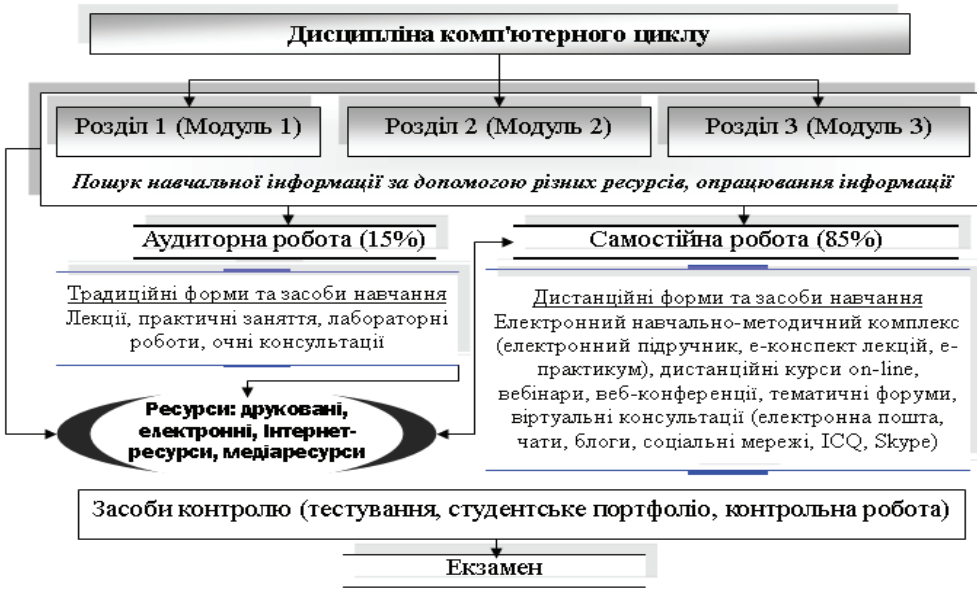


Рис. 2. ДН дисциплін комп'ютерного циклу в умовах РОН студентів.

ганізації процесу самонавчання найбільш ефективним для себе чином і отримання всіх необхідних засобів для цього; значно розширює коло людей, яким доступні всі види освітніх ресурсів без вікових обмежень; знижує вартість навчання за рахунок широкого доступу до освітніх ресурсів [1].

Пропонуємо наступну структурну схему вивчення дисциплін комп'ютерного циклу в коледжі з використанням дистанційних технологій в умовах РОН на прикладі дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніки».

Для ефективного упровадження ДН як форми РОН дисциплін комп'ютерного циклу в агарному коледжі, доцільно окреслити стратегії:

- створення чітко структурованого банку навчальних матеріалів (друкованих та електронних), з яких можна формувати конкретну індивідуальну програму навчання;
- створення середовища адміністрування навчальних матеріалів і формування індивідуальних програм (ресурсів) ДН;
- створення середовища ДН, яке поєднано з банком навчальних матеріалів, і підтримує індивідуальний формат навчання за індивідуальними програмами;
- створення соціальної мережі, яка забезпечує розроблення, оновлення й адміністрування відповідних навчальних ресурсів і адміністрування самого процесу індивідуального ДН.

Висновки. ДН як форма РОН вирішить проблему підвищення якості навчання дисциплін комп'ютерного циклу, оптимізації, інтенсифікації та індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів, сприятиме ефективній організації робочого часу студента і викладача. З іншого боку, використання ДН – це крок до освіти протягом усього життя, на відміну від практики тривалого навчання у коледжі у відриві від трудової діяльності на конкретному виробництві, оскільки неперервна професійна освіта – світова тенденція, основним принципом якої є навчитися здобувати знання.

Перспективи дослідження – організувати повноцінне ДН, яке дозволить сформувати унікальні освітні програми за рахунок комбінування курсів, що вивчаються в коледжі; уможливить підвищити рівень самостійності студентів заочного відділення та рівень їх інформаційної культури; уможливить навчати більшу кількість студентів. ДН як форма РОН студентів підвищить якість навчання дисциплін комп'ютерного циклу, що, безсумнівно, підвищуватиме рівень освітнього потенціалу суспільства і якості освіти, задовольнить потреби країни в якісно підготовлених фахівцях і кваліфікованих працівниках аграрного сектору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев. – М., 1997. – 120 с.*
2. *Дрейвс В. А. Преподавание он-лайн / В. А. Дрейвс – М. : МАПДО, 2003. – 360 с.*
3. *Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Наталія Кононец // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012.– Вип. 54.– С. 76–80.*
4. *Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. ; за ред. В. М. Кухаренка. – [3-тє вид.]. – Харків : НТУ "ХПІ", "Торсінг", 2002. – 320 с.*
5. *Педагогические технологии дистанционного обучения / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2006. – 379 с.*

КРАМАРЕНКО А.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант кафедри
управління навчальним закладом
та педагогіки вищої школи,
Класичний приватний
університет,
м. Запоріжжя

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГООРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СВІТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розкривається питання моделювання процесу підготовки екологоорієнтованої особистості майбутнього вчителя початкової школи у контексті європейської інтеграції вищої освіти України.

Ключові слова: *моделювання, екологоорієнтована особистість, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, європейська інтеграція вищої освіти.*

В статье раскрыт вопрос моделирования процесса подготовки экологоориентированной личности будущего учителя начальной школы в контексте европейской интеграции высшего образования Украины.

Ключевые слова: *моделирование, экологоориентированная личность, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы, европейская интеграция высшего образования.*

In article the question of modeling of process of preparation of the eko- personality of future elementary school teacher in a context of the European integration of the higher education of Ukraine is opened.

Key words: *modeling, eko-personality, professional primary of future teachers of initial school, European integration of the higher education.*

УДК378.126+373.3

© КРАМАРЕНКО А.М., 2013

Постановка проблеми та її актуальність. Інтеграція нашої держави у Європейські економічні, екологічні, освітянські структури обумовлює потребу в сучасних фахівцях у цілому та початкової освіти зокрема, спроможних професійно реагувати на виклики сьогодення. Одним із таких викликів є загроза екологічної небезпеки, яка вимагає невідкладного реагування з боку людства.

На Конференції ООН з сталого розвитку "Ріо+20" вітчизняні вчені за підтримки Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України ініціювали внесення до реєстру ООН добровільного зобов'язання – "Екологізація освіти: внесок України", згідно з яким 70 українських університетів реалізують вимогу екологізації навчальних програм підготовки фахівців до 2014 року – року завершення зазначеної програми.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Порушена проблема розглядалася в різних аспектах, а саме: формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання (Г. Білявський, О. Головко, І. Костицька, Т. Нінова, М. Падун, Г. Пустовіт, Ю. Саунова, С. Совгіра, А. Федорук, С. Шмалєй та ін.), посилення ролі екологічної домінанти у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів (Г. Білецька, А. Захлєбний, І. Зверєв, В. Ільченко, О. Король, О. Кудрявцева, О. Лабенко, Г. Марочко, І. Суравєгіна та ін.). Питання ціннісного ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти розглянуто також в дослідженнях О. Біди, Н. Борисенко, Н. Казанішевої, І. Малишевської та ін.

Проте не достатньо висвітленим є проблема формування екоцілісної особистості майбутнього вчителя початкової школи у контексті європейської інтеграції вищої освіти України.

Постановка завдання, цілі статті. У даному контексті варто зосередити увагу на питанні моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи у світлі євроінтеграції, що і буде метою дослідження.

Виклад основного матеріалу. У наукових працях з проблем формування екологоорієнтованих суб'єктів педагогічного процесу (учнів і студентів) у цілому та екологічних цінностей зокрема їхні автори наводять різні за структурним наповненням описові моделі. Тому варто звернутися до їх аналізу, керуючись при цьому положенням А. Дахіна про те, що для визначення критеріїв ефективності моделювання в педагогіці слід використовувати категорію валідності (придатності), яка містить у собі комплекс таких параметрів, як концептуальність, кількісність і якісність через те, що моделюється багатофакторне явище [5].

Так, С. Совгіра у моделі формуванні екологічного світогляду майбутнього вчителя педагогічних університетів виділяє такі структурні компоненти: ресурсний, базовий, діяльнісний, функціональний, упроваджувальний [7, с. 239].

Побудова моделі науково-методичної системи в дослідженні Ю. Бойчука спрямована на розкриття концептуальних підходів та осмислення способів формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Пропонована модель науково-методичної системи забезпечення формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя має свій склад – певну сукупність елементів, які є системотворювальними одиницями системи; структуру, що відображає характер зв'язку та взаємодії елементів; рівень цілісності, що характеризується наявністю загальної структури і об'єднує всі елементи системи; власну ієрархічність – засіб організації вертикальної взаємодії елементів системи; специфічну взаємодію із зовнішнім

середовищем; цілеспрямованість, яка полягає в регулюванні діяльності згідно з метою.

Модель, за автором, включає такі підсистеми: цільову (мета і завдання науково-методичної системи), структурно-функціональну (структурні компоненти і функції еколого-валеологічної культури), процесуальну (засоби та технологія формування еколого-валеологічної культури) і оцінно-результативну (діагностика результатів сформованості еколого-валеологічної культури) [3, с. 230].

Так, у педагогічному дослідженні Л. Білик з проблеми формування екологічної відповідальності майбутніх фахівців наведено генеральну модель організації її виховання у студентів технічного університету, котру схематично представлено системою духовності молодої людини, що репрезентується такими компонентами, як громадянськість і патріотизм, переконаність, воля та емоційність, а також активна природоохоронна діяльність [2, с. 21]. Однак, вважаємо, що цей варіант моделі формування екологічної відповідальності особистості мало репрезентативний, оскільки не відображає жодної функціональної підструктури педагогічної системи, а лише особистісні складники.

Більш розгалуженою є модель педагогічної системи формування екологічної відповідальності в майбутніх учителів початкових класів під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін представлена у дослідженні Н. Граматик, що складається з цільового (підвищення рівня екологічної відповідальності), методологічного (наукові підходи, еколого-освітня основа та педагогічні принципи), часового (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, рефлексивно-оцінний етапи), структурно-особистісного (компоненти екологічної відповідальності), змістового (екологічне спрямування змісту програм професійно орієнтованих дисциплін), факторного (необхідні й достатні педагогічні умови) та результативного (динаміка зростання рівня екологічної відповідальності) компонентів [4, с. 9]. Разом з тим автором виокремлено три етапи формування екологічної відповідальності студентів - мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

Н. Казанішевою у запропонованій моделі визначено й обґрунтовано функції та завдання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів, обумовлено принципи й педагогічні умови його ефективності, виокремлено дієві форми й методи. Відповідно до моделі, підготовка майбутніх учителів здійснювалась у декілька етапів та розпочиналась орієнтаційно-мотиваційним, на якому аудиторна та в позааудиторна роботи спрямовувались на актуалізацію екологічних знань студентів, розвиток мотивів природовідповідної поведінки та еколого-педагогічної діяльності. Навчально-тренувальний етап було спрямовано на формування педагогічної складової професійної готовності майбутніх учителів до екологічного виховання молодших школярів. На активно-практичному етапі підготовки здійснювалося залучення студентів до екологічного виховання учнів під час педпрактики у початковій школі [6, с. 181-182].

У численних дослідженнях О. Біди неодноразово зазначалося, що тільки екологоорієнтований майбутній учитель початкової школи здатний підвищити ефективність процесу екологічного виховання молодших школярів. Тому варто зосередити увагу на розробленій науковцем загальнодидактичній моделі підготовки студентів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі, яка включає цільовий, змістовий, операційний і результативно-коригуючий компоненти. В моделі визначено теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів [1, с. 22]. Не дивлячись на значну вагомість дослідження О. Біди, оновлення змісту природознавчої освіти в початковій школі на сучас-

ному етапі вимагає відповідних корективів й у модель підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

Зважаючи на вищезазначені наробки та ураховуючи особливості педагогічного процесу у ВНЗ, пропонуємо свій варіант експериментальної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки (рис. 1.1). Зазначимо, що розробляючи вказану модель нами насамперед ураховувалися основні аспекти процесу природничоорієнтованої підготовки: цілі та завдання, змістовий ресурс, організаційні форми навчання, технологічне забезпечення та результативний компонент.

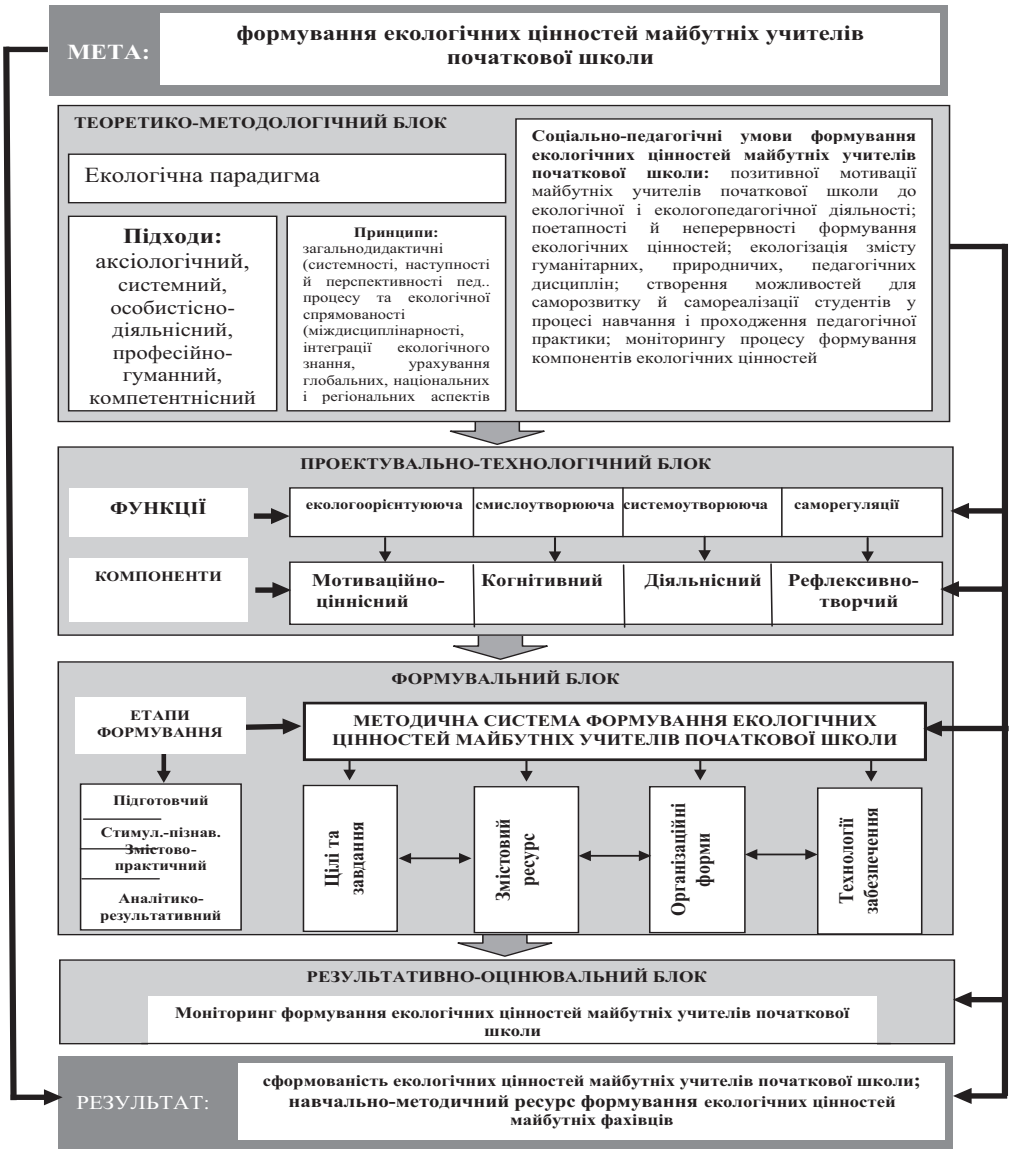


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи

Зазначимо, що у виокремленні блоків підготовки орієнтиром виступало дослідження Н. Глузман. Так, модель складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного, проектувально-технологічного, формувального та контрольно-оцінювального.

Ціледосягнення мети формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи має ґрунтуватися на відповідній теорії та методології педагогічної організації цього процесу. Тому до *теоретико-методологічного блоку* моделі, крім визначення методологічної бази дослідження (*підходів, принципів)*, включено педагогічні умови забезпечення ефективності формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей, які за змістом і процесом стосуються природничоорієнтованої підготовки зазначених фахівців або розглядаються крізь її призму. Зокрема, це такі *педагогічні умови:* наявність у майбутніх учителів початкової школи позитивної мотивації до екологічної і еколого-педагогічної діяльності; поетапності й неперервності формування екологічних цінностей; екологізація змісту гуманітарних, природничих, педагогічних дисциплін; створення можливостей для саморозвитку й самореалізації студентів у процесі навчання і проходження педагогічної практики; моніторингу процесу формування компонентів екологічних цінностей. Реалізація педагогічних умов у навчальному процесі природничоорієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи націлена на формування у студентів екологічних цінностей, тому вони співвідносяться із усіма складовими моделі.

У проектувально-технологічному та формувальному блоці моделі представлено структуру екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи та модель методичної системи їх формування. У формувальному блоці досліджуваної моделі виокремлено такі складові як етапи формування та методична системи формування зазначених цінностей. Складовими елементами даної методсистеми є цілі та завдання, змістовий ресурс, організаційні форми, технологічне забезпечення.

Зміст кожного з компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи варіюється протягом навчання відповідно до змістових модулів й окремих тем гуманітарних, природничих, педагогічних дисциплін та впроваджується у вузівський процес у межах усіх організаційних форм. Технологічне забезпечення реалізації процесу формування вищезазначеної дефініції пов'язане з упровадженням інноваційних форм і методів діяльнісного типу, коли в основу спільної діяльності суб'єктів навчального процесу покладені принципи творчої взаємодії, єдність навчально-дослідницької та майбутньої діяльності.

Організаційними формами в системі формування екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти є лекції, лабораторний практикум, семінарські заняття, самостійна та індивідуальна робота (етап аудиторної підготовки), а також специфічні позааудиторні форми у процесі навчально-польової та інших видів практик (екскурсії, походи, екологічні стежини, проведення природоохоронної роботи, конкурсів на еколого орієнтовану тематику, застосування екологічного моніторингу), педагогічної практики в початковій школі з висвітленням екопроблем.

Формування екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи здійснюється в цілеспрямовано модельованому професійному середовищі впродовж усього періоду навчання у вищій школі й носить динамічний характер. Це реалізується послідовно у процесі *підготовчого, стимулювально-пізнавальний*, *змістово-практичного й аналітико-результативного етапів*, кожен з яких супроводжується позитивним впливом на мотиваційно-ціннісну сферу особистості майбутнього вчителя. Поетапність процесу

природничоорієнтованої підготовки майбутнього вчителя початкової школи є дещо умовною, оскільки формування екологічних цінностей майбутнього фахівця супроводжується якісними перетвореннями системи його екологічних та еколого-педагогічних знань, а досягнення необхідного рівня засвоєння окреслених знань вимагає їх застосування в практичній еколого-педагогічній діяльності. Кожному етапу формування екологічних цінностей майбутнього фахівця відповідає провідна форма організації діяльності студентів.

З метою оцінювання системи формування екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи на кожному з етапів експериментального дослідження передбачається моніторинг цього процесу (*контрольно-оцінювальний блок* моделі). Очікуваний результат – це сформованість екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи у результаті поєднання всіх компонентів третього блоку.

Запропонована модель забезпечує можливість на її основі проектувати та впроваджувати науково-методичний ресурс формування екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи у процес його професійно-практичної підготовки. У дослідженні ми дотримуємося позиції, що *навчально-методичний ресурс* для впровадження методики формування екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи – це цілеспрямоване застосування апробованого навчально-методичного комплексу природничо-орієнтованих дисциплін спеціальності „Початкова освіта"; інноваційних технологій і засобів; моніторингових вимірювань, постійно діючих семінарів, консультацій, які забезпечують якість формування екологічних цінностей майбутнього вчителя.

На підставі вищевикладеного матеріалу нами проаналізовано теоретичні основи побудови концептуальної моделі формування екологічних цінностей майбутніх фахівців, представлено саму модель, яка буде вдосконалюватися.

Висновки та перспективи подальших розвідок дослідження проблеми. Отже, у роботі розкрито теоретичний аспект питання моделювання процесу підготовки екологоорієнтованого майбутнього вчителя початкової школи у світлі євроінтеграції

Перспективи подальших пошуків пов'язані з розкриттям даної проблематики у практичній площині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти" / О. А. Біда. – К., 2003. – 37 с.*
2. *Білик Л. І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти" / Л. І. Білик. – Черкаси, 2005. – 51 с.*
3. *Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Бойчук Юрій Дмитрович. – Харків, 2009. – 459 с.*

4. *Граматик Н. В. Формування екологічної відповідальності в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти" / Н. В. Граматик. – Черкаси, 2012. – 20 с.*
5. *Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Управление развитием образования : журн. лидеров системы образования (Новосибирск). – 2003. – №1. – С. 24-32.*
6. *Казанішева Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти" / Н. В. Казанішена. – Вінниця, 2011. – 20 с.*
7. *Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Совгіра Світлана Василівна. – Умань, 2009. – 567 с.*

ЛУТАЄВА Т.В.,
кандидат педагогічних
наук, доцент, Національний
фармацевтичний університет,
м. Харків

ЗАКОРДОННІ ОСВІТНІ ПОДОРОЖІ ХАРКІВСЬКИХ НАУКОВЦІВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ (др. пол. XIX – поч. XX ст.)

У статті висвітлюються особливості організації освітніх закордонних подорожей харківських науковців медико-фармацевтичного спрямування другої пол. XIX – поч. XX ст. На основі аналізу законодавчих документів, архівних матеріалів, загальної періодичної, медичної й педагогічної періодики розглянуто планування, види, джерела фінансування, спрямованість освітніх закордонних подорожей науковців-медиків (фармацевтів) досліджуваного періоду в Російській імперії вцілому і в Харківському університеті зокрема.

Ключові слова: *освітні закордонні подорожі, університет, закордонні відрядження, професорські стипендіати, наукове товариство.*

В статье освещаются особенности организации образовательных поездок харьковских ученых медико-фармацевтического направления во второй половине XIX – начале XX вв. На основе анализа законодательных документов, архивных материалов, общей периодической, медицинской и педагогической периодики рассмотрены планирование, разновидности, источники финансирования, направленность образовательных поездок ученых-медиков (фармацевтов) исследуемого периода в Российской империи в целом и в Харьковском университете в частности.

Ключевые слова: *образовательные зарубежные путешествия, университет, загранкомандировки, профессорские стипендиаты, научное общество.*

© Лутаєва Т.В., 2012

The features of educational travels abroad of Kharkiv scientists of the medical and pharmaceutical research fields in the second half of the XIX – early XX cent. has been highlighted in the article. The planning, types, sources of funding and effectiveness of educational travels abroad of medical scientists (pharmacists) in the Russian Impire and Karkiv University during the period that investigated has been shown. The article is based on the analysis of legal documents, archival materials, general, medical and educational periodicals.

Key words: *educational travel abroad, University, assignments abroad, professorial scholars, scientific society.*

Постановка проблеми. У XXI ст. Україна визначила свій орієнтир на входження в освітній простір Європи. Актуальності набуває питання інтернаціоналізації вищої освіти, що передбачає міждержавне переміщення студентів і викладачів за спеціальними програмами вищих навчальних закладів. Вивчення й аналіз закордонних подорожей фундаторів та представників вітчизн ячної медичної й фармацевтичної освіти дозволить поступово відновити накопичений упродовж певного часу педагогічний досвід і сприяти формуванню мобільності сучасних науковців.

Ступінь розробленості проблеми. Одними з перших до характеристики історії діяльності медичного факультету Харківського імператорського університету звернулися Д. І. Багатій, І. П. Скворцов [6]. Ряд сучасних видань довідкового та науково-пізнавального характеру містить інформацію про розвиток медицини, фармації та видатних учених-медиків (фармацевтів), які створювали та розвивали освітні й наукові традиції у вищих навчальних закладах м. Харкова [5]. Цікавий фактичний матеріал стосовно міжнародної культурно-просвітницької та наукової діяльності викладачів Харківського університету в XIX – XX ст. було опубліковано в ґрунтовному дослідженні, присвяченому історії цього навчального закладу [12]. Напрями освітніх подорожей за кордон та їх роль в підготовці фахівців для вищих навчальних закладів на території України під час імперської доби було висвітлено у нечисленних публікаціях вітчизняних дослідників [4;8; 9].

Невирішені складові загальної проблеми. Незважаючи на увагу сучасних учених щодо окремих питань, пов'язаних з історією становлення та розвитку медичної та фармацевтичної освіти в Україні, малодослідженими залишаються особливості організації закордонних освітніх подорожей вітчизняних науковців-медиків (фармацевтів) другої половини XIX – початку XX ст.

