МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

(у рамках
VIII Міжнародного фестивалю
«СВІТ ПСИХОЛОГІЇ: освіта, наука, інновації»)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди". Протокол № 4 від 19 жовтня 2016 р.

Видання здійснене 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., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Сєрова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Вип. 37(4), Том І (23): Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – Друге видання. – К.: Гнозис, 2018. – 390 с.

Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H. Skovoroda" – Vol. 37(4), Volume I (23): Thematic Issue "International Chelpanov's Psycho-Educational Reading". – The 2nd Edition. – K.: Gnosis, 2018. - 390 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899р від 20.01.2010 року.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук наказом МОН України від 11.07.2016 № 820.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

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 978-966-2760-64-4
ISSN 2308-5126

© ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди", 2016- 2018 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2018 р.
© Психологічний інститут РАО, 2018 р.
© Московський міський психолого-педагогічний університет, 2018 р.
© Інститут проблем виховання НАПН України, 2018 р.
© Видавництво "Гнозис", 2018 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Вип. 37 (4), Том І (23), 2016-2018 р.

SPECIAL ISSUE

INTERNATIONAL CHELPANOV' PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READING

Vol. 37 (4), Volume I (23), 2016-2018

ВВК 74.58
G 94
THE JOURNAL OF HUMANITIES of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. – Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2016.
Ed. 37. – 508 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:
Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda State registration certificate КВ №16427-4899р from April 20. 01. 2010.
The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine in pedagogical and philosophic sciences from 07.10.2016 № 1222, psychological sciences from 11.07.2016 № 820.

CHIEF EDITOR:
KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:
PEDAGOGY: ANDERSONE R., Doctor of Pedagogy, Professor (Latvia); **VASHULENKO M. S.,** Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.,** Doctor of Pedagogy, Professor; **GRECMANOVÁ H.,** Ph.D., Professor of Pedagogy (Slovakia); **GROENWALD M.,** Dr.hab., Professor (Poland); **DOBROSKOK I. I.,** Doctor of Pedagogy, Professor; **RYK S. M.,** Ph.D., Associate Professor (Deputy Editor); **TOKMAN H. L.,** Doctor of Pedagogy, Professor; **CHERNENKO** G.M., Ph.D., Associate Professor (Executive Secretary); **SHAPRAN O. I.,** Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: BULAKH I. S., Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOKHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **MIRSKI A.,** Dr., PhD in Psychology (Poland); **RYK S.M.,** PhD, associate professor (Deputy Editor); **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine, **TKACHUK T.A.,** Doctor of Psychology, Professor.

PHILOSOPHY: ANDRUSCHENKO V. P., Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.,** Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor (Latvia); **KONVERSKYI A. E.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **RYK S. M.**,PhD, Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.,** Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNIY I. P.**,Doctor of Philosophy, Professor; **KHARCHENKO L. M.**, PhD, Associate Professor (Executive Secretary); **KHARKOVSHCHENKO Y. A.**, Doctor of Philosophy, Professor.

REVIEWERS:.KODLYUK Y.P., Doctor of Pedagogy, Professor; **MARUSYNETS M.M.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **ZASIEKINA L. V.**, Doctor of Psychology, Professor; **LOZOVA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **MARCHUK N. H.**, Doctor of Philosophy, Professor; **SAMCHUK Z. F.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 4 від 19 жовтня 2016 р.)

Authors are responsible for the content, author's position, accuracy of facts and quotes set out in the article.

ISBN 978-966-2760-59-0
ISSN 2308-5126

PEREYASLAV-KHMELNYTSKYI SPU NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA, 2016-2018

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: XXI століття

Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

1. Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ

1. G.I. CHELPANOV: HISTORICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGY AS AN INDEPENDENT SCIENCE

ХАЛАНГОТ Н.Д.,
кандидат медицинских наук,
доцент,
Национальная медицинская
академия последипломного
образования им. П.Л. Шупика,
г. Киев, Украина

НЕКОТОРЫЕ НАХОДКИ ПРИВАТ-ДОЦЕНТА Г.И. ЧЕЛПАНОВА В МОСКОВСКОМ АРХИВЕ И ИХ СОВРЕМЕННЫЙ ОБЩЕСТВЕННЫЙ КОНТЕКСТ

В 1891 г. бывший выпускник Мариупольской гимназии, приват-доцент Московского университета Георгий Челпанов разыскал в московском архиве четыре документа, написанных на греческом языке и имеющих отношение к истории его народа – приазовских греков. Два из них, датированные 1770 годом, являются грамотами Константинопольского патриарха: о рукоположении протосинкела (секретаря) константинопольской церкви Игнатия в митрополита Готского и Кафского; обращение патриарха к христианам Готской епархии в Крыму с повелением им повиноваться митрополиту Игнатию. Два других документа имеющие современный им перевод на русский язык, представляют собой прошения митрополита Игнатия – одно святейшему Синоду от 29 октября 1771 года и другое – императрице Екатерине II. Содержание и тон этих прошений, опубликованных благодаря находке Георгия Челпанова в краеведческом сборнике Мариупольской гимназии (1892 г.), не оставляет сомнений в отсутствии у новоназначенного митрополита необходимых для его статуса моральных качеств. Составитель мариупольского сборника и публикатор этих прошений, выпускник Киевского университета Георгий Тимошевский делает вывод о том, что митрополит Игнатий «своим назначением был обязан русской дипломатии». В 1778 г. под водительством Игнатия состоялось похожее на депортацию выселение христиан Крыма в Приазовье и переподчинение Готской митрополии Константинопольского

© ХАЛАНГОТ Н.Д., 2018

патриархата российскому Синоду. Документы, повествующие об отношении к этому акту Константинопольского патриарха нам пока не известны.

Ключевые слова: *Георгий Челпанов, азовские греки, митрополит Игнатий, Константинопольский патриарх.*

У 1891 році колишній учень Маріупольської гімназії, приват-доцент Московського університету Георгій Челпанов, знайшов у Московському архіві чотири документи, написані грецькою мовою і пов'язані з історією його народу - азовських греків. Два з них, датовані 1770 р., є грамотами Константинопольського патріарха: хіротонія протосинкела (секретаря) Константинопольської церкви Ігнатія митрополитом Готським і Кафським та звернення патріарха до християн Криму з повелінням слухати та поважати митрополита Ігнатія. Два інших документа, що мають тогочасний переклад на російську мову, це звернення митрополита Ігнатія: одне до Священного Синоду від 29 жовтня 1771 р., а інше - до імператриці Катерині ІІ. Зміст та тон цих петицій, опублікованих завдяки відкриттю Георгія Челпанова в краєзнавчому збірнику Маріупольської гімназії (1892 р.), не залишає жодних сумнівів у тому, що новопризначений митрополит не має моральних якостей, необхідних для його статусу. Укладач мариупольської збірки та публікатор цих звернень дійшов висновку, що Митрополит Ігнатій був зобов'язаний його призначенням російській дипломатії. У 1778 р. під керівництвом Ігнатія відбулася депортація християн Криму до Приазов'я та підпорядкування Готської митрополії Константинопольського патріархату Російському Синоду. Документи щодо ставлення до цього акту Константинопольського Патріарха нам досі невідомі.

Ключові слова: *Георгій Челпанов, азовські греки, митрополит Ігнатій, Константинопольський патріарх*

In 1891, a former student of the Mariupol Gymnasium, privat-docent of Moscow University, Georgy Chelpanov, searched the Moscow Archives for four documents written in Greek and related to the history of his people - the Azov Greeks. Two of them, dated 1770, are certificates of the Patriarch of Constantinople: the ordination of the Constantinople Church protosyncellus Ignatius to the metropolitan of Gottia and Kafa; the appeal of the patriarch to the Christians of the Gothic diocese in Crimea with an order to obey Metropolitan Ignatius. Two other documents that have a contemporary translation into Russian represent the petitions of Metropolitan Ignatius - one to the Holy Synod on October 29, 1771 and the other - to Empress Catherine II. The content and tone of these petitions, published thanks to the discovery of Georgy Chelpanov, in the local history collection of the Mariupol Gymnasium (1892), leaves no doubt that the newly appointed Metropolitan does not have the moral qualities necessary for his status. The compiler of

the Mariupol collection and the publisher of these petitions conclude that Metropolitan Ignatius was obliged by his appointment to Russian diplomacy. In 1778, under the leadership of Ignatius, a deportation of the Christians of the Crimea to the Azov Sea region and a subordination of the Gothic metropolitanate of the Patriarchate of Constantinople to the Russian Synod took place. Documents on the attitude towards this act of the Patriarch of Constantinople are not known to us.

Key words: *Georgy Chelpanov, Azov Greeks, Metropolitan Ignatius, Patriarch of Constantinople.*

Российская Википедия кратко сообщает: «Георгий Иванович Челпанов (16 [28] апреля 1862, Мариуполь — 13 февраля 1936, Москва) — русский философ, логик и психолог ». Украинская «Вікіпедія» называет Георгия Челпанова украинским психологом, философом и логиком, который с 1907 г. работал в Москве. Ни одна энциклопедия или даже научная биографическая статья [1] не упоминает о греческом происхождении Георгия Челпанова, который принадлежал к все еще малоисследованному историками и лингвистами этносу приазовских (мариупольских) греков.

В 1891 г. бывший выпускник Мариупольской гимназии, приват-доцент Московского университета Георгий Челпанов разыскал в московском архиве четыре документа, написанных на греческом языке и имеющих отношение к истории его народа – приазовских греков. Два из них, датированные 1770 годом, являются грамотами Константинопольского патриарха: о рукоположении протосинкела (секретаря) константинопольской церкви Игнатия в митрополита Готского и Кафского; обращение патриарха к христианам Готской епархии в Крыму с повелением им повиноваться митрополиту Игнатию. Два других документа имеющие современный им перевод на русский язык, представляют собой прошения митрополита Игнатия – одно святейшему Синоду от 29 октября 1771 года и другое – императрице Екатерине II. Содержание и тон этих прошений, опубликованных благодаря находке Георгия Челпанова в краеведческом сборнике Мариупольской гимназии (1892 г.), не оставляет сомнений в отсутствии у новоназначенного митрополита необходимых для его статуса моральных качеств. Составитель мариупольского сборника и публикатор этих прошений, выпускник Киевского университета Георгий Тимошевский делает вывод о том, что митрополит Игнатий «своим назначением был обязан русской дипломатии». В 1778 г. под водительством Игнатия состоялось похожее на депортацию выселение христиан Крыма в Приазовье и переподчинение Готской митрополии Константинопольского патриархата российскому Синоду. Документы, повествующие об отношении к этому акту Константинопольского патриарха нам не известны.

Наша хронология архивных поисков Челпанова основана на биографических сведениях о том, что в 1890 году он начал преподавание философии в Московском университете в качестве приват-доцента, а в 1892 году перешёл в Киевский университет Святого Владимира, где состоял профессором философии. В этом же году в Мариуполе вышла краеведческая книга, написанная учителями мариупольской Александровской гимназии, в приложениях к которой со ссылкой на «приват-доцента Челпанова» и были опубликованы два из четырех указанных выше документов [2] .

Вот несколько цитат из письма Игнатия, одного из иерархов вселенского патриархата, адресованного членам Синода русской церкви, которые по сути были назначаемыми чиновниками: «рабским моим писанием сим осмеливаюсь я нижайший и последнейший всех Готфский, кефинский и всего Крыма митрополит Игнатий вашему святейшеству донесть …святейший правительствующий синод нижайше прошу и с теплыми слезами молю, чтобы и меня, последнейшаго Вашего раба числу и собранию самых меньших архиереев присоединили; чтобы мне отныне и навсегда зависеть от святейшего всероссийскаго синода;…. Найпаче же всепокорно прошу, чтобы ваше святейшество мои погрешности простили мне, как незнающему ваших порядков, или как должно воздавать вам почтение». Один из давних предшественников Игнатия, епископ Херсона, согласно церковному преданию крестил киевского князя Владимира. Вот как сегодня описывает это событие церковное предание «Епископ Корсунский с пресвитерами, огласив, повели его под белы руки с благолепным пением, со свечами многими в баптистерий базилики. Далеко за пределы города полетел перезвон колоколов, возвещавших о начале Крещения Руси Киевской». Приведенное в том же издании [2] письмо Игнатия императрице Екатерине II также переполнено самоуничижением и лестью. Содержание его сводилось к просьбе разрешить совершить поездку в Петербург для лицезрения «священного лица» императрицы и «принесения покорности».

Очевидно, что обнаруживший эти документы Георгий Челпанов оценивал их однозначно: даже при учете принятого в XVIII в. стиля подобных писем их недостойные христианского иерарха тон и содержание достаточно очевидны. Отправкой в Мариуполь именно этих четырех документов (грамот вселенского патриарха и писем Игнатия) Челпанов, очевидно, подчеркивал аморальность поступка митрополита – сразу же после своего рукоположения и появления в Крыму, новоназначенный иерарх древнейшей христианской общины обратился с просьбой о переподчинении своей митрополии чиновникам абсолютистского государства восточного типа. Нужно упомянуть, что на первом Никейском соборе (325 г.) уже присутствовал готский епископ Феофил, поставивший подпись рядом с Боспорским епископом Кадмом [3], следовательно, далекие предшественники Игнатия, прервавшего православную традицию в Крыму, стояли у колыбели христианства.

Российское самодержавие стремилось ограничивать деятельность не «происходивших» из Москвы очагов православной духовности. Не потому ли при Екатерине II были закрыты многие древние монастыри новоприсоединенных земель (Межигорский и Кирилловский в Киевской епархии, Святогорский на реке Север-

ский Донец и другие), к возникновению которых Московское государство не имело отношения? Светская же власть России сразу пошла на радикальное решение проблемы христиан Крыма, осуществив блиц-операцию (возглавлялась полководцем Александром Суворовым) по их напоминающему депортацию переселению в Приазовье в 1778–1780 гг., что привело к образованию г. Мариуполя и двадцати сел. Одним из активных участников переселения был митрополит Готский и Кафский Игнатий, в то время глава всех православных христиан Крыма. Ровно за 100 лет до переселения произошло объединение всех православных христиан Крыма в одной Готской и Кафской митрополии Константинопольского патриархата. Хотя некоторые историки считают, что «ещё в X в. завершился многовековой процесс формирования горно-крымской народности, которая впитала в себя аланский, готский и греческий компоненты» [4], мы думаем, что именно 1678 год – год объединения крымских митрополий, может быть признан одной из важнейших вех в истории этногенеза крымских греков как единого народа. А.Г. Герцен подчеркивает, что средневековое население горного Крыма воспринимало себя частью византийского мира, будучи связанным с ним в рамках Константинопольского патриархата, при этом греческий, поздневизантийский фактор доминировал [5].

Значение затеянного Россией при участии митрополита Игнатия переселения оценивалось по-разному уже в XIX в.: от безусловной апологии [6] до горьких сожалений. Александр Бертье-Делагард в 1899 г. писал: «Во истину неисповедимы пути Провидения: семнадцать веков существовало христианство в Крыму, проповедовало, одолевало, терпело, умалялось, погибало, но всё же уцелело – и было истреблено окончательно, в корне единоверным народом, явившимся его спасителем и забывшим, что он и сам здесь в Крыму добывал свет Христов» [7]. Одним из печальных последствий переселения стал пожар в доме митрополита Игнатия в Мариуполе в 1780 г. Тогда сгорел вывезенный из Крыма архив тысячелетней Готской епархии [8]. Видимо тогда сгорели и те «старые грамматы», упомянутые в акте Константинопольского патриархата № 370, представленные Готским митрополитом в 1368 г. в Константинополе в подтверждение своей правоты в споре о местности Кинсанус (весь теперешний южный берег Крыма) [9]. Остатки архива готской епархии, относящиеся к последним годам ее существования в конце XVIII в. недавно опубликованы Евгением Чернухиным в Киеве [10]. Кто знает, как сложились бы судьбы Крыма, если бы в 1778 г. его христианское население не было поставлено перед выбором между родиной и верой. Вероятно, большинство из тех «греков-христиан» решили вопрос в пользу веры, покидая под присмотром суворовских войск Крым для основания греческой колонии в Приазовье. Сколько греков осталось тогда в Крыму, влившись в процессы этногенеза крымских татар, история пока умалчивает. Известно, что южнобережные, «горные» татары антропологически отличаются от других татар Крыма [11], а православные иконы сохранялись в некоторых крымско-татарских семьях вплоть до депортации 1944 г.

К сожалению, уже в 1892 г. мариупольские краеведы с нескрываемым удовлетворением констатировали, что «иностранные колонисты все изучают русский язык и мало пома-

лу забывают свои национальные особенности, сливаясь с русскими». Действительно, в 1875 г. были отменены налоговые льготы грекам-переселенцам, а еще ранее, в 1873 г., по распоряжению епископа Екатеринославского и Таганрогского Феодосия Макариевского (1822–1885) прекратилось богослужение на греческом языке [12]. Кратковременный всплеск интереса властей к мариупольским грекам и проводимая ими «грекоизация» 1920-х годов закончились в середине последующих 30-х так же, как и «коренизация» других народов СССР (например, украинцев и крымских татар) – расстрелами интеллигенции, закрытием театра с последующим уничтожением его актеров, прекращением выпуска греческих книг, газет, преподавания греческого языка в школах и подготовки учителей в Мариуполе. Символичным актом этой драмы было утопление (!) сотрудниками госбезопасности греческого шрифта в Азовском море [13]. А в 1937 г. в каждое греческое село Приазовья явились палачи, которые в ходе «греческой операции НКВД» с декабря 1937 г. по март 1938 арестовали свыше 5 тысяч мужчин. 90% из них были убиты по приговорам, утвержденным тт. Ежовым и Вышинским http://www.azovgreeks.com . Одной из жертв греческой операции НКВД тогда стал инженер, создатель уникального двигателя для «оружия Победы» - танка Т34, Константин Челпан: https://en.wikipedia.org/wiki/Konstantin_Chelpan

В многочисленных теперь российских медийных материалах (статьи, фильмы) о танке Т-34 Константин Челпан никогда не упоминается в числе его создателей.

Вплоть до распада СССР язык и культура приазовских греков не поддерживались, работа по их изучению не велась: лингвистические исследования, начатые киевскими эллинистами Андреем Белецким и Татьяной Чернышевой в 60-х годах в последующем были свернуты. Немного сделано для изучения и поддержки духовной культуры греков и в постсоветский период. Предвестником будущих научных достижений мог быть изданный еще в 2001 г. Киевским национальным университетом имени Тараса Шевченко и Институтом философии НАНУ сборник статей [14]. Но, как признает и редактор сборника, помещенные в нем работы неравноценны. По нашему мнению, некоторые из них носят сугубо справочный характер, сухо перечисляя содержание избранных документов. Так, А. Гедьо при изложении довольно специального вопроса о том, в какой именно последовательности Российская власть, оторвавшая в 1778 г. от Вселенского патриархата целую митрополию с 68-ю действующими храмами, лишила крымских греков ранее обещанной церковной автономии, воздерживается от малейших комментариев [15]. Автор не ставит никаких вопросов и не делает никаких, даже очевидных выводов, не прибегает к параллелям и обобщениям, а приведенная выше фраза, которую можно посчитать оценочной, принадлежит нам. Зато в другой работе, помещенной в тот же сборник, оценок, относящихся к характеристикам и истории контактов византийско-греческого, русско-украинского и московско-российского вариантов православия, более чем достаточно [16]. Несмотря на несколько заостренную полемичность, направленную на не названных автором оппонентов, рассматриваемое эссе удачно привлекает идеи некоторых старых (кн. Н.С. Трубецкой, Н.А. Бердяев, Г.П. Федотов) и новых (А.В. Карташев) российских ав-

торов для доказательства тезиса о наличии коренных отличий греческой православной духовности и богословия от московского «государственного» православия и, соответственно, об отсутствии у них таковых отличий по отношению к украинской православной традиции.

Возвращаясь к оценке личности митрополита Игнатия, можно с уверенностью отнести его к тому разряду церковных деятелей, которые в Византии называли «политиками» (беспринципные угодники светской власти) в отличие от «зилотов» (ревнители веры) [17]. Далекие предшественники Игнатия на крымской кафедре, св. Стефан Сурожский и св. Иоанн Готский были типичными зилотами: св. Стефан боролся с насаждаемым императором Константином Копронимом иконоборчеством, а св. Иоанн защищал свой народ от хазарских поработителей [3, 18].

В 1998 г. митрополит Игнатий причислен к лику святых русской православной церкви. К сожалению, этому решению не предшествовала общественная дискуссия.

Сегодня украинское общество находится в тревожном ожидании решения Константинопольского патриархата о предоставлении украинской церкви автокефалии. В этом контексте уместно вспомнить о документах, найденных Георгием Челпановым в московском архиве. Вполне возможно, что в московском и константинопольском архивах все-таки сохраняются письма, отражающие отношение патриархата к свершившемуся тогда деянию – переподчинению Готской митрополии Крыма московской церкви.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Kozulin, A., 1985. Georgy Chelpanov and the establishment of the Moscow Institute of Psychology. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 21(1), pp.23-32.*
2. *Мариуполь и его окрестности. – Мариуполь, 1892. / Приложение к статье Г.И. Тимошевского. С. 39-44.*
3. *Архимандрит Арсений. Готская епархия в Крыму // Журнал министерства народного просвещения. – 1873. – Ч. 165. – Отд. 2. – С. 60-86.*
4. *Айбабин А.И. На окраине византийской цивилизации (византийский Крым) // Алушта и Алуштинский регион с древнейших времен до наших дней. – К., 2002. – С. 30-33.*
5. *Герцен А.Г. Эпоха средневековья // Греки в истории Крыма. -Щербина П. Поучение в день чествования памяти высокопреосвященнейшего митрополита Игнатия в столетний день его кончины 16 февраля 1886 г. // Материалы по изучению истории и культуры греков Украины. Вып. 1/Ред. С.А. Калоеров, Г.Н. Чердакли. – Донецк, 1998. – С. 102-104.*
6. *Бертье-Делагард А. Крымская глушь. -Лашков Ф.Ф. Статистические сведения о Крыме, сообщенные каймаканами в 1783 г. // ЗООИД. –Т. 14. – Одесса, 1886. – С. 136–145.*
7. *Архимандрит Антонин. Древние Акты Константинопольского*

Патриархата, относящиеся к Новороссийскому краю // ЗООИД. – Т. 6. – Одесса, 1867. – С. 445–473.

8. *Чернухін Є. Архів протоієрея Трифілія Карацоглу: першоджерела з історії греків Криму та Надазов'я XVIII ст. у фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського / Нац. акад. наук України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Ін-т рукопису, Ін-т історії України ; під ред. О. Хамрая. – Київ, 2016. – 320 с., іл.*
9. *Сосногорова М.А., Караулов Г.Э., Вернер К.А., Головкинский Н.А. Путеводитель по Крыму. – К.: «Стилос», 2010. – С.75*
10. *Мариуполь и его окрестности. – Мариуполь, 1892. – С. 105.*
11. *Лебедева В.П., Узбек Е.А., Дзюбенко Н.А. Мы есть. Мы были. Будем мы. «Греческая операция» НКВД в Харькове. – Харьков: Тимченко А.Н., 2009. – С. 151-154*
12. *Грецьке Православ'я в Україні. Київ, «Прайм» 2001. – 231 с.*
13. *Гедьо А. До питання про церковний устрій маріупольських греків (80 рр. XVIII–XIX ст.) // Грецьке Православ'я в Україні. – К.: «Прайм», 2001. – С. 79–84.*
14. *Бичко І. Київське та Московське Православ'я (історико-філософське есе)// Грецьке Православ'я в Україні. – К.: «Прайм», 2001. – С. 19–28.*
15. *Очерки истории византийско-восточной церкви от конца XI-го до половины XV-го века / Лебедев А., орд. проф. – М.: Тип. Волчанинова, 1892. – 655 с.*
16. *Могаричев Ю. М. и др. Житие Стефана Сурожского в контексте истории Крыма иконоборческого времени. Симферополь, 2009 г.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Kozulin A., 1985. Georgiy Chelpanov i sozdaniye Moskovskogo instituta psikhologii. Zhurnal istorii povedencheskikh nauk, 21 (1), str. 23-32.*
2. *Mariupol' i yego okrestnosti. - Mariupol', 1892. / Prilozheniye k stat'ye G.I. Timoshevskogo. S. 39-44.*
3. *Arkhimandrit Arseniy. Gotskaya yeparkhiya v Krymu // Zhurnal narodnogo prosveshcheniya. - 1873. - CH. 165. - Otd. 2. - S. 60-86.*
4. *Aybabin A.I. Na okraine vizantiyskoy tsivilizatsii (vizantiyskiy Krym) // Alushta i Alushtinskiy region s drevneyshikh vremen do nashikh dney. - K., 2002. - S. 30-33.*
5. *Gertsen A.G. Epokha srednevekov'ya // Greki v istorii Kryma. -Shcherbina P. Poucheniye v den' chestvovaniya pamyati vysokopreosvyashchenneyshego mitropolita Ignatiya v stoletniy den' yego konchiny 16 fevralya 1886 g. // Materialy po izucheniyu istorii i kul'tury grekov Ukrainy. Vyp. 1 / Red. S.A. Kaloyerov, G.N. Cherdakli. - Donetsk, 1998. - S. 102-104.*
6. *Bert'ye-Delagard A. Krymskaya glush'. -Lashkov F.F. Statisticheskiye svedeniya o Kryme, soobshchennyye kaymakanami v 1783 g. // ZOOID. -T. 14. - Odessa, 1886. - S. 136-145.*
7. *Arkhimandrit Antonin. Drevniye Akty Konstantinopol'skogo Patriarkhata, otnosyashchiyesya k Novorossiyskomu krayu // ZOOID. - T. 6. - Odessa, 1867. - S. 445-473.*
8. *Chernukhín Ê. Arkhív protoíêreya Trifilíya Karatsoglu: pershodzherela z ístorií grekív Krimu ta Nadazov'ya XVIII st. u fondakh Ínstitutu rukopisu Natsíonal'noí bíblíoteki Ukraíni ímení V. Í. Vernads'kogo / Nats. akad. nauk Ukraíni, Nats. b-ka*

Ukraíni ím. V. Í. Vernads'kogo, Ín-t rukopisu, Ín-t ístorií Ukraíni; píd red. O. Khamraya. - Kiív, 2016. - 320 s., Íl.
9. *Sosnogorova M.A., Karaulov G.E., Verner K.A., Golovkinskiy N.A. Putevoditel' po Krymu. - K .: «Stilos», 2010. - S.75*
10. *Mariupol' i yego okrestnosti. - Mariupol', 1892. - S. 105.*
11. *Lebedeva V.P., Uzbek Ye.A., Dzyubenko N.A. My yest'. My byli. Budem my. «Grecheskaya operatsiya» NKVD v Khar'kove. - Khar'kov: Timchenko A.N., 2009. - S. 151-154*
12. *Grets'ke Pravoslav'ya v Ukraíní. Kiív, «Praym» 2001. - 231 s.*
13. *Ged'o A. Do pitannya pro tserkovniy ustríy maríupol's'kikh grekív (80 r. XVIII-XIX st.) // Grets'ke Pravoslav'ya v Ukraíní. - K .: «Praym», 2001. - S. 79-84.*
14. *Bichko Í. Kiívs'ke i Moskovskoye Pravoslav'ya (ístoriko-fílosofs'ke yese) // Grets'ke Pravoslav'ya v Ukraíní. - K .: «Praym», 2001. - S. 19-28.*
15. *Ocherki istorii vizantiysko-vostochnoy tserkvi ot kontsa XI-go do poloviny XV-go veka / Lebedev A., ord. prof. - M .: Tip. Volchaninova, 1892. - 655 s.*
16. *Mogarichev YU. M. i dr. Zhitiye Stefana Surozhskogo v kontekste istorii Kryma ikonoborcheskogo vremeni. Simferopol', 2009 g.*

SOME DISCOVERIES OF PRIVAT-DOCENT G.I. CHELPANOV IN A MOSCOW ARCHIVE AND THEIR MODERN CONTEXT

Khalangot M.,
PhD, Associate Professor,
Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education,
Kyiv, Ukraine

2. ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

2. PSYCHOLOGY OF THE 21st CENTURY: ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS

БОЖОК Н.О.
аспірантка, кафедра теоретичної
та консультативної психології,
Інститут соціології, психології та
соціальних комунікацій,
НПУ ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ТА САМООЦІНКИ НА РОЗВИТОК ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті здійснено теоретичний аналіз емоційно-вольової сфери та самооцінки юнака з точки зору вітчизняних та зарубіжних дослідників. Розкрито сутність феноменів «фрустрація» та «фрустраційна толерантність» у юнацтві. Визначено вплив емоційно-вольової сфери юнака на його рівень фрустраційної толерантності. Репрезентовано психологічний портрет юнака з високою фрустраційною толерантністю та низькою фрустраційною толерантністю з урахуванням особливостей його емоційно-вольової сфери та самооцінки.

Ключові слова: *емоції, воля, самооцінка, фрустрація, фрустраційна толерантність, юнак.*

В статье произведён теоретический анализ эмоционально-волевой сферы и самооценки личности юноши с точки зрения отечественных и зарубежных учёных. Рассмотрена сущность феноменов «фрустрация» и «фрустрационная толерантность» в юношеском возрасте. Определёно влияние эмоционально-волевой сферы и самооценки юноши на его уровень фрустрационной толерантности. Представлено психологический портрет молодого человека с высоким и низким уровнем фрустрационной толерантности с учётом особенностей его эмоционально-волевой сферы и самооценки.

Ключевые слова: *эмоции, воля, самооцінка, фрустрация, фрустрационная толерантность, юноша.*

УДК 373.3.015.31: 159.942

© БОЖОК Н.О. 2017

The paper presents the theoretical analysis of emotional-volitional sphere and the self-esteem of the adolescent from the point of view of home and foreign researchers. The definition of the phenomena "frustration" and "frustration tolerance" is considered. The effect of emotional-volitional sphere as well as the self-esteem of the adolescent on the level of frustration tolerance is defined. The psychological portrait of the young person with the high and the low level of frustration tolerance is represented.

Key words: *emotions, willpower, self-esteem, frustration, frustration tolerance, adolescent.*

Постановка проблеми.

Сучасний світ відкриває для молодих людей нові можливості, водночас, юнаки зустрічають життєві виклики на шляху до досягнення своїх цілей у навчанні, в особистому житті, у кар'єрному зростанні. Як результат, молодь повинна вміти гнучко адаптуватись до реалій сьогодення, що вимагає від неї певних умінь, здібностей, вольових якостей та позитивного сприйняття. Іншими словами, молода людина має застосовувати певний компетентнісний підхід до вирішення стресових та фруструючих ситуацій, який базується на розвитку фрустраційної толерантності. Зазначений феномен в свою чергу детермінується індивідуальними особливостями особистості, що виявляється у її реакції на фрустратор в залежності від її емоційного стану, вольових якостях та самооцінки.

Метою статті є проаналізувати психологічні передумови впливу емоційно-вольової сфери та самооцінки юнака на розвиток фрустраційної толерантності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У дослідженні фрустраційного фактора у студентському середовищі особливе місце займають тлумачення фрустрації у руслі психології діяльності (Н.Д.Левітов), розгляд фрустрації у дискурсі патопсихології (В.М.М'ясищев, А.І.Плотічер), аналіз фрустраційних проявів у педагогічній діяльності (Е.І.Кіршбаум, Л.М.Мітіна, В.М.Чернобровкін), розробки засобів емпіричного дослідження фрустрації (С.Розенцвейг, Н.В.Тарабріна).

Особливого значення у дослідженні поняття «фрустраційної толерантності» (витривалості, стійкості до фрустратора) набули роботи українських та російських дослідників М.В., Вовк, Ю.В. Попика, Л.С.Асейкіної та Л.М.Мітіної. Дослідження психологічних аспектів феномену «фрустраційної толерантності» знайшло своє відображення у гуманістичній психології (К. Роджерс) та раціонально-емотивній біхевіористичній терапії (А. Елліс, М. Броді, В. Кнаус, В. Драйден).

Водночас, вивченням емоційно-вольової сфери особистості займалися такі вченні як:R. Ahmad,C. Izard, P. Petta, В.А. Крутецький, Ж. Піаже, A. Staller, А. Холмес. Самооцінка та її вплив на особистісне становлення людини аналізувалась дослідниками В. Бернс, К. Роджерс,Столін В. та В.Кнаус .

Не дивлячись на численні дослідження з проблематики теми, немає єдиного системного підходу до визначення впливу емоційно-вольової сфери та самооцінки юнака на його рівень фрустраційної толерантності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Термін «фрустрація» використовується в різних теоріях, концепціях, гіпотезах та стосується проблем емоційно – вольової, мотиваційної, діяльнісної та поведінкової сфери суб'єкта. Зокрема, поняття «фрустрація» досліджували у світлі інших феноменів, наприклад, агресія (Доллард, Бандура) чи стрес (Сельє, Лазарус). Психологічний словник дає визначення терміну «фрустрація» як психічного стану, який викликаний неуспіхом у задоволенні потреб, бажань та супроводжується різноманітними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, тривогою та відчаєм [3, с 580]. Зарубіжний вчений В. Кнаус визначає фрустрацію як емоційний стан, що виникає, коли ми зустрічаємо перепону на шляху до досягення цілей [14;15].

Фрустраційна толерантність це розширення феномену «фрустрації». Зазначений феномен, як і фрустрація, є змінною величиною. Різні люди можуть витримувати один і той самий рівень напруги по-різному, така витривалість багато в чому залежить від попереднього досвіду, а також від здатності передбачати найближче майбутнє. Тарабріна акцентує увагу на баченні цієї проблеми Розенцвейгом, який пов'язував фрустраційну толерантність з адаптивною функцією та розумів під нею здатність індивіда переживати фрустрацію, не втрачаючи психобіологічної адаптації [11].

Варто навести ще одне визначення фрустраційної толерантності, під якою розуміють психологічну стійкість до фрустраторів, в основі якої є здатність до адекватної оцінки ситуації та передбачення виходу з неї. Російський дослідник Асейкіна Л.С. пов'язує згаданий феномен з компетенцією суб'єкта [1].

Ми повністю поділяємо думку Левітова Н. Д. та Асейкіною Л. С., що найбільш конструктивним бажано вважати психологічний стан, що характеризується, не дивлячись на фрустратори, розсудливістю, спокоєм, готовністю використати неприємну ситуацію як необхідний життєвий урок, корисний досвід. Така варіативність, гнучкість мислення та творчий підхід до складної ситуації можуть перетворити проблему у можливість відкриття для себе чогось нового.

Вплив різних факторів таких як вік, індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери, інтелект, самооцінка особистості на фрустраційну толерантність змінюються з віком та існує оптимальна кількість фрустрації, яку особистість переживає в певному віці для того, щоб отримати максимальну фрустраційну толерантність. Емоційно-вольова сфера у юнаків є більш нестабільна у порівнянні з дорослими, вони є виявляють більшу схильність до агресивного патерну поведінки на фруструючі обставини. Ми погоджуємося з К. Розенцвейгом, що це пояснюється віковими особливостями молодих людей [18]. Услід за В.О. Крутецьким, ми вважаємо, що це також залежить від їх індивідуальних відмінностей у прояві емоцій та певного рівня сформованості вольових якостей особистості [5]. На думку представників раціонально-емотивної біхевіористичної терапії А. Елліса, М. Бернарда, яка базується на взаємозв'язку емоційних, когнітивних та поведінкових аспектах функціонування людини у

складних ситуаціях, розвиток фрустраційної толерантності залежить від певних детермінант, включаючи емоційно-вольовий компонент [13].

Зупинимось докладніше на складових емоційно-вольової сфери особистості та проаналізуємо процеси, які в ній відбуваються для того, щоб визначити їх вплив на розвиток фрустраційної толерантності.

Так, воля є важливий компонент психічної діяльності людини, що визначає цілепокладання особистості у різнопланових напрямках її діяльності. Отже, емоції та воля є невід'ємними складовими емоційно-вольової сфери особистості. Так, вони постійно взаємодіють між собою, особливо під дією несприятливих обставин, коли емоції мають негативне забарвлення та деструктивну реакцію на фрустратор, тоді воля виступає у ролі регулятора негативного емоційного стану. Важливим фактором є те, що сама вольова дія, яка є основою у діяльності людини, є довільна дія [5].

З іншого боку, дослідник К. Левін розкриває природу емоційних станів та їх вплив на психічний процес загалом. Зокрема, зазначений науковець вважає, що під емоційними станами може приховуватись інший психічний процес, який у завуальованому вигляді актуалізується під дією афективних, емоційних реакцій через взаємопов'язаність елементів психічного життя. Отже, здатність особистості здійснювати контроль та регулювати свої емоційні стани, які є взаємопов'язані, характеризує її готовність до довільних та вольових дій [6;16]. У той же час, дослідники К.Ізард, С. А. Денхам, Н. А. Фокс вказують на адаптивно-регуляційну функцію волі, що пов'язана із перцептивними процесами особистості.

На думку, Є. П. Ільїна довільність вольового процесу – це самоуправління особистості своєю власною поведінкою за допомогою процесу самоусвідомлення, що спрямовує її до власної ініціативи, незалежних, самостійних рішень та визначає відповідний рівень сформованого самоконтролю [7, с. 59].

На думку Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва більшість емоцій у житті людині є опосередковані мисленнєвими процесами та когнітивним компонентом. Так, вищезазначені вчені вказують на вплив інтелектуальної сфери на розвиток емоційної сфери [6].

Аналізуючи різни підходи вітчизняних та зарубіжних вчених до компонентів емоційно-вольової сфери, ми визначили, що сила волі особистості здатна впливати на негативні емоції через дію когнітивних, регулятивних, адаптивно-регулятивних, перцептивних, саморегуляційних функцій, які є тригером до самоуправління деструктивними емоційними станами. Виходячи з того, що в основі фрустраційної толерантності є необхідність адаптуватись до фруструючих обставин (Н.Д. Левітов, А. Тарабріна), регулювати негативні емоції, виявляючи гнучкість мислення й самоконтроль (А. Асейкіна) та важливість мисленнєвого компоненту (А. Елліс, В. Бернард), цілком зрозуміло, що без розвитку розвитку сили волі здійснювати психологічну стійкість до фруструючих ситуацій неможливо.

Так, засновник РЕБТ А. Елліс переконаний, що вольова сфера залежить від загальної спрямованості особистості. Отже, на його думку, недостатньо розвинута сила волі виявляється у пасивності та інертності особистості що запобігає розвитку її психологічної стійкості та знижує рівень її фрустраційної толератності. У той же час, наполегливість, саморозвиток та цілеспрямованість ведуть до психоло-

гічного здоров'я особистості та підвищують фрустраційну толерантність молодої людини, що є особливо актуально в юнацькому віці. На думку науковця, особистості з високим рівнем інтелекту й саморефлексією з більшою готовністю сприймають виклики життя та є більш мотивовані. А. Елліс розрізняє такі поняття, як воля та сила волі. Отже, під волею вищезазначений дослідник розуміє процес прийняття рішення або здійснення вибору. Тобто, людина може бажати змінити своє ставлення до своєї фруструючої поведінки або спробувати новий більш плідний вид діяльності, але це не означає, що вона зробить конкретні кроки до здійснення своїх намірів. З іншого боку, сила волі передбачає не тільки виявлення зусилля у прийнятті рішення, але включає цілеспрямовані дії у втілення цих рішень у життя за допомогою конкретних дій та ціле покладання особистості. Таким чином, на думку вчених А. Елліса та М.Бернарда, особистість здатна досягти мети, якщо притримується наступних кроків, що є основою сили волі: 1) готовність досягти мети; 2) знання, що доцільно робити, а чого не потрібно у процесі цілепокладання; 3) віра у власні сили; 4) наполегливість у доведенні справи до кінця, незважаючи на складнощі; 5) готовність у випадку невдачі повернутись до справи знову та намагатись не піддаватись відчаю, реалізовуючи свої цілі з новим підходом. Таким чином, услід за М. Бернардом та А. Еллісом ми вважаємо, що однією з детермінант інтерналізації компетенції фрустраційної толерантності юнака є розвиток сили волі, на основі прийняття принципу необхідності наполегливих, цілеспрямованих дій на шляху до досягнення своїх цілей. На нашу думку, це ніби довільне самопрограмування та самоналаштування молодої людини, що виявляється у її готовності до несприятливих ситуацій чи фруструючих дій оточуючих.

Аналіз фрустраційної толерантності показав, що фрустраційна толерантність також залежить певною мірою від властивостей особистості та її самооцінки, що є ще однією детермінантою її розвитку.

На думку зарубіжних дослідників М. Бернарда, А.Еліса, В. Кнаус, самоприниження та низька фрустраційна толерантість є дуже важливі у контексті проблем психологічного здоров'я та взаємопов'язані. В. Кнаус стверджує, що низька фрустраційна толерантність з великою вірогідністю проходить паралельно з низькою самооцінкою та створює деструктивні наслідки [14;15].

Дослідники Розенберг та Перлін стверджують, що невдачі в соціальному житті впливають на самооцінку, коли особистості пов'язують їх з власним низьким рівнем успішності [18].

Молоді люди з низькою самооцінкою мають труднощі з адекватним аналізом та розумінням складної ситуації. Депресія та навіть схильність до суїциду корелюють с низькою самооцінкою. Самооцінка як і самоконцепція є надзвичайно важливим фактор сутності особистості. Це суттєва свідома частина особистості. Особистості з високою самооцінкою краще пристосовуються до вирішення особистих та соціальних проблем, мають високий рівень ефективного виконання завдань та кращу мотивацію у досягненні мети [8]. К. Роджерс, який поділяє ставлення до себе на самооцінку (оцінку себе як носія певних властивостей та особистої вартості) і самосприйняття (прийняття себе як унікальної індивідуальності, що володіє не лише гідністю та позитивними рисами, але й слабкостями та недоліками), стверджує, що лише

високий рівень самосприйняття обумовлює позитивне ставлення до себе та інших [17]. З точки зору вищезазначеного вченого кожна людина має уявлення про себе, якому вона хотіла би відповідати –ідеальне «Я» і реальний образ себе, що випливає з власного життєвого досвіду. У особистості, що має позитивну «Я» концепцію, більш високий збіг реального та ідеального образу.

Отже, самооцінка – це індивідуальна оцінка особистої вартості та трактується, як самосприйняття, самовпевненість, самоусвідомлення та є одним з найбільш важливим аспектом життя особистості. Таким чином, розвиток позитивного самоусвідомлення особистості зберігає свою актуальність. В нашому випадку в системі освіти формування у студентів високої фрустраційної толерантності, врівноваженості є тим засобом, що дозволяє зберегти та поліпшити позитивну Я-концепцію. На нашу думку, взаємозв'язок позитивної самооцінки та високої фрустраційної толерантності є тим симбіозом, що веде до ефективної поведінки в стресових та фруструючих обставинах. Позитивну Я-концепцію можна порівняти з відношенням до себе, з самоповагою, з прийняттям себе, з відчуттям особистої вартості, синонімами негативної Я-концепції стають в даному випадку негативне відношення до себе, відчуття власної неповноцінності. Самоповага, задоволеність собою є змінними чинниками, при цьому саме з високою самоповагою пов'язують прояв найбільшої активності особистості, продуктивність її діяльності, реалізацію творчого потенціалу[2]. На нашу думку, розвиток позитивного відношення до себе сприяє вмінню діяти в емоційній, стресовій, складній комунікативній ситуації, так як в цьому випадку є емоційна база для збільшення рівня самоповаги.

Висновки.

На нашу думку, низька фрустраційна толерантність, негативне само сприйняття та недостатньо розвинута сила волі й емоційний самоконтроль позначаються на рівні особистісного зростання, самореалізації студента та створюють емоційно-вольовий дисбаланс й знижують самооцінку, а отже все вищезазначене заважає конструктивному подоланню фрустрації. Таким чином, в основі низької фрустраційної толерантності у юнаків можуть бути різні чинники, але основним пусковим механізмом є недостатньо розвинута сила волі та занижена самооцінка. Як результат інтенсифікація розвитку позитивних сторін особистості на основі позитивного сприйняття та тренування сили волі й емоційної регуляції призведе до якісно нових впливів на поведінку та підвищенню фрустраційної толерантності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Асейкина Л.С. Формирование фрустрационной толерантности у иностранных студентов на начальном этапе обучения с позиции компетентносного подхода / Л.С. Асейкина // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научно - методич.ст. / РАН Моск.психол.Социальный ин-т. – М: Воронеж: Мод ЭК, 2005 – С.50 – 73.*

2. *Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Берне Р.// Пер. с англ. М.:Прогресс, 1986.-421с.*
3. *Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2007. – 672с.*
4. *Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – [2-е издание]. – СПб.: "Питер", 2009. – 368 с. – (Серия "Мастера психологии")*
5. *Крутецкий В. А. Психология: [учебник для учащихся пед. училищ]. / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.*
6. *Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.*
7. *Ильин Е. П. Эмоции и чувства. / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. –752 с. – (Серия «Мастера психологии»).*
8. *Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д.Левитов // Вопросы психологии, 1967. - №6. С. 38-58.*
9. *Столин В. В. Самосознание личности/ Столин В.В.//М.: ГУ,1983. - 284 с.*
10. *Фромм Э. Психоанализ и этика/Фромм Э//Пер. с англ. М.,1993. - 415 с.*
11. *Тарабрина Н. В. Экспериментально – психологические и биохимические исследования фрустрации и эмоционального стресса при неврозах/ Тарабрина Н.В.// Дис….канд психол. наук – Ленинград. 1973. – 121 с.*
12. *Agrawa A. Effect of age, sex, self-esteem and loneliness on frustration tolerance.// Agrawa A. The thesis for the degree Doctor of philosophy in psychology. Meerut, 1992. p 1-35.*
13. *Ellis A., Bernard M. Emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, Practice and Research. The U.S.A: Springer Science + Business Media Inc., 2006. – p 474.*
14. *Knaus W. How to conquer your frustration.: [electronic sources] : http : //www. rebtnetwork.org.*
15. *Knaus W. Rational Emotive education.: [electronic sources] : http : // www. rebtnetwork.org. 12.*
16. *O.Malyar, Y. Podkopaieva Research of arbitrariness of emotional regulation development of junior pupils. Psychological review issue 6 (2) November. Volume 124. American Psychological association, 2017. p 1010-1013.*
17. *Rogers C.R. The actualizing tendency in relation to "motives" and toc onsciousness. In: M.Jones (ed). Nebraska symposium on motivation (vol. 2, pp.1 -24). Lincoln: University of Nebraska Press. 1963.*
18. *Rosenzweig, S. Consideration regarding reaction to frustration especially among adolescents. Ballettime de Psychologia Applicata, 1969, p3-12.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Aseykina L.S. Formirovanie frustratsionnoy tolerantnosti u inostrannyih studentov na nachalnom etape obucheniya s pozitsii kompetentnosnogo podhoda / L.S. Aseykina // Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyih otnosheniy (teoriya i praktika): sb. nauchno - metodich.st. / RAN Mosk.psihol.Sotsialnyiy in-t. – M: Voronezh: Mod EK, 2005 – S.50 – 73.*
2. *Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie/ Berne R.// Per. s angl. M.:Progress, 1986.-421s.*

3. *Bolshoy psihologicheskiy slovar / Sost. i obsch. red. B.G. Mescheryakov, V.P. Zinchenko. – SPb.: Praym – Evroznak, 2007. – 672s.*
4. *Ilin E. P. Psihologiya voli / E. P. Ilin. – [2-e izdanie]. – SPb.: "Piter", 2009. – 368 s. – (Seriya "Mastera psihologii")*
5. *Krutetskiy V. A. Psihologiya: [uchebnik dlya uchaschihsya ped. uchilisch]. / V. A. Krutetskiy. – M.: Prosveschenie, 1980. – 352 s.*
6. *Levin K. Dinamicheskaya psihologiya: Izbrannyie trudyi / K. Levin. – M.: Smyisl, 2001. – 572 s.*
7. *Ilin E. P. Emotsii i chuvstva. / E. P. Ilin. – SPb: Piter, 2001. –752 s. – (Seriya «Mastera psihologii»).*
8. *Levitov N.D. Frustratsiya kak odin iz vidov psihicheskih sostoyaniy / N.D.Levitov // Voprosyi psihologii, 1967. - #6. C. 38-58.*
9. *Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti/ Stolin V.V.//M.: GU,1983. - 284 s.*
10. *Fromm E. Psihoanaliz i etika/Fromm E//Per. s angl. M.,1993. - 415 s.*
11. *Tarabrina N. V. Eksperimentalno – psihologicheskie i biohimicheskie issledovaniya frustratsii i emotsionalnogo stressa pri nevrozah/ Tarabrina N.V.// Dis….kand psihol. nauk – Leningrad. 1973. – 121 s.*
12. *Agrawa A. Effect of age, sex, self-esteem and loneliness on frustration tolerance.// Agrawa A. The thesis for the degree Doctor of philosophy in psychology. Meerut, 1992. p 1-35.*
13. *Ellis A., Bernard M. Emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, Practice and Research. The U.S.A: Springer Science + Business Media Inc., 2006. – p 474.*
14. *Knaus W. How to conquer your frustration.: [electronic sources] : http ://www. rebtnetwork.org.*
15. *Knaus W. Rational Emotive education.: [electronic sources] : http :// www. rebtnetwork.org. 12.*
16. *O.Malyar, Y. Podkopaieva Research of arbitrariness of emotional regulation development of junior pupils. Psychological review issue 6 (2) November. Volume 124. American Psychological association, 2017. p 1010-1013.*
17. *Rogers C.R. The actualizing tendency in relation to "motives" and toc onsciousness. In: M.Jones (ed). Nebraska symposium on motivation (vol. 2, pp.1 -24). Lincoln: University of Nebraska Press. 1963.*
18. *Rosenzweig, S. Consideration regarding reaction to frustration especially among adolescents. Ballettime de Psychologia Applicata, 1969, p 3-12.*

BACKGROUND PSYCHOLOGICAL IMPACT EMOTIONAL AND VOLITIONAL AND SELF DEVELOPMENTS FRUSTRATION TOLERANCE IN ADOLESCENCE

Bozhok N.O.
Postgraduate Student, Department of Theoretical
and Advisory Psychology,
Institute of Sociology, Psychology and
Social Communications,
NPU by M.P. Drahomanov
Kiev, Ukraine

ДОНЕЦЬ І.В.,
кандидат філософських наук,
докторант кафедри вікової
та педагогічної психології,
Східноєвропейський
національний університет
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

ГАРМОНІЗАЦІЯ ПСИХІЧНОГО ГОМЕОСТАЗУ: ТРАНСПЕРСОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Висвітлена терапевтична позиція надособових станів свідомості, її позавербальна спрямованність на безпосередньо емоційний стан переживаючого індивіду. Практика прийняття-відпускання є легким варіантом буддистської практики параміт, зокрема так званої параміти «терпіння» з однієї сторони та трансцендуючого спрямування, яке стає завершуючим продовженням практики переходу до всезагального прийняття -єднання

Ключові слова: *емоція, «Я», свідомість.*

Освещены терапевтические позиции надличносних состояний сознания, их невербальная направленность на непосредственно эмоциональное состояние переживающего индивида. Практика приема-отпускания является легким вариантом буддистской практики парамит, в частности так называемой парамиты «терпения» с одной стороны и трансцендирующего направления, которое становится завершающим продолжением практики перехода к всеобщему принятию –единению

Ключевые слова: *эмоция, «Я», сознание*

The therapeutic positions of the supra-personal states of consciousness, their non-verbal focus on the immediate emotional state of the experiencing individual are highlighted. The practice of admission and release is an easy option for the Buddhist practice of paramita, in particular the so-called patience of patience on the one hand and the transcending direction, which becomes the final continuation of the practice of transition to universal acceptance of unity

Key words: *emotion, "I", consciousness*

© ДОНЕЦЬ І.В., 2018

Постановка проблеми. Надособистісний досвід, як трансперсонально орієнтована терапія, уважно враховує всі аспекти індивідуальної психології і психіатрії, а потім додає до них ті глибші і вищі аспекти людського досвіду, що виходять за межі буденного та умовно нормального, враховуючи ті види досвіду, які можна назвати трансперсональними або надособистісними. Маючи намір більш повно і точно відобразити широту людського досвіду, трансперсональна психологія та психіатрія бере в якості основного початкового пункту весь спектр свідомості або рівні духовності, де зникає дуальність самості і попередні стани свідомості.

Виклад матеріалу. Різниця між звичайним дискурсивним станом розуму і свідомістю поглиблення полягає в тому, що перше залишається в рамках вербального мислення і понятійних абстракцій, не виходячи за межі обумовленого значення, тоді як друге полягає у внутрішній реалізації ідеї, втілення ідеї в життя, в реальність. Мислення і рефлексія - всього лише підготовчі фактори, які супроводжують вступну щабель, і зникають після того, як вони виконали своє призначення. Таким чином, медитація перетворюється з рефлексивного в інтуїтивний стан розуму, який може бути виражений в різних термінах, наприклад, «екстаз», «захоплення», «транс» причому кожен з них передбачає заперечення понятійного (концептуального) мислення і трансформацію в екзальтований стан трансцендентального переживання (тобто виходить за межі звичайного стану людської свідомості.

Компенсуюча оздоровча дія надособових станів є альтернативою вирішення цілої низки так званих адиктивно-девіантних станів психічного гомеостазу,

Коли всі компенсуючі механізми розуму виходять з ладу, і страх виливається в свідомість у вигляді явних нападів тривоги або фобій, людина отримує ярлик - тривожний невроз. Страхи мають тенденцію до загострення, що призводить до прогресуючого поширення страху на все більш і більш широкі сфери життя, обмежуючи індивідуальну та соціальну активність.

Розум з його думками керується почуттями, які є сукупною похідною для багатьох тисяч думок. Оскільки більшість людей протягом всього свого життя пригнічують, витісняють і намагаються втекти від своїх почуттів, пригнічена енергія накопичується і шукає вираження через психосоматичні розлади, тілесні хвороби, емоційні недуги та невпорядковану поведінку в міжособистісних стосунках. Акумульовані почуття руйнують блокуючи ситуативну норму-гармонію, унеможливлюють духовне зростання і усві-

домлення та успіх у багатьох сферах життя. Навіть проста трансперсональна терапія, що використовує вплив музики, танцю, гри у динамічних артсесіях дає стабільний ефект, який виявлється в усуненні пригнічення, різних негативних емоцій та позитивно впливає на психосоматику. Зменшується надмірна подача енергії в вегетативну нервову систему організму і розблокується система енергетичних меридіанів (що помітно невербально). Приймаючи-відпускаючи емоції людина перезавантажує всю психічну сферу, фізичні та психосоматичні розлади зцілюються і часто повністю зникають. Відбувається загальний розворот патологічних процесів в організмі і повернення до оптимального функціонування.

Оскільки відбувається поступове зниження тривоги і зменшення кількості негативних емоцій, все менше і менше потрібно вдаватись до девіантно-адиктивних дій. (наркотики, алкоголь, розваги і надмірний сон). Таким чином спостерігається підвищення життєвої сили, енергії, поліпшення зовнішнього вигляду і самопочуття, з більш ефективним і легким функціонуванням у всіх сферах життя

Після переживання надперсональних станів різного рівня рефлексивності негативні почуття автоматично відпускаються, відбувається утримання збільшення кількості позитивних емоцій, що призводить до швидкого очевидного поліпшення в усіх сферах індивідуального функціонування. Збільшуючись, імпульс здатності любити зменшує конфліктність з іншими, поліпшуючи виробничий драйв. Усунення негативних блоків дозволяє легше досягати професійних цілей, зменшується невпевненість у своїх силах. Все менше і менше залежність від інтелектуалізму і все більш вільніше використовується інтуїтивне знання. З відновленням зростання особистості та розвитку часто виявляються раніше невидимі творчі і психічні здібності, які притискаються негативними емоціями. Велике значення має поступове зменшення залежності, від усіх людських стосунків. Залежність лежить в основі величезної кількості болю і страждань; вона включає навіть насильство і самогубство в якості свого остаточного вираження. При зменшенні залежності зменшується також агресивність і ворожа поведінка. Ці негативні почуття замінюються почуттями прийняття і любові до інших.

Безперервне використання механізму трансформації, прийняття-відпускання негативних емоцій означає, що людина відчуває зростання щастя, задоволення, спокою і радості. Відбувається розширення усвідомлення, послідовна реалізація і переживання реального внутрішнього Я. Істина яка має бути здійснена ще прихована, ще не зроблена, розгортаються зсередини як власний особистий досвід, та індивід який поступово звільняється від обмежень дозволяє реалізувати, нарешті, свою справжню ідентичність. Це спонукає до подальшого трансцендування як однієї з вроджених потреб, врівноважуючи цілісно фізичну та психічну сферу для досягнення духовних цілей.

Будь-яка людина може досягти всіх цих цілей трансформуючи свої почуття в процесі повсякденного життя. Постійне зникнення негативу і його заміна позитивними почуттями і переживаннями приємні як для спостереження, так і для переживання.

Психотерапія прагне до виправлення невротичних зразків поведінки, відпускаючи та трансформуючи першопричини всього невротичного формування. Вона видаляє базову

структуру дезадаптивних почуттів і поведінки та шукає поліпшення невротичного балансу. Деінтегрування усуває все це разом.

Обмеження більшості психотерапевтичних підходів - це те, що терапевт скутий уявленнями про те, що світі визнається здоровим, функціонуючим его зі всіма своїми обмеженнями. У такій парадигмі здоровим пацієнтом вважається той, хто розділяє ті ж самі ілюзії і обмеження, яким потурає суспільство і терапевт. На відміну від цього, мета механізму прйняття-відпусканя полягає в тому, щоб подолати ілюзію світу і досягти остаточної істини, що стоїть за ними - що являє собою самореалізацію - і відкрити саму основу розуму, джерело всіх думок і почуттів. Таким напрямком по прийняттю й відпусканню (параміта терпіння) стає деаприоріюючий, реімпринтуючий трансперсональний шлях

Трансперсональні переживання виявляють невичерпні джерела людських можливостей, показуючи, як далеко можна вийти за межі буденності, розвиваючи і культивуючи певні емоції, мотиви, пізнавальні здібності і стани свідомості.

Традиції споглядання, наприклад, свідчать про те, що такі благотворні емоції, як любов і співчуття, можливо поширити не тільки на всіх людей, але і на всі прояви життя. Вони стверджують також (і дослідження підтверджують це), що можна збільшити стійкість уваги, чутливість сприйняття, посилити такі мотиви, як альтруїзм і прагнення до самотрансценденції. «Подібно до ока і наш дух, коли закриє свій погляд від усіх властивих йому предметів і цілком зосередиться в собі самому, в той же час він може, не бачачи нічого, побачити щось - побачити не те відбите світло, яке притаманне всьому, що знаходиться поза ним, але світло саме по собі у всій його чистоті, побачити його, коли воно не ззовні, а всередині нього самого раптово з'явиться і осяє його»с.[1, 177]

Можливість удосконалювати ці здібності набагато розширює наші уявлення про межі психологічного розвитку.

Майже всі люди, які мають трансперсональної досвід, набувають більш широкого погляду на природу людини і космосу. Вони виявляють всесвіт всередині себе, такий самий великий і таємничий, як зовнішній, і сфери досвіду, недоступні для фізичних вимірювань, - сфери розуму і свідомості, в яких ми існуємо в тій ж самій (якщо не в більшій) мірі, як і в сферах фізичних відчуттів і фізичного світу.

Те, що відноситься до людської природи, відноситься і до космосу. Трансперсональної досвід часто підтверджує, що існують великі нефізичні сфери існування, тобто існування стає таким багатовимірним, що фізична всесвіт, часто приймається як єдино існуюча, виявляється лише одним з багатьох аспектів буття.

В даний час перспектива розуміння людства і космосу ставить трансперсональні дисципліни на особливе місце. Вони сприяють багатоманітному, интегративному підходу до особистого і трансперсонального, древнього і сучасного, до традицій Сходу і Заходу, до знань і мудрості, мистецтва і філософії, науки і релігії, інтроспекції і споглядання. Тільки завдяки такому спільному підходу ми можемо сподіватися знайти бачення, що відображає незвичайні можливості людства і космосу, - надособистісні феномени.

Терапія трансперсонального рівня являє собою ті аспекти, або рівні, свідомості, які є за своєю природою наділндивідуальними. На цьому рівні

«індивід» ще не повністю ідентифікований зі всеєдністю, але вже і не обмежений умовними межами організму, крім того, трансперсональні зони є вмістилищем «прототипів колективного несвідомого» - архетипів. На думку К.Уілбера архетипи надають глибокого впливу на будь-який рівень спектру, розташований «над» трансперсональними зонами в ряду ієрархічної послідовності.

Ці терапевтичні підходи, як правило, називають методами розкриття, оскільки вони намагаються розкривати і реінтегрувати підсвідоме.

На думку Уїлбера К. у змінених станах свідомості «надособова «регресія на службі его» тимчасово повертає свідомість до раніше пережитого травматичного досвіду (або просто змушує його знову стикнутися з відчудженими почуттями, потягами або спонуканнями), дає йому можливість визнати і реінтегрувати відчужені почуття і, тим самим, відновлює відносну гармонію в психіці.»[4,72]

Долаючи дуальність протиставлення, що є характерною особливістю трансперсонального шару-- персони і тіні, «его» і тіла, людина одночасно руйнує основу індивідуальних неврозів екзистенціального і егоїстичного рівнів.(К. Уїлбер)

Інакше кажучи, визнаючи глибини людської особистості, що виходять за межі окремого, індивідуального існування, людина легко долає неврози ізольованого існування, не будучи прив'язаною до своїх чисто особистих проблем. Вона починає звільнятися від страхів і тривог, депресій і нав'язливих ідей, вона вчиться дивитися на них байдуже. Трансперсональний шар дозволяє зайняти таке положення, з якого можна всебічно розглянути індивідуальні емоційні і понятійні комплекси. Це означає, що можна не користуватися цими комплексами як засобом розгляду - і спотворення - реальності, не бути з ними безвихідно ототожненим. Особистість починає стикатися з тим, що знаходиться за їх межами.

Це зовсім не применшує значення позиції трансперсональної самості, або Свідка, яка може бути не тільки виключно ефективною в терапевтичному сенсі, але часто стає трампліном для досягнення рівня Розуму. І тим не менше Свідок і Розум не одне і те ж про що говорив Плотін: «Що цьому початку не личить мислення -це знають ті, кому вдається піднятися до нього і проникнути в нього.» [1, 317] Такою є основна відмінність між «малим» містичним станом трансперсональної самості і істинним містичним станом, яким є Розум. У першому випадку людина може засвідчити реальність; у другому вона сама є реальністю. Перше незмінно ще зберігаються якусь тонку форму первинного дуалізму, друга її не має. Людина доходить до самих глибин свого буття, виявляючи того або те, що здійснює бачення, і врешті-решт він знаходить замість трансперсональної самості не що інше, як те, що можна побачити і що Гегель Г. називав поняттям яке досягло наявного буття або «переживанням Всесвіту самого себе» тобто поняття «Я».

Питання: Якщо «зараз» зникає, то нескінченність Завжди займає його місце. Якщо «зараз» - це ілюзія, то коли людина імовірно існує?

Відповідь: Сама думка про «існування» означає, що ви хапаєтесь за промайнулу частку секунди в свідомості. Абсолютна Реальність перевершує навіть існування. «Існувати» - це скороминуща ідея. Є припущення, що якась незалежна об'єктивна реальність описується цим твердженням. Всі подібні твердження - всього лише

породження свідомості. Реальність перевершує навіть саме існування. Існування можливо лише як швидкоплинний досвід свідомості всередині самої свідомості, без незалежного буття або реальності.

Воно знає себе тільки через посередництво деякої максимально простої, чистої інтуиції, та так як в цій інтуиції немає ніякої ні відстані, ні розрізнення між нею та її предметом, то чи може бути цією його інтуицією, як не воно ж саме?![1, 315]

Все стає примарою, якщо немає справжнього «зараз», або «минулого», або «справжнього», і реальність перебуває повністю поза часом, то коли ж існує «Я»? Його не існує. Абсолютна реальність є завжди, навічно. Слова «є», «було», «існує» і «буття» пов'язані з часом. Всі подібні твердження - лише уявні категорії. Тому проблема ідентичністі тісно пов'язана з Его, яке боїться розчинитися, і тому не бажає відмовлятися від окремого існування в уявному «тут» і уявному «зараз». Воно боїться, що розчиниться в ніщо, і в результаті припиниться процес усвідомлення. При уважному спостереженні стає очевидно, що реальність людини - це не «хто», а як переживання нескінченної любові. Усвідомлене вміння виявляти близькість, втішати і задовольняти більше, ніж колишнє почуття «Я», яке в процесі еволюції свідомості почуття малого «Я» змінює більш глибоким, невразливим і передчасним почуттям Всесвітньої Присутності. Почуття «Я» тепер нескінченно величніше та усвідомлене ніж почуття малого «Я». Звичайне «Я» - все одно як випадковий звук проти гармонії джазового наповнення. Воно подібно до абсолютної досконалості, що повернулась додому. У такому «Я» є знання фінальності, завершеності, повноти, задоволення, досконалості і краси. Властивість Любові розсіює будь-яку можливість страждання або бажання. Мислення відсутнє та немає необхідності в ньому. Переважає глибоке відчуття впевненості, Божественності. У повсякденному людському досвіді немає нічого, що могло б зрівнятися з радістю присутності переживання Божественної любові. Жодна жертва і жодне зусилля не можуть бути занадто великі на шляху до усвідомлення переживання цієї Присутності. Шукаючи істину реальність

людини ми наштовхуємось на щось більше ніж свідомість на її глибинну сутність, що ховається за всеосяжністю або Порожнечею. Вона є первинною по відношенню до Творіння, проявленого та не проявленого. Вона передує існуванню, буття та єства. Вона вища від ідентичності, але з неї з'являється «Я». Вона не трансцендентальна і не тимчасова, але є і тим, і іншим. Це нескінченний потенціал, з якого з'являється Все і Єдине. «Я» - це Присутність, втілена як існування, а свідомість породжує почуття існування.

Крокуючи до вищих інтегративних спалахів, що реєструються як миті просвітлення, позачасовості постає питання реальності - часу, або «тут і зараз», або реального «Я», яке стає просвітленим –як це може бути? Думкою? «Вірно, Дзен опирається на пряме відчуття і відкидає просте інтелектуальне мислення, яке по суті своїй абстрактне та побічне ... яке повело б в напрямку до старого порочного кола інтелектуального мислення і філософії.» [3.213]

Просвітлення феномен, який не повинен відбутися в конкретний час і в конкретному місці. Наявність природи Будди - це стан, який називають проясненням що стане реальністю, і тому потрібно лише дозволити собі усвідомити його, щоб воно взяло гору в реальності. Тому, що вже «є», не по-

трібно майбутнє. Ухвалення - всюдисуща можливість. Повне зречення в ім'я Бога розкриває Істину. Ніщо не буває прихованим окрім осліпленого самим собою его. Реальність лежить відразу за межами розуму. Зі страху перетворення в ніщо свідомість заперечує свою єдину реальність - те, що вона і є все як нескінченне вічне, з якого з'являється саме існування. На думку Д. Сібаями, надособистісні стани не потребують логічного пояснення, виправдовування і якщо «людина може видати крик радості, але повноцінно передати словами цей досвід їй не під силу ... Про це Хакуін говорить в рядках 31 і 32: «[Побачивши істину] Власної природи, яка є не-природа, - / Ти вийдеш за межі кола логічних хитрувань ». Він запевняє нас, що логічні або словесні зусилля тут марні. «Неприрода », зрозуміло, не означає її відсутності. Це вказівка на істину зовсім іншого рівня, в якій долається подвійність буття і не-буття. І саме тому немає ніякого сенсу застосовувати в цій сфері логічні міркування.»[2, 121-122]

Терапія на рівні прийняття дарує величезний крок, що полягає в отриманні власної сили, і відбувається усвідомлення того, що джерело щастя знаходиться всередині. На цій, більш розвиненій, стадії ніщо «зовні» не може ощасливити людину, а любов не дається і не забирається іншою людиною, а створюється зсередини. «Прийняття можна плутати з пасивністю, яка схожа на симптом апатії. Ця форма прийняття дозволяє залучити до життя на умовах без спроб підпорядкувати. З прийняттям існує емоційний спокій, заперечення долається і сприйняття розширюється.»[5, 177]

Істина переважає там, де зникає оманливість, страх, які зникають через глибоку сміливість та віру, які приносять Божественне натхнення у відповідь на аскезу, зречення та доброї волі. Таким чином трансперсональна психологія виводить на розуміння сфер духовності та спектрів свідомості, практичні аспекти якої гармонізують усю психічну сферу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Плотин. Эннеады./Плотин – К.: Уцимм-пресс,1995. – 400 с*
2. *Дзэнкэй Сибаяма Цветок БЕЗМОЛВСТВУЕТ Очерки дзэн / Дзэнкэй Сибаяма Перевод с английского Н. Л. Селиверстова под научной редакцией С. В. Пахомова, Санкт-Петербург «Наука» 2003, -237с.*
3. *Чжан Чжэнь-цзи Практика Дзен / Чжан Чжэнь-цзи Перевод с английского Н. М. Селиверстова Санкт-Петербург «Наука» 2004. -302 с.*
4. *Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер; Пер. с англ. под ред. А. Киселева. — М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. — 412, [4] с. — (Тексты трансперсональной психологии).*
5. *Хокинс Д. От отчаянья к просветлению. Эволюция сознания./ Хокинс Д. — СПб.: ИГ «Весь», 2011. — 336 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Plotin. Enneady. / Plotin - K .: Utsimm-press, 1995. - 400 s*
2. *Dzenkey Sibayama Tsvetok BEZMOLVSTVUYET Ocherki dzen / Dzenkey Sibayama Perevod s angliyskogo N. L. Seliverstova pod nauchnoy redaktsiyey S. V. Pakhomova, Sankt-Peterburg «Nauka» 2003, -237s.*
3. *Chzhan Chzhen'-tszi Praktika Dzen / Chzhan Chzhen'-tszi Perevod s angliyskogo N. M. Seliverstova Sankt-Peterburg «Nauka» 2004. -302 s.*
4. *Uilber K. Integral'naya psikhologiya: Soznaniye, Dukh, Psikhologiya, Terapiya / K. Uilber; Per. s angl. pod red. A. Kiseleva. - M .: OOO «Izdatel'stvo ACT» i dr., 2004. - 412, [4] s. - (Teksty transpersonal'noy psikhologii).*
5. *Khokins D. Ot otchayan'ya k prosvetleniyu. Evolyutsiya soznaniya. / Khokins D. - SPb .: IG «Ves'», 2011. - 336 s.*

HARMONIZATION OF MENTAL HOMEOSTASIS: THE TRANSPERSONAL ASPECT

Donets I.V.,
Candidate of Philosophical Sciences,
Doctoral Student,
Department of Age and Pedagogical Psychology,
East European National University named after Lesya Ukrainka,
Lutsk, Ukraine

КОМАР Т.О.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології та
соціальної роботи, Вінницький
державний педагогічний
університет імені Михайла
Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У даній статті зроблений теоретичний аналіз підходів до внутрішньоособистісних конфліктів особистості в науковій психологічній літературі. В історико-психологічному плані дослідження проблеми внутрішньоособистісних конфліктів проводилося в декількох напрямках, тому теоретичний аналіз також зроблений в різних наукових концепцій підходів до внутрішньоособистісних конфліктів особистості. Внаслідок емпіричного дослідження зроблений аналіз найбільш конфліктих зон життєдіяльності молодих людей. Зроблений порівняльний аналіз внутрішньоособистісних конфліктів молоді статистичної норми та молоді з інвалідністю. Був проведений рівень співвідношення «цінності» та «доступності» в різних життєвих сферах», що дає змогу дослідити не лише цінності, яким надає перевагу людину, а й її спроможність відповідати фізично та моральноцим цінностям, а саме можливість їх досягати та втілювати в життя.