Мета статті – висвітлити особливості організації освітніх закордонних подорожей харківських науковців медико-фармацевтичної галузі другої пол. XIX – поч. XX ст.

Джерельною базою дослідження служили архівні матеріали [7; 14], нормативно-правові документи [3], загальна періодична преса (газета «Южный край») [11; 15; 16], педагогічна періодика («Записки Харьковского университета») [2; 10], періодичні медичні видання («Харьковский медицинский журнал») [13], науково-педагогічна спадщина вітчизняних освітян [1; 9] досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження. У пореформену капіталістичну добу в Російській імперії простежувався підвищений інтерес до природознавства, техніки, медицини та фармації. Освітяни прагнули до вивчення теорії та практики органі-

зації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, активної діяльності з метою розвитку та поширення наукових знань. Практика закордонних відряджень викладачів університетів існувала в Російській імперії з першої половини XIX ст. Учений комітет Міністерства народної освіти розглядав пропозиції щодо закордонних відряджень з відповідним фінансуванням.

На початку 60-х років XIX ст. було дещо лібералізовано університетський режим, що знайшло відображення у новому Статуті університетів (1863 р.). У складі факультетів збільшувалась кількість кафедр (на фізико-математичному – замість восьми – дванадцять, на медичному – замість десяти – шістнадцять) [3, с. 100]. Для забезпечення університетів достатньою кількістю професорів Статут передбачав: надання права радам університетів залишати при університетах стипендіатів для підготовки до професорського звання; відправлення їх за кордон для подальшого удосконалення [3, с. 100-101].

Ця програма підготовки професорів для університетів пізніше стала відомою як інститут професорських стипендіатів: випускники університетів готували магістерські дисертації під керівництвом досвідчених викладачів або молоді учені відряджалися у провідні закордонні вищі навчальні заклади та наукові центри. Слід зазначити, що на думку сучасних дослідників звання «професорський стипендіат» дуже часто було номінальним уже із 70-х років XIX ст., оскільки далеко не всі особи, які були залишені при університеті, одержували стипендії.

Університетським Статутом 1884 р. була остаточно сформована система наукової атестації, яка проіснувала майже без змін до 1917 р., хоча й постійно перебувала у центрі інтенсивної полеміки. Одним з шляхів її вдосконалення розглядалися закордонні стажування молодих учених [12].

У досліджуваний період Харківський університет був визначним центром наукової думки України й осередком підготовки високопрофесійних фахівців у галузі природознавства, медицини та фармації. За рекомендацією факультетських рад та ради Харківського університету до західноєвропейських навчальних закладів направлялися найбільш обдаровані його випускники, молоді учені, викладачі, які знали іноземні мови й мали певний рівень і характер освіти. Вихованці медичного та фізико-математичного факультетів Харківського університету проходили навчання передусім у стінах таких найвідоміших університетів Німеччини, як Гейдельберзький (1386), Лейпцизький (1409), Вюрцбурзький (1402), Геттінгенський (1737), Ерлангензький (1742-1743), Берлінський (1809) та ін.

За результатами поїздок за кордон професорські стипендіати готували звіти, надавали їх в Міністерство народної освіти. Звіти публікувалися в періодичних виданнях університету або «Журнале Министерства народного просвещения».

Професорськими стипендіатами Харківського університету, які стажувалися за кордоном, були такі фундатори медичної та фармацевтичної освіти в Україні як В. Я. Данилевський, М. О. Валяшко та інші.

М.О.Валяшко (1871-1955) для підготовки до професорського звання 1 травня 1908 р. був відряджений фізико-математичним факультетом Харківського університету на два роки за кордон, де він перебував до серпня 1910 р. [7]. Протягом відрядження Микола Овксентійович працював у Німеччині в Лейпцигу у професорів А. Ганча, Лебляна, Де-Кудра [7]. Отриманий за кордоном досвід організації науково-дослідницької роботи сприяв закріпленню за М. О. Валяшко статусу провідного науковця у галузі органічної хімії та фармації.

Вивчення та аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що ряд випускників медичного

факультету Харківського університету здійснювали закордонні подорожі з метою вдосконалення професійної майстерності за власний кошт [5, с. 16]. Так, Леопольд Леонардович Гіршман (1839-1921) після закінчення у 1860 р. Харківського університету для вдосконалення у лікарській справі перебував за кордоном завдяки матеріальній допомозі батьків. За кордоном Л. Л. Гіршман слухав лекції відомих учених, відвідував клініки, лабораторії та інші медичні установи, де жадібно сприймав усі медичні інновації. Серед його вчителів були фундатор целлюлярної (клітинної) патології Р. Вірхов, засновник електро-фізіології Е. Дюбуа-Реймон, відомий клініцист-експериментатор Л. Траубе, голова інтернаціональної наукової школи фізіологів К. Людвіг, фізіолог і фізик Г. Гельмгольц, реформатор офтальмології А. Грефе та інші [5, с. 17].

Збільшенням кількості кафедр на факультетах вітчизняних університетів у пореформену капіталістичну добу обумовило систематичні закордонні поїздки вітчизняних учених з метою ознайомлення з системою викладання в європейських університетах, із новітніми науковими досягненнями. У газеті «Южный край» у квітні 1911 р. повідомлялося про переговори попечителя Харківського Учбового округу П. Е. Соколовського, що здійснювалися за розпорядженням міністра народної освіти, з адміністрацією Берлінського та Паризького університетів стосовно проведення на їх базі семінарів для підготовки професорів для російських університетів [16].

Звичайним явищем діяльності медичного факультету Харківського імператорського університету означеного періоду були тривалі творчі поїздки за кордон не тільки молодих учених – приват-доцентів, асистентів, лаборантів, а й досвідчених науковців.

Так, Василь Якович Данилевський (1852-1939), який був професорським стипендіатом у 1876-1877 рр., перебував у закордонному відрядженні завдяки клопотанню Харківського університету за рахунок Міністерства народної освіти у 1878-1879 рр. [6; 9, с. 34]. Він стажувався в Німеччині у лабораторіях професорів А. Фіка (вивчав фізіологію скорочення м'язів), Ф. Кольрауша (вдосконалював фізичні методи дослідження для застосування їх у фізіології), К. Людвіга (працював у галузі електрофізіології, гістології), К. Штомана (займався в фізіолого-агрономічному інституті вивченням калориметрії згорання органічних сполук) [9, с. 36].

Надалі В. Я. Данилевський неодноразово здійснював закордонні подорожі («відрядження з науковою метою») для поповнення своїх знань, умінь та навичок. Так, у 1883 р. він був відряджений до Женеви й Страсбурга, де займався в зоологічній лабораторії К. Фогта, а в патологічному кабінеті В. Цана вивчав новітні гістологічні методи. Сучасні дослідники встановили, що серед європейських міст, які відвідав Василь Якович під час своїх освітніх подорожей наприкінці XIX – на початку XX ст. були: Відень (1887 р., 1903 р.), Париж (1889 р., 1897 р.), Базель (1889 р.), Берлін (1890 р.), Фрайбург (1901 р.), Берн (1899 р.), Цюріх (1902 р.) [9, с. 40].

Отримавши визнання за кордоном, В. Я. Данилевський був обраний членом Імператорської Німецької Леопольдіно-Каролінської академії, членом Морфологічного та фізіологічного товариств при Інституті Пастера в Парижі, Товариства тропічної медицини в Лондоні та неодноразово нагороджувався науковими преміями: ім. А. Хойнацького від Варшавського університету (1884), імені Монт'єна від Паризької Академії наук (1889), ім. Марі Кінгслі від Інституту тропічної медицини в Ліверпулі (1907) [9, с. 41].

Враження від закордонних відряджень науковці досліджуваного періоду висвітлювали під час неформального спілкування з колегами, завдяки листуванню. Вивчення фондів державного історичного архіву, де збереглися

листи вченого-лікаря А. Левківського до свого колеги Якова Афанасійовича в м. Харкові, дозволяє свідчити, що саме адресат надавав рекомендації автору листа щодо планування освітньої подорожі за кордон. У своїх листах, які А. Левківський надсилав до м. Харкова протягом місяця, з 10 листопада по 10 грудня 1902 р., він характеризув лекції іноземних професорів, повідомляв про способи лікування нервових хвороб у Берліні, Відні й Парижі [14]. У листі від 10 листопада 1902 р. з Відня Левківський пише, що відвідав у Німеччині і Австрії лекції професорів з психіатрії й невропатології, які останній йому рекомендував [14].

Право організовувати та фінансувати закордонні творчі поїздки російських та українських науковців у період, що досліджується, надавалося науковим товариствам.

Важливим нормативним документом, що створював умови та регламентував організацію і діяльність наукових товариств, став Університетський статут 1863 р. «До особливої переваги університету віднесено, – зазначалось у параграфі 9, – складання в ньому вчених спільнот, які вправляються у словесності російській та древній, а також займаються розповсюдженням наук дослідних і точних, заснованих на достовірних началах» [3; с. 102]. Включення цього пункту в розділ про способи розвитку наукової діяльності університетів підвищувало наукову значущість і престиж товариств, надавало їм юридичної визначеності.

Усі наукові товариства Харківського університету, у тому числі «Товариство випробувачів природи», «Товариство дослідних наук» (на базі якого виникли «Товариство фізико-хімічних наук» та «Товариство наукової медицини і гігієни»), «Хірургічне товариство» і «Товариство дитячих лікарів» відігравали значну роль у розвитку передової науки, знань, популяризації досліджень, надавали можливість своїм членам взаємодіяти з закордонними колегами.

Плідною щодо організації закордонних наукових відряджень у Російській імперії досліджуваного періоду була діяльність медичних товариств та організацій, що не підпорядковувались університетській адміністрації. По суті, вони були громадськими структурами й існували переважно на членські внески та приватні пожертвування.

У 1861 р. було створене Харківське медичне товариство (ХМТ), яке спрямовувало свою діяльність на розвиток санітарно-профілактичних питань. Метою товариства, як свідчить його Статут, було: «…сприяти колегіальним стосункам лікарів, удосконалення …. всіх галузей медицини» [1; с. 10]. Члени Харківського медичного товариства завжди були першими у практичному застосуванні закордонних медичних інновацій [1; с. 38-41].

У 1868 р., незабаром після опублікування в пресі Джоном Лістером інформації стосовно застосування антисептичного методу, В. Ф. Грубе, будучи головою ХМТ, направив секретаря М. О. Сочаву до Лондона для ознайомлення з цим методом [8]. Після повернення з Лондона Сочава в тому ж році, тобто одним з перших у Російській імперії, зробив на засіданні ХМТ повідомлення про лістеровську пов'язку. У наступному, 1869 р., Вільгельм Федорович Грубе використовував лістеровський метод у своїй клініці при проведенні декількох операцій і незабаром доповів про це на засіданні товариства, докладно описавши антисептичний метод і свою модифікацію пов'язки [8].

У 1887 р., коли Бергман зробив у Берліні свою першу операцію за допомогою нового методу знезаражування, В. Ф. Грубе направив до нього свого асистента М. П. Трінклера, після повернення якого в клініці став широко застосовуватися асептичний метод і вже в 1890 р. тут було установлено стерилізаційний апарат і створено спеціальну лабораторію для вивчення й удосконалювання асептич-

ного методу [8].

У 1887 р., відразу після того, як Л. Пастер почав робити щеплення проти сказу, ХМТ заснувало Харківський Пастерівський інститут із притулком для постраждалих від скажених тварин. У 1889 р. виник Бактеріологічний інститут ХМТ, у якому з 1894 р. виготовлялися дифтерійна й інші лікувальні сироватки [1, с. 78-80].

Під час святкування двадцятип'ятиріччя ХМТ, Е. Ф. Беллін висловився з приводу ролі громадськості у справі фінансування закордонних відряджень членів товариства. Він наголосив на тому, що саме завдяки зібраним громадськістю 700 руб. сріблом на допомогу харківському хлопчику, який постраждав від укусу скаженої собаки, до інституту Л. Пастера разом з постраждалим змогли поїхати члени товариства Мотте й Протопопов. Одним з основних завдань супровідників хлопчика було вивчення методу Л. Пастера в Парижі з метою застосування цього методу в м. Харкові [1, с. 78].

У другій половині XIX ст. – на початку XX ст. бурхливий розвиток науки супроводжувався піднесенням міжнародної співпраці, що знаходила втілення в діяльності міжнародних наукових організацій, проведенні численних конгресів і з'їздів, всесвітніх виставок, на яких демонструвалися науково-технічні досягнення різних країн. Харківський університет делегував своїх представників, у тому числі працівників медичного факультету, на міжнародні конгреси та з'їзди, що сприяло популяризації досягнень вітчизняної науки, а також ознайомленню з результатами новітніх наукових досліджень у багатьох країнах світу.

У відрядження на наукові форуми їздили як окремі вчені, так і наукові делегації Харківського університету. Інформація про участь, звіти звичайно публікували в «Записках Харьковского университета» [2; 10].

Перебуваючи за кордоном під час наукових відряджень, викладачі Харківського університету приймали участь у просвітницькій діяльності. Так, для I Міжнародного з'їзду товариства педіатрії у Парижі (1912 р.) професор кафедри педіатрії на медичному факультеті Іван Віссаріонович Троїцький (1854-1923) підготував доповідь «Історичний нарис праць французьких педіатрів за останні чотири століття», чим сприяв привернення уваги світової спільноти до проблеми здоров'я дітей [13].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз джерельної бази та науково-педагогічної літератури з теми дослідження дає підстави стверджувати, що у другій половині XIX – на поч. XX ст. стажування професорських стипендіатів, творчі поїздки провідних учених до зарубіжних науково-освітніх центрів були невід'ємною складовою підготовки професорсько-викладацьких кадрів у Російській імперії вцілому та Харківському університеті зокрема. Кількість закордонних наукових поїздок зростала за рахунок учасників міжнародних конференцій, конгресів, семінарів, пленумів.

Законодавчо можливість здійснення закордонних поїздок викладачами університетів Російської імперії закріплювалась університетськими Статутами та іншими нормативно-правовими документами. Однак, розширення міжнародних зв'язків Харківського університету здійснювалося в першу чергу завдяки особистій ініціативі та сумлінній праці представників його професорської корпорації.

Закордонні відрядження харківських науковців фінансувалися Міністерством народної освіти й не задовольняли реальні потреби вищих навчальних закладів. Закордонні відрядження, які здійснювались з ініціативи харківських учених і не відповідали планам організації навчально-виховного процесу університету, підтримувалися матеріально науковими товариствами або реалізовувалися за власний кошт.

Молоді учені ставили за мету під час перебування за кордоном прослухати лекції й відвідати семінари з двохтрьох спеціальностей, попрацювати у сучасно обладнаних лабораторіях під керівництвом видатних учених, у бібліотеках, над рукописом дисертації, налагодити наукові контакти, познайомитися з науковими публікаціями, ще не відомими на батьківщині тощо.

Відвідуючи провідні закордонні науково-дослідні та освітні центри, харківські вчені не лише запозичували зарубіжний досвід організації навчально-виховної і науково-дослідної роботи, а й здійснювали його критичний аналіз, акцентуючи увагу на прорахунках, робили свій унікальний внесок у збереження та розвиток наукових традицій, поширення інновацій в медико-фармацевтичній галузі в Україні.

Ряд харківських учених-медиків (фармацевтів) співпрацювали з найвідомішими вченими світу в галузі природничих наук, що сприяло формуванню міждисциплінарного поля наукових інтересів.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому широкому комплексному вивченні та аналізі педагогічної спадщини та міжнародної діяльності фундаторів медичної та фармацевтичної освіти в Україні. Намічені контури дослідження потребують детального вивчення системи міжнародних освітніх контактів, яка має різні компоненти (формальні/неформальні, міжособистісні/масові, усні/письмові, вербальні/невербальні тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *100-летие Харьковского научного медицинского общества 1861-1961. – Харьков : Здоров'я, 1965. – 260 с.*
2. *Белоусов Н. Ф. Отчёт о заграничной командировке на VIII международный физиологический конгресс в Вене в сентябре 1910 года / Н. Белоусов // Записки Императорского Харьковского Университета. – 1911. – Кн. 2.*
3. *Высочайше утвержденный «Общий устав императорских российских университетов от 18 июня 1863 г. / Полное собрание законов Российской Империи. Собрание второе. – Том 38 (1863). Отделение первое. – СПб. : Типография 2-го отделения собственной Е. И. В. канцелярии, 1866. – 1073 с.*
4. *Іваненко О. Участь учених-природознавців Харківського університету в міжнародних наукових форумах на початку ХХ ст. / О. Іваненко // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії. Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2010. – Випуск 20. – С. 50-56.*
5. *Лесовой В. Н. Идеал врача и человека. К 170-летию со дня рождения Л. Л. Гиршмана / В. Н. Лесовой, З. П. Петрова // UNIVERSITATES. Наука и просвещение. – 2009. – № 1. – С. 16 – 27.*
6. *Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905) / Под. ред. проф. И. П. Скворцова и Д. И. Багалея. – Харьков : Изд-во университета, 1905-1906. – 471 с.*
7. *Музей історії фармації НФаУ. – Ф. 1. – Валяшко М. О. – Спр. 1.*
8. *Перцева Ж. Н. Роль медицинской профессуры Харьковского университета в создании и деятельности Харьковского медицинского общества / Ж. Н.*

Перцева [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/537

9. *Пример служения. Сборник трудов В. Я. Данилевского и материалов его деятельности / Сост. О. М. Белецкая. – Х. : Изд-во «Форт», 2007. – 528 с.*
10. *Троицкий И. В. Доклад 1-му Международному Съезду детских врачей в Париже / И. Троицкий // Записки Императорского Харьковского Университета. – 1913. – Кн. 2.*
11. *Университетский акт // Южный край. – 1899. – 18 января.*
12. *Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев та ін. – Х. : Фоліо, 2004. – 750 с.*
13. *Харьковский медицинский журнал. – 1912. – № 10. – С. 277*
14. *ЦДІАУ. – Ф. 2018. – Оп. 1. – Спр. 46-47. Письмо А. Левковского Якову Афанасьевичу 10 ноября 1902 г.*
15. *Южный край. – 1889. – 19 января.*
16. *Южный край. –1911. – 9 апреля.*

МАТІЙЧУК К.Д.,
викладач кафедри філологічних
дисциплін за професійним
спрямуванням, ПВНЗ
«Буковинський університет»,
м. Чернівці

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті аналізуються активні методи навчання, які стимулюють та підтримують інтерес студентів до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: *активні методи навчання, рольова гра, ділова гра, дидактична гра, навчальні проекти, проблемна ситуація.*

В статье анализируются активные методы обучения, которые стимулируют и поддерживают интерес студентов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: *активные методы обучения, ролевая игра, деловая игра, дидактическая игра, учебные проекты, проблемная ситуация.*

The paper *describes the active learning (imitational and non-imitational) that supports the interest of students to study a foreign language.*
Key words: active learning, role play, didactic game, educational projects, problem situation.

УДК 378.091.322:81'243

© Матійчук К.Д ., 2013

Актуальність дослідження. Вивчення іноземної мови вимагає тривалої та наполегливої праці не лише на заняттях, але й в позаурочний час. Щоб зацікавити студента навчанням, викликати у нього бажання працювати над мовою, потрібна особлива професійна майстерність викладача, адже саме одноманітна технологічність викладання викликає збайдужіння студентів до навчальної праці, інтелектуальної діяльності.

Сучасна методика викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах зорієнтована на використання педагогічних технологій, з допомогою яких студенти не просто поповнювали б свої знання й уміння, а й розвивали б такі якості, як пізнавальна активність, самостійність, вміння творчо розв'язувати навчальні й практичні завдання, виробляли вміння практичного застосування набутих знань. Отже, є потреба у визначенні нових методів організації навчального процесу. А у процесі навчання іноземній мові найбільш доцільне використання саме активних методів, які сприяють розвитку бажання студентів до творчої, продуктивної праці; спонукають до активних дій; дозволяють відпрацювати моделі поведінки, необхідні для успішної професійної діяльності та звичайних життєвих потреб. Розробка таких методів та технологій – важливий напрям теоретико-практичних пошуків дослідників та викладачів.

Стан дослідження проблеми. Проблема використання активних методів навчання, зокрема, й у навчанні іноземним мовам, досліджувалась ученими упродовж останніх десятиліть досить детально. Так, О.Голік аналізує інтерактивні технології; М.Кларін, Л.Машкіна описують інноваційні технології у системі вищої освіти. У роботах Л.Давиденка, Г.Ісаєвої, Н.Любіної, Л.Квітковскої, Л.Іщенка, Л.Калініної, І.Самойлюкевича, Т.Козланюка, Л.Ломаки, С.Мельник, Ж.Патрушевої, Л.Петрової, Л.Мисік розглядається ефективність різного роду ігрових технологій; О.Шувалова розглядає використання глобальних комп'ютерних мереж як засобу активізації самостійної роботи студентів; проблемні завдання у вивченні іноземної мови описує дослідниця В.Завгородня. Разом з тим науково-теоретичні пошуки ефективності технологій активного (інтерактивного) навчання, зокрема, й використання ігор у процесі вивчення іноземної мови студентами ВНЗ залишається актуальним напрямом теоретико-педагогічних досліджень.

Метою статті визначено аналіз теоретично-практичних підходів до використання активних методів навчання студентів іноземної мови.

Виклад основних результатів дослідження. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, збільшення їх інтересу до вивчення іноземних мов виступає надзавданням у роботі викладача ВНЗ. Активні методи навчання як сукупність способів організації і управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, активізують їх інтелектуальні емоції, спонукають до активної мисленнєвої діяльності, а як технології активного навчання "спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а, насамперед, на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування" [9,с.131]. Технології активного навчання (за Д.В.Чернилевським) класифікуються за двома ознаками: наявність моделі (предмета чи процесу діяльності) та наявність ролей (характер спілкування тих, яких навчають) і виокремлюють відповідно неімітаційні й імітаційні.

Неімітаційні технології допомагають активізувати навчання за рахунок "добору проблемного змісту навчання, використання особливої організаційної процедури ведення

заняття, застосування технічних засобів, забезпечення діалогічних взаємодій викладача і студентів" [9, с.131]. До неімітаційних форм й методів відносяться проблемні лекції, лабораторні роботи, семінари-дискусії, виїзні практичні заняття, програмоване навчання, виконання курсових, дипломних та інших студентських наукових робіт.

Імітаційні технології включають імітаційне чи імітаційно-ігрове моделювання шляхом відтворення у навчальному процесі різних видів професійного контексту майбутньої діяльності. У процесі навчання застосовується "ігрова процедура в роботі з моделлю" [9, с.132], відповідно імітаційні технології поділяються на ігрові та неігрові.

Неігрові форми і методи представлені великою групою конкретних ситуацій. У професійній діяльності ситуація розглядається як "сукупність взаємозалежних фактів, явищ і проблем, що характеризують конкретний процес, період чи подію в діяльності навчального закладу, що вимагають відповідних рішень, розпоряджень та інших активних дій" [13]. Аналіз конкретної ситуації, яка виникла в навчально-виховному процесі, прийняття відповідного рішення, передбачає глибоке й детальне дослідження реальних або штучно створених обставин з метою виявлення її характерних ознак. Такий метод "розвиває аналітичне мислення студентів, системний підхід до вирішення проблеми, дозволяє виділяти варіанти правильних і помилкових рішень, вибирати критерії знаходження оптимального рішення, вчитися встановлювати ділові і професійні контакти тощо" [9, с.132].

За навчальною функцією розрізняють чотири види ситуацій: ситуація-проблема, у якій студенти знаходять причину виникнення описаної ситуації, ставлять і розв'язують проблему; ситуація-оцінка, у якій майбутні педагоги дають оцінку прийнятим рішенням; ситуація-ілюстрація, у якій ті, яких навчають, одержують приклади з основних тем курсу на підставі вирішених проблем; ситуація-вправа, у якій вони вправляються у вирішенні завдань, використовуючи метод аналогії.

Особливою формою використання ігрових технологій є ігрове заняття. На думку Г.Ісаєвої, – це такий вид навчального заняття, який найбільш адекватно відповідає матеріалу для засвоєння, з набором тих ігрових елементів, які відповідають мовній підготовці студентів, їх соціально-комунікативному досвіду і особистісним особливостям студентів, синтезованих на розвиток іншомовної діяльності студентів в рамках імітації визначеної сфери людської діяльності" [3, с.24]. Метою ігрової діяльності є навчання іншомовного спілкування в умовах, близьких до реальної ситуації. На викладача покладається завдання організувати навчальну діяльність студентів під час гри так, щоб якомога більше наблизити її до природньої ситуації. Студент повинен самостійно, але з опорою на попередньо засвоєний матеріал, висловити власне ставлення до даного питання, аргументувати свою точку зору.

Організація ігрового заняття складається з кількох етапів: 1) відбір та вивчення певного лексичного і граматичного матеріалу; 2) його тренування за різними моделями; 3) виконання різноманітних комунікативних завдань, включаючи вивчені моделі; 4) відпрацювання окремих відповідей, реплік [3, с.24]. Відпрацювавши на кожному занятті мовний і мовленнєвий матеріал в комунікативних завданнях, студенти повинні вільно оперувати вивченим матеріалом. Відповідно до рівня підготовки мовної, соціально-комунікативної і психологічної групи слід обирати ігрову ситуацію, яка відповідає ха-

рактеру вивченого матеріалу і є цікавою для студентів.

До ігрових імітаційних технологій відносять імітаційний тренінг, розігрування ролей, ігрове проектування, дидактичну гру. Зокрема, імітаційний тренінг – це відпрацювання визначених спеціалізованих навичок і умінь по роботі з різними технічними засобами і пристроями, тобто імітується ситуація, обстановка професійної діяльності, а "моделлю" є технічний засіб (тренажери, робота з приладами і т.д.). Професійний контекст відтворюється за допомогою "предмета діяльності (реального технічного засобу) та шляхом імітації умов його застосування" [9, с.133].

Розігрування ролей (інсценівки) – це "ігровий спосіб аналізу конкретних ситуацій, в основі яких проблеми взаємин у колективі, проблеми удосконалення стилю і методів роботи з дітьми" [9, с.133]. Такий метод активного навчання контекстного типу допомагає розвивати поведінкові вміння професійного і соціального характеру, припускає введення визначених елементів театралізації. Розігрування ролей – більш простий, ніж дидактична гра, метод навчання за характером імітуючої ситуації, кількості діючих осіб, однозначності прийнятих рішень, контролю ситуації і поведінки діючих осіб.

Ігрове проектування – вид заняття, суть якого полягає в розробці педагогічних проектів в ігрових умовах, що максимально відтворюють реальність. Цей метод поєднує індивідуальну і групову роботу студентів. Для створення спільного для групи проекту, необхідним є знання кожним технології процесу проектування та вміння підтримувати міжособистісні стосунки з метою вирішення професійних завдань.

Значні можливості для розвитку навичок самостійності у навчанні студентів є застосування мультимедіа, інтернет-проектів та кейс-технологій [10, с.299]. Одним із методів інтенсифікації освітнього процесу є дистанційний навчальний проект, у процесі реалізації якого студенти отримують можливість "створювати свої навчальні програми" [14, с.222]. У такому випадку студент потребує знань методів роботи в глобальних мережах, спеціальних знань з теми проекту та вміння спрямувати проект на розв'язання психолого-педагогічних проблем. Навчальні проекти повинні збуджувати бажання студентів досягти поставленої мети, опираючись на змагальний чинник.

Інтернет-проекти спрямовані на підвищення рівня мовленнєвих навичок студентів та допомагають навчитися отримувати великий обсяг країнознавчої інформації. Під час використання проектної технології розвиваються пізнавальні навички, формуються вміння самостійно конструювати знання, розвиваються критичне мислення та комунікативні навички. Існують два види проектів: www-проекти та e-mail проекти; перші спрямовані на розвиток умінь знаходити інформацію в Інтернеті та презентувати результати власного пошуку, а e-mail проекти підвищують рівень писемної комунікації [1, с.5].

Одним з найефективніших видів активних методів навчання є дидактична гра, в основі якої лежить ігрове моделювання. Дидактична гра має наступні переваги: 1) допомагає розвивати пізнавальну активність; 2) розвиває уяву, створює умови для творчої імпровізації, активізує резервні можливості студента; 3) виконує виховну функцію, адже відбувається в умовах колективної творчості; 4) дає навички аналізу проблемних ситуацій; 5) надає можливість побачити результати особистих зусиль, відчути прогрес в навчанні; 6) сприяє формуванню практичних вмінь і навичок; 7) усуває монотонність і забезпечує тренувальний характер вправ;

8) надає можливість багаторазового повторення, що дозволяє студентам спробувати себе в різних ролях; 9) забезпечує наочність; 10) надає автономність і можливість інтеграції з іншим навчальним матеріалом; 11) виконує роль певного соціально-психологічного тренінгу, навчаючи спілкуванню [11, с.15].

Оскільки дидактична гра є одним із способів активізації творчої мисленнєвої діяльності, вона є і умовою активізації інтелектуальних емоцій, які виконують регулятивну функцію в мисленні і є "фактором спрямованості пошуку в процесі розв'язання завдань, ігрової проблемної ситуації" [11,с.15]. Актуалізація емоцій студентів в процесі ігрової діяльності відбувається за певним алгоритмом. На підготовчому етапі гри у студентів з'являється інтерес та бажання вирішити проблему. Аналізуючи ситуацію, вони виявляють протиріччя між потребами мети і знаннями, якими вони володіють. Це породжує емоції здивування. Під їх дією студент уважніше аналізує ігрову проблему, шукає засоби перебороти протиріччя. На другому ігровому етапі починається вирішення проблеми. У студента з'являються здогадки, своєрідні емоційні оцінки знайдених способів вирішення проблемної ситуації, а згодом відбувається аналіз можливостей використання цих способів. Знання, якими володіє студент або його практичний досвід, допомагають прийняти або відхилити здогадки. Ця стадія характеризується складною динамікою інтелектуальних емоцій сумніву та впевненості, однак в емоційному плані рішення вже знайдено. На заключному етапі ігрової діяльності відбувається перевірка його правильності. Виникають емоції задоволення, радості, захоплення, або – розчарування, незадоволення і т. д.

Дидактичні ігри, що використовуються у процесі вивчення іноземної мови, поділяються на домовленнєві і мовленнєві. У домовленнєвих виокремлюють фонетичні, лексичні та граматичні, а у мовленнєвих – ділові, рольові і ситуативні [8, с.95]. Розробляючи ігрові (домовленнєві) завдання, слід обрати вміння, якими студенти повинні оволодіти, працюючи над темою, точно визначити час і чітко сформулювати ігрове завдання. Організувати гру на навчальному занятті означає підготувати список слів і виразів, роздатковий матеріал, мікротексти та різні варіанти проведення гри. Фонетичні ігри – це озвучування списків слів і виразів за темою (до першої помилки, до трьох помилок); вибір з тексту ланцюжка слів, які ілюструють певне правило або виняток; читання певної категорії слів (наприклад, назви історичних пам'ятників міста) з тексту за алфавітом [8, с.95]. До фонетичних вправ відносяться: "Драматичний хор", "Будьте категоричні" та ін. Наприклад, у грі "Драматичний хор" студенти разом чітко читають діалог. Хто зіб'ється, на того накладається штраф (розказати куплет вірша або приказку). А у грі "Будьте категоричні" студент повинен так прочитати діалог, щоб в кожному слові звучала впевненість (захоплення, образа і т.д.).

Лексичні ігри можна запропонувати наступні: назвати якомога більше слів (пов'язаних з історією міста; імен видатних людей, термінів, пов'язаних з архітектурою, промисловістю і т.д.) Наприклад, в грі "Тлумачний словник" необхідно скласти тематичний список слів (похідних від одного кореня) за 5-7 хвилин. Граматичні ігри допомагають розпізнавати речення в тексті з підметом і присудком; можна складати речення, замінюючи підмет додатком; реагувати запитаннями на репліки, які характеризуються різними граматичними категоріями. Зміст гри "Знавець" полягає в тому, щоб назвати якомога більше слів, які відносяться до різних граматичних категорій (наприклад, іменник, дієслово і

т.д.). Гра "Волейбол" допомагає повторити три форми неправильних дієслів та ступені порівняння прикметників і прислівників. Студент називає дієслово і кидає умовний "м'яч" іншому гравцю. Хто зловив "м'яч", називає три форми дієслова і швидко називаючи наступне дієслово, кидає "м'яч" іншому гравцю.

Для розвитку пізнавальної діяльності студентів найбільші можливості мають мовленнєві ігри. Рольова гра базується на такому моделюванню конкретної ситуації, в ході якої студенти здійснюють імпровізоване розігрування ролей окремих учасників даної ситуації [12,с.10]. Основним елементом рольових ігор є творча імпровізація, яка здійснюється через діяльність в обставинах, запропонованих у грі. Процедура гри включає: введення в гру, пояснення ситуації, розподіл ролей, саму гру та ігрове обговорення, а обов'язковим є вирішення проблемної ситуації. Імпровізація і координація – важливі особливості рольової гри, адже "тільки два стилі висвітлення мовної ситуації може бути використано. Імпровізація на задану завчасно тему та експромт мовної ситуації за коротким планом або зовсім без нього дозволяє студентам говорити вільно, виражаючи свої думки, ідеї, почуття іноземною мовою" [4, с.217].

Дослідники виокремлюють такі типи ролей: 1) "вроджені" (визначають стать і вік учасника гри); 2) "приписані" (визначають національність або приналежність до соціальної групи); 3) "набуті" (визначають професію); 4) "дієві" (визначають коло дій в життєвій ситуації); 5) "функціональні" (визначають функціональне спілкування, наприклад, пропозиція допомоги, вираження співчуття і т.д.) [2, с.147].

Рольова гра здійснюється поетапно. В аудиторії розпочинається підготовчий етап, який передбачає вступну бесіду викладача про рольову ситуацію, постановку питань для обговорення або проблеми; ознайомлення студентів з лексичними одиницями і граматичними структурами. Наступним етапом є самостійна підготовка вдома: читання тексту, додаткового матеріалу на певну тему; збір необхідної інформації. Далі відбувається сама рольова гра. Після проведення гри на заключному етапі студенти повинні виконати самостійно певні завдання вдома (написати твір, помітку в газету, лист і т.д.). В аудиторії проводяться обговорення рольової гри (оцінюється комунікативна діяльність кожного учасника) та дискусія на визначену тему. На підготовчому етапі гри викладач максимально контролює розробку схеми проведення бесід, моделювання ситуацій, відпрацювання мовних засобів.

Окрім рольової гри, використовується і ділова гра. Дослідники розглядають її як "вмотивовано організовану педагогічну підсистему, ядром якої є навчання професії через спеціально підібрані педагогічні ситуації на матеріалі відповідного спецпредмету" [12, с.10]. Ділові (професійні) ігри пов'язані з майбутньою професією студентів. Ділова гра іноземною мовою подвійно цінна і корисна, адже переслідує одночасно дві мети: навчання іноземній мові і навчання спеціальності [6, с.75]. Дидактична цінність професійно-ділової гри як засобу навчання полягає в тому, що у ній поєднуються такі ознаки оптимальної технології навчання, як активність, цікавість, рольова діяльність, колективність, проблемність тощо [5, с.48].

Для того, щоб підготувати ділову гру, тему розбивають на окремі питання, розробляють проблемні ситуації, які мають декілька варіантів розв'язання, критерії оцінювання. У процесі гри студент вчиться аналізувати й систематизувати матеріал, виділяти в ньому головне, оцінювати різні варіанти розв'язання проблеми

і обирати найкращі [7, с.112]. Ділова гра надає можливість учасникам мобілізувати знання з різних дисциплін і прийняти комплексне рішення.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших досліджень. Таким чином, активізувати пізнавальну діяльність студентів на заняттях та збільшити їхній інтерес до вивчення іноземної мови можна за допомогою активних методів навчання, а саме з використанням не імітаційних та імітаційних ігор. У процесі опанування іноземною мовою найбільші можливості представляють мовленнєві ігри (рольова, ділова та ситуативна гра). Метою ігрової діяльності на заняттях з іноземної мови є навчання іншомовного спілкування в умовах, близьких до реальної ситуації, а завдання викладача полягає в організації навчальної роботи студентів, щоб якомога більше наблизити її до природної ситуації. Подальшої розробки потребує методичний інструментарій використання активних методів навчання у процесі вивчення студентами ВНЗ іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Дричик В. Комп'ютерні технології на уроці/ В. Дричик// English. – 2008. - №1 (385). – С. 4 – 6.*
2. *Завгородняя В.Л. Использование проблемных заданий и ролевых игр при обучении иностранным языкам/ В.Л.Завгородняя// Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения: межвуз. сб. науч. трудов. – Ленинград, 1990. – С. 145 – 150.*
3. *Исаева Г.Т. Организация и методика проведения ситуационной игры на практическом занятии по иностранному языку/ Г.Т.Исаева, Н.Г.Любина, Л.И. Квитковская// Проблемы оптимизации обучения иностранным языкам в вузе //Вестник Львовского университета. – Серия филолог. – Вып.20. – Львов: "Світ", 1990. – С. 20 – 29.*
4. *Іщенко Л. Використання рольових ігор у процесі викладання іноземних мов: проблеми теорії та практики/ Л.Іщенко// Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: Зб. наук. праць. – К., 2009. – С. 214 – 221.*
5. *Калініна Л.В. Використання ділових ігор у навчанні професійно спрямованого діалогічного мовлення у мовному вузі/ Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич// Методика викладання іноземних мов: Республ. наук.-метод. зб. – Вип.19. – К.: "Рад. школа", 1990. – С. 48 – 53.*
6. *Козланюк Т.П. Деловая игра "Студенческая научная конференция"/ Т.П.Козланюк// Проблемы оптимизации обучения иностранным языкам в вузе //Вестник Львовского университета. – Серия филолог. – Вып.20. – Львов: "Світ" 1990. – С.74 – 79.*
7. *Ломака Л.І. Ігрові технології навчання у вищому навчальному закладі/ Л.І Ломака// Актуальні проблеми викладання: Зб. наук. праць. – Вип. 11. – Донецьк: Дон НУ, 2009. – С. 109 – 113.*
8. *Мацевич С.Ф. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов при работе над учебной разговорной темой/ С.Ф.Мацевич// Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. трудов. – Ленинград, 1990. – С.90 – 99.*

9. *Машкіна Л. Інноваційні технології навчання у системі вищої педагогічної освіти/ Л.Машкіна // Зб. наук. праць Чернівецького національного університету. Серія "Педагогіка та психологія". – Вип. 245.– Чернівці: "Рута" 2005. – С.126 – 135.*
10. *Небога Н.А. Самостійна робота студентів у вузі в процесі вивчення іноземної мови/ Н.А.Небога// Науковий вісник Національного аграрного університету. – Вип.99. – К., 2006. – С.297 – 302.*
11. *Патрушева Ж.Л. Психолого-педагогические аспекты применения дидактических игр в процессе обучения/ Ж.Л.Патрушева// Проблемы оптимизации обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Львовского ун-та. – Серия филолог. – Вып.20. – Львов: "Світ", 1990. – С. 14 – 20.*
12. *Петрова Л.П. Активные методы обучения на занятиях по иностранным языкам/ Л.П.Петрова, Л.В.Мысик, Ж.Л.Патрушева// Проблемы оптимизации обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Львовского ун-та. – Серия филол. – Вып. 20. – Львов: "Світ" 1990. – С. 9 – 13.*
13. *Чернилевський В.Д. Дидактические технологии в высшей школе /В.Д.Чернилевский. – М.: ЮНИТИ ДАНА, 2002. – 437с.*
14. *Шувалова О. Активізація самостійної роботи студентів педагогічного вузу шляхом використання глобальних комп'ютерних мереж як додаткового засобу навчання/ О.Шувалова// Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Вип. 15. – Ч. 2. Львів: Львівський нац. ун-т імені Івана Франка, 2001. – С. 222 – 229.*

НІЗОВЦЕВ А.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
Полтавський національний
технічний університет
імені Юрія Кондратюка,
м. Полтава

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ ДОВЕДЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ

Обґрунтована потреба вміння систематичної самостійної розумової діяльності студентів з висунення й доведення гіпотез для успішного розв'язання виробничих завдань евристичним і логічним шляхами. Здійснено моніторинг успішності студентів у професійній підготовці з використанням прийому доведення в умовах застосування виробничого і традиційного середовищ. Проаналізовані темпи засвоєння програмного матеріалу і досягнення рівнів професійної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп.

Ключові слова: *прийом, доведення, гіпотеза, професійна підготовка.*

Обоснована потребность умения систематической самостоятельной умственной деятельности студентов по выдвижению и доказательству гипотез для успешного решения производственных заданий эвристическим и логическим путями. Проведен мониторинг успеваемости студентов в профессиональной подготовке с использованием приёма доказательства в условиях применения производственной и традиционной образовательных сред. Проанализированы темпы усвоения программного материала и достижения уровней профессиональной компетентности студентов контрольных и экспериментальных групп.

Ключевые слова: *приём, доказательство, гипотеза, профессиональная подготовка.*

The necessity of skills in systematic self-dependent mental activities of students in advancement and demonstration of hypotheses for successful solution of production tasks by means of heuristic and logical methods

УДК 378.02:167/168 **© Нізовцев А.В ., 2013**

has been grounded. A monitoring of progressing of the progress of students in professional training with use of demonstrativeness method in conditions of application of the production and traditional educational surroundings has been given. The mastering rates of the program materials and the achievement of levels of professional competence by the students of control and experimental groups have been analyzed.

Key words: *method, demonstrativeness, hypothesis, professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Кардинальні зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, потребують перебудови у всіх сферах, не виключенням є й вища технічна освіта. Це зумовлюється, перш за все, вимогою до якості професійної підготовки. Якість освіти визначає її відповідність соціально-економічним та науково-технічним потребам, інтересам виробництва і держави, що відображає компетентність особистості, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість та зумовлює здатність задовольняти суспільні потреби. Науковці виділяють головні критерії оцінки фахової компетентності майбутнього спеціаліста: володіння професійними знаннями, вміннями, навичками, здібностями і досвідом, критичність мислення, засвоєння комунікативної культури, бажання професійного зростання, здатність до рефлексії, позитивне ставлення до самонавчання і взаємодії [1; 4; 9; 11]. Для забезпечення високого рівня якості освіти у вищій технічній школі має домінувати практична підготовка до професійної діяльності з використанням методів стимулювання і підтримки студентів шляхом: щирої зацікавленості у пізнавально-практичній діяльності, прагнення пройти спосіб пізнання новим шляхом, переживання радості відкриття, розкутості у спілкуванні. Якість професійної підготовки – це характеристика, котра інформує про здатність рівня освіти забезпечувати успішну діяльність особистості впродовж життя [4; 6; 9; 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема формування готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності в умовах євроінтеграції не є предметом спеціальної наукової рефлексії, хоча деякі аспекти професійної підготовки значно актуалізувались останнім часом. Зокрема, досліджено: організаційні форми, методи і зміст професійної підготовки інженерів у вищих навчальних закладах (О. Антонов, Т. Білоусова, І. Мархель та ін.); адаптацію інженерів до змінених умов професійної діяльності (С. Казьмірчук, В. Коноплев, І. Ліпатов, О. Савченко, В. Штифурак, Т. Щербан та ін.); формування інженерного мислення (І. Битинас, Д. Чернишова, М. Шубас та ін.), професійну культуру і компетентність майбутніх інженерів (Р. Гуревич, В. Воронцова, І. Колесникова, Г. Ларіонова, Н. Крилова та ін.), проблеми науково-професійної діяльності інженера і його підготовки (О. Коваленко, В. Ледньов, В. Лозовецька, П. Лузан, В. Манько, А. Мелецинек, Ю. Нагірний, О. Романовський та ін.); удосконалення підготовки фахівців у вищих закладах освіти (А. Бойко, В. Войтко, В. Галузинський, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Коваленко, О. Кондратюк, Н. Ничкало, П. Олійник, І. Підласий, В. Семиченко, О. Сухомлинська, А. Цина, Н. Шиян та ін).

Одним із основних шляхів підвищення фахової готовності студентів і ефективного формування професійної компетентності є процес використання викладачем активних методів взаємодії у виробничому середовищі. Практична підготовка майбутніх інженерів до фахової діяльності забезпечує міцність і дієвість знань, формування професійної компетентності, оскільки суб'єкт у навчанні постійно виходить за межі стереотипних ситуацій, працює з інформацією, розв'язує нові виробничі завдання, як це відбувається у творчому процесі. Використання прийому доведення у професійній підготовці максимально стимулює логічність та нешаблонність дій, підтримує самостійність і творче мислення студентів на високому рівні, сприяє формуванню розумових здібностей і досвіду фахової діяльності. Уміння доводити, обґрунтовувати – це складна інтелектуально-логічна розумова операція, у результаті якої особистість будує ланцюг суджень і висновків для установлення зв'язків відомого з невідомим, переконливого відстоювання своєї точку зору. Критеріями уміння доводити є: наявність достатньої кількості тез, їх зв'язок з вичерпним обсягом аргументів, забезпеченість достовірними фактами, логічність та переконливість процедур доведення й обґрунтування [1; 9 – 11].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є: визначення впливу використання прийому доведення на підвищення якості професійної підготовки у вищій технічній школі. Завдання дослідження: 1) теоретично обґрунтувати доцільність використання прийому доведення у процесі розв'язання виробничих завдань; 2) провести експериментальну перевірку ефективності використання прийому доведення у професійній підготовці майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вихід за межі стереотипних ситуацій вимагає не стільки знання великого обсягу фактичного матеріалу, скільки вміння застосовувати наявні знання й досвід для здійснення обґрунтування чи спростування висунутих передбачень, гіпотез, що є найважливішою умовою формування критичного мислення й професійної компетентності. Тому для підвищення якості освіти потрібно забезпечити усвідомленість і гнучкість розумової діяльності студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ. Найважливішою якісною ознакою сприйняття нового навчального матеріалу є його усвідомленість. Пізнання – це складний процес діяльності, що веде до відображення у свідомості людини об'єктивно існуючого світу. У студентів до етапу висунення гіпотези, під час збору необхідної інформації спостерігається інертність дій і скутість розумових операцій, відсутність ґрунтовного обдумування поставлених завдань, зовнішня стриманість, внутрішня розсудливість, аналіз сказаного – це риси, які притаманні «визріванню» головної ідеї пізнання. Уміння генерувати шляхи розв'язання проблем, висувати гіпотези характеризує інтелектуально-евристичні здібності особистості на рівні професійної компетентності. Прогнозування загальних шляхів і конкретних способів виробничої діяльності в умовах обмеженої інформації передбачає: можливість інтуїтивно будувати та використовувати оригінальні підходи, стратегії, методи розв'язання поставлених завдань. Критерії оцінки: кількість ідей, гіпотез, що висуває особистість за одиницю часу, їх оригінальність, новизна, ефективність для вирішення виробничих завдань і проблем [1; 7; 9; 11].

Усвідомленість розумової діяльності студента проявляється у здатності сприйняти одні знання як базові відносно інших на підставі обраного шляху розв'язання проблеми чи визначеної точки зору. Якщо точка зору змінюється виходячи з нової мети ді-

яльності, то знання вибудовуються в іншому порядку переформатовуючи послідовності та структуру міркувань. Усвідомленість знань проявляється у розумінні зв'язків, в умінні знаходити, доводити і визначати принцип їх узгодженості й системності, механізм функціонування. Уміння швидко й легко переходити від одного класу явищ до іншого називають гнучкістю мислення. Більша гнучкість розумової діяльності проявляється у готовності студентів до: самостійного знаходження способу застосування засвоєних знань; продукування нових знань (ідей, гіпотез) при зміні мети діяльності чи існуючих умов; легкого й ефективного знаходження способу розв'язання виробничого завдання; володіння більшою варіативністю інженерної діяльності; пошуку глибших зв'язків у ході розв'язання виробничих і наукових завдань. Коли такої здатності немає, говорять про інертність, відсталість мислення. Гнучкість, як і усвідомленість – властивість мислення, вона потребує спеціального виховання шляхом застосування прийому доведення у пізнавальній діяльності.

Гіпотеза, як важлива форма наукового пізнання, теоретичного узагальнення досягнутих результатів та засіб винахідницької діяльності – не лише істотний, а й найскладніший інструмент виконання посадових обов'язків інженера [10]. Припущення – це початкова фаза виникнення гіпотези, не завжди прийнятний спосіб вирішення техніко-технологічного завдання. Переважно тільки одне з багатьох припущень може містити гіпотезу, тому обґрунтування і доведення гіпотези є ключовою ланкою якісного розв'язання проблеми. Практика показує, більшість викладачів уважають: якщо студент висловив припущення, то це вже висунення гіпотези. Таке уявлення про природу гіпотези не відповідає дійсності. Гіпотезою може вважатися не будь-яке, а тільки обґрунтоване припущення. За допомогою гіпотези спрямовують і контролюють винахідницьку діяльність студентів, визначають ступінь усвідомленості та гнучкості розуміння проблеми. Для викладача гіпотеза є прийомом активізації розумової діяльності студентів, для студента – способом творчої уяви і засобом розв'язання винахідницького завдання. Хід думки при висуненні й обґрунтуванні гіпотези йде від первинних, неясних, нечітких понять та уявлень до узагальнення, логічної побудови аргументованих суджень і відповідних їм висновків. Подальший хід винахідницької думки вимагає перевірки на практиці, обґрунтування правильності висунутого припущення.