Ключові слова: *молодь з інвалідністю, внутрішньоособистісні конфлікти, впевненість в собі, психічні стани, цінності, доступність.*

В данной статье сделан теоретический анализ подходов к внутриличностных конфликтов личности в научной психологической литературе. В историко-психологическом плане исследования проблемы внутриличностных конфликтов проводилось в нескольких направлениях, поэтому теоретический анализ также сделан в различных научных концепций

УДК 796:01 **© КОМАР Т.О., 2018**

подходов к внутриличностных конфликтов личности. Вследствие эмпирического исследования сделан анализ наиболее конфликте зон жизнедеятельности молодых людей. Произведен сравнительный анализ внутриличностных конфликтов молодежи статистической нормы и молодежи с инвалидностью. Был проведен уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах », что позволяет исследовать не только ценности, которым отдает предпочтение человека, но и его способности отвечать физически и моральноцим ценностям, а именно возможность их достигать и воплощать в жизнь.

Ключевые слова: *молодежь с инвалидностью, внутриличностные конфликты, уверенность в себе, психические состояния, ценности, доступность.*

The article provides a theoretical analysis of approaches to intrapersonal conflicts of individuality in scientific psychological literature. In the historical-psychological study of the issue of intrapersonal conflicts was conducted in several directions, that is why the theoretical analysis is also made in various scientific concepts of approaches to intrapersonal conflicts of individuality. As a result of the empirical study, the analysis of the most conflict life zones of young people is made. The comparative analysis of intrapersonal conflicts of youth with the statistical standard and youth with disabilities is made. The level of correlation between 'value' and 'accessibility' in various life spheres was carried out, which allows to explore not only the values that the person prefers but also the ability to respond physically and morally to values, namely, the ability to achieve and put into effect.

Key words: *youth with disability, intrapersonal conflicts, self-confidence, mental states, values, accessibility.*

Актуальність дослідження. На даному етапі розвитку нашого суспільства проблема ставлення до людей з інвалідністю, та й загалом уявлення про таких людей – сягає критичних рубежів. Неприйняття соціумом людей з інвалідністю, фізичне обмеження їх можливостей у просторі, відсутність можливостей для розвитку та життєдіяльності свідчить про незрілість та неготовність суспільства для надання моральної та фізичної допомоги даному прошарку населення , що формує *наявність тривожності та стану депресії; приховану агресію; обмеженість, що не дає змоги відчути себе повноцінним.*

Конвенція про права людей з інвалідністю концентрує увагу на тих кроках, що мають зробити держави для забезпечення прав людей з інвалідністю. Згідно Конвекції зміщується акцент відносно того, що інвалідність живе у суспільстві а не в особі. У Конвекції зроблено наголос на тому, що інвалідність повинна розглядатися, як

результат взаємодії між особою та його оточенням.

Мета статті - є дослідити та проаналізувати *внутрішньоособистісні конфлікти молоді з інвалідністю та порівняти їх з внутрішньоособистісними конфліктами молоді з статистичною нормою.*

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Уявлення зарубіжних авторів про природу та особливості внутрішньоособистісного конфлікту значною мірою зумовлені поглядами на розуміння сутності та структури особистості залежно від теоретичної концепції розвитку особистості, якої дотримується дослідник [2, с. 20-25].

В історико-психологічному плані дослідження проблеми внутрішньоособистісних конфліктів проводилося в декількох напрямках [7, с. 209].

Перший напрямок в основному пов'язаний з психоаналітичними концепціями взаємодії особистості та соціального середовища. В цілому в рамках даного напрямку соціально-психологічна адаптація трактується, як результат, що виражається в гомеостатичній рівновазі особистості з вимогами зовнішнього оточення. Зміст процесу адаптації описується формулою: конфлікт – тривога – захисні механізми [7;9].

Суть внутрішнього конфлікту З. Фройд бачив у протиставленні інстинктів прагнень, що виходять із підсвідомої сфери "Воно" і вимог соціального оточення [7;9].

Цікавим в цьому плані є підхід А. Адлера. Ряд умов (неповноцінність органів, природжений фізичний дефект, надмірна опіка або нехтування з боку батьків) може призвести до того, що почуття неповноцінності ляже в основу формування комплексу неповноцінності – перебільшення почуття власної слабкості й неспроможності. У цьому випадку людина підвищено тривожна, не відчуває себе в безпеці, у неї формується стиль життя, який А. Адлер назвав помилковим. Життя в цьому випадку пов'язане з постійним почуттям загрози, і людина починає прагнути до особистісної переваги. Накопичення успіху, престижу й похвали стає більш важливим, ніж конкретні досягнення [1, с. 58].

Е. Еріксон описує процес адаптації наступною формулою: протиріччя – тривога – захисні механізми індивіда в середовищі – гармонічна рівновага чи конфлікт. Тобто конфлікт – це лише один з можливих кінцевих результатів взаємодії особистості і середовища. Іншим можливим результатом є співробітництво і гармонія індивіда і середовища [7;9].

Послідовниця ідей З. Фрейда К. Хорні акцентує на тому, що внутрішні конфлікти «складають невід'ємну частину всього людського життя» [9, с. 264]. Винятковим правом людини К. Хорні вважає здатність робити вибір, приймати рішення, зокрема між протилежними бажаннями, між бажаннями і зобов'язаннями, між бажаннями і переконаннями, між множинами цінностей [2, с. 152-156].

Представник когнітивного напрямку психології Л. Фестінгер з'ясував специфіку когнітивного дисонансу, під яким розуміє стан дискомфорту, пов'язаний з наявністю в свідомості одночасно кількох суперечливих «когніцій» (знань, понять, думок) стосовно певного об'єкту. Дослідник вважає, що ситуація, яка існує перед прийняттям рішення – це конфлікт, а після – дисонанс [9, с. 46-52].

У гуманістичній психології, на відміну від ідеї гомеостазу, висувається положення про оптимальну взаємодію особистості і середовища. Процес адаптації в даному підході описується

формулою: конфлікт – фрустрація – акти пристосування [7, с. 215].

Згідно з теорією представника гуманістичного підходу К. Роджерса, джерела внутрішньої конфліктності лежать у прагненні особистості до позитивної оцінки – як із боку оточення, так і власної. В якості механізму виникнення конфлікту виступає поступова заміна власних цінностей чужими, засвоєними через інтроекцію, що вимагає від людини неодмінного підкорення загальноприйнятим нормам і правилам. Останні суперечать розвитку людської індивідуальності [9, с. 152-156].

На підставі даних наукової літератури можемо згрупувати дослідження, присвячені проблемі внутрішньоособистісних конфліктів в українській психології, за кількома напрямками. Зокрема, окреслену проблему розробляють у зв'язку з проблемами вікового становлення особистості (С. Максименко, Л. Орбан, І. Булах, О. Тарновська, Г. Дубчак та ін.) [2, с. 20-25].

Внутрішньоособистісні конфлікти досліджуються також у контексті проблем професіоналізації особистості (Н. Чепелєва, Е. Зеєр, Е. Симанюк, А. Кунцевська, С. Кузікова, Г. Ложкін, Н. Пов'якель, В. Шанда, Є. Юрківський та ін.) [2, с. 43;3].

У вітчизняній психології внутрішньоособистісний конфлікт вважають епіцентром загострення суперечливих відносин особистості; результатом неможливості досягнення цілей самореалізації; проявом суперечливих смислів «Я» у самосвідомості особистості; формою вияву критичних життєвих ситуацій, що реалізуються через переживання; проявом протиріччя в системі рольових відносин індивіда. Різноманітні відносини людини вважаються суперечливими за своєю природою, а це є підґрунтям для виникнення внутрішньоособистісних конфліктів. Сутність внутрішнього конфлікту пов'язується з боротьбою мотивів, ставлень, установок особистості [2, с. 20-25].

Розвиток особистості в молодості відбувається в таких трьох взаємопов'язаних аспектах, як: «Я-індивідуальність», «Я сім'янин», та «Я-працівник»[3, с. 47-48].

«Я-індивідуальність» передбачає розвиток особистості, як прояв індивідуальності. Вона стосується фізичного аспекту особистості, поведінкової, емоційно-вольової сфер, а також інтелектуального компоненту.

У людини з інвалідністю відбувається ідентифікація своєї індивідуальності, безпосередньо пов'язаною з її інвалідністю. Інвалідність є невід'ємною частиною її особистості, що заважає адекватно сприймати і вибудовувати систему свого «Власного Я» та його індивідуальності.

«Я-сім'янин» виражається в примірянні на собі нових соціальних ролей таких, як доросла донька, або син; створення своєї сім'ї, в якій буде нова роль чоловіка/дружини, а згодом матері/батька.

Люди, що мають інвалідність, часто відчувають дискомфорт саме у цьому плані. Адекватно оцінюючи свій фізичний та психоемоційний стани, у побудові стосунків їм важко оминути питання «інвалідності». Загострення та акцентування уваги на своїх вадах створює деструктивну атмосферу для побудови стосунків, їх розвитку та, в подальшому, створення сім'ї.

Важливою складовою нормального розвитку особистості є її професійне становлення, як професіонала, експерта в своїй сфері діяльності – «Я-працівник» [2].

Співвідношення цінності та доступності є однією із причин виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, адже по суті «цінність» - є складовою таких аспектів як погляди, життєва по-

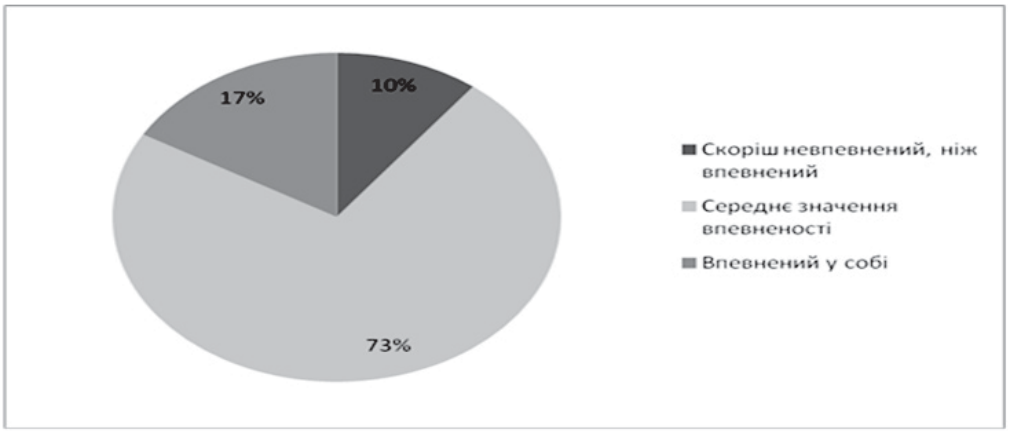


Рисунок 1. Дослідження рівня самооцінки молоді статистичної норми.

зиція, принципи, установки, що слугує каталізатором, завдяки якому людина приймає рішення та вибудовує свою життєву стратегію.

Для вивчення внутрішньоособистісних конфліктів був обраний комплекс методик, а саме: тест «Впевненість у собі» (С. Райдас) [6, с. 124-126], методика «Рівень співвідношення «цінності» і «доступность» в різних сферах життя» (Е. Фанталова) [8, с. 25-35],

Вибіркою служить 30 молодих людей, що є клієнтами Центра реалібітації «Гармонія» в місті Вінниця з опорно-руховими порушення, та 30 молодих людей без фізичних вад.

Самооцінка особистості є одним із ключових елементів, що являє собою підгрунття для виникнення внутрішньоособистісного конфлікту.

Дослідження складової самооцінки, а саме впевненості у собі, відбувалось за допомогою теста «Впевненість у собі» (С. Райдас).

Впевненість у собі проявляється у трьох важливих компонентах таких, як – почуття впевненості, впевнена поведінка та рішучість.

Результати дослідження рівня самооцінки молоді статистичної норми свідчать про те, що 73% досліджуваних мають середній рівень впевненості у собі. Середній рівень впевненості у собі виявляється у безпосередній присутності сумнівів у житті, наявності труднощів під час прийняття рішень. Такі люди вдаються до переймання думки оточуючих на себе, легко йдуть на компроміси та недооцінюються власні можливості як у професійному, так і в особистому житті.

Лише 17% досліджуваних особистостей показали високий рівень впевнені у собі. У повсякденому житті це проявляється в здатності самостійно приймати рішення Такі люди адекватно реагують на критику й аналізують інформацію, яку отримують від інших людей, конструктивно сприймають дійсності. Впевнена особистість менше піддається думці оточення, йде на компроміс лише за наявності вагомих аргументів. У повсякденному житті керуються власним досвідом та власним розумом. У прийнятті рішень надають перевагу ретельно обдуманим та зваженим думкам.

10 % досліджуваних статистичної норми є невпевненими у собі. Невпевненість проявляється у вічних сумнівах під час прийняття рішень, нездатності протистояти думці апо-

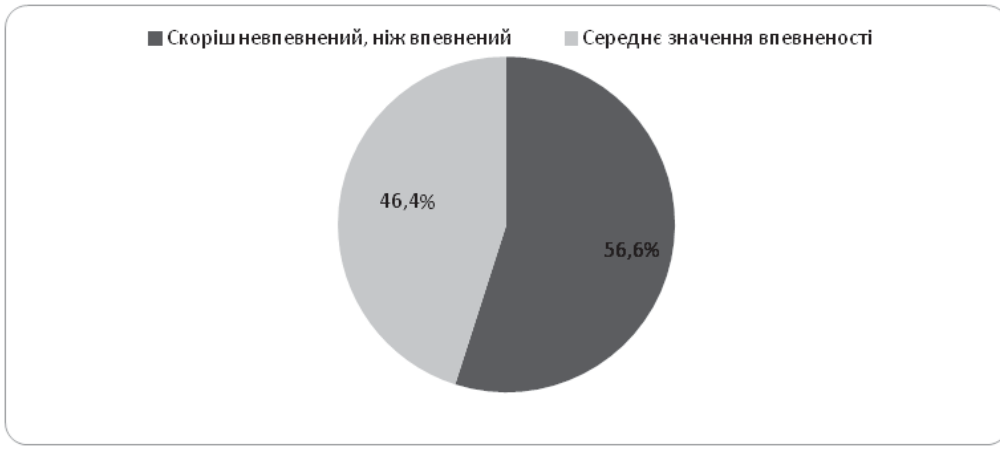


Рисунок 2. Дослідження рівня самооцінки молоді з інвалідністю.

нента. Такі люди, частіше за все, мають викривлене уявлення про свої можливості, здатності та загалом уявлення про самого себе. Невпевненість стає загрозою у професійній на навчальній діяльності, у процесі побудови стосунків, а також при встановленні нових соціальних зв'язків.

Результати самооцінки молоді з інвалідністю різняться з результатами людей статистичної норми. 54,6% досліджуваних належать до невпевнених у собі особистостей. Це можна пояснити тим, що вони усвідомлюють свою відмінність від більшості людей. Перепоною до впевненості у собі є нездатність повноцінно компенсувати свої фізичні недоліки у різних сферах життя. Такі люди переймаються за те, що подумають про них інші, як їх сприйматиме оточення. Кожен погляд у свій бік інтерпретують, як наявну загрозу та критику. Знаходяться у постійному тривожному стресовому стані, адже у своїх думках намалювали собі свій образ, який, на їхню думку, неодмінно має викликати незадоволення та протест оточення.

46,4 % досліджуваних з інвалідністю мають середній рівень впевненості у собі. Вони сприймають себе такими, як вони є, проте це зазвичай стає бар'єром у їх повсякденному житті. Інвалідність створює ілюзію меншовартості, занижує самооцінку. Дана вибірка досліджуваних вважає інвалідність перепоною, яку не всі здатні прийняти та навчитись жити з нею.

За показниками, низький рівень впевненості в собі, молодь з інвалідністю показала статистично значущу відмінність даного показника молоді статистичної норми.

Вісь значимості 1,64 – 2,31. Відповідь ψ*= 1, 3. Отримане емпіричне значиме ψ* знаходиться в зоні значимості.

Методика Е. Фанталова «Рівень співвідношення «цінності» та «достуності» в різних життєвих сферах» дає змогу дослідити не лише цінності, яким надає перевагу людину, а й її спроможність відповідати фізично та морально цим цінностям, а саме можливість їх досягати та втілювати в життя. Дана методика дає можливість визначити зони конфлікту, спокою та вакууму (таблиця 2)..

Отримавши дані методики, ми маємо такі результати:

- Як люди з інвалідністю, так і

Таблиця 1.
Порівняльний аналіз показників методики «Впевненість у собі» (С. Райдас)

Статистична норма			Молодь з інвалідністю		
Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)	Високий рівень(%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
16,7	73,3	10	0	45,4	54,6

люди статистичної норми, найбільшу цінність в житті вбачають у двох речах – це в коханні та щасливому подружньому житті. Саме цього вони палко бажають та про це мріють. Проте порівнюючи результати вибірок за графою «Можу», ми отримали дещо інші результати, а саме: шкала «Кохання» знаходиться на низькому рівні доступності, тобто обидві вибірки з-за яких причин неспроможні задовольнити дану потребу в цей період часу.

- Результати шкали «Щасливого подружнього життя» у людей з інвалідністю графи «Хочу» (9,7) та «Можу» (7,9) майже збігається. Враховуючи цей факт, можна стверджувати те, що для даної вибірки не складає великої проблеми жити щасливим подружнім життям не маючи при цьому кохання у стосунках. Шлюб є необхідною складовою для їх соціальної адаптації. Із заниженого рівня сподівань та низької самооцінки витікає низький рівень вимог до протилежної статті, таких як увага до партнера та добре ставлення [12, с.48-49]. Люди статистичної норми відмітили низький рівень доступності у цій шкалі («Можу» 4,8), що вказує на наявність у даної вибірки можливих критеріїв, планів, поглядів, які впливають на їх спроможність вступити в шлюб та будувати щасливе майбутнє зі своїм партнером.
- Шкала «Активне, діяльне життя»: графи «Хочу» (3,1) та «Можу» (4,5) у людей статистичної норми знаходяться майже на одному рівні, а саме середньому рівні. Тобто вони цінують активність, діяльність та цілком спроможні вести такий спосіб життя.

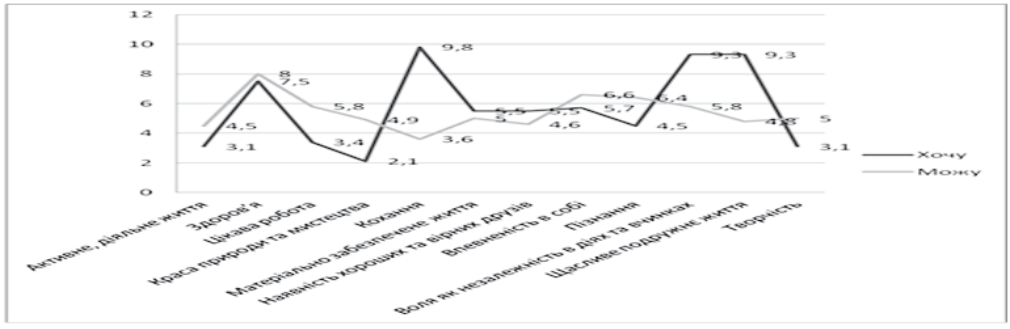


Рисунок 3. Дослідження різниці «цінності» та «доступності» у різних сферах життя молоді статистичної норми.

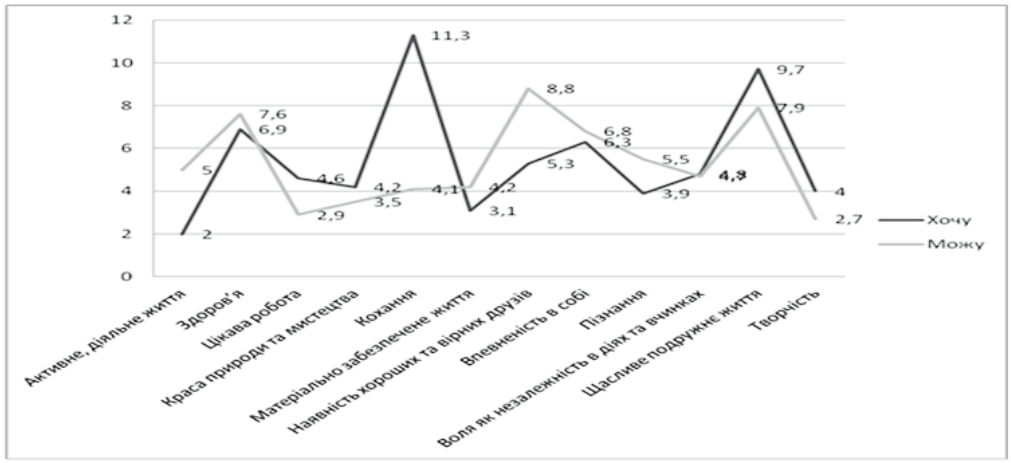


Рисунок 4. Дослідження різниці «цінності» та «доступності» у різних сферах життя молоді з інвалідністю.

Люди з інвалідністю зазначили низький рівень «Хочу» (2) в цьому контексті, та високий рівень «Можу» (5). У зв'язку з тим, що ця вибірка відвідує центр «Гармонія», який надає досить великий спектр можливостей, можна припустити, що це значно впливає на їх спроможність проводити активно своє дозвілля та діяльне життя.

- Шкала «Здоров'я»: «Хочу» та «Можу» у двох вибірок знаходиться на високому рівні. На рахунок людей з інвалідність, варто зазначити те, що близько 85% даної вибірки впевнені в тому, що стануть здоровими. А саме ті, хто їздить на колясці, запекло вірять в те, що невдовзі зможуть знову ходити і все буде як раніше.
- Шкала «Цікава робота»: люди статистичної норми відмітили, що бажають вони цікаву роботу на рівні нище середнього (3,4), в ту чергу як їхня доступність сягає високого рівня (5,8). Проте доступність, у свою чергу, потребує дій, відповідальності, організованості. Така перевага доступності над бажаннями дарує можливості, але можливості без бажання не є стимулом. Люди з інвалідністю відповіли протилежне – бажають вони на високому рівні цікаву роботу (4,6), але у зв'язку зі своїми фізичними особливостями, матеріальними, духовними – це для них недоступно (2,9) [11, 168-189].
- Шкала «Краса природи та мистецтва»: дві вибірки відповіли, що цінують та бажають красу природи та мистецтва на високому рівні, проте їх доступність знаходиться на низькому рівні.
- Шкала «Матеріально забезпечене життя»: у людей з інвалідністю «Хочу» (3,1) та «Можу» (4,2) знаходиться на одному рівні – середньому, у людей статистичної норми вони також знаходься на одному рівні – вище середнього («Хочу» 5,5, «Можу» 5). Збільшення потреби у матеріальному забезпеченні безпосередньо залежить від можливостей, які постають перед людиною, з цього можна зробити висновок, що можливості у двох вибірок май-

же рівноцінні.

- Шкала «Наявність хороших та вірних друзів»: у людей статистичної норми цінність та досяжність знаходиться на одному рівні – вище середнього («Хочу» 5,5, «Можу» 4,6). У людей з особливими потребами «Хочу» (5,3) знаходиться на рівні вище середнього, а «Можу» (8,8) на високому рівні. Тобто люди з інвалідністю, незважаючи на свій соціальний статус, здатні легко вступати в контакти з соціумом, заводити нові знайомства та мати багато друзів [5, с.68-72]. Варто зазначити те, що під час опитування невербальна та вербальна мова досліджуваних вказувала на те, що досить часто їх знайомі, друзі, рідні користуються їх соціальним статусом та зневажливо відносяться до них, тому вони є дещо недовірливими у близьких стосунках.
- Шкала «Впевненість у собі»: як і люди з інвалідністю, так і люди статистичної норми відзначили на одному рівні цінність та досяжність даної шкали, а саме на вище середньому. Варто звернути увагу на те, що люди з інвалідністю, які приймали участь у опитуванні – є клієнтами соціального центру «Гармонія», тобто вони є соціалізованими. Якби опитування проводилось у людей з особливими потребами, що більшість часу перебувають вдома, у оточенні лише своїх рідних, їх впевненість в собі навряд чи би була такого рівня.
- Шкала «Пізнання»: люди статистичної норми відзначили «Хочу» на рівні вище середнього (4,5), в той чай як відзначили «Можу» (6,4) на високому рівні. Люди з інвалідністю відзначили «Хочу» (3,9) на середньому рівні, «Можу» (5,5) на рівні вище середнього. Це вказує на те, що дві вибірки не повністю використовуються свої можливості.
- Шкала «Воля як незалежність в діях та вчинках»: люди статистичної норми зазначили, що бажають бути вільними у своїх діях та вчинках на високому рівні (9,3), проте можуть це собі дозволити на середньому рівні (5,8). Це можна пояснити присутністю у людей психологічних бар'єрів, вигаданих меж, фізичної та матеріальної обмеженості. Люди з особливими потребами відзначили «Хочу» (4,8) та «Можу» (5,8) на одному рівні – високому, що вказує на їх спроможності бути вільними навіть сидячи у інвалідному візку.
- Шкала «Творчість»: люди статистичної норми мають бажання творити на низькому рівні (3,1), проте не завжди їх бажання можуть втілитись в життя, так як відзначили вони доступність творчості на рівні вище середнього (5). Люди з інвалідністю відмітили цінність (4) та доступність (2,7) творчості на низькому рівні. Зважаючи на багатогранність соціальних ролей, працевлаштування, відсутність вільного часу, люди статистичної норми не завжди знаходять місце для творчості у своєму графіку дня [10, 23-28]. В той час, як люди з інвалідністю переважно з радістю мали би компенсуються відсутність цікавої роботи, розвитком своїх творчих здібностей та творчого потенціалу у вільний час, проте низький рівень цінності творчості стверджує інакше.

Висновки з проведеного дослідження. Для дослідження внутрішньоособистісних конфліктів молоді із інвалідністю в період трансформаційних процесів у суспільстві, був підібраний комплекс з набору методик, а саме: тест «Впевненість у собі» (С. Райдас), методика «Рівень співвідношення «цінності» і «доступность» в різних сферах життя» (Е. Фанталова).

Отримавши результати методик, ми мали змогу наочно (за допомогою графіків) розглянути розбіжності у внутрішньоособистісних конфліктах молоді статистичної норми та молоді з інвалідністю. Отже, люди з інвалідністю, як і люди статистичної норми мають внутрішньоособистісні конфлікти. Проте, на відміну від людей статистичної норми, у молоді з інвалідністю їх конфлікти пов'язані безпосередньо з їх фізичними вадами, які вони вважають своїми основними недоліками. Фізичні вади слугують психологічним бар'єром для встановлення нових соціальних зв'язків, будування кар'єри, стосунків, провідної діяльності.

Молодь статистичної норми також виношує в собі арсенал внутрішньоособистісних конфліктів, які їм важко здолати. Важливо зазначити вагомість соціального фактора, а саме сім'ї, виховання, навчання, групи однолітків, який безпосередньо впливає на виникнення таких конфліктів.

Молодь статистичної норми та молодь з інвалідністю мають проблеми з впевненістю у собі, саморозумінням, самоприйняттям та самоповагою. Більшість з них без вагань критикує себе та карає за будь яку провину.

Всі складові причин внутрішньоособистісних конфліктів тісно пов'язані між собою та безпосередньо впливають одне на одного.

«Впевненість у собі» це основний елемент особистості, який впливає на масу інших компонентів. Одним із таких компонентів є «страх бути відторгнутим». Також «страх бути відторгнутим» взаємопов'язаний із «актиним/пасивним ставленням до життя». Цей страх слугує бар'єром у створенні активного способу життя, та схиляє людину до пасивності.

Важливим є те, що в незалежності від того мають люди якісь фізичні вади або ж ні, в будь якому разів – їм важко себе прийняти такими, як вони є, як їх створили. Молодь з інвалідністю має такі ж внутрішньоособистісні конфлікти, як і молодь статистичної норми, проте їх конфлікти застрягаючого типу і акцентовані переважно на своїх фізичних вадах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А.Адлер. – М.: Прогресс, 1995. – 296 с.*
2. *Березовська Л.І. Підходи вітчизняних авторів до проблеми внутрішньоособистісних конфліктів / Л.І. Березовська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2011. – Вип. 94. – Т.1. – С.20-25.*
3. *Власенко І. А. Проблема внутрішньоособистісного конфлікту в контексті психологічних досліджень особистості / І. А. Власенко // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 21. – С. 46-56.*
4. *Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по*

применению. Описание методик, инструкции по применению / Л.В. Куликов. – СПб., 2003 – 321с.

5. *Купреєва О.І. Психологічні особливості соціальної адаптації інвалідів з ампутаційними дефектами кінцівок / О.І.Купреєва // Актуальні проблеми виховання та навчання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць №2 / За заг. ред П.М. Таланчука, Г.В. Онкович. – К., Університет «Україна» 2002. – С. 236-237.*
6. *Комар Т.О.Особливості розвитку ціннісно-потребової сфери студентів з обмеженими можливостями // Психологія і суспільство. -2003. - №4. – С.110-119.*
7. *Комар Т.О.Особливості дезадаптації студентів з особливими потребами // Вісник Одеського національного університету. -2003- Т. 8. - Випуск 10. Психологія.- С.52-60.*
8. *Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л.Соловьева. – М.: АСТ: Хранитель, 2008. – 671 с.*
9. *Реан А.А. Практическая психологическая диагностика личности. - СПб.: Изд-во Петербургского ун-та, 2000. - 231с.*
10. *Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. / Е.Б. Фанталова. – Самара: Издательский дом БАХРАХ – М., 2001. – 128 с.*
11. *Фрейджер Роберт, Фейдимен Джейсон. Личность. Теории, эксперименты, упражнения. -СПб.:Праймс - Еврознак, 2001.-864 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Adler A. Praktyka ta teoriya indyvidual'noyi psykholohiyi / A.Adler. - M .: Prohress, 1995. - 296 s.*
2. *Berezovs'ka L.I. Pidkhody vitchyznyanykh avtoriv do problemy vnutrishn'oosobystisnykh konfliktiv / L.I. Berezovs'ka // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. - 2011. - Vyp. 94. - T.1. - S.20-25.*
3. *Vlasenko I. A. Problema vnutriosobystisnoho konfliktu v konteksti psykholohichnykh doslidzhen' osobystosti / I. A. Vlasenko // Problemy suchasnoyi psykholohiyi. - 2013. - Vyp. 21. - S. 46-56.*
4. *Kulykov L.V. Kerivnytstvo metodykamy diahnostyky psykhichnykh staniv, nastroyiv ta sfer pochuttiv. Opysanye metodyk, instruktsiyi po zastosuvannyu. Opysanye metodyk, instruktsiyi po zastosuvannyu / L.V. Kulykov. - SPb., 2003 - 321s.*
5. *Kupryeyeva O.I. Psykholohichni osoblyvosti sotsial'noyi adaptatsiyi invalidiv z amputatsiynymy defektamy kintsivok / O.I.Kupryayeva // Aktual'ni problemy vykhovannya ta navchannya lyudey z osoblyvymy potrebamy: Zbirnyk naukovykh prats' №2 / za zah. red P.M. Talanchuka, H.V. Onkovych. - K., Universytet «Ukrayina» 2002. - S. 236-237.*
6. *Komar T.O. Osoblyvosti rozvytku tsinnisno-potrebynoyi sfery studentiv z obmezhenymy mozhlyvostyamy // Psykholohiya i suspil'stvo. -2003 - №4. - S.110-119.*
7. *Komar T.O. Osoblyvosti dezadaptatsiyi studentiv z osoblyvymy potrebamy // Visnyk Odes'koho natsional'noho universytetu. -2003- T. 8. - Vypusk 10. Psykholohiya .- S.52-60.*
8. *Nastol'naya knyha praktychnoho psykholoha / Sost. S.T. Posokhova, S.L.Solov'eva.*

- M .: AST: Khranytel', 2008. - 671 s.
9. *Rean A.A. Praktychna psykholohichna diahnostyka osobystosti. - SPb .: Yzd-vo Peterburhskoho un-ta, 2000. - 231s.*
10. *Fantalova YE.B. Dyahnostyka ta psykhoterapiya vnutrishn'oho konfliktu. / E.B. Fantalova. - Samara: Yzdatel'skyy dom BAKHRAKH - M., 2001. - 128 s.*
11. *Freydzher Robert, Feydimen Dzheyson. Lychnost'. Teoryy, eksperymenty, uprazhnenyya. -Spb .: Prayms - Yevroznak, 2001.-864 s.*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INTERNAL PERSONALIZED CONFLICTS OF YOUTH WITH DISABILITY

Komar T.O.,
Candidate of Psiological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology and Social Work,
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky,
Vinnitsa, Ukraine

ЛАНТУХ І.В.,
кандидат економічних наук,
доцент, кафедра клінічної
неврології, психіатрії та
наркології ,
Харківський національний
університет ім. В.Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ НАДІЙНОСТІ

Стаття присвячена розгляду проблеми розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Застосування методик: «Особистісний опитувальник морально-правової надійності особистості» (Є.Ю. Стрижов); «Експертна оцінка особистості співробітника» (Б.Г. Бовін); «Діагностики полімотиваційних тенденцій в "Я-концепції" особистості» (С.М. Петрова), дозволили дослідити структурно-динамічні та ціннісно-смислові характеристики особистості підприємців. В статті наведено результати дослідження мотиваційної сфери суб'єктів підприємницької діяльності як чинника розвитку їх підприємницької активності.

Ключові слова: *морально-правова надійність, мотивація підприємницької діяльності, підприємницька активність, суб'єкти підприємницької діяльності, Я-концепція, особистість підприємця.*

Статья посвящена рассмотрению проблемы личностной надёжности субъектов предпринимательской деятельности. Применение методик: «Личностный опросник морально-правовой надежности личности» (Е. Ю. Стрижов); «Экспертная оценка личности сотрудника» (Б.Г. Бовин); «Диагностики полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (С.М. Петрова), позволили исследовать структурно-динамичные и ценностно-смысловые характеристики личности предпринимателей. В статье приведены результаты исследования

УДК 159.9
© ЛАНТУХ І.В., 2018

мотивационной сферы субъектов предпринимательской деятельности как фактора развития их предпринимательской активности.

Ключевые слова: *морально-правовая надёжность, мотивация предпринимательской деятельности, предпринимательская активность, субъекты предпринимательской деятельности, Я-концепция, личность предпринимателя.*

The article is devoted to consideration of the problem of development of personal reliability of enterprise subjects. Application of methods: "Personal questionnaire on moral and legal reliability of the person" (E.Yu. Strizhov); Expert assessment of employee's personality (B.G. Bovin); "Diagnosis of the polymotivational tendencies in the "self-concept" of personality" (S.M. Petrova), allowed to investigate the structural-dynamic and value-semantic characteristics of entrepreneurs' personality. The article presents the results of study of the motivational sphere of enterprise subjects as a factor in the development of their entrepreneurial activity.

Key words: *moral and legal reliability, motivation of entrepreneurial activity, entrepreneurial activity, subjects of entrepreneurial activity, self-concept, entrepreneur's personality.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства підприємницька діяльність здійснюється під тиском різноспрямованих чинників: частково зумовлена загальними суспільними патернами; частково відображає конкретні соціальні процеси та явища адаптації, порівняння, ризики тощо; опановує зміст ринкових відносин [10].

Ситуація, що склалася, множить і загострює різноманітні кризові явища в професійній діяльності підприємців, породжуючи особистісні трансформації, які носять кризовий характер і ведуть до деформацій і навіть регресії у стосунках з оточуючими людьми і суспільними (соціальними) структурами.

Так, за Індексом економічної свободи – 2017 Україна обіймає в рейтингу 166 місце із 180. Наша держава входить в найнижчу категорію – пригнічених (не вільних), і з 1995 р. жодного разу не піднімалась вище передостанньої категорії – переважно не вільних з точки зору економічної свободи. Зокрема, за показниками верховенства закону, Україна набрала такі бали (із 100 можливих за кожним пунктом): чесність уряду – 29,2, ефективність судочинства – 22,6, права власності – 41,4. За Індексом сприйняття корупції – 2016 Україна посіла 131 позицію із 176, набравши 29 балів із 100 (чим вищий бал, тим нижчий рівень корупції в державі). Компанія EY провела опитування 4100 представників великих компаній з 41 країни (EMEIA), присвячене ризикам шахрайства у 2017 р. За по-

казником оцінки опитуваними рівня хабарництва у своїй державі Україна показала найгірший результат: 88% опитуваних з України вважають, що в нашій державі хабарництво існує на дуже високому рівні; 37% опитуваних повідомили, що готові запропонувати грошову винагороду заради задоволення бізнесових інтересів (укладення угоди тощо). Лише 12% опитаних відзначили, що в їхніх організаціях нормативна регуляція сприяє підвищенню етичності [5].

Також українське підприємництво зазнало негативного впливу в зв'язку з політичною нестабільністю та військовим конфліктом на сході країни. З іншого боку така ситуація призвела до появи та збільшення кількості організацій підприємців, що допомагають біженцям та вимушеним переселенцям, створюють для них нові робочі місця. Таким чином, поширюється соціальне підприємництво. Ідея вирішувати соціальні проблеми підприємницькими методами набуває популярності по всій Європі та завойовує увагу з боку суспільств та урядів. Соціально-підприємницькі ініціативи також часто випереджають державну реакцію на виклики сьогодення, створюють тисячі робочих місць, генерують значні фінансові ресурси, чим і доводять свою конкурентоздатність у порівнянні з теперішніми моделями економічного розвитку і, водночас, вносять лепту у сталий позитивний розвиток суспільства.

Соціальне підприємництво повинно розглядатися не лише як бізнес, що вирішує соціальні проблеми та ефективно генерує фінансові ресурси, а як інструмент дизайн-мислення та діалогу, побудови довіри та співпраці заради себе і молодих поколінь, як позитивну та гуманну модель розвитку суспільства, що має стати взірцем для молоді. Адже соціальне підприємництво — це ще й погляд на тих людей, які для більшості членів суспільства часто залишаються непоміченими. Це метод формування відповідальності за самих себе, за сусідів, за села та райони, міста, країни і довкілля у широкому розумінні [11].

Включення в соціально зорієнтований, соціально відповідальний бізнес обумовлює відповідні трансформації особистісної сфери суб'єктів підприємницької діяльності, що виявляється в проявах особистісної надійності - морально-правові та про соціальні, гуманістично-орієнтовані цінності, які відповідають етиці обраної ними професійної діяльності та передбачають усвідомлення соціальної значущості та особистісної відповідальності за результати підприємницької діяльності [9].

Суб'єктивним чинником, який уповільнює розвиток соціального підприємства, є недостатньо сформовані рівні Я-образу їх особистості, прагнення підприємців до підлеглості, підкорення авторитету, зневажання загальнолюдських норм і цінностей раціональної моралі з її універсальними правилами, низька мотивація як протест ризику, тобто для переважної більшості українських соціальних підприємств притаманне небажання фінансових і не фінансових ризиків, пов'язаних із конкуренцією з іншими підприємствами чи конфліктами з державними органами, стають вагомою противагою в порівнянні з небажанням ризиків, зменшення джерел доходів у формі грантів чи державних субсидій у разі здійснення ними соціальної підприємницької діяльності [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі запропонованої структури суб'єктності, як провідної особистісної детермінанти успіш-

ної професійної підготовки майбутніх підприємців, Н.М. Кульбіда виокремлює мотиваційний компонент суб'єктності підприємця, котрий являє собою індивідуальну модель економічної поведінки, що наповнює певним змістом систему мотивації досягнення, та визначається уявленням майбутніх підприємців про їх цілі досягнення успіху. Становлення особистісно-професійної суб'єктності та її динаміка, в процесі професійної підготовки, визначається рівнями та критеріями діагностування функціонально-смислових характеристик системи Я-образу майбутніх підприємців, мотивацією досягнень з переважанням мотиву прагнення успіху за рахунок раціональності, якості здійснюваних послуг, накопичення індивідуального стилю економічної поведінки [8].

Н.Ю. Худякова визначає, що мотивація підприємницької діяльності є сукупністю мотивів, що спонукають підприємницьку діяльність на певному етапі її здійснення, зокрема, на етапі приходу до підприємництва та на етапі стабілізації діяльності. Дослідник розробила модель мотивації підприємницької діяльності яка включає: 1) безпосередні мотиви (мотиви комерційного успіху; мотиви свободи і незалежності; мотиви ініціативи і активності; мотиви інноваційності і ризику); 2) опосередковані мотиви (мотиви самореалізації; мотиви поваги і самоповаги; мотиви соціальних контактів і групової належності; мотиви вимушеності). Перше місце в ієрархії мотивів підприємницької діяльності, як на етапі приходу до підприємництва, так і на етапі стабілізації діяльності, посідають мотиви комерційного успіху. Друге та третє місця в кожній з ієрархій мотивів посідають мотиви свободи і незалежності та мотиви ініціативи і активності. Мотиви самореалізації, інноваційності і ризику та соціальних контактів і групової належності знаходяться на середніх позиціях в ієрархіях мотивів. Останні місця в обох ієрархіях посідають мотиви поваги і самоповаги та мотиви вимушеності [14].

Структура мотивації підприємницької діяльності на етапі приходу до підприємництва складається з факторів: «Прагнення цікавої та інноваційної діяльності»; «Прагнення комерційного успіху»; «Прагнення поваги»; «Прагнення свободи і незалежності»; «Вимушеність». На етапі стабілізації діяльності підприємців структура мотивації підприємницької діяльності складається з факторів: «Прагнення інновацій та самореалізації»; «Прагнення комерційного успіху»; «Прагнення поваги»; «Прагнення свободи і незалежності»; «Вимушеність».

Мотивація підприємницької діяльності зазнає змін у процесі розвитку діяльності. Підвищується сила мотивів комерційного успіху, мотивів ініціативи і активності, мотивів самореалізації, мотивів соціальних контактів та групової належності. Водночас зменшується сила мотивів свободи і незалежності та мотивів вимушеності [14].

Акцент на особистісних детермінантах етичної поведінки спостерігається у вітчизняних дослідженнях менеджерів, зокрема, підприємців (С.В. Баранова [1], О.В. Винославська [3], М.О. Кононець [7]). В основі цього підходу лежить ідея самостійного волевиявлення як найдієвішого фактора етичності дій особи. Для конструктивного розв'язання підприємцями етичних проблем, з якими їм доводиться стикатися (питання найму та звільнення, невиконання працівниками своїх обов'язків, обман з боку працівників тощо), рекомендується розвивати їхню моральну свідомість та навички етичної поведінки [5].

Мета статті: висвітлити та обґрунтувати результати емпіричного дослідження особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності.

Завдання дослідження: розробити комплекс психодіагностичних методів емпіричного дослідження надійності суб'єктів підприємницької діяльності; дослідити специфічні особливості полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості з різним рівнем надійності.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами методик «Особистісний опитувальник морально-правової надійності особистості» (Є.Ю. Стрижов) [12], «Експертна оцінка особистості співробітника» (Б.Г. Бовін) [2] досліджувані були розділені на три групи, враховуючи професійний досвід, розвиток професійно важливих якостей, стаж підприємницької діяльності, результати практичної діяльності.

У 1 групу - оптимальний рівень особистісної надійності - увійшли 147 осіб, у віці від 21 до 38 років. Стаж підприємницької діяльності становить від 2 до 10 років. Рівень морально-правової надійності високий. Дотримуються традиційних моральних цінностей, прагнуть жити по правді і совісті. Враховують і застосовують традиційні моральні норми в своїй поведінці. Визнають свою особисту відповідальність перед іншими людьми за дотримання моральних норм. Розуміють необхідність дотримуватися цих норм. Стійкі до норм егоїстичної, прагматичної і кримінальної моралі. Ставлення до обману і шахрайства різко негативне. Характерне розуміння праці як першооснови добробуту людини. Помірковане ставлення до грошей і багатства. При оцінці результатів своєї діяльності категорії «праця» і «гроші» застосовуються в тісному зв'язку з категорією справедливості. Наднормативна активність вважається цілком звичайним ставленням до праці.

У 2 групу - достатній рівень особистісної надійності - увійшли 152 особи від 20 до 40 років. Стаж підприємницької діяльності становить від 2 до 12 років. Середній рівень морально-правової надійності. Сталою й осмисленою систему моральних цінностей назвати не можна. Дотримуються їх, головним чином, під впливом соціального оточення і контролю керівників. Можуть обмежувати свою поведінку, якщо вона може завдати шкоди іншим людям. Моральні поняття і норми в структурі менталітету не осмислені і не перевірені на практиці, вони існують у свідомості в формі соціальних стереотипів і емоційних переживань.

Відповідальність за аморальну поведінку визнається умовно, моральні норми при обґрунтуванні своїх вчинків застосовуються обмежено. Терпиме пасивно-схвальне ставлення до обману шахрайства. Моральна і правова оцінка шахрайства не надається. Морально-правова сутність шахрайства не усвідомлюється. Є затримки в моральній і правовій соціалізації. У свідомості проявляється конфлікт між традиційними моральними цінностями і універсальними цінностями індивідуалізму і прагматизму.

У 3 групу - знижений рівень особистісної надійності - увійшли 149 осіб у віці від 21 до 33 років. Стаж підприємницької діяльності становить від 1 до 9 років. Низький рівень моральної надійності, який можна віднести до прагматичної стадії розвитку, характерними ознаками якого є: головний зміст моральних цінностей становить індивідуалізм і прагматизм. Вищими цінностями є гроші, приватна власність, особиста свобода і матеріальний успіх. Ця категорія працівників

відрізняється готовністю до ризику, спритністю і гнучкістю саморегуляції, розвиненою мотивацією досягнення успіху. Виявляється негативна тенденція до зниження значення моральних норм. Смисли етичних понять «чесність», «справедливість», «гідність» носять абстрактний характер і з особистими інтересами не перетинаються. Помічено інверсію особистісних сенсів моральних цінностей в бік прагматизму і індивідуалізму, тому межі застосування моральних норм чесності і справедливості свідомо обмежуються, висуваються особисті вигідні умови їх дотримання.

Також серед представників третьої групи є характерним наявність корисливої стадії розвитку морально-правової надійності. Склався стійкий конгломерат моральних уявлень, невербалізованих сенсів, стереотипів, в якому домінують цінності індивідуалізму, прагматизму і особистого успіху. Моральні цінності стійко прогресують у бік егоїзму, користі і заперечення моральної відповідальності людини. Уявлення про чесність і справедливість вдвічі нижче, ніж у надійних співробітників.

Для діагностики комплексу системи мотиваційних тенденцій та аналізу ієрархічної і структурної організації мотиваційної сфери особистості використано методику діагностики полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості С. М. Петрової [13]. Основною перевагою цієї методики є її непрямий характер: як стимульний матеріал використовуються прислів'я. Автор обґрунтовує це тим, що прислів'я, як вираз архетипових утворень психіки і ментальних форм свідомості, мають також образність, зрозумілість і необхідний емоційний потенціал. Усе це адекватно відображає мотиваційну обумовленість «Я-концепції» особистості. Дослідження проблеми мотивації професійної діяльності показало, що в сучасній психології мотивація розглядається як нескінченно різноманітна самоорганізована система, існуюча в даний момент часу і надає пізнавальним процесам спрямованість. Провідною мотивацією особистості виступає потреба в постійному самовдосконаленні, яка досягається шляхом порушення рівноваги у взаємодії особистості з навколишнім середовищем

Розробка проблем мотивації та цільових установок у професійній діяльності та підготовці підприємців пов'язана з аналізом джерел активізації людини, спонукальних сил її діяльності, з пошуком мотивів та особистісного значення професійної діяльності.

Результати опитування за методикою «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я»-концепції особистості» (С. М. Петрова) засвідчують, що в цілому мотиваційний профіль досліджуваних характеризуються, в першу чергу, альтруїстичними і комунікативними мотиваційними тенденціями, а гедоністична, егоцентрична, нормативна, етична і губристична тенденції, як прагнення до домінування в них, є значно менш вираженими (табл. 1).

Результати свідчать, що досліджувані 3 групи мають високий рівень орієнтації на матеріальну мотивацію, пізнавальну мотивацію, мотивацію прагнення до досконалості та низький рівень уникнення неприємностей, вони чітко виявляють прагнення будь-що досягти успіхів у своїй діяльності, активно включаються в діяльність. Обирають засоби і надають перевагу діям, спрямованим на досягнення поставленої мети. Когнітивну сферу таких осіб характеризує очікування успіху, тобто беручись за будь-яку роботу, вони обов'язково розраховують

Таблиця 1
Узагальнені показники актуалізації особистісних мотивів у загальній вибірці досліджуваних за методикою «Діагностики полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості» (автор С.М. Петрова) (%)

Вид мотивації відповідно до моделі С.М. Петрової	1 група		2 група		3 група	
	ранг	ступінь виражен.	ранг	ступінь виражен.	ранг	ступінь виражен.
Акізитивна (матеріальна) мотивація	12	-0,06*	6	0,34	4	0,40
Гедоністична мотивація	15	-0,28	13	-0,19	13	-0,19
Оптимістична мотивація	6	0,34	5	0,37	3	0,43
Комунікативна мотивація	3	0,43	3	0,43	6	0,34
Пізнавальна мотивація	9	0,06*	8	0,25	1	0,56
Трудова мотивація	8	0,24	1	0,56	2	0,52
Нормативна мотивація	7	0,28	9	0,07*	10	0,04
Моральна мотивація	4	0,40	10	0,04	14	0,19
Губристична мотивація як прагнення до досконалості	11	-0,14	11	-0,14	8	0,26
Пугнічна мотивація як активне подолання труднощів	5	0,37	2	0,52	11	-0,18*
Губристична мотивація як прагнення до переваги	14	0,19	15	-0,24	7	0,29
Мотивація позитивного ставлення до людей	2	0,52	16	-0,42	12	-0,06
Мотивація уникнення неприємностей	13	-0,14*	12	-0,04	16	-0,44
Мотивація індивідуалізації	10	0,04	7	0,27	9	0,08
Егоїстична мотивація	16	-0,44	14	0,19	15	-0,28
Альтруїстична мотивація	1	0,56	4	0,41	5	0,38

Примітка: відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$;

* відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$

на те, що доб'ються успіху, впевнені у цьому. Вони прагнуть отримати схвалення за дії, спрямовані на досягнення поставленої мети, а пов'язана з цим робота викликає у них позитивні емоції.

Високу пізнавальну та трудову мотивацію мають досліджувані 2 групи. Це значить, що виражена мета їхньої діяльності полягає не в тому, щоб досягти успіху, а в тому, щоб уникну-

ти невдачі. Респонденти, від початку мотивовані на невдачу, виявляють невпевненість у собі, не вірять у можливість досягти успіху, уникають критики.

Результати свідчать, що в цілому мотиваційний профіль досліджуваних характеризується орієнтацією на альтруїстичну мотивацію, мотивацію позитивного ставлення до людей, спілкування і прагненням допомагати людям. Відповідно, участь у підприємницькій діяльності для осіб, що мають більш високу комунікативну й альтруїстичну мотивацію, може бути як інструмент реалізації відповідних потреб. У осіб, орієнтованих на себе і власну вигоду, такої потреби просто немає. Явно виражена подібність у домінуючих мотивах – матеріального й егоїстичного. Зрозуміло, це виражає загальну позитивну тенденцію всіх респондентів у прагненні мати гідний рівень життєвого добробуту.

Водночас відзначимо, що представники першої групи не орієнтовані на себе (низька егоцентрична мотивація), на престижність і авторитет (низьке прагнення до переваги), на соціальні норми і моральні правила (низька нормативна й моральна мотиваційні тенденції) і на виключно легке, щасливе життя (низька гедоністична мотивація). Мотиваційні тенденції, що переважають у представників першої групи, свідчать про наявність у них прагнення до взаємодії та служіння.

Висновки

Розроблений комплекс психодіагностичних методів емпіричного дослідження дозволив виявити полімотиваційні тенденції в «Я-концепції» особистості підприємців з різним рівнем особистісної надійності. Домінуючою мотиваційною тенденцією, яка зумовлює більшість особливостей ціннісно-мотиваційної сфери підприємців, є прагнення до прийняття. У мотивації участі у підприємницькій діяльності, яка б мала соціально-відповідальний характер, особливу роль відіграє сила, ступінь концентрації на ідеалах і цінностях особистості, а не ієрархічна або якісна специфіка системи цінностей конкретного індивіда. Високий рівень мотивації участі у підприємницькій діяльності характеризується наявністю чіткого, диференційованого уявлення про власні цілі, ідеали, ідеальний «Я-образ».

Потреба в досягненнях і мотив влади є механізмами, які задають мотиваційний потенціал, на підставі якого може сформуватися мотивація участі в підприємницькій діяльності. При цьому потреба в досягненнях повинна бути виражена у суб'єкта, а мотив влади як егоїстична мотиваційна тенденція, яка суперечить мотивації афіліації, – не розвинений. Актуалізація особистісно-професійної суб'єктності можлива засобами цілеспрямованого розвитку у підприємців структурно-динамічних та етико-смислових її характеристик.

Соціально-відповідальне підприємництво можна трактувати як феномен альтруїзму та основу соціальної взаємодії, самовдосконалення особистості, становлення її гуманістичних цінностей. Підприємці мають низькі показники егоцентричної мотивації та прагнення до влади, більше цінують традиції та соціальні контакти. Що спонукає до розуміння, терпимості, доброти, і разом з тим – самостійності, незалежності думок і дій, можливості вибору. Мотиваційна сфера осіб, що увійшли до 1 групи, характеризується наявністю чіткого, диференційованого уявлення про власні цілі, альтруїстичною спрямованістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05/С.В. Баранова. – Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2004. – 19 с.*
2. *Бовин Б.Г. Информативность экспертных оценок и самооценок в задачах профессиональной психодиагностики /Б.Г. Бовин, А.Н. Лебедев, Т.И. Литвинова, А.М. Раков //Вестник Томского государственного педагогического университета – 2007. – Вып. 10 (73) – С. 81-88.*
3. *Винославська О.В. Вплив етичної стратегії організації на етичну поведінку менеджерів /О.В. Винославська//Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 83–88.*
4. *Вудвуд В. Соціальне підприємництво: сутність та проблеми розвитку в Україні /В. Вудвуд//Соціальна відповідальність: підприємство – регіон – країна: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 грудня 2015 р.//Краматорськ, 2015. – С. 44-46.*
5. *Карковська Р.І. Етична організаційна поведінка у вітчизняних психологічних дослідженнях/Р.І. Карковська//Організаційна психологія. Економічна психологія: науковий журнал Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та УАОППП/за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2017. – № 2 – 3 (9-10). – С. 57-70.*
6. *Коваленко Н.С. Соціальне підприємництво: сучасні тенденції /Н.С.Коваленко//Електронна бібліотека - [електронний ресурс]. - Режим доступу: http://bo0k.net/index.php?bid=2388&chapter=1&p=achapter*
7. *Кононець М.О. Програма розвитку етичної складової професійної культури майбутніх підприємців/М.О. Кононець//Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу: тези IX Міжнародної конференції з організаційної та економічної психології (30–31 травня 2013 року, м. Київ)/за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.-Алчевськ: ДонДТУ, 2013. – С. 134–135.*
8. *Кульбіда Н.М. Особистісні детермінанти успішної професійної підготовки майбутніх підприємців: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /Н.М. Кульбіда. – Київ, 2005. – 20 с.*
9. *Малєєв Д.В. Психологічні чинники розвитку професійної надійності працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції України: дис. канд. псих. наук: 19.00.06/Д.В. Малєєв. – Харків: Харк. нац. ун-т внутр. справ, 2016. – 334 с.*
10. *Паламарчук О.М. Психологія розвитку екологічно орієнтованої підприємницької діяльності: автореферат … доктора психологічних наук 19.00.01 – загальна психологія, історія психології/О.М. Паламарчук. – К., 2015. – 43 с.*
11. *Соціальне підприємництво: від ідеї до суспільних змін. Посібник/А.А. Свинчук, А.О. Корнецький, М.А. Гончарова, В.Я. Назарук, Н.Є. Гусак, А.А. Туманова. – К: ТОВ «ПІДПРИЄМСТВО «ВІ ЕН ЕЙ», 2017. – 188 с.*
12. *Стрижов Е.Ю. Нравственно-психологические детерминанты мошенничества: дис. ... д-ра психол. н.: 19.00.06/Е.Ю. Стрижов. – М.: Акад.*

упр. МВД РФ, 2011. – 400 с.

13. *Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.*
14. *Худякова Н. Ю. Психологічні особливості мотивації підприємницької діяльності: автореферат... к. психологічних наук, спец.: 19.00.10 - організаційна психологія; економічна психологія/Н.Ю. Худякова. – К. : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, 2008. – 19 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Baranova S.V. Sotsial'no-psykholohichni mekhanizmy formuvannya profesiynoyi vidpovidal'nosti kolektyvnykh sub'yektiv upravlinnya: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.05 / S.V. Baranova. - Luhans'k: Skhidnoukr. nats. Un-t im. V. Dalya, 2004. - 19 s.*
2. *Bovyn B.H. Informatyvnist' ekspertnykh otsinok ta samootsenok u zavdannyakh profesiynoyi psykhodyahnostyky /B.H. Bovyn, A.N. Lebedev, T.I. Lytvynova A.M. Rakov // Vestnyk Toms'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu - 2007. - Vyp. 10 (73) - S. 81-88.*
3. *Vynoslavs'ka O.V. Vplyv etychnoyi stratehiyi orhanizatsiyi na etychnu povedinku menedzheriv /O.V. Vynoslavs'ka // Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrayiny «Kyyivs'kyy politekhnichnyy instytut». Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika. - 2010. - № 2. - S. 83-88.*
4. *Vudvud V. Sotsial'na pidpryyemnytstvo: sutnist' ta problemy rozvytku v Ukrayini / V. Vudvud // Sotsial'na vidpovidal'nist': pidpryyemstvo - rehion - krayina: materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, 25 hrudnya 2015 r.// Kramators'k, 2015. - S. 44-46.*
5. *Karkivs'ka R.I. Etychna orhanizatsiyna povedinka u vitchyznyanykh psykholohichnykh doslidzhennyakh / R.I. Karkovs'ka // Orhanizatsiyna psykholohiya. Ekonomichna psykholohiya: naukovyy zhurnal Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny ta UAONPPP / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. - 2017. - № 2 - 3 (9-10). - S. 57-70.*
6. *Kovalenko N.S. Sotsial'ne pidpryyemnytstvo: suchasni tendentsiyi /N.S.Kovalenko // Elektronna biblioteka - [elektronnyy resurs]. - Rezhym dostupu: http://bo0k.net/index.php?bid=2388&chapter=1&p=achapter*
7. *Kononets' M.O. Prohrama rozvytku etychnoyi skladovoyi profesiynoyi kul'tury maybutnikh pidpryyemtsiv / M.O. Kononets' // Psykholohichni osoblyvosti rozvytku orhanizatsiynoyi kul'tury v systemi derzhavnoyi sluzhby, osvity, promyslovosti ta biznesu: tezy IKH Mizhnarodnoyi konferentsiyi z orhanizatsiynoyi ta ekonomichnoyi psykholohiyi (30-31 travnya 2013 roku, m. Kyyiv) / za nauk. red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. - K.-Alchevs'k: DonTTU, 2013. - S. 134-135.*
8. *Kul'bida N.M. Osobystisni determinanty uspishnoyi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh pidpryyemtsiv: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 /N.M. Kul'bida. - Kyyiv, 2005. - 20 s.*
9. *Malyeyev D.V. Psykholohichni chynnyky rozvytku profesiynoyi nadiynosti pratsivnykiv pidrozdiliv preventyvnoyi diyal'nosti Natsional'noyi politsiyi Ukrayiny: dys. kand. psykh nauk: 19.00.06 / D.V. Mayeyev. - Kharkiv: Khark. nats.*

un-t vnutr. sprav, 2016. - 334 s.

10. *Palamarchuk O.M. Psykholohiya rozvytku ekolohichno oriyentovanoyi pidpryyemnyts'koyi diyal'nosti: avtoreferat ... doktora psykholohichnykh nauk 19.00.01 - zahal'na psykholohiya, istoriya psykholohiyi / O.M. Palamarchuk. - K., 2015. - 43 s.*
11. *Sotsial'ne pidpryyemnytstvo: vid ideyi do suspil'nykh zmin. Posibnyk / A.A. Svynchuk, A.O. Kornyets'kyy M.A. Honcharova, V.YA. Nazaruk, N.YE. Husak, A.A. Tumanova. - K: TOV «PIDPRYYEMSTVO« VI EN EY », 2017. - 188 s.*
12. *Stryzhov E.YU. Nravstvenno-psykholohycheskye determinanty obmanu: dys. ... d-ra psykhol. n .: 19.00.06 / E.YU. Stryzhov - M .: Akad. upr MVD RF, 2011. - 400 s.*
13. *Fetyskyn N.P. Sotsial'no-psykholohichna diahnostyka rozvytku osobystosti ta malykh hrup / N.P. Fetyskyn, V.V. Kozlov, H.M. Manuylov. - M .: Yzd-vo Yn-ta psykhoterapiy, 2002. - 490 s.*
14. *Khudyakova N. YU. Psykholohichni osoblyvosti motyvatsiyi pidpryyemnyts'koyi diyal'nosti: avtoreferat ... k. psykholohichnykh nauk, spets .: 19.00.10 - orhanizatsiyna psykholohiya; ekonomichna psykholohiya / N.YU. Khudyakova. - K. : In-t psykholohiyi im. H.S. Kostyuka, 2008. - 19 s.*

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATION SECTOR OF SUBJECTS OF ENTERPRISE ACTIVITY WITH DIFFERENT LEVEL OF PERSONAL RELIABILITY

Lantukh I.V.
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Department of Clinical Neurology, Psychiatry and
Narcology, Kharkiv National University by V.N. Karazin,
Kharkiv, Ukraine

ЛЕВИНСЬКА І.Б.
аспірантка, кафедра
психології та педагогіки,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ, Україна

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Статтю присвячено аналізу вітчизняних психолого-педагогічних досліджень щодо підходів визначення сутності, структури та провідних компонентів професійної компетентності майбутнього психолога.

Ключові слова: *професійна компетентність; професійна компетентність майбутнього психолога; сутність, структура професійної компетентності та провідні компоненти професійної компетентності майбутнього психолога.*

Статья посвящена анализу отечественных психолого-педагогических исследований касательно подходов к определению сущности, структуры и ведущих компонентов профессиональной компетентности будущего психолога.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность; профессиональная компетентность будущего психолога; сущность, структура профессиональной компетентности и ведущие компоненты профессиональной компетенности будущего психолога.*

The article deals with analyse the approaches to the structure of professional competence in Ukrainian psychological and pedagogical research. Our research is based on leading Ukrainian sources which attempt to reveal the contents of the structure of professional competence of future psychologists. It may be noted that the study concept and structural components of professional competence of personality devoted to the works of many local scholars that focus, first, on finding the optimal range of the total structural units of professional

УДК: 378:159.9-047.22 **© ЛЕВИНСЬКА І.Б. 2018**

competence as a theoretical concept, and secondly, most of the studies focused on study of the sector of professional competence, based on the preparation of educators. The current situation is today, a new problem raises thorough training professional psychologists and their professional competence formation requires rethinking existing scientific approaches to the formation of professional competence psychologist needs to actively search for innovative forms and means of promoting it during training in high school. We can note that the professional competence of the future psychologist is a multicomponent integral intellectual, professional and personal education that allows you to respond adequately to personal and social needs. The process of forming the professional competence of a future psychologist should include the possibility of manifestation of its already acquired level in specific situations. Most Ukrainian psychological and pedagogical researchers determine not only the traditional components of professional competence (professional knowledge, skills, experience, readiness for action, decision making and responsibility for them, personal qualities, etc.), but also the original (professional position, professional consciousness, professional culture, language and speech, readiness to resolve conflicts, striving for self-improvement, professional self-realization).

Key words: *professional competence, professional competence of a future psychologist, the nature and structure and leading component of professional competence of a future psychologist.*

Постановка проблеми. Відповідно до чинного Закону України «Про вищу освіту» одними з принципів вищої освіти є «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя» [4], «міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [4], що є особливо актуальним, враховуючи набуття Україною асоційованого членства в ЄС та початок дії безвізового режиму перетину кордону з ЄС.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», спеціальність 053 «Психологія» віднесена до галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», а отже, підготовка здобувачів вищої освіти за цією спеціальністю базується на соціальній взаємодії, інтеграції майбутніх фахівців-психологів до соціум ВНЗ [8].

Сучасна професійна освіта має забезпечувати суспільство висококваліфікованими психологами. В умовах, із одного боку, тривалого перебування суспільства в точці максимального напруження через постійну загрозу активних бойових дій внаслідок розгортання АТО, з іншого боку, ґрунтовної уваги вітчизняних науковців вимагає система підготовки психологів. Існу-

юча на сьогодні ситуація, по-новому ставить проблему ґрунтовної професійної підготовки фахових психологів та формування їхньої професійної компетентності, вимагає наукового переосмислення чинних підходів до формування професійної компетентності психолога, потребує активного пошуку інноваційних педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентності особистості в психолого-педагогічній науці знайшла відображення при розв'язанні широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих головним чином на дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Деркач, В. Семиченко та інші.). **Серед праць, що стосуються безпосередньо професійної компетентності слід виокремити роботи** В. Аніщенка, В. Бездухова, В. Болотова, М. Волошина, Т. Добутько, О. Овчарук, В. Свистун, А. Тубельського, В. Ягупова, які найбільшу увагу приділяють загалом можливостям вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу.

Наукові роботи В. Бездухова та В. Введенського торкаються проблематики розкриття змісту професійної компетентності та моделювання можливого процесу її набуття та формування. Низка досліджень таких науковців як О. Гура, С. Козак, О. Мармаза, Т. Сорочан, І. Дичківська, С. Максимюк, М. Фіцула, О. Падалка присвячені пошукові оптимальних педагогічних технологій та засобів для формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Отже, незважаючи на значний інтерес науковців до питання поняття та структури професійної компетентності, професійної підготовки, проблема структурних компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця-психолога як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється, в першу чергу, у недосконалості розробки специфіки структури галузевої професійної компетентності, а також у відсутності єдиного розуміння сутності цього феномену, теоретично визначеної й методологічно обґрунтованої моделі, розробленої й експериментально апробованої технології її формування в сучасній системі професійної освіти майбутніх психологів.

Мета нашої статті - аналіз вітчизняних психолого-педагогічні підходи визначення сутності, структури та провідних компонентів професійної компетентності майбутнього психолога.