У процесі професійної підготовки майбутніх інженерів винахідницька діяльність у формі висунення передбачуваних думок про суть фактів або явищ йде, як правило, шляхом здогаду. Виконуючи посадові обов'язки, інженер постійно використовує професійні знання, дослідницькі вміння, логіку й інтуїцію, яка є зброєю винахідництва, при цьому логіка – засіб доведення. Розвиток гіпотези у навчанні, логічний процес її висунення, обґрунтування та доведення, на думку Д. Вількеєва [2], йде у формі послідовного ланцюга думок і висновків двома шляхами: а) дедуктивного виведення з відомих теорій, ідей, принципів, законів і правил; б) індуктивної побудови гіпотези на основі фактів, явищ, відомих з життєвого досвіду, безпосередньої практики, отриманої за результатами спостережень або експерименту. Цей процес у загальному вигляді характерний як для виробничих проблем і ситуацій, так і для наукового дослідження. За результатами наших експериментів встановлено, що процес висунення гіпотез дедуктивним способом може здійснюватися кількома шляхами: а) перенесення дії загальних законів і закономірностей у конкретну ситуацію; б) аналогії; в) накопичення практичного досвіду. У першому випадкові з припущення про існування й характер закономірності виводять-

ся наслідки, які доступні перевірці на практиці. Другий шлях розвитку гіпотези пов'язаний з перенесенням у дану ситуацію конкретного загального принципу чи закону, джерелом для якого є аналогія. Третій випадок передбачає «включення» інтуїції як підсвідомого джерела розв'язання виробничої проблеми. Такі підходи до пізнання дійсності й розв'язання завдань, виведення чи передбачення нових закономірностей, правил з більш загальних і вже відомих залежностей і принципів – перспективні в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів, але, як показало проведене дослідження, мало поширені у вищій технічній школі.

Процес обґрунтування й доведення гіпотез включає логічні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо) та операції з судження, виведення понять, закономірностей, теорій і формулювання висновків. Логічна дія, у процесі якої істинність думки обґрунтовується за допомогою інших думок, істинність яких доведена практикою, називають доведенням [3; 10]. Доведення гіпотези – це вже теоретичне розв'язання проблеми. Процес доведення має певну структуру: а) теза – думка, істинність якої потрібно обґрунтувати іншими думками; б) аргументи – логічно пов'язані думки, за допомогою яких обґрунтовується істинність тези; в) процес обґрунтування (демонстрація) – логічне поєднання аргументів з тезою, побудова ланцюга думок, де один висновок пов'язаний з наступним. Уміння доводити, аргументувати, обґрунтовувати позитивно впливає на результативність навчальної та наукової творчості [1; 4; 9].

Гіпотеза обґрунтовується студентами так само, як і припущення – відразу після висунення. Процес доведення гіпотези здійснюється шляхом виведення з неї наслідків, які піддаються практичній перевірці шляхом збирання й систематизації фактів. Студенти повинні уміти аналізувати запропоновану техніко-технологічну інформацію, виділяти головні й другорядні елементи, порівнювати і зіставляти, синтезувати та узагальнювати, робити висновки, здійснювати усвідомлену розумову діяльність. І найголовніше – необхідно дотримуватися основної логіки міркувань, не втрачати мету опрацювання інформації та фактів, застосовувати відомі знання в нових умовах, що вимагає гнучкості та стійкості розумової діяльності. Якщо студент чітко усвідомлює мету своєї діяльності, він відразу може помітити, чого не вистачає, де та як шукати. Уміння особистості знаходити у запропонованому матеріалі потрібні факти й способи доведення та практичної перевірки правильності висунутої гіпотези, усвідомлене і гнучке їх використання – одна з найважливіших умов успішного розв'язання виробничих завдань евристичним та логічним шляхами. Такі вміння ефективно формуються в процесі систематичної самостійної практичної діяльності у спеціально створеному виробничому середовищі. Упевненість в істинності отриманих знань може бути досягнута не лише шляхом пошуку недостатньої інформації, а й за допомогою формування власних переконань та досвіду, самостійного доведення висунутих припущень і гіпотез студентами. Як зазначає І. Журавльов [5], одних доведень викладача чи підручника недостатньо, необхідно навчати елементам самостійного доведення. І. Лернер [7] у своїх працях звертав увагу на те, що формування вмінь шукати та будувати логічно пов'язані доведення підвищує інтелектуальний рівень в три рази.

Організована нами дослідно-експериментальна робота була спрямована на апробацію створеного виробничого середовища та впровадженої технології формування професійної компетентності майбутніх інженерів з використанням прийому доведення (рис. 1). Організація професійної підготовки у виробничому середовищі передбачала забезпечення максималь-

ної доступності й посильності техніко-технологічної інформації з фахових дисциплін, більшої її деталізації за рахунок упровадження нових засобів комп'ютерної підтримки. Вона була спрямована на удосконалення форм і методів педагогічного управління викладачами процесом практичної діяльності майбутніх інженерів з урахуванням індивідуального досвіду, моніторингу рівнів актуального і потенційного професійно-особистісного розвитку та можливостей. Створення винахідницьких груп здійснювалося на підставі діагностики вихідного рівня сформованості у майбутніх інженерів компонентів професійної компетентності. У процесі фахової підготовки майбутніх інженерів під час виробничої практики на семінарських, лабораторних і практичних заняттях, студентам для виконання пропонувалися типові виробничі та творчі нестандартні завдання різного рівня складності. Дієвими засобами активізації пізнавально-практичної діяльності студентів, кожної з винахідницьких груп, були техніко-технологічні завдання, які містили пропуски інформації й даних з вимогою їх запо-

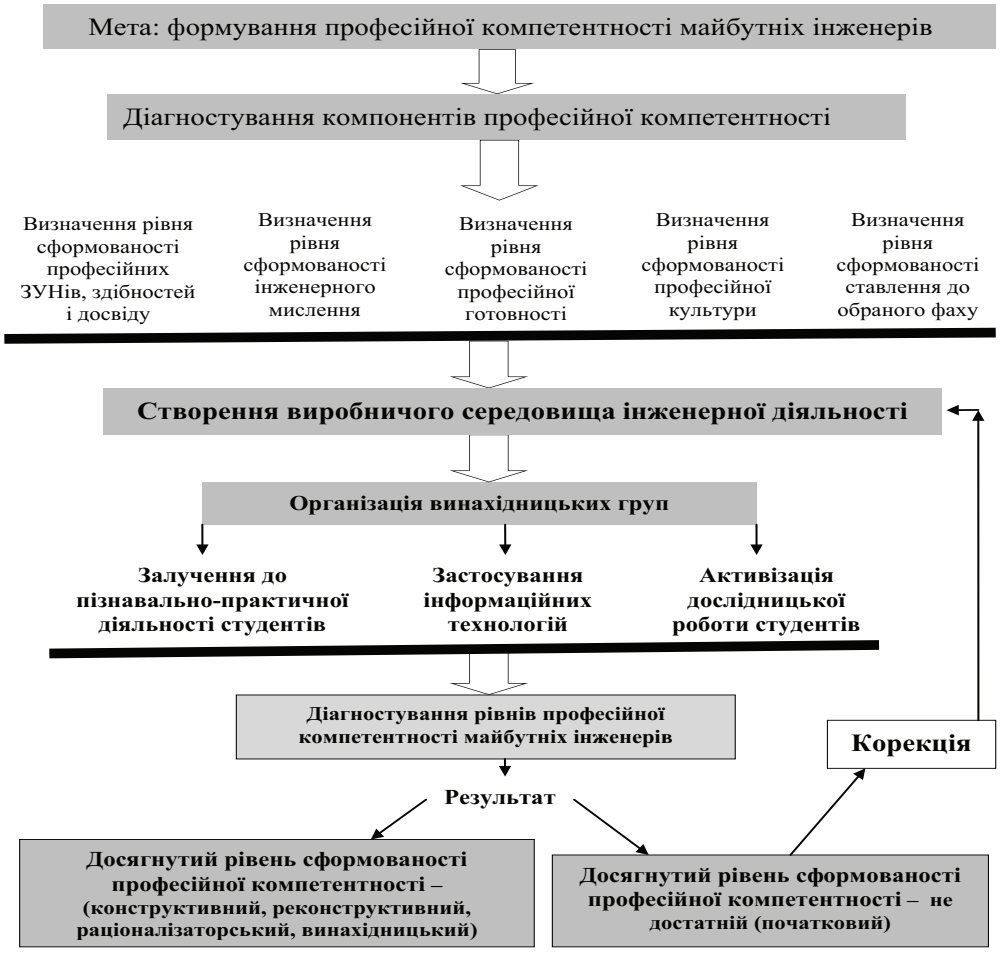


Рис. 1. Експериментальна технологія формування професійної компетентності майбутніх інженерів

Рис. 2. Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів.

внення, пошуку зв'язків і залежностей, обґрунтування правильності й оптимальності розв'язання.

В експериментальних групах навчання проводилося в умовах виробничого середовища з обґрунтуванням і доведенням висунутих студентами гіпотез розв'язання техніко-технологічних проблем і завдань, що активно формує прийом доведення; у контрольних групах – навчання проводилось у традиційному навчально-пізнавальному середовищі з обґрунтуванням та доведенням відомих теорій викладачем, демонстрацією й участю студентів у розв'язанні техніко-технологічних завдань та проблем, що пасивно знайомить студентів з прийомами доведення. Контрольні групи у процесі професійної підготовки отримували готові алгоритми доведення від викладача. Під час вивчення матеріалу фахових дисциплін та після закінчення вивчення курсу здійснювалася перевірка успішності студентів експериментальних і контрольних груп. За результатами отриманих даних побудована діаграма показників рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів (рис. 2), яка засвідчує, що змодельована інженерна діяльність студентів у виробничому середовищі з використанням прийому доведення підвищує якість професійної підготовки.

Аналізуючи динаміку сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів ми порівняли темпи засвоєння одиниці змісту програмного матеріалу (модуля) професійної підготовки, виділивши наступні рівні: 1) розуміння; 2) розпізнавання; 3) репродуктивний; 4) продуктивний; 5) творчий. Діагностику темпу засвоєння змісту освіти і професійної підготовки здійснювали за допомогою аналізу результатів розв'язання виробничих тестових завдань. Пакети таких завдань відповідали рівням засвоєння. Студентам пропонувалося виконувати тестові завдання, відповідно до визначених рівнів (I-II-III-IV-V). За показниками виконаних завдань побудовано графік темпу засвоєння змісту освіти студентів (рис. 3), що відображає динаміку процесу засвоєння матеріалу і професійної підготовки. Темп засвоєння змісту освіти це – швидкість руху студента у вивченні й ефективному застосуванні фахового матеріалу на практиці [8].

Динаміка зміни рівнів, вища швидкість руху студентів з високою успішністю у засвоєнні змісту освіти на початку професійної підготовки відмічається під час практичної діяльності студентів у традиційному середовищі. Для досягнення студентами репродуктивного рівня засвоєння змісту освіти з мінімальною витратою часу традиційне навчальне середовище має беззаперечну перевагу в зв'язку з адаптованістю студентів до існуючого навчально-виховного процесу ВНЗ,

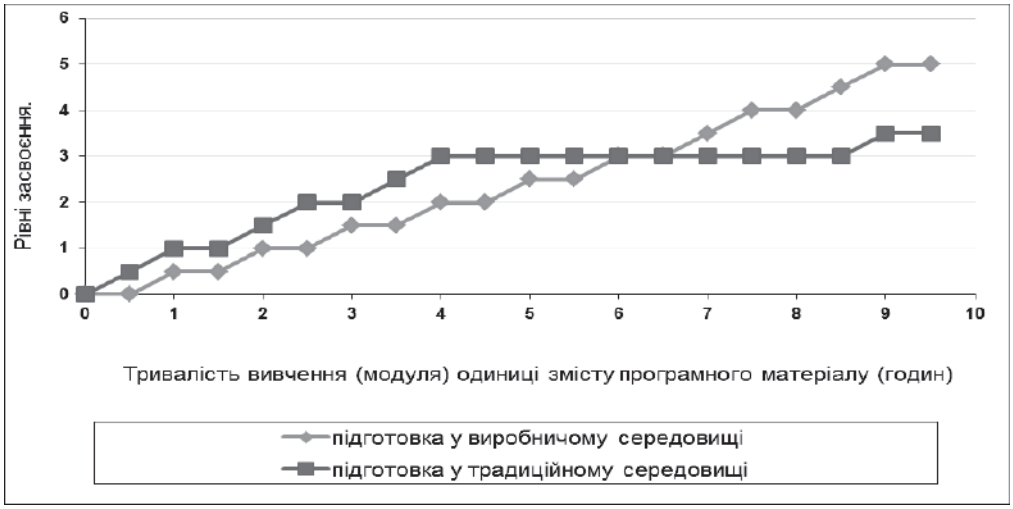


Рис. 3. Темп професійної підготовки й засвоєння змісту освіти.

практична підготовка у виробничому середовищі за рівних умов має «відставання». Починаючи з третього рівня відмічається суттєва перевага виробничого середовища, при використанні якого зростає темп засвоєння змісту освіти, а при використанні традиційного середовища темп засвоєння знижується після досягнення репродуктивного рівня й не може забезпечити досягнення творчого рівня. Подібна динаміка спостерігається стосовно темпу засвоєння матеріалу студентами з середньою та низькою успішністю. Студенти з низькою успішністю не можуть ефективно працювати у виробничому середовищі, їх темп засвоєння змісту освіти не забезпечує досягнення репродуктивного рівня за відведений час. Такі студенти самостійно не здійснюють логічних операцій доведення, бо не мають фахових знань і конструктивного рівня професійної компетентності, потенційно не досягають продуктивного та творчого рівня, для них використання виробничого середовища є недоцільним. Продуктивна та творча діяльність ефективніше реалізовується у виробничому середовищі, а традиційне вичерпує свої можливості на репродуктивному рівні. Тому можна констатувати, що для кожного з навчальних середовищ, традиційного і виробничого, існує оптимальний темп засвоєння змісту освіти й рекомендовані рівні професійної компетентності. Для традиційного середовища засвоєння змісту освіти ефективніше до третього рівня, виробниче середовище доцільно застосовувати після традиційного з метою досягнення творчого рівня професійної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведена експериментальна робота показала ефективність організації практичної діяльності студентів в умовах виробничого середовища з використанням прийому доведення, що забезпечує динамічний перехід на творчий рівень інженерної діяльності, сприяє підвищенню якості професійної освіти. Професійна компетентність майбутнього інженера є особливою системою, що розгортає свою сутність крізь єдність взаємопов'язаних підсистем: фахових знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, інженерного мислення й культури, ставлення до обраного фаху, професійної готовності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во. Казан. ун-та, 1988. – 238 с.*
2. *Вилькеев Д.В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении / Д.В. Вилькеев. – Казань: Изд-во. Казан. ин-та, 1974. – 66 с.*
3. *Гетманова А.Д. Логика: учебник для студентов пед. вузов / А.Д. Гетманова. – М.: Высш. шк., 1986. – 288 с.*
4. *Грищенко С.М. Формування професійної спрямованості навчального процесу та оцінка якості підготовки майбутнього інженера / С.М. Грищенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 27. Т. VII (40) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2012. – С. 589 – 597.*
5. *Журавлев И.К. Роль самостоятельного поиска доказатєльств в процессе формирования убеждений учащихся / И.К. Журавлев // Советская педагогика. – 1968. – № 12. – С. 35 – 42.*
6. *Клепко С.Ф. Модернізаційні процеси в сучасній освіті / С.Ф. Клепко. – К.: Шк. світ, 2008. – 120 с.*
7. *Лернер И.Я Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1973. – №7. – С. 28 – 37.*
8. *Малафіїк І.В. Дидактика: навчальний посібник / І.В. Малафіїк. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.*
9. *Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : [монографія] / Віра Андріївна Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.*
10. *Светлов В.А. Практическая логика: учеб. пособ// В.А. Светлов. – Изд. 2-е, испр. доп. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 576 с.: ил. (Учебная серия).*
11. *Чучалин А. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенции / А. Чучалин, О. Боев, А. Криушова // Высшее образование в России. – 2006. – №8. – С. 13 – 16.*

ПОПОВ О. А.,
аспірант кафедри загальної
та соціальної педагогіки,
Чернівецький національний
університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ПРОГРАМ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДИМИ ДЕЛІНКВЕНТАМИ В НІМЕЧЧИНІ

В статті проаналізовано специфіку використання тренінгових програм в рамках соціальної та соціально-педагогічної роботи з молодими делінквентами в Німеччині, розкрито зміст технології конфронтативної педагогіки.

Ключові слова: *соціально-педагогічна робота в Німеччині, делінквентна молодь, соціальні тренінгові курси, конфронтативна педагогіка.*

В статье проанализирована специфика использования тренинговых программ в рамках социальной и социально-педагогической работы с молодыми делинквентами в Германии, раскрыто содержание технологии конфронтативной педагогики.

Ключевые слова: *социально-педагогическая работа в Германии, делинквентная молодежь, социальные тренинговые курсы, конфронтативная педагогика.*

The peculiarities of usage of training programs and confrontational pedagogics in the social-pedagogical/social work with young offenders in Germany are analyzed in the article.

Key words: *social-pedagogical work in Germany, delinquent youth, social training courses, confrontational pedagogics.*

УДК 37.013.42 (430) **© Попов О. А ., 2013**

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Доволі поширеним явищем в молодіжному середовищі в нашій державі є злочинність. Так, станом на 1 січня 2011 року в установах відбування покарань України перебувало 1432 неповнолітніх, з яких 58, 3 % вже притягувалися раніше до кримінальної відповідальності, не пов'язаної з позбавленням волі, а 24,9 % – не навчалися і не працювали до засудження, а за період із 1 січня по 20 листопада 2012 року неповнолітніми, або за їх участі, було скоєно 14 238 злочини, що становило 5 % від загального числа злочинів [1]. Статистичні дані і, зокрема, високий рівень рецидивів свідчать, що робота, спрямована на первинну, вторинну й третинну профілактику злочинності в молодіжному середовищі у нашій державі й надалі потребує вдосконалення. Значний науковий інтерес в цьому контексті представляє досвід подолання подібних проблем, акумульований в Німеччині, особливо із врахуванням тривалої історії функціонування ювенальної юстиції та здійснення соціально-педагогічної роботи з молодими делінквентами в цій країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми, виділення невирішених її частин. Особливості соціально-педагогічної та виховної роботи з різними категоріями молоді у Німеччині проаналізовані в працях таких українських дослідників як О. Данченко, І. Гречин, В. Штифурак, Ю. Возна, Л. Колеснікова, С. Благініна. Втім досліджень, спрямованих на комплексний аналіз особливостей соціальної та соціально-педагогічної роботи з молодими правопорушниками в Німеччині, до цього часу не було здійснено, невивченими є й особливості використання тренінгових програм в роботі з делінквентною молоддю у ФРН.

Основними цілями статті є розкриття змісту та специфіки використання соціальних тренінгових курсів, а також технології конфронтативної педагогіки, в рамках соціальної та соціально-педагогічної роботи з молодими делінквентами в Німеччині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання соціальної групової роботи стосовно молодих людей та дітей старшого віку в Німеччині є законодавчо закріпленим у § 29 восьмої книги Соціального кодексу, де зазначено, що вона повинна здійснюватись на основі групово-педагогічних концептів. У сфері роботи з молодими правопорушниками до амбулаторних групово-педагогічних пропозицій відносяться **соціальні тренінгові курси**, застосування яких законодавчо регламентоване у § 10 «Закону про правосуддя у справах молоді». В них повинне втілюватися проблемно та діяльнісно-орієнтоване опрацювання труднощів, які спонукали молодих людей до вчинення правопорушень, при цьому повинні визначатися можливості вирішення проблем і пропонуватися допомога [5, с. 4].

Зміст та особливості здійснення соціальних тренінгових курсів в безпосередній практичній діяльності соціальних служб можуть досить сильно різнитися. Втім зазвичай їх змістове оформлення повинне відповідати певним стандартам, до прикладу: будь-яка групова робота повинна вестися принаймні двома педагогами; обов'язковою є їх супервізія; кількість учасників групи має складати близько 10 людей; групова робота має бути якомога більше орієнтованою на життєвий світ молодих людей; групові зустрічі здійснюються 1-2 рази на тиждень; учасникам повинна надаватися можливість індивідуального обслуговування [5, с. 5]

Сучасна німецька дослідниця Анґела Тайхерт на основі свого наукового дослідження розробила концепт проведення соціальних тренінгових курсів з молодими делінквентами. Науковиця виділила чотири основні цільові установки таких тренінгів, які є

передумовою для досягнення їх головної мети, а саме інтеграції учасників в нове соціальне середовище: розвиток соціальних, а також буденно-практичних компетенцій і навичок; прийняття відповідальності за себе та інших (накладання обов'язків); розвиток готовності до діяльності; зміну делінквентних поглядів і форм поведінки.

Успішний перебіг соціальних тренінгів, на думку дослідниці, забезпечується за допомогою застосування в їх рамках різних соціально-педагогічних методів чи процедур, які повинні піддаватись перевірці відповідності до рамкових умов, цілей інтервенції, вимог сфери діяльності, інституцій, ситуацій, а також окремих учасників. Застосування методів повинне завжди залежати від наявних проблем [6, с. 32].

Дослідниця передбачила можливість застосування в рамках соціальних тренінгових курсів таких методів [6, с. 35]:

1) анамнестичний метод – включає всі процедури (техніки) за допомогою яких отримуються такі біографічні дані учасників, як наприклад дані про актуальну життєву ситуацію, сімейний статус, освіту, професійний шлях, кримінальну кар'єру. Вони слугують для виявлення проблемних ситуацій, особливих здібностей учасників та ресурсів;
2) конфронтативний метод – охоплює всі процедури (техніки), які наглядно, прямо і певною мірою провокативно демонструють учасникам їх помилкові погляди та форми поведінки. Вони сприяють усвідомленню учасниками власної поведінки, а також формуванню здатності до емпатії, терпимості до фрустрацій, здатності сприймати і висловлювати критику і самоконтролю;
3) візуалізуючий метод – включає процедури (техніки), які з допомогою малюнків та графіків демонструють учасникам нові перспективи і використовуються для представлення проблем, перебігу розвитку, завдань чи ідей;
4) санкціонуючий метод – охоплює всі процедури (техінки), які спрямовані на цілеспрямовану зміну поведінки. Він слугує формуванню бажаної поведінки і відповідно згортанню небажаної;
5) груподинамічний метод – повинен стимулювати сенсибілізацію учасників до інших точок зору та способів поведінки за допомогою ігор та переживань у природі. Його застосування сприяє становленню групи як навчальної цілісності, а також вивченню учасниками власних інтересів, обмежень та більш адекватній самооцінці учасників;
6) рефлективний метод – спрямований на зміну поглядів та форм поведінки учасників за допомогою конструктивного зворотнього зв'язку. Також передбачає рефлексію соціальними педагогами своєї діяльності;
7) структуруючий метод – включає всі процедури (техніки), які допомагають учасникам організовувати свої будні (в сім'ї, школі, фінансові витрати і т. д.) і визначати цілі, водночас формуючи обов'язки і стимулюючи їх дотримання (наприклад, за допомогою «термінів»). Також сюди слід віднести перевірку розробленої стратегії та перевірку роботи мережі, яка є необхідною для належної інтеграції учасників;
8) демонструючий метод – представляє бажані і небажані погляди, форми поведінки, сприяючи таким чином підвищенню самосвідомості, досягненню зміни перспектив, підвищенню впевненості в собі за допомогою спеціальних навчальних моделей;
9) спортивний метод – охоплює всі процедури (техніки), які впливають на ставлення учасників до спорту та передбачають їх залучення до занять спортом, у команді чи індивідуально;
10) консультаційний метод – спрямований на інформування та консультування учасників щодо різно-

манітних тем, та полегшення таким чином їх повсякденного життя;

11) акустичний метод – передбачає застосування таких процедур (технік), які за допомогою використання музики чи текстів/історій повинні мотивувати учасників до критичного переосмислення своїх поглядів, способів поведінки чи життєвих ситуацій.

Тренер повинен визначати певну стратегію роботи для групи та окремих учасників. Стратегії складаються з розмаїття окремих заходів чи рішень стосовно того, які методи/процедури і з якою ціллю повинні бути застосовані на яких етапах роботи. Також повинна бути можливість внесення коректив у розроблену стратегію. Особливості перебігу соціальних тренінгів повинні узгоджуватись тренерами з учасниками із врахуванням їх очікувань і цілей. У випадку, якщо з певних причин учасники не можуть пристосуватися до перебігу тренінгів, для них обдумуються альтернативи [6, с. 33, 36].

Під час тренінгів тренери звертають увагу на формування здатності до зміни перспектив та зміни поведінки, тобто конструктивного пристосування до змінюваних умов, вивчення альтернативних стратегій вирішення конфліктів. Важливою є робота в різному просторі: консультаційний кабінет, групова аудиторія, природнє середовище, спортивна зала і т. д.

Мотивація учасників залежить від контекстних умов та може розвиватися в ході тренінгів, брак мотивації в жодному разі не означає, що з учасником не слід працювати. Тренери не повинні віддавати наказів, вмовляти чи погрожувати учасникам, вживати оціночних суджень щодо особистостей учасників. Не повинні пропонуватись учасникам і готові розв'язки, при цьому в разі потреби для них створюють ситуації успіху для розвитку мотивації.

Завершення тренінгових курсів допускається тоді, коли учасник надійно залучений в інтеграційні процеси, або ж його інтеграція в соціальне середовище вже є завершеною [6, с. 34-40]. Втім, відповідно до законодавства тривалість таких курсів не може бути довшою за 6 місяців.

Передбачає застосування тренінгів в роботі з молодими делінквентами і технологія **конфронтативної педагогіки,** біля витоків якої стоять Йєнс Вайднер і Райнер Кільб. За дефініцією Р. Кільба конфронтативна педагогіка є націленою на структури, стиль діяльності соціальних педагогів і методику втручання передусім у взаємодії з делінквентними молодими людьми і наголошує на вирішальній позиції соціального педагога, який здійснює інтервенцію, при цьому не акцептуються порушення групових відносин, індивідуальних свобод чи недоторканності інших осіб, а відбувається безпосередня і якомога швидша конфронтація з порушниками правил та з розпочатими ними порушеннями чи недотриманням правил [4, с. 28].

Підходам, які виділились в рамках конфронтативної педагогіки притаманні такі спільні характерні риси [2, с. 274-275]: 1) цільовою групою більшості підходів є саме делінквента молодь, особи схильні до здійснення насильства; 2) цільові установки: принципова направленість на обмеження насильницьких дій і схильності до насильства у молодих людей. Представники конфронтативної педагогіки виходять з того, що таким молодим людям не вистачає емпатії, толерантності щодо фрустрації і багатозначності, рольової дистанції, здатності до прийняття перспектив, та спрямовують пропозиції на стимулювання розвитку зазначених діяльнісних компетенцій та просоціальної поведінки; 3) зорієнтованість на дефіцити: наміри здійснення змін є сфокусованими на поведінці з відхиленнями молодих людей, яка кваліфікується як дефіцитна; 4) встановлення меж є одним з центральних положень конфронтативної педагогіки. Молоді люди мусять сприйняти і дотримуватися встановлених меж, інакше соці-

альний педагог буде відкрито реагувати і вони зіткнуться з конфронтацією з його боку щодо себе та своєї неправильної поведінки; 5) значення групи: робота з групами молодих людей відіграє центральну роль для в цьому підході і використовується, як істотний засіб для змін. Передбачається використання в її межах просоціального тиску груп однолітків (peer-groups). Метою є єдність між формальними і неформальними виховними структурами; 6) раннє реагування – вважається, що професійні соціальні працівники повинні педагогічно реагувати на незначні прояви девіантної поведінки, запобігаючи таким чином розвиткові більш значних відхилень; 7) використання авторитарного виховного стилю [7, с. 83].

В Німеччині конфронтативна педагогіка міцно поєднана з розвитком і проведенням тренінгів проти агресивності (Anti-Aggressivitäts-Trainings), як делікто- і дефіцитоспецифічних заходів, які використовуються у роботі з неодноразовими правопорушниками здатними до насильства. Кулнес-тренінги (Coolness-Trainings) є їх подальшим вдосконаленням, яке в системі допомоги молоді і в школах задіюється як спеціалізована форма соціальних тренінгів. Крім цього, у фаховій літературі зустрічається ще й таке поняття як тренінги проти насильства (Anti-Gewalt-Trainings) [2, с. 276].

Тренінги проти агресивності почали розвиватись з середини 1980-их років міждисциплінарною робочою групою за дорученням молодіжної в'язниці Гамельна узгоджено із Нижньосаксонським міністерством юстиції. Завданням робочої групи був розвиток виховних пропозицій для молодих осіб чоловічої статі, які вчинили насильницькі правопорушення. Одним із її учасників був Йєнс Вайднер, чиє ім'я на сьогоднішній день найчастіше пов'язується з розвитком конфронтативної педагогіки. Сам фахівець наголошував, що він при розробці цього концепту користувався досвідом, здобутим протягом семимісячного перебування в школах Ґлен Міллз у США [2, с. 276].

Як результати своєї роботи робоча група в Гамельні висунула концепт тренінгів проти агресивності, заснований на навчально-теоретичній і когнітивній парадигмі. Навчально-теоретичні аспекти виявляються у концентрації на конкретній взаємодії з конфліктними ситуаціями, до прикладу в рамках індивідуальних провокативних тестів чи при аналізі побуджувачів агресії. Когнітивна перспектива спрямована на зміну орієнтації насильників, особливо у відношенні розвитку емпатії до скривджених. Представники кофронтативної педагогіки виходять з того, що люди, не зважаючи на негативний біографічний досвід можуть принципово вільно приймати рішення щодо своєї поведінки і змін у ній. На цьому припущенні базується підхід протиставлення правопорушника до його дій і їх наслідків [2, с. 278-279].

Й. Вайднер відзначає, що тренінги проти агресивності / кулнес-тренінги можуть використовуватися в сфері третинної превенції, при пробаційній чи судовій допомозі молоді, а також щодо ув'язненої молоді. Допускається їх використання за необхідності і в рамках вторинної превенції в школах, вуличній роботі, системі допомоги молоді. Цільовою групою для них є особи, які охоче і часто вступають у бійки, і отримують задоволення від насильства. Вимагається їх здатність займатись за програмою у когнітивному і мовному вимірах [7, с. 84].

Керівництво тренінговою групою складається з двох випускників вищих навчальних закладів, один з яких володіє додатковою освітою з проведення таких тренінгів, в тому числі має власний досвід із вправи «гарячий стілець» [7, с. 84].

Початок тренінгів передбачає здійснення мотиваційної роботи через бесіди з правопорушниками і вправи з педагогіки переживання. Часові

рамки тренінгів складають для груп із п'яти учасників близько 60 годин, які розподіляються на 4-6 місяців. При цьому робота здійснюється у формі багатогодинних групових сеансів і супроводжуючих їх бесід з окремими учасниками [7, с. 84].

Зміст тренінгових курсів охоплює такі аспекти: окремі інтерв'ю, аналіз збуджувачів агресивності і виправдань насильству, протистояння правопорушенням і провокаційні тести на «гарячому стільці», перегляд фільмів і читання творів про жертв насильства для посилення сприйняття страждання жертв, написання листів дистанціювання до молодіжних груп, які пропагують насильство. Обов'язковою складовою тренінгів є аналіз результатів з елементами розрядки і рефлексії [7, с. 84].

Програма навчання тренінгів проти агресивності за Л. Буршик, К.-Г. Сеймс і Й. Вайднером містить шість складових елементів. Перший елемент стосується збуджувачів агресії, ідентифікації провокуючих ситуацій, впливу алкоголю і т.д. Другий тематичний блок зачіпає аналіз затрат і корисності агресивності (повага, визнання, відчуття власного достоїнства проти покарань). Центральне значення мають уявлення молодих людей про себе: між «я-ідеальним» та «я-реальним», розгляд яких є третім елементом. Кожен насильник має когнітивні стратегії з допомогою яких він легітимізує для себе і для світу свої насильницькі дії, які реалізовуються з допомогою так званих технік нейтралізації. Їх розгляд є четвертим тематичним блоком тренінгів, метою при цьому є їх подолання і пробудження відчуття провини і сорому. Важливою складовою тренінгів є зустріч з жертвами і відповідно конфронтація з баченням ситуацій жертвами, які здійснюються найчастіше у символічній формі. Останнім складовим елементом навчальної програми є провокаційні тести, під час яких тренер з допомогою навмисних провокацій перевіряє межі самоконтролю учасників тренінгів [3, с. 78-80].

Кулнес-тренінги є за Р. Кільбом відгалуженням тренінгів проти агресивності швидше превентивного спрямування і належать до сфери вторинної профілактики [2, с. 282]. Як відзначає Р. Галл кулнес-тренінги на відміну від деліктоспецифічних тренінгів проти агресивності мають конфронтативно-профілактичну спрямованість і здійснюються в школах та молодіжних установах. Цільовою групою для них є готові до насильства діти та підлітки, їхні потенційні і фактичні жертви, а також можливі спостерігачі. Навчальними цілями таких тренінгів є розрізнення агресивних відчуттів і власних диспозицій кривдника-жертви, пізнання власних сильних і слабких сторін, формування вмінь витримувати конфронтацію і провокації, рефлексія рольової поведінки і рольових очікувань, подальша осмислена поведінка молодих людей в загрозливих ситуаціях, покращення тілесного сприйняття. Методично в кулнес-тренінгах застосовуються рухливі ігри, рольові ігри, інтеракційно-педагогічні вправи, техніки візуалізації, навчання деескалації, розвиток розуміння поглядів жертв через обмін ролями, перегляд фільмів про жертв, розслабляючі вправи і вправи на довіру, а також «гарячий стілець», у випадку якого здійснюється конфронтація з неприйнятними формами поведінки. Суттєвою відмінністю кулнес-тренінгів від тренінгів проти агресивності є їх добровільність для учасників [2, с. 282].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що при здійсненні соціальної та соціально-педагогічної роботи з молодими делінквентами в Німеччині часто використовуються різноманітні тренінгові програми. Серед них слід виділити кулнес-тренінги та тренінги проти агресивності, які належать до концепту конфронтативної педагогіки, а також соціальні тренінгові курси. Зауважимо, що в соціально-педагогічній робо-

ті з молодими делінквентами може застосовуватися і ряд інших технологій, наприклад педагогіка переживання, вулична робота, судова допомога молоді і т. д. Зважаючи на ефективність роботи із молодими правопорушниками в Німеччині, доцільним є здійснення подальших наукових досліджень щодо вивчення особливостей технологій діяльності, які використовуються в її рамках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Стан та структура злочинності в Україні (станом на 20 листопада 2012 року) [Електронний ресурс] / - Режим доступу: http://www.mvs.gov.ua/mvs/control/main/uk/publish/article/813157;jsessionid=C2A845D942423EFE364127A7A32D190B*
2. *Galuske M. Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. / Galuske M. – Weinheim: Juventa Verlag, 2011 – 408 s.*
3. *Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings / [Baumann U., Bloeß I., Buchert M. u.a.]; Hrsg. Weidner J., Kilb R., Kreft D. – Weinheim und München: Juventa-Verlag, 2009. – 296 s.*
4. *Konfrontative Pädagogik: Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung / [Glenn P., Jetter-Schröder M., Kilb R. u.a.]; Hrsg. Weidner J., Kilb R. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. – 250 s.*
5. *Schwerin-Witkowski K. Entwicklung der ambulanten Maßnahmen nach dem JGG in Meckl enburg-Vorpommern / Schwerin-Witkowski K. - Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, 2003. – 212 s.*
6. *Teichert A. Soziales Training mit Gruppen : Einstellungs- und Verhaltensänderung durch Kompetenzerwerb / Teichert A. – Berlin: RabenStück-Verlag, 2011. – 144 s.*
7. *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik / [Hrsg. Kreft D., Mielenz I.] – Weinheim und München: Beltz Juventa, 2008. –– 1140 s.*

П'ЯТАКОВА Г.П.,
кандидат філологічних наук,
доцент, викладач кафедри
загальної та соціальної педагогіки
П'ЯТАКОВА Н.П.,
магістрант факультету
іноземних мов,
Львівський національний
університет
імені Івана Франка,
м. Львів

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВНА МОВА (ЛІНГВОПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ)»

Розглянуто особливості підготовки магістрів філології в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти. Проаналізовано програму дисципліни «Основна мова (лінгвопрагматичний аспект)», яку викладають магістрам на факультеті іноземних мов у Львівському університеті імені Івана Франка. Виділено професійні компетенції магістрів філології в процесі підготовки.

Ключеві слова: *компетенції, компетентнісно зорієнтована освіта, магістр філології, дисципліни мовознавчого циклу.*

Рассмотрены особенности подготовки магистров филологии в условиях компетентностно ориентированного образования. Сделан анализ программы дисциплины «Основной язык (лингвопрагматический аспект)», которую преподают магистрам на факультете иностранных языков во Львовском университете имени Ивана Франко. Выделены профессиональные компетенции магистров филологии в процессе подготовки.

Ключевые слова: *компетенции, компетентностно ориентироованное образование, магистр филологии, дисциплины языковедческого цикла.*

© П'ЯТАКОВА Г.П., П'ЯТАКОВА Н.П ., 2013

The peculiarities of preparing the Masters of Philology are investigated due to competence-based education. The program of the main discipline (lingual-grammatical aspect) is analyzed, that is studied by Masters of Arts in the faculty of foreign languages in Lviv national university of Ivan Franko. The professional competences of the Philology Masters are mentioned as well in the process of studying.

Key words: *the competence, competence-based education, the Master of Philology, disciplines of linguistics cycle.*

Визначення актуальності проблеми. Професія філолога багатогранна за своєю суттю. Професійні, соціальні, творчі, особистісні функції, які повинен виконувати філолог, дозволяють виділити об'ємне професійне поле. Філолог – це спеціаліст у галузі філології: літератури, літературознавства, лінгвістики; педагог-вихователь, викладач філологічних дисциплін, вчений-дослідник, методист-наставник, культурознавець, знавець іноземної мови, білінгвіст-перекладач. Від такого фахівця вимагають як широкого наукового світогляду, так і глибоких спеціальних знань, вмінь у галузі конкретної дисципліни та сфери діяльності. Ці вимоги можна досягнути завдяки неперервній освіті та самоосвіті.

Підготовка магістрів філології в Україні відбувається в умовах перебудови змісту освіти, удосконалення програм, підготовки нових курсів та спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли би формуванню головних професійних компетенцій. Оскільки зміст вищої освіти – це система знань, умінь та навичок у вигляді компетенцій, що обумовлена цілями та потребами, перспективами розвитку нашого суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, вищу освіту потрібно розглядати як результат підготовки магістра за конкретним напрямом.

У професійній підготовці філолога важливе значення має фундаментальна підготовка, яка охоплює формування загальнопрофесійної компетенції у взаємозв'язку з гуманітарною, екологічною, правовою, економіко-управлінською освітою. Все це повинно забезпечити високу гнучкість та адаптованість філолога в межах своєї і суміжних професій (філолог-менеджер, філолог-спеціаліст зі зв'язків з громадськістю та ін.). Тому підготовка магістрів у вищих закладах України сьогодні відбувається в умовах компетентнісного підходу. Такий підхід сприяє озброєнню студентів сучасними знаннями, а також підвищує рівень професійних компетенцій, які мають пронизувати зміст навчання, навчальні програми, всі навчальні дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з компетенції та компетентності (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Куніцина, Л. Берестова, В. Байденко, А. Хуторський, Н. Гришанова та ін.) свідчить про виділення особливостей та етапів формування компетенцій, СВЕ-підходу (competence-based education) в освіті. Достатньо розроблені й теоретичні аспекти дослідження професіоналізму (Г. Борисова, Е. Зеєр, А. Маркова, О. Новиков) та моделювання професійної діяльності (О. Бобієнко, І. Зімняя, Е. Смірнова, О. Кірсанов, О. Кочнев, Н. Кузьміна, Н. Тализіна та ін.). Важливе значення має і ґрунтовне дослідження сучасних концепцій суб'єкт-суб'єктної взаємодії: індивідуалізації, особистісно зорієнтованого підходу в освіті, контекстного, продуктивного навчання (О. Асмолов,

Р. Бернс, К. Вазіна, О. Вербицький, І. Зімняя, В. Ільїн, О. Кірсанов, Г. Ландрет, М. Махмутов, Л. Мітіна, Ю. Турчанінова, Г. Цукерман та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз навчальної програми дисциплін «Основна мова (лінгвопрагматичний аспект)», яку вивчають магістри філології у Львівському університеті імені Івана Франка, та виділення загальнокультурних та професійних компетенцій у випускників.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно зорієнтована освіта є реалізованою у педагогічній практиці компетентнісною моделлю освіти. Це проект системи цілепокладання, планування, організації й оцінення, в якому головним освітнім результатом є спеціальні професіональні й ключеві компетенції випускників [1]. Освіта, орієнтована на компетенції, сформувалася ще у 70-ті роки в Америці і має назву CBE – competence-based education [5].

"Компетенцією", на нашу думку, є сукупність головних теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здібностей й рис особистості, які свідчать про її готовність до виконання визначеної діяльності [3;4]. Професійну компетенцію можна визначити як готовність особистості мобілізувати персональні ресурси (організовані у систему знання, уміння, здібності та риси особистості), необхідні для ефективного розв'язання професійних завдань у типових та нестандартних ситуаціях [1]. Треба брати до уваги, що професійна компетенція повинна охоплювати ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій.

У вищих навчальних закладах України магістранти філології навчаються 1 рік. На факультеті іноземних мов Львівського національного університету всі лінгвістичні дисципліни, які слухають студенти, викладаються в аспектах. Магістранти за спеціальністю "Англійська філологія" слухають курс " Основна мова (лінгвопрагматичний аспект)" (90 год практичних, 162 год самостійної роботи студента, 7 кредитів). Навчання магістрантів в межах різних лінгвокомунікативних аспектів організовано за тематичними блоками, які визначають загальні напрями роботи, що пов'язані з соціокультурною та професійною проблематикою. Серед завдань курсу головними є робота над темами та різножанровими видами текстів, яка передбачає подальше вдосконалення лексичних та граматичних навичок студентів, розширення їхнього активного та потенційного словникового запасу, розвиток інтерпретативних вмінь та навичок творчого опрацювання різножанрових літературних та медійних джерел. Це досягається як під час аналізу текстового матеріалу, так і в ситуативних контекстах, у різних видах мовленнєвої діяльності.

Метою курсу є подальше вдосконалення набутих студентами знань з теорії та практики мови, розвиток їхніх творчих здібностей, розширення різнорівневої мовленнєвої компетенції майбутніх філологів.

У результаті вивчення даного курсу студент повинен у своїй усній та письмовій комунікації використовувати близько 5 тисяч слів. Особливої уваги заслуговує знання та оволодіння:

- Словотвірним потенціалом сучасної англійської мови та його продуктивними типами
- Ідіоматичним характером висловлювань та іншими усталеними словосполученнями
- Фразовими дієсловами
- Усними та письмовими скороченнями
- Порівняннями лексикалізованого типу
- Запозиченими словами та висловами, що вживаються у сучасній мові
- Лексичними елементами розмовного та ділового стилів
- Деякими найпоширенішими реаліями, що вживаються у мові.

Це дає змогу випускникам виявити вміння розуміти різноманітні тексти (для письмового та усного сприйнят-

тя) великого обсягу та розкривати імпліцитну інформацію, що міститься в них; висловлюватись вільно і спонтанно, не відчуваючи браку мовних засобів для вираження думки; ефективно та гнучко використовувати англійську мову у різноманітних ситуаціях соціального, навчально-аналітичного та професійного спілкування; ефективно висловлюватись письмово на професійні та загальні теми у таких типах текстів: персональні та ділові листи, академічні твори, статті, резюме та коментарі, наукові дослідження тощо; розуміти та комунікативно реагувати на загальну, конкретну та приховану інформацію у таких типах текстів: лекції, дискусії, дебати, програми радіо та телебачення, академічні та професійні презентації.

Програма дисципліни складається з 3 змістових модулів, кожен з яких уміщує п'ять тем. Теми першого модулю «Науковий та діловий стилі сучасної англійської мови» присвячені описам людей, предметів, реалій дійсності (місць, фестивалів, церемоній, святкувань тощо); написанням інструкцій; ознайомленню з типами розповіді/ викладу подій, типами дискурсу; написанню оповідання; визначенню особливостей дискурсивних есе, есе-міркувань, есе-аргументацій; написанню листа, листа-скарги, листа-рекомендації, оформленню ділового листування; ознайомленню з доповідями, звітом/ звітом-оцінкою; написанню рецензій, повідомлень.

Другий модуль «Дискурсний аналіз тексту» дає змогу магістрантам закріпити літературознавчі компетенції, у процесі аналізу конкретних літературних творів ознайомитися зі структурними компонентами оповідання (*A.Carter 'Werewolf'*); послідовністю епізодів в оповіданні (*D.Lessing 'Flight'*); типами оповіді (*N.Gordimer 'Is there nowhere else where we can meet?*); символізмом та метафоричністю (*K.Chopin 'The story of an hour'*); простором та часом в оповіданні (*S.Beckett 'One evening'*).

Третій модуль «Мова засобів масової інформації (розуміння та переклад)» ознайомлює магістрантів з парадигмою англо-американських масмедійних видань та їх характеристиками; суспільно-культурними реаліями у публіцистиці Білла Брайсона (на матеріалі путівникового есе "Notes from a Small Island"); процесом становлення особистості в умовах ринкової конкуренції, інформаційних технологій та економічних криз (на матеріалі промови Стівена Джобса перед випускниками Стенфорського університету 2006 року); роботою видатних кореспондентів телеканалів новин CNN та BBC World та їх внеском у розв'язання світових проблем; проблемами сучасної освіти у світовому контексті (на матеріалі промови Кена Робінсона "Schools Kill Creativity).

Теми четвертого модулю «Розвиток спонтанного мовлення на соціально-професійну тематику (рівень С2.2)» дають змогу ознайомитися із соціальними поглядами та культурними звичаями у сфері людських взаємин, поняттями дружби та взаємодопомоги (на матеріалі есе Дж. Вьорст); стилями висловлювання у різних мовленнєвих контекстах: від політичної коректності у розмовному дискурсі до норм наукового спілкування (на матеріалі статей Робін Лакофф та В.Ф. Томпсона); з проблемами соціально-психологічної адаптації людей із різними фізичними або психічними обмеженнями (на матеріалі статті С.І. Хайакави); з психологією особистості: індивідуальність та суспільство; амбіції: аргументи «за» та «проти» (на матеріалі есе А.Карнегі та Дж. Епштейна); з проблемами фахового навчання, професіоналізмом та творчою майстерністю; плюсами та мінусами «роботоголізму» (на матеріалі текстів базового підручника та статті А.Каландра).

У процесі вивчення зазначеної дисципліни студенти читають запро-

поновані літературні джерела та готують усну доповідь та/або письмовий твір у вигляді літературознавчого та/або лінгвістичного аналізу тексту. Зрозуміло, що завдання такого курсу вимагають від викладачів впровадження на практичних заняттях інтерактивних методик. Інтерактивна модель навчання уміщує передусім взаємодію тих, хто задіяний у навчально-виховному процесі, а також передбачає обов'язкову спільну діяльність студентів, оскільки саме через інтеракцію ("interaction" – з англ., де "inter" – взаємний і "action" – діяти): студент-студент, студент-викладач і відбувається процес взаємонавчання: передавання знань, формування вмінь і навичок. Інтерактивна технологія навчання застосовує такі форми міжособистісної взаємодії як робота у малих групах, кооперативне учіння [2,с.11], "снігова куля" [2,с.12]. Інтерактивні методики призначені розвивати у магістрантів навички дискутувати, застосовуючи "непідготовлену лексику", працювати в групах та парах, вести діалог. Викладачі застосовують "кейс-метод", "мозкову атаку", "синектику","портфоліо" та ін.[2]. Тільки у взаємодії один з одним, у співпраці можна досягти мети викладання іноземної мови в аспектах.

Вимоги до самостійної роботи магістрів передбачають, що впродовж семестру студенти повинні написати твори/ есе/ письмові завдання на запропоновані теми (в межах загальних тем змістових модулів) та підготувати проект - переклад виступу/промови на форумі TED.

Аналіз програми мовознавчого циклу «Основна мова (лінгвопрагматичний аспект)», яку вивчають магістри філології за спеціальністю "Англійська філологія" у Львівському університеті імені Івана Франка, дає змогу стверджувати про формування у магістрів таких професійних компетенцій:

- Здатність ефективно висловлюватися основною мовою письмово на професійні та загальні теми, володіти навичками ділової кореспонденції, написання есе, рецензій, резюме, біографій тощо
- Здатність розуміти англомовні тексти великого обсягу та вміння розкривати імпліцитну інформацію, що міститься в них
- Володіння вміннями розуміти й узагальнювати інформацію, сприйняту на слух на англійській мові
- Володіння вміннями перекладати з іноземної мови на рідну тексти фахової тематики
- Здатність вільно та спонтанно висловлюватися на задану тематику з використанням різноманітних мовних засобів, ефективно та гнучко володіти англійською мовою у типових ситуаціях соціального, навчально-аналітичного та професійного спілкування, відповідно до загальноєвропейського рівня С2.2
- Володіння вміннями користуватись усним мовленням у межах суспільно – політичної та фахової тематики.

Висновки.

Проаналізована програми мовознавчого циклу дає змогу стверджувати, що у магістрів у процесі навчання можуть бути сформовані професійні компетенції, оскільки у програмах чітко виділені знання, уміння та навички, якими буде володіти магістр за умови виконання всіх вимог до вивчення конкретної дисципліни. Отже, у процесі формування професійної компетенції та особистості філолога на етапі підготовки у вищій школі потрібно посилити розвиток таких якостей та здібностей, які потрібні майбутньому фахівцеві для просування у своїй професії до творчих соціально значущих цілей. Магістр-філолог повинен формувати свої професійні компетенції та розвиватися як особистість в умовах гнучкої системи навчання, яка здатна брати до уваги інтереси студента, його інтелектуальні та психофізичні можливості, розви-

ток самостійності й відповідальності за якість освіти, яку він здобуває.