Необхідність досягнення зазначеної вище мети зумовлена наявністю та подальшим поглибленням низки суперечностей, які мають місце на сьогодні, зокрема, в процесі підготовки майбутніх психологів у ВНЗ України, а саме:

- недостатньою узгодженістю розуміння поняття «професійна компетентність» та його структурних компонентів на концептуальному, організаційно-адміністративному та методично-практичному рівнях освітнього простору ВНЗ;
- відсутністю достатнього теоретичного підґрунтя для розуміння сутності феномену «професійна компетентність» майбутнього психолога, поєднання змісту цього феномену з іншими педагогічними, психологічними поняттями та категоріями;

- недостатньо розробленими сучасними інноваційними педагогічними технологіями формування професійної компетентності майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої освіти України В. Ягупов, В. Свистун звернули увагу передусім на недостатню «прозорість» появи терміну «компетентність» в українській психолого-педагогічній літературі. Термін «компетентність» з'являється у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях в кінці 1980-х років у вигляді запозичення з іноземних джерел [12]. Вельми поважні автори й ми в своїх попередніх наукових розвідках, зазначали, що термін «компетентність» не має повноцінного аналогу в англомовній психолого-педагогічній літературі, де використовується виключно термін «компетенція», що сприяє ще більшій нез'ясованості історії появи терміну «компетентність» і є можливим полем майбутнього дослідження [12].

Під час свого дослідження В. Ягупов, В. Свистун закономірно дійшли висновку, що, в широкому розумінні, компетентність – це вміння та культура здійснювати певну діяльність, що формується, розвивається та проявляється виключно в процесі конкретної діяльності. Із точки зору цих дослідників «компетентність проявляється в конкретній ситуації в процесі здійснення професійної діяльності, оскільки якщо вона залишається не виявленою, то це не є компетентністю, а лише прихованою можливістю» [12, с. 5].

У процесі вивчення та аналізу наявних наукових підходів безпосередньо до становлення поняття професійної компетентності відносно до сучасного фахівця В. Барко зазначає, що в цілому підхід українських учених збігається з загальноприйнятими світовими та вітчизняними нормативними підходами до визначення поняття компетентності [2].

Міжнародна комісія Ради Європи загалом визначає компетентність як комплекс загальних або ключових вмінь, відношень, цінностей, знань та навичок, що визначають спроможність особистості сприймати і реагувати на певні індивідуальні та соціальні потреби. Згідно «Національної рамки кваліфікацій вищої освіти» Міністерства освіти і науки України, компетентність – це сукупність знань та вмінь, які характеризують здатність фахівця виконувати, розуміти, відображати та пізнавати те, що вимагається відповідною освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця [2].

Детальний аналіз професійної компетентності як сучасного провідного педагогічного поняття, його компонентів та структури здійснила у своєму дослідженні І. П'янковська. Ця авторка наголошує, що виходячи із зобов'язань України щодо узгодження освітньої політики із ідеєю створення Європейського регіону вищої освіти, вища освіта України «покликана виховувати справжнього громадянина України, для якого потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього й професійного рівня асоціюється із зміцненням своєї держави» [9, с. 155].

Узагальнюючи вже відомі підходи українських дослідників до поняття та структури професійної компетентності фахівця, І. П'янковська наводить схему основних елементів компетентності фахівця, яка «..не вичерпує всіх аспектів категорії, що нами аналізується, але показує їх взаємозв'язок» [9, с. 156] і містить наступні складові, що

випливають одна з одної: професійні знання, вміння, навички, досвід; готовність до діяльності; ставлення до компетенції та предмету діяльності; особистісні якості фахівця; прийняття рішення та відповідальність за нього [9, с. 157].

Обґрунтовуючи більш детально зміст поняття «компетентність» стосовно професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти І. П'янковська наголошує, що в цьому контексті «компетентність» має охоплювати: задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання); використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до конкретної роботи; здатність відповідально виконувати обов'язки та досягати запланованих результатів; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності.

Значну увагу сутнісній характеристиці поняття «професійна компетентність» як наукової категорії, що є показником рівня фахової підготовки студентів, приділяє в своєму дослідженні В. Ковальчук. Із точки зору дослідника, термін «компетентність» є досить широковживаним в сучасній педагогічній науці та практиці й відображає тенденції змін у професійній освіті під впливом … вимог виробничого і соціального середовища до рівня фахової підготовки спеціалістів [5, с. 66].

У своєму дослідженні В. Єгорова, М. Голубєва виокремлюють сучасне теоретичне тлумачення поняття професійної компетентності, його змісту, виходячи з існуючих суперечностей в системі набуття професійної компетентності молодим фахівцем в процесі вищої освіти. Із точки зору цих авторів, «компетентність» - це «інтегроване утворення», що формується на основі теоретичної бази філософії прагматизму та виступає цілком логічним продовженням особистісно-орієнтованої педагогічної доктрини та парадигми діяльнісного підходу, тобто «це інтеграція знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої професійної рефлексії, що сприяє якісному, творчому виконанню професійної діяльності» [3, с. 28].

Процес формування професійної свідомості майбутніх практичних психологів у системі вищої освіти досліджує Н. Шевченко. Цей науковець пропонує концепцію професійної підготовки психологів, яка покликана перебороти обмеження та охопити смислову сферу особистості майбутнього фахівця [11].

Особливостям формування професійної свідомості як компонента професійної компетентності майбутніх психологів присвятила своє дослідження А. Самойлова. Ця дослідниця пише про те, що високий рівень сформованості професійної свідомості є принциповою умовою успішної професійної діяльності майбутніх фахівців-психологів [10].

Аналіз, проведений В. Андрієвською, дозволяє зазначити ще один структурному компоненту професійної компетентності психолога – мову та мовлення, що є передумовою досягнення успіху в професійній діяльності майбутнім фахівцем-психологом є «індивідуальний мовно-мовленнєвий профіль професіонала» [1].

Професор О. Кокун в своїй монографії «Психологія професійного становлення сучасного фахівця» звертає увагу на безпосередньо психологічні компоненти професійної компетентності майбутнього фахівця взагалі, в тому числі й майбутнього фахівця-

психолога. Процес набуття професійної самореалізації, «професійне самоздійснення», є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця. Згідно погляду О. Кокуна, професійне самоздійснення – одна «із найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця у обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями» [6, с. 8].

Особливості формування професійної психологічної культури майбутнього психолога як складову його професійного становлення та особливості її розвитку в умовах ВНЗ досліджує О. Пахомова. Ця дослідниця розглядає психологічну культуру майбутнього фахівця-психолога насамперед як «цілісне новоутворення в процесі фахової підготовки» [7, с. 623]. Поняття професійного становлення ця авторка розглядає як чітку ієрархічну структуру з трьох компонентів: когнітивного, комунікативного та особистісного; наголошує, що «сутність інноваційного підходу до вищої професійної освіти полягає у зміні смислу і змісту підготовки майбутнього фахівця-психолога…., що передбачає перехід від людини освіченої до людини культури, що володіє культурою мислення, мовлення, спілкування, поведінки» [7, с. 626] і, відповідно, потребує становлення в діяльності, «оскільки репродуктивно-інформаційна парадигма вищої освіти не відповідає запитам сучасної соціокультурної практики» [7, с. 626].

За результатами проведеного нами теоретичного дослідження можна зробити такі **висновки**:

1) термін «компетентність» та «професійна компетентність» є досить широковживаним в сучасній українській психолого-педагогічній науці та практиці й відображає зміни у професійній освіті;

2) частина вітчизняних науковців використовують замість терміну «професійна компетентність» інші (професіоналізм, професійне самовдосконалення тощо), проте результати їхніх досліджень дозволяють використовувати їх для дослідження сутності та структури професійної компетентності;

3) значна частина психолого-педагогічних досліджень, що стосуються професійної компетентності майбутніх фахівців в певній галузі стосуються проблематики професійної компетентності майбутніх педагогів, професійній компетентності майбутніх психологів присвячена значно менша частина психолого-педагогічної літератури;

4) професійна компетентність майбутнього психолога є багатокомпонентним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, що дозволяє адекватно реагувати на особистісні та соціальні потреби;

5) вітчизняні автори до якісного складу структурних компонентів професійної компетентності відносять не лише традиційні складові (професійні знання, уміння, досвід, готовність до діяльності, до прийняття рішень та відповідальність за них, особистісні якості тощо), а й оригінальні (професійну позицію, професійну свідомість, професійну культуру, мову та мовлення, готовність до розв'язання конфліктів, прагнення до самовдосконалення, професійну самореалізацію);

6) переважна більшість розглянутих нами наукових праць, незважаючи на іноді істотну різницю в підходах

до розуміння сутності та структури явища професійної компетентності, розглядають практичну діяльність майбутніх фахівців як невід'ємний компонент формування їх професійної компетентності загалом і її структурних компонентів зокрема.

Статтю виконано в рамках розробки державної науково-дослідної теми (реєстраційний номер - 0116U004702) «Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ». Цю тему досліджують науковці кафедри психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андрієвська В. В. Мова й мовлення в структурі професійної компетентності психолога / В. В. Андрієвська // Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К. : Ніка-Центр, 2010. - Вип. 38. – С. 46-63.*
2. *Барко В. І. Аналіз наукових підходів до становлення поняття «професійна компетентність» сучасного фахівця / В. І. Барко. – Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. – Вип. 5 – 2010. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_5_18. - Назва з екрана.*
3. *Єгорова В. В., Голубєва М. О. Інноваційні педагогічні технології в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ / В. В. Єгорова, М. О. Голубєва // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. –К. : НаУКМА, 2009. – Т. 97. – С. 28–31.*
4. *Закон України «Про вищу освіту» - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 - Назва з екрана.*
5. *Ковальчук В. В. Сутнісно-змістовна характеристика категорії «професійна компетентність» як показника рівня фахової підготовки / В. А. Ковальчук // Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи: зб. наук. праць /за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – С. 65–68.*
6. *Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Монографія. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012 – 200 с.*
7. *Пахомова О. Л. Культурологічний підхід до проблеми професійного становлення майбутнього психолога / О. Л. Пахомова // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАН України. – 2011. – Вип. 14. - Національний ун-т імені Івана Огієнка, 2011. - С. 622-636.*
8. *Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 28 квітня 2015 року № 266. - [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF - Назва з екрана.*
9. *П'янковська І. В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови / І. В. П'янковська. – Наукові праці. Педагогіка.*

– Вип. 95. – Т. 108. – Чорноморський держ. ун-т імені Петра Могили, 2009. - С. 155-160.

10. *Самойлова А. Г. Формування професійної свідомості майбутнього психолога на основі інтегративного підходу // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2002, т.4, ч. 1. - С. 253-258.*
11. *Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість: специфіка психологічного явища // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2005. – №14. – С. 98-106.*
12. *Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – Т. 71. – Видавничий дім «КМ Академія». – 2007. – С. 3.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Andriyevs'ka V. V. Mova y movlennya v strukturi profesiynoyi kompetentsiyi psykholoha / V. V. Andriyevs'ka // Naukovi zapysky instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka APN Ukrayiny. - K. : Nika-Tsentr, 2010. - Vyp. 38. - S. 46-63.*
2. *Barko V. I. Analiz naukovykh pidkhodiv do stanovlennya ponyattya «profesiyna kompetentnist'» suchasnoho fakhivtsya / V. I. Barko. - Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. Psykholohichni nauky. - Vyp. 5 - 2010. - [Elektronnyy resurs]. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_5_18. - Nazva z ekranu.*
3. *Yehorova V. V., Holubyeva M. O. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi v suchasnomu navchal'no-vykhovnomu protsesi VNZ / V. V. Yehorova, M. O. Holubyeva // Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsial'na robota. -K. : NaUKMA, 2009. - T. 97. - S. 28-31.*
4. *Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» - [Elektronnyy resurs]. - Rezhym dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 - Nazva z ekranu.*
5. *Koval'chuk V. V. Sutnisno-zmistovna kharakterystyka katehoriyi «profesiyna kompetentsiya» yak pokaznyk rivnya fakhovoyi pidhotovky / V. A. Koval'chuk // Mahistratura v umovakh yevrointehratsiynykh protsesiv vyshchoyi shkoly: zb. nauk. prats' / za zah. red. S. S. Vitvuts'koyi, N. M. Myronchuk. - Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU imeni Ivana Franka, 2013. - S. 65-68.*
6. *Kokun O. M. Psykholohiya profesiynoho stanovlennya suchasnoho fakhivtsya. Monohrafiya. - K. : DP «Informatsiyno-analitychne ahent·stvo», 2012 - 200 s.*
7. *Pakhomova O. L. Kul'turolohichnyy pidkhid do problemy profesiynoho stanovlennya maybutn'oho psykholoha / O. L. Pakhomova // Problemy suchasnoyi psykholohiyi. Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil's'koho Natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytut psykholohiyi im. H. S. Kostyuka NAN Ukrayiny. - 2011. - Vyp. 14. - Natsional'nyy un-t imeni Ivana Ohiyenka, 2011. - S. 622-636.*
8. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya pereliku haluzey znan' ta spetsial'nostey, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka shukachiv vyshchoyi osvity» vid 28 kvitnya 2015 roku № 266. - [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF - Nazva z ekrana.*

9. *P'yankovs'ka I. V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh vchyteliv inozemnoyi movy / I. V. P'yankovs'ka. - Naukovi pratsi. Pedahohika. - Vyp. 95. - T. 108. - Chornomors'kyy derzh. Un-t imeni Petra Mohyly, 2009. - S. 155-160.*
10. *Samoylova A. H. Formuvannya profesiynoyi svidomosti maybutn'oho psykholoha na osnovi intehratyvnoho pidkhodu // Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi. Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny. / Za red. S. D. Maksymenka. - K., 2002, t.4, ch. 1. - S. 253-258.*
11. *Shevchenko N. F. Profesiyna svidomist': spetsyfika psykholohichnoho yavyshcha // Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Hryhoriya Skovorody. Psykholohiya. - Kharkiv: KHNPU, 2005. - №14. - S. 98-106.*
12. *Yahupov V. V., Svystun V. I. Kompetentnisnyy pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoyi osvity. / V. V. Yahupov, V. I. Svystun // Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsial'na robota. - T. 71. - Vydavnychyy dim «KM Akademiya». - 2007. - S. 3.*

STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST: THEORETICAL DOMESTIC EXPERIENCE

Levinska I.B.
Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogy,
National University «Kyiv-Mohyla Academy»,
Kyiv, Ukraine

ЛИГОМИНА Т.А.,
аспірантка, кафедра практичної
психології, Інститут людини,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ІМІДЖ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ ЕКСКУРС

У статті досліджуються сучасні теоретичні підходи до трактування поняття іміджу та іміджу практичного психолога закладу освіти. Розглядаються основні методологічні підходи до вивчення природи психологічного феномену іміджу та обґрунтовується діяльнісний підхід як провідний у дослідженні. Описуються особливості особистості практичного психолога як суб'єкта іміджу.

Ключові слова: *імідж практичного психолога, особистість, навчальний заклад.*

В статье исследуется современные теоретические подходы к трактовке понятия имидж и имиджа практического психолога учебного заведения. Рассматриваются основные теории к изучению природы психологического феномена имидж и обосновывается деятельностной подход к изучению имиджа психолога. Описываются особенности личности практического психолога как субъекта имиджа.

Ключевые слова: *имидж психолога, личность, учебное заведение.*

This article researches modern approaches of the interpretation of the concept of image and image of a practical psychologist. Author considers the main theories of study the nature of the psychological phenomenon image and justify practical approach to study the image of a psychologist. Describing personality features of a practical psychologist as a subject of image.

Key words: *the image of a practical psychologist, personality, educational institution.*

© ЛИГОМИНА Т.А., 2018

У сучасному швидкоплинному інформаційному суспільстві роль психолога в навчальному закладі набуває особливого значення. Педагоги хочуть бачити в особі психолога надійного колегу, який завжди підтримає та допоможе розв'язати складнощі в роботі. Батьки та учні сподіваються, що психолог допоможе розкрити потенціал дитини, знайти її сильні сторони, визначити свій шлях в житті. Необхідною умовою успішної професійної діяльності є здатність професіонала-психолога побудувати «місточки довіри», сформувати авторитетну позицію в колективі – що насамперед визначає його професійну успішність.

Потенційні клієнти будуть довіряти лише такому психологу, в спілкуванні з яким вони відчувають себе комфортно, у професіоналізмі якого вони впевнені. Позитивне враження про фахівця часто складається в перші хвилини спілкування на основі його зовнішнього вигляду, манери спілкування, готовності прийняти і зрозуміти. Саме тому той образ, який склався у клієнтів щодо особистості практичного психолога, його професійної компетентності, може або допомагати фахівцю в його діяльності, або навпаки заважати. Вкрай важливим аспектом у професійній діяльності практичного психолога навчального закладу є опікування формуванням власного позитивного іміджу. Імідж практичного психолога має пряме відношення до професійної компетентності особистості, психологічної культури і є важливим показником професійної майстерності. Імідж практичного психолога навчального закладу значною мірою визначає ефективність його взаємодії з учасниками освітнього процесу, є важливою умовою побудови довірливих взаємин, допомагає визначати вектори власного професійного розвитку (В. Бозаджієв, А. Калюжний, М. Кузьміна).

Багатовекторність професійної діяльності спрямовує практичних психологів закладів освіти на постійний пошук ефективних технологій удосконалення власної професійної діяльності і формування привабливого професійного іміджу як умови покращання професійних результатів. Врахування соціально-психологічних чинників його формування і готовність відповідати очікуванням може стати вагомим ресурсом удосконалення професіоналізму практичних психологів.

Проблема іміджу в освітньому процесі стала предметом досліджень лише в останні роки (Л. Донська, В. Ісаченко, Л. Колесникова, О. Красношлікова, П. Фролов, О. Цокур, О. Чебикін). Останнім часом значно розширилася царина досліджень професійного іміджу студентів-психологів (Л. Зотова, А. Кривцова, О. Купріна, Ю. Нетесана, С. Салманова та ін.). Втім, відомо,

що на етапі професійного навчання формування іміджу майбутнього спеціаліста лише розпочинається, у той час як в умовах професійної діяльності створюються безмежні можливості для його розширення, поглиблення, деталізації. Втім, практичні психологи навчальних закладів мають досить приблизні уявлення про власний імідж, обмежені у своїх спробах оптимізувати, за необхідності, його характеристики.

Метою даної наукової статті є теоретична розвідка проблеми формування професійного іміджу практичного психолога навчального закладу. Для досягнення мети означено низку *завдань*, зокрема, аналіз теоретичних підходів до розуміння психологічного феномену «імідж практичного психолога»; обґрунтування діяльнісного підходу до вивчення іміджу практичного психолога як провідного у дослідженні; окреслення особливостей особистості практичного психолога як суб'єкта іміджу.

У науковій літературі немає однозначного трактування поняття іміджу. Серед зарубіжних авторів можна виокремити наукові розвідки П. Берда, М. Спіллейн, Б. Швальбе, які пов'язують імідж, насамперед, із зовнішнім виглядом людини («імідж як картинка людини, яку вона представляє іншим» П. Берд) [2]. А також Д. Бурстіна, Б. Брюса і К. Мелдер, що розглядали імідж як спеціально створений носій певного роду інформації (Д. Бурстіна) [20]. І взагалі, поняття «імідж» найчастіше розглядається з точки зору рекламного бізнесу і певної пропаганди, акцентуючи увагу на привабливості та зовнішніх характеристиках.

Питання дослідження іміджу серед вітчизняних науковців також є неоднозначним. О. Петрова стверджує, що імідж – це образ-уявлення, в якому у складній та визначеній взаємодії поєднуються внутрішні та зовнішні характеристики об'єкту [16].

О. Панасюк наголошує, що імідж це результат сприйняття людьми деяких характеристик об'єкту, внаслідок чого в психіці кожного із них формується образ цього об'єкту, який ними оцінюється [13]. У свою чергу Г. Андрєєва доповнює, що імідж як специфічний «образ», акцентує увагу лише на певні позитивні сторони об'єкта [1].

Перелигіна О. слушно зауважує, що імідж як символічний та емоційний образ суб'єкта створюється у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [14].

Важливою для розуміння сутності досліджуваного феномену є теза А. Санатулової щодо таких характеристик іміджу: це певний емоційно забарвлений синтентичний образ; він формується в свідомості людей щодо особи, організації чи об'єкта; спонукає до певної соціальної поведінки [8].

При всій різноманітності формулювань спільним є погляд на імідж як емоційно забарвлений образ сприйняття, що складається у свідомості людей щодо певного соціального об'єкта. У своєму дослідженні будемо керуватися підходами, згідно яких імідж є соціальним, емоційно забарвленим утворенням, що складається у свідомості соціальної групи в результаті зусиль особистості, основне призначення якого полягає у намаганні справити позитивне враження на оточуючих.

Імідж як предмет дослідження є мультипарадигмальним, тому в науковій літературі немає одного підходу до вивчення цього феномену. Аналіз психологічної літератури показує, що науковці розглядають імідж з точки зору теорії образу, соціальних уявлень, діяльнісного підходу, як результат інтерсуб'єктної взаємодії тощо. Спробуємо детальніше розібратися з

природою виникнення цього явища.

При визначенні поняття «імідж» науковці зазвичай використовують поняття «образ». Тому можливо припустити, що імідж тотожний поняттю образу. Образ розуміється як результат психічного відображення того чи іншого об'єктивного явища, в процесі цього відображення можливі перетворення вихідної інформації, і відповідно образ не обов'язково являє собою точну копію відображуваного. Процес створення образу може бути активним і цілеспрямованим (наприклад, в мистецтві); цей процес може включати процедури аналізу (що дозволяє відобразити типове в об'єкті) і синтезу (завдяки чому образ володіє характеристиками індивідуального явища).

Описані вище характеристики можна застосувати і до іміджу. Проте поняття іміджу не є точним синонімом до поняття образ. Імідж можна визначити як різновид образу, а саме такий образ, прообразом якого є суб'єкт. Суб'єктом зазвичай виступає людина або група людей (колектив, організація) або будь-який предмет, якщо йому в процесі створення і сприйняття, приписуються особистісні, людські якості [14].

Основною відмінністю образу від іміджу, на думку Д. Леонтьєва, є те, що імідж – це спеціально сконструйований образ, в той час як образ існує незалежно від спеціальних зусиль його носія або інших його творців [10].

З точки зору соціальної психології, імідж є різновидом образу, що виникає в результаті соціального пізнання. Дослідники зазначають, що імідж виникає при взаємодії носія іміджу і аудиторії, на яку він розрахований. Тобто імідж має соціальний характер і природу його виникнення можливо обґрунтувати за теорією соціальних уявлень С. Московічі [19].

Існує ряд аспектів, які зближують сутність соціальних уявлень та іміджу: імідж, так само, як і соціальні уявлення, носить колективний характер, є феноменом масової, а не індивідуальної свідомості; імідж, як і соціальні уявлення, має комунікативну природу, виникає в процесі спілкування, взаємодії; імідж безпосередньо залежить від культурного історичного контексту, він динамічний: відповідно до змін в самому носії або в груповій свідомості його атрибути перетворюються, видозмінюються; імідж, і соціальні уявлення направляють, регулюють поведінку індивідів. Положення теорії соціальних уявлень можуть бути використані і для пояснення механізмів формування іміджу[6].

Проте принциповою відмінністю іміджу від соціальних уявлень є мотивація до їх конструювання. Соціальні уявлення необхідні для того, щоб осмислити та пояснити соціальну реальність людини. Щодо іміджу, то він покликаний сприяти суб'єкту прообразу в досягненні успіху. (О. Дагаєва, Г. Андрєєва, О. Перелигіна та ін.)

Динамічно розвивається акмеологічний підхід до вивчення іміджу (А. Деркач, В. Зазикіна, О. Костенко, А. Федоркіна). Цінність акмеологічного підходу полягає в тому, що він включає в себе показники професіоналізму і компетентності, здатність особистості до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації [12].

Дослідники (А. Калюжний,О. Перелигіна) схиляються до того, що імідж як символічний образ суб'єкта, створюється в процесі інтерсуб'єктної взаємодії. Зміст іміджу як образу суб'єкта, що створюється в інтерсуб'єктній взаємодії, визначається відображенням в ньому «Я-концепції» суб'єкта-прообразу. Це трактування пов'язане з протиріччям між «Ідеальним Я» і об-

разом у інших суб'єкта-прообразу, яке потім впливає на «Я-концепцію», причому не тільки на рівні самосприйняття, але і на рівні зміни об'єктивних індивідуальних, особистісних і професійно-діяльнісних характеристик суб'єкта [9].

Пояснюючи використання концепції інтерсуб'єктної природи іміджу, О. Перелигіна наголошує, що це новий погляд на природу іміджу. Він передбачає, що імідж є цілісним утворенням і основною метою створення іміджу є прагнення людини досягти успіху в усіх аспектах життя [15].

Без сумніву, описані вище підходи до вивчення феномену іміджу є обґрунтованими і актуальними для психологічної науки. Беручи до уваги методологічні позиції авторів і спираючись на них, у своєму дослідженні робитимемо акцент на іміджі як засобі удосконалення професіоналізму практичних психологів, їх самовираженні і самореалізації у професії; самого психолога розглядаємо як носія іміджу та активного суб'єкта діяльності по створенню іміджу. Можливості діяльнісного підходу дають змогу відповісти на питання щодо чинників формування іміджу, можливостей оптимізації, механізмів розвитку.

Фундаментальна теорія діяльності в психологічній науці була започаткована ще у XX ст., її розробники зазначали, що лише у процесі діяльності людина створює себе саму (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) [17]. Особистість розвивається у процесі діяльності через усвідомлення її необхідності та важливості, своєї ролі в ній на основі діалогічного емоційного контакту з іншими людьми. У діяльності і через діяльність досліджується здатність особистості до саморозвитку, особливості спілкування, визначаються стратегії досягнення цілей тощо [7].

Обґрунтовуючи застосування теорії діяльності при вивченні іміджу психолога необхідно враховувати такі аспекти: імідж виступає як явище включене в систему людської діяльності та використовується в процесі діяльності (сукупність різних форм діяльності, які взаємодіючи і змінюючи один одного забезпечують формування і реалізацію особистості професіонала); імідж виникає в процесі діяльності, тобто є продуктом діяльності людини; імідж є феноменом соціальним, тобто створюється під час такого специфічного виду діяльності особистості як спілкування; психолог як носій іміджу є суб'єктом діяльності по створенню власного іміджу.

Також, імідж можна розглядати як явище, в якому відбувається злиття всіх видів діяльності:

- перетворювальної, спрямованої на видозміну групи або самої людини;
- пізнавальної, спрямованої особистістю на оточуючих і на саму себе;
- ціннісно-орієнтаційної, націленої на вироблення, осмислення, споживання і поширення ціннісних смислів;
- комунікативної, що представляє собою процес кодування і передачі інформації з подальшою її розшифровкою і постійним обміном смислами [12].

Провідним видом діяльності людини є саме професійна діяльність. Професійна діяльність, більше ніж будь-який інший вид діяльності людини, залучає до себе всю особистість, яка є одночасно і продуктом, і регулятором діяльності. Людина може втілити в продукті своєї праці власне відношення до світу, людей, суспільства, конкретних сфер людської активності [3]. Успішно реалізовувати свою про-

фесійну діяльність практичний психолог може завдяки його основному інструменту роботи – його особистості. Фундаментом для побудови іміджу суб'єкта, конгруентного його свідомості і підсвідомості, є психологічні особливості особистості. Саме тому психологу необхідна постійна робота з удосконалення і розвитку власної особистості.

Суттєвою для нашого дослідження є класифікація якостей особистості, які допомагають фахівцю у створенні позитивного іміджу:

Комунікативність (здатність легко сходитися з людьми), емпатичність (здатність до співпереживання), рефлексивність (здатність розуміти іншу людину) і красномовність (здатність впливати словом). Ці якості складають набір природних задатків, що допомагають подобатися людям. Володіння перерахованими здібностями і постійні вправи в їхньому розвитку – запорука успішного створення особистого іміджу.

Якості особистості як наслідок її освіти і виховання. До них відносяться моральні цінності, психічне здоров'я і здатність до міжособистісного спілкування.

Якості, що пов'язані з життєвим і професійним досвідом особистості. Особливо важливо, коли цей досвід допомагає в розвитку інтуїції (за Г. Бороздіною) [5].

Науковці (Н. Чепелєва, Н. Повякель, М. Амінов, В. Молоканов, Н. Бачманова, Н. Стафуріна) схиляються до думки, що для успішної професійної діяльності практичний психолог повинен володіти такими якостями як високий рівень комунікативних умінь, розвинений емоційний інтелект, гнучке та творче мислення, рефлективність, здатність до співпереживання та високий рівень адаптивності [18].

У рамках розгляду характеристик професійної діяльності психолога інформативною складовою для нашого дослідження є поняття «іміджева компетентність психолога», ознаки якої описує у своїх дослідженнях В. Бозаджиєв. Автор вбачає у іміджевій компетентності інтегративність якості особистості психолога, що проявляється у здатності та готовності самостійно і успішно формувати власний імідж психолога [4].

Разом з тим слід підкреслити, що не тільки особистісні якості впливають на формування іміджу, а й сам процес формування іміджу призводить до особистісних змін суб'єкта-прообразу іміджу. Емпіричні дослідження, показують, що за допомогою іміджу досягаються глибокі особистісні зміни – насамперед у самому суб'єкті іміджу. Спрямованість цих змін може бути різною, залежно як від змісту іміджу, так і від технологій, які використовувалися при його створенні.

Здійснюючи продуктивну діяльність по формуванню свого іміджу, психолог не тільки демонструє суспільству більш привабливі особистісні і професійні якості, але одночасно з цим в процесі взаємодії вчиться бачити себе з боку, звертати увагу на свої слабкості і недоліки, співвідносити свої суб'єктивні характеристики з еталонним зразком особистості професіонала, що існує у суспільстві та коригувати свій власний образ [12].

Взагалі, діяльність психолога як суб'єкта по створенню власного позитивного іміджу можна умовно охарактеризувати так: початково практичний психолог пізнає для себе образ ідеального психолога, який є у суспільстві, через безпосереднє сприйняття або інші джерела (думки колег, інших людей, книжки, ЗМІ тощо); цей образ немовби застигає у психіці фахівця, далі у

процесі власної професійної діяльності відбувається співвіднесення образу психолога-професіонала з власною системою цінностей, особистісними особливостями, формується уявлення про себе як про фахівця. Включаються певні соціально-психологічні механізми, такі як атрибуція, стереотипізація, генералізація установки, механізм когнітивного дисонансу, навіювання. З часом відбувається ревізія та корекція власних особистісних рис характеру, професійних якостей і акцентується увага на індивідуальних яскравих позитивних сторонах. Психолог програє окремі елементи бажаного іміджу та намагається використовувати ці елементи у своїй професійній діяльності, тобто відбувається вживанням в образ. І останній етап – це формування практичним психологом вже власного позитивного іміджу.

Висновки. Таким чином, теоретико-методологічним підходом до вивчення іміджу практичного психолога визначено діяльнісну парадигму, що дозволяє комплексно розглянути особливості цього феномену як запоруку успішної професійної діяльності психолога. Здійснений аналіз наукової літератури дає змогу дійти висновку, що провідним видом діяльності людини є професійна діяльність, яка допомагає особистості в повній мірі проявити себе. Визначено, що професійна діяльність психолога є особливим видом соціальної діяльності, вона дає можливість саморозвитку та самовираження особистості. А ключовим елементом для успішного саморозвитку, самовираження та реалізації особистості в професії виступає імідж, формування якого сприяє ефективному виконанню психологом своєї професійної діяльності.

Визначено, що імідж є різновидом образу і формується він у свідомості людей в результаті зусиль психолога. Імідж є компонентом особистості, що допомагає психологу сформувати образ фахівця, професіонала своєї справи, налагодити ефективну взаємодію з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у вивченні механізмів формування іміджу психолога, виокремленні критерій та показників сформованості професійного іміджу практичного психолога

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андреева Г. М. Психология социального познания : Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – Издание второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 244 с.*
2. *Берд П. Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / П. Берд; Пер. с англ. Т. А. Сиваковой. – М.: Амалфея, 1997. – 208 с.*
3. *Богдан, Н.Н. Введение в профессиональную деятельность:учеб. пособие / Н.Н.Богдан; Е.В.Балганова;РАНХиГС, Сиб. ин-т упр. — Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2013. — 128 с.*
4. *Бозаджиев В.Л. Имидж психолога. – М.: Издательство «Академия Естествознания», 2009. –219 с.*
5. *Бороздина Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – 2-е изд. – М.: Инфра-М, 2008. – 294 с.*
6. *Горбаткин Д.А. Имидж организации: структура, механизмы функционирования, подходы к формированию: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. – 169 с.*
7. *Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. – В. В. Давыдов. –*

Томск: Пеленг, 1995. – 144 с.
8. *Имиджелогия. Как нравиться людям (сост., науч. ред. В.М. Шепель). М., 2002. – 635 с.*
9. *Калюжный А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. А. Калюжный. – Ярославль: 2007. – 50 с.*
10. *Леонтьев Д.А. Образ, по которому нас встречают // Рекламный мир. 1995. № 6.*
11. *Мазоренко М. О. Імідж як феномен професійної культури / М. О. Мазоренко // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. праць. – Харків : УЦЗУ, 2010. – Вип. 13. – С. 170-178.*
12. *Основы общей и управленческой акмеологии [Текст]: (Учеб. пособие) / О.С. Анисимов, А.А. Деркач ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – Москва : [б. и.], 1995. – 268 с.*
13. *Панасюк А.Ю. Имидж. Энциклопедический словарь А.Ю. Панасюк – М.: РИПОЛ Классик, 2007. – 768 с.*
14. *Перелыгина Е. Б. Психология имиджа: учеб. пособие / Е.Б. Перелыгина. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 223 с.*
15. *Перелыгина Е.Б. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия (Содержание и пути развития): Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. – 697 с.*
16. *Петрова Е.А. Имиджелогия: избранные труды: монография / Е.А. Петрова. – М. : Ред.-издат. Центр Акад. имиджелогии, 2011. – 192 с.*
17. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.*
18. *Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 1999. – Вип. 19. – С.271-278.*
19. *Шкуратова И.П. Исполнение социальных ролей как механизм создания имиджа личности // Имиджелогия-2005: Материалы Третьего международного симпозиума по имиджелогии / Под ред. Е.А. Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2005. – С. 64-67.*
20. *Boorstin D. The Image, or what Happened to the American Dream. - Harmondsworth, (Mddx), Penguin books,1963. – 314 p.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Andreeva H. M. Psykholohiya sotsial'noho znannya: Ucheb. posibnyk dlya studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv / H. M. Andreeva. - Yzdanye vtoroe, pererab. i dop. - M .: Aspekt Press, 2004. - 244 s.*
2. *Berd P. Proday sebya! Éffektyvnaya taktyka uluchshenyya vasheho ymydzha / P. Berd; Per s anhl. T. A. Syvakovoy. - M .: Amal'fya, 1997. - 208 s.*
3. *Bohdan, N.N. Vvedennya v profesiynu diyal'nist': navchannya. posobye / N.N.Bohdan; E.V.Balhanova; RANKhiHS, Syb. in-t upr. - Novosybirs'k: Yzd-vo SybAHS, 2013. - 128 s.*
4. *Bozadzhyev V.L. Imidzh psykholoha. - M .: Yzdatel'stvo «Akademyya Estestvoznanyya», 2009. -219 s.*
5. *Borozdyna H. V. Psykholohiya dilovoho spilkuvannya / H. V. Borozdyna. - 2-e vydannya. - M .: Ynfra-M, 2008. - 294 s.*
6. *Horbatkyn D.A. Imidzh orhanizatsiyi: struktura, mekhanizmy funktsionuvannya, pidkhody do formuvannya: Dys. ... kand. psykhol. nauk. M., 2002. - 169 s.*
7. *Davydov V. V. Pro ponyattya rozvyvayuchoho navchannya. Sbornyk statey. - V. V. Davydov. - Tomsk: Pelenh, 1995. - 144 s.*
8. *Imidzhelohiya. Yak nravyt'sya lyudyam (sost., Naukovyy red. V.M. Shepel'). M., 2002. - 635 s.*
9. *Kalyuzhnyy A. A. Sotsial'no-psykholohichni osnovy imidzha uchyteliv: avtoref. dys. na*

soyskanye uchen. stupeni doktora psykhol. nauk: spets. 19.00.05 «Sotsial'na psykholohiya» / A. A. Kalyuzhnyy. - Yaroslavl': 2007. - 50 s.

10. *Leont'ev D.A. Obraz, za yakym my zustriyemo // Reklamnyy myr. 1995. № 6.*
11. *Mazorenko M. O. Imidzh yak fenomen profesiynoyi kul'tury / M. O. Mazorenko // Problemy ekstremal'noyi ta kryzovoyi psykholohiyi: zb. nauk. prats'. - Kharkiv: UTSZU, 2010. - Vyp. 13. - S. 170-178.*
12. *Osnovy spil'noyi ta upravlencheskoy akmeolohyy [Tekst]: (Ucheb. Posibnyk) / O.S. Anysymov, A.A. Derkach; Ros. akad. hos. sluzhby pry Prezydente Ros. Federatsiyi. - Moskva: [b. i.], 1995. - 268 s.*
13. *Panasyuk A.YU. Imidzh Entsyklopedychnyy slovnyk A.YU. Panasyuk - M .: RYPOL Klasyk, 2007. - 768 s.*
14. *Perelyhyna E. B. Psykholohiya imidzha: navchannya. posobye / E.B. Perelyhyna. - M. : Aspekt Press, 2002. - 223 s.*
15. *Perelyhyna E.B. Imidzh yak fenomen intersubektnoho vzayemodiyi (Soderzhanye i shlyakhy rozvytku): Dys. ... d-ra psykhol. nauk. M., 2003. - 697 s.*
16. *Petrova E.A. Ymydzhelohyya: vybrannye trudy: monohrafyya / E.A. Petrova - M. : Red.-yzdat. Tsentr Akad. imidzhelohiyi, 2011. - 192 s.*
17. *Rubynshteyn S. L. Osnovy zahal'noyi psykholohiyi / S. L. Rubynshteyn. - SPb .: Vydavnytstvo «Pyter», 2000. - 712 s.*
18. *Chepel'yeva N.V. Formuvannya profesiynoyi kompetentsiyi u protsesi vuzovoyi pidhotovky psykholoha-praktyky / N.V. Chepel'yeva // Aktual'ni problemy psykholohiyi: Nauk. zapysky Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka. - K., 1999. - Vyp. 19. - S.271-278.*
19. *Shkuratova I.P. Vykonannya sotsial'nykh roley yak mekhanizm stvorennya imidzhu osobystosti // Imidzhelohiya-2005: Materialy tret'oho mizhnarodnoho sympoziumu po imenilohiyi / Pid red. E.A. Petrova M .: RYTS AIM, 2005. - S. 64-67.*
20. *Boorstin D. Zobrazhennya abo shcho stalosya z amerykans'koyu mriyeyu. - Kharmsenvort, (Mddx), knyhy z pinhviniv, 1963. - 314 stor.*

IMAGE OF PRACTICAL PSYCHOLOGIST: THEORETICAL EXCURSION

Lygomina T.A.,
Postgraduate Student, Department of Practical Psychology, Institute of Human,
Kiev Boris Grinchenko University,
Kyiv, Ukraine

МАЛЯР О.І.,
кандидат психологічних наук,
КВНЗ «Вінницька академія
неперервної освіти»
м. Вінниця, Україна
НАЗАРЕНКО Н.А.,
методист з психологічної служби
КЗ «Немирівський РМК»,
викладач коледжу будівництва та
архітектури
Вінницького НАУ,
м. Немирів, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Стаття присвячена вивченню особливостей гендерних уявлень у підлітків. Розкрито психологічні основи понять «гендерна ідентичність», «гендерна роль» і «гендерні уявлення». Представлені результати проведеного емпіричного дослідження особливостей гендерних уявлень у дітей підліткового віку. Охарактеризовано вплив соціальних стереотипів щодо образу чоловіків і жінок у підлітків.

Ключові слова: *гендерні уявлення, гендерна роль, гендерна ідентичність, фемінінність, маскулінність, андрогінність, підлітковий вік.*

Статья посвящена изучению особенностей гендерных представлений у подростков. Раскрыто психологические основы понятий «гендерная идентичность», «гендерная роль» и «гендерные представления». Представлены результаты проведенного эмпирического исследования особенностей гендерных представлений у детей подросткового возраста. Охарактеризовано влияние социальных стереотипов относительно образа мужчин и женщин у подростков.

Ключевые слова: *гендерные представления, гендерная роль, гендерная идентичность, феминность, маскулинность, андрогинность, подростковый возраст.*

© МАЛЯР О.І., НАЗАРЕНКО Н.А., 2018

The article is devoted to the study of peculiarities of gender representations in teenagers. The psychological foundations of the concepts of "gender identity", "gender role" and "gender representations" are revealed. The results of the empirical study of the features of gender representations in children are presented. The influence of social stereotypes on the image of men and women in teenagers are described.

Key words: *gender representation, gender role, gender identity, femininity, masculinity, androgyny, teenagers.*

Постановка проблеми. Сучасна епоха глобальних соціально-економічних і культурних трансформацій, що супроводжуються руйнуванням традиційної системи гендерної стратифікації, різким ослабленням поляризації чоловічих і жіночих соціальних ролей, задає нові орієнтири у вихованні підростаючого покоління. Відбувається засвоєння елементів культури, розкриваються і інтеріоризуються соціальні норми і цінності, які прийняті в суспільстві. Все частіше задаються зразки поведінки, при яких чоловічі і жіночі якості завуальовані, або нав'язуються думки про вільний вибір самим підлітком гендерної поведінки, незалежно від його статевої приналежності. Особливу значущість питання гендерних уявлень набувають у підлітковому віці тому, що це обумовлено становленням цілісної ідентичності особистості. Це призводить до проблеми формування гендерних уявлень, порушення гендерної соціалізації, а іноді і гендерної ідентичності. У зв'язку з цим питання про вивчення гендерних уявлень та ідентичності дітей підліткового віку залишається досить актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці зосереджено увагу на вивченні статевої диференціації, формуванні психологічної статі, гендерної ідентичності та механізмах її формування (В. В. Абраменкова, В. О. Васютинський, К. П. Веселовська, Т. В. Говорун, О. Кікінеджі, Д. В. Колесов, А .Е. Личко, А .А. Палій, І. П. Петрище, Т. М. Титаренко, О. М. Шарган, Т. І. Юферова). У соціально-психологічному напрямку досліджується соціокультурний аспект у формуванні статі, аналізується значення соціальних цінностей, соціальних уявлень в цьому процесі та питання міжстатевих стосунків (Ш. Берн, Д. М. Ісаєв, В. Ю. Каган, Я. Л. Коломинський, І. С. Кон, Г. М. Лактіонова, М. Х. Мелтсас, Т. А. Репіна); сутність й особливості гендерних уявлень, які виникають у процесі гендерної ідентичності особистості, агентів гендерної соціалізації, гендерних ролей, стереотипів та механізмів (С. Бем, Ш. Берн, Л. Бутузової, І. Кльоциної, І. Кона, В. Москаленко, В. Романової, Л. Харченко).

Метою нашої статті є теоретичне та емпіричне дослідження психологічних особливостей гендерних уявлень та ідентичності підлітків.

Виклад основного матеріалу. В аналізі гендерних уявлень та соціалі-

зації застосовуються такі поняття як «гендерна роль», «гендерна ідентичність». Л. І. Дублецька вважає, що гендерні уявлення – це первинні знання, які є основою гендерної ідентичності. Вони відображають узагальнений образ маскулінності, фемінінності, андрогінності, які засвоюються у процесі гендерної соціалізації. За своєю суттю стереотипи маскулінності та фемінності представляють ядро гендерних уявлень, яке характеризується стабільністю та непохитністю. Завдяки сформованим гендерним уявленням особистість набуває індивідуального гендерного досвіду, що відображається у її поведінкових, емоційних, мотиваційних проявах. Гендерні уявлення засвоюються на когнітивному рівні у вигляді схем – латентних утворень, які є орієнтирами для особистості у двоїстому світі чоловічих та жіночих речей [5, с. 25].

Формування психології статі І. Кон пов'язує із засвоєнням гендерної ролі, що визначається як система приписів, модель поведінки, яку повинен засвоїти і якій повинен відповідати індивід, щоб його визнавали за чоловіка або жінку [9].

Т. В. Говорун і О. М. Кікінеджі визначають гендерні ролі як соціальні норми, які визначають функції, обов'язки чоловіків і жінок у сім'ї та суспільстві. Дотримання гендерної ролі – це комбінація всього, що людина робить, говорить, як поводиться, щоб відповідати прийнятим у суспільстві щодо чоловіків і жінок нормативам і приписам [3, с. 35]. Гендерна роль, як уявлення людини про себе як істоту певної статі, пов'язана з культурними та суспільними нормами та співвідноситься з чоловічими або жіночими моделями поведінки, властивими соціальним ситуаціям. Гендерна роль формується в процесі нерозривної взаємодії біологічного та соціокультурного чинників і зумовлює специфіку поведінки особистості, її сприймання себе та навколишніх. Ставлення особистості до ознак гендерної ролі та до власної статевої приналежності виявляється у її статеворольовій позиції. Поведінка ж, яка реалізує нормативні очікування або орієнтована на них, називається авторами статеворольовою поведінкою, або гендерною поведінкою [3, с. 39 – 40].

«Гендерна роль» відображає саме соціальний аспект поведінки особистості, абстрагований від суб'єктивних і особистісних сторін, а поняття «гендерна установка» містить особистісний характер гендерної поведінки, який відображає індивідуальні здібності, мотиви, орієнтації особистості підлітків. Становлення гендерної ідентичності суб'єкта пов'язане не тільки з наявністю гендерної ролі та включених до неї соціальних стереотипів, уявлень і очікувань - вони мають стати засобами усвідомлення власної статевої приналежності, тобто із зовнішнього, «заданого» соціумом плану перейти у внутрішнє, особистісно-осмислене прийняття гендерних ролей та відповідних їм установок [3, 9, 11].

О. Асмолов, М. Боришевський, В. Мясищев, С. Рубінштейн, М. Савчин, Т. Титаренко розглядають прояви суб'єктності в сфері свідомості інтегративним утворенням особистості, глобальною змістовно-функціональною характеристикою саморегуляції поведінки людини [5]. В рамках аналізу онтогенетичних перетворень особистості на шляху набуття гендерної ідентичності та формування гендерних уявлень, важливого значення набувають суб'єктивні механізми психічної активності – самоприйняття, самовизначення, саморефлексії, самореалізації (Л. Анциферова,

В. Столін, В. Татенко). Тому гендерна ідентичність – це суб'єктивне осмислення, переживання статевої ролі, єдність статевого усвідомлення та поведінки (І. Кон, В. Васютинський, О. Кікінежді) [3,9].

Дослідники В. Васютинський, Н. Гафізова, Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Кльоцина, І. Романов, В. Столін вважають гендерну ідентичність однією з характеристик структури гендера та аспектом самосвідомості, що описує переживання індивідом себе, як представника певної статі; характеристикою, яка набувається особистістю внаслідок інтеріоризації статевих рис; внутрішньою динамічною структурою, що інтегрує окремі сторони особистості, пов'язані з усвідомленням себе жінкою або чоловіком. Також вони вказують на взаємозв'язок гендерної ідентичності і гендерної ролі [3,8,9].

На думку Дж. Т. Спенса (J. T. Spence), С. Бусктер (C. Buckner) ключовим моментом для психології статі є поняття ґендерної ідентичності, яке розуміється як базове відчуття мужності або жіночності, що пов'язане з усвідомленням біологічної статі та її прийняттям. Автори зазначають, що кожна людина має свою особисту шкалу оцінки статеворольових властивостей, за якими вона оцінює і себе, і оточуючих у ґендерному просторі. Маскулінність визначається спочатку як об'єктивна даність, що здатна вивчати світ, в той час як фемінінність – суб'єктивна і така, що вивчається зовнішнім світом. Інакше кажучи, маскулінність є спрямованою на те, щоб зрозуміти світ, інтегрувати зовнішні об'єкти в себе, а фемінінність – на те, щоб бути зрозумілою світом і бути інтегрованою в інший об'єкт. Маскулінні індивіди є більш експресивними в контакті, а фемінінні – більш пасивними. Маскулінність здебільшого є орієнтованою на те, щоб любити, а фемінінність – щоб любили її [15].

С. А. Ільїних пропонує типологію фемінінності, яка включає кілька її видів:

- нормативна фемінінність – відповідає традиційним жіночим ролям, орієнтації на сім'ю і материнство, відповідність таким особистісним рисам як конформність, м'якість, емпатія, турбота тощо;
- інфантильна фемінінність особистості пов'язана з нерозвиненістю цінностей сім'ї та материнства, яка формується через відсутність відповідних зразків поведінки. Також даний вид проявляється у відсутності конформізму, прагнення контролювати оточуючих, нетерпимість тощо;
- інверсійна фемінінність – така, що відповідає традиційно чоловічій поведінці, пов'язаній з суперництвом, незалежністю, агресивністю, амбітністю. Жінкам, що характеризуються даним типом фемініності, властиве уникнення спілкування з чоловіками, дітьми, орієнтація на сім'ю;
- деформована фемінінність – визначається проявом асоціальної поведінки: алкоголізм, наркоманія, відмова від народжених дітей. Автор описує таких жінок як таких, що ззовні реалізують фемінінність, і водночас – не мають її змістовних характеристик, основною з яких є самореалізація в потомстві;
- андрогінна фемінінність – поєднання наявності «чоловічих» і «жіночих» рис, які в підсумку формують такі якості як спон-

танність, емоційність, врівноваженість, розважливість. Ставлення до материнства цих жінок не вказується автором [7].

О. Вейнінгера вважають, що чоловіки мають виключно риси мужності, виражені в більшому або меншому ступені, а жінки – жіночності [1]. В. А. Геодакян, Г. В. Гритчук, Н. В. Хамитов розглядають маскулінні та фемінінні риси як взаємопов'язані, такі, що мають зворотній зв'язок між собою [2,4,11]. Чим більш високим рівнем маскулінності володіє особистість, тим менший рівень вона має фемінінності і навпаки. Фактично, йдеться про те, що статеворольові якості мають незмінний рівень, а маскулінність та фемінінність мають певні відсотки, сума яких завжди дорівнює 100 %. В основі теорії С. Бем лежить уявлення про те, що маскулінність і фемінінність є мета-конструкціями, що складаються з безлічі характерологічних і поведінкових рис, поєднання яких і формує статеворольову ідентичність [6].

Ідея психологічної андрогінії базується на уявленні про те, що психологічно здорові чоловіки та жінки можуть мати однакові (андрогінні) статеворольові якості. Маскулінні та андрогінні діти та дорослі мають більш високий рівень самооцінки, самореалізації, в той час як фемінінні особистості уявляють себе більш негативно [12,13,14]. Отже, фемінність та маскулінність вважають провідними вимірами гендерних орієнтацій, спрямованості людини та соціуму на ідеологію традиційного чи егалітарного розподілу ролей.

В суспільствах, орієнтованих на патріархальний розподіл ролей, найпоширенішою з гендерних настановлень є їх комплементарність та диференціація зумовлених ними психологічних властивостей (С. Сачер, І. Кон, Дж. Хайд) [9,13,14].

На думку О.С. Кочаряна [10] маскулінність і фемінінність є пов'язаними, цілими. Зростання фемінінності передбачає зростання маскулінності і навпаки. За даними О.С. Кочаряна після 10-11 років у дівчаток спостерігається поступове розщеплення фемінінних і маскулінних властивостей. З точки зору автора, це пов'язано з формуванням бажання подобатися протилежній статі. Вважається, що вже до 15-16 років дівчатка, як і хлопчики, приходять до андрогінної моделі, що пов'язана з особливостями проходження певних етапів вікового розвитку [10].

Слід зазначити, що автори вважають, що ґендерна ідентичність невиправдано ототожнюється з рольової ідентичністю. Підтвердженням тому існують дослідження, які показують, що при сприйнятті інших люди є схильними приписувати якості маскулінності або фемінінності, спираючись на знання щодо професії людини і тільки потім про її ґендер. На сучасному етапі відбуваються серйозні трансформації ґендерних ролей як чоловічих, так і жіночих.

Зауважимо, наше дослідження базувалося на обґрунтуваннях вчених С.Бем, Е.Маккобі, Т.Репиної, що андрогінність є найбільш сприятливою для пристосування в процесі формування гендерної ідентичності та соціалізації. Тому, аналізуючи дану проблему, ми повинні зосереджуватися на вивченні гендерних ролей у дітей підліткового віку за допомогою опитувальника С. Бем.

До типово чоловічих рис за даною методикою відносяться такі, як незалежність, домінантність, агресивність, схильність до ризику, впевненість в собі, сміливість, наполегливість, рішучість, мужність,стриманість, сила; до типово жіночих рис – чутливість,

ніжність, спонтанність, відкритість, здатність до співчуття, співпереживання, імпульсивність, дратівливість та до андрогінних рис відносяться такі, як оптимістичність,чесність, хороший організатор, доброта, духовність.

За результатами проведеного опитувальник С. Бем ми отримали такі данні: маскулінність мають 31,25% підлітків, фемінінність виявлено у 43,7% респондентів та андрогінність складає 25% досліджуваних. Отже, більшість досліджуваних позитивно ставляться до виконання жіночої ролі, вважаючи провідними перевагами жінок у суспільстві материнство, соціальну компетентність, поважне ставлення до жінок. Це можна пояснити тим, що у нашому дослідженні була переважна кількість осіб жіночої статі, тому дівчата досить точно уявляють позицію жінки у статеворольовій структурі суспільства, але усвідомлення ряду переваг жіночої ролі робить її достатньо прийнятною. Було виявлено, що у дівчат механізм гендернорольової ідентифікації тісно пов'язаний з особливостями спілкування, їх гендерна поведінка диктується групою, до якої належить молода людина. Набір позитивних рис, які піддослідні цінують у представників своєї та протилежної статі, в уявленнях дівчат збігається зі стереотипами фемінності та маскулінності.

Маскулінним підліткам більше притаманна висока самооцінка власної зовнішності та фізичної привабливості, агресивні прояви в поведінці, а також вони є більш контактними у спілкуванні, що може сприяти їхній активності в установленні міжособистісних контактів.

Підлітки, у який виявлено андрогінні гендерні ролі, характеризуються проявами високої самооцінки та низьким рівнем тривожності, вмінням позитивно спілкуватися з однолітками та ставитися до соціальних настанов.

За результатами експериментального дослідження, проявилися відмінності позитивних і негативних ознак маскулінності і фемінності Негативні ознаки - це конкретні образи того, якими якостями не повинні володіти сучасний чоловік та жінка. Респондентами (29,5%) були зазначені наступні чоловічі риси: хоробрість, відважність, розсудливість, комунікабельний, рішучість, дотепність, цілеспрямованість, порядність, освічений. Також підлітки (34%) охарактеризували жіночі риси: привітна, приємна, розумна, вихована, цілеспрямована, начитана, комунікабельна, інтелігентна.

Слід зазначити, що гендерні уявлення про чоловіка і жінку у респондентів в цілому відповідають сучасним соціальним нормам та стереотипам. Однак, прослідковується негативна тенденція до маскулінності дівчат і фемінності хлопців. Така ситуація вимагає створення цілеспрямованої системи роботи з формування позитивних уявлень про функції і особливості статусу чоловіка і жінки в суспільстві.

Такі дані свідчать про наявність стереотипних поглядів на чоловіків і жінок, що узгоджуються з біполярною моделлю маскулінності і фемінності у хлопчиків, що характеризується віковими особливостями підліткового віку. Результати дослідження дають змогу стверджувати, що гендерні ролі старших підлітків є загалом сформованими і соціально зрілими. Уявлення підлітків щодо фемінності і маскулінності носять сталий характер, що узгоджується з трансформаційними процесами зміни гендерних норм і уявлень.

Висновки і перспективи дослідження. Отже, гендерна ідентичність є психологічним механізмом усвідом-

лення гендерних ролей та формування гендерних уявлень. Тому маскулінність і фемінність виступають як провідні елементи гендерної ідентичності особистості підліткового віку. Поєднання чоловічих та жіночих поведінкових моделей суттєво розширює можливості особистості. Узагальнюючи отримані результати, виявили, що андрогінна роль у підлітковому віці є більш гармонійною, вільною від стереотипів, легше досягає поставлених цілей. Орієнтація на андрогінну роль особистості дозволяє підкреслити цінність та її унікальні особистісні риси. У процесі проведення дослідження спостерігається у підлітків досить чітка сформованість гендерних уявлень щодо чоловічої та жіночої ролі в суспільстві. Перспективами подальшого дослідження можуть слугувати дослідження маскулінності, фемінності, андрогінності як психологічних компонентів гендерної ідентичності особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Вейнингер О. Пол и характер /О. Вейнингер. – М.: «ТЕРРА»-«TERRA», 1992. – 480 с.*
2. *Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В. А. Геодакян // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171 -189.*
3. *Говорун Т. В. Гендерна психологія: Навч. Посібник \ Говорун Тамара Василівна, Кікінеджі Оксана Михайлівна. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 307 с*
4. *Гритчук Г. В. Психологічні механізми формування гендерних уявлень особистості / Г. В. Гритчук // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2008. – Т. 10 – Ч. 1. – С. 108-120.*
5. *Дубецька Л. І. Психологічні умови формування гендерних уявлень дошкільників – вихованців дитячого будинку: дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / Дубецька Лілія Ігорівна – Івано-Франківськ, 2017. – 274 с.*
6. *Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.*
7. *Ильиных С. А. Преобразование гендерной системы и новое трактование концептов маскулинности-феминности [Електронний ресурс] / Ильиных С. А. // Социологический альманах. – 2012. – № 3. – С. 55 - 66. – Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/preobrazovaniya-gendernoy-sistemy-i-novoetraktovanie-kontseptov-maskulinnosti-femininnosti*
8. *Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И.С.Клецина // Вопросы психо- логии. – 2003. – №1. – 61-78 с.*
9. *Кон И.С. Психология половых различий / И.С.Кон // Вопросы психологии. – 1981. - №2. – 47-57 с.*
10. *Кочарян А. С. Метод исследования структурной организации полоролевой сферы личности / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, Н. В. Дармостук // Вісник 176 Харківського національного ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – 2009. – № 857. – Вып. 42. – С.78 - 84.*
11. *Хамитов Н. В. Философия и психология пола / Н. В. Хамитов. – К.: Ника-Центр, 2001. – 224. – с. 121*

12. *Щудро С. А. Вікові та гендерні особливості характеру підлітків /Щудро С. А., Дроздова І. В., Журавель Т. О. // Медичні перспективи. – 2010. – №3. – С. 97 - 103.*
13. *Cheng C. Processes underlying gender-role flexibility: Do androgynous individuals know more or know how to cope? / C. Cheng // Journal of Personality. – 2005. – 73 (3). – P. 645 – 674.*
14. *Masculinity and femininityin everyday life / Edited by Eugenia Mandal. – Wydaw nictwoUniwersytetuŚląskiego, 2012. – 166 p.*
15. *Spence J. T. Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes: What do they signify? / J. T.Spence, C. Buckner // Psychology of Women Quarterly – 2000. – Vol. 24. – P. 44 - 62.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Veynynher O. Pol i kharakter / O. Veynynher. - M .: «TERRA» - «TERRA», 1992. - 480 s.*
2. *Heodakyan V. A. Teoriya dyfferentsiatsiyi poliv u problemakh lyudyny / V. A. Heodakyan // Chelovek v systemi nauk. - M .: Nauka, 1989. - S. 171 -189.*
3. *Hovorun T. V. Genderna psykholohiya: Navch. Posibnyk \ Hovorun Tamara Vasylivna, Kikinedzhi Oksana Mykhaylivna. - K .: Vydavnychyy tsentr «Akademiya», 2004. - 307 s*
4. *Hritchuk H. V. Psykholohichni mekhanizmy formuvannya hendernykh uyavlen' osobystosti / H. V. Hritchuk // Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi: zb. nauk. pr. / In-t psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny. - Kyyiv, 2008. - T. 10 - ch 1. - S. 108-120.*
5. *Dubets'ka L. I. Psykholohichni umovy formuvannya hendernykh uyavlen' doshkil'nykiv - vykhovantsiv dytyachoho budynku: dys. kand. psykh nauk: 19.00.07 / Dubets'ka Liliya Ihorivna - Ivano-Frankivs'k, 2017. - 274 s.*
6. *Yl'yn E. P. Dyfferentsyal'naya psykhofyzyolohyya muzhchyny y zhenshchyny / E. P. Yl'yn. - SPb. : Pyter, 2002. - 544 s.*
7. *Yl'ynykh S. A. Peretvorennya hendernoyi systemy ta nove traktuvannya kontseptiv maskulinnosti-femininnosti [Elektronnyy resurs] / Yl'ynykh S. A. // Sotsiolohichnyy al'manakh. - 2012. - № 3. - S. 55 - 66. - Rezhym dostupu: http:// cyberleninka.ru/article/n/preobrazovaniya-generernoy-sistemy-i-novoetraktovanie-kontseptov-maskulinnosti-femininnosti*
8. *Kletsyna I.S. Vid psykholohiyi pola - do hendernykh doslidzhen' v psykholohiyi / I.S.Kletsina // Voprosy psykholohiyi. - 2003. - №1. - 61-78 s.*
9. *Kon I.S. Psykholohyya polovykh razlychyy / I.S.Kon // Voprosy psykholohiyi. - 1981. - №2. - 47-57 s.*
10. *Kocharyan A. S. Metod doslidzhennya strukturnoyi orhanizatsiyi polo-rolevoyi sfery osobystosti / A. S. Kocharyan, E. V. Frolova, N. V. Darmostuk // Visnyk 176 Kharkivs'koho natsional'noho un-tu im. V. N. Karazina. Seriya «Psykholohiya». - 2009. - № 857. - Vyp. 42. - S.78 - 84.*
11. *Khamytov N. V. Filosofiya ta psykholohiya pola / N. V. Khamytov. - K .: Nika-Tsentr, 2001. - 224. - s. 121*
12. *Shchudro S. A. Vikovi ta henderni osoblyvosti kharakteru pidlitkiv / Shchudro S. A., Drozdova I. V., Zhuravel' T. O. // Medychni perspektyvy. - 2010. - №3. - S. 97 - 103.*

13. *Chenh S. Protsesy, shcho lezhat' v osnovi hendernoyi roli hnuchkosti: Chy androhichni lyudy znayut' bil'she abo vmiyut' spravlyatysya? / S. Chenh // Zhurnal osobystosti. - 2005. - 73 (3). - R. 645 - 674.*
14. *Maskulinnist' i feminnist' u povsyakdennomu zhytti / Redahuvav Yevheniya Mandal. - Vidomosti pro universytet Sions'ku, 2012. - 166 r.*
15. *Spens Dzh. T. Instrumental'ni ta ekspresyvni rysy, rysy stereotypiv ta stavlennya do seksyzmu: shcho vony oznachayut'? / J. T.Spence, C. Buckner // Psykholohiya zhinok shchokvartal'no - 2000. - Tom. 24. - R. 44 - 62.*

PSYCHOLOGICAL STUDY OF GENDER VIEWS IN ADOLESCENTS

Malyar O.I.,
Candidate of Psychological Sciences, KVNZ «Vinnitsa Academy of Continuing Education»
Vinnytsia, Ukraine

Nazarenko N.A.,
Methodologist from Psychological Service, KI «Nemyrivsky RMK»,
Lecturer, College of Civil Engineering and Architecture of the Vinnytsia NAU,
Nemiroff, Ukraine

МЕЛЬНИК О. А.
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
доцент кафедри психології і
педагогіки,
Національний університет фізичного
виховання і спорту,
старший науковий співробітник,
лабораторія загальної психології і
історії психології ім. В. А. Роменця,
Інститут психології
ім. Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядаються особливості інтелектуального пізнання в історичному контексті. Доводиться, що вітчизняна психологічна думка на своєму шляху щодо професійного становлення розглядає інтелектуальні операції в їх відношеннях до суб'єкта, а процес інтелектуального пізнання – як діяльність пізнаючого людського суб'єкта, спрямовану на пізнання істотних зав'язків об'єктів, які існують незалежно від інтелекту, та на створення на підставі цього пізнання системи знань, або науки про цей об'єкт. Ця цілеспрямована діяльність є практична, бо її мета – створити щось практично цінне

Ключові слова: *інтелект, інтелектуальні операції, інтелектуальне пізнання, розуміння.*

В статье рассматриваются особенности интеллектуального познания в историческом контексте. Констатируется, что отечественная психологическая мысль на своем пути относительно своего профессионального становления рассматривает интеллектуальные операции в их отношениях к субъекту, а процесс интеллектуального познания – как деятельность познающего человеческого субъекта, направленную на познание существенных связей объектов, которые существуют независимо от интеллекта и на создание на основании этого

© МЕЛЬНИК О. А. 2018

познания системы знаний, или науки об этом объекте. Эта целенаправленная деятельность является практическая, поскольку ее цель - создать что-то практически ценное.

Ключевые слова: *интеллект, интеллектуальные операции, интеллектуальное познание, понимание.*

The article deals with the features of intellectual cognition in the historical context. It is proved that the domestic psychological thought on its way to its professional development considers intellectual operations in their relations to the subject, and the process of intellectual cognition as the activity of the cognizing human subject is aimed at the knowledge of the essential links of objects that exist independently of the intellect and the creation on the basis of this cognition system of knowledge, or science about this object. This purposeful activity is practical, because its goal is to create something of practical value.

Key words: *intellect, intellectual operations, intellectual cognition, understanding.*

Урозв'язанні проблеми інтелектуального пізнання автори курсів у Києво-Могилянському колегіумі XVII ст. притримувались ідеалістичних тенденцій і вважали, що інтелект не виводиться з матерії, а створений Богом. "Інтелект, - каже Кроковський, є потенція, якою ми пізнаємо, що є суттю якоїсь речі" [3, с. 328]. Суть речі не можна побачити як образ окремого конкретного індивідуального предмета. Вона виявляється в дії цього предмета на інші предмети і в зазнавані ним впливу інших предметів, тобто у взаємодії цього предмета з іншими предметами, в його відношеннях до інших предметів або у зв'язках цього предмета з іншими. Зв'язки можуть бути суттєві і випадкові.

Пізнати ж суттєві зв'язки можна, по-перше, по їх постійності, незмінності, або "спокою", як каже Гізель, бо "спокій – це збереження речі, яка залишається і спочиває у своїй суті" [1, с. 395]. Це спокій відносний, в межах однієї форми, від її виникнення до її зникнення, коли настане зміна і виникне нова форма. По-друге, характерна риса суттєвих зв'язків – це їх необхідність. Суттєві зв'язки необхідні, бо без них не може бути і самої речі. Навіть Бог, кажуть автори курсів, не може зробити так щоб існувала якась річ, без необхідних для неї істотних зв'язків і властивостей. Ці необхідні зв'язки і властивості ми пізнаємо розумом. Отже, в цьому філософському вчені наших авторів визнається віра в силу людського розуму і заперечення (правда, нерозгорнене) можливості чуда.

По-третє, характерна риса суттєвих зв'язків як об'єкта інтелектуального пізнання – це їх загальність. Полягає вона в тому, що певне суттєве відношення або суттєва ознака предмета, яка в цьому відношенні виявляється, належить не одному тільки якомусь конкретному індивідуальному предметові. А вона спільна багатьом індиві-

дуальним предметам, які подібні один до одного якраз наявністю в кожному з них цих суттєвих ознак.

Загальність суттєвих зв'язків – це, на думку авторів курсів, найхарактерніша їх риса. Тому вони називають головним предметом інтелектуального пізнання "загальне", у протилежність чуттєвому пізнанню, головним предметом якого є "поодиноке", "окреме". Коротко автори висловлюють це положення у формі "аксіоми": "чуття пізнає окреме, інтелект пізнає загальне" [1, с. 336, на звороті].

Метою статті є презентація здійснених розвідок щодо формування і розвитку вітчизняної історії інтелектуальної психології.

Найважче авторам курсів було розв'язати проблему відношення поодинокого до загального. Це саме та проблема, яку намагався розв'язати в античній філософії Арістотель і яка в середні віки стояла в центрі відомої дискусії про "універсалії".

Намагаючись розв'язати цю складну проблему, вітчизняні філософи XVII ст. розбивають її на окремі питання. Перше питання вони ставлять так: чи ті суттєві ознаки предметів, які виявляються в їх істотних зв'язках і відношеннях, існують незалежно від інтелекту в самих речах, чи це щось створене самим інтелектом? На це питання вони відповідають наступним чином: незалежно від інтелекту існує природа як субстанція дій, зовнішні предмети й істотні зв'язки або відношення між ними. Поняття, створювані інтелектом, - це тільки подоби, образи цих істотних зв'язків між предметами.

Коротке формулювання такого розв'язання цього питання дає Горбацький у цитованому вище його положенні: "природа існує двома способами, по-перше, в собі, хоч би її не сприймав жоден інтелект…і, по-друге, в понятті душі, оскільки вона (природа) сприймається тим чи іншим способом" [2, с. 14]. Поняття, або мислене слово, каже Гізель, - це "образ, або подоба, виражена умом, або говорящим інтелектом, або актом мислення для уявлення собі цим актом об'єктивної речі" [1, с. 612].

Друге питання з цієї складної проблеми – про відношення поодинокого до загального – вони ставлять так: як може загальне, яке є чимось єдиним, існувати в багатьох окремих предметах? Коли воно в них існує, а воно в них справді існує, то як воно може бути єдиним? Найчіткіше в той час ставить це питання й оригінально його з'ясовує той же Горбацький. Він найдетальніше розглядає з усіма аргументами за і проти тринадцять давніших і сучасних йому теорій універсалій, в тому числі теорії Геракліта, Кратіла, Платона, Арістотеля, Фоми Аквінського, Дунса скота, усіх шкіл реалізму й номіналізм, критикує ці теорії і приходить до такого висновку: загальне, що існує в поодиноких речах, - це є не щось абсолютно єдине в них, а тільки щось подібне в кожній з цих поодиноких речей; інтелект охоплює це подібне у понятті як єдине і виражає його єдиним терміном; подібне в речах становить суть і природу так званого загального; це подібне існує поза інтелектом; інтелект абстрагує подібне від неподібного своїм пізнавальним актом і утворює загальне поняття для уявлення цього подібного [2, с. 182, 189-200].

У дискусії з школою Фоми Аквінського Горбацький чітко підкреслює, що пізнане інтелектом абстрактне загальне є щось пізніше від свого об'єкта, який є чимось первіснішим бо "об'єкт є раніше реальною річчю, а потім пізнаною", бо "пізнання істотно залежить від об'єктів" [2, с. 189, на звороті]. За-

гальне як поняття, - це образ подібного в речах. Але загальне, як поняття, на думку Горбацького, - це не просто "подоба" це не дзеркалоподібний відбиток загального. Інтелект ніби зливає в своєму пізнанні подібне в єдине. Узагальнення, каже він, є "пізнання багатьох речей як подібних." На підставі цього пізнання інтелект будує загальне поняття, виражаючи його в єдиному терміні (слові).

Своє розв'язання проблеми "універсалій" Горбацький скромно називає тільки "розгортанням" теорії номіналістів. Дійсно, спільне у нього з поміркованими номіналістами полягає у визнанні того, що загальне існує в понятті й виражається в слові (терміні). Але є у Горбацького нове й оригінальне порівняно з західними номіналістами: це – різке підкреслення того, що основою загального в поняттях є подібність, схожість в речах; інтелект узагальнює, абстрагуючи це подібне з окремих індивідуальних речей та зливаючи його в єдине загальне поняття.

Таким чином, проблему об'єкта інтелектуального пізнання автори курсів розв'язують з позицій матеріалізму. Розв'язання її вони дають у своїх курсах логіки, бо проблема об'єкта пізнання, вважають вони, - це проблема логіки, а не психології. Логіку автори курсів викладали в першому році навчання в класі філософії, психологію – в кінці другого року навчання в цьому ж класі. Тому вони відчували потребу дати в логіці пояснення окремих психологічних термінів, виклад окремих положень психології мислення. Тут же вони висвітлювали питання про відношення логіки і психології мислення.

З приводу цього відношення вони висловили ряд цікавих думок. Інтелектуальні операції, каже Горбацький, вивчає і психологія і, логіка. Але спосіб розгляду цих питань в обох дисциплінах різний. Психологія вивчає начало інтелектуальних операцій, причини їх виникнення, тобто суб'єкт, в якому вони знаходяться, а також операції, чим вони є в собі і які вони. Таку ж думку висловлюють і інші автори.

Логіка на думку Горбацького, не цікавиться причинами виникнення інтелектуальних операцій, їх началом. Вона не звертає уваги на суб'єкт інтелектуальних операцій, а тільки на їхній об'єкт, на відповідність і згідність інтелектуального пізнання з його об'єктом, тобто на його правдивість, на способи досягнення цієї згідності й правдивості; вона дає правила користування цими способами.

На думку Горбацького і інших київських філософів, психологія зовсім не цікавиться об'єктом логіки. Одним словом, психологія розглядає інтелектуальні операції в їх відношенні до суб'єкта, а логіка – в їх відношенні до об'єкта. Психологія – ніби наука теоретична, логіка – наука практична. Хоч у цих думках складне питання про відношення психології і логіки не знайшло свого правильного розв'язання, проте деякі сторони завдань цих наук підкреслюють в них слушно, зокрема правильно зазначається, що основним питанням логіки є питання про істинність нашого мислення.

Визначаючи, що інтелект – це спіральна потенція, а об'єкт інтелектуального пізнання – матеріальний. Саме тому, на думку філософів чуттєве пізнання нерозривно пов'язане з розумовим, доповнюють один одного. Також зазначають, що пізнає не інтелект, а людина, обдарована інтелектом. Інтелект нічого не може пізнати без матеріальних "видів" і чуттєвих образів. Навіть "коли інтелект, - каже Гізель, - уявляє собі Бога або ангелів, то він не уявляє їх собі інакше, як подобу матеріальних речей, бо він зале-

жить від своєї фантазії" [1, с. 610]. Під фантазією він розуміє взагалі здатність утворювати образи сприйнятих колись предметів.

Процес інтелектуального пізнання автори курсу логіки розглядають, як діяльність пізнаючого людського суб'єкта, спрямовану на пізнання істотних зав'язків об'єктів, які існують незалежно від інтелекту, та на створення на підставі цього пізнання системи знань, або науки про цей об'єкт. Ця цілеспрямована діяльність є практична, бо її мета – створити щось практично цінне [1, с. 274]. "Дії інтелекту, - каже Горбацький, - можна назвати практикою" [2, с. 427]. В цій складній діяльності автори курсів виділяють три основні інтелектуальні операції: утворення понять, судження й умовивід.

Інтелектуальне пізнання істотних зав'язків між об'єктами є не безпосередній процес відображення цих зав'язків інтелектом, а процес, що відбувається опосередковано, через сенситивне пізнання, інтелектуальні операції та мислені слова або терміни. Гізель критикує теорію природжених ідей Декарта і теорію анамнезу Платона, згідно з якою знання – це ніби тільки спогади душі з тих часів, коли вона до поєднання її з тілом перебувала в світі "чистих ідей".

Процес інтелектуального пізнання суті предметів автори уявляють собі так. Зовнішні предмети з їх істотними та випадковими ознаками відбиваються через "види" в чуттєвому пізнанні. Інтелект порівнює ці "види", або образи предметів, і знаходить у них подібні ознаки. Людина зосереджує на них свою увагу, завдяки увазі абстрагує їх від неподібних ознак, залишаючи останні поза увагою. Але подібні ознаки, на які інтелект звертає увагу, можуть бути істотні і випадкові. Істотні ознаки інтелект відрізняє від випадкових. Подібні істотні ознаки зливаються в один загальний образ або поняття, в якому й схоплюється суть предмета, виражаючись в єдиному мисленому слові або терміні. Таким чином, інтелект утворює єдине загальне поняття, яке є образом подібних істотних ознак, що існують у предметах незалежно від інтелекту.

Але загальне поняття може бути фальшивим образом суті предмета. Відповідність поняття суті предмета інтелект перевіряє з допомогою другої інтелектуальної операції – судження. Істотна ознака даного предмета виявляється в істотному зв'язку або відношенні до якогось іншого предмета. Цей зв'язок виражається в реченні. Його наявність або відсутність судження стверджує або заперечує.

Коли один предмет істотно зв'язаний з другим, а другий з третім і т. д., тоді інтелект, немовби перебігаючи по цих зв'язках від першого предмета до третього, може зробити вивідне судження про суттєві зв'язки між ними. З допомогою цієї третьої операції, що називається дискурсивним мисленням, або умовиводом, інтелект пізнає нові суттєві зв'язки даного предмета з іншими предметами.

У теорії інтелектуального пізнання у наших вітчизняних філософів центральний пункт становить учення про загальне поняття як мисленнєвий образ подібних істотних ознак багатьох предметів зовнішнього світу. Гізель особливо наголошував роль уваги в інтелектуальному пізнанні. "Інтелектуальне пізнання, - каже він, - це є формально увага, бо хто інтелектуально пізнає, той звертає увагу на предмет, який сприймає. Але увага включає діяльність. Отже, й інтелектуальне пізнання її включає…" [1, с. 612]. На його думку, інтелектуальне пізнання вимагає зусилля, а застосувати зусилля

– значить діяти.

Локалізуючи "розумну душу" в усьому тілі, автори курсів вважали за потрібне локалізувати в усьому тілі й інтелект як "потенцію розумної душі". Проте Яворський визнає: "все ж, хоч інтелект сидить у всьому тілі, він виконує свою функцію тільки в мозку, бо він залежить у своїй діяльності від чуттєвого пізнання, органом якого є мозок" [4, с. 525].

Доказом залежності інтелекту від нормального функціонування мозку є, на думку авторів курсів, факти порушень інтелектуального пізнання під впливом пошкоджень мозку, впливу на нього алкоголю, недосконаліть інтелектуальних операцій у дітей з причини слабкого розвитку їхнього мозку та зникнення їх у сплячих внаслідок часткової або повної "зв'язаності" зовнішніх органів чуття і мозку [там само, с. 529].

За ученням філософів Києво-Могилянської колегії інтелектуальне пізнання потребує наочного пізнання конкретних матеріальних предметів. Воно починається вже в самому чуттєвому пізнанні. Образи чуттєвого пізнання – це необхідна умова виникнення понять, бо "нічого немає в інтелекті, чого не було в чутті" [1, с. 242]. Цю тезу раніше за Локка (1690) на 45 років висловив Інокентій Гізель (1645).

Інтелектуальне пізнання, каже Горбацький, зароджується в чуттєвому пізнанні тоді, коли ми помічаємо подібні риси в багатьох окремих предметах і зосереджуємо на них увагу. Щоб помітити подібні риси предметів, треба ці предмети "зіставити разом", "порівняти", "відрізнити" подібне від неподібного. Отже ми маємо такі процеси: зіставлення, порівняння, відрізнення або аналіз, зосередження уваги протягом більш або менш тривалого часу на виділеному подібному, певне зусилля волі.

Увага відіграє значну роль, зазначають вітчизняні філософи, на цьому початковому етапі інтелектуального пізнання. Зосередивши увагу на подібному, ми відвертаємо її від неподібного, ми виділяємо подібне, абстрагуємо його з маси неподібного, внаслідок чого ясніше сприймаємо це подібне. Отже, увага лежить в основі абстрагування як важливого процесу інтелектуального пізнання.

Інтелектуальне пізнання на відміну від конкретного чуттєвого пізнання є абстрактне пізнання, яке виділяє і відокремлює подібне, спільне багатьом конкретним предметам, створюючи загальний "образ", цього подібного, або його поняття. Наші автори курсів називають результат цього процесу "образом", бо він є відображенням подібного, а також "поняттям", яке схоплює разом подібне, що існує в багатьох речах. Інтелект у дії схоплення вони називають "схоплюючим інтелектом".

Автори курсів називають перші поняття "дифузними поняттями", "нечіткими" поняттями, бо в них ще злите і невіддиференційоване істотне подібне від неістотного. У подальшому процесі інтелектуального пізнання в кожному понятті настає диференціація істотного і неістотного, внаслідок чого поняття стають "чіткими", "ясними", бо в них уже не зливаються дифузно необхідне з випадковим.

Але на цьому ще не закінчується процес утворення понять. Такі поняття, на думку наших авторів, недосконалі, незавершені. На них не можна побудувати системи знань, яку можна б було передавати іншим людям, а самому впевнено оперувати ними на практиці. Вони то появляються, то зникають у пізнаючого суб'єкта. Їх треба зафіксувати з допомогою слів або

термінів. Термін первісно означає кінцевий пункт, мету дії. Кінцевий пункт створення понять і полягає у фіксації поняття в слові. Це слово може бути внутрішнє для "розмови з самим собою", голосове для усного передавання думок або написане, призначене для передавання понять іншим на віддалі або для легшого їх запам'ятання.

Не треба думати, каже Гізель, що слова з'являються в самому кінці створення понять. Слово виникає вже в процесі споглядання предметів. "Не тільки через абстрактне пізнання, але й через наочне пізнання утворюється мислене слово" [1, с. 612].

"Мислене слово" має місце вже на самому першому етапі створення поняття, коли поняття ще дифузне. Слово відіграє вирішальну роль в узагальненні понять, у створенні "універсалій". Загальне, каже Горбацький, це щось єдине, що існує в багатьох речах і здатне бути висловленим про багато речей [2, с. 170]. Без слова його виразити не можна. Отже, мислене слово є образом цієї своєрідної єдності подібного.

Вказуючи на цю важливу роль слова, Горбацький при цьому підкреслює, що при створенні загальних понять, "універсалій", основою єдності є подібність, яка існує незалежно від інтелекту в зовнішніх речах. Які б не були універсальні поняття, вони повинні спиратись на цю об'єктивну подібність. Горбацький застерігає від легковажного створення понять, які не відображають у собі об'єктивної суті речей. "Створення загальних понять, - каже він, - це не є довільний і легковажний акт інтелекту, а такий, що спирається на природу речей" [2, с. 170]. Отже, наші вітчизняні автори курсів логіки, що читалися в Колегії в XVII ст., вважають логічні поняття, якщо вони правильно створені, в тому числі й категорії, відображенням природи речей, що існує незалежно від інтелекту. Вони називають їх у своїх курсах логіки "термінами", тобто вираженими в словах поняттями.

Гізель називає мислення процесом становлення понять при участі "розуміючого інтелекту", а мислене слово, або термін, плодом мислення і фактичним готовим поняттям, що утворюється як кінцевий результат інтелектуальних операцій "говорящого інтелекту".

В терміні-понятті суть предметів виражена нерозгорнуто. Розгорнуто вона може бути виражена у визначенні поняття, в якому коротко дається перелік істотних властивостей предмета, позначеного даним терміном, а також у ряді інших суджень, що виявляються в реченнях. Схоплення сутті предмета в поняттях і вираження цієї суті в словах, або термінах, це і є, вважають наші автори, те, що ми називаємо розумінням. Коли ми знаємо істотні необхідні зв'язки даного предмета з іншими, без яких він, як такий предмет, існувати не може, то ми розуміємо, чому він такий, а не інший.

Розуміння, на їх думку, має різні ступені ясності і чіткості схоплення суті предмета. Ми можемо просто сприймати якісь явища і зовсім не розуміти їх істотних зв'язків ("що й до чого"). Ми можемо розуміти їх туманно, неповно й дифузно, плутаючи необхідні й випадкові зв'язки. І, нарешті, ми можемо розуміти їх повно, ясно й чітко, схоплюючи всі істотні зв'язки і відрізняючи їх від неістотних. Наше розуміння буде завершене, коли ми зможемо словами розгорнуто пояснити іншому наше розуміння даних фактів з усіма їх істотними зв'язками.

Так само є різні ступені в утворені загальних понять. Коли інтелект схоплює істотні ознаки явищ природи,

він створює собі фізичні поняття (про дерево, світло, тепло тощо). Коли він абстрагується від фізичних якісних властивостей природних тіл і звертає увагу тільки на їх кількісні властивості, він утворює математичні поняття. Нарешті, коли він охоплює найзагальніші істотні властивості тіл природи, він створює собі логічні поняття та категорії (наприклад, "буття", "істина" тощо).

Схоплювання суті предмета – це, на думку авторів, перша інтелектуальна операція. Нею інтелектуальне пізнання об'єктивного світу не закінчується. Адже схоплення суті предмета може бути помилковим. Критичну перевірку істинності нашого розуміння зв'язків між предметами зовнішнього світу забезпечує друга інтелектуальна функція – судження. На думку наших авторів, - це центральна операція інтелектуального пізнання. Інтелект розглядає поняття пізнаючи суть предмета в розгорнутому вигляді, вираженому в формі речення. Судження – це критична перевірка правдивості наших понять, тобто відповідності суттєвих зв'язків, відбитих у наших поняттях і виражених у розгорнутому вигляді у формі речень, тим об'єктивним істотним зв'язкам, що існують у природі незалежно від інтелекту.

Висловлене в реченні судження однією людиною, може бути предметом судження другої людини. Але для цього воно повинне бути зрозуміле. Судження неможливе без розуміння. Людина, зрозумівши судження другої людини, може з цим судженням погодитись, або утриматись від виявлення свого ставлення до його правдивості чи неправдивості, коли справа для неї неясна. У цьому ставленні, вважають автори, полягає відмінність між розумінням і судженням. Людина може зрозуміти висловлене речення не висловлюючи при цьому свого судження, або можуть висловити протилежне судження. Гізель зауважує, що можливе розуміння без судження, але неможливе судження без розуміння [1, с. 226].

Між судженням і реченням відношення таке ж саме, як відношення між поняттям і словом. Речення – це виражене словами ствердження або заперечення існування зв'язку між двома предметами зовнішнього світу, вираженими двома термінами – підметом і присудком. Цей зв'язок автори називають матерією судження, ствердження або заперечення цього зв'язку – якістю судження, а обсяг поширення цього зв'язку на всі індивідуальні предмети, які підлягають підметові, або тільки на деякі – кількістю судження. За матерією судження автори поділяють судження на необхідні, випадкові й неможливі, відповідно до того, чи зв'язок між предметами, який є матерією судження, буде істотний і необхідний, чи випадковий або неможливий. За якістю вони поділяють судження на ствердні й заперечні, правдиві й фальшиві; за кількістю – на загальні, часткові, невизначені й одиничні. Вираженням самого судження в реченні, каже Гізель, є зв'язка [1, с. 228].

Ставили вітчизняні любомудри, зокрема Кроковський і питання про інтелектуальне пізнання та існування інтелектуальної пам'яті. На їхню думку інтелектуальна пам'ять існує, по-перше, як здатність відтворювати минулі акти мислення, по-друге, як прояв цієї здатності в самих актах пам'яті й пригаданих раніше утворених нами понять, висловлених суджень і зроблених висновків, по-третє, як навичка інтелекту, утворена внаслідок частого повторення пригадуваних людиною її колишніх понять, суджень та висновків. Оскільки, вважають наші автори,

інтелектуальні операції неможливі без сів, то й пам'ятати ці операції без них теж неможливо.

Висновки. На думку вітчизняних любомудрів, інтелектуальне пізнання властиве тільки людині. Чуттєве пізнання об'єктивного світу, що має своїм об'єктом тільки індивідуальні окремі предмети, є і у тварин. Воно достатнє для їх життя, бо у тварин є інстинкти, що вказують їм, які предмети зовнішнього світу корисні для задоволення їх потреб, а які шкідливі. У людини потреб більше, а інстинктів менше, тому чуттєве пізнання не задовольняє людей. Інтелект дає людині можливість пізнавати суть зовнішніх предметів та їх корисність чи шкоду для задоволення її потреб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Гізель Інокентій – Tractatus de anima, в курсі "Opus totius philosophiae", Київ, 1645. Рукопис НБУВ, шифр 88п/88.МАК/п 128. - 678 с.*
2. *Кононович-Горбацький Йосиф – Subsidium logicae, Київ, 1639. Рукопис НБУВ, шифр МАК/п 126. – 446 с.*
3. *Кроковський Йоасаф – "Tractatus in libros Aristotelis de anima", в курсі: In octo libros Aristotelis de physico auditu quaestiones, Київ, 1687. Рукопис НБУВ, шифр 617/393. – 754 с.*
4. *Яворський Стефан – Psychologia seu tractatus de anima, в курсі Agonium philosophicum II Physica, Київ, 1691. Рукопис НБУВ, шифр ДС/п 152. – 585 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Hizel' Inokentiy - Tractatus de anima, v kursi "Opus totius philosophiae", Kyyiv, 1645. Rukopys NBUV, shyfr 88p / 88.MAK / p 128. - 678 s.*
2. *Kononovych-Horbats'kyy Yosyf - Subsidium logicae, Kyyiv, 1639. Rukopys NBUV, shyfr MAK / p 126. - 446 s.*
3. *Krokovs'kyy Yoasaf - "Tractatus in Libros Aristotelis de anima", v kursi: U vos'my libriorakh Aristotelis de physico auditu quaestiones, Kyyiv, 1687. Rukopys NBUV, shyfr 617/393. - 754 s.*
4. *Yavors'kyy Stefan - Psykholohiya trayektoriyi mystetstva, kurs Agonium philosophicum II Physica, Kyyiv, 1691. Rukopys NBUV, shyfr DS / p 152. - 585 s.*

HISTORY OF FORMATION OF INTELLECTUAL KNOWLEDGE IN THE UKRAINIAN PSYCHOLOGY

Melnyk O.A.
Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher,
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,
National University of Physical Education and Sports,
Senior Researcher, Laboratory of General Psychology and History of Psychology by V. A. Roments,
Institute of Psychology by G.S. Kostiuk of the NAPS of Ukraine,
Kiev, Ukraine

ОВДІЄНКО І.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології
та педагогіки, Національний
педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті представлений теоретичний аналіз поняття психологічного благополуччя особистості. Актуальність теми обумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування у межах позитивної психології конструкту «психологічне благополуччя», яке відображає рівень позитивного функціонування особистості та ступінь задоволеності людини своїм життям. У статті розглянуті вітчизняні та зарубіжні концепції психологічного благополуччя, а також представлений огляд сучасних напрямків дослідження даного поняття.

Ключові слова: *благополуччя, суб'єктивне благополуччя, психологічне благополуччя, гедоністична та евдемоністична парадигми, теорія самодетермінації, комплексний і інтегруючий підходи.*

В данной статье представлен теоретический анализ понятия психологического благополучия личности. Актуальность темы обусловлена необходимостью теоретического обоснования в рамках позитивной психологии конструкта «психологическое благополучие», которое отражает уровень положительного функционирования личности и степень удовлетворенности человека своей жизнью. В статье рассмотрены отечественные и зарубежные концепции психологического благополучия, а также представлен обзор современных направлений исследования данного понятия.

Ключевые слова: *благополучия, субъективное благополучие, психологическое благополучие, гедомонистична и эвдемонистических парадигмы, теория самодетерминации, комплексный и интегрирующий подходы.*

© ОВДІЄНКО І.М., 2018

The theoretical analysis of the concept of personality's psychological well-being has been presented in the article. The topicality of the subject is determined by the need of theoretical justification of psychological well-being construct in the framework of positive psychology, which reflects the level of positive personality functioning and the satisfaction of one's own life. The paper deals with the domestic and foreign studies of personality's psychological well-being, the overview of the modern research approaches of this construct is presented in the article. The analysis of hedonistic and eudemonic traditions in interpretation and study of psychological well-being has been performed. According to the hedonistic approach of well-being of the personality is adjacent to the experience of happiness. From the standpoint of the eudeministic approach, the main indicator of well-being is the completeness of self-realization of the individual in particular living conditions. Based on the principles of a systematic approach, in domestic psychology, subjective well-being is studied within the framework of subjective and complex approaches that allow one to consider this phenomenon as including simultaneously both intrapersonal processes and the surrounding reality. In general, researchers are united in the opinion that the nature of the well-being of the individual is a subjective phenomenon that can be appreciated by the person himself, based on his personality traits, life situations that could have happened to him earlier, experiences regarding different aspects of his life, activity , of itself and of the social conditions in which it is at a given time.

Key words: *well-being, subjective well-being, psychological well-being, hedonistic and eudemontist paradigms, self-determination theory, integrated and integrative approaches*

Постановка проблеми. Соціально-економічні процеси та політичні катаклізми, які відбуваються у сучасному світі, обумовлюють неперервні зміни ціннісно-смислової сфери особистості, системи норм і відносин. Вони впливають на формування почуття задоволеності або незадоволеності життям, внутрішньої рівноваги в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах особистості. Все це створює необхідність вивчення суб'єктивного благополуччя, оскільки воно є не тільки показником емоційного стану особистості, її стресостійкості і задоволеності життям, але й має визначальне значення для соціальної адаптації, становлення системи відносин особистості, її поведінки в цілому.

Різноманітні аспекти суб'єктивного благополуччя в різний час ставали об'єктом уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. Вивченню структури суб'єктивного благополуччя особистості присвячені праці Л. Куликова, М. Соколової, Р. Шаміонова та ін. Проблема взаємозв'язку ціннісної детермінації і суб'єктивного благополуччя особистості досліджувалися в роботах

О. Бочарової, Н. Лебедєвої, Р. Шаміонова та ін. Дослідженню макропсихологічних факторів та етнопсихологічних детермінант суб'єктивного благополуччя, взаємозв'язку благополуччя і суб'єктної позиції особистості, благополуччя і економічних факторів присвячені дослідження О. Бочарової, Е. Дінера, О. Журавльова, Р. Шаміонова, Є. Шербанець та ін.

Аналіз існуючої наукової літератури показує, що дослідження в даному проблемному полі багаточисленні, охоплюють великий спектр життєдіяльності особистості і місцями протирічні одне одному. Розглядаючи суб'єктивне благополуччя через призму фундаментальних підходів, дослідники намагаються структурувати і найповніше розкрити предиктори даного явища.

Крім того, щоб розглянути проблему благополуччя, суб'єктивного благополуччя особистості, спочатку необхідно розкрити сутність психологічного благополуччя, оскільки поняття являються суміжними і відображають одне явище, але за своїм змістом є мають відмінності. Тому неможна вивчити суб'єктивне благополуччя без розгляду психологічного благополуччя. Також складність однозначного тлумачення феномена полягає в тому, що відсутній всезагальний термін.

В цілому в науковій і методичній літературі проблема суб'єктивного благополуччя особистості розглянута не повноцінно, тому *метою* нашого дослідження є проаналізувати теоретичні підходи до розуміння благополуччя, суб'єктивного благополуччя особистості.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення сутності і змісту суб'єктивного благополуччя особистості слід звернутися до аналізу зарубіжної і вітчизняної літератури і виокремимо ряд основних підходів, значимих для нашого дослідження.

У другій половині XX століття проблема психологічного благополуччя стала належати до числа актуальних для науки, залучаючи до себе увагу представників психології, соціології, економіки та інших областей знання. На сьогодні наше суспільство розвивається динамічно. Оточуючий соціальний світ з його складністю, мінливістю може сприйматися людиною як нестабільність і невизначеність в кар'єрі, відносинах з іншими, прогнозуванні свого подальшого життя та особистісних досягнень в різних життєвих питаннях. Таким чином, особистість стає не адаптованою до соціуму, що закономірно призводить до втрати людиною почуття впевненості, відчуття тривоги і розгубленості, психологічному дискомфорту у новому оточуючому світі. Як зазначає А. Бефані, особистість «не усвідомлює себе суб'єктом власної активності, переживає крах ідеалів і життєвих орієнтирів, кризу ідентичності» [3].

На сьогоднішній день дослідники намагаються визначити єдину структуру суб'єктивного благополуччя особистості, її фактори і вплив на життя, і діяльність суб'єкта, в свою чергу, відзначаючи, що суб'єктивне благополуччя – це один із показників якості життя людини і суспільства. Основними передумовами суб'єктивного благополуччя є різні форми задоволеності – собою, соціальними взаємовідносинами, життям, діяльністю, повнотою самореалізації тощо. Задоволеність життям в тій чи іншій мірі пов'язане із самооцінкою рівня наближення ідеального життя до щастя.

Праці зарубіжних вчених, які присвячені проблемі благополуччя, основані на двох основоположних підходах – гедоністичному і евдемоністичному,

які мають між собою як відмінні, так і схожі положення. Витоками даних фундаментальних підходів є праці вчених в рамках стародавньої філософії. З точки зору евдемонізму благополуччя і задоволеність вивчали Аристотель, Вольтер, Фома Аквінський та інші, гедонізму – Джон Локк, Томас Гоббс та ін.

В руслі *гедоністичного підходу*, перш за все, звернемося до досліджень Н. Бредбурна, оскільки саме ним було вперше введене поняття «психологічне благополуччя», яке він ототожнював із суб'єктивним відчуттям щастя і загальним задоволенням життя [8].

Слід зазначити, саме теорія Н. Бредбурна отримала широке визнання серед наукового осередку психологів, а також отримала розвиток в працях багатьох дослідників.

У свою чергу, Е. Дінер висунув свою інтерпретацію феномена благополуччя і ввів термін «суб'єктивне благополуччя», при цьому, він не розглядав поняття психологічного і суб'єктивного благополуччя, як визначаючи, що вони тотожні. Вчений вважає, що суб'єктивне благополуччя є компонентом психологічного. На думку Е. Дінера, благополуччя включає:

- когнітивну (інтелектуальну оцінку задоволеності різними сферами життя);
- емоційну сторони самоприйняття [9].

Рівень суб'єктивного благополуччя є одночасно як показником того, наскільки людина депресивна або тривожна, так і демонструє наскільки одна людина щасливіша, ніж інша. В структурі суб'єктивного благополуччя Е. Дінер виділяє три основні компоненти: задоволення, приємні і неприємні емоції. Саме ці компоненти, поєднуючись між собою, формують рівень суб'єктивного благополуччя особистості.

Слід відзначити, що в рамках даного підходу благополуччя особистості є суміжним з переживанням щастя. Для того, щоб особистість відчувала суб'єктивне благополуччя, необхідно виконання умов, а саме: наявність відчуття задоволеності життям, наявність позитивних афективних переживань і відсутність негативних афективних проявів (депресії, тривожності тощо).

У власних дослідженнях М. Аргайл розглядає суб'єктивне благополуччя як синонім щастя, притримується гедоністичній структурі благополуччя. Така інтерпретація щастя найбільш близька до поняття суб'єктивного благополуччя, в якому щастя розуміється як позитивний емоційний компонент благополуччя. Вчений відзначає, що суб'єктивне благополуччя являє собою не тільки суб'єктивний показник, але також є істинним станом людини, оскільки обумовлено фактичною роботою головного мозку, реальному вираженню обличчя та різним видам поведінки людини [2].

Таким чином, з точки зору гедоністичного підходу, структура благополуччя являє собою взаємозв'язок трьох компонентів: почуття задоволення, приємних і неприємних емоцій, які поєднуючись між собою, формують рівень суб'єктивного благополуччя особистості.

Змістовно іншим підходом до феномену суб'єктивного благополуччя є *евдемоністичний підхід*, який у зарубіжних дослідженнях представлений у працях К. Ріфф, яка виділяє у структурі суб'єктивного благополуччя наступні компоненти: самоприйняття і автономію, позитивні відносини з оточуючими і управління оточуючим середовищем, ціль у житті та особистісне зростання [11].

Досліджуючи теорію К. Ріфф, слід

відзначити, що перераховані компоненти структури психологічного благополуччя можна співставити з іншими структурними елементами теорій позитивного функціонування особистості. Наприклад, компонент названий авторкою «самоприйняття», співвідноситься з терміном «самоповага», яке було введене і розроблене в теоріях А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорта та М. Яходи. З точки зору К. Ріфф, самоприйняття включає в себе визнання людиною своїх сильних і слабких сторін характеру, а також позитивну оцінку власного минулого, а також співвідноситься з концепцією індивідуалізації К. Юнга і однієї із складових процесу его-інтеграції Е. Еріксона відповідно.

Отже, з позиції евдемоністичного підходу основним показником благополуччя є повнота самореалізації особистості в конкретних життєвих умовах. Прихильники даного підходу передбачають, що не все, що приносить людині задоволення, збільшує рівень її суб'єктивного благополуччя.

У дослідженнях А. Вассерман приходить до висновку, що щастя – це гедоністичне поняття, а суб'єктивне благополуччя, в свою чергу, відображає сутність особистості людини. Автор передбачає, що благополуччя людини можливе, якщо її життя відповідає її цінностям і цілям. Вчений емпірично довів, що емоційний компонент особистості тісно взаємопов'язаний з переважанням позитивного афекту, встановлена висока кореляція між емоціями і якостями, такими як особистісне зростання і саморозвиток [1].

Основним показником благополуччя, з точки зору даного підходу, є повнота самореалізації особистості в конкретних життєвих умовах. Це дозволяє передбачити, що рівень суб'єктивного благополуччя збільшується не тільки в результаті подій, які приносять людині задоволення, але і проблеми, з якими зустрічається людина в житті, негативний, а іноді і травмуючий досвід від переживання ситуацій, можуть в деяких випадках виступати факторами підвищення рівня суб'єктивного благополуччя особистості, шляхом більш глибшого осмислення життя, ефективної адаптації до соціального середовища, вироблення способів вирішення проблем, встановлення більш гармонійних відносин з оточуючими [Руіні].

У вітчизняній і радянській психології інтерес до суб'єктивного благополуччя почав спостерігатися з 90-х років минулого століття. Внесок у розробку і дослідження даної проблеми внесли наступні психологи: Л. Куликов, А. Созонтов, М. Соколова, П. Фесенко, Р. Шаміонов, Т. Шевеленкова та інші.

Характеристика розглянутих нами підходів до вивченню суб'єктивного благополуччя, що склалися у зарубіжних дослідженнях, найбільш повно представлена в роботі А. Созонтова [6]. Автор співставляє підходи, виділяючи при цьому не тільки їх теоретичні та методологічні переваги, але і також недоліки. На думку вченого, основний недолік гедоністичного підходу полягає у недостатній увазі до теорії, униканні будь-яких теоретичних обґрунтувань емпіричного матеріалу.

Евдемоністичний підхід, з точки зору А. Созонтова намагається заповнити «прогалини», які притаманні гедоністичному підходу до проблеми психологічного благополуччя і представляє «в певних аспектах і альтернативу, і доповнення до гедоністичної позиції» [6].

З метою подолання існуючих недоліків гедоністичного і евдемоністичного підходів, і, з іншого боку, неможливістю визначення феномена

благополуччя з позиції одного окремого взятого підходу, дослідники намагалися розширити межі досліджуваного явища, пропонуючи нові теорії і методологічні підходи.

Теорія самодетермінації, запропонована Р. Райаном і Е. Демсі розкрила перспективи для вивчення благополуччя. Під самодетермінацією автори розуміють вроджену схильність особистості вибирати цікаві для себе спосіб поведінки й існування, незалежно від впливу оточуючої дійсності і внутріособистісних процесів [10]. Таким чином, індивід відчуває і реалізує у своїй поведінці свободу вибору, незалежно від впливу обмежуючих об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Згідно з даною теорією психологічний розвиток особистості можливий при задоволенні таких потреб, як потреба в автономії, компетентності і у зв'язках з іншими людьми. Під автономією дослідники розуміють будування своєї поведінки у відповідності з внутрішніми цінностями і бажаннями особистості. Її основою є відсутність зовнішнього контролю зі сторони оточуючих. При цьому, потреба у компетентності визначається як схильність до ефективної взаємодії з оточенням і діяльності в ньому.

На думку вчених, задоволення всіх потреб забезпечує суб'єктивне благополуччя особистості і її цілісність. Самодетермінація стає центральним аспектом суб'єктивного благополуччя, розкриваючи дане явище через самореалізацію особистості і способи її досягнення.

Ґрунтуючись на принципах системного підходу, у вітчизняній психології суб'єктивне благополуччя вивчається в рамках суб'єктного і комплексного підходів, які дозволяють розглядати дане явище як таке, що включає в себе одночасно і внутріособистісні процеси і оточуючу дійсність. Особистість розглядається як елемент складної системи.

В цілому, підхід до особистості як до суб'єкту свого буття (К. Абульханова-Славська, З. Рябікіна, О. Шебанець та ін.) дозволяє розглядати суб'єктивне благополуччя як результат активної особистісної позиції, коди людина сама вирішує, наскільки вона хоче бути щасливою.

З позиції *суб'єктного підходу* К. Абульханова-Славська розглядає механізм саморегуляції, як інтегруючу здібність, яка здійснює взаємодію особистості з оточуючим світом і всіма сферами життя. Завдяки цьому особистість вибирає власний спосіб життя і її стратегію, що призводить у відповідність індивідуальність особистості як суб'єкта і об'єктивний хід життя. На думку авторки, рівень суб'єктивного благополуччя особистість визначає, орієнтуючись на зовнішні соціальні критерії, проте переживання задоволеності є завжди внутріособистісним. Дане співвідношення переживання задоволеності і незадоволеності дослідниця визначає як ведуче особистісне протиріччя [1].

З позиції *комплексного підходу*, суб'єктивне благополуччя у вітчизняній психології розглядається як багатовимірна модель, що інтегрує в собі компоненти гедоністичного і евдемоністичного підходів. В руслі даного підходу, проблему суб'єктивного благополуччя розглядав Л. Куликов. Він відзначав, що благополуччя і відчуття благополуччя мають велике значення для всього суб'єктивного (внутрішнього) світу особистості [5].

З точки зору вченого, «суб'єктивне благополуччя – це інтегральне, відносно стійке переживання, на яке впливають різні сторони буття людини, в ньому злиті особливості відношення

людини до себе і оточуючого світу. Саме переживання благополуччя є однією з важливих складових домінуючого психічного стану» [5, с. 481]. Суб'єктивне благополуччя особистості, як і настрій, є складним психічним феноменом, який характеризується багаточисленними проявами у психіці і формується під впливом багатьох факторів.

Поряд з вищезазначеними теоріями, які намагаються поєднати два основоположні підходи до вивчення проблеми благополуччя, існує *інтегративний підхід*, який представлений багаторівневою моделлю психологічного благополуччя А. Вороніної.

З точки зору дослідниці «психологічне благополуччя – це системна якість людини, що набувається нею в процесі життєдіяльності на основі психофізичної збереженості функцій і проявляється у суб'єкта в переживанні змістової наповненості і цінності життя в цілому як засобу досягнення внутрішніх соціально орієнтованих цілей, і є умовою реалізації його потенційних можливостей і здібностей» [4]. У якості інтегрального показника психологічного благополуччя виступає «рівень психологічного благополуччя», для оцінки якого необхідна об'єктивна сторона (оцінка психолога) і суб'єктивна сторона (самооцінка суб'єкта).

Проаналізувавши переваги та недоліки різних підходів і думки вчених до розуміння суб'єктивного благополуччя, ми будемо притримуватися визначення запропонованого Р. Шаміоновим, оскільки воно, на наш погляд, відображає сутність даного складного психологічного явища і включає в себе всі значущі його критерії.

Суб'єктивне благополуччя особистості – це емоційно-оціночне ставлення людини до своєї особистості, взаємовідносин з іншими, до свого життя і процесів, які мають велике значення для неї, з позиції засвоєного нормативного уявлення про благополуччя зовнішнього і внутрішнього середовища, що виражається у переживанні задоволеності і характеризується відчуттям щастя [7].

Висновки. Таким чином, проведений нами аналіз робіт зарубіжних і вітчизняних авторів показав, що протягом всієї історії вивчення суб'єктивного благополуччя особистості, погляди вчених відносно самого поняття даного психологічного явища суттєво змінювалися, розвивалися і доповнювали один одного. Незважаючи на це, дослідники єдині в думці, що за своєю природою благополуччя особистості є суб'єктивним феноменом, який може бути оцінений самою людиною, виходячи із її особистісних особливостей, життєвих ситуацій, які могли з ним відбуватися раніше, переживань відносно різних сторін свого життя, діяльності, самої себе і соціальних умов, в яких вона перебуває в даний момент часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Абульханова-Славская К. А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного похода / К. А. Абульханова-Славская / Мир психологии. Научно-методическмий журнал. – 2011. - №1. – С. 22.*
2. *Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб: Питер, 2003. – 271 с.*
3. *Бефани А. А. Эмоциональный компонент психологического благополуччя личности: эвдомонистический поход / А. А. Бефани / Вісник Одеського*

національного університету. Психологія – 2012 – Т. 17, Вип. 8 – С. 332-340.

4. *Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. канд. психол. наук. – Томск, 2002. – 24 с*
5. *Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / Ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476-510.*
6. *Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. – 2006. - №4. – С. 105 – 114.*
7. *Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 180с.*
8. *Bradburn N. The Structure of Psychological Well Being. Chicago: Aldine Pub. Co.,1969. – 320 p.*
9. *Diener E. The science of well-being: the collected works. Series: Social Indicators Research Series. Vol. 37. 2009. – 274 p.*
10. *Ryan R. M., Deci E. L. On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being // Annual Reviews Psychol. 2001. № 52. – P.141–166.*
11. *Ryff C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. № 4. – P. 719-727.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Abul'khanova-Slavskaya K. A. Spivvidnoshennya indyvidual'nosti ta osobystosti v svit sub'yektnoho pokhodu / K. A. Abul'khanova-Slavskaya / Myr psykholohiyi. Naukovo-metodychnyy zhurnal. - 2011. - №1. - S. 22*
2. *Arhayl M. Psykholohyya schast'ya / M. Arhayl. - SPb: Pyter, 2003. - 271 s.*
3. *Befany A. A. Emotsional'nyy komponent psykholohichnoho blahopoluchennya osobystosti: evdomonichnyy pokhod / A. A. Befany / Visnyk Odes'koho natsional'noho universytetu. Psykholohiya - 2012 - T. 17, Vyp. 8 - S. 332-340.*
4. *Voronyna A. V. Otsinka psykholohichnoho blahopoluchiya shkolyariv u systemi profilaktychnoyi ta korektsiynoyi roboty psykholohichnoyi sluzhby: avtoref. dys. kand. psykhol. nauk. - Tomsk, 2002. - 24 s*
5. *Kulykov L. V. Determinanty udovletvorennosty zhyzn'yu / L. V. Kulykov // Obshchestvo y polytyka / Red. V.YU. Bol'shakov. - SPb .: Yzd-vo S.-Peterburz'koho un-ta, 2000. - S. 476-510.*
6. *Sozontov A. E. Hedonistychnyy ta evdemonistychnyy pidkhody do problemy psykholohichnoho blahopoluchchya // Voprosy psykholohiyi. - 2006. - №4. - S. 105 - 114.*
7. *Shamyonov R. M. Psykholohiya subektyvnoho blahopoluchiya osobystosti / R. M. Shamionov. - Saratov: Yzd-vo Sarat. un-ta, 2004. - 180s.*
8. *Bredbern N. Struktura psykholohichnoho buttya. Chykaho: Aldine Pub. Co., 1969. - 320 r.*
9. *Diner E. Nauka pro blahopoluchchya: zibrani tvory. Seriya: Seriya doslidzhen' sotsial'nykh pokaznykiv. T. 37. 2009. - 274 p.*
10. *Rayan R. M., Deki E. L. Pro shchastya i lyuds'ki potentsialy: ohlyad doslidzhen' po hedonichnomu ta eudeymonichnomu dobrobutu // Richni ohlyady. Psykholohiya.*

2001. № 52. - S.141-166.

11. *Ryab S. Struktura psykholohichnoho blahopoluchchya /// Zhurnal osobystosti ta sotsial'noyi psykholohiyi. 1995. Tom. 69. № 4. - S. 719-727.*

ANALYSIS OF THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PERSONALITY OF WELL-BEING

Ovdienko I.M.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy,
M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

ПАНАСЮК Р.В.,
Урядова уповноважена з прав
осіб з інвалідністю, директор
комунального закладу
«Міський центр соціально
психологічної реабілітації дітей
та молоді з функціональними
обмеженнями «Гармонія»,
аспірант Вінницького державного
педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ»У ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Стаття присвячена аналізу поняття Я – концепція. Описані наукові підходи розуміння даного поняття. В статті проведений аналіз наукових підходів в області формування Я, що дозволило уточнити визначення Я - концепції як динамічної аутоустановчої і регулятивної системи особистості, включаючи: а)усвідомлення своїх фізичних (тілесних), соціальних, інтелектуальних, духовних властивостей, смисл свого існування в часовій протяжності життя (образ Я); б) ціннісне відношення до цих властивостей (самооцінка); в) готовність до поведінки і соціальної взаємодії у відповідності з сформованим локусом суб'єктивного контролю. Послідовно висвітлюється проблематика обгрунтування, формування, розвитку і самотворення Я – концепції. Розкриті наукові підходи дослідження Я- концепції та її модальності і аспекти. Показані психологічні відмінність понять: «Я», «Я – образ» , «Я – концепція», « самосвідомість». Розкриті соціально – психологічні особливості формування Я – концепції у людей з інвалідністю в онтогенезі виходячи із психодинамічних та екзистенційно - гуманістичних напрямків психології.

Ключові слова: *Я- концепція, Я – образ, самосвідомість, Я-фізичне, Я-соціальне, Я-емоційне, Я – розумове, люди з інвалідністю.*

В статье анализируется понятие Я – концепция. Проанализированные научные подходы понимания данного

УДК 159.922.2 **© ПАНАСЮК Р.В., 2018**

понятия. В статье проведен анализ научных подходов в области формирования Я, что сделало возможным уточнить понятие Я – концепции как динамичной аутоустановчей и регулятивной системы личности, которая включает: А) осознание своих физических (телесных), социальных, интеллектуальных, духовных способностей, смысл своего существования в часовой перспективе жизни (образ Я). Б) ценностное отношение этих качествам (самооценка). В) готовность к поведению и социальном взаимодействию у соответствии с сформированным локусом субъективного контроля. Последовательно показана проблематика объяснения, формирования, развития и самосознание Я – концепции. Раскрыты научные подходи исследования Я – концепции та ее модальности и аспекты. Раскрыты психологические различия между понятиями: «Я», «Я - образ», «Я – концепция», « самосознание». Раскрыты социально – психологические особенности формирования Я- концепции у людей с инвалидностью в онтогенезе на основе психодинамических та екзистенционально – гуманистических направлений психологии.

Ключевые слова: *Я- концепция, Я – образ, самосознание, Я-физическое, Я-социальное, Я-емоциональное, Я – умственое, люди с инвалидностью.*

The article is devoted to the analysis of self-concept. The scientific approaches of understanding the concept are described. The article provides an analysis of scientific approaches in the area of self forming, which make it possible to define self-concept as a dynamic auto-organizational and regulative system of the personality, including: perception own physical (external), social, intellectual, internal properties, a sense of own existence in temporary length of life (self-image); value attitude to this properties (self-esteem); readiness for action and social interrelation according to formed locus of subjective control. The issue concerning main arguments, forming, development and self-realization of self-concept is highlighted. The scientific approaches of study self-concept, its modality and aspects are described. The psychological differences of concepts: "self", "self-image", "self-concept", "self-consciousness" are demonstrated. The socio-psychological features of forming "self-concept" for people with ontogeny disabilities proceeding from psychodynamic and existential-humanistic areas of psychology are revealed.

Key words: *self-concept, self-image, self-consciousness, physical self, social self, emotional self, self-knowledge, people with disability.*

Постановка проблеми. Визначення поняття Я-концепція є однією з найбільш актуальних проблем, що стоять в сучасній психологічній науці. Багато в чому це пов'язано з багатогранністю даного явища, а також величезним безліччю існуючих напрямків в психології, кожне з яких пропонує своє розуміння досліджуваного предмета.

Наукове пізнання природи людського Я і самосвідомості зокрема, має довгу історію. Відомо, що людина по – справжньому вперше стає особистістю лише тоді, коли в неї повністю формується «Я». Поняття «Я – концепція», «Я – образ» виник тоді коли психологи перестали обговорювати особистість а стали розуміти, що базова психологічна субстанція є «Я». Адже свого часу О.М. Леонтьєв стверджував, що особистість народжується двічі: у 3 роки, коли каже: «Я сам» (виникає свідомість) і в підлітковий вік, коли говорить: « Я розумію себе» (формується самосвідомість)[4]. Зауважимо лише принциповий момент: свідомість спрямована на зовнішній світ, а самосвідомість – на внутрішній простір людини. Крім того, самосвідомість – це процес, з допомогою якого особа пізнає себе, а відтак й ставиться до себе. Її продуктом є уявлення людини про себе, тобто про власну Я – концепцію [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження Я – концепції особистості в рамках наукових підходів: функціоналістів (У. Джемс і др.); інтеракціоністів (Ч. Кулі, Дж. , А.А. Налчаджан і др.); когнітивістів (М. Розенберг, Дж. Роттер, І.С. Кон); психоаналітичного (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорні, Є. Еріксон); екзистенціоністи (Р. Бернс, К. Роджерс, С.Л. Петер і др.).

І.С.Кон,висвітлюючи еволюцію «Я» як наукової проблеми, вказує на колосальну складність цієї проблеми, у тому числі труднощі класифікації відповідних психологічних концепцій, тому що вони диференціюються за різними засадними лініями теоретизування [3;8].

По – перше, за предметом: одні цікавляться насамперед суб'єктивними властивостями індивіда, внутрішніми джерелами його активності, ідентичності та «Его» (персоналістична психологія, фрейдизм, екзистенціоналізм, его - психологія); інші досліджують переважно «образ Я» як елемент самосвідомості.

По - друге,за теоретичними контекстом, або кутом зору, під яким розглядається проблема «Я»; коли точкою відліку є теорія особистості, то «Я» найчастіше мислиться як певна структурна єдність, й увага привертається здебільшого до його регулятивної функції; навпаки, в контексті теорії свідомості на передній план виходять когнітивні особливості процесів самосвідомості, адекватності самооцінок і т. ін.[8].

По – третє, істотно відмінною є методологічна стратегія дослідження. Так, підхід до вивчення самооцінок

змінюється залежно від того, чи розглядаються вони вченими як безпосередні компоненти аналізованого образу, чи тільки як індикатор окремих глибинних і неусвідомлюваних особистістю якостей [8].

Дослідження різних сторін, аспектів, характеристик Я – концепції в рамках перерарахованих підходів дозволило виділити її функції, структурну організацію, зв'язки з іншими особистісними утвореннями.

У рамках психологічних теорій концепції інвалідизації представлені й теорії формування "Я-концепції". Адже "образ Я" включає в себе певний набір компонентів взаємовідношень зі світом (уявлень про своє тіло, свої психічні властивості, моральні якості, професійне самовизначення), їх конкретний зміст і значимість варіює в залежності від соціальних, психологічних та нормативних умов. Крім того, людина не просто "впізнає", "відкриває", але й активно формує себе. Усвідомлення та прийняття якихось своїх особливостей, в тому числі і функціонального дефекту, змінює самооцінку і рівень домагань, але і самі ці особливості не тільки виявляються, але й формуються в процесі діяльності [9;10].

Мета статті. Зробити аналіз природи Я у фундаментальних дослідженнях провідних науковців. Показати соціально - психологічні особливості формування Я- концепції молоді з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу досліджень. Природа людського Я і самосвідомості завжди цікавило психологічну думку і знаходило конкретизацію в запитанні кожної особистості : «Хто Я ?».

„Я-концепція" виникає на основі взаємодії особистості із соціумом. Позитивна „Я-концепція" корелює з високою самоадаптованістю людини. Це означає, що у її внутрішньому світі переважають дбайливе ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної цінності, віра в успіх, оптимізм, довіра і внутрішня свобода і задається, що я буду робити (Р. Бернс [1;2], К. Роджерс [14], Е. Еріксон [7].

Введення „Я-концепції" як складової психологічної структури особистісної адаптованості цілком закономірне, якщо зважити на те, що „Я-концепція" є стрижневим утворенням онтогенетичного розвитку людини і характеризує не тільки систему самосприйняття, а й потенційного діяння, вчинкового проживання і творення довкілля та власного "Я" (Р. Бернс [1;2], В. Джемс [5], Е. Еріксон [7], І.С. Кон [8], К. Роджерс [14] та ін.).

«Я – концепція» – відносно стійка система уявлень особистості про себе, яка грунтується на усвідомленні і оцінюванні своїх фізичних, характерологічних, інтелектуальних та інших властивостей. В «Я – концепцію» входять ті базові принципи які визначають і регулюють життя, вони складають ядро особистості і рухають її вперед.

«Я – концепція» – не лише продукт самосвідомості, а й важливий чинник спричинення людської поведінки, діяльності, тобто таке внутрішнє утворення, котре фундаментально опосередковує і нашу особисту позицію, і набір соціальних ролей, і професійний статус, і навіть нашу долю [4].

Одним з перших психологів, які займалися вивченням «Я-концепції», був У. Джемс. Саме йому належить перша і вельми глибока теорія особистісного «Я», яке він розглядав в контексті самопізнання. У. Джемс переніс у психологію та обгрунтував подвійний характер самосвідомості:

а) пізнавальне (почасти об'єкт) і б) те, що пізнає (суб'єкт), звідси дві

сторони – особистість, так зване емпіричне Его, та «Я», чисте ЕГО. Тобто У. Джеймс виділив два аспекти у роздумах особи про себе – самосвідомість та саморозуміння. Перший складається із зосередженням на власному «Я» та емоційної ідентифікації із своїми властивостями, тоді як саморозуміння містить:1) особисті пригадування, 2) власні когнітивні образи, 3) теорія «Я», котрі можуть виконувати функцію інтеграції особистих пригадувань та образів. Останні змінюються у процесі розвитку. Пізніше в теоріях «Я» переважають особистісні цінності і цілі. Відтак саме соціальний контекст дає змогу кожному формувати через суспільну взаємодію не лише самосвідомість, а й самоозуміння, з допомогою якого ми самовизначаємося у проблемному полі просторі актуальних і потенційних соціальних стосунків [4;5].

У свою чергу, «Я» - як об'єкт складається з чотирьох аспектів: «духовне Я», «матеріальне Я», «соціальне Я» і «тілесне Я», які і утворюють для кожної людини унікальний образ або сукупність уявлень про себе як особистості.

«Духовне Я» – внутрішнє і суб'єктивне буття людини. Набір його релігійних, політичних, філософських, моральних установок; «Матеріальне Я» те, що людина ототожнення з собою (його дім, власність, сім'я, друзі);

«Соціальне Я» - визнання і повага, яке отримує людина від соціуму, його соціальна роль; «Фізичне Я» - тіло людини, його первинні біологічні потреби [5].

У перші десятиліття двадцятого століття вивченням «Я-концепції» займалися не тільки багато психологів, а й соціологи. Головними теоретиками стали Ч. Кулі і Дж. Мід, які є представниками символічного інтеракціонізму.

Ч. Кулі і Дж. Мід, запропонували характеризувати індивіда через соціальну взаємодію. На їхню думку «Я» та «Інші» утворюють єлине ціле, тому, що суспільство організуючи низку поведінкових реакцій громадян накладає певні соціальні обмеження на поведінку кожного з них. Я – концепція формується під час організованого засвоєння цінностей, установок і ролей, переважно методом спроб і помилок щодо успішної безперервної взаємодії [16].

На наш погляд, такий розгляд проблеми Я-концепції є не зовсім правомірним, так як в даному випадку структура Я-концепції стає ситуативно обумовленої, і не є стійкою.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення Я-концепції дає підстави стверджувати про багатоаспектність вивчення самого поняття зокрема, як: систему уявлень людини про себе, про свої фізичні, інтелектуальні, характерологічні, соціальні та інші властивості (Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс), те, що людина вважає собою, та те, що вона вважає своїм (В. Джемс), те, що людина означає для себе (Т. Шибутані) відносно стійку, не завжди усвідомлювану, неповторну систему уявлень індивида про себе, на основі якої він будує свої взаємовідносини з людьми (І. Кон, В. Петровський і М. Ярошевський) [1;2], [14], [16].

У той же час в психоаналізі пропонується зовсім інше уявлення про поняття Я-концепції. Зокрема З. Фрейд у своїй психодинамической теорії особистості не використовує поняття Я-концепції особистості. Згідно психоаналітичної теорії З. Фрейда психіка особистості вміщує три генетично і функціонально різних компоненти: Ід (резервуар несвідомих потягів та

імпульсів психічної енергії, які керуються принципом задоволення), Его, (свідома основа, яка діє на засадах принципу реальності і виконує посередницькі функції між ірраціональним прагненнями Ід, обставинами фізичного світу і вимогами соціуму) і Супер –Его (формується з Его і втілює у собі засвоєні моральні заборони і норми, себто інтерирізована моральна цензура). Крім того частину Супер - Его становить Его – ідеал. Супер –Его визначає, якою людина має бути, то Его – ідеал спричинює те, якою вона хоче стати, кого наслідує. Ці обидві інстанції символізують соціально – нормативні компоненти свідомості і самосвідомості, а відтак перенесений «всередину» особистості соціальний світ, тоді як Его спрямоване одночасно «зовні» і «всередину» та з раціоналістичних позицій контролює перебіг неусвідомлених психічних процесів [15;16]. Звідси походить виняткова складність змістовно-динамічного положення Я, котре витримує натиск і з боку середовища («принцип реальності»), і з боку несвідомих потягів «Ід» (принцип задоволення), і з боку совісті, втіленої у Супер –Его. Постійна боротьба зазначених компонентів за умов тієї чи іншої їх невідповідності породжує численні внутрі численні внутрішньо особистісні конфлікти (розлади ціле покладання, неврози, почуття провини, сором, комплекс неповноцінності тощо).

Психоаналітична теорія розвитку грунтується на двох передумовах. Перша робить наголос на тому, що переживання раннього дитинства грають критичну роль у формуванні дорослої особистості. З. Фрейд був переконаний в тому, що основний фундамент особистості індивідуума закладається в дуже ранньому віці, до п'яти років. Вчений підкреслював значення впливу оточення на особливості розвитку людини в ранньому віці. Він підкреслював абсолютний, непорушний вплив батьків в ранні дитячі роки на подальший розвиток особистості. Виходячи з даного положення, можна зробити висновок про те, що формування Я, за Фрейдом, відбувається в дуже ранньому віці. Так, ранні дитячі переживання складають основу Я, яка в свою чергу протягом усього життя людини практично залишається незмінною. Друга передумова полягає в тому, що людина народжується з певною кількістю сексуальної енергії (лібідо). З. Фрейд розглядав психосексуальний розвиток як біологічно обумовлений процес, характерний для будь-якої людини, незалежно від культуральних впливів. У цих уявлень те, чим є люди, значною мірою являє собою результат вроджених, генетично успадкованих факторів [15;16].

Розглядаючи особистість з інвалідністю, з психоаналітичної точки зору, принцип задоволення («Ід») у всій своїй сутності зазнає «придушення». Проте це «придушення» не від принципу належності («Супер-Его»), а від відчуття своєї неповноцінності та неадекватній оцінці своїх переваг і недоліків. Ще одним з бар'єрів, через які людина з інвалідністю не може отримати те, чого бажає – є соціальні обмеження, а саме нездатність соціума забезпечити людину з інвалідністю необхідними їй речами для життя в значній мірі [16, с. 54-60]. На цьому підгрунтті може виникати когнітивний дисонанс, при якому людина переживає тривожний стан з-за невиправданих власних очікувань.

На відміну від теорії З. Фрейда, в теорії індивідуальної психології А. Адлера, Я-концепція розуміється як стиль життя індивіда, який формується в перші п'яти років життя дитини.

Під стилем життя, Адлер розумів індивідуальність особистості, яка виражається і формується в певному оточенні. Таким чином, на відміну від З. Фрейда, А. Адлер навпаки вважав, що соціальна ситуація є основним фактором при формуванні та розвитку Я-концепції. Не погодитися з автором можна лише в тому, що Я-концепція повністю стає сформованої вже до п'яти років. Ми вважаємо, що безумовно основи Я-концепції закладаються в ранньому віці, але в процесі розвитку вона якісно змінюється [16].

На його думку, у психіці будь-якої людини відбувається конфлікт між бажанням (волею до могутності) і можливістю (неповноцінністю). «Проблемність» у взаємодії індивіда з суспільством А.Адлер пов'язує з «невротичним стилем життя», який є наслідком «тяжкого» дитинства і характеризується такими особливостями, як егоцентризм, відсутність співпраці, нереалістичність [1 6]. Цей «невротичний», або «помилковий», стиль життя супроводжується постійним відчуттям загрози самооцінці, невпевненості в собі, загостреною чутливістю, що призводить до проблем у стосунках з оточуючими [2, с. 35-43].

До. Юнг так само не виділяв поняття Я-концепції, але в його теорії існує поняття «самості» особистості, яке він розглядав як первинний образ, архетип, - комплекс, існуючий в колективному несвідомому. Самість - це архетип цілісності, символ повноти людського потенціалу та єдності особистості [16].

Підхід Е. Еріксона, по суті, є розвитком концепції З. Фрейда, звернений до соціокультурного контексту становлення усвідомленого «Я» індивіда - «его». Проблематика Я-концепції розглядається Е. Еріксоном крізь призму его-ідентичності, що розуміється як продукт певної культури, що виник на біологічній основі. Її характер визначається особливостями цієї культури і можливостями певного індивіда. Джерелом его-ідентичності, на думку вченого, є «культурно значуще досягнення» [7;9;10;16].

Е. Еріксон детально проаналізував причини психологічних криз. Першу кризу він пов'язує з якістю материнського догляду. Якщо мати характеризується ненадійністю, неприйняттям немовляти, то це викликає психосоціальну установку страху, недовіру, котра спрямована на світ у цілому і, на окремих людей зокрема й буде виявлятися на пізніших стадіях розвитку.

На другій стадії надмірний чужий контроль і одночасна втрата самоконтролю можуть стати поштовхом у розвитку постійної схильності до сумніву та сорому. Це може бути пов'язано з симбіотичним зв'язком з батьками.

На третій стадії може виникати почуття провини коли не дозволяють їм діяти автономно. В усіх випадках, якщо дитина пригнічена відчуттям провини, то буде виявляти власну нікчемність. Такі вихованці бояться постояти за себе і надзвичайно залежать від дорослих. Їм не вистачає цілеспрямованості чи рішучості, або поставити перед собою реальну мету і домогтися її досягнення. Е. Еріксон переконаний, що постійне відчуття провини може стати причиною патології, пасивності, імпотенції і фрігідності.

Небезпека четвертої стадії це виникнення почуття неповноцінності або некомпетентності.

Пора юності співпадає із п'ятою стадією у схемі життєвого досвіду і є важливим періодом у психосексуальному розвитку людини. Завдання, з котрим зустрічаються підлітки у цей час, полягає в тому, щоб поєднати у цілісність усі знання про себе та інтегрувати ці

багаточисленні образи Я в особисту ідентичність. В тому випадку коли не досягається особистого ототожнення, то виникає криза ідентичності, або рольове змішування. Останнє характеризується нездатністю вибирати кар'єру чи навчатися. Вони відчувають душевний розлад, відсутність мети, непристосованість, відчуження тощо.

Роль ранньої, середньої та пізньої зрілості у формуванні людини. Шоста психосоціальна стадія формально означає початок дорослого життя. Це період одруження і становлення сім'ї. Протягом цього інтервалу люди зорієнтовані на отримання професії і влаштування власного життя.

На наш погляд, необхідно відзначити, що, не дивлячись на те, що Е. Еріксон представив у своїй теорії досить розгорнуте поданні про розвиток его-ідентичності, однак, на жаль, автор у своїй роботі не приділяв увагу такому аспекту, як структура і зміст даного феномена. Крім того, ми вважаємо, що ототожнення понять Я-концепції і его - ідентичності не зовсім обгрунтовано, тому як за визначенням самого Е. Еріксона его-ідентичність є «суб'єктивне почуття безперервної самототожноті», що вказує лише на афективну сторону даного поняття. Я-концепція не може, на нашу думку, розглядатися тільки як емоційно-забарвлене освіту, упускаючи такі її складові як когнітивний і поведінковий аспекти. Тому як уявлення про себе багато в чому визначають ставлення до соціуму, що в свою чергу реалізується через поведінку[4;9;10;16].

Сучасний стан теоретичних розробок у вивченні Я-концепції індивіда значною мірою досягнуто було завдяки роботам К. Роджерса і його феноменологічний підхід. Поняття Я – концепції виникло в 1950 році в змістовному контексті феноменологічної (гуманістичної) психології, представниками якої (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) на відміну від біхевіоризму і фройдистів, цілісно інтерпретували людське Я та його особистісне самовизначення у мікросоціумі. Автор розглядає Я-концепцію як систему самосприйняття, а не як окреме «реальне Я»[14]. К. Роджерс вважав, що внутрішня структура «Я» формується в процесі взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема зі значимими іншими (батьками, сестрами, братами і т.д.). Так, в якості ядра особистості він розглядав Я-концепцію, представлену динамікою співвідношення «Я-реального» і «Я-ідеального». На його думку, в особистості співіснують ці дві інстанції, які повинні працювати узгоджено. Згідно з поданням К. Роджерса, Я-концепція є організований, послідовний концептуальний гештальт, складений з сприйнять властивостей «Я», або «мене» і сприймань взаємовідносин «Я», або «мене» з іншими людьми і з різними аспектами життя, а також цінності, пов'язані з цим сприйняттям. Цей гештальт доступний усвідомленню, хоча не обов'язково усвідомлюваний.

Дослідник підкреслює, що Я-концепція включає не тільки наше сприйняття того, які ми є, але так і те, якими хотіли б бути, якими, на нашу думку, повинні бути [14;16]. Цей компонент «Я» К. Роджерс позначив як «Я-ідеальне», тобто якесь уявлення про себе, до якого людина найбільшою мірою прагне і цінує на відміну від К. Хорні.

На наш погляд, К. Роджерсу першому з психологів вдалося скласти найповнішу картину феномена Я-концепції і вказати на її важливість у процесі формування та розвитку особистості в цілому[14].

Аналізуючи дослідження У. Джемса, Дж. Міда, Е. Еріксона, К. Роджерса,

він виділив три основні модальності самоустановок: «реальне Я», «дзеркальне Я» і «ідеальне Я»; при цьому кожна з них включає чотири підструктури: «фізичне Я», «соціальне Я», «розумовий Я» і «емоційне Я»[1;2;4].

На думку Р. Бернса, «реальне Я» - це установки, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій статус, тобто його уявлення про те, яким він є насправді. «Дзеркальне Я» (соціальне) - установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його бачать інші. «Ідеальне Я» - це установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати [4].

У той же час, значний внесок у вивчення проблеми Я-концепції внесли представники вітчизняної психології: Д.А. Леонтьєв, Б.Г. Ананьїв С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, А.Г. Асмолов І.С. Кон, С. Максименко. та інші автори[4;8;11;12]. Вітчизняні автори розглядали проблему Я-концепції через призму поняття самосвідомість. При цьому під самосвідомістю особистості розуміється сукупність її уявлень про себе, що виражається в Я-концепції, і оцінка особистістю цих уявлень (самооцінка) [12;13]. З погляду вітчизняної психології, самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення поняття «Я» , власної індивідуальності [12].

Таким чином, можна говорити про те, що дані автори ототожнюють поняття самосвідомості та Я-концепції. Однак відкритим залишається питання про правомірність такого ототожнення. Дана проблема в чому наша свій дозвіл в працях таких авторів як: В.В. Столін, А.Г. Асмолов.

Так, згідно ідеям В.В. Столина і А.Г. Асмолова, Я-концепція скоріше є центральним утворенням самосвідомості, яка представляє собою узгоджену несуперечливу і вербально зафіксовану систему уявлень людини про саму себе, підсумок пізнання й оцінки самого себе через окремі «Я-образи» в умовах різних ситуацій. На думку авторів, Я-концепція є вершина самосвідомості. Це найбільш усвідомлений, раціональний її компонент. Поряд з Я-концепцією, у самосвідомості присутні так само й інші, менш усвідомлені компоненти, такі як самоставлення, самооцінка і «образ Я». Всі вони є динамічними складовими процесу самосвідомості, обумовлені реальною життєдіяльністю особистості [8].

У свою чергу, І.С. Кон формулює рівневу концепцію «Я-образу», використовуючи поняття установки. В цілому «Я-образ» розуміється як настановна система. Установки володіють трьома компонентами: когнітивним, афектних і похідним від перших двох поведінковим (готовність до дій щодо об'єкта). Нижній рівень «Я-образу», на думку автора, становлять неусвідомлені, представлені лише у переживанні установки, традиційно асоціюються в психології із самопочуттям і емоційним ставленням до себе.

Вище розташовані усвідомлення і самооцінка окремих властивостей і якостей. Потім ці приватні самооцінки укладаються у відносно цілісний образ, і нарешті, сам цей «Я-образ» вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для досягнення цих цілей [8].

Вивчення різних варіантів структурування особистісного «Я» показав, що Я-концепція багатокомпонентна,

тому в нашому дослідженні ми будемо розглядати її як психологічну єдність когнітивного, афективного і поведінкового компонентів. Когнітивний компонент - «образ Я», до якого відноситься зміст уявлень про себе (думаю, знаю про себе); Афективний або емоційно-оцінний компонент - пережите ставлення до себе в цілому (загальне прийняття чи неприйняття себе) і до окремих сторін своєї особистості; до цього компоненту відноситься система самооцінок (ставлюся до себе, оцінюю себе);Поведінковий компонент - характеризується проявом «Я» в поведінці, тобто прояв перших двох компонентів в поведінці (роблю, роблю, зраджую себе).

Змістовна структура Я-концепції підрозділяється за різними підставами. По модальності: Я-реальне (який я насправді); Я-ідеальне (яким я хотів би бути), ступінь розбіжності між цими аспектами Я-концепції вважається причиною відмінностей у рівні самооцінки.

За характером властивостей людини Я-концепція поділяється на: Я-фізичне, Я-соціальне, Я-інтелектуальне, Я-особистісне. По тимчасовому вимірюванню зміст Я-концепції розділяється на Я-минуле, Я-теперішній і Я-майбутнє.

Найважливішою функцією Я-концепції є набуття внутрішньої узгодженості особистості, відносної стійкості її поведінки, іншими словами, набуття ідентичності.

Я-концепція формується під впливом життєвого досвіду людини, в якому особливо важливу роль відіграють дитячо-батьківські відносини. Однак досить рано вона набуває активну роль, впливаючи на інтерпретацію цього досвіду, на ті цілі, які людина ставить перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів щодо майбутнього, оцінку досягнень і тим самим на власне становлення, розвиток, діяльність і поведінку.

Я – концепція – не лише продукт самосвідомості, а й важливий чинник спричинення людської поведінки, діяльності, вчинення, тобто внутрішнє утворення, котре фундаментально опоседковує і нащу особисту позицію, і набір соціальних ролей, і професійний статус, і навіть нашу долю [4;6]

Формування Я- концепції особистості – це тривалий і складний процес, який відбувається під впливом виховання та життєвого досвіду, діяльності та спілкування з іншими

Я-концепція – стрижневе утворення онтогенетичного розвитку людини, центральна ланка самосвідомості, відносно усталена динамічна і певною мірою усвідомлена система уявлень особи про саму себе, цілісний образ власного Я, котрий синтезує її самосприйняття такою, я вона є, хоче бути в ідеалі і має обов'язково стати [4].