Для викладача важливим є створення умов для формування та визначення рівня сформованості зазначених компетенцій. Тому вважаємо, що реалізація компетентнісного підходу повинна передбачати широке використання у навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять: діалоги та дискусії у режимі лекцій і семінарів, інтерактивні лекції, введення ділових та рольових ігор, групових дискусій, тренінгів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: Автореф. канд. пед. наук: спец.13.00.08 – Казань, 2005. – 20 с.*
2. *2.П'ятакова Г. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі. Навчально-методичний посібник для студентів вищої школи.– Львів, 2008.*
3. *3. П'ятакова Г. П.Формування комунікативних компетенцій у магістра-філолога засобами інтерактивної технології навчання // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Додаток 3. –2008. –Т.V(12), – С.513 – 517.*
4. *4.П'ятакова Г. П.Формування професійної компетенції магістра-філолога в умовах освітніх змін // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педагог. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С.151 – 160.*
5. *5.Isaeva T. E. To the Nature of Pedagogical Culture: Competence – Based Approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке: Тр. Междунар. науч.- практ. конф. – 2003. – С. 123-127.*

СМОЛЬНІКОВА А.В.,
САХАРНЮК О.М.,
викладачі циклової комісії
соціально-економічних та
гуманітарних дисциплін,
Миколаївський коледж
культури і мистецтв,
м. Миколаїв

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено проблемі впровадження європейських освітніх стандартів у навчання іноземної мови. Автори наголошують на необхідності змін не тільки підходів до вивчення мови й методики її викладання, але й самосвідомості студентів, формування в них навичок самооцінки й самоконтролю.

Ключові слова: *європейські освітні стандарти, підхід до навчання, ситуативне моделювання, самооцінка, самоконтроль.*

Статья посвящена проблеме внедрения европейских образовательных стандартов в обучение иностранному языку. Авторы подчеркивают необходимость изменений не только подходов к изучению языка и методики его преподавания, но и самосознания студентов, формирования у них навыков самооценки и самоконтроля.

Ключевые слова: *европейские образовательные стандарты, подход к обучению, ситуативное моделирование, самооценка, самоконтроль.*

The article is devoted to the problem of implementation of European educational standards in teaching foreign languages. The authors underline the necessity of changes not only in teaching approaches and methodology but also in students' selfconsciousness, forming in them skills of self-assessment and self-control.

Key words: *European educational standards, teaching approach, situational modeling, self-assessment, self-control.*

© Смольнікова А.В., Сахарнюк О.М ., 2013

На початку третього тисячоліття Україна переживає складний період трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у галузі освіти, намагаючись вийти на рівень європейських та світових стандартів і приєднатись до Болонської конвенції, тому дослідження в галузі педагогічної науки відрізняються спрямованістю на реформування системи освіти в Україні у відповідь на постійно змінювану геополітичну ситуацію в світі, нові виклики XXI століття та зміни в житті й свідомості громадян.

Корінні зміни в житті нашої країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Розширення міжнародних зв'язків, залучення все більшої кількості людей різних професій до міжнародного спілкування й співробітництва висуває нові вимоги до випускника вищої школи, серед яких, зокрема, вільне володіння принаймні однією іноземною мовою. Сучасне розуміння опанування іноземної мови передбачає сформованість навичок читання, письма, сприйняття мови на слух та здатність спілкуватися іноземною мовою у відповідних ситуаціях академічної, повсякденної та професійної взаємодії.

У сучасній педагогічній науці питання формування комунікативної компетенції з урахуванням вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти досліджувались з позицій діалогу культур багатьма вченими: М. М. Боліною, М. В. Булигіною, В. В. Сафоновою, П. В. Сисоєвим (Росія), О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєвою, Л. В. Калініною, Т. І. Олійник, Л. Ф. Рудаковою, Н. К. Скляренко, І. Г. Тараненко (Україна) та ін. Водночас вирішення проблеми запровадження європейських стандартів у навчання англійської мови не може вважатись достатньо розробленим і тому потребує окремих досліджень. З огляду на ситуацію, що склалася, дану статтю присвячено виявленню педагогічних засад запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови.

Мета статті: охарактеризувати виявлені в процесі дослідження педагогічні засади впровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови.

Завданнями статті передбачається:

- здійснити аналіз державних документів стосовно стандартів вищої освіти;
- на основі аналізу державних документів та з урахуванням викладацької практики описати педагогічні засади впровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови;
- охарактеризувати європейські освітні стандарти в навчанні іноземної мови ;
- виявити перепони на шляху імплементації європейських освітніх стандартів у навчання професійної англійської мови;
- визначити способи впровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови за професійним спрямуванням.

В одному із основних принципів Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти говориться, що «лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження й дискримінацію». Серед європейських мов найпоширенішою є англійська мова, і не тільки тому, що нею розмовляють 56 мільйонів британців; вона набула статусу мови міжнародного співробітництва та міжкультурного спілкування завдяки своїй універсальності, попиту з боку ділових людей, бізнесових кіл, молоді тощо.

Відповідно до ст. 11 Закону України «Про вищу освіту» стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, об-

сягу й рівня освітніх та фахових програм підготовки студентів [1]. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форми здобуття освіти. Згідно з Державним класифікатором професій України кваліфікація фахівця визначається рівнем освіти та спеціалізацією [2, с. 11]. Таким чином, існує зв'язок між кваліфікацією (рівнем професійної діяльності) і рівнем вищої освіти. Структура стандартів вищої освіти є ієрархічною сукупністю взаємопов'язаних компонентів, що встановлюють вимоги на рівні держави, на рівні галузі та на рівні вищого навчального закладу.

Вищі навчальні заклади самостійно встановлюють нормативно-методичні документи, які регламентують навчальну роботу в закладі (навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо) і визначають 30-35 % змісту підготовки студентів. Як зазначає В. Г. Кремень, реальний стан соціально-економічних відносин в Україні спонукає систему вищої освіти зайняти активну позицію в суспільстві, адаптуватися до нових умов [3].

Ми розглядаємо проблему впровадження євростандартів у навчання англійської мови у двох площинах: з одного боку – це зміни в навчально-виховному процесі вищої школи, з іншого – зміни в ставленні студентів до навчання, посилення ролі самоосвіти, саморозвитку кожного суб'єкта учіння, підвищення відповідальності тих, хто вчиться, за результати власної навчальної діяльності. Відповідні кроки до внесення змін у навчально-виховний процес уже зроблено: активно впроваджується кредитно-модульна система, започатковано нові підходи до вивчення іноземної мови, з'являються сучасні навчальні посібники, всі студенти вищих навчальних закладів мають доступ до Інтернет-ресурсів тощо. Водночас недостатньо розвинута самосвідомість українських студентів ускладнює перехід до імплементації євростандартів, оскільки невирішеними залишаються питання щодо змін у ставленні студентів до процесу отримання знань, планування витрат часу на навчання, власного розвитку, підвищення відповідальності за результати учіння.

Аналіз існуючих в Україні методик навчання іноземних мов для спеціальних цілей показав, що на сьогоднішній день у робочих програмах не враховуються індивідуальні запити студентів. Часто самі студенти, обравши фах та вступивши до ВНЗ, не знають, де вони зможуть працювати після його закінчення, тому й не усвідомлюють, наскільки важливим буде для них знання іноземної мови. Питання самоосвіти та навчання впродовж усього життя порушуються і в Програмі з англійської мови для професійного спілкування, де підкреслено, що вивчення іноземної мови, особливо у європейському контексті, виходить далеко за межі обов'язкової освіти. Активне використання процедурних знань («навчитись учитися») є основою ефективного і самостійного вивчення мов упродовж усього життя після закінчення вищого навчального закладу. Тож набуття процедурних знань та навичок організації власної пізнавальної діяльності є важливою метою навчання в рамках нового підходу до оволодіння професійно спрямованою іноземною мовою.

За визначенням О. П. Мещанінова, теоретико-методологічною основою сталого розвитку університетської освіти є концептуальна модель з розширеною можливістю обрання схеми-маршруту для здійснення студентами власного вільного вибору гармонійного, професійного самодослідження, мотивації й саморозвитку ними своїх індивідуальних відмінностей, особливостей та неповторної цінності. Така модель є передумовою й основою організаційно-педагогічного супроводу гармонійної самореалізації як майбутнього фахівця, так і в цілому самої університетської системи освіти, виступає підсистемою підтримки прийняття рішень в умовах невизначеності, ба-

гатоваріантності та високого ступеня відповідальності за власний особистий вибір [4, с. 16].

З огляду на європейську інтеграцію України в процесі навчання англійської мови слід переосмислити мету іншомовної підготовки випускника ВНЗ, звернути особливу увагу на формування додаткової мотивації до оволодіння англійською мовою як засобом міжнародного спілкування і послідовно втілювати у навчально-виховному процесі вищої школи принципи, що відображають:

- загальноєвропейські цінності: свободу, демократію, права людини в суспільстві;
- повагу до загальноєвропейських законодавчих актів про права людини;
- прагнення до збалансованості інтересів представників різних країн і народів Європи, до проведення спільних акцій, спрямованих на розв'язання екологічних, економічних, соціальних і політичних проблем сучасної Європи і світу;
- відкритість і толерантність до представників інших культур, готовність вивчати традиції і звичаї інших народів; відмову від упередженого ставлення до іноземців, готовність знайти взаєморозуміння [5].

Створення в 2005 році Програми з англійської мови для професійного спілкування наразі слугує підґрунтям для втілення євростандартів у навчальний процес вищої школи. Програму було розроблено за погодженням з Міністерством освіти і науки України у відповідь на розвиток міжнародних подій для задоволення мовних потреб студентів вищих навчальних закладів різних спеціальностей. Вона також спрямована на надання викладачам і студентам мовних еталонів згідно з рівнями, визначеними Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (2001), та на забезпечення нормативної бази у розробці навчальних курсів та планів викладачами англійської мови на факультетському рівні.

Програма АМПС як педагогічний та організаційний інструмент враховує сучасні тенденції у вивченні та викладанні мов і базується на таких принципах:

- інтернаціоналізм та плюрилінгвізм;
- демократія та рівні права;
- прозорість і гнучкість;
- варіативність;
- інтеграція.

Серед цілей Програми (практичної, освітньої, пізнавальної, розвиваючої) окремо виділено соціокультурну та соціальну мету. Соціокультурна мета передбачає досягнення широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціальних та культурних проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій, у той час як досягнення соціальної мети має сприяти становленню критичного самоусвідомлення та вміння спілкуватись у постійно змінюваному міжнародному середовищі.

Аналіз змісту Програми АМПС свідчить, що він спрямований на формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного спілкування. Мовна поведінка вимагає набуття як лінгвістичної (мовленнєвих умінь та мовних знань), так і прагматичної та соціокультурної компетенцій, необхідних для виконання завдань, пов'язаних з навчанням та роботою. Соціокультурна компетенція, як зазначено в Програмі, є «невід'ємною частиною її змісту і спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Вона сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реагування на них» [10].

Програма АМПС стимулює самостійність студентів та усвідомлення

ними власних стилів навчання. Вона спрямована на розвиток загальних навичок критичного мислення, вирішення проблем, презентації ідей тощо. У такий спосіб вона допомагає розвивати мовну, прагматичну та міжкультурну компетенції студентів і їхню здатність до самостійного вивчення мов.

Як зазначається в Основних засадах розвитку вищої освіти України, значно сприяє мобільності молодих українців і вивчення європейських мов як в Україні, так і на різноманітних мовних курсах у європейських країнах. [2] Водночас, доступ наших громадян до національних грантів (стипендій), як і в багатьох інших європейських країнах, обмежений. Однією з найбільших перешкод для розвитку мобільності, що певною мірою негативно впливає на і динамічний розвиток,є фінансові й часто мовні проблеми та візова підтримка.

Відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти щодо рівнів володіння іноземною мовою студенти вищих навчальних закладів повинні «володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей» [6, с. 24]. У контексті Рекомендацій Ради Європи студент розглядається як суб'єкт, який сам ставить собі мету навчання, а викладач вибирає для нього стратегію досягнення цієї мети. В Рекомендаціях підкреслюється, що мовні навички – це тільки база, інструментарій для досягнення позитивного результату на рівні комунікативних дій, і, наприклад, граматика чи лексика не повинні бути ізольованим від комунікативних цілей об'єктом викладання [6, с. 20]. Реалізація обраної стратегії досягнення мети вивчення мови кожним студентом можлива за умов кваліфікованого методичного супроводу з боку викладача іноземної мови, що значною мірою залежить від його компетентності та налаштованості на співпрацю.

Практика сьогодення свідчить, що освіта повинна орієнтуватися не лише на задоволення професійних потреб і корпоративних інтересів різних галузей народного господарства. Умови тиску жорсткого конкурентного ринку праці приводять до того, що навчальні заклади мають бути зорієнтовані на збереження людського капіталу суспільства і його ефективне використання, оскільки від людського капіталу і суб'єктивної самооцінки людини в конкретній ситуації на ринку праці залежить конкурентоспроможність людини як суб'єкта діяльності.

Завдання навчальних закладів щодо формування особистості майбутнього спеціаліста випливають із динаміки трансформації українського суспільства. Йдеться не просто про адаптацію до соціально-економічної ситуації в державі; необхідно випереджати її тенденції, формуючи кадровий корпус, орієнтуючись на кращі світові зразки. Змінюється зміст кваліфікації майбутнього фахівця у самій своїй суті: зростає роль соціально-психологічних і особистісних факторів та здатності людини до самоосвіти й саморозвитку, самоконтролю і самовдосконалення. Видозмінюється розуміння поняття освіченості, яка є не просто певною сумою знань. Вона включає в себе методологічну підготовку, комп'ютерну грамотність і певний рівень інформаційної культури.

Тому однією з головних проблем сучасної вищої освіти є розробка методів, здатних підтримувати в кожного студента прагнення до професійного самовизначення через діагностування професійно значущих якостей особистості, виконання різноманітних професійних проб, раціональну організацію і культуру проходження практики, оцінювання інформаційної забезпеченості та власної інтелектуальної підготовки для рішення практичних завдань визначеного рівня складності тощо.

Тож нові вимоги до підготовки фахівця вимагають і нових методів на-

вчання, серед яких наразі найбільш поширеними є інтерактивні методи, що передбачають певний порядок інформаційної взаємодії між суб' єктом навчального процесу і навчальним середовищем. За всієї різноманітності цих методів їх неодмінною умовою є наявність проблеми та робота над нею в групах, командах, бригадах, прийняття узгодженого рішення й діалог за підсумками роботи. Популярність таких методів не випадкова: сучасні способи виробництва в індустріально розвинених країнах передбачають співробітництво, групові зусилля працівників. Водночас інтерактивні методи навчання дозволяють кожному студентові проявити свої знання, певні якості особистості, риси характеру, розвинути навички усного ділового спілкування, зокрема подання й аргументацію власної точки зору. Тут відпрацьовується також такий важливий процес мислення як рефлексія, самоаналіз та самооцінка. При цьому позиція кожного студента в умовах роботи в групі витримує «пробу на міцність», коли вона стикається з іншими оцінками, іншими інтерпретаціями тієї ж ситуації. Зіткнення, взаємний аналіз незалежних точок зору може виявити силу і слабкість кожної з них, подолати їх обмеженість чи однобічність, створюючи в такий спосіб передумови для здійснення цілеспрямованого пошуку бажаного результату.

Сучасна університетська освіта має забезпечувати підготовку фахівця, здатного не тільки до репродуктивної професійної діяльності, а зорієнтованого на подальшу самоосвіту й саморозвиток, спроможного бути суб'єктом організації власної життєдіяльності. Ці складні завдання випускник університету зможе вирішувати лише за умови самоосвіти й самовиховання впродовж навчання в університеті, оскільки на час навчання у вищій школі припадає період найбільш інтенсивного розвитку інтелектуальних, моральних та фізичних можливостей молодої людини. Саме у студентському віці (17-23 роки) внаслідок психологічних особливостей у молоді найбільш активно виявляється потреба у самовираженні, самоствердженні й самореалізації.

Традиційно під самоосвітою мають на увазі самостійну, цілеспрямовану систематичну роботу людини над розширенням власних загальних та професійних знань і усуненням недоліків, яка здійснюється з метою максимальної самореалізації та служіння суспільним інтересам.

Головними принципами самоосвіти і саморозвитку, на думку багатьох учених (Л. М. Гришин, В. А. Кан-Калик, В. О. Сухомлинський, Л. І. Рувинський та ін.), мають бути свідомість, активність і цілеспрямованість. Основними мотивами самоосвіти і саморозвитку, як свідчать дослідження вітчизняних учених (С. І. Голошвець, О. М. Сахань, І. В. Середа, О. Г. Харчев, Т. В. Хілько та ін.), виступають майбутня професійна діяльність та особисте життя.

Європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента: пошук, селекцію й обробку необхідної інформації, зіставлення різних точок зору на одну проблему та шляхи її вирішення, критичне осмислення викладеного матеріалу, вироблення власної думки щодо досліджуваної проблеми тощо. Цей принцип перекликається з європейською концепцією «навчання впродовж усього життя» (lifelong learning), оскільки лише сформувавши у студента позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, віру у власні сили оволодіти нею та озброївши його навичками самостійного набуття знань із різних джерел, можна забезпечити подальший саморозвиток та самовдосконалення випускника вищої школи.

Серед розмаїття сучасних підходів до навчання іноземної мови (діяльнісно-комунікативний, компетентнісний, конструктивістський, контекстний та ін.) виділимо культурологічний підхід

як такий, що набуває найбільшого поширення в українських університетах.

Культурологічний підхід у навчанні іноземної мови сприяє перетворенню навчального матеріалу на особистісно-значущий для студентів. Він сприяє не стільки накопиченню знань, скільки вмінню використовувати ці знання в спілкуванні з представниками інших культур і в такий спосіб формує компетентного користувача. Компетентний користувач повинен бути озброєним знанням полікультурного спрямування для того, щоб вміло використовувати ці знання на практиці у культурологічному контексті.

Нова мовна політика та оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування потребують інших підходів до методики викладання, удосконалення професійної та іншомовної комунікативної компетенції викладачів, розробки сучасних технологій навчання, оскільки наразі мовна освіта в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір; провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному й культурному плюралізмі.

Статус іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування забезпечується комунікативно орієнтованим підходом до її вивчення. У цьому контексті слід зазначити, що навчання мови – це процес систематичного і послідовного передавання викладачем знань, формування вмінь і навичок у сфері іноземних мов, процес активного й усвідомленого засвоєння їх студентами, процес утворення та закріплення у студентів якостей, необхідних для подальшого професійного саморозвитку: стійке позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, толерантність по відношенню до представників чужої мови та культури, віру у власні сили і здатність опанувати іноземну мову.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити такі висновки: до основних передумов запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови слід віднести:

- сталий розвиток системи вищої освіти в Україні;
- переосмислення мети вивчення іноземної мови у ВНЗ;
- розширення мобільності студентів та персоналу;
- реалізацію нової мовної політики, що передбачає оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування;
- компетентність викладача англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Закон України «Про вищу освіту» (2984-111). – К.: АТ «Книга», 2002. – 67 с.*
2. *Основні засади розвитку вищої освіти України. – Частина 3. / За ред. С. М. Ніколаєнка. Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 181 с.*
3. *Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті // Вища школа. – 2002. – № 4-5. – С. 3-33.*
4. *Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. –460 с.*
5. *Першукова О. О. Переосмислити мету // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 4. – С. 116-122.*
6. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва // К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.*

7. *Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / За ред. Г. В. Щокіна. – К.: МАУП – МКА, 1997. – 208 с.*
8. *Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навч. посіб. / За ред. М. М. Заковича. – К.: Знання, 2004. – 567 с.*
9. *Козлакова Г. О. Інформатизація навчального процесу – передумова інтеграції до європейського освітнього простору // Освіта. – 21-28 липня 2004 р. – С. 2.*
10. *Козлакова Г. О., Копил Г. О. Сучасні аспекти європейської політики вивчення іноземних мов в університетах // Вища освіта України. – К.: Педагогічна преса, 2004. – Вип. 3. – С. 83-87.*
11. *Козлакова Г. О. Інноваційні процеси у вищій технічній школі: інтеграція до європейського освітнього простору // Вища освіта України. – К.: Ін-т вищої освіти АПН України. – № 3, 2005. – С. 36-39.*
12. *Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: Тези доповідей / За ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – 290 с.*
13. *Основні засади розвитку вищої освіти України. – Частина 3 / За ред. С. М. Ніколаєнка. Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І І. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 181 с.*
14. *Першукова О. О. Переосмислити мету // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 4. – С. 116-122.*
15. *Програма з англійської мови для професійного спілкування. Кількість авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.*

СУЛЯТИЦЬКИЙ І.В.,
кандитат психологічних наук,
доцент кафедри ТСП ЛьВДУВС,
голова Центру психоінформації
доцент,
м.Львів.
ЧЕРНИК П.П.,
начальник кафедри академії
сухопутних військ Збройних Сил
України,
кандидат політичних наук,
доцент
ПАРАЩИЧ М.Я.,
курсант 3-го курсу,
ФПФПКМ(БНОН) ЛьВДУВС

САМОРЕГУЛЯЦІЯ СТИЛЮ РОБОТИ ПРАЦІВНИКА МІЛІЦІЇ ТА ІНШИХ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАНЬ

Стаття присвячена проблемі саморегуляції стилю роботи працівника міліції та інших військових формувань.

Ключові слова: *саморегуляція, віктимність, самооцінка, емоції, довірливість, конфліктогенність.*

Статья посвящена проблеме саморегуляции стиля работы работника милиции и других воинских формирований.

Ключевые слова: *саморегуляция, виктимность, самооценка, эмоции, доверчивость, конфликтогенность.*

The article is devoted the problem of self-regulation of style of work of worker of militia and other military formings.

Key words: *self-regulation, viktimnist', self-appraisal, emotions, trustfulness, konfliktogennist'.*

© Сулятицький І.В., Черник П.П., Паращич М.Я ., 2013

Основною метою нашого дослідження виступає робота саморегуляції військовослужбовців, наші розробки в основному орієнтовані на діяльність працівників міліції. У сучасних умовах діяльності співробітників органів внутрішніх справ успіх виконуваної ними роботи, ефективність спільної праці співробітників, психологічний клімат в колективі в значній мірі залежать від уміння регулювати свою поведінку, стримувати почуття, контролювати настрій, зважаючи на вимоги ситуації і оточуючих.

Не викликає сумніву, що уміння шляхом саморегуляції зняти емоційну напругу, подавити відчуття страху і невпевненості, сконцентрувати увагу і мобілізувати всі сили для виконання поставленої задачі є надзвичайно важливою якістю співробітника органів внутрішніх справ. Часте перебування в небезпечних, а іноді і загрозливих життю, ситуаціях вимагає від цих осіб уміння володіти собою, швидко оцінювати складні ситуації і ухвалювати найбільш адекватні рішення, що сприятиме ефективнішому виконанню поставлених задач і зменшенню надзвичайних подій і зривів професійної діяльності серед особового складу органів внутрішніх справ.

На співробітників органів внутрішніх справ щодня впливають різні чинники що, у свою чергу, може призвести до появи втомленості, перевтоми, виникненню різних негативних емоційні станів, до розладів професійно-службової діяльності.[1]. Службова діяльність працівника ОВС тісно пов'язана з високим рівнем фізичної та психоемоційної напруги. Тривалий час не ставилися питання щодо корекції несприятливих емоційних станів співробітників. Самі стани не признавалися фактором, який суттєво впливає на результати роботи. Кожна особистість має свій неповторний світ, який будується, змінюється, протягом усього життя. Світопобудова залежить від минулого, що безпосередньо впливає на сьогодення, від власної історії. Яку особистість створює своїми вчинками, життєвими рішеннями, буденними виборами. Коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутнього світобудування, коли руйнується – частково чи майже повністю – стара світобудова, людина переживає життєву кризу . [5]

Критичні дії взагалі можна охарактеризувати як ситуації, які породжують смисл подальшого життя людини. Тривалість переживань, можливості виходу з кризи певною мірою визначаються ставлення до того, що трапилось. Залежно від індивідуальних особливостей, від попереднього досвіду певне ставлення до буденних неприємностей, стресів конфліктів або ж до драматичних подій; що змінюють напрямок життєвого шляху, закріплюється, стає майже типовим. Діяльність працівників міліції визначається в напружених, конфліктних ситуаціях, небезпечних для життя обставинах, пов'язаних із застосуванням зброї. Навіть перевірка документів, зауваження на адресу порушника правил дорожнього руху, розвідувальне опитування, профілактична бесіда, допит наповнені психічною напругою й містять потенцію «психологічного вибуху», що переростає в найгостріше протиборство. Особливо важкі надзвичайні обставини, викликувані явищами й факторами природного, техногенного або соціального характеру, які нерідко порушують нормальне життя населення, суспільну безпеку й порядок на конкретній території. Подібні ситуації, умови, обставини роблять на всіх, у тому числі й на працівників правоохоронних органів, сильний психологічний вплив, створюють більші складності в рішенні професійних завдань, позначаються на успішності дій, жадають від персоналу психологічної стійкості, особливої підготовленості, особливого вміння діяти за таких умов. [4]

Функції свідомої саморегуляції дуже широкі. Так, за допомогою ме-

тодів психічної саморегуляції кожен співробітник системи ОВС може поступово оволодіти прийомами регулювання своєї психічної активності й за рахунок цього підвищувати рівень особистої працьовитості, позитивно впливати на емоційно-вольову сферу, протистояти формуванню професійної психологічної деформації, значно поширювати можливості своєї психіки, розвивати принципово нові види рецепції, навчитись користуватись особистими потенційними резервами у своїй професійній діяльності[6]. Під психічною саморегуляцією в класичній психофізіології розуміють систему складного реагування мозку та нервової системи людини на зовнішні та внутрішні подразники, що спрямоване на підтримку балансу між психофізіологічним й енергетичним станом людини та умовами навколишнього простору .

Саморегуляція може здійснюватись поза свідомістю людини на рівні рефлекторних зв'язків у процесі впливу інформаційних, польових, хвильових подразників, може також здійснюватись за бажанням самої людини згідно з конкретною метою, якої хоче досягти людина [2].

Активізація чи зменшення напруженості психічного стану людини за допомогою регулювання дихання обумовлена інтенсивністю забезпечення клітин головного мозку киснемо. У системі психічного самовпливу використовуються такі прийоми та способи дихання: затримка, форсованість, озвученність на виході, чергування вдиху й видиху через ніс, зміна ритму, глибини, інтенсивності та інше. Все це стимулює чи гальмує різноманітні психофізіологічні процеси.

Армійському офіцерові слід розуміти, що механізм свідомої психічної саморегуляції базується на формуванні конкретних психологічних установок за рахунок свідомого складання системи образів уяви. Ця система образів уяви дозволяє моделювати ідеальну мету процесу свідомої саморегуляції. Образи-команди, які подає собі співробітник міліції в процесі самонаказу, впливають на нього дуже значно, оскільки свідомість фахівця в даному випадку в момент психічного розвантаження не перевантажена іншими образами та думками. У процесі свідомої психічної саморегуляції здійснюється формування стійких і різноманітних комбінацій умовно-рефлекторних зв'язків, які забезпечують досягнення мети психічного самопливу. Одержані дані свідчать про те, що у працівників із високою психологічною готовністю до виконання службових обов'язків в умовах високого психологічного тиску сформовано потребу в усвідомленому плануванні діяльності. Плани в цьому випадку деталізуються, є реалістичними, ієрархічними, дієвими та стійкими, цілі діяльності ставляться самостійно. Ці працівники здатні виокремлювати основні умови досягнення цілей, як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що виявляється в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. Їм властива адекватність самооцінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Працівники з високим рівнем психологічної готовності до дій в екстремальних ситуаціях демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. Під час виникнення непередбачених обставин вони легко перебудовують плани дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов та перебудувати програму дій. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності працівника міліції, готового до дій в умовах високого психологічного тиску,його здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати перебіг її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. У цілому, для

цієї категорії працівників характерною є усвідомленість та взаємозв'язок у загальній структурі індивідуальної системи регуляторних ланок. І чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше працівник опановує нові види активності, більш упевнено відчуває себе в екстремальних ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

Власне функціональна сторона полягає в тому, що вони стають головною канвою змісту і традицій формування світоглядних конструктів людини як громадянина з усіма його суспільними ролями. Беручи за основу концептуальні розробки сучасних вітчизняних вчених в галузі психології та філософії права (філософської кримінології) можна запропонувати наше, авторське розуміння *динаміки здійснення особистості-громадянина*, в розумінні того що така екзістенціальність людини проходить шлях від: «особистість починається з любові» і набирає повноти в статусі громадянина, в поведінці якого через багатогранність життєвих обставин, ролей, задумів і прагнень (батька, дорослого, спеціаліста, інші) періодично можуть переплітатися настанови правомірності-неправомірності. Для їх контролю у діях, діяльності чи бездіяльності особи-громадянина суспільство інвестує в особу як громадянина *через соціалізацію* свого, образно кажучи, «психологічного правоохоронця», а мовою сучасної філософсько-правової науки «розуміння соціальної, юридичної та кримінальної відповідальності».[3,7] Діяльність працівників правоохоронних органів нерідко відбувається в напружених, конфліктних ситуаціях, за небезпечних для життя обставин, в тому числі й пов'язаних із застосуванням зброї. Навіть спілкування з уболівальниками на футбольному матчі чи під час взаємодії з політичними демонстрантами наповнені психічною напругою і містять конфліктогенний потенціал, який може перерости в найгостріше протиборство. В останнє десятиліття спостерігається тенденція до зростання кількості таких ситуацій. Особливо складними є надзвичайні обставини, викликані явищами і факторами соціального, природного чи техногенного характеру, що нерідко порушують нормальне життя населення, загострюють суспільну небезпеку і громадський порядок на конкретній території. Не слід також забувати, що на міліцію покладаються повноваження силового врегулювання найбільш небезпечних антисоціальних проявів порушення громадського порядку шляхом застосування різних засобів примусу, в тому числі й фізичної сили, спеціальних технічних засобів, зброї, бойової і спеціальної техніки. Такі конфліктогенні ситуації активного протистояння антисуспільним проявам здійснюють на усіх, у тому числі й на працівників правоохоронних органів, значний психологічний вплив. Вони створюють великі труднощі у вирішенні професійних завдань, позначаються на успішності дій, вимагають від персоналу психологічної стійкості, особливої підготовки, особливого уміння діяти за таких умов. Це вимагає розгляду в контексті статті такого важливого чинника, як психологічна готовність працівника міліції до охорони громадського порядку, а також супутніх умов, що визначають специфіку цієї готовності.

Військовослужбовці в екстремальних ситуаціях, супроводжують охорону громадського порядку, негативно впливає на виконання службових завдань, є причиною помилок, що можуть загрожувати небажаними наслідками. Як свідчать результати аналізу службових розслідувань, недостатня професійно-психологічна підготовка – вада, притаманна на даному етапі розвитку міліції України деяким її працівникам. Тому особливого значення набуває процес формування психологічної готовності майбутніх правоохоронців ще під час їх навчання у відповідних закладах системи МВС України.

Зрозуміло, що в подібних ситуаціях обов'язковою передумовою ефективності дій особового складу є його ґрунтовна психологічна підготовка. Причому, якнайкраще забезпечити ефективність діяльності в критичних, психологічно складних обставинах може лише комплексна професійна підготовка, яка має на меті формування не тільки правової, вогневої, тактико-спеціальної, фізичної, але й обов'язково психологічної готовності.

На недостатньо підготовлених у професійному, моральному і психологічному відношенні працівників екстремальні ситуації і властиві їм чинники здійснюють негативний вплив. У їх психічній діяльності переважають: перехід інтенсивності психічної напруги за межі корисності; занепокоєння, розгубленість, нерішучість, уповільненість реакцій; острах невдачі, підпорядкування своєї поведінки мотиву її уникнення (замість прагнення до максимально можливого успіху); погіршення кмітливості, спостережливості, оцінки обстановки, прояви погіршення пам'яті та ілюзій сприйняття; зниження активності, наполегливості, спритності і винахідливості в досягненні мети, підвищення схильності до пошуку виправдань; постійне почуття слабкості, втоми, безсилля, невміння мобілізуватися; загострення почуття самозбереження, що охоплює часом всю свідомість і стає єдиною спонукою поведінки; зростання дратівливості, втрата контролю над собою тощо.

Наслідком таких негативних змін може стати певна віктимність, внаслідок якої працівник міліції своєю неправильною поведінкою провокує посягання на себе. Найбільш виразними стають такі віктимні риси, як завищена самооцінка, стереотипне мислення, невміння контролювати свої емоції і почуття, надмірна довірливість, невміння передбачати наслідки своїх вчинків, навіюваність, неспроможність розуміти інших людей, правильно оцінювати службові й життєві ситуації. Характер реагування на психогенні чинники залежить не тільки від особливостей ситуації, але й від низки психологічних особливостей співробітника, що визначають його психологічну усталеність. Вдосконалення професійної майстерності здійснюється в процесі службової підготовки, однак при цьому випадає такий важливий елемент, як психологічна готовність. Тому при розгляді психологічної готовності працівника органів внутрішніх справ до професійної діяльності необхідно враховувати два аспекти: по-перше, знання власних психологічних особливостей, уміння використовувати власні резерви; по-друге, знання психології різних категорій людей.

У структурі індивідуального стилю діяльності В.С.Мерлін виокремив три основні компоненти: стиль операцій, стиль дій або реакцій і стиль цілепокладання . [9].

Є.О.Клімов визначає структуру індивідуального стилю таким чином: перша група, яка утворює ядро стилю, містить особливості, що виявляються без помітних зусиль та ґрунтуються на містить особливості, які формуються в результаті свідомих чи стихійних пошуків. Ядро містить дві категорії особливостей: одні сприяють успіху, інші перешкоджають йому. Останні наповнюються компенсаторними механізмами. Доповнюють ядро стилю дві категорії особливостей: одні пов'язані з використанням позитивних можливостей суб'єкта, інші мають компенсаторне значення . [10].

Учені підтвердили факт, що індивідуальний стиль не завжди є найкращим. Є.П.Ільїн, наприклад, стверджує, що використання індивідуального стилю призводить скоріше до емоційного задоволення від діяльності, ніж до кращих результатів .

В.О.Толочек вибір стилю професійної діяльності пояснює, перш за все, організацією зовнішнього середовища: професійної діяльності і простором суб'єктів, які взаємодіють, а також їх особистісними особистостями. Стиль

обумовлено психологічними (психофізіологічними) чинниками,але фатально індивідуальністю суб'єкта, а формується як інтегрований ефект взаємодії суб'єкта й об'єкта. Стиль може змінюватися під час змін умов діяльності. Формування і розвиток стилю пов'язано з розвитком певних психологічних особливостей суб'єкта. [12].

На думку В. І. Моросанової, індивідуальні особливості саморегуляції характеризуються тим, як людина планує і програмує досягнення мети, ураховує значущі зовнішні та внутрішні умови, оцінює результати і коректує свою активність для досягнення суб'єктивно-прийнятних результатів [8]. Вона відзначає, що "чим вище ступінь усвідомленого саморегулювання, розвиненість, взаємозв'язок усіх основнихланок саморегуляції, тим легше відбувається адаптація до складних видів діяльності" [8, с. 486].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Васильев В.Л. Юридическая психология. – М.: Юридическая литература, 1991. – 464 с.»).*
2. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України 3/2011.*
3. *Грищук ,В.К Філософсько-правове розуміння і відповідальності людини: 2013.-768 с.*
4. *Ильин, Е. И. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. И. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.*
5. *Ильин Е.П. Эмоции и чувства – СПб: Питер, 2001. – 752 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии.»*
6. *Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань : Казан. ун-т, 1969. – 277 с.*
7. *Максименко, С.Д Генеза здійснення особистості: 2006.-240с.*
8. *Моросанова, В. И. Личностные аспекты стилевой саморегуляции / В. И. Моросанова // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, (Санкт-Петербург, 25–28 июня 2003 г.) : в 8-ми т. – СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. университета, 2003. – Т. 5. – С. 486–487.*
9. *Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 253 с.*
10. *Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний:феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005.*
11. *Сулятицький, І.В Капренко, А.С Лоза, Н.М Бардин Психологічна готовність молодих працівників органів внутрішніх справ до виконання службових обов,язків у період адаптації: методичні рекомендації.-Львів: ЛьвДУВС, 2011.-с.49.*
12. *Толочек,В.А.Стили профессиональной деятельности/ В.А.Толочек. –М.:Смысл, 2000. –199с.*

FRONDZEY Y.R.
Ph.D. in History, Senior Lecturer,
Department of Foreign Languages,
Cherkasy State
Technological University,
Cherkasy

FUNDING AND THE LINGUISTIC CONCERN AS THE MOST IMPORTANT CONDITIONS OF THE EUROPEAN STANDARDS ESTABLISHMENT INTO UKRAINIAN HIGHER EDUCATION

The article deals with the situation in the modern Ukrainian system of higher education. The European Standards and Guidelines for quality of education are designed to be applicable to all higher educational institutions and quality assurance agencies in Europe, irrespective of their structure, function and size, and the national system in which they are located. Principles are clearly represented in Bologna Declaration, which was accepted by Ukraine in 2005. Thus, Ukrainian system of higher education faces the difficulties, especially in financing and linguistic aspect.

Key words: *higher education, Bologna system, universities, European education, competition, funding, foreign languages, linguistic concern.*

У статті мова йде про ситуацію у сучасній системі вищої освіти в Україні. Європейські стандарти та вказівки щодо якості освіти розроблені для застосування в усіх вищих навчальних закладах та агенствах по забезпеченню якісної освіти в Європі, не залежно від їх структури, функцій і формату, та національної системи, в якій вони розташовані. Принципи чітко викладені в Болонській декларації, яку прийняли в Україні в 2005 році. Система вищої освіти в Україні зіштовхується з труднощами, особливо в сфері фінансування та лінгвістичного аспекту.

Ключові слова: *вища освіта, Болонська система, університети, європейська освіта, конкуренція, фінансування, іноземні мови, мовний аспект.*

УДК 378:336=111 **© Frondzey Y.R., 2013**

В статье речь идёт о ситуации в современной системе высшего образования в Украине. Европейские стандарты и указания о качестве образования разработаны для применения во всех высших учебных заведениях и агентствах по обеспечению качественного образования в Европе, не зависимо от их структуры, функций и формата, и национальной системы, в которой они расположены. Принципы чётко изложены в Болонской декларации, принятой в Украине в 2005 году. Система высшего образования в Украине сталкивается с трудностями, особенно в сфере финансирования и лингвистического аспекта.

Ключевые слова: *высшее образование, Болонская система, университеты, европейское образование, конкуренция, финансирование, иностранные языки, языковой аспект.*

Nowhere today is higher education undergoing more substantial change than in Europe. As countries pursue policies designed to integrate their economies, political systems and social structures under a broader, more powerful Union, it is becoming increasingly clear that higher education, research and innovation are critical components to fully realizing the potential gains stemming from the changes ahead. This very idea has been espoused in several high-level European-wide processes and communications from the European Commission and has given rise to a series of ambitious goals and objectives designed to ensure long term European pre-eminence as both a knowledge producer and transmitter.

European higher education has shown itself to be no stranger to change: for the better part of three decades the sector has been included in the much broader Western and Eastern European reforms. Since the late 1990s though the rate of change has accelerated to unprecedented levels, largely on the shoulders of two key developments: the Bologna Declaration (1999), whose objective is to make the European higher education systems more competitive and attractive and the European Union's Lisbon Strategy (2000), which seeks to reform the continent's still fragmented higher education systems into a more powerful and more integrated, knowledge-based economy.

Though the diversity within European higher education is regarded as one of its major strengths, at the same time a common path towards transparency, quality, growth, efficiency and excellence is regarded a prerequisite for making Europe one of the strongest education and economic leaders in the world. Education, research, innovation and the modernization of higher education institutions are important pillars of the Lisbon Strategy. Appropriate governance structures and processes are frequently regarded as a precondition to achieve these goals.

Ukrainian higher education accepted the Bologna Declaration in May 19, 2005[6] but till now faces difficulties in many spheres: from the educational competition with European universities to special services it can offer to students, from the system of evaluation to the methodical changes.

Higher educational establishments in Ukraine now are functioning in European educational and scientific zone. This fact demands studying and harmonized adoption of the progressive European universities' experience on the one hand, and on the other hand – the conservation of our national educational traditions. Professor V.A. Yablonskyy marks, that Bologna process for Ukraine should have not just educative and illuminant mean-

ing, it's not a simple "adaptation" of our higher education system to new reality, but the means of achieving the new qualitative features.[4]

Financial pressure has become a typical component of higher education in many countries including Ukraine, along with expansion and diversification of enrolments, participation rates, types and numbers of institutions. This has resulted in low and declining per-student resources, overcrowding, low-paid, part-time or unpaid faculty, lack of equipment or libraries and run-down buildings. Higher education institutions have experienced pressures for increased market orientation, to compete for students and obtain additional nongovernmental resources. Students, employers and taxpayers demand accountability of institutions, faculty and other staff. Quality and efficiency in higher education is sought by trying to make programs and curricula more relevant and bringing about more and better learning.

Today the higher school development is subordinated with the market economy laws, that requires the constant filling of the educational content with the contemporary materials, as well as introduction of the modern educational technologies with high informatisation level of academic process in the context of world educational system trends. International organizations, national governments, university teachers' associations and not least the higher education institutions themselves have claimed that higher education is in crisis because of lack of resources. Besides, very often Ukrainian universities are very limited in funds to provide all the necessary changes. That is why it will be especially useful to adopt European experience in educational donations.

One of the main problems of higher education in Europe is that universities and colleges of higher education are starved of funds while students are unable to study effectively. With ceilings on public spending on higher education, the main way higher educational establishments can improve their teaching and research is to ask higher fees from students. The same example we can notice in Ukraine. But even that is not possible in most countries. Further, capital markets may fail to deliver the funds to finance increased tuition and costs of living. Human capital is not considered as good collateral to secure repayment of loans, because it cannot be traded. (Today this fact is often used by the Ukrainian bank-workers when the banks refuse loans for education). Furthermore, banks cannot easily assess the risks of some students and face difficulties monitoring efforts by students and graduates to perform well. Resulting adverse selection and moral hazard effects result in high interest rates, credit rationing or even a collapse of the credit market for student loans. In addition, students are risk averse and hesitate to take up large loans. Indeed, the risks associated with human capital investments cannot be insured for similar reasons as credit markets fail, i.e., incomplete contracts and information problems.

Imperfect capital and insurance markets generally cause underinvestment in Ukrainian higher education. More importantly, these financial market failures typically hurt students from poorer socio-economic backgrounds as they have less money available to put up front to finance their studies and are typically more averse to borrow. Many students depend on their parents or forced to take little jobs to pay for tuition fees and their costs of living if sufficient 48 loan facilities are not available. Private schemes such as asking (possibly interest-free and tax-friendly) bonds from family and friends are only a solution for some students. Large numbers of students are forced to work more, and therefore study less and harm the quality of higher education. Hence, there is a case to help such students so that they can pay higher tuition fees.

European practice shows that students do not need grants, but credit. To tackle student poverty, students should be allowed to borrow the full amount of fees and cost of living. Income-contingent student loans appear to be the most efficient way to overcome problems of capital market imperfections with riska-verse students. An income-contingent loan scheme allows students to finance their education, but only requires them to pay back principal and interest if their incomes after graduation are high enough for them to afford this. Income-contingent loan schemes thus offer students a combination of loans and social insurance. This restores access to higher education by directly tackling both the capital market and the insurance market imperfections. Further, if income risks are shared among graduates by pooling the risks at the macro level, the government needs fewer subsidies to eliminate risk aversion. The market cannot come up with such a solution. Private banks and insurers are unable to write contracts based on future incomes, but the government can enforce such contracts through the monopoly of the tax authorities. In addition, the government has more information than private banks or insurance companies and is thus better able to avoid problems of adverse selection and moral hazard. Collecting repayments through the income tax system avoids costly verification procedures to determine earned incomes. The government can also collaborate with other governments and other tax authorities in the European Union in order to track down graduates who try to escape repaying their loans by working abroad.[3; p.47-49]

Ukraine also faces the fact, that students and young specialists are looking for possibility to move, to find working place and to stay abroad, giving preferences to the EU countries and the USA. Market ideology is spreading and is the reason for many changes in higher education. Competition between universities and institutions nationally and internationally, exemplified by both increased sensitivity to consumer demands from students, governments, industry, research contractors etc. and increased competition for funding are the results of this ideology

Talking about financing of universities we can not but mention financing of research. Research has a long tradition in Ukraine as well as in the European countries. It has been important for the development of universities and played a vital role for the welfare states. The tradition of combining research and teaching has been followed in all European universities. Just Sweden was unique in the 1970s in creating teaching positions at universities with very heavy teaching responsibilities and without research obligations. During the late 1990s, however, attempts have been made to change this in order to make it possible for every person with an academic position at university level to be involved in research as well as in teaching.[1; p.249-250]

Contribution to research from industry helps to improve sectors of medicine, humanities, social and natural sciences, technology. Cooperation between the university sector and industry can become mutually beneficial, making both parts stronger and competitive. Thus Ukrainian universities will help the national science to develop and furthermore to improve the technological and industrial sectors of the economy. The question is that it is very difficult to teach technical students on out-of-date equipment, so the lack of funds problem again finishes the circle.

One more very important question to mention is the problem of foreign languages in the Ukrainian higher educational establishments. Universities have enough highly-qualified specialists to provide tuition, but at the same time foreign language level of Ukrainian students remains rather poor, making them non-competitive in Europe and other countries. Bologna Convention announced the principles of free students', scientists', and tutors' movement from one university to other.

This system requires providing necessary conditions in universities for comfortable staying, living and working of both: the stuff and the students. One and the most important question exists: how to make acceptable conditions in Ukrainian universities, if most of them can not provide studying on understandable for a foreigner language. That's why students mobility generally remains an appeal: a very little per cent of local students can move to European higher educational establishments, but the number of European students coming to Ukraine to study is catastrophically small, and those who come are representatives of the East European countries.

We should point out that the key to solve this problem is linguistic aspect. Language teaching became a cross-border trend in the century's educational reform. The language of instruction became the most important subject in term of taught time. In almost all education systems, foreign language teaching became compulsory and non-native students of foreign mother tongue received special assistance in the form of language support measures within normal university hours and/or in separate groups/classes.

Belgium was the first European country where universities faced the problem of language barrier in studies and teaching and worked out the system of this problem's solution. According to its historical situation, until the second half of the 20th century, throughout Belgium, all administrative offices, courts, hospitals, and other institutions functioned using French as their language. In the Flemish provinces, secondary and university education could only be obtained in French, while primary education was available in Flemish, taught in one of the dialects of the region. By the mid-nineteenth century, a Flemish political movement had developed under the leadership of Flemish intellectuals, who adopted the Dutch language spoken by their northern neighbor as a unifying language for the Flemish people, pushing the diverse multitude of local dialects into the background (a move that has come to be criticized by scholars who see in it the deepening marginalization and even disappearance of local culture and folklore). Legislation passed in 1898 recognized Dutch alongside French as an official language. However, the Flemish population continued to be treated as second best. While a 1932 law required that the language of instruction in primary and secondary education be that of the region (Dutch in Flanders, French in Wallonia and German in the municipalities of the eastern part of Belgium), the law also provided too many loopholes for the Flemish to give up demands for cultural equality.[5] In the 1960s, the Second Gilson Act established four language areas (Dutch-speaking, French-speaking, German-speaking, and Bilingual), which entered into force on August 2, 1963. The division into language areas was included in the Revised Constitution in 1970. Through constitutional reforms in the 1970s and 1980s, regionalization of the unitary state led to a three-tiered federation: federal, regional, and community governments were created, a compromise designed to minimize linguistic, cultural, social, and economic tensions. The article 4 of the 1970 Belgian constitution states that each municipality must belong to only one of the four official language areas established in 1962–63. In the three officially unilingual language areas, a couple of dozen municipalities in the vicinity of another language area must provide limited facilities for speakers of that other language. Hence, teaching of a second language is made compulsory as from the 3rd year of primary school in both the Brussels-Capital Region and in those municipalities with special status. [2; p.38-40]

Other examples of linguistic measures are provided by Austria, Greek and Portugal. In 1982, Austria included modern foreign language (English or French) as a "Verbindliche Ubung" (compulsory exercise) for grades 3 and 4. In 1991-93, the programme of modern

foreign language was expanded to include minority languages spoken in Austria and in Austria's neighbouring countries. Further, the "Schulorganisationsgesetz" (School Organization Act) was amended to transfer the pilot project "modern foreign language as of grade one" into mainstream education as of September 1998; and in 2003, foreign language instruction became compulsory at all primary schools from grade 1.

During the 1990s, almost all the European countries have followed similar paths and instituted foreign language teaching at the primary level. Ukraine also adopted the law, according to which children of our country have right to receive primary and secondary education on the language of their ethnic community, but the higher education in Ukraine is available just on state languages, except private higher educational establishments that provide education on the languages of rare ethnic groups.

Thus, implementing of the Bologna Convention in Ukraine requires serious efforts and a strict coordination. To make studies advanced we should work out plans of strict changes in the system of the Ukrainian higher education. We must not forget, that Ukrainian classic education is closely connected with our culture and ethnic traditions, but on the other hand, European standards require more progressive language learning, so control over linguistic aspect of studies and teaching should be increased. Ukraine must develop the level of its university study, raise the status of universities itself, and, as a result, make higher education in Ukraine competitive throughout Europe.