Висновок з проведеного дослідження. Таким чином, як показав теоретичний аналіз літератури з проблеми Я-концепції, досі не існує єдиного, чіткого визначення даного явища, яке розкривало б всі основні його особливості. Багато в чому це пов'язано з термінологічної підміною, або ототожненням понять Я-концепції, Я-образу, самосвідомості, самості та інших.

Спочатку «Я» пов'язували з ідентичністю. «Я» це той простір де відбувається моя ідентифікація з собою і з світом. Де лежать границі мого «Я», вони проходять по моєму тілу чи розповсюджуються дальше. В психоаналізі використовувалася інтерпретація для аналізу границь «Я».

В подальшому науковців цікавило як моє власне «Я» представляється мені самому. Тобто як «Я» представлене через різні сфери предметності: Я-

психологічне, Я-соціальне, Я- фізичне. Було визначено, що «Я» живе не в предметному визначеннях а в якісних ознаках. Самовизначення «Я» це те як «Я» самовизначаюся в предметному світі.

Конструкт «Я- образ» відображає мою взаємодію з світом. Цей конструкт узагальнює мій досвіт, але він мало структорований, досить рухомий (Я-реальне, Я- потенціальне, Я – ідеальне), але він не детермінує, що я буду робити. В структурі «Я – образ» може бути елементи, що я хочу, що я можу, але не входить елемент, що я буду робити.

Я – концепція задає особистості, що я буду робити. Вона включає набір прийнятих базових ідей і принципів організації в цілому. Це ті базові принципи, які визначають і регулюють життя особистості це те, що рухає вперед.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бернс Р. Я-концепция и Я-образы / Р. Бернс // Самосознание и*
2. *защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательський Дом "БАХРАХ-М", 2006. – С. 133–211.*
3. *Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; [пер. с англ.]*
4. *– М. : Прогресс, 1986. – 421 с.*
5. *Божович Л.І. Особистість і її формування в дитячому віці /Л.І. Божович.- СПб.: Питер, 2009. - С. 196-220*
6. *Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.*
7. *Джемс У. Личность / У. Джемс // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом«БАХРАХ-М», 2003. – 672 с.*
8. *Діянова З.В., Щеголева Т.М. Самосвідомість особистості / З.В. Діянова, Т.М. Щеголева.- Іркутськ: Изд-во Іркут. ун-ту, 1993. - 56с.*
9. *Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. - 592 с.*
10. *Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон– М.,Педагогика, 1978. – 367с.*
11. *Комар Т.О. Особливості особистісного розвитку студентів з особливими потребами та студентів норми / Т.О. Комар // Психологія. Збірник наукових праць. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 24, 2004.- С. 268-277.*
12. *Комар Т.О. Дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації студентів з особливими потребами / Т.О. Комар. Збірник наукових праць №48. Частина 2. Серія. Педагогічні та психологічні науки.-Хмельницький: Вид-во Національної академії ДПСУ, 2007.- С.74-79.*
13. *Максименко С.Д. Генезис существования личности. / С.Д. Максименко– К. : Издательство ООО«КММ», 2006. – 240 с.*
14. *Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия.- Самара: Бахрах-М., 2000.- 656с.*
15. *Свєнціцький А.Л. Я-концепція і самооцінка/А.Л. Свєнціцький//Соціальна психологія: навч.- М .: Изд-во Проспект, 2005. - 246 с.*
16. *Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ.- М.: ВЛАДОС, 1995.-529 с.*
17. *Фрейд З. Психологія Я захисні механізми / З. Фрейд.- СПб .: Мова, 2000.- 421 с.*
18. *Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности /Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб.: Питер, 1999.- 606 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Berns R. YA-kontseptsyya i YA-obrazzy / R. Berns // Samosoznanye y*
2. *zakhysni mekhanizmy osobystosti. Khrestomatyya. - Samara: Vydavnytstvo "BAKHRAKH-M", 2006. - S. 133-211.*
3. *Berns R. Rozvytye YA-kontseptsyy y vospytanye / R. Berns; [per. s anhl.]*
4. *- M. : Prohres, 1986. - 421 s.*
5. *Bozhovych L.I. Osobystist' ta yiyi formuvannya v dytyachomu vitsi /L.I. Bozhovych .- SPb .: Pyter, 2009. - S. 196-220*
6. *Humenyuk O.YE. Psykholohiya YA-kontseptsiyi: Navchal'nyy posibnyk / O.YE. Humenyuk. - Ternopil': Ekonomichna dumka, 2004. - 310 s.*
7. *Dzhems U. Lychnost' / U. Dzhems // Psykholohyya samosoznanyya. Khrestomatyya. - Samara: Vydavnytstvo "BAKHRAKH-M", 2003. - 672 s.*
8. *Diyanova Z.V., Shcheholeva T.M. Samosvidomi osobystosti / Z.V. Diyanova, T.M. Shcheholeva.- Irkut·s'k: Yzd-vo Yrkut. Un-tu, 1993. - 56s.*
9. *Érykson É. Det·stvo y obshchestvo / É. Erikson. - SPb .: Lenato, AST, Fond «Universytet·s'ka knyha», 1996. - 592 s.*
10. *Kon I. S. Vidkryttya «YA» / I. S. Kon-M., Pedahohika, 1978. - 367s.*
11. *Komar T.O. Osoblyvosti osobystisnoho rozvytku studentiv z osoblyvymy potrebamy ta studentiv normy / T.O. Komar // Psykholohiya. Zbirnyk naukovykh prats'. - K .: NPU imeni M.P. Drahomanova. Vypusk 24, 2004.- S. 268-277.*
12. *Komar T.O. Doslidzhennya problemy sotsial'no-psykholohichnoyi adaptatsiyi studentiv z osoblyvymy potrebamy / T.O. Komar. Zbirnyk naukovykh prats' №48. Chastyna 2. Seriya. Pedahohichni ta psykholohichni nauky.-Khmel'nyts'kyy: Vyd Natsional'noyi akademiyi DPSU, 2007.- S.74-79.*
13. *Maksymenko S.D. Henezys sushchestvovanyya osobystosti. / S.D. Maksymenko- K. : Yzdatel'stvo OOO «KMM», 2006. - 240 s.*
14. *Samosoznanye i zakhysni mekhanizmy osobystosti. Khrestomatyya.- Samara: Bakhrakh-M., 2000.- 656s.*
15. *Svyentsits'kyy A.L. YA-kontseptsiya i samootsinka / A.L. Svyentsits'kyy // Sotsial'na psykholohiya: navch.- M .: Yzd-vo Prospekt, 2005. - 246 s.*
16. *Rodzhers K. Vz·hlyad na psykhoterapiyu. Stanovlenye lyudyny / Per. s anhl.- M .: VLADOS, 1995.-529 s.*
17. *Freyd Z. Psykholohiya YA zakhysni mekhanizmy / Z. Freyd.- SPb .: Mova, 2000.- 421 s.*
18. *Kh'ell L., Zyhler D. Teoryy lychnosty / L. KH'yell, D. Zyhler. - SPb .: Pyter, 1999.- 606 s.*

PSYCHOLOGICAL THEORY OF «I-CONCEPT» FORMATION IN PEOPLE WITH DISABILITIES

Panasyuk R.V.,
Governmental Commissioner for the Rights of Persons with Disabilities, Director of the communal institution «City Center for Social and Psychological Rehabilitation of Children and Youth with Functional Restrictions» Harmony «, Postgraduate Student of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky, Vinnytsia, Ukraine

СИВОГРАКОВА З.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра філософії
та соціології, Український
державний університет
залізничного транспорту,
м. Харків, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей особистісного професійного самовизначення студентів технічного внз. Зроблено висновок про домінування у студентів, незалежно від їх досвіду навчання у внз, середнього рівня самоактуалізації як інтегральної характеристики самовизначення; а також про зростання самосвідомості і зменшення мотиваційної спрямованості на власне «Я» як компонентів самовизначення у студентів старших курсів у порівнянні з першокурсниками.

Ключові слова: *професійне самовизначення особистості, особистісне самовизначення студентів; психологічні компоненти самовизначення.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей личностного самоопределения студентов технического вуза. Сделан вывод о преобладании у студентов, независимо от их опыта обучения в вузе, среднего уровня самоактуализации как интегральной характеристики самоопределения; а также об увеличении уровня сознательности и уменьшении мотивационной направленности на собственное «Я» как компонентов самоопределения у студентов старших курсов по сравнению с первокурсниками.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение личности, личностное самоопределение студентов, психологические компоненты самоопределения.*

The results of analysis theoretical approaches in understanding the concepts of personal and professional self-determination,

УДК 159.922 : 378 **© СИВОГРАКОВА З.А., 2018**

their psychological components are presented in the article. The understanding of self-determination from the point of view of a subjective approach to psychology as a form of personality's subjectivity, self-realization, life-creation in the profession is presented. The personality's motivational, cognitive, affective, behavioral aspects are suggested to consider as psychological components of personality's self-determination, and the level of self-actualization as an integral indicator of personality's self-determination. The results of an empirical study of the peculiarities of personality's self-determination of students of a technical college are presented. It is been concluded that students, regardless of their experience of studying at a university, have an average level of self-actualization. It is shown that the level of consciousness as an ability to act purposefully, persistently and arbitrarily tends to increase in senior students in comparison with first-year students. And it is been concluded that the level of students' motivational orientation toward one's own self, his eccentric needs, on the contrary, decrease.

Key words: *professional self-determination of personality, personality's self-determination of students, psychological components of self-determination.*

Постановка проблеми. Актуальність досліджень психологічних особливостей особистісного і професійного становлення, самовизначення, зрілості фахівців визначається вимогами сучасного ринку праці, який потребує дедалі більше не стільки тих, хто володіє чітко означеними знаннями і вміннями, скільки тих, хто здатен (залишаючись при цьому сталими, надійними, внутрішньо збалансованими особистостями) змінюватися, набувати і створювати нові знання і вміння, бути кріейторами нових компетенцій. Дослідницька проблема полягає у пошуку адекватних сучасним суспільним умовам і вимогам підходів щодо розуміння змісту як самих феноменів особистісного і професійного самовизначення, визначення особливостей їх компонентів та динамічних аспектів функціонування, закономірностей формування та розвитку, так і відповідних шляхів та психолого-педагогічних способів їхньої оптимізації та супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що психологічні особливості самовизначення особистості, професійного зокрема, були і продовжують бути предметом багатьох як теоретичних, так і емпіричних досліджень. Основні положення й ідеї вітчизняної психологічної традиції у визначених питаннях представлені в роботах С.Л. Рубінштейна, Л.І. Божович, К.О. Абульханової-Славської, І.С. Кона, Д.О. Леонтьєва, Г.М. Андрєєвої, Е.Ф. Зеєра, Є.О. Клімова, О.К. Осницького, А.В. Петровського, М.С. Пряжникова, В.Д. Шадрікова та ін., в яких ґрунтовно і всебічно досліджуються загальнопсихологічні питання змісту

і різновидів самовизначення людини, проблеми вибору, особистісних смислів, відповідальності, суб'єктності та ін. Вікові особливості професійного й особистісного самовизначення, зокрема у підлітковому і юнацькому віці (старшокласників) досліджувалися А.Є. Голомшток, Є.О. Клімовим, С.П. Крягжде, А.О. Курбатовим, О.К. Осницьким, Л.З. Сердюк, Г.О. Сторожевою та ін. Увага до визначеного вікового періоду є зрозумілою, оскільки саме із завершенням навчання у середній школі традиційно збігається необхідність у визначенні молодими людьми напрямку свого подальшої особистісно-професійної підготовки і самореалізації. Та у відповідь на зрушення у сучасному суспільстві, які зумовили розширення можливостей і посилили запит щодо здійснення особистістю свого самовизначення і його реалізації у різні вікові проміжки свого життя (а часто і незалежно від віку, а орієнтуючись виключно на необхідність відповідати новим вимогам і запитам суспільних - технологічних, інформаційних, ринкових та ін. – змін), з'являється все більше публікацій, в яких висвітлюються питання особистісного і професійного самовизначення в інші вікові періоди, під час професійної підготовки, фахової освіти, або навіть вже у ході роботи за обраною професією.

Фактори, психолого-педагогічні умови становлення професіоналізму, особливості і закономірності розвитку особистості майбутніх педагогів є традиційно предметом багатьох досліджень (І.О. Зимня, А.К. Маркова, В.В. Серіков, М.Г. Чобітько, І.С. Якиманська та ін.); також велика кількість досліджень присвячена визначенню психологічних особливостей особистісного і професійного становлення студентів-психологів (Л.В. Долинська, Т.В. Комар, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Ю.О. Приходько, В.М. Сич та ін.). Досліджуються особливості професійного самовизначення фахівців залізничного транспорту (І.В.Мітюкова), інженерів, ІТ-спеціалістів, економістів (Є.Ю. Валітова, Ю.А. Миронова, Ч.Н. Монгуш, Л.М. Плоткіна та ін.). Предметом уваги авторів досліджень є фактори, що визначають формування та розвиток, показники і критерії рівнів розвитку особистісного і професійного самовизначення майбутніх фахівців, інструменти психолого-педагогічного впливу щодо їх оптимізації.

Та все ж потребує подальшої конкретизації визначення психологічних детермінантів особистісного і професійного самовизначення майбутніх фахівців зокрема технічної сфери, з'ясування змісту особистісних компонентів їхнього самовизначення в залежності від віку, досвіду професійної підготовки тощо.

Метою статті є аналіз сучасного психологічного розуміння змісту феноменів особистісного і професійного самовизначення особистості, а також представлення результатів дослідження особливостей психологічних компонентів особистісного самовизначення майбутніх фахівців залізничного транспорту.

Виклад основного матеріалу. Проблема взаємозв'язку особистісного і професійного самовизначення особистості часто вирішується в психології через розуміння останнього як різновиду першого, вияву особистості в професії, усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності. Так, А.К.Маркова, розрізняючи у структурі самовизначення такі його різновиди, як: життєве, соціальне, індивідуальне, професійне, моральне та сімейне, - вважає перше основою

всіх інших [4]. Разом з тим професія розглядається як засіб, інструмент, а у сучасному суспільстві – необхідна умова особистісного самовизначення і самореалізації. М.С.Пряжников, розрізняючи три типи самовизначення: життєве, яке стосується різних сфер життя людини; особистісне, що полягає у пошуку свого «Я»; професійне як визначення у конкретній професії, спеціальності, трудовій функції і посаді, - вважав, що вони не тільки взаємопов'язані, але й на вищих рівнях свого прояву взаємопроникають і визначають зміст і особливості одне одного [6].

З розвитком у сучасній психології акмеологічного й андрогінного підходів (В.Г. Воронцова, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Ю.М. Кулюткін, І.П. Підласий, С.О. Сисоєва, В.І. Слободчиков) професійне самовизначення почало розглядатись як невід'ємна, неперервна, сутнісна характеристика і основний механізм процесу становлення особистості в професії, не тільки самоусвідомлення, але й формування суб'єкта професійної діяльності. У категоріях суб'єктності і життєтворчості, що розвивають В.М. Доній, Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков, В.М. Ямницький та ін., професійне й особистісне самовизначення можуть бути зрозумілі не тільки як здійснення вибору професії або альтернативних сценаріїв життя, але й також як форма суб'єктності, самоздійснення, життєтворчість особистості у професії.

Поняттями, з якими найчастіше пов'язують особистісне і професійне самовизначення, є поняття суб'єкту, самореалізації особистості, життєвого шляху, психологічної і професійної зрілості, цінностей і смислів, готовності до діяльності та ін., що розвиваються у межах суб'єктного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного підходів в психології (М.Р. Гінзбург, І.С. Кон, К.О. Абульханова-Славська, Т.В. Комар, М.С. Пряжников, В.О. Татенко, В.Г. Панок, Д.О. Леонтьєв та ін.).

Аналіз емпіричних досліджень дозволив визначити, що для виділення і вивчення психологічних структурних компонентів самовизначення особистості у процесі професійного розвитку продуктивно використовуються як основні положення, так і дослідницькі інструменти, запропоновані у межах диспозиційного підходу в психології (Є.Ю. Валітова, С.В. Львова, Ю.А. Миронова, І.В. Мітюкова, Ч.Н. Монгуш, Л.М. Плоткіна, Т.А. Фірсова, Т.В. Комар та ін.).

В якості структурних компонентів особистісного самовизначення у професійному розвиткові зокрема виділяють: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний, поведінковий [3]; орієнтаційний, операційний, ціннісно-смисловий й особистісний: когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний [5]; аспекти самосвідомості: самооцінювання, цілеутворення, саморегуляції, самоуправління і самореалізації [2] та ін.

Метою проведеного пілотного дослідження було вивчення особливостей мотиваційних, когнітивних, афективних, конативних особливостей особистості студентів (майбутніх фахівців залізничного транспорту) як особистісних компонентів їх самовизначення, а також рівня самоактуалізації як показника особистісного самовизначення.

У дослідженні взяли участь студенти 1-го і 4-го курсів денної форми навчання факультету управління процесами перевезень Українського державного університету залізничного транспорту (загальна кількість учасників – 43: 18 студентів першого курсу і 25 – четвертого; при цьому середній

вік учасників дослідження приблизно однаковий: 20 років – у групі першокурсників і 20,7 років – у групі студентів 4 курсу, пояснюється це тим, що першокурсники є випускниками технікумів і навчаються за скороченою програмою). У експериментальному дослідженні були використані: П'ятифакторний особистісний опитувальник («Велика п'ятірка») в адаптації А.Г.Грецова [1] для вивчення особливостей диспозиційних характеристик студентів, Орієнтаційна анкета Б.Басса для з'ясування особливостей мотиваційної спрямованості особистості студентів, «Шкала самоактуалізації» (А. Джоунс, Р. Крендал) [7] для визначення рівня самоактуалізації студентів.

Результати, отримані за допомогою «Шкали самоактуалізації» дозволили виявити, що більшість студентів як 1 курсу, так і 4 курсу, мають середній рівень самоактуалізації (88,9% і 84,6% - відповідно), при цьому кількість тих, хто мають високий рівень самоактуалізації серед студентів 4 курсу дещо вищий (15,4% і 11,1% - відповідно), але не на статистично значущому рівні (Таблиця 1.).

Дослідження диспозиційних особистісних характеристик студентів показало, що існують як спільні риси між студентами різних курсів навчання, так і деякі відмінності (Таблиця 2.).

Наведені дані свідчать про те, що за параметрами нейротизму як характеристики протікання емоційних процесів, екстраверсії і доброзичливості як особливостей поведінкового (конативного) аспекту особистості, значущих відмінностей між студентами різних курсів відмічено не було. А от такий параметр когнітивної сфери особистості, як відкритість (яку розуміють як прояв цікавості до нової інформації, гнучкість і готовність до змін), звертає на себе увагу тим, що серед студентів 1 курсу тих, хто має низькі показники за цим параметром, удвічі більше, ніж у підгрупі студентів 4 курсу (22,2% і 8% відповідно), а з високими показниками ситуація протилежна (28,9% - першокурсників і 64% - студентів 4 курсу). Не дивлячись на те, що перевірка рівності середніх значень параметра, проведена за допомогою t-критерія Стьюдента, показала відсутність статистично достовірної значущості поміченої відмінності, вважаємо варто звернути на неї увагу і перевірити в інших дослідженнях з більшою вибіркою.

Відмінність на рівні $p \leq 0,05$ між підгрупами студентів першого і четвертого курсів була зафіксована стосовно показників самосвідомості як здатнос-

Таблиця 1. Результати дослідження самоактуалізації студентів

Виборки	Рівні самоактуалізації (люд./%)			Середні значення
	Низький	Середній	Високий	
Студенти 1го курсу (n18)	0	16/88,9	2/11,1	41
Студенти 4го курсу (n 25)	0	21/84,6	4/15,4	40
t-критерій Стьюдента				0,8

Таблиця 2. Результати дослідження когнітивних, афективних і конативних компонентів самовизначення особистості студентів

Компонент самовизначення	Особистісна диспозиція	Рівні прояву характеристики (люд./%)						Середні значення		t-критерій Стьюдента
		Низький		Середній		Високий				
		ст.1го курсу (n18)	ст.4го курсу (n 25)	ст.1го курсу (n18)	ст.4го курсу (n 25)	ст.1го курсу (n18)	ст.4го курсу (n 25)	ст.1го курсу (n18)	ст.4го курсу (n 25)	
Когнітивний	Відкритість	4/22,2	2/8	7/38,9	10/40	7/28,9	16/64	8,33	9,8	1,9
Афективний	Нейротизм	6/33,3	5/20	3/16,7	3/12	11/61,1	17/68	9,67	9,84	0,2
Конативний	Екстраверсія	6/33,3	6/24	4/22,2	11/44	8/44,4	8\32	8,06	8,32	0,3
	Самосвідомість	3/16,7	1/4	5/27,8	6/24	10/55,6	18/72	9,06	11,04	2,2*
	Доброзичливість	3/16,7	2/8	3/16,7	7/28	12/66,7	16/64	9,94	10,1	0,2

Примітка: * - p≤0,05

ті до самоконтролю, цілеспрямованості, наполегливості, вираженої довільності поведінки. Показники студентів 4 курсу за цим параметром є вищими, що характеризує їх як більш психологічно зрілих, а враховуючи те, що високий рівень вольової регуляції, наполегливість є однією з базових загальних професійно важливих якостей особистості, то й такими, що мають більш виражене професійно орієнтоване самовизначення.

Результати дослідження особливостей мотиваційної спрямованості студентів показали зокрема, що більшість студентів як першого курсу, так і четвертого, характеризуються домінуванням мотивації на досягнення успіхів у діяльності, у справах (Таблиця 3.).

Мотивація ж, що полягає у прагненні отримати перш за все реалізацію власних потреб, бажання статусу, уваги інших – орієнтація на власне «Я», частіше переважає у першокурсників, ніж у студентів 4 курсу (44% і 20% відповідно), що є свідченням зростання особистісної зрілості у процесі отримання вищої освіти, навчання у внз. Цікавими виявилися результати стосовно мотиваційної орієнтації на спілкування – серед студентів першого курсу таких, у кого б вона домінувала, не було жодного, а от у підгрупі студентів 4 курсу спрямованість, яка характеризується орієнтацією на спільну діяльність, прагненням підтримувати стосунки з іншими, потребою в емоційних зв'язках і соціальному схваленні, виявилася домінуючою фактично у кожного четвертого (24%).

Таблиця 3. Результати дослідження мотиваційної спрямованості студентів

Спрямованість	Частка студентів з домінуванням мотивації (люд./%)		Коефіцієнт кутового перетворення Фішера φ*
	ст.1го курсу (n18)	ст.4го курсу (n 25)	
Спрямованість на власне «Я»	8/44	5/20	1,721*
Спрямованість на спілкування	0/0	6/24	-
Спрямованість на діяльність	10/55,5	14/56	0,026

Примітка: * - p≤0,05

Висновки. Аналіз теоретичних підходів і результатів досліджень з проблем особистісного самовизначення і професійного самовизначення дозволив стверджувати, що: 1) з огляду на ідеї суб'єктного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного підходів в психології самовизначення і професійне самовизначення особистості можуть бути зрозумілі як форма суб'єктної реалізації, самоздійснення, життєтворчість особистості у процесі соціалізації і професіоналізації; 2) структурними компонентами особистісного самовизначення у професійному розвиткові молодих людей можуть бути: мотиваційні, когнітивні, афективні, конативні аспекти їх особистості. Проведене пілотне емпіричне дослідження показало, що в особистісних компонентах самовизначення студентів в процесі набуття професійної освіти простежуються певні відмінності залежно від досвіду навчання: 1) показники самоактуалізації як загальної характеристики особистісної зрілості і самовизначення студентів з різним досвідом навчання у внз виявилися доволі схожими і такими, що знаходяться на рівні середніх своїх значень у переважної більшості досліджуваних студентів; 2) показники самосвідомості як здатності діяти цілеспрямовано і довільно виявилися дещо вищими у старшокурсників, ніж у першокурсників; показники відкритості до нової інформації, готовності до змін і адаптації також показали тенденцію до зростання від першого курсу до четвертого; 3) відрізняються також і особливості мотиваційної спрямованості студентів різних курсів - за загального домінування орієнтації на виконання діяльності, зменшується актуальність потреб у владі, статусі, егоцентричних спрямувань і зростає сила мотивації збереження стосунків, емоційних зв'язків, спільної взаємодії у студентів старших курсів у порівнянні з першокурсниками.

Актуальними щодо подальших досліджень є питання перевірки виявлених тенденцій у дослідженнях з більшою вибіркою, вивчення особливостей професійного самовизначення майбутніх професіоналів у зв'язку з розвитком їх професійної компетентності; визначення ефективних шляхів психолого-педагогічного впливу щодо сприяння розвитку професійного самовизначення і професійної компетентності студентів технічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Азабель А.А. Психологические тести для старшеклассников и студентов / А.А.Азабель, А.Г.Грецов. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.*
2. *Кожурова О. А. Социальные и социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов вузов : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Кожурова Оксана Анатольевна. – М., 2007. - 205 с.*
3. *Львова С.В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза / С.В. Львова // Системная психология и социология. – Режим доступу: http://systempsychology.ru/journal/2014-12/230-lvova-sv-formirovanie-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza.html*
4. *Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 308с.*
5. *Митюкова И. В. Мотивационные и личностные факторы профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза : дис. … кандидата психол. наук : 19.00.01 / Митюкова Ирина Владимировна. - Чита, 2006. – 234с.*
6. *Пряжников Н.С. Профессиональное и личное самоопределение / Н.С.Пряжников. – М.: Издательство «Институт практической психологи»; Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 256с.*
7. *Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1998. – 608 с.*
8. *Bibliography (transliterated):*
9. *Azabel A.A. Psihologicheskije testy dlja starsheklassnikov i studentov / A.A.Azabel, A.G.Grezov. – SPb.: Piter, 2012 – 208s.*
10. *Kozhurova O. A. Sozial'nyje I sozial'no-psihologicheskije determinant professional'nogo samoopredelenija studentov vuzov : dis. … kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Kozhurova Oksana Anatol'jevna. – M., 2007. – 205c.*
11. *L'vova S.V. Formirovanije professional'nogo samoopredelenija studentov pedagogicheskogo vuza / S.V.L'vova // Sistemnaja psihologija i soziologija. – Rezhym dostupu: http://systempsychology.ru/journal/2014-12/230-lvova-sv-formirovanie-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza.html*
12. *Markova A.K. Psihologija professionalizna / A.K.Markova. – M.: "Znanije", 1996. – 308s.*
13. *Mitjukova I. V. Motivazionnyje I lichnostnyje factory professional'nogo samoopredelenija studentov zheleznodorozhnogo vuza : dis. … kandidata psihol. nauk : 19.00.01 / Mitjukova Irina Vladimirovna. – Chita, 2006. – 234s.*
14. *Prjazhnikov N. S. Professional'noje i lichnoje samoopredelenije / N. S. Prjazhnikov. – M.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoj psihologii"; Voronezh: "MODEK", 1996. – 256s.*
15. *H'jell L. Teorii lichnosti / L.H'jell, D.Zigler. – SPb.: Piter, 1998. – 608s.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Азабель А.А. Психологические тести для старшеклассников и студентов / А.А.Азабель, А.Г.Грецов. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.*
2. *Кожурова О. А. Социальные и социально-психологические детерминанты*

профессионального самоопределения студентов вузов : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Кожурова Оксана Анатольевна. – М., 2007. - 205 с.

3. *Львова С.В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза / С.В. Львова // Системная психология и социология. – Режим доступу: http://systempsychology.ru/journal/2014-12/230-lvova-sv-formirovanie-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza.html*
4. *Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 308с.*
5. *Митюкова И. В. Мотивационные и личностные факторы профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза : дис. … кандидата психол. наук : 19.00.01 / Митюкова Ирина Владимировна. - Чита, 2006. – 234с.*
6. *Пряжников Н.С. Профессиональное и личное самоопределение / Н.С.Пряжников. – М.: Издательство «Институт практической психологи»; Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 256с.*
7. *Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1998. – 608 с.*
8. *Bibliography (transliterated):*
9. *Azabel A.A. Psihologicheskije testy dlja starsheklassnikov i studentov / A.A.Azabel, A.G.Grezov. – SPb.: Piter, 2012 – 208s.*
10. *Kozhurova O. A. Sozial'nyje I sozial'no-psihologicheskije determinant professional'nogo samoopredelenija studentov vuzov : dis. … kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Kozhurova Oksana Anatol'jevna. – M., 2007. – 205c.*
11. *L'vova S.V. Formirovanije professional'nogo samoopredelenija studentov pedagogicheskogo vuza / S.V.L'vova // Sistemnaja psihologija i soziologija. – Rezhym dostupu: http://systempsychology.ru/journal/2014-12/230-lvova-sv-formirovanie-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza.html*
12. *Markova A.K. Psihologija professionalizna / A.K.Markova. – M.: "Znanije", 1996. – 308s.*
13. *Mitjukova I. V. Motivazionnyje I lichnostnyje factory professional'nogo samoopredelenija studentov zheleznodorozhnogo vuza : dis. … kandidata psihol. nauk : 19.00.01 / Mitjukova Irina Vladimirovna. – Chita, 2006. – 234s.*
14. *Prjazhnikov N. S. Professional'noje i lichnoje samoopredelenije / N. S. Prjazhnikov. – M.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoj psihologii"; Voronezh: "MODEK", 1996. – 256s.*
15. *H'jell L. Teorii lichnosti / L.H'jell, D.Zigler. – SPb.: Piter, 1998. – 608s.*

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TECHNICAL UNIVERSITIES' STUDENTS

Syvograkova Z.A.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Sociology, Ukrainian State University of Railway Transport, Kharkiv, Ukraine

FURMAN A.V.,
Doctor of Psychological Sciences,
Professor, Ternopil National
Economic University,
Ternopil, Ukraine
HIRNYAK A.N.,
Candidate of Psychological Sciences,
Docent, Ternopil National
Ternopil, Ukraine

PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGY OF THE INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF INNOVATIVE MODULE-DEVELOPMENTAL TEACHING

Integration into the European educational space requires involving of a full cycle of system transformations from the stages of cognition of innovation and the design of innovation to the complex implementation of the novelty and monitoring of the effectiveness and fixing of a new educational tradition. Actually, module-developmental system of education foresees essential, methodologically verified and psychologically substantiated changes that focus primarily on the technology of interaction in the "teacher-students" system. In particular, the purpose of this study is to substantiate the four-period (four-phase) organizational technological cycle of psychosocial interaction of subjects of the educational process. The latter, according to the authors, harmoniously combines the continuity of informational-cognitive, normative-regulatory, value-aesthetic and spontaneous-spiritual periods. At the same time, each period of full educational content contains two stages, which in the dialectical unity and logical continuity make up the psychologically-completed functional cycle of the module-developmental process (the training module).

Key words: *psychological content of innovative training, module-developmental interaction, organizational cycle of psycho-artistic technologies, informational-cognitive period, normative-regulatory period, value-reflexive period, spiritual-creative period, innovative means of teaching.*

Інтеграція у *європейський освітній простір потребує задіяння повного циклу системних трансформацій від етапів пізнання новації*

UDC: 159.92 : 378.147 **© FURMAN A.V., HIRNYAK A.N.,2018**

і проектування інновації до комплексного впровадження нововведення та моніторингу ефективності й закріплення нової освітньої традиції. Власне модульно-розвивальна система навчання передбачає сутнісні, методологічно вивірені та психологічно обґрунтовані, зміни, котрі першочергово центруються довкола технології взаємодії у системі «викладач – студенти». Зокрема, метою цього дослідження є обґрунтування чотириперіодного (чотирифазного) оргтехнологічного циклу психосоціальної взаємодії суб'єктів навчального процесу. Останній, на думку авторів, гармонійно поєднує наступність інформаційно-пізнавального, нормативно-регуляційного, ціннісно-естетичного та спонтанно-духовного періодів. Водночас кожний період повного освітнього змісту містить по два етапи, які в діалектичній єдності і логічній наступності становлять психологічно-довершений функціональний цикл модульно-розвивального процесу (навчального модуля).

Ключові слова: *психологічний зміст інноваційного навчання, модульно-розвивальна взаємодія, оргцикл психомистецьких технологій, інформаційно-пізнавальний період, нормативно-регуляційний період, ціннісно-смисловий період, духовно-креативний період, інноваційні засоби навчання.*

Интеграция в европейское образовательное пространство требует задействования полного цикла системных трансформаций от этапов познания новации и проектирования инновации к комплексному внедрению нововведения и мониторинга эффективности и закрепление новой образовательной традиции. Собственно модульно-развивающая система обучения предполагает сущностные, методологически выверенные и психологически обоснованные, изменения, которые в первую очередь центрируются вокруг технологии взаимодействия в системе «преподаватель - студенты». В частности, целью данного исследования является обоснование четырехпериодного (четырехфазного) оргтехнологичного цикла психосоциального взаимодействия субъектов учебного процесса. Последний, по мнению авторов, гармонично сочетает взаимосвязь информационно-познавательного, нормативно-регуляционного, ценностно-эстетического и спонтанно духовного периодов. Одновременно каждый период полного образовательного содержания содержит по два этапа, которые в диалектическом единстве и логической преемственности составляют психологически совершенный функциональный цикл модульно-развивающего процесса (учебного модуля).

Ключевые слова: *психологическое содержание инновационного обучения, модульно-развивающее взаимодействие, оргцикл психологически искусных технологий, информационно-познавательный период, нормативно-регуляционных период, ценностно-смысловой период, духовно-креативный период, инновационные методы обучения.*

Formulation of the problem (topicality). Educational activity is especially intensified in teenage and youth age periods on the basis of educational and socially-useful activities as the integration of higher, committing-civilian level of functioning of individual and group consciousness. However, the existing, mostly lecture-seminar model of learning does not provide the appropriate psychosocial conditions for the direction and guided formation of educational activity, mainly because of the fact that theoretically isn't covering, scientifically isn't designing and isn't embodying with experience the psycho-cultural content of the developmental interaction with the content of the mastered material, the specific methodic of training and forms of cognitive work of students. That's why educational activity is functioning spontaneously every day, outside the organization of actual educational practice of teachers and pupils [10, p. 106].

Institutions of higher education, mostly, don't set a super-task to reveal the students' natural potential concerning their own psychosocial growth, but limits their social, including professional maturity by verbal-theoretical training. The cognitive-informational orientation of the relationship between the mentor and the successors unilaterally reveals the intellectual sphere of the personality, upbrings him internally incapable of realizing his own possibilities to maximum full cultural and spiritual perfection. As a result, the important psychic properties of the student (attitude, belief, conviction, responsibility, etc.) are not filled with proper inter-subjective interaction and do not find objectification in the high moral forms of behavior, communication, activity (acts of compassion and spiritual enlightenment, deeds of good and beauty, etc.) [4, p. 36]. That's why an actual problem of the stable development of national higher education as a complex social-educational system is its transition from the scientistic model of education to the vitacultural and from the didactic scheme of assimilation of knowledge to the psychosocial model of personality development.

Theoretical analysis of the problem and the singling out of previously unsolved part of the general problem to which the article is devoted. Trends of the development of educational systems of different countries of the world, convince that it is thanks to the modular methods of the organization the training-educational process acquires a particularly favorable socializing influence on the person. Significantly this relates to a module-developmental educational system that promotes psychosocial growth of teachers and students as a result of phased and equal complementary of information-cognitive, normative-regulatory, value-personal and spontaneous-creative structures of the mental experience of participants in developmental interaction. The last one, psycho-didactically

organizes the main socializing influences of the society on the personality in such a way that the learning processes actualize the informational-cognitive possibilities of the subject of cognition, upbringing – normative-regulative, and the education – social-culture and self-education – the creation by the personality himself and the surrounding environment [4, p. 37; 11; 12]. Activated and internally actualized personal growth of each student is determined externally from interdependence and changeable predominance of these internal factors.

In the experience of theoretical development and peculiarities of the practical implementation of the module-developing system of training by representatives of the scientific school of professor A. V. Furman has substantiated a number of important psychological aspects of its functioning: the psychological design of the system of educational tasks (Nadvynychna T. L.), the content and structures of the modular-developing textbook (Hirnyak A. N.), and also module-development classes (Bryhadyr M. B.); psychological structure and dynamics of personal adaptation of students according to innovative educational system (Revasevych I. S.); psychological principles of development of professional creative abilities (Shandruk S. K.); psychological dynamics of the deployment of reflexive processes in the modular-developing educational cycle (Buherko Ya. M.); psychological parameters of the innovative-psychological climate of the educational institution (Furman O. Y.); psychological expertise of the innovative activity of the pedagogical staff (Rebuha L. Z.) and others. However, psychological peculiarities of the embodiment of the universal technological scheme of the functioning of a holistic module-developmental cycle are insufficiently developed for today (from sensory-aesthetic or instructive-motivational to spontaneously-creative) as the continuity of four periods of development of parity educational interaction of the teacher and students (cognitive-emotional - critical-regulatory - value-aesthetic - spiritual), which is ensured, on the one hand, by invariant psycho-artistic techniques of conducting continuous developmental interaction in the training group, the other - the system of innovative programmatic-methodical means (graph-diagrams of educational disciplines, vita cultural matrix of sections and topics, research projects of learning modules, educational scenario, module-developmental textbooks, educational programs self-realization of the student).

The purpose of the article is to develop a theoretical model of a complete functional cycle of a training module that gradually reveals the psychological technology of the interaction of a teacher and students on conditions of innovative module-developmental learning.

Research methods: a comparative analysis of traditional and innovative models of organization of educational process, theoretical synthesis of the essential content of the latest technologies of the establishment the developmental interaction in the system "teacher - students", methodological generalization of advanced psychological-pedagogical experience of practical implementation of innovative developments into the educational practice of modern universities, reflection of the results of the experiment on implementation module-developmental training system in several dozens of basic schools (State Academy of Educational Management) and universities of Ukraine.

Presentation of the main research material with full substantiation of the obtained scientific results. During the active functioning of the training module, the student acquires and understands

theoretical knowledge, opens and uses social norms, comprehends and defends cultural values, finally detects and constructs personified sense forms and existential. Indicated spherical components of the formation of educational activity are correlated with the periods of functioning of a holistic module-development process [4, p. 38], namely: 1) informational-cognitive provides problem-situational technology of obtaining knowledge, under which are dominated the processes of learning (single social relationships) and the search cognitive activity of students; 2) normative-regulatory is implemented thanks to the critical-regulatory technology of rationing scientific knowledge and skills, when the processes of upbringing are dominated (special) and the system of interrelation of the subject-subject and subject-object nature; 3) value-aesthetic is realized with the help of cost-world-view technology of the distribution of social-cultural experience achieved by each person, which confirms the dominance of educational processes (general) and the sequence of committing actions over actualized psycho-cultural content; 4) finally, the spiritual period becomes possible thanks to implementation of the spiritual-creative technology of realizing the human abilities of the participants of the developmental interaction, when the maximum full manifestation of the universum potential of the person is achieved through the life-affirming priority of the subjective over the objective, spiritual over the material and systematized the reflexive ability and structurally and functionally enriched the self-concept of each individuality [10, c. 106-107; 2].

We give a brief psychological description of the main stages of a holistic module-development process, focusing on the peculiarities of the developmental interaction of the teacher and students.

The sensitively-aesthetic (zero) stage is conducted mostly in the beginning of the school year or half a year and is intended to establish or restore the warm emotional-psychological interactions of teachers and students of the group. Its psychological-pedagogical content is full of positive emotions and affective responses to unusual for the experience young events, situations, facts and is accompanied by musical decoration, comic scenes and game situations. One of the important tasks of a teacher here is to be an interesting and deep personality for students, to cause an arbitrary stream of positive emotions in their educational co-operation and to focus their attention on the most interesting facts of the relevant science or sphere of socio-cultural practice.

Instructional-motivational stage is a kind of launching platform in the development of theoretically oriented search activity of future specialists, which allows everyone to reach the individually accepted height of learning think activity. It objectifies to students positive instruction on the educational analytical co-operation, forms external and internal motivation, defines the theoretical boundaries of the content module as a harmony of norms, knowledge, values. At that, an important precondition for the creation of a search arranging and cognitive motivation is the emotional saturation of the successors' mental work, their appropriate affective existences on the search for new problems. This is precisely the reason for the creation at this stage a series of educational as well as purely internal problem situations which, by activating the mental process of personality, at the same time, stimulate the emergence and development of its needs-motivational states and semantic structures that determine the analytical-synthetic developmental interaction. In order to achieve this the main task age and individual characteristics of

the student, the nature of his emotional, motivational, cognitive, existential and volitional processes, etc., are taken into account.

At the instructional-motivational stage, the professorial-teaching staff of the department (first of all the curator) uses the results of complex psychodiagnostic surveys of youth. Hence the psychological-pedagogical content of educational interaction (actualization of background knowledge and mental experience of a young man or a girl; creating problem situations as an element of forming their internal motivation; introducing a young person into a designed conceptual-terminological field; presenting a structural-temporal model of integral learning activity etc.) and also the specifics of the forms, methods and techniques of work, which is associated with the use of a large number of visual facts, analytical schemes and tables, critical situations and extraordinary search-committing actions, recollections for students and prospectuses for their independent work [5, p. 147].

At this stage, it is important to emotionally provide and motivationally direct successors to timely awareness of the gaps in knowledge, inaccuracies in responses and to actualize personal inspiration to overcome them. Therefore, configuring the youth to psychologically adequately accept the new educational-upbringing tasks, the ability of each future specialist to self-regulate his own analytical-search activity is formed, to self-assess its effectiveness and constructive manifestation of mental competence, and, most importantly, its motivational reserves are determined and implemented. Favorable psychological climate of trust between participants of the educational process promotes the search for new social and personal problems and is an important condition of a situation of free choice of committing actions, enables to reveal the creative abilities, activity and independence of everyone.

Thanks to a forward-looking home task, the differentiation and individualization of the conceptual-theoretical content of learning becomes real. And reflection on the understanding of readiness and on the personal effectiveness of problem learning is an important component of critical self-esteem, self-awareness of the prolificacy of own mental work, providing reverse semantic connection in the process of obtaining new knowledge. It corrects search-emotional activity of the youth in unity with the educational activity of the teacher, depending on their psycho-spiritual condition in specific situations of developmental interaction [4, p. 40].

The content-theoretical stage is distinguished, first of all, by the planning and forms of the search for the theoretical content, section or themes (laws, categories, models, etc.); its goal - the development of search cognitive activity and independence of students in substantiating the universal content dependences of sociocultural experience of the nation and humanity. Therefore, a characteristic feature of the relevant educational technology is the block-situational method of obtaining scientific knowledge. This means that the last are presented not in the finished form, but are acquired by each method of psychologically organized research, the main content of which is to prove the hypotheses concerning the methods of solving educational problems. At that, the way to achieve the goal is carried out through search attempts, which are aimed at seeing the idea, they are realized through thoughtful operations and search-analytical actions. Student acts in conditions of personal uncertainty, intellectual difficulties or cognitive-semantic contradiction. The difference between a

problem and any other educational task is determined not by its content, but by the occurrence of a problem in the field of tasks and situations that cause the formation of a system of mental work methods for creation of which they were developed [8, p. 224]. As a result, the essential consequence of such interaction is acquired personal knowledge, development of cognitive, communicative and intellectual abilities of the student. At the same time, the internal problem develops in the best scenario - dialogical interactions, the emergence of which involves equality in the positions of interlocutors and co-workers. Accordingly, the most productive methods of learning here are a heuristic conversation, a problem statement, a scientifically oriented academic study, and so on.

The modular-search method of organization the educational process enables the teacher to ensure holistic perception by students a new portion of scientific knowledge of the theoretical content in comparison with the basic components of their mental experience, to see a general or local theoretical system, rather than separate scientific facts. As a result, the burden on the memory of boys and girls decreases, their higher mental functions (memory, thinking, representation, will, consciousness, etc.) are fully activated. Naturally, that the psycho-didactic structure of the content-search phase contains minimization of theoretical material, the formation and transformation by each participant the educational process of internal problem situations, the content and deployment of external and internal dialogues; interconnection and sufficiency of various problem-dialog forms of search interaction of mentor and successor, etc. [6, p. 69].

So, module-search way (method) is the main means and psycho-didactic condition for solving one of the core tasks of development interaction - the formation of intellectual potential of youth. Obviously, the student will never rise to the socio-cultural achievements of the teacher if he constantly feels his psychological advantage. Only in the process of joint, equal, intense dialogic search is formed real theoretical knowledge.

The evaluation-semantic stage is aimed at the initial comprehension of the theoretical content, the evaluation and self-evaluation of the levels of semantic understanding of the universal or probabilistic (hypothetical) theoretical dependencies (theory, regularities, concepts, etc.). A special attention is drawn to the knowledge of a high degree of abstraction and generalization, and hence to the mental and purely educational skills, the application of which occurs in various theoretical situations. That's why at this stage, problem dialogue and collective search and, in addition, oral and written surveys, tests and crossword puzzles, creative exercises and game situations are also used.

In general, the psychological-pedagogical content of the evaluation-semantic stage include the following types and aspects of the taking part of educational activity: a multi-level understanding of educational information, depending on age (training course); assessment the correctness of an understanding comprehension of the acquired knowledge by students; correction of adequate operation by scientific knowledge; intermediate reflexion of the correctness of the forms and methods of teaching effectiveness by a teacher; stimulating successes in a specific educational activity of a future specialist; determining the degree of mastering learned theoretical content, understanding the semantic context of the learned [4, c. 42; 6, p. 69].

Thus, the quintessence of the third stage of the psycho-developmental func-

tioning of the educational module is the search for new meanings and derivative theoretical dependences, which, in fact, completes the cognitive-emotional phase and comes the critical-regulatory phase of developmental interaction. These meanings and dependencies are the chain in developing the creative subjectivity of participants of the educational process, which stimulates the maximum possible psychosocial growth of each personality.

The purpose of the adaptive-transformation stage is the psycho-didactically organized rule-making, which involves the formation of skills, abilities and standards of socially desirable activity, their application in typical and non-typical educational and life situations. In general, its main content is social norms-plans, programs, projects, methodics, algorithms, instructions. In addition, it is significant the selection of exercises (propaedeutic, commented, trial, explanatory, training), since it is precisely their performance, taking into account the direction and complexity, that causes the need for standard-setting activity of students and thus improves their skills and abilities. At this, the correct implementation of reproductive tasks can not be a criterion of adequate to the social standards of awareness by students of their own educational activities. Therefore, normative-regulatory critical situations are created, which require understanding of the new principle (method) of their practical (experienced, scientific, organizational, etc.) usage.

Young people, performing creative tasks, do not know in advance the way of their solution, do not have a well-defined substantive basis of search-regulatory actions. In order to overcome the critical situation, they must take into account all possible interrelationships between its components and characterize them from socially acceptable, mostly professional positions. In this case, it is expedient to differentiate educational tasks, resorting to the pair and group work on their setting and overcoming. That's why, the teacher is able to assess the effectiveness of various forms of norm-making activity of the youth in non-standard situations of social and educational life.

So, the psychological-pedagogical content of the adaptive-transformation stage has a well-defined socio-normative orientation, thanks to which is acquired theoretical knowledge is restructured and organized as a socially normalized experience of the nation and humanity (algorithms, instructions, rules, standards, methods, technologies, etc.).

The system-generalization stage involves the formation in the imagination and the general picture of the world of youth the integrated psychosocial images, their adaptive, clearly defined enrichment of the mental experience by scientific knowledge and social norms in value complementarity. At this stage of the training module a deep comprehension by student a complete block of educational content is happened, its integral semantic and purely meaningful fixing, development of skills and competences to compare worldview approaches, to establish causally-consequences relationships of interdisciplinary nature.

The teacher most often uses such forms, methods and means of educational activity, such as testing, which makes it possible to quickly find out the systemicity of the acquired knowledge and the interdependence of the social norms of future specialists; as analytical work with generalized models, tables, schemes that systematize socio-cultural space with the help of sign-graphic means and defines polysemantic connections between concepts and phenomena. In this way, the purposeful restoration of the acquired knowledge and norms in the context of their own mental experience of students

is organized, and the psychologically warm microclimate of creative collaboration guides the motivation and interest of everyone to interdisciplinary learning.

Thus, it is precisely at this stage that the transition from the critical-regulatory phase of the functioning of the training module to the value-aesthetic occurs when it is necessary not only to demonstrate their knowledge or norms, but to design them for a particular historical situation, the life path of a scientist or artist and, in the end, on their own mental experience, world outlook, experience. Therefore, the student, moving from the separate knowledge and his normalization to the general, semantically and meaningfully reaches the high levels of generalization, classification and systematization of phenomena, processes, situations, events.

Controlling-reflexive stage is called to develop a creative reflection of students, to enrich their value-aesthetic sphere with ideas and ideals, attitudes and evaluations, beliefs and convictions, installations and aspirations, value orientations and moral codes, and also to carry out the final control of the quality of mastering by each knowledge, norms, values, meanings. At this stage, the teacher determines the academic and developmental effectiveness not only of his work, but also the productivity of the academic group work and, most importantly, the psychosocial growth of its individual member. Naturally, that wide consumption acquires the reflection of achievements of the mentor and successors (knowledge, norms, values, meanings). Their efforts merge into the existential contact of educational activity, when inter-subjective dialogue becomes fully-fledged and equal. Reflects and self-assesses the enrichment of students' mental experience, the boundaries of productive changes in the structure of personal knowledge, norms, values, semantic and meaningful formations are determined.

At the controlling-reflexive stage are also used such forms of work as a demonstration by young people their own achievements in order to fix in the experience mental structures and speech verbal connections, the task of general-problem character, quiz or olympiads, conferences or group discussions that develop independent thinking , deep introspection skills. They promote awareness of new ways of solving worldview problems and multicultural norms of activity, personal selection of ethno-national values, enrichment of their own psycho-cultural experience.

An important factor of the effective course of the module-development process - the manifestation of spirituality of everyone that is not mastered or acquired, but actually exists, is co-developed by participants of educational interaction. That's why, the seventh stage of the training module, and hence the psychosocial growth of the personality, is spiritually-aesthetic. Its basic psychological-pedagogical content is organized around the search of creative activity of the personality, his humane attitude towards others and kindness, enlightenment, introspection and internal enrichment. Then there is the hope that the proposed generally human and national experience, crystallizing in the form of ideas, laws, categories, codes, traditions, beliefs, etc., will deploy before the student as his own drama of finding the truth, the ideal, harmony.

At this stage, conditions are created for the emergence of peak experience "peak experience", that is, boundary experiences, admiration, a sense of boundless horizon. This condition, although it is very short-lived (a human wouldn't stand more, but the sharp emotion becomes a catalyst for the achievement of

a state of calm happiness ("plateau of experience"). For the last one, simultaneous comprehension of higher values is inherent. At this, such an experience that reaches the existential level is free from any dogmatic installations concerning what is "normal" or "correct". In this state, the person forgets about herself and at the same time becomes more free from the influence of other people, her fears disappear, protection and inhibition diminish because she is totally given to the Being [1, p. 24].

Completes the modular-developing organizational cycle a spontaneously-creative stage, in which the teacher encourages students to produce their own approximate semantic fields to the content designed by him, and also creatively supplement it "with" and "from" itself by something extremely important and personally meaningful, and thus expand as much as possible horizons of the course in their psycho-sphere of intuition and consciousness, thinking and understanding, analysis and reflection, experiences and responsibilities, self-knowledge and actualization, comprehension and giving a sense. As is known, under the self-actualization A. Maslow understood the tendency to identify in himself and through himself what is only available as a vertex human potential, and the main features of self-actualized personality considered activity, self-respect, self-acceptance, independence and spontaneity of behavior [7, p. 116]. At that, spontaneity was regarded by him as a characteristic of processes, which are not caused by external actions and causations, but by the influence of internal impulses, intentions, motives and peculiarities of own self-movement-development. So, the teacher at this stage creates conditions for the self-objectification (self-expression) of the student's personality, for exteriorization of achieved by him fragment of the vita-cultural experience and the release of his psycho-spiritual potential, and, therefore, full-weighty self- and culture-creation [3, p. 100; 9, p. 131]. Under these circumstances, the student manifests aspirations for new goals and new experiences and is approaching the level of "transcender" for which there is more integral attitude towards the world, a tendency for synergy (harmonious interaction), overcoming competition and a predisposition to creativity, innovation and discoveries. The enlightenment of the transcenders, according to A. Maslow, enables them to more clearly see the ideal, perfection, what might be and why it should be [1, p. 25].

Conclusions from the study and prospects for further exploration.

Thanks to modular-developing innovative system, educational activity for the first time is the subject of theoretical understanding, scientific design and socio-psychological genesis at the university level as a socio-cultural organization, that is, as a full-fledged institute of the spiritual production of society. Its main content consists of four spheres of socio-cultural experience: a) the acquisition of scientific knowledge and any, including empirical, information about the surrounding world; b) use of the acquired knowledge, skills and social norms in the actual and potential practice of the life of personality; c) enrichment of the environment, social interaction and own mental experience with knowledge, skills, norms and values; d) creation by the personality the psycho-pedagogical, educational-subject, methodical-means and managerial-technological varieties of the content of developmental interaction with society and thus the positive development of oneself and the world according to the laws of truth, goodness, justice, freedom, harmony, beauty.

The psychological analysis of the full

functional cycle of the training module makes it possible to state that it is noted by [4, p. 45]: a) a complete sequence of eight stages of functioning, which, characterized by the progressive logic and the sequence of development and mutual transitions, do not dogmatically follow one by one; the real learning process is always much more complicated than any better-worst-modeled course of educational interaction; b) the certainty of a single for each of the stage of educational module of the purpose of psycho-developing interaction between the teacher and students, which outlines the tactics and techniques of leadership of the educational process and foresees solving a specific set of tasks of psychosocial growth of the personality; c) the saturation of each stage with the corresponding psychological-pedagogical content (joint search cognitive activity, problem-dialog forms, norm-setting activity, etc.), which firstly scientifically fully designed, and then implemented with the help of mastered psycho-artistic technologies, combining the processes of development, functioning and management in a particular educational space of relationships; d) the directed cyclicity in the functioning of the training modules, the determined by genesis of the processes of personal socialization of the mentor and the successor, when previously passed training modules and their stages are the condition for the full-fledged functioning of the future, and therefore a prerequisite for the realization of the psychosocial potential of each.

The indicated periodicity of the full-content deployment of educational interaction in the field of innovative education ensures that each participant undergoes the basic stages of systematic self-creation of his self-concept at different levels of human self-affirmation: a) the subject - through the acquisition of socio-cultural experience and the presence of ideally-practical behavior; b) personality – by rationing social activity and acquiring special properties (morality, responsibility, etc.); c) individuality – with help of enriching the cultural experience of one's own "I" and the closest environment, accepting the originality and uniqueness of its committing-event; d) the universum – as a result of self-development of the I-spiritual as an internally indivisible merger with the Universe, through the adoption by it one of such super-personal psycho-forms: faith, honor, beauty, truth, etc. [10, p. 107].

So, the educational module, progressively changing from stage to stage in conditions of interrelated processes of learning, upbringing, education, self-realization of the personality provides productive psychosocial growth of students through the complementarity of all possible varieties of educational meta-systems and the organization of knowledge, norms, values and meanings in the form of a formal module (several mini modules). The developmental goal and the psychological-didactic content of the modular-developmental cycle, which is given normatively uniquely determines the field of choice of forms, methods, techniques and means of developmental interaction between the teacher and students, which for each educational technology (from instruction-motivational to the spiritual-aesthetic), is psychologically excellent and at the same time to a certain extent interference.

The presented research does not exhaust all aspects of the raised problem. Therefore, the prospect of further scientific research will be the substantiation of the principles of psychological design of developmental interaction, and also the outline of the system of parameters, criteria and indicators of its effectiveness, as a psycho-artistic multi-stage event.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Балл Г. Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2017. – № 2. – С. 16-32.*
2. *Гірняк А. Н. Психодидактичні інструменти налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ВНЗ / А. Н. Гірняк / Societas familia-parantela / Redakcja ks. prof. dr. hab. Jan Zimny. – Stalowa Wola : Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawla II w Lublinie, drukarnia «Eikon Plus», 2017. – S. 344-371.*
3. *Гірняк Г. С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Галина Степанівна Гірняк ; Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта). – Ялта., 2013. – 313 с.*
4. *Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Гуменюк Оксана Євстахіївна ; Державна академія керівних кадрів освіти АПН України. – К., 1999. – 185 с.*
5. *Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.*
6. *Огнев'юк В. О. Принцип модульності в історії освіти. Ч І / В. О. Огнев'юк, А. В. Фурман. – К. : УІПКККО М-ва освіти України, 1995. – 85 с.*
7. *Петрова Н. И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н. И. Петрова // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24., № 3. – С. 116–120.*
8. *Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення [монографія] / А. В. Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.*
9. *Фурман А. В. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ [монографія] / А.В. Фурман, Г.С. Гірняк, А.Н. Гірняк. – Тернопіль: ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ», 2012. − 328 с.*
10. *Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105-144.*
11. *Hirnyak A. N. Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning / A. N. Hirnyak // Науковий огляд. – 2017. – № 6 (38). – P. 144-158.*
12. *Rice F.P. Human development: a life-span approach / F.P. Rice. — 2 nd ed. – 1995. – 641 p.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Ball H. Kontseptsiya samoaktualizatsiyi osobystosti v humanistychniy psykholohiyi / Heorhiy Ball // Psykholohiya i suspil'stvo. - 2017. - № 2. - S. 16-32.*
2. *Hirnyak A. N. Psykhidaktychni instrumenty vstanovlennya modul'no-rozvyval'noyi vzayemodiyi u navchal'no-vykhovnomu protsesi VNZ / A. N. Hirnyak / Societas familia-parantela / Redakcja ks. prof. doktor. hab. Yan Zymnyy. - Stalova Volya: Katolyts'kyy universytet Lyublins'ki Yana Pavla II u Lyublini, drukarnya «Eykon Plyus», 2017. - S. 344-371.*

3. *Hirnyak H. S. Psykholohichne proektuvannya zmistu ta struktury navchal'no-knyzhkovykh kompleksiv z humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh navchal'nykh zakladakh [Tekst]: dys ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Halyna Stepanivna Hirnyak; Respublikans'kyy vyshchyy navchal'nyy zaklad "Kryms'kyy humanitarnyy universytet" (m. Yalta). - Yalta., 2013. - 313 s.*
4. *Humenyuk O. YE. Modul'no-rozvyval'na systema yak ob'yekt sotsial'no-psykholohichnoho analizu [Tekst]: dys ... kand. psykhol. nauk: 19.00.05 / Humenyuk Oksana Yevstakhiyivna; Derzhavna akademiya kerivnykh kadriv osvity APN Ukrayiny. - K., 1999. - 185 s.*
5. *Humenyuk O. YE. Psykholohiya YA-kontseptsiyi [monohrafiya] / Oksana Yevstakhiyivna Humenyuk. - Ternopil': Ekonomichna dumka, 2002. - 186 s.*
6. *Ohnevyuk V. O. Pryntsyp modul'nosti v istoriyi osvity. CH I / V. O. Ohnevyuk, A. V. Furman. - K. : UIPKKKO M-va osvity Ukrayiny, 1995. - 85 s.*
7. *Petrova N. I. Uroven' samoaktualyzatsyy studentov ta yikh sotsial'no-psykholohichna adaptatsiya / N. I. Petrova // Psykholohycheskyy zhurnal. - 2003. - T. 24., № 3. - S. 116-120.*
8. *Furman A. V. Modul'no-rozvyval'ne navchannya: pryntsypy, umovy, zabezpechennya [monohrafiya] / A. V. Furman. - K. : Pravda Yaroslavychiv, 1997. - 340 s.*
9. *Furman A. V. Psykhodydaktyka proektuvannya navchal'no-knyzhkovykh kompleksiv dlya studentiv VNZ [monohrafiya] / A.V. Furman, H.S. Hirnyak, A.N. Hirnyak. - Ternopil': VPTS "Ekonomichna dumka TNEU", 2012. - 328 s.*
10. *Furman A. V. Teoriya osvitn'oyi diyal'nosti yak metasystema / Anatoliy V. Furman // Psykholohiya i suspil'stvo. - 2001. - № 3. - S. 105-144.*
11. *Hirnyak A. N. Psykholohichni determinanty modul'no-rozvytok vzayemodiyi uchasnykiv innovatsiynoho navchannya / A. N. Khyrnyak // Naukovyy ohlyad. - 2017. - № 6 (38). - S. 144-158.*
12. *Rays F.P. Rozvytok lyudyny: pidkhid do zhyttya / F.P. Rys - 2-e vydannya. - 1995. - 641 s.*

PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGY OF THE INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF INNOVATIVE MODULEDEVELOPMENTAL TEACHING

Furman A.V.,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine

Hirnyak A.N.,
Candidate of Psychological Sciences, Docent, Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine

ЮЩЕНКО Ю.П.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра філософії
і суспільних наук, Вищий
державний навчальний заклад
України «Українська медична
стоматологічна академія», м.
Полтава, Україна
КУНДІЙ Ж.П.,
кандидат педагогічних наук,
директор медичного коледжу;
Вищий державний навчальний
заклад України «Українська
медична стоматологічна
академія»,
м. Полтава Україна
КЛИМАЧ Т.М.,
практичний психолог, Вищий
державний навчальний заклад
України «Українська
медична стоматологічна
академія», м. Полтава, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядається проблема віктимної поведінки у студентської молоді. Автори обґрунтовують міждисциплінарний характер даного явища, визначають його актуальність для студентської спільноти та акцентують увагу на віктимності як соціально-педагогічному феномені. Зосереджується увага на результатах дослідження, проведеного за методикою визначення схильності до віктимної поведінки.

Ключові слова: *віктимність, віктимна поведінка, віктимологія, жертва.*

В статье рассматривается проблема виктимного поведения у студенческой молодежи. Автора обосновывают междисциплинарный характер данного явления, определяют его актуальность для студенческой общности и акцентируют

© ЮЩЕНКО Ю.П., КУНДІЙ Ж.П., КЛИМАЧ Т.М., 2018

внимание на виктимности как социально-педагогическом феномене. Сосредотачивается внимание на результатах исследования, проведенного по методике определения склонности к виктимному поведению.

Ключевые слова: *виктимность, виктимное поведение, виктимология, жертва.*

The article reviews the problem of victim behavior among students. The authors substantiate the interdisciplinary nature of this phenomenon, determineits relevance to the student community and emphasize victimization as a socio-pedagogical phenomenon. The focus is on the results of a study conducted on the method of determining the propensity to victimized behavior.

Key words: *victimization, victim behaviour, victimology, victim.*

Як відомо, молодь сьогодні залишається однією з найбільш уразливих категорій українського суспільства, адже її становлення «відбувається в умовах формування нових соціальних відносин, у період глобалізації та інформатизації, які спричиняють соціокультурні зміни, зокрема, розмиття ціннісних основ та традиційної моралі, послаблення культурної спадкоємності» [12, с.1]. Така трансформація ціннісно-нормативної системи може призвести до появи небажаних явищ у молодіжному середовищі, зокрема, зростання різних форм девіантної поведінки, поширення нігілізму, песимізму, недовіри тощо, що перешкоджатиме успішній соціалізації та інтеграції особистості у суспільне середовище. Не менш актуальною, на нашу думку, постає сьогодні і проблема віктимної поведінки у студентської молоді, вирішення якої потребує комплексного міждисциплінарного підходу.

Політична та соціально-економічна ситуація, що склалася за останні роки в нашій державі, призводить до поширення явища групової віктимності, коли певна категорія населення зі схожими ознаками віктимності, стає об'єктом злочинних дій. Відомо, що більшість жертв - невипадкові, а часто стають заручниками злочинних дій, спровокувавши їх власною поведінкою, віктимною схильністю.

Ще в минулому столітті сформувалась така міждисциплінарна галузь як віктимологія (від латинського *victima* — жертва, *logos* — вчення), головним завданням якої стало дослідження процесу становлення особистості жертвою злочину [6]. Сьогодні віктимологія – це комплексне соціально-психологічне вчення про осіб, які перебувають у кризовому стані (жертви злочинів, нещасних випадків, стихійних лих, катастроф, війн, збройних конфліктів, економічного й політичного протистояння та відчуження, біженці, соціальні організації та ін.) та засоби допомоги таким жертвам [9]. Серед її базових категорій – поняття «віктимність особистості», «віктимна поведінка», «віктимізація», «віктимологічне запобігання» тощо. Слід зауважити, що під віктимною розуміють таку поведінку, за якої жертва певним

чином сприяє скоєнню злочину, свідомо чи несвідомо створює об'єктивні та суб'єктивні умови для криміналізації, зневажаючи запобіжними заходами [5]. Головна ознака віктимної поведінки – це здійснення певних дій або бездіяльність, які сприяють тому, що людина опиняється в ролі постраждалої, у ролі жертви [7, 9]. У сучасному розумінні поняття «жертва» означає особу або певну спільноту людей, котрій прямо чи опосередковано завдано будь-якої шкоди від злочинного посягання [4, с.105].

Історичні витоки вчення про віктимність ми знаходимо ще в давньогрецьких міфах та біблійних притчах. Своє відображення знайшла ця проблема у творчості класиків світової літератури (Д.Дефо, Ф.Достоєвського, А.Чехова, Т.Драйзера, А.Камю). Та найбільшого обговорення явище віктимності набуло на початку XX століття після виходу книги одного із засновників віденського експресіонізму Франца Верфеля «Не вбивця, а жертва винна». Власне, відомі й твердження представників антропологічної школи, які поряд з природженими злочинцями бачать і природжених жертв злочину.

Слід зауважити, що проблема віктимної поведінки тривалий час була об'єктом уваги представників лише кримінологічної галузі і знайшла своє відображення у працях як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Та з часом гостро постала «проблема зміщення акцентів вивчення цього явища в площину психології і соціальної педагогіки» [2, с.52].

В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» зазначається, що предметом соціально-педагогічної віктимології є вивчення дітей і дорослих, які опинилися у складних життєвих обставинах і потребують спеціальної соціальної та педагогічної допомоги (люди з особливими потребами, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти з сімей, де є прояви насильства, низький економічний рівень, біженців та ін.) [3, с.22].

Появу терміна «віктимність» пов'язують з іменем Л. Франка, який детально описав понятійний апарат нового наукового напрямку та надав методику віктимологічних досліджень на окремій території та за різними видами злочинів. На його думку, віктимність - це реалізована злочинним актом підвищена здатність особи в силу моральних і фізичних властивостей ставати жертвою злочину за певних обставин, іншими словами, нездатність уникнути небезпеки там, де це було об´єктивно можливо. Саме Л. Франк наголошує, що «першорядного значення набуває дослідження віктимності на психологічному рівні, адже це може дати відповідь на основне питання віктимології: чому саме ця особа або група осіб (соціальна, демографічна, психологічна) стає жертвою того чи іншого злочину? Для цього, у свою чергу, необхідно дослідити, якою мірою вольові, емоційні й інші психологічні та соціально-психологічні процеси, риси особистості впливають на ступінь віктимності тих чи інших осіб, як ці риси проявляються в критичний момент конфліктної ситуації, чому за схожих обставин так легко одні стають жертвами шахрайства, згвалтування, пограбування, а інші благополучно уникають небезпеки. Вирішення цих і багатьох інших питань, зокрема, питання про розробку підстав для соціально-психологічної класифікації постраждалих, дає можливість глибше вивчити причини злочинності й розробити нові рекомендації щодо профілактики певних категорій злочинів, адже психічними процесами можна

управляти, а поведінку людей прогнозувати» [10].

Свого часу проблему віктимності особистості розглядали Ч.Ломброзо, К.Уїлсон, У. Міллер. Не менш важливе значення мають праці В. Вандишева, В. Дрьоміна, А.Долгова, В. Коновалова, В.Полубинського, О.Старкова, В.Рибальської, І.Твердої, В.Папуші Я.Чаплак, В.Чуйко. Найбільш змістовно проблеми віктимності обговорюються переважно представниками кримінологічної галузі, де віктимологія набула статусу окремого напрямку кримінологічних досліджень. Зокрема, питання ролі жертви ґрунтовно розглядаються у працях П.Дагеля, О.Джужи, А. Закалюка, М. Коржанського, В.Кудрявцева, В.Лунєєва, Є. Моісеєва та ін. Виходячи з багатогранності проявів віктимної поведінки, її класифікацію запропонували такі вчені як Д.Рівман, В.Туляков, О.Юрченко. Д.Рівман вважає необхідним класифікувати віктимні особистості за віком, статтю, рольовим статусом, морально-психологічними ознаками, важкістю вчиненого злочину, ступенем провини жертви, характером поведінки потерпілого [8]. За характером і ступенем вираженості особистісних якостей, що визначають індивідуальну віктимність людини, він виділив універсальний тип (яскраво виражені особистісні риси, що зумовлюють високу потенційну вразливість щодо різних злочинів), вибірковий тип (вразливість до злочинів певного типу), ситуативний тип (людина стає жертвою за певних обставин), випадковий тип (стає жертвою за випадкового збігу обставин) і професійний тип (віктимність визначається професією) жертв [8]. Крім того, розрізняють потенційні, реальні та латентні (уникають розголосу факту заподіяння їм шкоди) жертви злочинів [11, с.458].