RESOURCES:

1. *Ingemar Fängerling, Görel Strömqvist.Reforming higher education in the Nordic countries – studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. UNESCO, 2004, p. 227- 250*
2. *Christelle Garrouste. 100 Years of educational reforms in Europe: a contextual database. Luxembourg. European Commission. 2010, p. 38-44*
3. *Bas Jacobs, Frederick van der Ploeg. Guide to reform of higher education: a European perspective. Panel Meeting of Economic Policy. London, 2005, p. 47-52*
4. *Яблонський В.А. Щодо концепції реформування вищої освіти в Україні. http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Jablonskiy1.htm*
5. *http://education.stateuniversity.com/pages/151/Belgium-CONSTITUTIONAL-LEGAL-FOUNDATIONS.html, retrieved November, 2005*
6. *http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F, Болонська конвенція*

ШОВКОПЛЯС О. И.,
доцент кафедры иностранных
языков Восточноукраинского
национального университета
имени Владимира Даля,
м. Луганськ

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена анализу применения современных инновационных технологий обучения иностранным языкам в вузе. Рассматриваются технологии, структурирующие процесс обучения (информационная, модульная) и технологии, совершенствующие содержание учебного процесса (проектная, технология языкового портфолио). Эффективность их применения иллюстрируется конкретными примерами использования на практических занятиях английского языка в вузе.

Ключевые слова: *технология обучения, иностранный язык, информационная технология, модульная технология, проектная технология, технология языкового портфолио.*

Статтю присвячено аналізу застосування сучасних інноваційних технологій у навчанні іноземним мовам у вишах. Розглядаються технології, що структурують процес навчання (інформаційна, модульна) та технології, що удосконалюють зміст навчального процесу (проектна, технологія мовного портфоліо). Ефективність їх застосування ілюструється конкретними прикладами використання на практичних заняттях з англійскої мови у виші.

Ключові слова: *технологія навчання, іноземна мова, інформаційна технологія, модульна технологія, проектна технологія, технологія мовного портфоліо.*

© Шовкопляс О. И., 2013

The article is devoted to analysis of application of modern innovative technologies in university teaching practice. It is considered the technologies that structure the process of foreign language study (informative, module) and technologies that improve the content of study process (project, technology of language portfolio). Effectiveness of their application is shown in concrete examples of their using on practical classes of English language at university.

Key words: *study technology, foreign language, informative technology, module technology, project technology, technology of language portfolio.*

Современная система отечественного высшего образования претерпевает коренные изменения, основным аспектом которых является преобразование философии образования высшей школы от субъект-объектной парадигмы обучения к субъект-субъектной, в которой студент является полноправным и активным участником образовательного процесса. В этой связи новые образовательные технологии играют роль катализатора активизации познавательной деятельности студентов и имеют большое методическое значение, поскольку значительно способствуют практической ориентации процесса обучения в вузе. Это в полной мере относится и к изучению иностранного языка, знание которого для современного специалиста (в рамках Болонского соглашения) является обязательным и необходимым. Поэтому совершенно очевидно, что инновационные технологии должны стать ключевым методическим звеном всего процесса обучения и способствовать формированию соответствующего уровня коммуникативной компетенции, что в дальнейшем позволит использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности.

Применение инновационных технологий в высшей школе всегда вызывало широкий интерес и анализировалось в работах как украинских, так и зарубежных ученых. Так, например, А. Алексюк исследует проблемы модульной технологии построения учебного процесса [1], Л. Каримова рассматривает содержание и технологии обучения иностранным языкам в условиях модернизации высшей профессиональной школы [5], М. Евдокимова описывает использование различных технологий для расширения рамок технического образования [4] и т.д. В целом, в условиях модернизации вузов приоритетными технологиями обучения иностранным языкам являются технологии, направленные на: 1) развитие языковых компетенций; 2) обновление содержания курсов обучения; 3) оптимизацию процесса обучения. Данные положения обуславливают актуальность рассмотрения современных инновационных технологий, которые применяются в практике украинской высшей школы.

Целью данной статьи является анализ современных технологий образования, эффективность их внедрения и использования в преподавание иностранных языков в высшем учебном заведении.

Прежде всего, следует еще раз обратить внимание на то, что в основе модернизации высшего образования лежит переход от педагогического традиционализма к новым формам и методам обучения, направленным на формирование модели разносторонне подготовлен-

ного специалиста, свободно владеющего профессиональными, в том числе и языковыми, навыками. Как показывает практика работы в вузе, применение инновационных технологий обучения способствуют повышению творческой активности студентов, стимулируют их мотивацию и развивают навыки владения профессионально - ориентированной речью на иностранном языке, что значительно расширяет кругозор студентов, формирует глобальное мировоззрение и навыки межкультурной коммуникации.

Анализ работ, посвященных рассмотрению понятия «технологии обучения», позволяет нам квалифицировать их как совокупность педагогических приемов и методов, которые обеспечивают (в частности инструментально) достижение прогнозированного результата обучения в быстроизменяющихся условиях образовательного процесса. Отсюда вытекают требования к технологиям обучения в высшей школе: учет личностных качеств тех, кто обучается, оптимальность, педагогическое мастерство преподавателя, последовательность, ориентирование на дидактические цели, направленность на активизацию познавательной деятельности студентов.

Современные условия развития интеграционных процессов и открытого информационного общества позволяют нам рассматривать технологии обучения в современной высшей школе по: структурному принципу, благодаря которому выстраивается последовательность учебного процесса в вузе, и содержательному признаку, который предполагает наполнение учебного процесса приемами и методами, которые отвечают его основным целям. К структурному принципу целесообразно отнести, прежде всего, информационные технологии, которые в условиях информационного общества способны обеспечить любые предметные запросы участников образовательного процесса и модульную, которая структурирует учебный процесс таким образом, чтобы все его необходимые компоненты учитывались в полной мере. В качестве содержательных технологий нами будут рассмотрены проектная технология и технология языкового портфолио.

Информационные технологии являются наиболее известными и применяемыми технологиями обучения, поскольку позволяют не только повысить мотивацию обучения, уровень самостоятельности студентов, их творческий потенциал, но и более рационально использовать учебное время. К ним относятся аудиовизуальные средства и компьютеры. Роль последних наиболее значима, на их основе осуществляются онлайновые и дистанционные формы обучения. Существует несколько типов занятий с использованием компьютерных средств обучения. Первый тип – занятия в компьютерном классе, когда компьютеры используются в демонстрационном режиме. Например, в ВНУ им. В.Даля имеются специализированные компьютерные классы с лингафонным оборудованием, позволяющим интенсифицировать работу над произношением и пониманием иностранной речи. Так, при изучении темы «Business interview» («Деловое собеседование») демонстрируются презентации с примерами делового собеседования, осуществляется ознакомление с новой лексикой, что позволяет студентам в конце занятия самостоятельно составлять диалоги по заданной теме. Второй тип - это урок с использованием электронных учебников и компьютерных программ. Распространенными являются учебники для специальных целей (грамматические и учебники общей направленности). Электронные учебники используются на этапе введения акти-

визации и закрепления иноязычного материала. Как правило, электронные учебники имеют четкую структуру в виде текста, тренировочных грамматических, лексических и аудио упражнений. Третий тип - это урок с использованием сети Інтернет. На уроках английского языка в ВНУ имени В.Даля широко используется направление электронного обучения eLearning. Суть этого направления заключается в том, что каждый студент может создавать и распространять контент в Интернете с помощью средств Web (блоги, подкасты, обмен файлами, мультимедиа). Педагогическая ценность этого направления заключается в том, что оно обеспечивает широкие возможности для самостоятельного освоения и накопления знаний студентами в тесном контакте с «коллегами по обучению» и по необходимости с экспертами в требуемой отрасли. Для совершенствования языковых навыков ценной является еще и возможность общения с носителями языка в ходе выполнения совместной учебной деятельности. Применительно к профильно-ориентированному обучению в вузе средства eLearning обладают серьезным потенциалом, поскольку, во-первых, инициируют профильно-ориентированное общение, а во-вторых, предлагают массу инструментов для того, чтобы развивать коммуникативные умения в рамках какой-либо профессии. Наиболее эффективно инструменты Интернет могут быть использованы в комплексных информационно-коммуникативных уроках, которые объединяют и ресурсы Интернет, и электронные учебники в рамках одного занятия по заданной теме. В целом обучение иностранному языку с использованием информационных технологий в значительной степени способствует самостоятельности обучаемого, развитию его коммуникативности, а также наглядности и положительной эмоциональности процесса обучения.

К следующей структурной технологии относится модульная технология, которая может рассматриваться как основной способ организации учебного процесса. Эта технология получила развитие в украинских вузах в рамках Болонского соглашения, согласно которому необходимо использовать прозрачные схемы и этапы подготовки, которые делают процесс обучения возможным для разных студентов и сопоставимым для разных стран в рамках межуниверситетского сотрудничества. Отличительной характеристикой модульного обучения является то, что оно успешно комбинируется с традиционной системой обучения, при этом ставя преподавателя и студента на качественно новый уровень взаимоотношений.

В обучении иностранному языку модуль является основной структурно-содержательной единицей программы, которая состоит из нескольких блоков учебного материала, объединенных одной тематикой и предназначенных для изучения студентами с разным уровнем владения иностранным языком. Так, например, модульная программа дисциплины «Английский язык для профессиональных целей», применяемая на занятиях в Восточноукраинском университете имени В. Даля, включает несколько логически завершенных блоков по принципу от элементарного к достаточному. При этом содержание текстов максимально ориентировано на терминологический словарь определенной специальности (например «Информационные технологии» или «Журналистика»).

Следует отметить, что одним из основных компонентов модуля является самостоятельная работа студентов, которая организуется в соответствие с содержанием учебных модулей и включает внеаудиторное чтение по специальности, участие в

подготовке и защите проектов. Также считаем важным подчеркнуть, что программное обеспечение модулей по иностранному языку предусматривает синхронизацию изучения иностранного языка с профилирующими дисциплинами, что способствует преемственности в усвоении профессиональной иноязычной лексики, выработке навыков всех видов речевой деятельности – чтения, реферировании, аннотирования текстов по специальности. Рейтинговое оценивание выполнения студентами отдельных элементов модуля проводится на: письменных контрольных работах по отдельным модулям, устных коллоквиумах, выступлениях на семинарских занятиях, во время проверки домашних заданий, во время модульного контроля, во время итогового контроля в конце семестра. В целом практика работы в вузе показывает, что модульная технология обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным подходом к обучению иностранному языку в техническом вузе. Среди этих преимуществ следует выделить поэтапное овладение учебным материалом студентами с разным уровнем знания иностранного языка, что позволяет каждому студенту по окончании курса обучения получить необходимую подготовку по данной дисциплине.

Наряду со структурными технологиями важную роль в практике высшей школы на современном этапе играют содержательные технологии, которые позволяют значительно модернизировать методику преподавания и содержание образования. Одной из наиболее распространенных содержательных технологий является проектная технология, которая представляет собой набор самых современных подходов к обучению. Она сводится к совокупности приемов и способов обучения, при которых студенты с помощью коллективной или индивидуальной деятельности (отбор, распределение и систематизация материала) составляют проект по определенной теме. На занятиях по иностранному языку в Восточноукраинском университете имени В.Даля используется поэтапный метод работы над проектом. В частности, для студентов факультета информационных технологий предлагается тема пректа «Innovation in IT» («Инновации в информационных технологиях»). Алгоритм работы над проектом следующий: первый этап – определение проблематики темы; второй этап – работа над грамматическими моделями, третий этап – введение нового лексического материала, четвертый этап – аналитическое чтение базовых текстов и заключительный этап – экспериментальная самостоятельная работа студентов с привлечением дополнительных источников и презентация проекта. Инновационный потенциал индивидуального или парного проекта-анализа заключается в максимальном учете индивидуально-психологических особенностей студентов, высокой мотивационной направленности, так как студенты имеют возможность работать над тем, что их волнует; сохранении индивидуального темпа работы, ориентации на самообучение и самоконтроль, применении анализа как метода научного исследования и т.д.

Отдельным методом проектной технологии является кейс-метод. Этот метод впервые был применен в учебном процессе студентов школы права Гарвардского университета в 1870 году. Он представляет собой ситуативное изложение учебного материала [2, с. 13]. Как правило, кейс-метод подразумевает не простую констатацию ситуации, а постановку проблемы, решение которой требует анализа, обсуждения, представления своего проекта решения. В настоящее время кейс-метод активно применяется и в преподавании английского

языка в ВНУ им. В. Даля, что обусловлено, во-первых, ориентацией обучения на получение конкретных знаний, формирование умений и навыков мыслительной деятельности, способности перерабатывать огромные массивы информации; и, во-вторых, повышением требований к личностным качествам специалиста.

Работа над проблемной ситуацией строится следующим образом. Сначала определяется тематика кейса или ситуации, которая чаще всего связана с будущей специальностью студентов. Так для студентов факультета «Информационные технологии» могут быть предложены темы: «Будущее информационных технологий», «Уроки компании Майкрософт» «Организация бизнеса в Интернете». При этом следует тщательно продумать активацию новых речевых моделей и идиоматических выражений, которые могут быть изучены в рамках того или иного тематического кейса. Также важно, чтобы при первом изучении информации у студента сложилось правильное общее впечатление о предмете кейса. Здесь необходимо понять знания каких специальных дисциплин могут помочь в анализе и решении данной проблемы. Следующий этап – это поиск дополнительной информации. Затем группа делится на несколько команд, которые обсуждают данную проблему и принимают решение. Несмотря на то, что, как отмечает А. Зобов, кейс является результатом научно-методической деятельности преподавателя, то есть имеет творческий характер, его все-таки можно представить в виде своеобразного технологического процесса, основными стадиями которого выступают: определение того раздела курса, которому посвящена ситуация, формулирование целей и задач, определение проблемной ситуации, формулировка проблемы, поиск необходимой информации, создание и описание ситуации [3.с.78].

Наряду с проектной технологией инновационным потенциалом обладает также технология языкового портфолио. Эта технология была разработана и принята документально в связи с постановкой проблемы практического владения студентами иностранными языками. Данный документ получил название «Европейскийязыковойпортфолио»(«European language portfolio»). Здесь следует дать пояснение, что портфолио – это документ или упорядоченная группа документов, в которых каждый студент может представить в систематизированном виде свидетельства своей квалификации, достижения и опыт в изучении иностранных языков, включая образцы и примеры самостоятельной работы, выполненной им по иностранным языкам [6, с. 9]. Значимость портфолио в условиях модернизации высшей профессиональной школы заключается в повышении и поддержке мотивации к изучению иностранных языков, предоставлении работодателям и администраторам высших учебных заведений информации о достижениях студентов, обеспечении преемственности и последовательности в международных, национальных и региональных образовательных системах, взаимосвязях их секторов.

В качестве вывода мы можем, опираясь на многолетнюю практику работы в вузе, констатировать, что рассмотренные нами инновационные технологии обучения иностранным языкам студентов высших учебных заведений значительно оптимизируют достижение основных дидактических целей учебного процесса, а именно: достаточное владение устной речью, усвоение грамматических структур иностранного языка, развитие кросскультурных навыков, что в полной мере способствуют формированию модели специалиста нового типа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Алексюк А.М. Модульне навчання: проблеми взаємодії викладачів і студентів /Педагогічні технології у непреривній освіті. За ред. С. Сисоєвої.- К., 2001. – С. 80-84.*
2. *Антипова М.В. Метод кейсов (case-study) // Мариинско-посадский филиал ФГБУ ВПО «Маргту». – 2011. – 150с.*
3. *Зобов А.М. Метод изучения case-study в образовании, его история и применение. - Элитариум, 2006. http//www.elitarium.*
4. *Евдокимова М. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методические и педагогические //Телекоммуникация и информатизация образования. – 2001.- №4 – С.47-57.*
5. *Каримова Л.А. Содержание и технологии обучения иностранным язикам в условиях модернизации высшей профессиональной школы. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Казань. – 2009 - 30с.*
6. *Прилуцька Н. Пріоритетні напрямки та основні цілі розвитку професійної перепідготовки дорослих. 07.pnsppd.(1)pdf/http:|//jal.org.ua./edu. note/843.6.http://www.education.gov.ua./pls/edu/ocs/common/postgraduate_ukr. html*

ЗМІСТ

Розділ 1.
ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 6

БАРАШЕВА Д.Е., Психологические свойства концепта как функции сознания 7
БЕТИНА А.О., Возможности развития социальной компетентности дошкольника в детских игровых комнатах различных типов 14
ГОРБУНОВА В.В., Рефлексивний аналіз суб'єктно-ціннісної зумовленості сприймання інтеракції у командах 20
ДЕМЧУК О.О., Психологічний конструкт життєвої компетентності особистості 28
КАЛІЩУК С.М., Структурно-функціональна модель ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості майбутнього психолога 34
КЛИМЧУК В.О., Життєвий світ особистості: інтеракційний простір, дискурсивна природа та мотиваційний вимір 42
КОВАЛЕВСЬКА А.О., Страхи дітей молодшого шкільного віку в залежності від умов сімейного виховання 49
КОВАЛЬЧУК З.Я., Експериментально-генетичний метод як потужний засіб дослідження оптимізації міжособистісного спілкування в освітньому просторі 56
КОЛОДИЧ О.Б., Психологічні особливості формування мовленнєвої компетентності як засобу комунікації 64
КОРВАТ Л.В., Найважливіші наукові дослідження у психології за останнє десятиріччя 71
КУЗЬМИНОВА Е.А., Формирование чувства стыда и вины у женщин 80
МОРОЗ О.І., Чинники формування гармонійної Я-концепції дитини 85
МОСКАЛЬОВ М.В., Психолого-організаційні чинники входження фахівців в освітню організацію 91
ПЕТРОВСЬКА І.Р., Психологічні характеристики деформацій особистісно-професійного розвитку викладачів вищого навчального закладу 98
ПРОДАЙ О.М., Психолого-педагогічна підтримка та відновлення працівників спеціального підрозділу «Беркут» після перебування в екстремальних ситуаціях 105
РУДА Н.Л., Онтологічний статус соціального інтелекту як психологічного феномену 112
СЕВАСТЬЯНОВА Ж.В., Мотиви як структурний компонент професійної мотивації педагога 120
СИВОПЛЯС Н.В., Аналіз співвідношення ініціації та психічної інфляції у проявах колективного несвідомого (Теоретико-методологічний аспект) 126
СКРИПАЙ Т.М., Емоційно-вольова культура майбутніх учителів початкових класів у вимірах психологічних теорій 133

СТАРОВОЙТОВ А.В., Арт-педагогика в системе методов психотерапевтического творчества (арт-терапии) на современном этапе развития культуры и общества 140
СУХЕНКО Т.В., Проблема взаємозв'язку між рівнем розвитку інтелекту людини і її життєвими успіхами 150
ФЕДОРАК І.О., Аналіз дос ліджень психологічних умов розвитку самоорганізованості дитини у молодшому шкільному віці 158
ЯРАЯ Т.А., Теоретичні основи програми формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями 165
ЯРОШИНСЬКА О.О., Феномен «Освітнє середовище» як предмет дослідження психологічної науки 172

Розділ 2.
ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО:
ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ 179

АЛЕКСАНДРОВА Н. М., Формування управлінської культури особистості як педагогічна проблема 180
ГОНЧАР І.Г., Космічна педагогіка як напрямок наукового пошуку К.Вентцеля 188
ДЕРКАЧ Л.М., Литвиненко Л.В., Формування комунікативної компетентності працівників сфери послуг за допомогою прийомів емоційного самоконтролю 194
ДУДА Г.В., Роль самостійної роботи в процесі підготовки курсантів льотних навчальних закладів 201
КОБИЛЯНСЬКА Л.І., Гувернерство як напрям розвитку педагогічної теорії і практики XXI століття 208
КОГАН Ю.М., ЛЕОНЕНКО О.С., До питання оцінювання навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів 215
КОСИЛО Х.М., Внесок Григорія Врецьони в популяризацію мандрівок серед учнівської молоді Галичини 221
КУДІЄВСЬКИЙ А.В., ГОЛОВАХА М.Л., НЕРЯНОВ Ю.М., ШИШКА І.В., ЧОРНИЙ В.М., БАНІТ О.В., КОЖЕМ'ЯКА М.О., Педагогіка на дому (рішення студентами кросвордів за темами циклових занять) 228
ЛЯКІШЕВА А.В., Протилежно орієнтовані соціальні процеси як основа взаємодії між індивідами 241
МАРТИНЧУК О.В., Інклюзивне навчання як інноваційна форма організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку: фактори успішного впровадження 249
МАЦИШИНА З.А., Навчально-методичне забезпечення виховного процесу предметів циклу декоративно-прикладного мистецтва в загальноосвітніх школах кінця XIX початку XX століття 255
ОНІПКО В.В., Експериментальне формування когнітивно-методичного компонента готовності майбутнього вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі 262

ПАУСТОВСЬКА М.В., Модель навчання творчого монологу-розповіді засобами театральної педагогіки 271
ПИСЬМЕННА Н.О., Роль інтерактивного навчання у структурі сучасних педагогічних технології 276
САБАТ Н.В., ДМИТЕРКО Н.І., Формування навиків соціальної поведінки у молоді з розумовою неповносправністю: теоретичні засади 285
СТРАТАН-АРТИШКОВА Т.Б., Особливості процесу композиторсько-виконавської творчості 293
СТРИГА Е.В., Коучинг як засіб формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін 300
ТЕСЛЮК В.М., БОРГУН Є.Б., Застосування технічних засобів при вивченні дисципліни «Сушіння деревини» 306
ТИМЧУК Л., Розвиток теорії освіти дорослих ..... у радянській педагогіці 20-30х рр. ХХ ст. 312
ЧОРНОУС В.П., Умови розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи 325
ШУБА В.В., Педагогічні умови організації навчально-тренувального процесу паралімпійців з ураженням опорно-рухового апарату 331

Розділ 3.
ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 337

ДОВГОДЬКО Т.І., Структура загальнонаукової готовності іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті: компоненти, критерії, показники 338
ЖИЖКО О.А., Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної освіти маргінальних груп населення в україні з урахуванням прогресивних ідей латиноамериканського досвіду 345
ЗЕЛЕНСЬКА О.П., Культурологічний потенціал професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України 352
КАЙДАНОВСЬКА О.О., Навчання майбутніх архітекторів вербальним методам професійної комунікації 359
КОНОНЕЦ Н.В., Дистанційне навчання як форма ресурсно-орієнтованого навчання студентів заочного відділення 365
КРАМАРЕНКО А.М., Моделювання процесу підготовки екологоорієнтованої особистості майбутнього вчителя початкової школи у світлі євроінтеграції 373
ЛУТАЄВА Т.В., Закордонні освітні подорожі харківських науковців медико-фармацевтичної галузі (др. пол. XIX – поч. XX ст.) 380
МАТІЙЧУК К.Д., Теоретико-практичні підходи до використання активних методів навчання як засобу активізації самостійної роботи студентів з іноземної мови в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні 388
НІЗОВЦЕВ А.В., Використання прийому доведення у професійній

підготовці інженерів 396
ПОПОВ О. А., Специфіка використання тренінгових програм у соціально-педагогічній роботі з молодими делінквентами в Німеччині 405
П'ЯТАКОВА Г.П., П'ЯТАКОВА Н.П., Формування професійних компетенцій у магістрів філології в процесі вивчення курсу «Основна мова (лінгвопрагматичний аспект)» 412
СМОЛЬНІКОВА А.В., САХАРНЮК О.М., Запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови 418
СУЛЯТИЦЬКИЙ І.В., ЧЕРНИК П.П., ПАРАЩИЧ М.Я., Саморегуляція стилю працівника міліції 426
FRONDZEY Y.R., Funding and the linguistic concern as the most important conditions of the european standards establishment into ukrainian higher education 432
ШОВКОПЛЯС О. И., Роль современных технологий обучения иностранным языкам в вузе в процессе формирования модели специалиста нового поколения 438

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

**ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 29

Додаток 1 до Вип. 29, том ІІ, 2013 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.
Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР
В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 29 жовтня 2012 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

ISBN 978-966-8840-95-1

© Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди, 2013.

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди". Протокол № 4 від 7 грудня 2012 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
"Консалтинг і Тренінг" та Східно-Європейського Інституту Психології

Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П.,
Квіт С.М., Новіков Б.В., Ляшенко О.І., Коцур В.П., Моренець В.П., Ожоган В.М.,
Рик С.М., Онкович Г.В., Федорова І.І.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Додаток 1 до Вип. 29, Том ІІ: Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – К.: Гнозис, 2013. – 452 с.

Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H.Skovoroda" - Supplement 1 to Vol. 29, Volume II: Thematic Issue "International Chelpanov's Psycho-Educational Reading". - K.: Gnosis, 2013. - 452 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.
У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-8840-95-1

© ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди", 2013 р.
© Національний університет "Києво-Могилянська
академія", 2013 р.
© НТУУ "Київський політехнічний інститут", 2013 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.
© Психологічний інститут РАО, 2013 р.
© Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2013 р.
© Інститут проблем виховання НАПН України, 2013 р.
© Видавництво "Гнозис", 2013 р

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 14.04.2013 р. Форомат 60x841/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 31,0. Наклад 300 примірників. Зам. № 7131/2.

ДЛЯ НОТАТОК