Проблема віктимності в соціально-педагогічному вимірі знайшла своє відображення у працях Т.Алєксєєнко, Л.Рень, А.Мудрика, Ф.Мустаєвої, В.Терпелюка, Г.Шнайдера та ін. У психологічній віктимології дослідження жертв і їх типів представлено роботами В.Є. Христенко, О.О. Андроннікової та М.А. Одинцової. О.О. Андроннікова розуміє віктимність як набуті людиною фізичні, психічні та соціальні риси й ознаки, які збільшують імовірність її перетворення на жертву (злочину, нещасного випадку, деструктивного культу й т. ін.), визнаючи її соціальним, психічним і моральним явищем у загальнотеоретичному розумінні [1].

На нашу думку, особливого значення сьогодні набуває вивчення феномену віктимності у сучасної молоді. У своєму дослідженні ми мали на меті з'ясувати особливості формування та сутності віктимної поведінки у студентської молоді, зокрема, схильність до віктимної поведінки у студентів-медиків, що потребувало застосування комплексу методів: теоретичних - узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, аналізу, порівняння; емпіричних – опитування, спостереження. Для досягнення поставленої мети використано методику «Схильність до віктимної поведінки» О.О. Андроннікової. Ця методика є стандартизованим тестом-опитувальником, призначеним для вимірювання схильності молоді до реалізації різних форм віктимної поведінки. Тест-опитувальник - це набір спеціалізованих психодіагностичних шкал, спрямованих на вимірювання схильності до реалізації окремих форм віктимної поведінки, призначений для обстеження осіб старшого підліткового і юнацького віку [1].

Вибірку досліджуваних склали 275

Таблиця
Результати дослідження за методикою схильності до віктимної поведінки

№ п/п	Назва шкали	Нижче норми	Норма	Вище норми
1	Соціальна бажаність відповідей	68 (25%)	192 (70%)	16 (5%)
2	Схильність до агресивної віктимної поведінки	54 (20%)	199 (72%)	22 (8%)
3	Схильність до само руйнівної поведінки	63 (22%)	145 (52%)	71 (26%)
4	Схильність до гіперсоціальної поведінки	35 (13%)	146 (53%)	94 (34%)
5	Схильність до залежної та безпорадної поведінки	70 (26%)	180 (65%)	25 (9%)
6	Схильність до некритичної поведінки	51 (18%)	189 (69%)	35 (13%)
7	Реалізована віктимність	137 (50%)	126 (46%)	12 (4%)

студентів першого курсу Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія», віком 17-18 років.

Отримані результати за методикою «Схильність до віктимної поведінки» подані у таблиці.

Отримані результати за методикою «Схильність до віктимної поведінки» свідчать, що 50 % досліджуваних мають низькі показники за шкалою «реалізована віктимність». Такі люди досить рідко потрапляють у критичні ситуації, можна стверджувати, що у них вже сформований своєрідний «поведінковий імунітет», що дозволяє уникати небезпечних ситуацій. Однак внутрішня готовність до віктимного способу поведінки присутня. Швидше за все, вони, відчуваючи внутрішню напругу, прагнуть взагалі уникати ситуації конфлікту.

Показники вище норми (4 %) означають, що досліджувані досить часто потрапляють в неприємні чи навіть небезпечні для здоров'я і життя ситуації. Причиною цього є внутрішня готовність та схильність особистості діяти певними, вже усталеними для неї способами. Найчастіше – це прагнення до агресивних, необдуманих дій спонтанного характеру. За шкалою «схильність до агресивної віктимної поведінки» (агресивний тип поведінки) у 8 % респондентів спостерігаються показники вище норми. До даної групи належать студенти, схильні потрапляти в неприємні і небезпечні для життя та здоров'я ситуації в результаті виявленої агресії у формі нападу чи іншої провокуючої поведінки (образа, наклеп, знущання тощо). Для них характерним є штучне створення або провокування конфліктної ситуації,

схильність до девіантної поведінки. Вони легко піддаються емоціям, особливо негативного характеру, яскраво їх виражають, домінантні, нетолерантні, запальні. При всіх відмінностях у мотивації поведінки характерна наявність насильницької антигромадської установки особистості.

У 20 % досліджених показники за названою шкалою нижче норми. Це вказує на можливу високу вразливість таких осіб, знижену мотивацію діяльності. У них гарний самоконтроль, прагнення дотримуватися загальноприйнятих норм і правил, стабільність у збереженні установок, інтересів і цілей. 26 % респонденів за шкалою «схильність до саморуйнівної поведінки» (активний тип поведінки) мають показники вище норми. Таким чином, для активних потерпілих характерна поведінка двох видів: провокуюча, коли для заподіяння шкоди залучається інша особа, і поведінка, яка сприяє заподіянню шкоди самому собі. Ці види поведінки характеризуються схильністю до ризику, необдуманості, що часто є небезпечним для самої людини та її оточення. Такі люди можуть не усвідомлювати наслідків своїх дій або не надавати їм значущості, сподіваючись на позитивне вирішення ситуації.

Нижче норми набрали 22% досліджуваних. Їх характеризує підвищена турбота про власну безпеку, прагнення захистити себе від помилок, неприємностей. Такі люди вирізняються підвищеною тривожністю, недовірою до інших, схильністю до глибоких переживань і страхів. Шкала «схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки» (ініціативний тип поведінки) свідчить про те, що 34 % досліджуваних мають показники вище норми. Жертовна поведінка соціально схвалювана і часто очікувана. Це студенти, позитивна поведінка яких може викликати злочинні дії з боку іншої людини. Смілива, рішуча, чуйна, принципова, щира, вимоглива, самовпевнена особистість не може бути байдужою до антисоціальних дій і ні за яких умов не може проігнорувати конфлікт, навіть якщо це може коштувати їй здоров'я або життя. При цьому наслідки таких вчинків усвідомлюються не завжди. Студенти, у яких спостерігаються показники нижче норми за шкалою «схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки» (13 %), характеризуються пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються навколо. Дослідники вважають, що такий результат може бути наслідком як образи на зовнішній світ, так і відчуття нерозуміння, відсутності почуття соціальної підтримки, ізольованості від соціуму. За шкалою «схильність до залежної і безпорадної поведінки» (пасивний тип поведінки) показники вище норми у 9% опитаних. Це вказує на те, що ці особи не будуть чинити опору, протидії злочинцю з різних причин: через фізичну слабкість, безпорадний стан (стабільний або тимчасовий), страх, побоювання відповідальності за власні протиправні чи аморальні дії тощо. Для них можуть бути характерними безпорадність, сором'язливість, тривожність, низька самооцінка. Перманентно потрапляють у кризові ситуації з метою отримання співчуття і підтримки оточуючих. Абсолютно природно почуваються в ролі жертви, легко підпадають під чужий вплив, виправдовують чужу агресію, здатні прощати все і всіх. Такий стиль поведінки може бути наслідком вже неодноразово пережитих ситуацій насильства.

26 % респондентів мають показники нижче норми – схильність до незалежності, відособленості. Завжди прагнуть виділитися з групи одноліт-

ків, мають на все свою точку зору, авторитарні, конфліктні, з підвищеним скептицизмом. Але водночас для них характерною може бути внутрішня вразливість, яка призводить до підвищеного бажання відокремитися від інших.

Отримані результати за шкалою «схильність до некритичної поведінки» (некритичний тип поведінки) вказують на те, що 13 % опитаних мають високі показники. До даної групи належать особи, що демонструють невміння правильно оцінювати життєві ситуації, відсутність практичного життєвого досвіду. Некритичність може виявитися як на базі негативних особистісних рис (жадібність, користолюбство й ін.), так і позитивних (щедрість, доброта, чуйність, сміливість та ін.). Ці особи демонструють необережність, необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації в результаті різноманітних особистісних або ситуативних чинників: емоційний стан, вік, рівень інтелекту, захворювання. Особистість некритичного типу виявляє схильність до спиртного, довірливість, легковажність. Схильна до ідеалізації людей, виправдання негативної поведінки інших, не помічає небезпеки. Низькі показники за даною шкалою спостерігаються у 18% досліджуваних – вдумливість, обережність, прагнення передбачати можливі наслідки своїх вчинків, які іноді призводять до пасивності, страхів. Самореалізація в цьому випадку значно ускладнюється. Свідченням чого може бути соціальна пасивність, що призводить до незадоволеності своїми досягненнями, до заздрості, почуття досади.

Опрацювавши значну кількість теоретичних джерел та провівши дослідження за методикою «Схильність до віктимної поведінки», ми дійшли висновку, що проблема віктимної поведінки у студентської молоді має соціально-психологічний характер. Саме трансформація системи етично-моральних цінностей, негативні процеси в політичній, економічній та інших сферах суспільного життя, дисфункції соціальних інститутів детермінують появу таких явищ, як торгівля людьми, насильство в сім'ї, ксенофобія, інтернет-шахрайство, вуличне хуліганство тощо, жертвами якого досить часто стають молоді люди. Отримані нами результати свідчать про актуальність проблеми та потребу формування у молоді чіткої системи знань і навичок безпечної поведінки, які б допомогли правильно діяти у непередбачених життєвих ситуаціях з метою збереження здоров'я та життя. Перспективою подальших досліджень вважаємо визначення домінуючих факторів формування віктимної поведінки у студентської молоді та розробку адресних рекомендацій і методик психологічного супроводу студентів, схильних до віктимної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андронникова О. О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика : монография / О. О. Андронникова. – новосибирск : НГИ, 2005 – 300 с.*
2. *Докторович М. О. Віктимність особистості : етіологія та ґенеза / М. О. Докторович // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – №2. – С. 51–57.*

3. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за ред. І.Д. Звєрєвої]. – К., Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.*
4. *Іванов Ю. Ф. Кримінологія: Навч. посіб. / Ю. Ф. Іванов., О. М. Джужа. - К.: Вид. Паливода А. В., 2006. - 264 с.*
5. *Левицька Т.Л. Дослідження віктимної поведінки / Т. Л. Левицька // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні та психологічні науки. - 2013. - № 1. - С. 478-484. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_1_49.*
6. *Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы/ И. Г. Малкина- Пых. - М. : Эксмо, 2010. — 864 с.*
7. *Одинцова М. А. Типи поведения жертви. Диагностика ролевой виктимности / М. А. Одинцова. - Самара : Бахрах-М, 2013. - 160 с.*
8. *Ривман Д. В. Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.*
9. *Туляков В. А. Виктимология (социальные и криминологические проблемы) / В. А. Туляков. – Одесса : Юридична література, 2000. – 336 с.*
10. *Франк Л. В. Виктимология и виктимность / Л. В. Франк. – Душамбе: ДГПИ, 1972. – 126 с.*
11. *Чаплак Я.В., Чуйко Г.В. Віктимність як соціально-психологічна проблема сучасності / Я.В. Чаплак, Г.В. Чуйко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т.Х . – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип.28. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. – С.454-466.*
12. *Щербакова Н.В. Трансформація ціннісних орієнтацій сучасної української молоді: соціально - філософський аналіз : автореферат дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Н. В. Щербакова. - Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. - 15 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Andronnykova O. O. Vyktymichne povedinka pidlitkiv: faktory vynyknennya ta profilaktyka: monohrafiya / O. O. Andronnykova. - novosybyrsk: NHY, 2005 - 300 s.*
2. *Doktoriv M.M. O. Viktymichnist' osobystosti: etiolohiya ta hheneza / M. O. Doktor medychnykh nauk // Sotsial'na pedahohika: teoriya ta praktyka. - 2009. - №2. - S. 51-57.*
3. *Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial'noyi sfery / [za red. I.D. Zvyeryevoyi]. - K., Simferopol': Universum, 2012. - 536 s.*
4. *Ivanov YU. F. Kryminolohiya: Navch. posib. / YU. F. Ivanov., O. M. Dzhuzha. - K .: Vyd. Palyvoda A. V., 2006. - 264 s.*
5. *Levyts'ka T.L. Doslidzhennya viktymnoyi povedinky / T. L. Levyts'ka // Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. Seriya: Pedahohichni ta psykholohichni nauky. - 2013. - № 1. - S. 478-484. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_1_49.*
6. *Malkyna-Pykh I.H. Vyktymolohiya. Psykholohiya povedinky zhertvy / I. H. Malkyna- Pykh. - M. : Éksmo, 2010. - 864 s.*
7. *Odyntsova M. A. Typy povedinky zhertvy. Dyahnostyka rolevoy vyktymnosty / M.*

A. Odyntsova. - Samara: Bakhrakh-M, 2013. - 160 s.
8. *Ryvman D. V. Kryminal'naya vyktymolohyya / D. V. Ryvman. - SPb. : Pyter, 2002. - 304 s.*
9. *Tulyakov V. A. Vyktymolohiya (sotsial'ni ta kryminolohichni problemy) / V. A. Tulyakov. - Odessa: Yurydychna literatura, 2000. - 336 s.*
10. *Frank L. V. Vyktymolohiya ta viktymichnist' / L. V. Frank. - Dushambe: DHPY, 1972. - 126 s.*
11. *Chaplak YA.V., Chuyko H.V. Viktymichnist' yak sotsial'no-psykholohichna problema suchasnosti / YA.V. Chaplak, H.V. Chuyko // Aktual'ni problemy psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / Za red. S.D. Maksymenka. - T.KH. - Psykholohiya navchannya. Henetychna psykholohiya. Medychna psykholohiya. - Vyp.28. - K .: DP «Informatsiyno-analitychne ahent·stvo», 2016. - S.454-466.*
12. *Shcherbakova N.V. Transformatsiya tsinnisnykh oriyentatsiy suchasnoyi ukrayins'koyi molodi: sotsial'no-filosofs'kyy analiz: avtoreferat dys. ... kand. filos. nauk: 09.00.03 / N. V. Shcherbakova. - Kyyiv: Kyyiv. Un-t im. B. Hrinchenka, 2017. - 15 s.*

TO PROBLEM OF VICTIMAL BEHAVIOR OF STUDENT YOUTH

Yushchenko Yu.P.,
Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, Higher State Educational Establishment of Ukraine «Ukrainian Medical Dental Academy», Poltava, Ukraine

Kundiy J.P.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Medical College, The Higher State Educational Institution of Ukraine «Ukrainian Medical Dentistry Academy», Poltava Ukraine

Klymach T.M.,
Practical Psychologist, The Higher State Educational Institution of Ukraine «Ukrainian Medical Dentistry Academy», Poltava Ukraine

3. ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

3. PEDAGOGY OF THE FUTURE: TECHNOLOGIES OF CULTIVATION OF THE PERFECT PERSONALITY

БЕЛОВОЛ Е.В.,
кандидат психологических наук,
доцент, профессор, кафедра
психологии развития, МПГУ,
ведущий научный сотрудник
лаборатории нейрокогнитивных
коммуникаций ГИРЯП,
г. Москва, Россия
БОЙКО З.В.,
кандидат психологических
наук, доцент, доцент кафедры
управления сестринской
деятельностью, Медицинский
институт, РУДН,
г. Москва, Россия
ШУРУПОВА Е.Ю.,
преподаватель, кафедра
психологии развития, МПГУ,
г. Москва, Россия

ОБУЧЕНИЕ ТЕХ, КОМУ ЗА…: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Статья посвящена актуальному для всех развитых стран мира вопросу обеспечения качества жизни и психологического благополучия пожилых граждан. Одним из возможных способов обеспечения благополучного старения является вовлечение пожилых в образовательную активность. В статье рассматриваются современные модели образования для пожилых граждан стран Европы.

Ключевые слова: *пожилые, качество жизни, психологическое благополучие, благополучное старение, формы организации образовательного процесса, формальное обучение, неформальное обучение, самообразование, французская модель, университеты третьего возраста, английская модель, взаимопомощь.*

Стаття присвячена актуальному для всіх розвинених країн світу питання забезпечення якості життя і психологічного благополуччя літніх громадян. Одним з можливих способів забезпечення благополучного старіння є залучення літніх в

© БЕЛОВОЛ Е.В., БОЙКО З.В., ШУРУПОВА Е.Ю., 2018

освітню активність. У статті розглядаються сучасні моделі освіти для громадян похилого віку країн Європи.

Ключові слова: *літні, якість життя, психологічне благополуччя, благополучне старіння, форми організації освітнього процесу, формальне навчання, неформальне навчання, самоосвіта, французька модель, університети третього віку, англійська модель, взаємодопомога.*

The problem of life quality and psychological well being of senior citizens of European countries is considered in the article. Education of senior citizens is considered as one of the most effective ways of successful aging. European models of education for seniors are presented in the article.

Key words: *seniors, life quality, psychological well-being, successful aging, models of education, formal education, non-formal education, informal education, French model, university of the Third age, English model, self-help.*

Во всех развитых странах Европы неуклонно возрастает количество населения 65+. В среднем эти люди живут дольше, они более образованы, финансово более благополучны по сравнению с предыдущим поколением 65+. Современное старшее поколение более активно и в большей степени включено в социальную жизнь общества. Для него также в большей степени характерна потребность в непрерывном получении новых знаний. С ростом доли пожилого населения постепенно стали меняться стереотипы и отношение к пожилым [8, 5].

С учетом возрастающего интереса старшего поколения к обучению, образовательные учреждения должны предлагать широкий спектр возможностей для того, чтобы удовлетворить интересы такой достаточно неоднородной группы лиц «третьего возраста». В связи с этим преподаватели, организаторы образовательного процесса, социальные работники, волонтеры, работающие с этой группой населения, должны обладать современными знаниями о нормальном старении. Они должны знать как факторы, которые обеспечивают качество жизни в старости, так и факторы, которые «угрожают» такому старению.

Необходимо осознавать, что существует большое количество предвзятых мнений и ложных представлений относительно процесса старения и пожилых людей. На эти взгляды критическое влияние оказывает эйджизм от английского age (возраст), которое обозначает дискриминацию по возрасту, неприятие старости [4,6]. Современное общество больше ориентировано на молодых. Однако, даже в очень почтенном возрасте (85+) человек сохраняет все возможности к обучению и может получать удовольствие от этого процесса. Действительно, существует биологически обусловленное снижение эффективности некоторых когнитивных функций, но в целом, способность человека к познанию со-

храняется на протяжении всей жизни человека. При этом жизненный опыт и мудрость вполне могут компенсировать когнитивное старение личности.

Тем, кто занимается обучением пожилых людей, необходимо знать и те факторы, которые оказывают влияние на их мотивацию к обучению и возможность не только посещать занятия, но и принимать в них активное участие. Объективно существуют потенциальные ограничения, связанные с ухудшением слуха и зрения в старости. Более того, с возрастом возникает риск потерь, причем потери могут быть связаны с изменением функциональных возможностей организма, так с уходом из жизни близких людей. Современная геронтология считает, что человек может сохранять удовлетворительные функциональные возможности вплоть до 90 лет. Однако риск возникновения проблем со здоровьем все-таки с возрастом возрастает, что в свою очередь приводит к снижению функциональных возможностей организма. Это неизбежно оказывает влияние и на мотивацию к обучению, так и на само обучение, однако не может рассматриваться в качестве препятствия к обучению.

Старение является комплексным, но при этом гетерогенным процессом. Познавательные функции личности (восприятие, внимание, память, мышление) формируются к 25 годам. Начиная с середины жизни, эффективность познавательных процессов начинает снижаться, однако, несмотря на снижение, их эффективность в целом остается достаточно высокой для того, чтобы человек мог продолжать нормальную жизнь и его способность к обучению сохраняется еще долгие годы. Старческая деменция и потеря памяти являются одними из самых больших страхов пожилых людей. Однако заметное ухудшение памяти и других когнитивных процессов не является неотъемлемой частью процесса нормального старения, но всегда является признаком патологических изменений.

При нормальном старении долговременная память сохраняется достаточно хорошо. Снижается эффективность кратковременной памяти за счет снижения скорости переработки информации. Однако исследования показывают, что и у лиц 75-90 лет может не наблюдаться заметных изменений в эффективности работы памяти [10] .

Лица, занимающиеся организаций обучения и обучением пожилых должны знать, что эффективность обучения, высокий уровень мотивации и активности будут достигнуты только при создании положительной, доброжелательной атмосферы. Пожилые люди должны знать, что память можно тренировать. При этом поддержание оптимального уровня познания требует полноценного сна, хорошего питания и физической активности.

Считается, что с возрастом интеллект снижается. В настоящее время показано, что это неправильное утверждение являлось результатом сравнительных исследований интеллекта на разных поколениях. Не было выявлено снижения интеллекта в рамках логитюдных исследований. Кристаллизованный интеллект, основанный на жизненном опыте, возрастает с возрастом. Результаты исследования текучего интеллекта достаточно противоречивы: в ряде исследований показано его снижение с возрастом, в ряде его снижения не выявлено. Образование, стиль жизни, ежедневная активность человека оказывают огромное влияние на результаты исследований текучего интеллекта. Исследования показывают, что соответствующая активность

может улучшить как текучий, так и кристаллизованный интеллект в старости [1,2,3]. В целом, результаты исследований позволяют сделать вывод, что часть изменений эффективности когнитивного функционирования в старости является результатом не столько самого старения, сколько не использования этих способностей [9].

Таким образом, сам по себе возраст не является ключевым фактором, определяющим ощущение себя старым. Личностные особенности, история жизни, опыт, отношение к стареющему телу и болезням, отношение общества к старости – все это определяет индивидуальные особенности старения и возможности обеспечения благополучного старения личности.

Концепция благополучного старения.

Старение является комплексным процессом, объединяющим множество факторов. Оно включает такие объективные факторы как хронологический возраст, индивидуальные особенности протекания когнитивных процессов, наличие хронических заболеваний. При этом существуют и субъективные факторы: жизненный опыт, болезни и отношение к ним, функциональные и когнитивные способности. В целом, существует целый ряд факторов, влияющих на процесс старения и на то, как сам человек переживает собственное старение.

Благополучное старение – это не только жизнь в отсутствии болезни, но и субъективная удовлетворенность жизнью, участие в социальной активности, эффективное функционирование когнитивных процессов, наличие психологического ресурса. Схематично элементы благополучного старения представлены на рис. 1.

Концепция благополучного старения была предложена английскими учеными Боулингом и Диппе [7]. Как видно из рисунка, картина благополучного старения включает не только хорошее здоровье, функциональные способности и отсутствие болезни, но

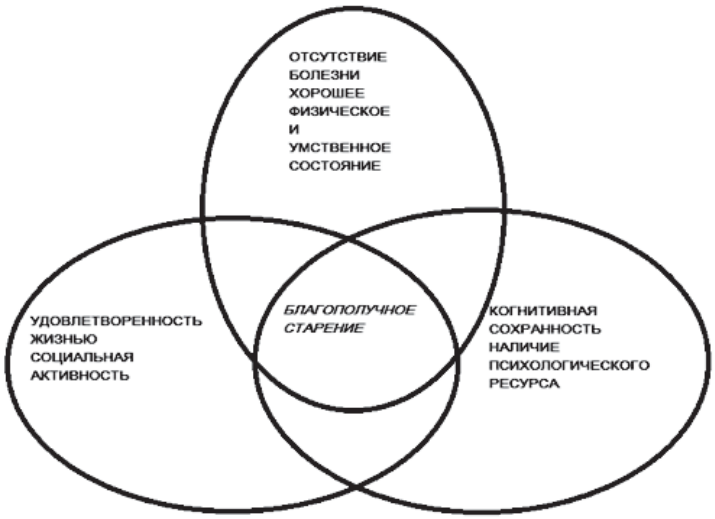


Рис.1. Элементы благополучного старения

и целый ряд других факторов.

Образовательные учреждения могут играть важную роль в обеспечении благополучного старения за счет организации образовательной среды таким образом, чтобы в ней были учтены все аспекты старения. Образовательные учреждения для пожилых могут обеспечить пожилых осмысленной активностью, социальным окружением и поддержкой сверстников. Конечно, организация образовательных среды, в которой пожилые учащиеся будут чувствовать себя комфортно и уверенно, а само обучение будет эффективным как с точки зрения повышения качества жизни, так и сточки зрения активизации когнитивных процессов, требует организации различных образовательных сред, как по форме, так и по содержанию. Педагогические методы должны учитывать психологические особенности возраста.

Современные модели образования для пожилых.

В настоящее время в разных странах предлагается большое разнообразие образовательных моделей образования.

Формальное и неформальное образование.

Обучение пожилых, в первую очередь, должно быть направлено на улучшение их качества жизни, повышение самооценки, ощущения возможности достижений и самореализации.

В настоящее время в обучении пожилых существует множество разнообразных форм – от формального образования до менее формализованных форм.

Формальное образование. Обучение в рамках традиционного формального образования проходит традиционным образом: слушатели посещают лекции, семинарские и практические занятия, пишут рефераты, курсовые работы. Посещение занятий и выполнение работ, предусмотренных учебным планом, является обязательным. Завершается образование получением диплома с присвоением определенной квалификации или присвоением степени.

Неформальное образование. В этом случае обучение может проходить как в образовательном учреждении, так и вне него. Целью этой формы обучения является личностное развитие, расширение уже имеющихся или приобретение новых знаний и навыков в различных областях профессионального, социального или культурного развития. Такое образование ведет либо к повышению квалификации, либо к приобретению навыков, необходимых для функционирования в современном обществе (повышение компьютерной или финансовой грамотности, например). Результатом такого обучения может стать общее интеллектуальное развитие или реализация хобби: кулинария, лекции по истории, ландшафтный дизайн и пр. Неформальное образование не изменяет уровень образования. Оно может проходить в форме курсов, семинаров, лекций, причем посещение занятий при такой форме образования является свободным. Университеты Третьего Возраста, широкораспространенные в европейских странах, могут быть примером такой формы обучения. В России примерами таких образовательных институтов являются университеты «Серебряный возраст», «Московское долголетие».

Самообразование. Цель этой формы обучения – получение знаний или практических навыков, причем их получение проходит без участия преподавателя или инструктора. В некоторых случаях самообразование может

быть достаточно целесообразно, при этом оно явно менее организовано, но может содержать события, связанные с образованием или активностью внутри семьи, на рабочем месте, в повседневной жизни человека (семейные лектории, коллективное посещение театра, экскурсии и пр.). Существуют разнообразные методы самообразования, среди которых можно выделить такие как:

- помощь членов семьи, друзей (внук учит бабушку пользоваться компьютером), советы друзей и консультации (как сажать огурцы);
- использование печатного материала (книги, газеты, журналы) для повышения собственной осведомленности. В этом случае люди самостоятельно подбирают материал, и это не является частью учебной программы курса, это не является обязательным для выполнения домашнего задания как при получении формального образования;
- использование компьютерных программ и возможностей сети Internet. Создано множество различных образовательных программ, позволяющих изучать язык, слушать курсы по истории, философии, даже можно изучать математику и программирование, если есть такое желание;
- использование образовательных программ, предлагаемых телевидением;
- посещение музеев по различным направлениям и пр.

Европейские модели обучения пожилых лиц

Французская модель. Первый университет Третьего возраста появился во Франции в 1973 году при университете Социальных Наук в Тулузе. Именно в это время в европейских странах стал явно заметен процесс старения населения. В рамках этого проекта реализовывались задачи непрерывного образования, развития креативности и межпоколенной интеграции. Пьером Велласом (Pierre Vellas) были сформулированы следующие три основные задачи университетов третьего возраста:

Первое, интеллектуальный и административный потенциал университета должен быть использован для дальнейшего обучения пожилых лиц.

Второе, университет должен обязательно проводить геронтологические исследования для понимания специфики пожилых обучающихся.

Третье, университет должен обеспечивать культурный обмен между поколениями и участвовать в предупреждении различных аспектов старения.

Идея университетов третьего возраста оказалась очень продуктивной и широко распространилась по всей стране. Отличительной чертой французской модели является высокий уровень дидактики в сочетании с высоким уровнем исследовательской активности. При этом сосуществуют многообразие организационных форм: от полной интеграции с университетом до полной самостоятельности образовательного учреждения. Во Франции созданы автономные университеты, центры непрерывного образования при университетах, ассоциации, которые взаимодействуют с университетами.

Слушателям университетов третьего возраста предлагается широкий выбор различных курсов, как для начинающих, так и для углубления знаний в разных областях. Студенты посещают лекции, семинары, уча-

ствуют в конференциях по различным проблемам. В университетах есть программы культурологи, истории естествознания, развития творческих способностей, кулинарии, физической активности, тренировки памяти и различные творческие мастерские. Университеты организуют посещения музеев, посещение других стран с образовательными целями. Как правило, деятельность таких университетов финансируется самими учащимися, субсидируется государством и спонсорами. В настоящее время во Франции более трехсот университетов третьего возраста. Наряду с университетами существуют другие формы образования для пожилых граждан: дистанционные курсы, радио и видео курсы, которые, однако, не пользуются особой популярностью.

Английская модель. Идея университетов третьего возраста начала реализовываться в Англии с 1981 года. Английская модель, которую также называют Кембриджской, основана на идеи самопомощи и взаимопомощи членов группы. Члены этой группы одновременно являются и слушателями и преподавателями, при этом поддержка университетов отсутствует. Пожилые слушатели сами организуют активность, используя свои собственные знания и опыт; акцент делается на практических занятиях и групповом обучении. Англичане называют эту модель моделью «интеллектуальной демократии», когда можно быть и студентом и преподавателем. Модель предполагает волонтерство.

Таким образом, концепция университетов третьего возраста в Англии существенно отличается от французской. В университетах третьего возраста во Франции преподают профессиональные преподаватели, в то время английская модель основана на взаимопомощи членов группу, которые одновременно являются и слушателями, и преподавателями.

Университет третьего возраста в Англии может быть основан практически кем угодно. Одновременно сосуществуют университеты, объединяющие как несколько сотен слушателей, так и несколько десятков. Университеты предлагают вниманию слушателей, как академические дисциплины, так и практические курсы, программы которых в основном зависят от интересов студентов и их навыков. Некоторые университеты взаимодействуют с высшей школой, однако основная их часть полностью независима. Университеты представляют собой образовательные центры для пожилых, которые помимо образовательных задач выполняют также задачи поддержания когнитивной эффективности слушателей и их социальной поддержки. Слушателями этих университетов в основном являются женщины, представители среднего класса, находящиеся на пенсии, со средним или высшим образованием.

В Англии для координации деятельности университетов третьего возраста создан Постоянный Совет по образованию. Основная цель этой организации заключается в организации обмена информацией, преимущественно через Интернет, между студентами. Эта деятельность реализуется через сбор учебного материала (кассеты, слайды, CD); выпуск журнала для пожилых студентов; организация Интернет обучения лиц, заинтересованных в освоении выбранного материала. В 2009 году в Англии действовало порядка 870 университетов третьего возраста, в которых обучалось немного меньше 300 000 студентов.

Ирландская модель. В Ирландии образование пожилых реализуется по-

средством национального образовательного движения для пожилых, которое называется Федерация активной старости. Термин университет третьего возраста в Ирландии не используется, хотя сама модель обучения пожилых очень похожа на Английскую модель взаимопомощи. Члены федерации организуют образовательные, культурные и спортивные мероприятия. Отличительной чертой ирландской модели является ее направленность на интеграцию взаимодействия между поколениями – между школьниками и стариками, участниками образовательных программ.

Испанская модель. В Испании образование пожилых реализуется тремя очень разными моделями.

Университеты. Начиная с 1991 года в большинстве университетов реализуются специальные программы для пожилых (в Испании это 55+). Занятия проводятся университетскими преподавателями и на территории самих университетов. При этом квалификация этих преподавателей очень высокая, все они имеют дополнительную квалификацию в области обучения пожилых и их психологии. В ряде университетов предлагается строго регламентированные курсы, при этом в ряде университетов пожилые могут самостоятельно выбрать любой курс и посещать его вместе с молодыми студентами.

Так как университеты являются официальными учреждениями, то программы для пожилых студентов также носят строго регламентированный характер; они созданы с учетом требований педагогики и психологических особенностей пожилых студентов, программы обеспечивают эффективность образовательного процесса и включают ее количественную оценку. Эти программы являются предметом исследований ученых с точки зрения их адекватности и эффективности. Курсы, которые предлагаются пожилым студентам обычно являются курсами гуманитарного цикла, хотя это не обязательно и определяются спецификой университета или факультета. После окончания курса пожилые студенты получают сертификаты и дипломы университета.

В некоторых случаях университеты предлагают различные варианты внеаудиторной активности, хотя этот вид деятельности не является основным.

Ассоциации. Наряду с университетами в Испании существуют ассоциации, которые предлагают различные виды программ для пожилых. Как правило, эти программы не имеют строго образовательной направленности, они направлены на различные виды активности, которые смогут доставить пожилым удовольствие и радость. Это могут быть танцевальные классы, игра в шахматы, посещение театров, разнообразные виды рукоделия или физическая активность. Такие виды активности предлагаются пожилым в рамках различных учреждений. Это могут ассоциации пожилых, дома для престарелых, городские советы или культурные объединения.

Центры для обучения взрослых. В рамках формального образования в Испании работают центры обучения взрослых. Эти центры дают возможность получить второе образование, изучить дополнительные предметы (иностранный язык, информационные и компьютерные технологии, профессиональные навыки). Несмотря на то, что эти курсы ориентированы на работающее население, они доступны для людей любого возраста, хотя в них нет специальных программ для пожилых обучающихся.

Итальянская модель. В Италии

первый университет третьего возраста был открыт в Турине в 1975 году. В настоящее время в Италии функционирует Национальная Ассоциация университетов третьего возраста, которая объединяет более 70 университетов. В итальянских университетах реализуется модель обучения близкая к французской, направленная на интеллектуальную и социальную активизацию обучающихся. Обучение студентов платное, студентом может стать любой человек, достигший 30 лет (в этих университетах пожилые студента, которым 60+ составляют только примерно 40%). В этих университетах предлагается две формы обучения: свободная, при которой студенты могут не посещать все занятия и обязательная, в результате прохождения которой студент получает соответствующий диплом.

В Италии также существуют университеты, не аффилированные с ассоциацией университетов третьего возраста. Такие университеты отличаются по направленности, структуре и форме активности. В них можно посещать лекции, ходить в кино или театры, заниматься физической активностью, можно проводить исследования, развивать интеграцию между поколениями.

Модель, реализовання в Германии. В Германии основная часть университетов третьего возраста работает при университетах. Учебный план разрабатывается профессорами университетов с учетом возрастной специфики обучающихся. Образование пожилых в Германии представлено тремя основными формами: народные университеты, обучающие центры, академия для пожилых.

Образование пожилых в Австрии не базируется ни на французской модели университетов третьего возраста, ни на английской модели. В Австрии женщины в возрасте 40+ и мужчины в возрасте 45+ относятся к группе пожилых обучающихся. С конца 70-х годов университеты Австрии предлагают пожилым свободное посещение лекций. Пожилым, не имеющим среднего образования, предоставляется возможность получить его. Пожилые студенты, обучающиеся в обычных университетах, объединены в ассоциации.

Голландская модель. В Голландии модель академического образования для пожилых – Высшее образование для пожилых – была создана в 1980-х. Основная часть таких программ реализуется университетами Голландии, в которых соблюдаются строгие образовательные стандарты. Программы в некоторых университетах реализуются таким образом, что слушатели могут по их окончанию даже получить научную степень. Наряду с формальным образованием для пожилых, в некоторых голландских университетах также реализуются программы, основанные на английской модели взаимопомощи.

Швейцарская модель. В Швейцарии, во франкоязычной части для пожилых реализуется модель университетов третьего возраста, а в немецкоговорящей – университеты для пожилых, которые работают в рамках университетов. Форма и содержание образовательных программ разрабатывается университетами и их цель – ознакомить студентов со специальными областями знаний. Образование сожжет быть продолжено как в народных, так и в традиционных университетах. Для посещения университетов третьего возраста не установлено возрастных ограничений. Занятия проводятся в форме отдельных курсов и семинаров, как и предполагается французской моделью университетов

третьего возраста.

Финская модель. В Финляндии первые университеты третьего возраста были организованы в 1985 году. В настоящее время в Финляндии функционирует девять университетов третьего возраста, деятельность которых координируется национальным консультативным советом. Университеты доступны для всех пожилых независимо от их предыдущего образования и профессии. Возрастных ограничений не установлено.

Университеты третьего возраста ориентированы на личностное развитие студентов, выдача дипломов и сертификатов по их окончанию не предусмотрена.

Студентам предлагаются различные формы обучения: курсы лекций по разным темам, семинары, освоение информационным технологиям, дистанционное обучение, онлайн обучение, участие в исследовательских проектах, учебные группы, обучающие экскурсии и пр. Обучение осуществляется также в рамках летних университетов, центров обучения взрослых и др.

Скандинавская модель. В Швеции, Норвегии и Дании также работают университеты третьего возраста. В Дании университеты организованы при университетах, однако обучение в них ведут волонтеры. В Норвегии, университеты третьего возраста также входят в структуру формальных университетов.

Необходимость обучения пожилых жителей страны признана в Польше, Болгарии, Латвии, Венгрии и других странах Европы. В ряде стран, например в Венгрии, модель обучения пожилых реализована как модель университетов третьего возраста. Так, в 2012 году в Венгрии был открыт первый университет третьего возраста, студентами которого могут стать лица в возрасте 45+. Им предлагаются лекционные курсы факультетов педагогики и психологии, науки, искусства. Однако в ряде стран модель обучения пожилых реализуется через отдельные образовательные программы (Болгария), центры социального обеспечения (Латвия, Россия). При этом необходимо отметить, что тенденция к созданию университетов третьего возраста существует во всех развитых странах Европы.

Таким образом, одним из способов преодоления проблемы старения населения развитых стран Европы связана с организацией разных форм активности в старости. Как сказано в докладе всемирной организации здравоохранения «Активное старение есть процесс оптимизации возможностей человека для сохранения здоровья, участия в социальной жизни и обеспечения безопасности с целью повышения качества жизни по мере его (человека) старения» (2002). Для сохранения физического и психологического благополучия пожилые люди должны сохранять активность на протяжении всей жизни. Концепция активного старения тесно связана с концепцией обучения и учения. В рамках этой концепции различными образовательными учреждениями предлагаются различные формы обучения: формальное, неформальное и самостоятельное. Однако, следует признать, что несмотря на то, что сами образовательные программы реализуются в различных странах Европы с 1970-х годов прошлого века, однозначного ответа на вопрос о взаимосвязи между формами образовательной активности и отдельными аспектами психологического благополучия пожилых не получено. Этот вопрос требует дальнейшего анализа и эмпирических подтверждений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Беловол Е.В., Бойко З.В., Радыш И.В., Шурупова Е.Ю. Возможно ли остановить когнитивное старение: изменение эффективности когнитивных процессов как результат обучения в вузе (программа обучения лиц «третьего возраста») // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницькій державній педагогічній університет імені Григорія Сковороди"- Додаток 1 до Вип. 36, Том V(65): Тематичний випуск "Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору", Украина, Киев, Гнозис, 2015, С. 62-71.*
2. *Беловол Е.В., Бойко З.В., Радыш И.В., Шурупова Е.Ю. Образование как способ повышения рефлексии в межличностной коммуникации в пожилом возрасте // Технологии живых систем. 2015. №3, Т. 12. С. 29-32.*
3. *Беловол Е.В., Бойко З.В., Радыш И.В., Шурупова Е.Ю. Повышение качества жизни и динамика познавательных процессов как результат обучения в «третьем возрасте». // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Психология и педагогика. № 4, 2015. – М.: Изд-во РУДН, 2015. – стр. 77-84.*
4. *Бойко З.В. Пожилой возраст и старость как биологическая и социальная категории // Технологии живых систем. 2014. Т. 11, № 5. С. 36-39*
5. *Бойко З.В., Беловол Е.В., Грэнвальд М., Сегень В. Концепция непрерывного образования как фактор повышения качества жизни в третьем возрасте (на примере организации образования в Польше) // Вестник РУДН, серия «Психология и педагогика». 2014. №4. С. 93-100.*
6. *Бойко З.В., Беловол Е.В., Радыш И.В. Эйджизм как психологическая проблема XXI века // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"- Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські сихолого-педагогичні читання". К.: Гнозис, 2014. С. 120-124.*
7. *Bowling A, Dieppe P. What is successful ageing and who should define it? BMJ 2005; 331: 1548-1551.)*
8. *Escuder-Mollón Pilar, Cabedo Salvador. Education and quality of life of senior citizens. / Pilar Escuder-Mollón, Salvador Cabedo (editors) — Castelló de la Plana : Publicacions de laUniversitat Jaume I ; Helsinki : University of Helsinki, D.L. 2014.*
9. *Kuusinen J. Intelligence and aging. In: Gerontologia. Eds. Heikkinen E, Rantanen T. Kustannus Oy Duodecim, Helsinki, Finland, 2010: 181-191.*
10. *Suutama T. Memory and learning. In: Gerontologia. Eds. Heikkinen E, Rantanen T. Kustannus Oy Duodecim, Helsinki, Finland, 2010: 192-203.*
11. *World Health Organisation. 'Active Ageing - A Policy Framework', A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing, Madrid, Spain, April 2002, p.12 http://whqlibdoc. who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Belovol YE.V., Boyko Z.V., Radysh I.V., Shurupova E.YU. Mozhlyvo chy zupynyty kohnityvne starinnya: zmina efektyvnosti kohnityvnykh protsesiv yak rezul'tat navchannya v VUZi (prohrama navchannya osib tret'oho viku) // Humanitarnyy visnyk DVNZ "Pereyaslav-Khmel'nits'ka derzhavna pedahohichna universitet imeni Hryhoriya Skovorody" - Dodatok 1 do Vyp. 36, Tom V (65): Tematychnyy vypusk "Vishcha osvita Ukrayiny v konteksti intehratsiyi do yevropeys'koho osvitn'oho prostoru", Ukrayina, Kyyiv, Hnozys, 2015, S. 62-71.*
2. *Belovol YE.V., Boyko Z.V., Radysh I.V., Shurupova E.YU. Obrazovanye yak metod pidvyshchennya refleksiyi v mezhlychnostnoy komunikatsiyi v pozhylomu vitsi // Tekhnolohiyi zhyvykh system. 2015 rr. №3, T. 12. S. 29-32.*
3. *Belovol YE.V., Boyko Z.V., Radysh I.V., Shurupova E.YU. Pidvyshchennya yakosti zhyttya*

ta dynamiky poznaval'nykh protsesiv yak rezul'tat navchannya v tret'omu vitsi. // Vestnyk Rosiys'koho universytetu druzhby narodov. Seriya Psykholohiya ta pedahohika. № 4, 2015. - M .: Yzd-vo RUDN, 2015. - str. 77-84.

4. *Boyko Z.V. Pozhyloho viku ta starosti yak biolohichna ta sotsial'na katehoriyi // Tekhnolohiyi zhyvykh system. 2014. T. 11, № 5. S. 36-39*
5. *Boyko Z.V., Belovol YE.V., Hrénval'd M., Sehen' V. Kontseptsiya bezperervnoho osvity yak faktor pidvyshchennya yakosti zhyttya v tret'omu vitsi (na prykladi orhanizatsiyi osvity v Pol'shchi) // Vestnyk RUDN, seriya «Psykholohiya i pedahohika». 2014 r. №4. S. 93-100.*
6. *Boyko Z.V., Belovol YE.V., Radysh I.V. Eydzhyzm yak psykholohichna problema KHKHI stolittya // Humanitarnyy visnyk DVNZ "Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet im. Hryhoriya Skovorody" - Dodatok 4 do Vyp. 31, Tom I (9): Tematychnyy vypusk "Mizhnarodni Chelpanivs'ki sykholoho-pedahohichni chytannya". K .: Hnozys, 2014. S. 120-124.*
7. *Boulinh A, D'epp P. Shcho take uspishne starinnya i khto yoho povynen vyznachyty? BMJ 2005; 331: 1548-1551.)*
8. *Eskuder-Mollon Pylar, Kabedo Sal'vador. Osvita ta yakist' zhyttya lyudey pokhyloho viku. / Pilar Eskuder-Mollon, Sal'vador Kabedo (redaktory) - Kastello-de-la-Plana: Publications de laUniversitat Jaume I; Hel'sinki: Hel'sins'kyy universytet, D.L. 2014 rik*
9. *Kuusinen Dzh. Intelekt i starinnya. V: Herontolohiya. Red. Kheykkinen E, Rantanen T. Kudennus Ou Duodecim, Khel'sinki, Finlyandiya, 2010: 181-191.*
10. *Suutama T. Pam'yat' ta navchannya. V: Herontolohiya. Red. Kheykkinen E, Rantanen T. Kudennus Ou Duodechim, Khel'sinki, Finlyandiya, 2010 r .: 192-203.*
11. *Vsesvitnya orhanizatsiya okhorony zdorov'ya. "Aktyvne starinnya - politychna osnova", vnesok Vsesvitn'oyi orhanizatsiyi okhorony zdorov'ya do Druhoyi Vsesvitn'oyi asambleyi OON z problem starinnya, Madryd, Ispaniya, kviten' 2002 r., Stor.12 http: // whqlibdoc. who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf*

EDUCATION FOR WHOM FOR ... : MODERN APPROACHES

Belovol E.V.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Developmental Psychology, MPGU, leading researcher of the laboratory of neurocognitive
GIRJP Communications, Moscow, Russia

Boyko Z.V.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Nursing Management, Medical Institute, RUDN, Moscow, Russia

Shurupova E.Yu.,
Teacher, Department of Developmental Psychology,
Moscow State University of Social Sciences, Moscow, Russia

БОРОВА В.Є.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Приватний вищий навчальний
заклад "Міжнародний економіко-
гуманітарний університет імені
академіка Степана Дем'янчука",
м. Рівне, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюється актуальність використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. Під поняттям "інформаційні технології" розуміється сукупність методів, прийомів пошуку, накопичення, збереження, систематизації, опрацювання, передавання, подання інформації та її використання за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій. Важливо, щоб студент оволодів сучасними інформаційними технологіями отримання знань та їх використання. Це, на наш погляд, суттєво підсилить змістову складову освітнього процесу в закладі вищої освіти, а також дозволить майбутнім фахівцям закладів дошкільної освіти реалізовувати набуті навички у самостійній практичній діяльності. Окреслено основні підходи до використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку мовлення дітей та, зокрема, коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. Тема "Методика виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку" вивчається в курсі "Дошкільна лінгводидактика" ("Теорія і методика навчання рідної мови дітей дошкільного віку"). Вона є досить складною для засвоєння студентами, оскільки вимагає ґрунтовних теоретичних знань з української мови, психолінгвістики, фонетики, основ логопедії та інших наук, практичної підготовки до коригування вад мовлення дітей, розроблення індивідуальної програми коригування вад звукової культури мовлення дітей дошкільного віку. З метою визначення проблемних ситуацій у

© БОРОВА В.Є., 2018

підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічного коригування недоліків звукової культури мовлення було проаналізовано відповіді 128 студентів четвертого курсу денної та заочної форми навчання спеціальності "Дошкільна освіта". Аналіз відповідей студентів засвідчив, що майбутні вихователі закладів дошкільної освіти відчували певні труднощі у візуальній презентації теоретичних засад теми "Виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку". Виникали проблеми з пошуку відеоматеріалів, зокрема, занять з розвитку мовлення дітей дошкільного віку українською мовою в Інтернеті, відбору відеозаписів занять із дітьми дошкільного віку, які б повністю відповідали методичним вимогам до їх проведення. Засоби і методи сучасних інформаційних технологій, якими користувалися студенти, можна розділити на: апаратні, програмно-методичні та навчально-методичні. Серед труднощів використання сучасних інформаційних технологій під час виробничої педагогічної практики в закладах дошкільної освіти 65% досліджуваних назвали недостатність технічного забезпечення закладів комп'ютерами, відео проекторами, посередній рівень професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних інформаційних технологій в освіті найменших громадян держави, труднощі в пошуках необхідної інформації та реалізації вміння самостійно створювати відео презентації за окресленою темою. Мотивувало майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до активної пошукової діяльності виконання творчих завдань. Студенти готували слайд презентації науково-методичної інформації з різних аспектів виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку, авторські вебінари, відео презентації до методичних об'єднань педагогів закладів дошкільної освіти, відео презентації для батьків дітей старшого дошкільного віку. Особливий інтерес викликав пошук комп'ютерно-інтелектуальних занять з окресленої теми в системі Інтернет, моделювання із відеозаписів занять із розвитку мовлення дітей дошкільного віку нових варіантів занять, які відповідають меті проекту. Достатній рівень володіння майбутніми фахівцями дошкільної освіти сучасними інформаційними технологіями, дозволяє закладу вищої освіти активно впроваджувати дистанційну форму навчання, яка сприяє успішному поєднанню навчальної та професійної діяльності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

В статье рассматривается актуальность использования информационных технологий в подготовке будущих специалистов дошкольного образования. "Информационные технологии" – совокупность методов, приемов поиска, накопления, сохранения, систематизации, обработки, передачи, подачи информации, ее использования с помощью компьютеров и компьютерных

коммуникаций. Важно, чтобы студент овладел современными информационными технологиями получения знаний, их использования. Это, на наш взгляд, существенно усилит содержательную сторону образовательного процесса в учреждении высшего образования, а также разрешит будущим специалистам дошкольного образования реализовать приобретенные навыки в самостоятельной практической деятельности. Выделены основные подходы к использованию современных информационных технологий в подготовке будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к развитию речи детей, и в частности, корригирования звуковой культуры речи детей старшего дошкольного возраста. Тема "Методика воспитания звуковой культуры речи детей дошкольного возраста" изучается в курсе "Дошкольная лингводидактика" ("Теория и методика обучения родной речи детей дошкольного возраста"). Она достаточно сложна для усвоения студентами, поскольку требует основательных теоретических знаний украинского языка, психолингвистики, фонетики, основ логопедии и других наук, практической подготовки к корригированию недостатков речи детей, разработке индивидуальных программ корригирования недостатков звуковой культуры речи детей дошкольного возраста. С целью определения проблемных ситуаций в подготовке будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к педагогическому корриги-рованию недостатков звуковой культуры речи было проанализировано ответы 128 студентов четвертого курса дневной и заочной формы обучения специальности "Дошкольное образование". Анализ ответов студентов показал, что будущие воспитатели учреждений дошкольного образования испытывали определенные трудности в визуальной презентации теоретических основ темы "Воспитание звуковой культуры речи детей дошкольного возраста". Возникали проблемы с поиском видеоматериалов, в частности, занятий с развития речи детей дошкольного возраста на украинском языке в Интернет, отбора видеозаписей занятий с детьми дошкольного возраста, которые полностью отвечали методическим требованиям к их проведению. Средства и методы современных информационных технологий, которыми пользовались студенты, можно дифференцировать на аппаратные, программно-методические и учебно-методические. Среди трудностей использования современных информационных технологий во время педагогической практики в учреждениях дошкольного образования, 65% исследуемых выделили недостаточность технического обеспечения учреждений компьютерами, видео проекторами, удовлетворительный уровень профессиональной готовности будущих воспитателей дошкольных учреждений образования к использованию современных информационных технологий в образовании самых младших граждан страны, трудности в поисках необходимой

информации и реализации умения самостоятельно создавать видео презентации понятные детям. Мотивировало будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к активной поисковой деятельности выполнение творческих заданий. Студенты готовили слайд презентации научно-методической информации с разных аспектов воспитания звуковой культуры речи детей дошкольного возраста, авторские вебинары, видео-презентации для педагогов учреждений дошкольного образования, видео презентации для родителей детей старшего дошкольного возраста. Особый интерес вызывал поиск компьютерно-интеллектуальных занятий по теме в системе Интернет, моделирование по видеозаписям занятий с развития речи детей дошкольного возраста новых вариантов занятий, которые отвечают цели проекта и т.п. Достаточный уровень овладения будущими специалистами дошкольного образования современными информационными технологиями позволяет учреждению высшего образования активно внедрять дистанционную форму обучения. Она содействует успешному совмещению учебной и профессиональной деятельности будущих педагогов учреждений дошкольного образования.

The Article considers the actuality of the information technologies usage in teaching of future preschool education specialists. The term "Information Technologies" is defined as "the totality of methods, search techniques, accumulation, storage, systematization, processing, transmission, reporting, use of computers and computer communications". Student's mastering modern information technology and usage is important. This, in our opinion, significantly increases the content of educational process in institutions of higher education and will allow implementation of acquired skills in the independent practical activities by future preschool education specialists. It has been outlined the main approaches to the usage of modern information technologies in training of future teachers of the preschool education institutions for the development of children's speech and, in particular, adjustments of the sound culture of the preschool age children's speech. Topic "Methods of the Sound Speech Culture Teaching of the Preschool Age Children" is studied in the course of "Pre-School Linguodidactics" ("Theory & Methods of the Native Language Teaching of the Preschool Age Children"). It is quite difficult for students to master because it requires a thorough theoretical knowledge in the Ukrainian language, psycholinguistics, phonetics, principles of speech therapy and other sciences, practical preparation for correcting the children's speech, as well as development of individual program for correction of shortcomings of the speech sound culture of the preschool age children. 128 answers given by the fourth-year full-time and extramural students majoring in Preschool Education have been analysed with the purpose of identifying problem situations while preparation of future teachers of the preschool education institutions for pedagogical correction of deficiencies

of the sound speech culture. Analysis of students' answers showed that future teachers of preschool educational institutions experienced some difficulties in the visual presentation of the theoretical foundations in the topic "Methods of the Sound Speech Culture Teaching of the Preschool Age Children". They had problems with videos searching in the Internet, in particular, classes for the preschool age children's speech development in the Ukrainian language, selection of video lessons with preschool age children, which would fully meet the methodological requirements for giving them. Among the difficulties in the modern information technologies usage in the educational activities of preschool education institutions during the production of pedagogical practices, 65% of surveyed persons identified insufficient level of technical equipment of institutions with computers, video projectors, mediocre level of professional readiness of the future teachers of preschool education institutions for the use of modern information technologies in education of the youngest state citizens; difficulty in finding the necessary information and implementation of skills to create their own video presentations according to the outlined topic. The following factors increased motivation of the future teachers of the preschool education institutions for the active search activities and creative tasks realizing: creating presentation of projects of the scientific-methodical information in various aspects of the speech sound culture educating of the preschool age children, in particular, creation of author's webinars, presentations of methodological associations of teachers of the preschool education institutions, video presentations for parents of the preschool children, searching in the Internet of the computer-intelligent classes concerning the topic, modelling with the help of video recordings of activities in the speech development of the preschool age children and new variants of classes that meet the objectives of the project, etc. Adequate level of acquaintance of future specialists of the preschool education institutions with the modern information technologies allows to institutions of the higher education to introduce actively distance learning, which contributes to the successful combination of educational and professional activity of the future teachers of preschool educational institutions.

Інтенсивний розвиток суспільно-виробничих відносин у світі і, зокрема, в нашій країні вимагає від фахівців різних галузей народного господарства систематичного поглиблення своїх знань, умінь та навичок впродовж всього життя. Тому державні документи України в галузі освіти орієнтують науково-педагогічну громадськість на дослідження нових підходів до технології викладання у вищій школі. Одним із важливих аспектів професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти є формування навичок безперервної освіти, оскільки для педагога робота це постійне навчання та вдосконалення особистісних характеристик. Після закінчення закладу вищої освіти перед фахівцями дошкільної освіти постають найрізноманітніші виклики, на які потрібно давати самостійні, адекватні та ефективні відповіді, реалізовувати у практичній діяльності з дітьми потреби суспільства в освіті наймолодших громадян України – дітей дошкільного віку. Важливо, щоб студент оволодів сучасними інформаційними технологіями отримання знань. Це, на наш погляд, суттєво підсилить змістову складову освітнього процесу у закладі вищої освіти, а також дозволить майбутнім фахівцям закладів дошкільної освіти реалізовувати набуті навички у самостійній практичній діяльності, оскільки як підкреслює О. Антонова, людині, яка вміло й ефективно володіє технологіями та інформацією, притаманний новий стиль мислення, вона принципово інакше оцінює проблеми, що виникають, організовує свою діяльність [1, с. 201].

Аналіз освітньої діяльності педагогічних колективів закладів вищої освіти України та науково-методичної літератури з проблеми використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі дозволяє стверджувати, що окреслені технології з кожним роком все потужніше входять у освітній процес.

Питанню впровадження інформаційних технологій в освітній процес закладів освіти присвятили дослідження В. Биков, В. Безпалько, А. Валіховська, О. Гокунь, М. Головань, М. Жолдак, Т. Зайцева, О. Матвієнко, Ю. Машбіць, Н. Морзе, І. Синельник та інші.

Метою статті є розкриття питання використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, зокрема, оволодіння методикою розвитку мовлення та коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку.

З'ясуємо сутність основних понять, якими будемо оперувати. "Звукова культура мовлення" – полікомпонентний утвір, який охоплює фонетичну правильність мовлення (сприймання та розрізнення фонем на слух, артикуляцію звуків, звуковимову); загальні

мовленнєві навички (дихання, дикцію, темп і ритм мовлення, силу голосу, наголос) та орфоепічну правильність мовлення (відповідність унормованій літературній вимові).

"Педагогічне коригування звукової культури мовлення" – цілеспрямований вплив педагога на мовлення дітей з метою виправлення помилок, що зумовлені порушеннями артикуляції звуків, звуковимови, мовленнєвого дихання, фонематичного слуху, орфоепічних норм вимови, сили голосу, темпу мовлення та засобів інтонаційної виразності.

Термін "сучасні інформаційні технології" В. Глушков трактував як процеси пов'язані з переробкою інформації [3, с.106]. Н. Апатова доповнила: "інформаційна технологія – це сукупність засобів і методів, за допомогою яких здійснюється процес переробки інформації " [2, с. 22]. М. Жолдак стверджував, що інформаційні технології – це прояв особистісного чинника, "щодо їх змістового аспекту", "як галузь дидактики, що вивчає планомірно і свідомо організований процес навчання і засвоєння знань, у якому застосовуються засоби інформаційної освіти" [4, с.17], "як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передання й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій" [5, с.45].

Окреслимо основні підходи до використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до коригування звукової культури мовлення. Тема "Методика виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку" вивчається в курсі "Дошкільна лінгводидактика" ("Теорія і методика навчання рідної мови дітей дошкільного віку"). Матеріал теми є досить складним для вивчення студентами, оскільки вимагає ґрунтовних теоретичних знань з української мови, психолінгвістики, фонетики, основ логопедії та інших наук, практичної підготовки до коригування недоліків мовлення дітей, розроблення індивідуальної програми коригування вад звукової культури мовлення дітей дошкільного віку. З метою вивчення проблемних ситуацій у підготовці майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до педагогічного коригування недоліків звукової культури мовлення, ми провели анкетування 128 студентів четвертого курсу денної та заочної форми навчання спеціальності "Дошкільна освіта". Пропонувалося відповісти на такі запитання анкети:

1). Які теоретичні положення методики виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку Вам важко було засвоїти? Чому?

2). Якими практичними навичками Вам найважче було оволодіти?

3). З якими проблемами Ви зустрілися при створенні відео презентації за темою "Педагогічне коригування недоліків звукової культури мовлення дітей?"

4). Якими інформаційними ресурсами Ви користувалися, коли працювали над презентацією за цією темою?

5). З якими інформаційними технологіями Ви познайомилися під час педагогічної практики ?

6). Які проблемами Вам доводилося розв'язувати під час педагогічної практики у закладах дошкільної освіти при використанні інформаційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками?

7). Які рекомендації з використання інформаційних технологій Ви б запропонували вихователям закладів дошкільної освіти ?

Аналіз відповідей студентів на перше питання засвідчив, що 70% досліджуваних відчули певні труднощі в обґрунтуванні передумов виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. Окреслена ситуація пояснюється тим, що на даний аспект педагогічної діяльності звертається недостатньо уваги. Серед умінь і навичок, якими найважче було оволодіти, студенти називають: вміння систематично коригувати помилки дитячого мовлення, навичку дотримуватися достатньої сили голосу при організації колективної діяльності дітей старшого дошкільного віку; вміння не повторювати помилок дитячої звуковимови; навички із складання програм індивідуального педагогічного коригування недоліків звукової культури мовлення, особливо звуковимови, дітей дошкільного віку. До навичок, якими найважче оволодіти, 80% студентів віднесли пояснення дітям правильної артикуляції та вимови звуків, вміння стежити за дотриманням дітьми мовленнєвого етикету, темпу мовлення та сили голосу. Аналіз відповідей студентів на третє запитання, показав, що певні труднощі майбутні вихователі закладів дошкільної освіти відчували у візуальній презентації теоретичних засад теми, пошуку відеоматеріалів, зокрема занять з розвитку мовлення дітей дошкільного віку українською мовою в Інтернеті, відбору відеозаписів занять із дітьми дошкільного віку, які б повністю відповідали методичним вимогам до їх проведення. Відповіді на запитання: "Якими інформаційними ресурсами, засобами, методами Ви користувалися, коли працювали над презентацією за цією темою?" дозволили виділити засоби і методи сучасних інформаційних технологій, якими користувалися студенти: апаратні, програмно-методичні та навчально-методичні. Студенти стверджували, що під час виробничої педагогічної практики закріпили знання та вміння пошуку в Інтернеті матеріалів до занять, комбінування ілюстративного матеріалу за змістом занять для покращення його сприймання, розуміння і запам'ятовування дітьми дошкільного віку. Серед труднощів використання сучасних інформаційних технологій у освітній діяльності фахівців закладів дошкільної освіти 65% досліджуваних відзначили необхідність покращення технічного забезпечення комп'ютерами, відео проекторами, недостатню професійну готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних інформаційних технологій в освіті найменших громадян держави, труднощі в пошуках необхідної інформації та вміння самостійно створювати відео презентації за окресленою темою, оскільки спеціальні навчальні комп'ютерні програми сьогодні відсутні.

Підвищувало мотивацію майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до активної пошукової діяльності виконання творчих завдань із створення презентаційних проектів науково-методичної інформації з різних аспектів виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку, зокрема, створення авторських вебінарів, презентацій для методичних об'єднань педагогів закладів дошкільної освіти, відео презентацій для батьків дітей старшого дошкільного віку, пошук компютерно-інтелектуальних занять з теми в системі Інтернет, моделювання із відеозаписів занять із розвитку мовлення дітей дошкільного віку нових варіантів занять, які відповідають меті проекту і т. п.

Достатній рівень володіння майбутніми фахівцями дошкільної освіти

сучасними інформаційними технологіями, дозволяє закладу вищої освіти активно впроваджувати дистанційну форму навчання. У Приватному вищому навчальному закладі "Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука" студенти мають можливість навчається на дистанційній формі навчання або поєднувати дистанційну та стаціонарну, дистанційну і заочну форми навчання. Якщо студент працює, а тому часто перебуває у відрядженнях, знаходиться у відпустці по догляду за дитиною, тимчасово проживає за кордоном і т.п., то він має змогу вивчати дистанційно всі дисципліни певного курсу або частину із них за власним вибором. До переваг окресленої форми навчання з опитаних 32 студентів, 92 % респондентів віднесли можливість навчатися в індивідуальному темпі, на відстані, в будь-якому місці, де є комп'ютер та Інтернет, у зручний час доби, наявність декількох спроб для виконання тестових завдань. Аналіз діяльності студентів дистанційної форми навчання засвідчує, що окреслена форма отримання освіти ставить високі вимоги до самоорганізації діяльності студентів. 80% із опитаних респондентів відповіли, що найбільші труднощі виникають у зв'язку з необхідністю письмово формулювати відповіді на запитання практичних занять, виконувати творчі завдання, які вимагали критичного аналізу масової педагогічної практики з окремих аспектів освітньої діяльності педагогів закладів дошкільної освіти. Хороша інформаційна забезпеченість web-сайту Центру дистанційного навчання університету, робота електронного деканату, електронної бібліотеки, можливість обміну інформацією студента з викладачем під час on-line консультацій дозволяє успішно досягати мети і поєднувати навчальну та професійну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія О.Є. Антонова. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 471 с.*
2. *Апатова Н. В. Інституційний чинник економічного зростання / Н. В. Апатова //Вчені записки Таврійського університету ім. В. І. Вернадського. – 2010. – Т. 23 (62), № 1. – С. 22 –29. – (Серія " Економіка і управління").*
3. *Глушков В. М. Кибернетика, вычислительная техника, информатика: избранные труды в 3-х т.–Т. 1. Математические вопросы кибернетики / В. М. Глушков . –К.: Наукова думка, 1990.– 262 с.*
4. *Жолдак М. І. Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університет / М. І. Жолдак // Наукові записки Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка / Тернопільський національний ун-т ім. В. Гнатюка. – 2005. – № 6. – С. 17 – 24. – (Серія " Педагогіка").*
5. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеев, Б. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія О.Є. Антонова. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 471 с.*
2. *Апатова Н. В. Інституційний чинник економічного зростання / Н. В. Апатова //Вчені записки Таврійського університету ім. В. І. Вернадського. – 2010. – Т. 23 (62), № 1. – С. 22 –29. – (Серія " Економіка і управління").*
3. *Глушков В. М. Кибернетика, вычислительная техника, информатика: избранные труды в 3-х т.–Т. 1. Математические вопросы кибернетики / В. М. Глушков . –К.: Наукова думка, 1990.– 262 с.*
4. *Жолдак М. І. Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університет / М. І. Жолдак // Наукові записки Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка / Тернопільський національний ун-т ім. В. Гнатюка. – 2005. – № 6. – С. 17 – 24. – (Серія " Педагогіка").*
5. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеев, Б. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.*

USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN PREPARING FUTURE FACULTY OF PRESCHOOL EDUCATION

Borova V.Ye.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Private Higher Educational Institute «International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demyanchuk «, Rivne, Ukraine

КУШНІРУК С.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та історії
педагогіки,
Національний педагогічний
університет
імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ЗАКОНОМІРНОСТІ НАВЧАННЯ: СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

У статті досліджується сутність понять «закономірність», «закономірності навчання», «закони навчання» у філософському, лексикографічному, педагогічному та дидактичному контексті; здійснено аналіз підручників, навчальних посібників, монографій з педагогіки та дидактики 60-х років XX ст. початку XXI ст. на предмет відображення в них змісту і структури, підпорядкованості аналізованих понять; простежується становлення системи закономірностей навчання в ґенезі її розвитку. Проаналізовано підходи науковців до визначення структурної підпорядкованості за родо-видовими ознаками таких дидактичних понять, як «закономірності навчання» та «закони навчання» на різних етапах розвитку вітчизняної дидактики. Досліджено, що встановлення закономірностей дозволяє розкрити сутність, найбільш загальне і стійке в дидактичних системах і процесах, проектувати шляхи вдосконалення педагогічної практики, здійснювати обґрунтоване управління пізнавальною діяльністю учнів тощо.

Ключові слова: *дидактика, закон, закономірність навчання, зміст, структура, ґенеза.*

В статье исследуется сущность понятий «закономерность», «закономерности обучения», «законы обучения» в философском, лексикографическом, педагогическом и дидактическом контексте; осуществлен анализ учебников, учебных пособий, монографий по педагогике и дидактике 60-х годов XX в. начала XXI в. на предмет отражения в них содержания и структуры, подчиненности анализируемых понятий; прослеживается становление системы закономерностей обучения в генезисе ее развития.

УДК 37.026: 37.01 **© КУШНІРУК С.А., 2018**

Проанализированы подходы ученых к определению структурной подчиненности по родо-видовым признакам таких дидактических понятий, как «закономерности обучения» и «законы обучения» на разных этапах развития отечественной дидактики. Доказано, что установление закономерностей позволяет раскрыть сущность, наиболее общее и устойчивое в дидактических системах и процессах, проектировать пути совершенствования педагогической практики, осуществлять обоснованное управление познавательной деятельностью учащихся и тому подобное.

Ключевые слова: *дидактика, закон, закономерность обучения, содержание, структура, генезис.*

The article is researched the essence of concepts of "regularity", "patterns of learning", "laws of learning" in the philosophical, lexicographic, pedagogical and didactic context; an attempt is made to analyze textbooks, manuals, pedagogical and didactical monographs of the 1960s. from XX century to the beginning of the XXI century for the purpose of displaying in them the content and structure, the subordination of the analyzed concepts; The formation of a system of study patterns in the genesis of its development is traced. The approaches of scholars to the definition of structural subordination according to the generic features of such didactic concepts as "patterns of teaching" and "laws of learning" at different stages of the development of domestic didactics are analyzed. It was investigated that the establishment of regularities allows to reveal the essence, the most general and stable in didactic systems and processes, to design ways to improve pedagogical practice, to carry out a well-founded management of cognitive activity of students, etc.

Key words: *didactics, law, pattern of learning, content, structure, genesis.*

Постановка проблеми. Однією з найважливіших категорій дидактики є закономірності навчання, які виступають теоретичною основою як процесу навчання у цілому, так і конкретного уроку зокрема.

Як зазначає В.Бондар, «серед завдань дидактики одним із актуальних є виявлення та формування педагогічних законів і закономірностей, врахування яких зумовлює поступальний рух дидактики шляхом активного втручання у функціонування як цілісного педагогічного процесу, так і його окремих складових» [2, с. 136].

Загальновідомим є той факт, що проблема законів і закономірностей навчання й освіти є найменш розробленою. Нами було проаналізовано підручники, навчальні посібники, монографії з педагогіки та дидактики на предмет відображення в них змісту і структури, підпорядкованості, ієрархії закономірностей навчання. Зауважимо, що відбір навчальної та наукової літератури здійснювався у відповідності до основних етапів розвитку вітчизняної дидактики та національної педагогічної думки в Україні серед-

ини минулого століття, виокремлених О.Сухомлинською на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів: кінець 50-х років минулого століття (реформа школи 1958 року), середина 1980-х років (становлення сучасного етапу розвитку української думки в рамках радянського дискурсу), після 1991 року (розвиток педагогіки і школи в Українській державі) [25, с. 65– 66].

І. Підласий у роботі «Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів» (1981) писав, що «в дидактиці зафіксована велика кількість спостережень за зв'язками між факторами, явищами, процесами навчання. Проте серед цих спостережень, факторів, узагальнень, емпіричних висновків і нині ще важко відшукати закономірності» [20, с. 4].

Звідси, як зазначає І.Підласий, об'єктивно випливає потреба в ґрунтовній розробці проблеми закономірностей і законів навчання принаймні в трьох аспектах:

1) аналіз нагромаджених наукою матеріалів з метою виділення в них об'єктивних залежностей та взаємозв'язків;
2) пізнання та формулювання нових, досі невідомих істотних залежностей;
3) ґрунтовне оволодіння вчителями закономірними положеннями, способами раціоналізації практики [20, с. 4].

З моменту публікації І.Підласого пройшло вже більше 35 років, а проблеми, які він сформулював у 1981 році, ще й досі не вирішені. Крім того, до них додалися й нові. Зокрема, актуальними є проблеми обґрунтування зв'язків і залежностей між закономірностями, законами й системою дидактичних принципів та уточнення змісту таких понять, як «*закономірності навчання*», «*дидактичні закономірності*», «*закономірності процесу навчання*» ті ін**.**

Мета статті - виявити на основі аналізу науково-педагогічної літератури зміст і структуру, підпорядкованість, ієрархію головних закономірностей навчання.

В даній науковій розвідці ми з'ясуємо сутність поняття «*закономірність*», «*закономірності навчання*» з точки зору філософії, *лексикографії, педагогіки та дидактики;* визначимо відмінність означених понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дидактичні закономірності, їх специфіку, кількість і практичну значущість досліджували як українські (А.Алексюк, В.Бондар, С.Гончаренко, С.Збандуто, Б.Коротяєв, М. Лєбедєв, В. Лозова, Н.Мойсеюк, В. Омельяненко, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, В.Помагайба, Г.Троцко, М.Савін, О.Савченко, К. Ушинський, М. Фіцула, В. Ягупова та ін.), так і зарубіжні науковці (Ю. Бабанський, М. Данилов, А. Дістервег, А. Єсипов, А. Загвязінський, Л. Занков, Г.Ібрагімов, Я. Коменський, І. Лернер, В. Оконь, П.Підкасістий, М. Скаткін, А. Хуторський та ін.).

Основний виклад

Нами було з'ясовано, що ще у 1962 році в Україні було проведено семінар з питань дидактичних досліджень, на якому завідувач відділу дидактики УНДІПу В.Помагайба наголосив, що найбільшим недоліком праць з дидактики є те, що в них недостатньо розкриваються закономірності навчального процесу й не враховуються ті процеси, які відбуваються у вищій нервовій діяльності дитини під час навчання (натомість беруться до уваги асоціації, які виникають під час пояснення різноманітних педагогічних та дидактичних процесів) [16, с. 95].

Проаналізуємо термін «*закономірність навчання» та «закон навчання»* у філософському, лексикографічному та власне дидактичному аспектах.

У філософії 60- х років ХХ ст. поняття «закономірності» тлумачиться як найбільш загальна наукова категорія. «Закономірність» трактується як факт наявності постійного необхідного взаємозв'язку і залежності між явищами, встановлений на основі дослідження. «Закон» – як окремий випадок закономірності або певна закономірність. Виявлення закономірності – це встановлення спільної для всієї маси явищ величини і очищення її від усього другорядного і несуттєвого [26, с. 149-152].

Сучасна філософія визначає закономірності як «відносно стабільні і регулярні взаємозв'язки між явищами і об'єктами реальності, що виявляються у процесі змін і розвитку» [17].

Лексикографічні джерела трактують «закономірність» як:

- «об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами, процесами, що випливає з їхньої внутрішньої природи, сутності» [24];
- «основне положення якої-небудь науки, закон, що відображає причинно-наслідкові зв'язки між явищами, характеризує перебіг певних процесів у природі або суспільстві» [3, с. 303].

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці та дидактиці з 80-х років ХХ ст. *«закономірності навчання»* тлумачаться по-різному. Зазначимо, що до цього часу визначень досліджуваної категорії у вітчизняних навчальних посібниках та підручниках з «Педагогіки» не було. Проте їх перелік наводився (він буде проаналізований нами далі).

Так, у навчальному посібнику «Педагогіка» М.Савіна (1980) *«закономірності навчання»* визначаються теоретичною основою для розуміння навчання. При цьому зауважується, що «вони не містять безпосередніх вказівок до практичних дій, але розкривши та обґрунтувавши закономірності, можна розробити найточніші, науково перевірені вказівки щодо організації навчання [22, с. 98-110]».

У 1981 році *І.Підласий* так визначив головні характеристики закономірностей та законів навчання:

1. Найбільш загальна наукова категорія – закономірність.

2. Закономірність … потребує … «наявності постійного і необхідного взаємозв'язку між явищами, але сам цей взаємозв'язок може бути й непізнаним до кінця. Інколи вважають, що закономірність – це не до кінця пізнаний закон, або що це закон, межі і форми прояву якого остаточно ще не встановлені».

3. «Закон – строго зафіксована закономірність».

4. «Закон – це загальне, суттєве, тобто стале, повторюване і необхідне в явищах об'єктивної дійсності. Закони науки – відображення об'єктивних процесів, які відбуваються в природі та суспільстві незалежно від волі людей» [20, с. 6].

На початку 80-х років такої ж думки дотримувалися й інші радянські науковці (І.Лернер, В.Краєвський). Тому з того часу у методології дидактики сформувалося два підходи до тлумачення поняття *«закономірності навчання»*:

1. Трактування закономірності навчання як більш широкої (ніж закон) категорії, тобто як визнання всезагальної упорядкованості природи і суспільства, в рамках якої треба виділяти закони – спеціальні, загальні та всезагальні.

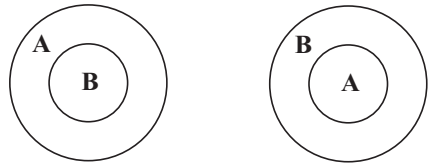


Схема 1 Схема 2

де А – закономірність навчання, В – закон навчання.

Малюнок 1

2. Закономірності навчання – це недостатньо точно пізнаний закон, як упорядкованість явищ, відносна сталість, стійкість факторів впливу, систематичність зв'язків між об'єктами. Тобто мова йде про упорядкування явищ навчання, що не досягнули рівня закона (І.Лернер 1980, 1982; В.Краєвський 1982).

По-суті, в даних підходах окреслилися родо-видові ознаки двох дидактичних понять «закономірностей навчання» та «законів навчання», які схематично можна зобразити за допомогою кругових схем, або діаграм Ейлера (малюнок 1).

У відношенні підпорядкування на схемі 1 перебувають закони навчання, оскільки вони формулюються на основі закономірностей: поняттєвий обсяг родового поняття «закономірності навчання» ширший і частково включає видове поняття «закон навчання». В схемі 2 ширшим виступає обсяг поняття «закон навчання».

У підручнику «Педагогіка», який був опублікований у 1986 р. за редакцією М.Ярмаченко, автори розділу 7 «Закономірності, принципи і правила навчання» А. Алексюк та В.Помагайба намагалися пояснити взаємозалежні зв'язки в системі «закони навчання – закономірності навчання – принципи навчання». Зауважимо, що визначень самих понять автори не давали, але при цьому ними були зроблені важливі умовисновки:

1. Дидактичні закони і закономірності об'єктивно існують у реальному навчальному процесі.

2. Принципи дидактики несуть у собі фундаментальне значення законів, а педагогіка як наука піднімає той або інший закон навчання до рангу принципу.

3. «Закон навчання», «закономірність навчання» і «принцип» - однопорядкові явища, але не тотожні категорії [1, с. 138-139].

За доцільне вважаємо зауважити, що така позиція була обґрунтована ще В. Голованом у роботі «Законы в системе научного знания» (1970). До речі, його думку розділяють науковці і в XXI ст. (наприклад, В.Лозова та Г.Троцко в навчальному посібнику «Теоретичні основи виховання і навчання» [4, с.81-82; 15, с.221].

У наступні роки ряд як вітчизняних, так і російських науковців (Ю.Бабанський, С. Гончаренко, С.Кушнірук, В.Лозова, Г.Троцко Н.Мойсеюк, В.Ягупов та ін.) трактували закономірності навчання «як об'єктивно існуючий, необхідний, повторювальний зв'язок між явищами чи процесами, що існують у навчальному процесі та зумовлюють його ефектив-

ність» (1997) [5, с. 131; 12, с.100; 4, с.81-82 та ін.],

Дещо по-іншому підходить до трактування закономірностей навчання В. Бондар та визначає їх як «теоретичну основу існування явищ об'єктивної дійсності, регулювання ефективного перебігу певного процесу, практичної діяльності людини» [2, с. 132]. Крім того, він зазначає, що закономірність – це нижчий рівень узагальнення залежності, а закон, сформульований на базі цієї залежності, є вищим рівнем узагальнення. При цьому закони регулюють дію одного головного детермінуючого фактора, яким обмежується нормальне функціонування якогось явища, а закономірності виступають як сукупність детермінуючих факторів, постійна дія яких є необхідною, сталою й достатньою для одержання якісного результату [2, с. 132-140].

На основі проведеного аналізу поняття «*закономірність навчання*» визначаємо як об'єктивний і постійний зв'язок між явищами та поняттями дидактичної системи, їх компонентами, що відображає складну взаємозалежність між теорією й практикою, об'єктом (змістом навчання) й суб'єктами навчання (учителем та учнем).

Не менш важливою проблемою у контексті даного дослідження є уточнення системи закономірностей навчання в генезі її становлення та розвитку.

До 70-х років поняття «закономірність» у вітчизняній дидактиці використовувалася лише при розгляді загальних проблем навчання, про що свідчать дослідження та публікації вітчизняних педагогів та дидактів В.Помагайби, С.Збандуто, М. Лєбедєва та ін. [16; 9; 14].

Так, В.Помагайба виступаючи на «Науковому семінарі з питань дидактичних досліджень» (1962) відзначив, що першою основною закономірністю слід вважати не просто асоціацію, не тимчасовий зв'язок, а єдність і боротьбу протилежностей між відображеним і відображуваним у корі головного мозку, між відомим і невідомим для учня. На основі цієї закономірності пояснення нового матеріалу призводить до стрибка у свідомості учнів, що завершує логічні взаємозв'язки в доведенні, розкритті нового поняття чи образу [16].

Слід зауважити, що В.Помагайба ототожнив психологічні особливості навчальної діяльності (тобто закономірності навчання) з закономірностями дидактики.

С.Збандуто, у свою чергу, власне закономірності навчання не виокремлював (навчальний посібник «Педагогіка», 1965), але в Параграфі 1 «Суть процесу навчання» (Розділ 7 «Зміст освіти в загальноосвітній школі») окремим питанням розглянув «Закономірності ефективного засвоєння знань учнями». Науковцем було виділено такі закономірності пізнавальної діяльності учнів, що передбачають відповідність навчання законам пізнання: – відповідність навчання законам пізнання є *основною закономірністю навчального процесу*; – якість засвоєння знань залежить від способу керування психічною діяльністю учнів у процесі навчання (*закономірність дидактики*) [9, с.173-175].

С.Збандуто також відносив закономірності навчання до закономірностей процесу засвоєння, і зазначав, що за умови їх урахування у практичній діяльності вчителя, підвищиться якість навчання, його результативність та зросте педагогічна майстерність вчителя [9, с.175].

У 1969 р. М.Лєбєдєв при розв'язанні проблеми закономірностей навчання

використав відомий методологічний прийом «від наслідку до причини»: коли є «принцип» (наслідок), то мусять бути й закономірності, з яких вони випливають (причина). Всього автором було визначено шість закономірностей навчання:

1. Визначальна роль цілей навчально-виховної діяльності, вікових особливостей учнів у розробці змісту, у доборі форм і методів навчання та виховання (принципи – цілеспрямованості навчання й виховання, доступності, посильності та ін.).

2. Взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку учнів (принцип виховуючого навчання).

3. Достатність і типовість фактичного матеріалу при формуванні узагальнень.

4. Єдність чуттєвого, логічного і практики (принципи – наочності, свідомості, зв'язку теорії з практикою).

5. Залежність ефективності навчального процесу від внутрішніх стимулів (мотивів) навчання (принцип активності).

6. Специфічність засвоєння знань, формування вмінь та навичок, зумовлена характером навчальних предметів та їх циклів (принцип предметності викладання навчального матеріалу та здійсненні міжпредметних та міжциклових зв'язків у викладанні) [14, с. 35-39].

У 1980 р. М.Савіним як закономірність навчання була обґрунтована ідея виховного та розвивального характеру навчання [22, с.98-100].

І. Лернер у монографії «Процесс обучения и его закономерности» закономірності навчання поділив *на два види*: а) ті, що відносяться до процесу навчання по суті, постійно виявляються, тобто мова йде про закони, що мають постійне місце в навчанні; б) закономірності, що виявляються залежно від характеру діяльності вчителя та учнів і засобів навчання (в залежності від особливостей змісту освіти і методів, якими вони користуються). Вчений зауважив, що ці закономірності проявляються не завжди: їх прояв залежить від усвідомлення вчителем мети навчання і здатності використовувати відповідно до неї методи і засоби. До того ж друга група закономірностей обумовлена тим фактом, що педагогічний процес пов'язаний з цілеспрямованою та усвідомленою діяльністю двох взаємозв'язаних суб'єктів (учителя та учнів) та з усім різноманіттям цілей навчання [13, с.61].

До закономірностей першої групи І.Лернер відніс такі:

1. Закон виховуючого навчання.

2. Навчання реалізується лише за умови цілеспрямованої взаємодії тих, хто навчає і хто навчається та об'єкта, що вивчається.

3. Навчання відбувається лише за активної діяльності учнів, що відповідає задуму і діяльності вчителя.

4. Процес навчання відбувається лише у відповідності (не подібності) мети учня і мети вчителя за умови, що діяльність викладача відповідає способу засвоєння програмового матеріалу.

5. Цілеспрямоване научіння індивіда тієї чи іншої діяльності досягається за умови включення його в цю діяльність.

6. Між метою навчання, змістом освіти і методами навчання існують постійні залежності: мета визначає зміст і методи, методи і зміст обумовлюють ступінь досягнення мети.

Наведемо також приклади закономірностей другої групи:

1. Поняття можуть бути засвоєні тільки у випадку цілеспрямовано організованої пізнавальної діяльності учнів щодо засвоєння співвідношення одних понять з іншими, виокремлен-

ня одних понять від інших.

2. Навички можуть бути сформовані, якщо вчитель організує відтворення усвідомлених операцій і дій, що лежать в основі навичок.

3. Міцність засвоєння усвідомленого змісту освіти тим більша, чим регулярніше організоване пряме і відстрочене повторення цього змісту і введення його в систему вже засвоєного раніше матеріалу та ін. [13].

Слід зазначити, що наведена у 1982 році І.Лернером та В.Краєвським класифікація закомірностей навчання (навчальний посібник «Дидактика средней школы» за ред. М.Скаткіна), повторює класифікацію І.Лернера, яку він репрезентував у монографії 1980 року [7; 13].

Значущою для нашого дослідження є класифікація закономірностей навчання, зроблена Ю.К. Бабанським на основі системно-структурного підходу [18]. Вчений об'єднав їх у чотири групи.

Перша група відображає закономірні зв'язки між процесом навчання та соціально-суспільними процесами і потребами; між процесом навчання і цілісним педагогічним процесом як єдністю процесів навчання, виховання і розвитку (розкриває дві закономірності навчання). *Друга група* відображає зв'язки між процесом навчання та умовами навчання. *Третя* - зв'язки між процесами викладання і навчання, а *четверта* - зв'язки між окремими компонентами самого процесу навчання (завданнями, змістом, методами, формами, результатами навчання) [18, с.156].

Вибудувана у такий спосіб система закономірностей навчання, відповідно до вимог системно-структурного підходу відображала зовнішні і внутрішні зв'язки процесу навчання з одного боку, а з іншого - слугувала основою для виведення принципів навчання і дозволяла, як зауважував Г.Ібрагімов, реалізувати головні функції дидактики того періоду (*науково-теоретичну та конструктивно-технічну*). Водночас мала вона й певні недоліки. Зокрема, одні й ті ж закономірні зв'язки були представлені у різних групах (наприклад, про обумовленість реальних навчальних можливостей учнів зовнішніми умовами йдеться у першій і четвертій групах) [10, с.23-24].

Простежимо подальший розвиток підходів до класифікації закономірностей навчання. У розрізі досліджуваної проблеми заслуговує на увагу об'єднання Ю.К.Бабанським закономірностей навчання і виховання у «закономірності цілісного педагогічного процесу» («Педагогіка», 1988).

На *загальні* (охоплюють своєю дією всю систему навчання) та *часткові (конкретні)* (дії розповсюджуються тільки на окремі компоненти системи навчального процесу) були поділені закономірності навчання *І.П.Підласим* («Педагогіка», 1999) [21].

Вчений виокремлює такі загальні закономірності навчального процесу:

1) **закономірності мети навчання**, які залежать від темпу і рівня розвитку суспільства, його можливостей, потреб, а також рівня розвитку педагогічної теорії і практики;
2) **закономірності змісту навчання** (формуються на основі загальної мети і цілей навчання, темпів соціального та науково–технічного процесу, індивідуально–вікових особливостей учнів, матеріально–технічної бази навчальних закладів);
3) **закономірності якості навчання,** пов'язані з попередньо досягнутими результатами, характером і обсягом навчального матеріалу, організаційно–педагогічною вза-

ємодією у системі «вчитель–учні»;

4) **закономірності управління навчанням** (визначаються інтенсивністю й зв'язками у системі навчання, віком й можливостями учнів, організацією навчального процесу);
5) **закономірності методів навчання** (залежать від знань і навичок педагогів, застосування методів, мети і змісту навчання, від віку й можливостей учнів, особливостей організації навчального процесу);
6) **закономірності стимулювання навчання** (залежать від внутрішніх і зовнішніх стимулів (мотивів) навчання) [21, с. 432-436].

До конкретних відносить такі закономірності навчання:

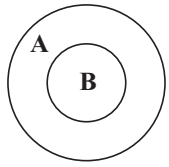
1) **дидактичні (змістово–процесуальні), які** охоплюють результати навчання (залежать від тривалості, мети, методів, засобів навчання та професіоналізму вчителя), продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь і навичок, що залежить від обсягу та складності навчального матеріалу;
2) **гносеологічні, які** визначають вплив розумового розвитку на отримання навчальної інформації, проблемність та інтенсивність навчання;
3) **психологічні (**залежать від індивідуальних психічних особливостей та процесів, які впливають на продуктивність навчання);
4) **управлінські (**визначаються якістю управлінських впливів);
5) **соціологічні (**зумовлені обсягом і інтенсивністю пізнавальних контактів, рівнем «інтелектуальності середовища», якістю спілкування вчителів і учнів);
6) **організаційні (**залежать від організації навчання, ставлення учнів до навчальної праці, працездатності вчителя та учнів) [21, с. 432-436].

У цілому І**.** Підласий виділяє 22 загальні та 61 конкретну закономірність навчання [10].

Також науковцем досліджувані категорії були структуровані в такій послідовності: «закономірності навчання» - «закони» - «принципи навчання» - «правила» [21, 440-441].

Цікаві узагальнення щодо проблеми класифікації закономірностей навчання були зроблені П.Підкасистим та В.Вороновим після виходу в 1998 році 3-го видання навчального посібника «Педагогіка» (за ред.П.Підкасистого), який містив Розділ 7 «Принципи навчання» (параграф 7.1 «Принципи навчання як категорія дидактики», 7.2. «Закони і закономірності навчання»). Автори констатували, що, незважаючи на значну кількість законів і закономірностей, сформульованих у роботах з педагогіки та дидактики, вони не об'єднані в чітку систему, бо: а) деякі з них висловлюють не внутрішні, а зовнішні зв'язки процесу навчання; б) зв'язки носять не стійкий, а варіативний характер; в) відображають часом не функціонування і розвиток, а структуру педагогічного процесу [19, с.197].

Розкриваючи зміст понять, П.І. Підкасистий зазначає, що «закономірності навчання, які розглядаються як вираз дії законів у конкретних умовах, це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювані зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання» [19, с.214]. Тобто закономірності навчання виражають дії законів у конкретних умовах. Відтак, закони діють завжди і скрізь, а закономірності - це їх вираження в конкретних умовах, тобто один і той же закон навчання буде проявлятися по-різному в залежності від конкретних умов, у яких протікає процес навчання. При цьому автор



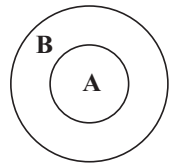


Схема 1 Схема 2

де А – закономірність навчання, В – закон навчання.

Малюнок 2

виділяє дві групи закономірностей навчання: зовнішні та внутрішні.

Зовнішні закономірності характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов: соціально-економічної, політичної ситуації, рівня культури, потреб суспільства в певному типі особистості і рівні освіти. *Внутрішні закономірності* процесу навчання відображають зв'язки між його компонентами: цілями, змістом, методами, засобами, формами. Таких, як зазначає П.І. Підкасистий, «встановлено досить багато, велика частина з них діє при створенні обов'язкових умов» [19, с.198-199].

Зауважимо, що П.Підкасистий запропонував іншу структурну підпорядкованість досліджуваних категорій: «*закон*» - «*закономірність*» - «*принцип*» - «*правило*» [19, с. 218].

Родо-видова залежність двох дидактичних понять «закономірності навчання» та «закони навчання», відповідно до підходів П.Підкасистого та І.Підласого, представлена на малюнку 2.

На схемі 1 (підхід І.Підласого) закони навчання підпорядковуються закономірностям, оскільки вони визначаються на їх основі, а схема 2 (підхід П.Підкасистого) відображає обернений зв'язок даних категорій.

Разом з тим, П.Підкасистому не вдалося запропонувати чітку систему законів і закономірностей навчання (він виділяв зовнішні і внутрішні закономірності навчання, в той час, як за його ж визначенням закономірності навчання повинні виражати стійкі зв'язки між компонентами процесу навчання, тобто можуть бути тільки внутрішніми) [19, с.198-200].

Український дидакт В. Бондар у підручнику «Дидактика» (2005) формулює загальні закономірності процесу навчання на основі аналізу всіх видів зв'язків між компонентами дидактичної системи. Вчений цілком правомірно виділяє такі основні закономірності навчання:

1) ефективність процесу навчання залежить від умов, у яких він протікає (матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних та естетичних);

2) у навчальному процесі взаємозв'язані всі його функції: освітня, пізнавальна, виховна і розвивальна;

3) ефективність і якість функціонування процесу навчання залежить від єдності дій усіх суб'єктів освіти;

4) завдання викладання й учіння випливають із загальних завдань освіти, зумовлених запитами особистості та потребами суспільства;

5) зміст освіти залежить від її завдань;

6) методи і засоби навчання зале-

жать від його змісту;

7) форми організації навчання залежать від завдань, змісту та методів [51, 138].

Крім того, В.Бондар слушно зазначає, що закони й закономірності навчання не містять в собі конкретних рекомендацій. Вони є теоретичною основою для розроблення принципів і способів дій вчителя в конкретних навчально-виховних ситуаціях [2, с.140].

Висновок. Дослідження закономірностей навчання є однією з найскладніших методологічних проблеми не лише дидактики, а й всієї педагогічної науки. Встановлення закономірностей дозволяє розкрити сутність, найбільш загальне і стійке в дидактичних системах і процесах, проектувати шляхи вдосконалення педагогічної практики, здійснювати обґрунтоване управління пізнавальною діяльністю учнів тощо. Усі закономірності навчання можуть проявлятися у навчально-виховному процесі ЗНЗ, але вони здебільшого носять ймовірнісно-статистичний характер. Деякі з них функціонують завжди, незалежно від дій суб'єктів навчального процесу, а інші – проявляються як тенденції в стастичному ряді великої кількості випадків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Алексюк А.М., Помагайба В.І. Закономірності, принципи і правила навчання / А.М. Алексюк, В.І. Помагайба // Педагогіка [За ред. М.Ярмаченко]. – К.: Вища школа, С.138-160*
2. *Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К., Либідь, 2005. – 264 с.*
3. *Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.*
4. *Голованов В.Н. Законы в системе научного знания / В.Н. Голованов. – М. –1970. – С.81-82*
5. *Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 370 с.*
6. *Дидактика современной школы : Пособие для учителей / Б.С.Кобзарь, Г.Ф. Кумарин, Ю.А. Кусый и др. [Под ред. В.А.Онищука]. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.*
7. *Дидактика средней школы / [Под ред. Скаткина М.Н.] – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.*
8. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*
9. *Збандуто С.Ф. Педагогіка : Навчальний посібник / С.Ф. Збандуто. – К. : В-во «Радянська школа», 1965. – 510 с.*
10. *Ибрагимов Г.И. Проблема закономерностей обучения в учебниках по педагогике / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2015. – №7. – С.24-34.*
11. *Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий : Учебное пособие / Б.И. Коротяев. –М. Просвещение, 1986. – 208 с.*
12. *Кушнірук С. А. Педагогіка. Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів педуніверситетів / С. А Кушнірук. – К.: НПУ, 2011. – 472 с.*
13. *Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности : монография / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 243 с.*
14. *Лєбєдєв М. Деякі закономірності процесу навчання / М. Лєбєдєв //Рад.шк. №6. – 1969. – С. 35-39.*
15. *Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В.І.Лозова, Г.В. Троцко. – 2-е вид., вирп.і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.*

16. *Науковий семінар з питань дидактичних досліджень // Радянська школа – 1962. – №3. – С. 95.*
17. *Новый философский словарь [Электронный ресурс]: сетевой портал «Новый философский словарь». – Электрон. данные и текст. – Интернет. – Режим доступа: http: http://filpedia.ru/273/, свободный.*
18. *Педагогика : учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.*
19. *Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /[Под ред. П.И.Пидкасистого]. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.*
20. *Подласий І.П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів / І.П.Підласий. – К.: Товариство «Знання» УРСР. – 1981. - 48 с.*
21. *Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.*
22. *Савін М.В. Педагогіка : навчальний посібник / М.В. Савін. – К. : «Вища школа». – 314 с.*
23. *Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.*
24. *Словник української мови: в 11 томах. — Том 3, 1972. — С. 157.*
25. *Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.*
26. *Философская энциклопедия / [Под ред. Ф.В.Константинова]. – Т.2 . – М.: Советская энциклопедия, 1962. - С.149-152*
27. *Ягупов В. В. Педагогіка : Навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К., 2002. – 560 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Aleksiuk A.M., Pomahaiba V.I. Zakonomirnosti, pryntsypy i pravyla navchannia / A.M. Aleksiuk, V.I. Pomahaiba // Pedahohika [Za red. M.Iarmachenko]. – K.: Vyshcha shkola, S.138-160*
2. *Bondar V.I. Dydaktyka [pidruchnyk] / V.I.Bondar. – K., Lybid, 2005. – 264 s.*
3. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i hol. red. V. T. Busel]. – K.; Irpin : VTF «Perun», 2001. – 1440 s.*
4. *Golovanov V.N. Zakony v sisteme nauchnogo znaniya / V.N. Golovanov. – M. –1970. – S.81-82*
5. *Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S.U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 370 s.*
6. *Didaktika sovremennoj shkoly : [Posobie dlya uchitelej / B.S.Kobzar', G.F. Kumarin, Yu.A. Kusyj i dr. [Pod red. V.A.Onishchuka]. – K. : Radyans'ka shkola, 1987. – 351 s.*
7. *Didaktika srednej shkoly : [uchebnoe posobie dlya studentov] / [pod red. M. N. Skatkina]. – M. : Prosveshchenie, 1982. – 319 s.*
8. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i hol. red. V. T. Busel]. – K.; Irpin : VTF «Perun», 2001. – 1440 s.*
9. *Zbanduto S.F. Pedahohika : [Navchalnyi posibnyk] / S.F. Zbanduto. – K. : V-vo «Radianska shkola», 1965. – 510 s.*
10. *Ibragimov G.I. Problema zakonomernostej obucheniya v uchebnikah po pedagogike / G.I. Ibragimov // Pedagogika. – 2015. – №7. – S.24-34.*
11. *Korotyaev B.I. Pedagogika kak sovokupnost' pedagogicheskih teorij : [Uchebnoe posobie] / B.I. Korotyaev. –M. Prosveshchenie, 1986. – 208 s.*
12. *Kushniruk S. A. Pedahohika. Kurs lektsii. [Navchalnyi posibnyk dlia studentiv peduniversytetiv] / S. A Kushniruk. – K.: NPU, 2011. – 472 s.*
13. *Lerner I. Ya. Process obucheniya i ego zakonomernosti : monografiya / I. Ya. Lerner. – M. : Znanie, 1980. – 243 s.*

14. *Liebiediev M. Deiaki zakonomirnosti protsesu navchannia / M. Liebiediev //Rad.shk. №6. – 1969. – S. 35-39.*
15. *Lozova V.I., Trotsko H.V. Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia: [Navchalnyi posibnyk] / V.I.Lozova, H.V. Trotsko. – 2-e vyd., vyrp.i dop. – Kharkiv: OVS, 2002. – 400.*
16. *Naukovyi seminar z pytan dydaktychnykh doslidzhen // Radianska shkola – 1962. – №3. – S. 95.*
17. *Novyj filosofskij slovar' [Elektronnyj resurs]: setevoj portal «Novyj filosofskij slovar'». – Elektron. dannye i tekst. – Internet. – Rezhim dostupa: http: http://filpedia.ru/273/, svobodnyj.*
18. *Pedagogika : uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov / Pod red. Yu.K.Babanskogo. – M.: Prosveshchenie, 1983. – 608 s.*
19. *Pedagogika : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i pedagogicheskih kolledzhej /[Pod red. P.I.Pidkasistogo]. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1998. – 640 s.*
20. *Podlasyi I.P. Zakonomirnosti navchannia i pidvyshchennia yakosti znan uchniv / I.P.Pidlasyi. – K.: Tovarystvo «Znannia» URSR. – 1981. - 48 s.*
21. *Podlasyj I. P. Pedagogika. Novyj kurs : [Uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov: V 2 kn.] / I. P. Podlasyj. – M.: Gumanit.izd.centr VLADOS, 1999. – Kn.1: Obshchie osnovy. Process obucheniya. - 576 s.*
22. *Savin M.V. Pedahohika : navchalnyi posibnyk / M.V. Savin. – K. : «Vyshcha shkola». – 314 s.*
23. *Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoi shkoly : [pidruchnyk] / O. Ya. Savchenko. – K. : Heneza, 1999. – 368 s.*
24. *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh. — Tom 3, 1972. — S. 157.*
25. *Sukhomlynska O.V. Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem / O.V. Sukhomlynska. – K.: A.P.N., 2003. – 68 s.*
26. *Filosofskaya enciklopediya / [Pod red. F.V.Konstantinova]. – T.2 . – M.: Sovetskaya enciklopediya, 1962. - S.149-152.*
27. *Yahupov V. V. Pedahohika : [Navchalnyi posibnyk] / V.V. Yahupov. – K., 2002. – 560 s.*

EDUCATION: STRUCTURAL AND CONTENT ANALYSIS OF CONCEPT

Kushniruk S.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and History of Pedagogy, National Pedagogical University by M.P. Drahomanov, Kyiv, Ukraine

НІКІТІНА І.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ, Україна

ЖИТТЄВИЙ ЦИКЛ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ ЯК КОМАНДИ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано динаміку розвитку студентської групи як професійної команди, а також психологічні критерії ефективної діяльності команди студентів. Надано педагогічні і психологічні рекомендації щодо впливу педагогів на цей процес.

Ключові слова: *формування студентської групи, професійна команда, етапи розвитку команди студентів, психологічні критерії ефективності команди, методика розвитку студентської групи.*

В статье проанализировано динамику развития студенческой групи как профессиональной команды, а также психологические критерии эффективной деятельности команды студентов. Представлены педагогические и психологические рекомендации относительно влияния педагогов на этот процесс.

Ключевые слова: *формирование студенческой группы, профессиональная команда, этапи развития команди студентов, психологические критерии эффективности команди, методика развития студенческой групи.*

This article analyzes the dynamic of the student's group development as the professional command and psychological criterions of command's effective work. of the command's members and.There are described types of professional commands which determine the collective level of their increases and the process of identical common functioning between the manager and specialists. Today's reforms of Ukrainian Higher education need for radical change of traditional system of young people's training for the optimum self-development and self-realization of their individual potential and command's interactions. In our research the psychological and pedagogical recommendations are worked out about the student's

© НІКІТІНА І.В., 2018

command interactions.

Key words: *formation of the student's group, professional command, levels of the student's command increase, psychological criterions of command's effective work, methods of the student's group development.*

Головним ресурсом і рушієм соціальних змін, розвитку інноваційної економіки сьогодні є інформація і знання. Світові глобалізаційні процеси вимагають командної роботи в усіх напрямках діяльності суспільства. Це висуває нові психологічні та педагогічні вимоги до мети гуманізації навчального процесу – створити виховне середовище для розвитку і самореалізації особистісно-професійного потенціалу фахівця, здатного працювати в команді. Закономірності розвитку та функціонування студентської групи досліджуються у працях Б.Г. Ананьєва, І.П. Волкова, Л.М. Жалдак, Н.В. Кузьміної, В.Т. Лісовського, П.Г. Лузан, М.М. Обозова, В.І. Секуна, В.А. Семиченко та ін. Проблеми професійного становлення фахівців досліджували К.О. Абульханова-Славська, О.О. Конопкін, Ж.П. Вірна, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, М.С. Корольчук, Б.Ф. Ломов, Н.В. Копилова, А.К. Маркова, В.Ф. Орлов, В.Г. Панок тощо. Закономірності організаційної психології– Г.Л. Бардієр, В.Й. Бочелюк, Л.В. Васильченко, Дж. Гордон, О.Ф. Закаблуцька, О.В.Пучина, Л.М. Карамушка, Т.О. Титаренко, К. Фопель, Е. Шейн, Б. Швальбе, Х. Швальбе та ін.. На думку автора питання формування і розвитку студентської групи як команди майбутніх фахівців недостатньо вивчене та потребує необхідного вирішення педагогами і психологами.

Метою статті є аналіз динаміки розвитку студентської групи як професійної команди і розробка педагогічних і психологічних рекомендацій щодо впливу викладача на цей процес.

Студентська група є груповим об'єктом і суб'єктом педагогічної системи закладу вищої освіти. Студентів групи характеризують: спільні мета, завдання навчально-професійної діяльності; взаємодія ділового та особистісного характеру; однаковий вік, актуальні інтереси та проблеми; висока поінформованість один про одного; активна комунікація; автономність студентського самоврядування; тривалість спільного проведення вільного часу в колі своїх ровесників й обмежений термін існування. Між студентами виникають специфічні відносини, які визначаються розподілом функцій між ними як членами групи; емоційні зв'язки та міжособистісні комунікації, що виникають на основі симпатій, загальних інтересів тощо. Це створює можливості впливу педагогів і психологів на активізацію суб'єктності групи та розвиток її як команди.

Група як суб'єкт характеризується вищим рівнем активності, цілісності, автономності та самокерованості у процесі сумісної діяльності її членів. Це результат поетапного динамічного розвитку спільноти від офіційно ство-

реної за наказом ректора до згуртованої команди. Головними ознаками професійної команди є: – професійність кожного співробітника; – ефективна, конструктивна, міжособистісна взаємодія; – автономність і самокерованість діяльності; – гнучкий розподіл функцій між членами команди; – здатність узгоджено працювати на спільний результат; – спільний успіх й колективна відповідальність за поразки. Психологічними критеріями розвитку студентської групи як згуртованої команди є: інтра-та інтегрупова активність; позитивний психологічний клімат; референтність групи для студентів; керівництво й самокерованість (у доцільному співвідношенні) та лідерство; згуртованість та досвід ефективної співпраці. Відповідно можна виділити такі форми і етапи розвитку команди студентів групи.

Номінальна група, яка має лише зовнішні, формальні показники об'єднання студентів за списком адміністрації закладу вищої освіти (ЗВО). Період адаптації до студентського життя, вимог викладачів, засвоєння правил внутрішнього розпорядку ЗВО, традицій факультету тощо. Взаємини опосередковуються переважно особистістно значущими цілями. Це-стадія орієнтації членів команди. Більшість студентів задоволені своєю приналежністю до команди. Їхній моральний дух на висоті, вони налаштовані на співпрацю, однак продуктивність знижена, тому що ролі не визначено, норми діяльності не сформовано, цілі мало зрозумілі. Головна проблема на цьому етапі – вірно спрямувати команду: створити атмосферу довіри, розробити правила і норми сумісної діяльності та взаємодії. Куратор, староста та педагоги керують групою. Вони вивчають індивідуально - психологічні особливості студентів, координують, мотивують, навчають, контролюють результати та ефективність діяльності команди, виділяють лідерів. Важливо забезпечити умови для прояву самостійності та відповідальності кожного студента за свої дії, допомогти їм усвідомити свої функцій та вимоги до їх якісного виконання. Керівники часто демонструють власний приклад професійної роботи.

Група-асоціація : початкова міжособистісна інтеграція, первинне об'єднання студентів за загальними ознаками. Триває адаптація. У студентів домінують індивідуальні мотиви поведінки, вони орієнтовані здебільшого на задоволення особистих потреб; їхня соціальна роль не визначена. Але поступово всі починають усвідомлювати потребу в конкретизації своєї функції в житті групи, в узгодженні своєї діяльності з діяльністю і поведінкою інших, порівнюють і оцінюють активність членів групи. Староста, куратор і педагоги переорієнтовують свою увагу з контролю за діяльністю кожного на координацію внутрішньої взаємодії студентів, що підвищують свою професійну компетентність і беруть на себе відповідальність за якість роботи, визначають свій соціальний статус у групі за спрямованістю активності та комунікативністю. Головне на цьому етапі забезпечити самостійність та безпосередню взаємодію студентів у діяльності. Керівник здійснює загальний контроль за роботою команди. Виявляються неофіційні лідери, авторитетні активісти групи. За ними закріплюються соціальні настанови та керівництво внутрішнім життям групи. Соціальні позиції кожного диференціюються. На цьому етапі можливі розчарування. Виникають протиріччя між очікуваннями членів студенської команди та реальністю. У зв'язку з цим моральний дух команди падає.

Труднощі адаптації, навчально-професійної діяльності можуть призвести до розгубленості, виникнення негативних реакцій один на одного. З'являються підгрупи, що можуть поляризувати команду, знижується взаємодовіра. При цьому продуктивність праці з набуттям досвіду зростає, однак моральний дух знижується. На перший погляд, стадія розчарування гальмує розвиток команди, у той же час вона є важливою, тому що сприяє накопиченню внутрішньо-групових ресурсів і засобів, що допоможуть у майбутньому вирішувати проблеми командної взаємодії. Головне на цьому етапі – навчитись конструктивно вирішувати протиріччя та ефективно взаємодіяти. При позитивному проходжені цієї стадії продуктивність і командний дух зростають. У противному випадку, якщо стан деморалізації та низької продуктивності затягується, команда застрягає на цій стадії. На цьому етапі розвитку групи кураторові треба працювати з активом, аналізувати міжособистісні стосунки, що встановлюються між студентами(за допомогою методу соціометрії). Це важливо для того, щоб вчасно вжити заходів щодо корекції становища окремих студентів у групі, особливо стосовно ізольованих студентів: залучати їх до спільних справ, доручати їм завдання, щоб розкрити їхні позитивні якості і здібності. Треба застерігати від вияву в окремих студентів, особливо лідерів авторитаризму, зухвалої поведінки, ігнорування інтересами групи. На цій стадії стиль роботи керівника групи повинен бути гнучким, диференційованим. Куратор повинен знати й малі групи, їхніх лідерів, до кожної мікрогрупи знайти доцільні індивідуальні засоби впливу (насамперед на лідерів), знати думку кожної групи. Куратору і педагогам потрібно тактовно підтримувати ініціативи активу групи, працювати в тісному контакті з ним, поступово делегуючи керівні функції. Сприяти формуванню авторитету лідерів. Для студентів найпривабливішим в особі педагога є його ставлення до них, здатність розуміти їх, сила і дієвість особистісного впливу, його якості як організатора.

Група- кооперація: адаптація студентів майже завершилася, у групі переважають ділові стосунки (спрямовані на досягнення бажаного результату при розв'язанні конкретного завдання в певному виді діяльності), диференціюються міжособистісні взаємини. Актив регулює формальну структуру контактів між членами групи. У студентів виявляється та зростає інтерес до справ групи, є готовність проявляти активність щодо їх реалізації. Формується громадська думка, групова мораль: виявляти чуйність, взаємоповагу та взаємну підтримку до товаришів. Корпорація обмежена внутрішньо груповими цілями, які не виходять за її межі(груповий егоїзм) . Важливо сприяти розвитку взаємодії мікрогруп при організації та здійсненні спільної діяльності на основі високої частоти комунікативної взаємодії; спільних культурних пріоритетів і переконань, ціннісних орієнтацій; групових звичок, традицій і ритуалів, внутрішньо груповому сленгу тощо; диференціації соціальних ролей (лідер, відповідальний виконавець, генератор ідей, організатор тощо); взаємозалежності індивідуальних і спільних цілей.

Група- інтеграція. Команда студентів здатна розпізнавати і вирішувати проблеми, з якими вона зтикалась на стадії розчарування. Моральний дух, взаємодовіра і згуртованість зростають. Студенти зацікавлені у досягнені цілей, які вони розуміють, налаштовані на прийняття колективних норм і

цінностей, відчувають готовність розподілити відповідальність і контроль. Виникає почуття «Ми», однак при цьому члени групи вчаться поважати різні точки зору всередині команди. Характерно, що на цьому етапі розвитку члени команди прагнуть уникати конфліктів, щоб не руйнувати позитивний клімат. Ознаки позитивного психологічного мікроклімату у студентському колективі: достатня поінформованість кожного студента про загальну мету та завдання групи; довіра та висока вимогливість один до одного; відповідальність кожного за справи групи; доброзичлива, ділова критика, вільне висловлювання своїх думок що до справ групи; кожен студент задоволений міжособистісним спілкуванням у групі і забезпечує свою потребу в самореалізації, самоствердженні у своїй групі; студентський колектив набуває статусу референтної (еталонної) групи, погляди, норми, цінності якої є взірцем для кожного, за ними кожен формує свої життєві цілі, ідеали й цінності, звіряє дії та вчинки. У референтній групі створюється атмосфера психологічного комфорту, яка сприяє особистісному зростанню і професійному становленню кожного майбутнього фахівця. Вона виконує функцію зразка для оцінювання свого «Я», своєї поведінки та оцінки інших. Головне на даній стадії – розподілити функції управління і контролю між членами команди, а також подолати тенденцію конформізму заради уникнення конфліктів. Тривалість цієї стадії залежить від легкості подолання почуття незадоволеності, засвоєння нових підходів і методів спільної діяльності та досліду врегулювання конфліктів. Керівник забезпечує команду додатковими зовнішніми ресурсами, для її ефективної самостійної діяльності та здійснює управління взаємовідносинами команди з колективом ЗВО і зовнішніми інстанціями. Група сама керує, контролює та координує свою роботу.

Група-зріла команда. Кожен член групи приймає на себе цілі та завдання спільної навчально-професійної діяльності, яка вже має високу ефективність. Група характеризується високим рівнем організованості та згуртованості - це команда однодумців. Згуртованість визначається єдністю ціннісних орієнтацій; збігаються погляди, оцінки, ставлення стосовно подій у групі загалом і кожного її члена. При зближенні оцінок зростає й емоційна прихильність студентів групи до її спільних справ. Структура формального і неформального спілкування збігається. Багато членів групи мають статус неформального лідера або тих, кому віддають перевагу при вирішенні питань життя колективу. Група є самокерованим колективом. Існують визнані норми поведінки та групова згуртованість. Мікрогрупи не протистоять одна одній, хоча існують як окремі утворення. Реалізується стадія ефективного функціонування команди. На цьому етапі висока продуктивність і високий моральний дух інтегруються та підсилюють один одну. Почуття приналежності до високоефективної команди, зацікавленість у неперервному самовдосконаленні, довіра та взаємоповага гарантують якісну роботу команди. Вона гнучка, здатна долати перепони, вирішувати нові проблеми і постійно професійно зростає. Головне на цій стадії – зберігати якість командної роботи, долати перепони і підтримувати професійнийне зростання групи.

Кожна форма розвитку студентської групи як команди може існувати лише певний час, навіть якщо вона підтримується привабливою перспек-

тивою. Продуктивність і моральний дух або зростають, або знижуються, залежно від того, що більш переживають члени команди: задоволення від успіху і досягнень або сум від завершення роботи та розставання. Головне на кожному етапі – зберегти необхідну продуктивність і моральний дух команди та вести її до завершення роботи на фоні визнання і позитивної оцінки результатів діяльності.

Таким чином, студентська група як команда характеризується: взаємопов'язаною, взаємозалежною і взаємовідповідальною співпрацею людей, залучених до різноманітних форм спільної діяльності: спілкування, групові дії і поведінка, загальна групова активність її членів і міжгрупові стосунки; здатність групи до саморефлексії: формується образ групи і почуття «Ми», що містить групову оцінку, групові домагання, психологічну готовність до командної співпраці, індивідуальне обличчя групи (згуртованість-роз'єднаність, сумісність-несумісність, щирість-нещирість, конфліктність-безконфліктність, толерантність-нетерпимість, стійкість-мінливість, доброзичливість-агресивність, повага-зневага та ін.), спілкування (цілеспрямованість-безцільність, контактність-ізольованість, комунікабельність-замкнутість; компетентність-некомпетентність, комфортність-дискомфортність та ін.).

Показниками ефективності студентської групи - команди є оперативність(команда здатна швидко і ефективно виконати завдання, на виконання якого звичайний колектив витрачає набагато більше часу), креативність (високий рівень здатності генерувати нестандартні рішення), якість (колективна відповідальність не дозволяє членам команди виконувати роботу неякісно), самокерованість(команді не потрібен зовнішній менеджер; – взаємодія команди забезпечується досвідом співпраці та взаємної підтримки), результативну взаємодію, саморозвиток професійності кожного члена команди (саморозвиток професійності визначається фахівцями як зустрічний рух: з одного боку сприяє особистісному і професійному саморозвитку членів команди, а з іншого – особистісно-професійне зростання кожного члена підвищує ефективність діяльності команди в цілому). Важливо, що у команді ці якості діють комплексно та взаємодоповнюють одна одну. Згуртування студентської групи як команди, розвивальні зусилля якої спрямовані на становлення особистості майбутнього фахівця з потенціалом ефективної командної взаємодії потребує нової методики викладання, виховання і розвитку студентів, що містить більш групових, колективних форм і методів навчання, контролю та оцінювання знань студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – М.: Евразия, 1998 –235с.*
2. *Нікітіна І.В. Суб'єктне самовизначення молодої людини у період повноліття/ І.В.Нікітіна. – К., КНТ, 2008. – 196с.*
3. *Development of Specialist's Personality. Розвиток особистості фахівця. Развитие личности специалиста: Навч.посіб. / С.В. Іванов, В.М. Криворотько, І.В. Нікітіна та ін.. К.: НУХТ, 2014. – 339 с.*

4. *Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер.с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа «Прогрес»,1996. –344с.*
5. *Identity in adolescence: Processes and contents // Waterman A.S. (ed.) San Francisco – L.: Jossey-Bass, 1985.*
6. *Rogers K. Psychotherapy and Personality Change. Univ.of Chicago, 1954.*
7. *Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980.*
8. *Maslow A. Self – actualizinq and Beyonq. // Challenqes of Humanistis Psycholoqy. N.Y., 1967.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Masloy A. Motivacia i lichnost/ A. Masloy. – M.: Evrasia, 1998. – 235 s.*
2. *NikitinaI.V. Sub'ectne samovyznachennya molodoi ludyny v period povnolittia/ I.V. Nikitina. – K., KNT, 2008. –192 s.*
3. *Development of Spesialist's Personality. Rozvytok osobistosty fahivtsay. Razvitie lichnosti speciolista: Navch. posib. / S.V. Ivanov, V.M. Krivorotko, I.V. Nikitina ta in. – K.: NUHT, 2014. – 339 s.*
4. *Erikson E.Identichnost: Yunost I krizis: Per. s angl./ Obcsh. red.i predisl. Tolstyh A.V. . – M.: Izdatelskaia grupa "Progress", 1996. – 344s.*
5. *Identity in adolescence: Processes and contents // Waterman A.S. (ed.) San Francisco – L.: Jossey-Bass, 1985.*
6. *Rogers K. Psychotherapy and Personality Change. Univ.of Chicago, 1954.*
7. *Marcia J.E. Identityin adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980.*
8. *Maslow A. Self – actualizinq and Beyonq. // Challenqes of Humanistis Psycholoqy. N.Y., 1967.*

LIFE CYCLE OF DEVELOPMENT OF STUDENT GROUPS AS TEAMS OF PROFESSIONALS

Nikitina I.V.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
National University
Food Technology,
Kyiv, Ukraine

ОПАЛЮК Т.Л.,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри соціальної
педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський
національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський,
Україна

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті відображено результати дослідження концептуальних положень і теоретичних підходів до розробки дидактико-методичного забезпечення формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, вивчаючи можливості спеціального курсу з розвитку соціальної рефлексії та дотичних до проблематики гуманітарних дисциплін, визначених програмою його професійної підготовки. Принципові позиції стосуються потрактування особливостей навчальної діяльності студентів за вказаним напрямом як компетентнісної, інтерактивної, що реалізується через взаємопов'язану діяльність викладача та студента. Відповідно й методичне забезпечення є біфункціональним і визначає змістовий і діяльнісний компоненти, узгоджуючи позиції викладача та студента як суб'єктів навчання. Передбачено формування блоку інформаційно-методичних матеріалів, диференціюючи їх за кейсами, призначеними для викладача та студента, що мають набувати тенденцію до константного поповнення, оновлення, оптимізації, максимальної персоніфікації процесу.

Ключові слова: *соціальна рефлексія, гуманітарні дисципліни, компетентнісна освіта, дидактико-методичне забезпечення, навчально-методичні кейси.*

УДК: 378.016:172.16:316.3:159.955.4

© ОПАЛЮК Т.Л., 2018

В статье отражены результаты исследования концептуальных положений и теоретических подходов к разработке дидактико-методического обеспечения формирования социальной рефлексии будущего учителя, изучая возможности специального курса по развитию социальной рефлексии и касающихся проблематики гуманитарных дисциплин, определенных программой его профессиональной подготовки. Принципиальные позиции касаются трактовки особенностей учебной деятельности студентов по указанному направлению как компетентностной, интерактивной, которая реализуется через взаимосвязанную деятельность преподавателя и студента. Соответственно и методическое обеспечение является бифункциональным и определяет содержательный и деятельностный компоненты, согласовывая позиции преподавателя и студента как субъектов обучения. Предусмотрено формирование блока информационно-методических материалов, дифференцируя их по кейсами, предназначенными для преподавателя и студента, имеют приобретать тенденцию к константного пополнения, обновления, оптимизации, максимальной персонификации процесса.

Ключевые слова: *социальная рефлексия, гуманитарные дисциплины, компетентностное образование, дидактико-методическое обеспечение, учебно-методические кейсы.*

The article reflects the results of the study of conceptual provisions and theoretical approaches to the development of didactic and methodological support for the formation of the social reflection of the future teacher. The results were obtained by studying the possibilities of a particular course on the development of social reflection and the humanitarian disciplines that are tangent to the problems, identified by the program of student's professional training. Principal provisions relate to the study of the peculiarities of educational activities of students in the specified direction as the competent and interactive activity that is realized through the interrelation between the teacher and student. Accordingly, methodological support is bifunctional and determines the content and activity components, coordinating the position of the teacher and the student as subjects of training. The formation of a block of informational and methodological materials is foreseen, differentiating them according to the cases intended for the teacher and the student, which should become a tendency for constant enrichment, updating, optimization, the maximum personification of the process.

Key words: *social reflection, humanitarian disciplines, competence education, didactic and methodical support, teaching and methodical cases.*

Актуальність проблеми обумовлюється необхідністю визначення адекватного процесуального супроводу, відповідного дидактико-методичного забезпечення формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, які були би орієнтовані на досягнення цілей означеного аспекту навчальної діяльності студентів, його прогнозованого результату, а також особливості визначеної змістової основи. Процес формування та розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя складний і поліфункціональний, він базується на комплексному осмисленні системи його професійної підготовки, виявленні умов ефективності процесу, визначенні алгоритмів діяльності та її дидактико-методичного забезпечення. Закономірно, що відправною точкою формування навчально-методичного комплексу є структура соціальної компетентності педагога, зокрема, такого її сегмента як соціальна рефлексія. Соціальна спрямованість рефлексійної діяльності студента закономірно обумовлює потребу дослідження гуманітарного потенціалу всіх навчальних дисциплін у системі професійної підготовки вчителя задля забезпечення її розвитку.

Метою статті є висвітлення особливостей дидактико-методичного забезпечення формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у сукупності його складових та пріоритетних напрямів оптимізації.

Проблемами формування соціальної компетентності майбутнього вчителя в комплексі методів, прийомів, методик, технологій організації діяльності займалися такі науковці, як М. Докторович, О. Дубасенюк, А. Капська, О. Малихін, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пометун, О. Савченко, С. Якименко та ін.

Так, М. Докторович демонструє комплексність дослідження соціальної компетентності педагога, виділяючи як її істотні ознаки: наявність певного набору знань, якостей, здібностей, тобто тих складових, які забезпечують ефективну орієнтацію особистості в соціальній дійсності, а також етапи формування соціальної компетентності: соціальна адаптація, соціальна ідентифікація, індивідуалізація та персоніфікація, які тривають протягом життя людини, розгортаються послідовно відповідно до її психофізіологічного розвитку, у кожному віковому періоді набуваючи нових форм і змісту [1, с. 6-7].

Виклад основного матеріалу. Закономірно, що концепція формування дидактико-методичного комплексу розвитку соціальної рефлексії в контексті формування загальної соціальної компетентності має бути орієнтована як на статичний ракурс дослідження (ознаки, характеристики),

так і динамічний (етапи розвитку).

Формуючи комплекс дидактико-методичного забезпечення розвитку соціальної рефлексії студента, виходимо з наступних позицій:

1. Формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя відбувається в ситуації запровадження компетентнісної моделі освіти, орієнтованої на формування спеціаліста мобільного, конкурентоздатного, який може оперативно реагувати на професійні, соціальні ситуації, що постійно змінюються, і пов'язана з комплексом трансформаційних процесів, які відбуваються в різних сферах соціально-економічного та соціокультурного просторів. Тому апріорі основу має складати модель освіти з відповідним дидактико-методичним забезпеченням, альтернативна інформаційно-репродуктивній.

2. Соціально-рефлексійна компетентність є метапредметною й передбачає інтеграційні процеси як на рівні міждисциплінарних зв'язків у межах гуманітарного циклу, що мають високий потенціал її розвитку, так і на рівні розвитку позиції студента як суб'єкта розвитку здатності до соціальної рефлексії під час організованого професійного навчання та самоосвітньої діяльності.

3. Соціальна рефлексія, як і соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя, формується на основі «Я-концепції», відповідно – за індивідуальною траєкторією. Тобто суб'єктом формування соціально-рефлексійної компетентності може виступати лише сам студент і ефективність процесу буде безпосередньо залежати від того, наскільки він розуміє сутність процесу, його головні теоретико-методологічні засади, а також наскільки спроможний об'єктивно діагностувати в собі рівень виявів його характеристик, які безпосередньо й опосередковано вказують на рівень сформованості якостей, пов'язаних з інтегральною – соціально-педагогічною компетентністю.

4) Формування соціальної рефлексії на компетентнісній основі диктує необхідність переходу функцій управління означеним процесом з боку викладача на самоуправління, що реалізується студентом як суб'єктом навчальної діяльності, професійно-педагогічного становлення на основі самореалізації власного потенціалу, ураховуючи стартові можливості кожного наступного етапу розвитку.

5) Проблематичність процесу полягає в складній архітектурі змістової організації соціальної рефлексії, відповідно, багатогранності сфери його застосування, яка виходить за межі освітньої, професійної діяльності й набуває ознак особистісної якості, що визначає можливість орієнтуватися в соціальному, власному життєвому просторі, і що найголовніше – стати суб'єктом його творення, оптимізації за визначеними критеріями якості.

Закономірно, що процес формування соціальної рефлексії студента буде комплексним і поліфункціональним, інтегруючи можливості різних суб'єктів, до яких можна віднести наступні:

1. Комплекс психолого-педагогічних дисциплін, що формує базове змістове поле, інтегруючи інформаційні та процесуальні можливості розвитку рефлексійних процесів в освіті, соціумі, власному життєвому просторі. Реалізується функція забезпечення соціально-рефлексійних процесів на теоретичному, змістово-інформаційному, інструментально-процесуальному, діагностичному рівнях. Домінанта спеціально організованої навчальної діяльності студентів має

поетапно знижуватися, відповідно підвищуючи мобільність самоосвітньої, саморегулювальної діяльності, що реалізується за індивідуальною траєкторією розвитку.

2. Комплекс гуманітарних дисциплін, що мають пряме або опосередковане відношення до соціальної сфери, відповідно процесів соціалізації особистості, формування її соціальної компетентності (соціологія, філософія, економіка, валеологія, екологія та ін.), які мають високий потенціал щодо самоаналізу та самовизначення в межах цих дисциплін. А також комплекс спеціальних дисциплін, а саме: «Соціальне забезпечення», «Соціальні мережі», «Методика роботи з молодіжними і дитячими організаціями», «Соціальний захист дитинства», «Інноваційні технології в соціальній допомозі», «Вступ до спеціальності «Соціальне забезпечення»», «Основи сценарної роботи соціального педагога» і т.ін.

3. Спецкурс «Формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя», який може виконувати функцію системотвірного в цьому складному процесі, інтегруючи та спрямовуючи можливості різних навчальних дисциплін гуманітарного циклу та самостійної роботи студента, і що головне – програмуючи спеціальний, науково, теоретично обґрунтований розвиток соціальної рефлексії в контексті майбутньої професії, опікуючись ефективністю як спільного навчального процесу, так й індивідуалізованого процесу формування соціальної рефлексії за всіма показниками якості.

4. Соціально орієнтоване освітнє середовище закладу вищої педагогічної освіти, яке, з одного боку, формує сприятливі умови для особистісної самореалізації студента, формування професійно-педагогічної компетентності в комплексі всіх її складових, соціально-рефлексійній компетентності в тому числі, з іншого – забезпечує безконфліктну інтеграцію студента в освітнє, соціально означене середовище університету на основі актуалізації механізмів рефлексії, адаптації, самоактуалізації, приймаючи відповідні моделі поведінки, сформованої культури особистісних взаємовідносин.

За О. Малихіним, умовами, що підтримують реалізацію інноваційних освітніх технологій, є: 1) формування в студентів навичок аналізу навчальної інформації; 2) формування навичок самоврядування процесу навчання; 3) формування мотивів діяльності; 4) організація процесу навчання на основі його структурування [2, с. 134-135].

У своїх попередніх дослідженнях ми зазначали, що формування здатності до ефективної соціально-рефлексійної діяльності майбутнього педагога є процесом комплексним, поліфункціональним і реалізується через:

– формування системи навчальних дисциплін, принципи модулювання змісту освіти, які забезпечують спрямованість на ключові компетентності випускника ВНЗ, серед яких визначений блок соціальних, адаптивних компетентностей. Усі дисципліни мають потенціал щодо формування соціально-рефлексійної, адаптивної компетентності студента, оскільки рефлексійні, адаптаційні процеси мають спільні механізми та умови її реалізації [6, с. 155-156].

Розробляючи концепцію створення дидактико-методичного забезпечення формування в межах професійного навчання соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей у майбутнього вчителя, ми виходили з позиції, що «Вчитель виконує дві ролі: перша пов'язана із реалізацією основної функції – передати накопичений

людством досвід, тобто здійснює технологічні завдання – забезпечує засвоєння учнями певної сукупності знань, умінь і навичок. Але самі знання, уміння й навички мають подвійну природу: одні з них стосуються зовнішнього світу, інші – самої особистості, людей і суспільства, як органічного середовища та простору людського буття. І, якщо перші умовно кажучи можна передати «механічно», звертаючися до учня переважно як до об'єкта навчання, то другі набувають реально особистісної сутності тільки тоді, коли переживаються самим учнем у живій практиці спілкування та взаємодії з учителем. Звідси друга й найважливіша роль учителя – він є вихователь і наставник. Його обов'язок – сформувати в дитини здатність і навички ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати вміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини, розуміти почуття й поведінку оточуючих, установлювати визначені межі допустимої поведінки. Цей аспект суспільних завдань учителя якраз і становить сферу його соціальної компетентності [4].

Задані позиції вказують на те, що дидактико-методичне забезпечення формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя має програмуватися, опікуючися одночасно процесом оволодіння навчальною інформацією з проблеми, тобто теорією і практикою формування соціальної грамотності, а також одночасно інтеріоризуючи її у власний освітній, соціальний, життєвий простір як інтегративне, особистісно означене ціле, формуючи здатність до саморегуляції, саморозвитку в контексті означених процесів.

В оптимальному варіанті формування соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей студента позиціонується як інтерактивна діяльність викладача та студента, що реалізується в різних формах організації навчальної діяльності.

Дидактико-методичне забезпечення може визначатися за трьома базовими блоками: загальні, спільні для всіх суб'єктів навчальної діяльності інформаційно-методичні матеріали, а також блоки, що формуються за пріоритетністю використання для викладачів і студентів.

Тому важливо сформувати *кейси навчально-методичних матеріалів для викладача і студентів* як суб'єктів взаємопов'язаної діяльності, що будуть узгоджені за базовими критеріями якості та відображати специфіку відповідних ролей у навчанні, процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Оскільки, як зазначені ролі, так і пов'язані з ними процеси не є самодостатніми й мають високий рівень взаємозалежності, який закономірно посилюється в умовах запровадження стандартів і технологій компетентнісної освіти, що реалізується як інтерактивна діяльність викладача та студента, ми їх визначаємо та позиціонуємо, формуючи системотвірні блоки відповідно до загальної структури навчальної діяльності.

Важливо також зауважити, що рівень соціально-рефлексійної компетентності викладача є детермінантною ознакою його здатності до формування якісних, продуктивних дидактико-методичних умов, сприятливих для формування цієї компетентності в студента – майбутнього вчителя. А це означає, що всі навчально-методичні матеріали для викладача можуть бути біфункціональними: спрямованими на власний саморозвиток і професійні потреби в зазначеному контексті.

Спільними для обох кейсів будуть наступні інформаційно-методичні матеріали:

Орієнтувальний блок. Орієнтувальну функцію буде виконувати модель формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, представлена через:

1) структуру здібностей, які визначають здатність до ефективної рефлексії в контексті моделі майбутнього професіонала (здатність до соціальної обґрунтованості суджень і висновків, здатність до самопізнання, самоусвідомлення в соціальному контексті та ін.);

2) цілісне уявлення про сутність, теоретичні основи соціальної рефлексії, загальну логіку її формування;

3) знання чинників, педагогічних і суто дидактичних умов, форм і методів, що обумовлюють розвиток соціальної рефлексії в межах професійного становлення студента, викладача;

4) розуміння логіки програмування індивідуальної траєкторії розвитку соціальної рефлексії, володіння діагностичним інструментарієм, здатним комплексно й об'єктивно визначати рівень сформованості соціальної рефлексії в студента.

Для викладача вона слугуватиме орієнтиром організації навчального процесу, фокусуючись на цілях, що максимально співвідносяться з фіксованими в моделі прогнозованими результатами діяльності.

Для студента вони реалізовуватимуть організаційно-спрямувальну функцію, що допоможе їм не лише усвідомлено засвоювати навчальний матеріал, а й одразу трактувати його як засіб ефективного формування, саморозвитку соціальної рефлексії в контексті оволодіння педагогічною професією.

В ідеалізованому форматі модель означеної компетентності має набути соціально-особистісних смислів і може бути переформатована на основі «Я-концепції» професійного розвитку, відповідно, моделі «Я-професіонал», «Я-вчитель».

Теоретичний блок інформаційно-дидактичних матеріалів, який включає:

1. Трактування сутності соціальної рефлексії у структурі педагогічної професії як науково обґрунтований комплекс кваліфікаційних характеристик (інтегральна особистісна характеристика) у межах загальної професійної компетентності за визначеним фахом, що об'єктивуються в досвіді соціально-рефлексійної діяльності студента й обумовлюють його здатність до здійснення професійної діяльності на засадах реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми, а також програмування власного соціального саморозвитку на рефлексійній основі.

2. Структурну організацію соціальної рефлексії, що передбачає інтеграцію ціннісно-смислової сфери студента, пов'язаної зі ставленням до соціальної рефлексії як чинника особистісного самовизначення, самореалізації у соціально-професійному середовищі; знань та вмінь, сформованих на особистісно орієнтованій основі, які можуть застосовуватися в умовах, що постійно змінюються; потреби та здатності до постійного саморозвитку своєї соціально-рефлексійної компетентності; інтегрованого освітнього, соціально-професійного середовища студента.

3. Закономірності формування здатності майбутнього педагога до соціально-рефлексійної діяльності, визначені на їх основі принципи (принцип формування цілісного, професійно орієнтованого освітнього простору ЗВО; принцип інтеграції освітнього, соціального, життєвого просторів студента у процесі його професійного становлення; принцип забезпечення компетентнісної, особистісної орієн-

тованості освітнього процесу, спрямованості на формування ключових компетентностей педагога, у тому числі соціально-рефлексійної; принцип поетапного переходу від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у структурі освітнього процесу, сприяння розвитку студента як суб'єкта власного професійного становлення; принцип домінування інтерактивної, аналітико-рефлексійної діяльності студента над інформаційно-репродуктивною, пріоритетність процесів самоосвіти, саморозвитку, самоуправління; принцип системності, поетапності, діагностичності розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента.

Саме тому важливо актуалізувати потенціал усіх об'єктів, які мають пряме або опосередковане відношення до формування здатності студента до розвитку (саморозвитку) соціальної рефлексії, насамперед, як значущої професійної функції. Виходимо з метапредметності природи соціальної рефлексії, а відтак і відповідних суб'єктів її формування та розвитку, серед яких гуманітарні навчальні дисципліни набувають особливого статусу.

Інформаційно-теоретичне забезпечення процесу розподіляємо за кейсами, керуючись принципом функціональної спрямованості. *Для викладачів* – організація педагогічного процесу в сукупності фронтальних, групових та індивідуальних форм організації навчання, орієнтованих на сприяння розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя; *для студентів* – дидактико-методичні матеріали для: а) виконання навчальних завдань у межах опрацювання відповідних навчальних дисциплін; б) самоосвітньої діяльності з саморозвитку означеної компетентності.

Спільними для кейсів викладача та студента будуть теоретичні матеріали (курс лекцій, розроблений для спецкурсу «Формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя», які для викладача будуть постійно поповнюватися новою навчальною, науковою інформацією, оновлюватися та оптимізуватися за змістом. *Для студентів* робота з інформаційно-теоретичним матеріалом буде полягати не лише в його комплексному осмисленні, а й виділенні пріоритетних блоків, які, відповідно до практики реального формування соціальної рефлексії, мають особливу актуальність. Теорія сприймається як дієвий засіб осмислення практики та проектування вектору та методики її розвитку. Виділені студентом актуальні зони та сформовані відповідні теоретичні конструкти, орієнтуючись на проблеми та потреби індивідуальної траєкторії та програми розвитку соціально-рефлексійної компетентності кожного студента, слугуватимуть також цінним матеріалом у майбутній професійній діяльності, працюючи над проблемами розвитку соціальної рефлексії в майбутніх учнів.

Інформаційно-теоретичний блок може бути представлений також через сформований викладачем комплекс додаткових інформаційних матеріалів (теоретично спрямованих навчальних текстів для додаткового поглибленого самостійного опрацювання за визначеними змістовими модулями, список літературних джерел).

Методичний блок. Методичний інструментарій для викладача формується за принципом накопичення, відбору та власної, особистісно орієнтованої модернізації як умови інтеграції у власний досвід, стиль і методику педагогічної діяльності форм, методів і прийомів організації навчання від-

повідно до визначених інтегральних і спеціальних компетентностей як прогнозованої моделі кінцевого результату формування соціальної рефлексії студента – майбутнього вчителя.

Так, усі навчально-методичні засоби можна умовно поділити на три групи: традиційні методи, прийоми, технології навчання, інтерактивні та спеціальні технології, що мають чітку цільову спрямованість на розвиток соціальної рефлексії.

Наприклад, до найбільш поширених у системі професійного навчання можна віднести:

1. Кейс-методи, що спрямовують на аналіз навчальних, педагогічних проблем у широкому соціальному контексті. Це можуть бути як найбільш типові, представлені у підручниках і навчальних посібниках, так і життєві, визначені студентами як найбільш актуальні для них на певному етапі професійного розвитку. Одночасно актуалізуються механізми соціальної рефлексії, які обумовлюють ототожнення, трансформування отриманого власного досвіду на осмислення проблеми, забезпечуючи її особистісну орієнтованість. І що представляє особливу цінність, у такий спосіб студент отримує додаткові знання й уміння, що дають змогу йому підвищити рівень соціальної рефлексії й стосовно власного життя, вирішення проблем соціальної, професійної адаптації; створюють оптимальні умови для розвитку соціально-рефлексійних компетентностей, багатофакторного аналізу ситуації, інтегруючи теоретичні, методичні знання, емоційно-особистісні ставлення та оцінки, а також сформований у життєвій, освітній практиці досвід поведінки, морально-етичного вибору та ін.

2. Методи навчальних, наукових дискусій та інших інтерактивних форм навчання. Проблеми, які можуть пропонуватися студентам для обговорення, можуть бути як теоретичного, так і практичного характеру, залежно від рівня сформованості навчальної діяльності студентів, сфери їхніх навчальних і професійних інтересів. Особливого значення набувають актуальні для студента, як молодої людини, проблеми соціалізації, самоактуалізації, соціальної, професійної адаптації та ін., які неодмінно будуть асоціюватися з власним досвідом життєтворення, своїми уявленнями про ефективність процесів для молодої людини загалом, студента, школяра, себе особисто. Використання цієї групи методів призводить до необхідності аналітико-рефлексійної діяльності студента, соціальної рефлексії зокрема.

3. Методи виконання науково-дослідницьких завдань, які базуються на реалізації теоретичної складової, а також експериментальних дослідженнях з використанням діагностичного інструментарію, апробації системи нововведень у практичну діяльність, зокрема, власний освітній процес, формування педагогічної майстерності, а також навчально-виховний процес школярів. Наукові проекти відзначаються не лише системністю підходу, валідним науковим інструментарієм, а й особистісною вмотивованістю пошуку відповіді на проблеми, що представляють для студента особливу актуальність.

Сучасними педагогами, методистами напрацьовано комплекс новітніх технологій, методів і прийомів організації навчальної діяльності студентів, який може бути адаптований до розвитку соціальної рефлексії: творчі проекти, конкурси педагогічної майстерності, тренінгові заняття, презентації, «круглі столи», тематичні акції, на-

уково-практичні конференції, дидактичні ігри, імітаційні ігри, квести. У практиці професійного навчання майбутніх педагогів активно застосовуються такі методи, як: брейнстормінг (мозковий штурм), діалог Сократа, «дерево рішень», ділова (рольова) гра, аналіз помилок, колізій, казусів, метод «займи позицію», коментування, майстер-класи; метод інтерв'ювання; метод проектів, моделювання та інші.

Для студентів означений інструментарій стосуватиметься методичного забезпечення виконання навчальних завдань, а також можливості визначати на основі їх результативності перспективи та конкретну програму самоосвітньої діяльності.

Діагностичний блок передбачає комплекс діагностичних методик для викладача, що спрямовані на зовнішній контроль та оцінювання рівня сформованості соціальної рефлексії, які охоплюють широкий спектр критеріїв і показників, що безпосередньо чи опосередковано вказують на наявність, міру сформованості знань, умінь, компетенцій, особистісних якостей, які визначають рівень соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей, здатність студента до аналітико-рефлексійної діяльності, у тому числі інтегруючи освітній, соціальний, життєвий простори.

Для діагностики рівня готовності студентів до соціально-рефлексійної діяльності у процесі оволодіння педагогічною професією можуть бути використані як загальні, так і спеціальні методи діагностики, а саме: 1) емпіричні методи педагогічного дослідження: вивчення продуктів діяльності студентів (портфоліо як спосіб фіксації), метод рейтингу як визначення особистісних якостей майбутнього вчителя за ступенем професійної значущості (або рівня сформованості); метод психолого-педагогічного тестування, анкетування та ін. 2) теоретичні методи педагогічного дослідження: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікування; 3) математичні та статистичні методи обробки отриманої за результатами педагогічного експерименту інформації: структурування, моделювання, реєстрація, кореляція та ін.

Діагностика відбувається за певною сукупністю параметрів: 1) потреба в розвитку здатності до самодіагностики соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей у структурі формування педагогічної майстерності; 2) формування діагностичного апарату (критерії, методики та ін.) діагностики рівня сформованості соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей, здатність до комплексного самоаналізу, виявлення особистісних здобутків та проблем, чинників, що їх обумовлюють.

Загальна ефективність дидактико-методичного комплексу розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін визначалася за критеріями затребуваності матеріалів, рівня їх використання для теоретичної та практичної підготовки до навчальних занять, особистісного, професійного саморозвитку у процесі професійного становлення.

Висновки. Таким чином, інтегрально критерії якості навчально-методичного комплексу можуть бути конкретизовані через наступні показники (як результати його опрацювання): усвідомлення студентом потреби в розвитку соціальної рефлексії як чинника професійного саморозвитку, формування власного соціального, життєвого простору; розуміння сутності та динаміки розвитку соціальної

рефлексії як засобу соціальної самореалізації; здатність до самовизначення в соціальному, життєвому просторі, формування взаємовідносин з іншими людьми (у тому числі дітьми) на основі результатів соціальної рефлексії; володіння методами розвитку соціальної рефлексії; здатність до стратегічного та тактичного програмування ефективної діяльності з професійного, соціального саморозвитку на основі результатів соціальної рефлексії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї. – Рукопис. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Інститут проблем виховання АПН України, Київ, 2007. – 15 с.*
2. *Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.] ; Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Переяслав-Хмельниц. : Вид-во С. В. Карпук, 2008. – 284 с.*
3. *Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О. В.Малихін, І. Г.Павленко, О. О.Лаврентьєва, Г. І.Матукова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – 270 с.,*
4. *Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності //Соціалізація особистості: Збірник наукових праць. За заг. ред. проф. А.Й.Капської. Том XVIII. – К.: Логос. – 2002. – С.70-76.*
5. *Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога / О. В. Малихін // 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матер. міжнарод. наук. конф. / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 65-75.*
6. *Опалюк Т. Л. Діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості соціальної рефлексії майбутнього вчителя / Т. Л. Опалюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Вип. XXX. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2018. – 204 с. С. 151-164*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Doktorovych M.O. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi simi. – Rukopys. Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.05 – sotsialna pedahohika. – Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, Kyiv, 2007. – 15 s.*
2. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka vykorystannia u vyshchii shkoli : monohrafiia / I. I. Dobroskok, V. P. Kotsur, S. O. Nikitchyna [ta in.] ; Pereiaslav-Khmelnyts. derzh. ped. un-t im. H. Skovorody, In-t ped. osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy. – Pereiaslav-Khmelnyts. : Vyd-vo S. V. Karpuk, 2008. – 284 s.*

3. *Malykhin O. V. Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli : navchalnyi posibnyk / O. V.Malykhin, I. H.Pavlenko, O. O.Lavrentieva, H. I.Matukova. – Kryvyi Rih : KDPU, 2010. – 270 s.,*
4. *Sotsialna kompetentnist vchytelia yak skladova profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti //Sotsializatsiia osobystosti: Zbirnyk naukovykh prats. Za zah. red. prof. A.I.Kapskoi. Tom KhVIII. – K.: Lohos. – 2002. – S.70-76.*
5. *Malykhin, O. V. Iierarkhiia kompetentnostei suchasnoho pedahoha / O. V. Malykhin // 1025-richchia istorii osvity v Ukraini: tradytsii, suchasnist ta perspektyvy : zb. mater. mizhnarod. nauk. konf. / za zah. red. V. O. Ohneviuka. – K. : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2014. – S. 65-75.*
6. *Opaliuk T. L. Diahnostychnyi instrumentarii dlia vyznachennia rivnia sformovanosti sotsialnoi refleksii maibutnoho vchytelia / T. L. Opaliuk // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka / Za red. L.P. Melnyk, V.I. Spivaka. – Vyp. KhKhKh. Seriia: sotsialno-pedahohichna. – Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 2018. – 204 s. S. 151-164.*

DIDACTICAL AND METHODICAL PROVISION OF FORMING OF THE FUTURE TEACHER' SOCIAL REFLEXION IN THE STUDY OF HUMANITARIAN DISCIPLINES

Opalyuk T.L.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor of Social Pedagogy and Social Work,
Kamenets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko,
Kamyanets-Podilsky, Ukraine

СУНГУРОВА Н.Л.,
кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии и
педагогики,
ФГБОУ ВПО «Российский
университет дружбы народов»,
г. Москва, Россия
МИХАЙЛОВА Д.,
студентка 4 курса бакалавриата
ФГБОУ ВПО «Российский
университет дружбы народов»,
г. Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ[1]

Статья посвящена сравнительному анализу особенностей восприятия информации студентами, предпочитающих разные стратегии сетевой активности. В статье представлены теоретические аспекты особенностей восприятия информации в сетевой коммуникации. Авторы обращают внимание на то, что систематическое и длительное использование информационных технологий приводит к появлению иных способов обработки, анализа, представления и оценки информации, возникновению различных «коммуникативных сбоев» восприятия, проявляющиеся в отсутствии эмоций и ответных поведенческих реакций. Проведенное эмпирическое исследование выявило специфические особенности восприятия информации студентами, взаимосвязь стратегий сетевой коммуникации и стилей восприятия информации.

Ключевые слова: *восприятие, информация, сетевая коммуникация, Интернет-взаимодействие, учебный стиль.*

1 Исследование реализовано при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00834-ОГН «Интеллектуальные основания распознавания эмоций представителями разных культур».

© СУНГУРОВА Н.Л., МИХАЙЛОВА Д., 2018

Стаття присвячена порівняльному аналізу особливостей сприйняття інформації студентами, які віддають перевагу різні стратегії мережевої активності. У статті представлені теоретичні аспекти особливостей сприйняття інформації в мережевій комунікації. Автори звертають увагу на те, що систематичне і тривале використання інформаційних технологій призводить до появи інших способів обробки, аналізу, подання та оцінки інформації, виникнення різних комунікативних збоїв» сприйняття, які проявляються у відсутності емоцій і відповідних поведінкових реакцій. Проведене емпіричне дослідження виявило специфічні особливості сприйняття інформації студентами, взаємозв'язок стратегій мережевої комунікації і стилів сприйняття інформації.

Ключові слова: *сприйняття, інформація, мережева комунікація, Інтернет-взаємодія, навчальний стиль.*

The article is devoted to the comparative analysis of peculiarities of perception of information by students who prefer different strategies of network activity. The article presents the theoretical aspects of the perception of information in the network communication. The authors draw attention to the fact that the systematic and long-term use of information technologies leads to the emergence of other ways of processing, analysis, presentation and evaluation of information, the emergence of various "communicative failures" of perception, manifested in the absence of emotions and behavioral responses. The empirical study revealed the specific features of the perception of information by students, the relationship of network communication strategies and styles of information perception.

Key words: *perception, information, network communication, Internet interaction, educational style.*

В психологических работах под коммуникацией понимается информационный обмен. В условиях общения в Интернете коммуникационные процессы изменяются, появляются специфические особенности по сравнению с реальным личностным или профессиональным общением. В электронной личностной коммуникации преобладает письменная речь с чертами устной речи (незавершенностью фраз, опорой на контекст, сокращенным написанием слов, упрощенной лексикой, жаргонизмами). Для профессиональной или деловой электронной коммуникации характерна дополнительная обоснованность в виде прикрепления файла с документом, фотографией, картинкой. При этом использование в электронной коммуникации эмотиконов («смайликов») может выступать свидетельством всего лишь формального выражения эмоции и проявления сочувствия к другим.

Н. Н. Королева, описывая особенности Интернет-коммуникации, обращает внимание на то, что сетевая коммуникация характеризуется достаточно ограниченным сенсорным опытом, физической непредставленностью субъектов общения. Единственное, что представляет человека при общении в Интернет-пространстве, - это текст и его сообщения, то есть, в основном, вербальная информация. Соответственно Интернет-коммуникация в большинстве случаев лишена дополнительных, опосредованных каналов коммуникации, таких как восприятие внешности человека, выражения лица, интонаций и тембра голоса. На сегодняшний момент восприятие становится доступным благодаря появлению новых технологий — мультимедийных чатов, видео-звонков, аудиосообщений и др. Однако общение в виртуальной среде не обладает возможностью физического контакта, получения тактильных ощущений. Из чего также вытекает ряд последствий. Снимаются барьеры общения, обусловленные характеристиками партнеров по коммуникации, выраженными в их внешнем облике (пол, возраст, социальный статус, внешность), а также невербальной частью коммуникации — способностью выражения эмоций, отношения, настроения через жесты, мимику и голос. Так как реальное невербальное поведение не включено в процесс общения, появляется возможность скрывать чувства и отношение к происходящему, равно как можно выражать чувства, которые человек в данный момент не испытывает вовсе (Королева, 2004).

Л. Н. Мун указывает на то, что в Интернете возникают различные «коммуникативные сбои» восприятия, проявляющиеся в отсутствии эмоций и ответных поведенческих реакций, что в итоге приводит к ряду трудностей при взаимном восприятии человеком собеседника и построению соответствующего его образа. Кроме этого, среди ключевых недостатков Интернет-коммуникации исследователи выделяют такие как отсутствие визуального контакта и невербальных средств коммуникации, возможность для вранья и обмана, коммуникация с незнакомыми людьми, отсутствие эмоций и затрудненность характера их выражения, излишняя примитивность тем, часто низкий интеллектуальный уровень у собеседников (Мун, 2002).

В исследованиях когнитивных особенностей активных пользователей сетевого взаимодействия большое внимание уделяется такому феномену как «многозадачность» или «мультитаскинг». Способность пользователей Интернета, в том числе активных участников сетевого взаимодействия, выполнять несколько разнообразных заданий привлекает внимание ученых-психологов не только с точки зрения ее возможной практикоориентированной полезности и соответствия современному ритму жизни, но в связи с необходимостью иметь высокие показатели по когнитивным характеристикам (внимание, память, оперативность мыслительной деятельности, когнитивный контроль).

Активные пользователи сетевого пространства Интернет показывают высокие значения при решении мультитаскинговых задач в отличие от пассивных пользователей и пользователей, которые редко выходят в сетевое взаимодействие. Примером мультитаскинга в повседневной жизни может служить прослушивание телевизионных новостей параллельно с выполнением работы по дому и чтением бегущей строки. Способности к мультизадачности определяется целым

рядом когнитивных функций, среди которых называют объем внимания и селективность, оперативный объем памяти и функции когнитивного контроля, которые отвечают за скорость переключения между заданиями. В исследовании, в котором предполагается одновременное выполнение заданий на оперативный объем памяти, счет в уме, слуховое восприятие и селективное внимание в условиях четко заданного времени, активные пользователи Интернет сети справляются значительно лучше, чем люди с небольшим опытом сетевого взаимодействия (Богачева, 2014).

Сетевое взаимодействие по причине отсутствия прямого контакта является достаточно специфичным, а из-за широкой доступности на сегодня -одним из самых востребованных, порождая новые психологические эффекты, новый опыт.

Приведем описание результатов эмпирического исследования особенностей восприятия информации студентами в условиях виртуальной коммуникации. В сегодняшних условиях студенты сталкиваются с увеличением информационных нагрузок. Вовлеченные в сетевую коммуникацию, они становятся «потребителями» содержания различных информационных ресурсов, где информация дается в структурированном и оформленном виде, не требует самостоятельной обработки, анализа и дополнительного осмысления.

Систематическое и длительное использование информационных технологий приводит к появлению иных способов обработки, анализа и представления информации. В качестве примера приведем - броузинг как способность человека воспринимать информацию в ходе беглого просмотра. Безусловно, овладение такой формой самостоятельной учебной деятельности даст возможность сокращения времени на затрачиваемую работу, но будет ли в итоге способствовать расширению объемов анализа и систематизации информации, под вопросом.

В проведенном нами исследовании приняли участие студенты Российского университета дружбы народов. Общий объем выборки составил 230 человек. В задачи исследования входило выявление особенностей восприятия информации студентами, выявление взаимосвязи сетевой коммуникации и стилей восприятия информации. В исследовании использовались следующие методики: опросник поведения в Интернете (А. Жичкина), методика «Диагностика учебных стилей» (Флеминг и Миллс, VARK). Методы математической обработки данных: описательная статистика, непараметрическая статистика, корреляционный анализ. Программное обеспечение: Microsoft Word, Microsoft Excel, IBM SPSS Statistics Version 13.

Данные по методике «Диагностика учебных стилей» (Флеминг и Миллс, VARK) демонстрируют, что у респондентов, в целом, наиболее выражен аудиальный тип восприятия информации (рис.1). Статистическая обработка данных по критерию Фридмана выявила значимые различия в уровне средних значений рангов по шкалам ($Xr2=74,844$; $p=0$).

Выраженность аудиального типа восприятия информации говорит о предпочтении получения информации посредством традиционных форматов встреч (лекций, семинаров, групповых дискуссий) Доминирование аудиального и кинестетического стилей может быть связано с современным увлечением молодежи музыкальной культурой, играми и разнообразными приложениями. Молодые люди совме-

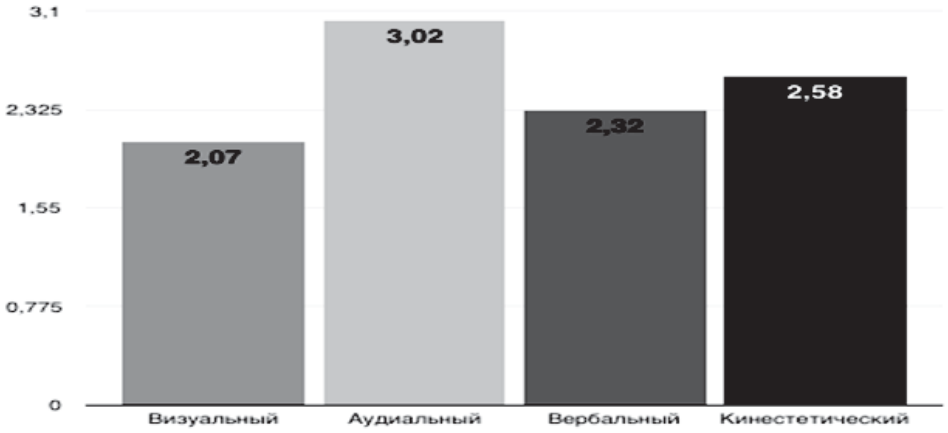


Рис.1.Средние ранги по методике «Диагностика учебных стилей» (Флеминг и Миллс, VARK)

щают различные виды деятельности с одновременным прослушиванием музыки и манипулированием с техническими устройствами.

Качественный анализ вопросов данной методики показал, что 44% респондентов отдают предпочтение веб-сайтам с виртуальными кнопками, на которые необходимо нажать, «перетянуть» или попробовать выполнить определенное задание. 54 % испытуемых в случае, если захотят изучить новую компьютерную программу или игру, побеседуют с людьми, которые в ней разбираются. При покупке нового цифрового фотоаппарата или смартфона 72% студентов обращаются к чтению технических характеристик устройства. Для того, чтобы научиться делать фотографии на своем новом фотоаппарате, респонденты используют учебный диск или веб-сайт, на котором 46% студентов хотят видеть достаточное количество примеров хорошо и плохо сделанных фотографий, а также рекомендаций по их улучшению. В случае организации вечера для группы людей для того, чтобы узнать мнение по поводу предстоящего праздника, 58% респондентов описывают на словах самые интересные моменты грядущего события. 52 % студентов отдают предпочтение преподавателю или докладчику, который в своем выступлении использует демонстрационные модели или практические задания.

При помощи критерия Манна-Уитни выявились некоторые половые различия (рис.2). Девушки по сравнению с юношами в большей степени предпочитают визуальный учебный стиль (U=4667 при P=0,009). Для них удобнее информация, отображенная в виде рисунков и картинок, диаграмм, различных символических линий, что может быть обусловлено популярностью среди девушек различных социальных сетей, основным контентом которых являются фото и видеоматериалы. По направлениям профессиональной подготовки статистически значимые различия не выявились.

Анализ результатов исследования по опроснику «Поведение в Интернете» (А. Жичкина) (рис.3) показал, что в поведении студентов преобладает стратегия «Активность в восприятии альтернатив» (2,54).

Рис.2. Средние ранги по шкалам методики «Диагностика учебных стилей» (Флеминг и Миллс, VARK) (по полу)

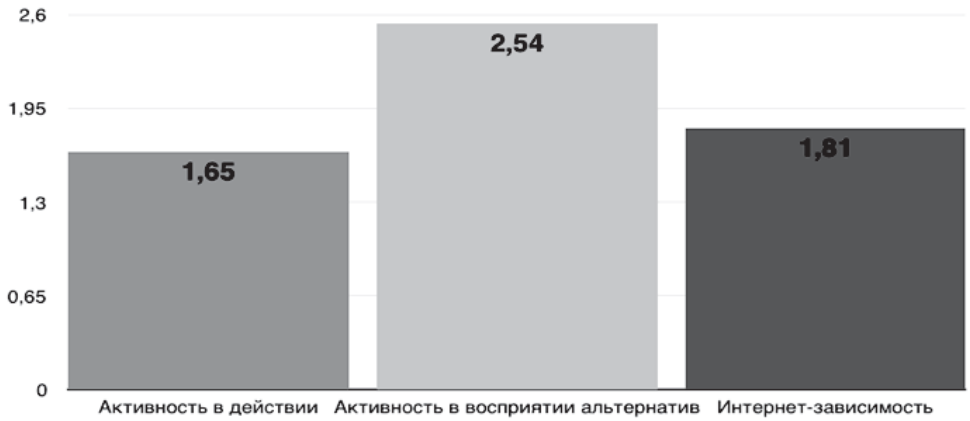


Рис.3. Средние ранги по шкалам опросника «Поведение в Интернете» (А. Жичкиной)

«Активность в восприятии альтернатив» характеризует респондентов как устремленных на поиск своей идентичности, информационный обмен, приобретение нового опыта в виртуальной коммуникации, Стратегию «Активность в действии» демонстрируют люди, с недостаточной выраженностью социального поведения, предпочитающие, в основном, активное общение в социальных сетях. Респонденты склонные к «Интернет-зависимости» в сетевой коммуникации направлены на поиск эмоциональной поддержки, сочувствие к себе, необычное самовыражение и самопрезентацию.

Студенты более ориентированы на получение информации из Интернет-среды, чем на активную деятельность в пространстве Интернета. Они проявляют осознанный интерес к Интернет-ресурсам, а также удовлетворяют целый спектр потребностей – поиск новой информации, времяпрепровождение, общение, уход от

Рис.4. Средние ранги по шкалам опросника «Поведение в Интернете» (А. Жичкина) (по направлениям подготовки)

одиночества, реализация увлечений (выкладывание фото, ведение дневников и персональных страниц с новостными лентами). Статистическая обработка данных по критерию Фридмана выявила значимые различия в уровне средних значений рангов по шкалам (Xr2=116,215; p=0).

Преобладание стратегии «Активность в восприятии альтернатив» является устойчивым для студенческой молодежи в целом. Вероятно, это может быть связано с проявлением возрастных особенностей, а именно становлением идентичности, расширением сферы общения, стремлением к новому опыту и отношениям.

При исследовании различии в стратегиях сетевой активности в зависимости от направления профессиональной подготовки были обнаружены статистически достоверные различия по шкале «Активность в восприятии альтернатив» (U = 5097; p = 0,003) (рис.4). У студентов естественнонаучного направления профессиональной подготовки доминирование данной стратегии выражено в большей степени, чем у студентов гуманитарного направления. Их стремление реализовывать идеал «Я» не является единственным регулятором поведения в неопределенной среде, менее важным является поиск идентичности. Статистически значимые половые различия по шкалам опросника поведения в Интернете не обнаружены.

Далее нами был проведен структурный анализ по уровням сетевой коммуникации и стилям восприятия информации.

Студенты со средним уровнем проявления стратегии «Активность в действии» в сетевой коммуникации в большей мере предпочитают информацию, отображенную в виде вербальных знаков, а способ ее обработки в виде чтения и записи. Значимые различия по критерию Крускалла-Уолисса по вербальному учебному стилю (H = 7,308; p=0,026).

Для таких студентов свойственна недостаточная выраженность социального поведения. Они предпочитают активные действия в социальных сетях, но почти не испытывают потребности в создании чего-то принципиально нового и оригинального,

желания непосредственного участия в чем-то, что-то увидеть или услышать, прикоснуться к чему-то. В виртуальном мире такие студенты ищут пути избавления от грусти и одиночества, нечетко представляя свой личный статус, не желая что-либо корректировать в ситуации для достижения результата.

Студенты с высоким уровнем проявления склонности к Интернет-зависимости предпочитают «Визуальный учебный стиль» (критерий Крускалла-Уолисса H = 6,014; p=0,049). Таких студентов привлекает разнообразная наглядность информации, получаемой в Интернете, скорость и легкость получения большого количества информации, независимо от её качества Респонденты воспринимают Интернет, как среду, в которой получение необходимой для них эмоциональной поддержки наиболее вероятно, чем при реальном общении. Они не испытывают повышенного интереса к человеческим ценностям и нравственным проблемам других людей, с трудом воспринимают и принимают новые идеи. Наглядность представленной информации и возможности различных симуляций и практик в Интернете удовлетворяют стремление студентов избавиться от требований и ограничений социального окружения в реальном мире.

Корреляционный анализ результатов исследования с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что шкала «Активность в восприятии альтернатив» отрицательно коррелирует с «Аудиальным учебным стилем» (r= - 0,137; p=0,05). Студенты, предпочитающие данную стратегию, менее всего используют аудиальный стиль. Такие студенты в меньшей степени испытывают интерес к групповым дискуссиям, лекциям и семинарам. Преобладание стратегия «Активности в восприятии альтернатив» и ее связь с идеалистическим стилем мышления у большей части студенческой аудитории может говорить об увлеченности поиском информации, познавательном интересе к разным аспектам жизни в сочетании с эмоциональной оценкой происходящего в виртуальном пространстве (Сунгурова, Михайлова, 2016).

Возможности использования онлайн-ресурсов для осуществления коммуникативной, учебной, познавательной, профессиональной деятельности делают Интернет-взаимодействие определенной средой, где реализуются различные поведенческий стратегии пользователей, а также проявляются индивидуально-личностные особенности.

Исследование реализовано при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00834-ОГН «Интеллектуальные основания распознавания эмоций представителями разных культур».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Богачева Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014.№ 4. С. 120-130.*
2. *Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии и познания: том №2. - М.: Смысл: Академия, 2011. – 432с.*
3. *Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста. Автореферат диссертации на*

соискание ученой степени кандидата психологических наук / А.Е. Жичкина. МГУ, 2000. – 25 с.

4. *Мун Л.Н. Информационные технологии и гуманитарная культура: преподавание в общеобразовательной школе учебных дисциплин с использованием достижений современных информационных технологий// Мир психологии. 2002. №1. С.262-272.*
5. *Королева Н.Н. Влияние коммуникации в сети интернет на личностные особенности пользователей// Известия Российского государственного университета имени А.И. Герцена. – Спб., 2004. - № 4(9): Психолого-педагогические науки (педагогика, теория и методика обучения). – С.168-179.*
6. *Сунгурова Н.Л. Личностные детерминанты взаимодействия студенческой молодежи с информационно-компьютерными технологиями: монография – Москва: РУДН, 2017. - 172с.*
7. *Сунгурова Н.Л., Михайлова Д.А. Когнитивно-стилевые особенности студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации// Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2017. - Выпуск 57. Ч.8.- С. 319-328.*
8. *Sungurova N.L, Karabuschenko N.B., Mikhailova D. Individually-stylistic peculiarities of students with different types of network activity // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society/ EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo. - Poland, Slupsk, Academia Pomorska w. Slupsku, 2017. No 1. P.154-166.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Bogacheva N. B. Computer games and psychological specificity of cognitive sphere of gamers / Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 14. Psychology. 2014. No. 4. p. 120-130.*
2. *Velichkovsky B. M. Cognitive science: Fundamentals of psychology and cognition: volume 2. - M.: Sense: Academy, 2011. – 432p.*
3. *Zhichkina A. E. Interrelation of identity and behavior on the Internet of users of youthful age. Author of the thesis for the degree of candidate of psychological Sciences / A. E. Zhichkina. MSU, 2000. - 25 p.*
4. *Mun L.N. Information technologies and humanitarian culture// World of psychology. 2002. No. 1. p. 262-272*
5. *Koroleva N. N. The impact of Internet communication on the personal characteristics of users, 2004*
6. *Sungurova N. L. Personal determinants of student youth interaction with information and computer technologies. Moscow: RUDN, 2017. -172p.*
7. *Sungurova N. L, Mikhailova D. A. Cognitive-stylistic peculiarities of students with different strategies of network communication// Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology. - Yalta: RIO HPA, 2017. - Issue 57. Part 8.- p. 319-328.*
8. *Sungurova N. L, Karabuschenko N. B., Mikhailova D. Individually-stylistic peculiarities of students with different types of network activity // EUROPEAN HUMANITY STUDIES: State and Society/ EUROPEJSKIE STUDY HUMANISTYCZNE: Państwo I Społeczeństwo. - Poland, Slupsk, Academia Pomorska w. Slupsku, 2017. No. 1. P. 154-166.*

PECULIARITIES OF PERCEPTION BY STUDENTS OF INFORMATION IN CONDITIONS OF NETWORK COMMUNICATION

Sungurova N.L.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, FGBOU VPO «Russian University of Peoples' Friendship»
Moscow, Russia

Mikhailova D.,
Student, FGBOU VPO «Russian University of Peoples' Friendship»,
Moscow, Russia

ШЕВЧЕНКО В.В.,
кандидат педагогічних наук, професор кафедри Інформаційних систем і технологій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
ШУЛЯК Ю.Л.,
кандидат юридичних наук, старший викладач, кафедра освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україн

ОСВІТНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖЕВИХ СЕРВІСІВ НА ОСНОВІ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Необхідність інноваційного розвитку навчально-виховного процесу вищого навчального закладу зумовлюється тим, що в сучасних умовах відбувається якісний розвиток соціокультурної динаміки суспільства, зростання темпів оновлення парадигм і технологій діяльності в усіх сферах суспільних відносин, зокрема в освіті. Сьогодні все інтенсивніше в Україні впроваджується в життя використання мережевих сервісів на основі хмарних технологій. Використання новітніх досягненьна основі хмарних технологій, сприяє інтеграції майбутнього учителя у світове інформаційне суспільство, що сприяє збільшенню частки високо і середньо кваліфікованих фахівців із відповідним рівнем освіти.

Ключові слова: *інформаційні технології, хмарні технології ІКТ, компетентнісний підхід, інформаційна грамотність, фахові компетентності.*

Необходимость инновационного развития учебно-воспитательного процесса вуза обусловлена тем, что в современных условиях происходит качественное развитие социокультурной динамики

© ШЕВЧЕНКО В.В., ШУЛЯК Ю.Л., 2018

общества, рост темпов обновления парадигм и технологий деятельности во всех сферах общественных отношений, в частности в образовании. Сегодня все интенсивнее в Украине внедряется в жизнь использования сетевых сервисов на основе облачных технологий. Использование новейших достижений на основе облачных технологий, способствует интеграции будущего учителя в мировое информационное общество, способствует увеличению доли высоко и средне квалифицированных специалистов с соответствующим уровнем образования.

Ключевые слова: *информационные технологии, облачные технологии ИКТ, компетентностный подход, информационная грамотность, профессиональные компетентности.*

The need for innovative development of the educational process of a higher educational establishment is conditioned by the fact that in today's conditions there is a qualitative development of the socio-cultural dynamics of society, the growth of the rates of renewal of paradigms and technology activities in all spheres of social relations, in particular in education. Today, increasingly intensive use of network services based on cloud technologies is being implemented in Ukraine. Using the latest adventures based on cloud technologies, promotes the integration of the future teacher in the world of information society, which contributes to the increase of the share of highly-skilled and highly skilled professionals with the appropriate level of education.

Key words: *information technologies, cloud technologies of ICT, competency approach, information literacy, professional competencies.*

Одним з важливих показників розвитку українського суспільства на сучасному етапі є стрімкий розвиток передових інформаційних технологій практично в усіх сферах суспільства і їх практичне застосування.

Нові соціально-економічні умови актуалізують необхідність реформування вітчизняної освіти, оскільки підростаюче покоління в самому найближчому майбутньому визначатиме перспективи розвитку української держави і суспільства. Педагогічна наука, поза всяким сумнівом, має визначальне значення в осмисленні реального стану сучасної вітчизняної освітньої практики, у виявленні наявних протиріч соціально-освітнього характеру і обгрунтуванні перспектив їх ефективного розв'язання, як на рівні держави і суспільства в цілому, так і в масштабах конкретної освітньої установи. При цьому, на передній план педагогічної науки і освітньої практики висувається ряд пріоритетних проблем, рішення яких визначає успішність усіх реформ, що проводяться, в цілому. Однією з домінуючих проблем сучасної вищої освіти є проблема проведення комплексу науково-педагогічних досліджень, присвячених питанням впровадження і використання в освітньому процесі інноваційних технологій, у тому числі інформаційного характеру.

В умовах неперервного зростання обсягу наукової інформації в наш час активізується забезпечення освітньої галузі теорією і практикою використання інтернет-технологій. Це пов'язано з тим, що згідно із законом України «Про освіту», система освіти повинна забезпечувати відповідний світовому рівень загальної і професійної культури суспільства.

У зв'язку з цим постає питання про подальшу інтеграцію української культури у світову інформаційну структуру.

З багатьох розділів фундаментальних наук в Інтернет накопичена величезна кількість корисної інформації, яку необхідно відшуковувати і систематизувати із застосуванням пошукових систем, а далі безпосередньо використовувати в процесі навчання.

В умовах, коли поширення інновацій все більше влаштовано по мережевому принципу, то мережева інформаційна взаємодія стає одним з найбільш ефективних механізмів розвитку науково-освітньої діяльності та вирішення актуальних завдань модернізації освіти, розвитку віртуальної мобільності в освіті [8, 10].

Прикладами мережевих сервісів, які застосовуються або можуть бути успішно застосовані в освітній діяльності, є: потокове медіа і відеоконференції; дистанційне навчання; додатки web 2.0; онлайн-класи для підтримки професійного розвитку; онлайн-оцінювання та безпечне подання даних; мультимедійні додатки та інші додатки, які можуть також вивчатися самостійно, маючи доступ до них в будь-якому місці і в будь-який час використовуючи будь-який мобільний пристрій, наприклад, нетбук, планшет або навіть смартфон і доступ до мережі Інтернет.

В освітніх цілях найчастіше використовують такі сервіси та послуги (деякі з них є все ще недостатньо поширеними) [2, 3, 4, 5, 11, 12, 14]:

- сервіси спілкування: електронна пошта, форуми, блоги, чати, ір-телефонія (Skype) ін.;
- сервіси зберігання та обміну даними: (ftp) і файлообмінні мережі;
- соціальні мережі: Twitter, Facebook та ін.;
- потокове мультимедіа: YouTube, Інтернет-телебачення та ін.;
- нструменти та додатки web 2.0: wiki - сторінки і ін.

Наступне десятиліття 21 століття надає масу можливостей для освіти. Американський вчений К. Бонк в своїй книзі «Світ відкритий: як веб - технології революціонізує освіту» [20] представляючи ряд ключових трендів відкритого світу, що впливають на систему освіту. Розглянемо основні тренди, що формують навички, необхідні в 21 столітті і позитивно впливають на створення і відкриття безлічі нових можливостей для педагогічних працівників.

1. Пошук в мережі Інтернет. Мережа Інтернет являє собою сховище, в якому практично все відкрито для доступу: інформація, електронні книги і документи, різні бібліотеки, ресурси і додатки, і майбутній учитель повинен вміти знаходити необхідні відомості і джерела з усього представленого різноманіття. Тому навички пошуку в мережі Інтернет є важливими складовими ІКТ-грамотності в цифровому світі.

2. Змішане навчання. Ресурси мережі Інтернет ставлять в один ряд з важливими навичками читання і письма, презентаційні та технологічні

навички і виходячи з цього процес навчання повинен порівнюватися з наявними апаратними та програмними можливостями. Змішане навчання

має на меті не тільки спілкування «віч-на-віч» та «групове спілкування», але і взаємодія в режимі реального часу з використанням сучасних комп'ютерних технологій.

3. Програмне забезпечення з вільним/ відкритим кодом (F / OSS (free / open – source - software)) [1]. Програмне забезпечення, розроблене в рамках F / OSS, можна використовувати в освітніх закладах в рамках вивчення дисциплін, як супроводжуюча складова програмного забезпечення, а також для удосконалення різних навичок (програмування, надання інформації за допомогою мультимедіа технологій та ін.).

4. Open Courseware. Массачусетський технологічний інститут став головним провайдером Open Course Ware. [19, 20] Навчальні матеріали, що містяться на подібних ресурсах, досить корисні в освітній діяльності майбутнім учителям технологій..

5. Освітні навчальні портали. Такі портали зараз є досить розвиненими і дозволяють, як вивчати новий матеріал, так і удосконалювати свої знання в різних предметних галузях.

6. Студенти як викладачі. Теперішній час вимагає від студентів великої ініціативи. Вони повинні вміти самостійно вивчати матеріал, необхідний для їхнього професійного становлення.

7. Електронна співпраця. Освітні організації формують навички електронного співробітництва при використанні відповідного інструментарію (бібліотеки, календарі, форуми, плани, карти місцевості та ін.).

8. Альтернативна реальність, що включає серйозні ігри. Ігри, як один з інтерактивних методів навчання також можна використовувати в освітньому процесі. Вони дозволяють моделювати ситуації в реальному житті, змушуючи шукати і приймати рішення.

9. Мобільне навчання. За допомогою мобільних пристроїв можна навчати тих, хто не має можливості відвідувати освітні організації та установи; можна навчати в позаурочний час з будь-якого місця, надаючи консультації та поради на відстані.

10. Мережі персоналізованого навчання. Для навчання можна використовувати мережеві ресурси, популярні у сучасного покоління, наприклад, соціальні мережі Facebook, та ін. Дані ресурси дозволяють як використовувати безліч своїх додатків в навчальних цілях, так і розробляти і створювати свої власні.

11. Платформи для розробки (наприклад, CMS). На даний момент є безліч систем управління контентом, які представляють собою платформи для власної розробки, що дозволяє освітнім установам та організаціям легко розгортати свої навчальні системи.

12. Ресурси Cloud Computing. Хмарні технології надають освітнім організаціям безкоштовні хмарні сервіси, які можна використовувати в освітньому процесі.

Необхідно відзначити, що поява і масове поширення комп'ютерних технологій в кінці минулого століття відіграло велику роль в еволюції хмарних технологій. З одного боку, поява персональних комп'ютерів на деякий час призупинило розвиток хмарних технологій, тому що обчислювальні потужності великих ЕОМ і машинний час, що надаються в оренду, виявилися неактуальними. З іншого боку, масове поширення комп'ютерної техніки дало поштовх для розвитку мережевих технологій і об'єднання персональних комп'ютерів в мережі, що стало підставою для подальшого розвитку хмарних технологій.

Останні тенденції, що відбувають-

ся на ринку хмарних послуг, свідчать про сильну конкуренцію серед хмарних провайдерів. Концепцію «обчислювальної хмари» активно застосовують різні великі компанії, наприклад, Google та Microsoft.

Появі і еволюції хмарних технологій сприяли кілька технологічних досягнень, включаючи:

- поява надійних високошвидкісних мереж;
- можливості віртуалізації; програмне забезпечення з відкритим вихідним кодом (наприклад, Linux, Apache і Hadoop), яке знизило вартість програмного забезпечення для центрів обробки даних;
- прийняття відкритих стандартів технології web 2.0, яке зробило розробку додатків в хмарі набагато простіше і швидше;
- виникнення інфраструктур, розгорнутих такими виробниками, як Google та Amazon;
- розвиток і вдосконалення серверного обладнання.

У звичному вигляді хмарні технології з'явилися відносно недавно, але варто зауважити, що у даних обчислень були попередники:

- розподілені обчислення;
- Grid - обчислення.

Cloud computing (Хмарні обчислення) від попередніх моделей відрізняє, перш за все, принцип надання обчислювальної потужності: оренда необхідного програмного та апаратного забезпечення або навіть надання всієї інфраструктури в якості послуги через мережу Інтернет.

Професор Міланського університету (University of Milan) Федеріко Етро всвоїй статті зазначає, що cloud computing (CC) - нова головна мета інтернет - орієнтованих технологій, що дозволяють зберігати дані на серверах і надавати послуги на вимогу клієнтів.

У книзі Майкла Міллера під назвою «Хмарні обчислення: веб-орієнтовані додатки, які змінюють спосіб вашої роботи, і взаємодії в режимі реального часу» [21] зазначено, що комп'ютинг в тому вигляді, в якому ми його знаємо, змінився. Сучасні технології дозволяють не купувати дороге програмне забезпечення для його встановлення на комп'ютер, можна розгортати хмарну інфраструктуру і мати доступ до неї з будь-якого місця, з будь - якого обладнання, підключеного до мережі Інтернет. Слід зазначити, що доступ до «хмари» можуть мати одночасно тисячі людей, що мають права доступу.

Освоєння Інтернет — це освоєння нового інформаційного середовища зі специфічними засобами діяльності в ньому. Для Інтернету характерний усвідомлений пошук з формулюванням цілей, вибиранням конкретних засобів і критеріїв. При невдалому пошуку відбувається або зміна критеріїв і засобів пошуку, або зміна самих цілей. Мислення в цьому випадку спрямоване на усвідомлення, як самого процесу пошуку, так і поточного змісту Інтернету. Зростає усвідомленість, рефлексія діяльності, підвищується загальна обізнаність користувача, уточнюється орієнтовний образ як самої предметної (змістової) галузі, так і самого Інтернету (якщо пошук проходив серед різних Web - ресурсів). У разі наукового пошуку за допомогою термінів відбувається рефлексія і освоєння понятійного апарату науки, реального вживання термінів [6, 7, 13, 18].

Безмежність інформаційних ресурсів мережі Інтернет вражаючі і не мають аналогів. Інтернет відрізняється від бібліотек різноманітністю змісту, динамічністю і хаотичністю формування. Тому особливе значення має пошук необхідної інформації. Саме

пошукові сервіси Інтернет мають організуючий, системоутворюючий, структуруючий початок. Проте, ніякі покажчики, переліки не можуть охопити усе розмаїття пізнавальних потреб людини. Цей пошук може і повинен здійснити вона сама - для цього в Інтернеті є багато засобів. Між тим, самостійний інформаційний пошук є складовою частиною творчого процесу, що активізує розумову діяльність суб'єкта. У Інтернеті самостійний пошук інформації стає рутинною справою на відміну від спеціально організованого пошуку в неелектронних бібліотечних каталогах або інших джерелах інформації (потрібно виділити час, прийти в спеціальну бібліотеку, переміщатися від одного ящика до іншого, перегортати картки в розділі і тому подібне). Пошук у момент виникнення ідеї призводить до подальшого розвитку думки, не дає їй погаснуть, що могло б статися у разі можливості відвідування бібліотеки або іншого джерела інформації тільки через декілька днів [13].

Існує велика кількість варіантів визначення, що таке «хмарні обчислення» (хмарні технології, cloud computing). З англійської «cloud computing »дослівно перекладається як« хмарні обчислення».

Національний інститут стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology - NIST) в документі «NIST Definition of Cloud Computing v 15» [23] визначив« хмарні обчислення»як модель, яка дає можливість зручного доступу за допомогою мережі до загальних налаштованих обчислювальних ресурсів (наприклад, мережі, серверів, систем зберігання, додатків, послуг). У цьому ж документі зазначено, що модель «хмари» сприяє доступності та характеризується наступними елементами: самообслуговування на вимогу, широкий доступ до мережі, об'єднаний ресурс, незалежне розташування, швидка гнучкість, вимірювані сервіси, масштабованість, оплата по реальному використанню;

У книзі Дж. Риза [15] «хмара» визначається як щось, до чого звертається користувач, коли потрібно використовувати ту чи іншу технологію, і використовує її до тих пір, поки вона потрібна, і ні хвилиною довше. Для цього не потрібно нічого встановлювати на комп'ютері і не потрібно платити за технологію, коли не користуєтеся нею. «Хмара» може розглядатися як програмне забезпечення, так і як інфраструктуруа. Вона може бути додатком, доступ до якого надається через веб, або сервером, до якого ви звертаєтеся в період тоді, коли вам це необхідно.

В освітніх організаціях інструменти хмарних обчислень для освітніх цілей до недавнього часу практично не використовувалися у зв'язку з недостатністю інформації про них і відсутності практичних навичок їх використання для навчальних цілей. І тільки порівняно недавно з поява концепції про модернізацію освіти, де дуже багато уваги приділено використанню хмарних технологій в освіті, майбутні учителі у своїй професійній діяльності почали використовувати дані технології, однак, не в повній їх мірі.

Однією з перших хмарних послуг, яку почали використовувати європейські освітні установи є електронна пошта. Забезпечення працездатності сервісу електронної пошти - нескладне завдання, яка безумовно не відіграє ключової ролі в роботі освітнього закладу. Корпорації Google, Microsoft надають педагогічним працівникам та учням освітніх установ доступ до електронної пошти безкоштовно.

Електронна пошта дозволяє корис-

тувачам (викладачам і студентам) обмінюватися текстовими і графічними повідомленнями. Для реалізації режиму електронної пошти робоче місце користувачів має бути облаштованим відповідними апаратно-програмними засобами: комп'ютером, модемом, монітором, клавіатурою, маніпулятором мишею і програмним забезпеченням. Традиційної базової комп'ютерної підготовки не завжди достатньо для вільної роботи майбутнього вчителя в режимі електронної пошти.

Слід звернути увагу на те, що час доставки повідомлення складається з часу, який вимагається для відправлення його з комп'ютера відправника на комп'ютер одержувача, і часу, через який одержувач, за необхідності, звернеться до своєї «поштової скриньки», прочитає або роздрукує отримане повідомлення. Це дозволяє користувачам працювати асинхронно, тобто в зручний для кожного час у «нереальному (продовженому, гнучкому, one – line режимі). В узагальненій формі дидактичні властивості можна відбити в наступних можливостях електронної пошти : передача повідомлень за допомогою клавіатури; зберігання в пам'яті комп'ютера навчальних навчальних повідомлень з можливістю роздрукування її на принтері; демонстрація текстів і графіки на екрані дисплея тощо.

Електронна пошта може бути використана для невербального спілкування учасників навчального процесу. У процесі застосування електронної пошти абоненти не обов'язково повинні знаходитися на місці у момент зв'язку. Ним достатньо опанувати простий текстовий редактор і декілька команд для відправки, прийому і маніпуляції з інформацією.

Електронна пошта може використовуватися майбутніми вчителями технологій при підготовці до занять, для консультації з колегами і пошуку матеріалу в Інтернеті. Студенти можуть використовувати режим електронної пошти для отримання необхідної навчальних навчальних повідомлень з Інтернету, для консультації з викладачем, для спільного навчання при обміні інформацією один з одним.

Крім послуг електронної пошти Google та Microsoft забезпечують можливість використовувати в хмарі функції стандартного офісного пакету для спільної роботи з електронними документами, таблицями та для створення презентацій. Хмарні сервіси для освітніх організацій Google Apps for Education і Microsoft Office 365 for education дозволяють використовувати вбудовані системи для обміну миттєвими повідомленнями, календарі для спільного планування та загальні адресні книги. Кожен користувач хмарних систем отримує достатній дисковий простір для зберігання будь-якої інформації, яка була отримана, в тому числі, в результаті роботи з хмарою.

Крім перерахованих вище хмарних сервісів для роботи з документами та організації завдань в освітній діяльності можна використовувати такі сервіси як сервіси програмування, сервіси зберігання, сервіси роботи з базами даних, сервіси роботи з графікою, сервіси віртуальних робочих столів, хмарно - орієнтовані антивірусні програми.

Застосування в освітньому процесі хмарних технологій (cloud computing) дає можливість навчальним закладам через мережу Інтернет користуватися обчислювальними ресурсами і додатками в якості сервісу, що дозволяє інтенсифікувати і поліпшити процес навчання, а також поліпшити його якість за рахунок спеціальних функцій, не властивих для традиційних ІКТ-технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Введение в свободное программное обеспечение [Электронный ресурс] / IBM developerWorks (Технические материалы) - Режим доступа: http://www.ibm.com/developerworks/ru/*
2. *Голубев, О.Б. Использование облачных сервисов при обучении информатике [Текст] / О.Б. Голубев, О.Ю. Никифоров // Сборник научных статей Всероссийской научной конференции «Системные стратегии: наука, образование, информационные технологии». - Вологда.: ВГПУ, 2013. - С. 44-47.*
3. *Голубев, О.Б. Работа в сети Интернет [Текст]: учебно-методическое пособие. Часть 1 / О.Б. Голубев, О.Ю. Никифоров, И.В. Морозова. - Вологда: ВГПУ, 2012.-78 с.*
4. *Григорьев, С.Г. Информационные и коммуникационные технологии в современном открытом образовании: Сетевой учебно-методический комплекс электронных средств поддержки обучения для подготовки кадров современного открытого образования [Электронный ресурс] / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. -Режим доступа: http://www.ido.edu.ru/open/ikt/index.html.*
5. *Григорьев, С.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании. Образовательное электронное Интернет-издание для педагогов / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.humanities.edu.ru/ db/msg/802.*
6. *Жалдак М. І. Проектування гіпертекстових навчальних систем: посібник для вчителів /М. І. Жалдак, Ю. І. Машбиць, О. О. Гокунь, В. В. Депутат, О. Ю. Комісарова, В. А. Оленєва, М. Л. Смульсон, Б. В. Таборов, В. Й. Цап – К.: НДІ психології АПН України, 2000. – 100 с.*
7. *Жук Ю. О. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчальної діяльності: проблеми створення та впровадження /Ю. О. Жук //Науковий вісник Ізмаїльського держ. пед. ін-ту. – Ізмаїл: ІДГУ, 2004. – Вип.16. – С. 11–15.*
8. *Захаренко, Е.Н. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний [Текст] / Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева. - М.: «Азбуковник», изд. 3-е, испр и доп., 2003. - 1040 с.*
9. *Корець М.С. Використання НІТ при викладанні технічних навчальних дисциплін /М.С. Корець, В.Я. Опилат, І.Г. Трегуб – К.: НПУ, 2005. – 104с.*
10. *Майер, Г.В. Интеграция деятельности образовательных учреждений как необходимое условие успешной реализации приоритетного национального проекта «Образование» [Текст] / Г.В. Майер, В.П. Демкина // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: Матер. VI Междунар. Науч.-практ. Конференции-выставки (Томск, 20-22 сент.2007 г.) -Томск, 2007. - С. 3-7.*
11. *Мнацаканян, О.Л. Использование социальных сетевых сервисов для развития коммуникативных умений школьников [Текст] / О.Л Мнацаканян, Н.Я. Салангина // Наука и школа. - 2010. - № 6. - С. 53-56.*
12. *Мнацаканян, О.Л. Организация коллективной деятельности школьников с использованием социальных сетевых сервисов [Текст] / О.Л. Мнацаканян // Информатика и образование. - 2011. - № 2. - С. 89-94.*
13. *Спірін О.М. Диференційований підхід у вивченні основ штучного*

інтелекту в курсі інформатики фізико-математичного факультету вищого педагогічного закладу: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 /Спірін Олег Михайлович; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 223с.

14. *Патаракин, Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 [Текст] / Е.Д. Патаракин. - М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. - 176 с.*
15. *Риз, Дж. Облачные вычисления [Текст]: пер. с англ. - СПб.: БХВ-Петербург, 2011. - 288 с.*
16. *Тхоржевський Д.О Яким має бути зміст освітньої галузі "Технології" /Д.О. Тхоржевський //Трудова підготовка у закладах освіти. – 2000. – №3. – С.7-10.*
17. *Шерман М.І. Сучасні комп'ютерні технології як засіб формування інформаційної культури /М.І.Шерман //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: пробл. і пошуки /Ін-т пед. і психол. проф. освіти: Запоріз. обл. ін-т післядипл. пед. освіти; - К.; Запоріжжя, 2002. – Вип. 23. С. 55-57.*
18. *Яшанов С.М. Інтернет-технології в модернізації системи освіти та розвитку компонентів змісту діяльності вчителя /С.М. Яшанов // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Вип.17. – С.294-300.*
19. *About the OpenCourseWare Consortium / MIT OpenCourseWare [Electronic resource]. -2012. -URL: http://ocw.mit.edu/about/ocw-consortium.*
20. *Bonk, C.J. The World is Open: How Web Technology is Revolutionizing Education / Curtis J. Bonk. - San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass Inc., 2009.*
21. *Miller, M. Cloud Computing: Web-based applications that change the way you work and collaborate online / Michael Miller. - Indianapolis, 2008. - 312 p.*
22. *MIT OpenCourseWare [Electronic resource]. - URL: http://ocw.mit. edu /index.htm.*
23. *NIST Definition of Cloud Computing vl5 [Electronic resource] - URL: http://csrc. nist.gov/groups/SNS/cloud-computing/cloud-def-vl5.doc.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Vstup do vil'noho prohramnoho zabezpechennya [Elektronnyy resurs] / IBM developerWorks (tekhnichni materialy) - Rezhym dostupu: http://www.ibm.com/ developerworks/ru/*
2. *Holubev, O.B. Vykorystannya oblasnykh servisiv pry navchanni informatyky [Tekst] / O.B. Holubev, O.YU. Nykyforov // Sbornyk naukovykh statey Vserosiys'koyi naukovooyi konferentsiyi «Systemni stratehiyi: nauka, osvita, informatsiyni tekhnolohiyi». - Volohda .: VHPU, 2013. - S. 44-47.*
3. *Holubev, O.B. Rabota v sety Ynternet [Tekst]: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Chast' 1 / O.B. Holubev, O.YU. Nykyforov, I.V. Morozova. - Volohda: VHPU, 2012.-78 s.*
4. *Hryhor'ev, S.H. Informatsiyni ta komunikatsiyni tekhnolohiyi v suchasnomu vidkrytomu navchanni: merezhevyy navchal'no-metodychnyy kompleks elektronnykh zasobiv pidtrymky navchannya dlya pidhotovky kadriv suchasnoho vidkrytoho osvity [Elektronnyy resurs] / S.H. Hryhor'ev, V.V. Hrynshkun. -Rezhym dostupu: http://www.ido.edu.ru/open/ikt/index.html.*

5. *Hryhor'ev, S.H. Vykorystannya informatsiynykh ta komunikatsiynykh tekhnolohiy u zahal'nomu seredn'omu osviti. Obrazovatel'noe élektronnoe ynternet-yzdanye dlya pedahohov / S.H. Hryhor'ev, V.V. Hrynshkun // [Élektronnyy resurs]. - Rezhym dostupu: http://www.humanities.edu.ru/ db / msg / 802.*
6. *Zhaldak M. I. Proektuvannya hipertekstovykh navchal'nykh system: posibnyk dlya vchyteliv / M. I. Zhaldak, YU. I. Mashbyts', O. O. Hokun', V. V. Deputat, O. YU. Komisarova, V. A. Olenyeva, M. L. Smul'son, B. V. Taborov, V. Y. Tsap - K .: NDI psykholohiyi APN Ukrayiny, 2000. - 100 s.*
7. *Zhuk YU. O. Komp'yuterno oriyentovani zasoby navchal'noyi diyal'nosti: problemy stvorennya ta vprovadzhennya. O. Zhuk // Naukovyy visnyk Izmayil's'koho derzh. ped. in-tu. - Izmayil: IDHU, 2004. - Vyp.16. - S. 11-15*
8. *Zakharenko, E.N. Novyy slovnyk inozemnykh slov: 25 000 slov i slovosochetanyy [Tekst] / E.N. Zakharenko, L.N. Komarova, I.V. Nechaeva. - M .: «Azbukovnyk», yzd. 3-e, yspr i dop., 2003. - 1040 s.*
9. *Korets' M.S. Vykorystannya NIT pry navchanni tekhnichnykh navchal'nykh dystsyplin /M.S. Korets', V.YA. Opylat, I.H. Trehub - K .: NPU, 2005. - 104s.*
10. *Mayer, H.V. Intehratsiya diyal'nosti osvitnikh ustanov yak neobkhidna umova uspishnoyi realizatsiyi pershocherhovoho natsional'noho proektu "Obrazovanye" [Tekst] / H.V. Mayer, V.P. Demkyna // Edynaya osvitnya informatsiyna sfera: problemy ta shlyakhy rozvytku: Mater. VI Internat. Nauch.-prakt. Konferentsyy-vystavky (Tomsk, 20-22 veresnya 2007 r.) -Tomsk, 2007. - S. 3-7.*
11. *Mnatsakanyan, O.L. Vykorystannya sotsial'nykh merezhevykh servisiv dlya rozvytku komunikatyvnykh umin' shkolyariv [Tekst] / O.L. Mnatsakanyan, N.YA. Salanhyna // Nauka i shkola. - 2010. - № 6. - S. 53-56.*
12. *Mnatsakanyan, O.L. Orhanizatsiya kolektyvnoyi diyal'nosti shkol'nykiv z vykorystannyam sotsial'nykh merezhevykh servisiv [Tekst] / O.L. Mnatsakanyan // Informatyka y obrazovanye. - 2011. - № 2. - S. 89-94.*
13. *Spirin O.M. Dyferentsiyovanyy pidkhid do vyvchennya osnov shtuchnoho intelektu v kursi informatyky fizyko-matematychnoho fakul'tetu vyshchoho pedahohichnoho zakladu: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Spirin Oleh Mykhaylovych; Nats. ped. Un-t imeni M.P. Drahomanova. - K., 2001. - 223s.*
14. *Patarakyn, YE.D. Sotsial'ni vzayemodiyi ta merezheve navchannya 2.0 [Tekst] / E.D. Patarakyn. - M .: NP "Sovremennye tekhnolohyy v obrazovanyy y kul'ture", 2009. - 176 s.*
15. *Ryz, Dzh. Oblachnye vychyslenyya [Tekst]: per. s anhl. - SPb .: BKHV-Peterburh, 2011. - 288 s.*
16. *Tkhorzhevs'kyy D.O. Yakym povynen buty zmist osvitn'oyi haluzi "Tekhnolohiyi" /D.O. Tkhorzhevs'kyy // Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. - 2000. - №3. - S.7-10.*
17. *Sherman M.I. Suchasni komp'yuterni tekhnolohiyi yak zasib formuvannya informatsiynoyi kul'tury /M.I.Sherman // Pedahohika ta psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: probl. i poshuky / In-t ped. i psykhol. prof. osvity: Zaporiz. obl. in-t pislyadypl. ped. osvity; - K .; Zaporizhzhya, 2002. - Vyp. 23. S. 55-57.*
18. *Yashanov S.M. Internet-tekhnolohiyi u modernizatsiyi systemy osvity ta rozvytku komponentiv zmistu diyal'nosti vchytelya /S.M. Yashanov // Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Ser. 5: Pedahohichni nauky:*

realiyi ta perspektyvy. - K .: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2009. - Vyp.17. - S.294-300.

19. *Pro Konsortsium OpenCourseWare / MIT OpenCourseWare [Elektronnyy resurs]. -2012. -URL: http://ocw.mit.edu/about/ocw-consortium.*
20. *Bonk, C.J. Svit vidkrytyy: yak veb-tekhnolohiyi ye revolyutsiynoyu osvitoyu / Kertis Dzh. Bonk. - San-Frantsysko, shtat Kaliforniya, SSHA: Jossey-Bass Inc., 2009.*
21. *Miller M. Cloud Computing: veb-dodatky, yaki zminyuyut' robotu ta spivpratsyuyut' onlayn / Maykl Miller. - Indianapolis, 2008. - 312 s.*
22. *MIT OpenCourseWare [Elektronnyy resurs]. - URL: http://ocw.mit.edu/index.htm.*
23. *NIST Vyznachennya Cloud Computing vl5 [Elektronnyy resurs] - URL: http:// csrc.nist.gov/groups/SNS/cloud-computing/cloud-def-vl5.doc.*

EDUCATIONAL ASPECTS OF THE USE OF NETWORK SERVICES BASED ON CLOUD TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Shevchenko V.V.,
Ph.D., Professor, Department of Information Systems and Technologies, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine

Shulak Y.L.,
Ph.D., Art. Professor of the Department of Adult Education, National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kiev, Ukraine

4. ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

---

4. PHILOSOPHY OF MAN, SOCIETY AND CULTURE: DIMENSIONS OF THE THIRD MILLENNIUM

ВОРОНОВА Н.С.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра культурології,
естетики та історії,
ЗВО «Донбаський державний
педагогічний університет»
(м. Слов'янськ),
м. Слов'янськ, Україна

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИЩИЙ ШКОЛІ

У статті досліджується застосування культурологічного підходу в практиці сучасної вищої освіти. Відмічено нові аспекти впровадження культурологічного підходу, як от: цілісний вияв професійних та особистісних компонентів розвитку майбутніх фахівців; відновлення та підтримка цієї цілісності шляхом збереження балансу у співвідношенні «цивілізація – культура»; цивілізаційно-культурологічна парадигма, що визначає гуманітарний вектор розвитку освіти. Культурологічний підхід виступає методом проектування освіти, в центрі якої – особистість. Використання культурологічного підходу у вищий школі надає можливості її модернізації, стимулює розуміння еволюції освітньої сфери як культурного феномена, що відповідає тенденціям і динаміці сучасної соціокультурної практики.

Ключові слова: *культурологічний підхід, вища школа, особистість, культура, цивілізація, професійність, людина, гуманітарний вектор.*

В статье исследуется применение культурологического подхода в практике современного высшего образования. Отмечены новые аспекты внедрения культурологического подхода, такие как: целостное проявление профессиональных и личностных компонентов развития будущих специалистов; восстановление и поддержка этой целостности путем сохранения баланса в соотношении «цивилизация – культура»; цивилизационно-культурологическая парадигма, определяющая гуманитарный вектор развития образования. Культурологический подход выступает методом проектирования образования, в центре которого – личность. Использование культурологического подхода в высшей школе предоставляет возможности ее модернизации, стимулирует понимание эволюции образовательной сферы как культурного феномена, соответствует тенденциям и динамике современной

УДК 378.147:373.3.011.3-051 **© ВОРОНОВА Н.С., 2018**

социокультурной практики.

Ключевые слова: *культурологический подход, высшая школа, личность, культура, цивилизация, профессионализм, человек, гуманитарный вектор.*

The urgency of the problem is due to the intensive introduction of traditional and new approaches to educational systems, which is becoming an important tool for vocational training. The article seeks to open the application of the cultural approach in the practice of higher education. Culturological approach was found to be the most complete realization in the concept of professional culture of pedagogical staff (V. Andreev, A. Barabanshchikov, E. Bondarevskaya, N. Bordovskaya, M. Bukach, L. Viktorova, V. Vorontsova, A. Garmash, V. Grinev, L. Zanina, E. Zakharchenko, T. Ivanova, I. Isaev, V. Kozyrev, I. Kolesnikova, G. Kornetov, A. Kochstov, G. Kuznetsov, N. Kuzmina, S. Kulnevich, S. Mutsinov , E. Orlov, A. Rean, G. Ryzz, O. Rudnitskaya, V. Slastonin, E. Shiyanov and others). The newest aspects of the implementation of the cultural approach are noted. First, a holistic manifestation of professional and personal components in the development of future professionals. For higher education, they determine their main goal, aimed at the development and self-development of a holistic human culture as a professionally competent, free, humane, spiritual, creative personality. Secondly, the restoration and maintenance of the stated integrity by preserving the balance in the relation between the concepts of «civilization – culture». The civilization component of the content of culture is more mobile. It is variable compared to the spiritual component, which is characterized by greater stability and stability. Thirdly, the civilization-culturological paradigm, which defines the humanitarian vector of development of education, is substantiated. Humanization greatly expands the research and applied boundaries, promotes the development of a panoramic, multidimensional view and polysystem explanation of the whole essence of cultural problems, values, components of modern education. According to the results of the study, it was concluded that the cultural approach is a method of designing education, in the center of which is a person. It expands the boundaries of design, helps the subjects of educational activity determine innovative, qualitative, value tasks, stimulates the adoption of large-scale, creative decisions. As a methodological tool, cultural approach determines the priority of cultural-centered consideration of most of the phenomena of human existence. Promising is the use of the cultural approach in high school, which provides opportunities for its modernization, stimulates understanding of the evolution of the educational sphere as a cultural phenomenon, corresponds to the trends and dynamics of contemporary socio-cultural practices.

Key words: *cultural approach, higher school, personality, culture, civilization, professional, person, humanitarian vector.*

Постановка проблеми. Культурологія освіти визначає підходи, в яких оновленню підлягає більшість її компонентів: уявлення, які розкривають нові смисли освіти та її організації; дидактичні принципи, що відбивають альтернативні культурні ідеї, створюючи сучасний контекст функціонування в освіті; нові полісистемні простори, в які включаються інноваціні та альтернативні форми. Культурологічний підхід до вирішення проблем освіти є саме таким.

Стратегічні принципи освіти чітко сформульовано у Конституції України, національній Державній програмі «Освіта» та розроблених на їх основі Законах «Про освіту» і «Про вищу освіту». Ними визначено принципи пріоритетності освіти як процесу трансляції соціально значущого культурного досвіду людства, демократизації освіти як толерантності стосунків суб'єктів педагогічного процесу, гуманізації та гуманітаризації освіти як антропологічної орієнтації освітнього змісту, національної спрямованості освіти як її невіддільності від національного ґрунту.

Сучасною системою вищої професійної освіти задаються методологічні, змістові та технологічні параметри фахової компетентності на всіх її рівнях, формується професійне мислення і культура майбутнього спеціаліста для всіх сфер суспільного життя. Нові підходи до забезпечення якості підготовки відображають розуміння залежності соціальних перспектив від особистісних потенціалів студента вищої школи, що актуалізуються та розвиваються його неперервною професійною освітою на профорієнтаційному, фундаментальному професійному і післядипломному етапах та самовдосконалюються впродовж життя.

Критична переоцінка устояних науково-теоретичних і практичних систем виховання, потреба в нових педагогічних ідеях привели до поглибленої розробки низки методологічних питань педагогіки й філософії освіти, найважливішими з яких є пізнання освітнього процесу з позицій культурологічного підходу й погляд на педагогіку як феномен культури. Повернути педагогіку в контекст культури означає повернути її до людини, зрозуміти її місце в культурі. Пропонований підхід залежно від дослідницьких цілей може застосовуватися в контексті філософської, культурної, психологічної, педагогічної антропології, а також історії культури й мистецтвознавства. З одного боку, він може тяжіти до філософії, антропології, психології, з іншого боку – безпосередньо реалізуватися в педагогіці. Культурологічний підхід виступає методом проектування освіти, що центрована на людині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культурологічний підхід

знайшов найбільш повну реалізацію в концепції професійної культури педагогічних кадрів (В. Андрєєв, А. Барабанщиков, И. Бенін, Є. Бондаревська, Н. Бордовська, М. Букач, Л. Вікторова, В. Воронцова, О. Гармаш, В. Гриньова, Л. Заніна, Є. Захарченко, Т. Іванова, І. Ісаєв, В. Козирєв, І. Колеснікова, Н. Комар, Г. Корнетов, А. Кочстов, Г. Кузнєцов, Н. Кузьміна, С. Кульневич, С. Муцинов, Е. Орлова, І. Пальшкова, Н. Постюлак, А. Реан, Г. Різз, О. Рудницька, Ю. Сенько, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.).

Культурологічна освіта як складова цілісного процесу навчання і виховання спирається на підходи та принципи, визначені теоретиками і практиками педагогіки вищої школи, зокрема А. Алексюком [1], В. Галузинським [2], І. Зязюном [3].

Останнім часом розробляється проблема педагогічного забезпечення культурологічного складника у підготовці майбутніх фахівців (Г. Ареф'єва, М. Добрускін, Н. Ничкало, Є. Пашков, С. Ставицький, В. Шубін, О. Романовський, Л. Товажнянський). Дослідників цікавлять теоретико-методологічні та дидактичні аспекти культурологічної підготовки учнівської молоді (Г. Васянович, В. Виноградов, В. Вулих, Г. Дегтярьова, О. Музальов, Г. Онкович), питання культурологічного змісту освіти (З. Донець, Л. Руденко), інформаційного і методичного забезпечення культурологічних курсів (В. Виткалов, М. Митровка, Л. Зеліско), запровадження новітніх технологій навчання (Л. Азарцева, Л. Гаврилова, О. Шевнюк, А. Шевцов), конкретно-фахової спрямованості культурологічної підготовки (З. Скринник, З. Гіптерс).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Відсутність цілісних, систематизованих досліджень використання культурологічного підходу у вищих навчальних закладах зумовили **мету** статті: виявити й схарактеризувати особливості впровадження культурологічного підходу в практиці сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Опора на етимологію поняття «культурологія» (cultura і logos), що включає два основних значення – знання про культуру та теорію культури, дозволяє визначити головні підстави («точки опори») культурологічного підходу в педагогіці, розглядаючи культуру і як джерело цілісної освіти (змісту), і як метод її дослідження та проектування. В. Руденко вказує на такі важливі культурологічні характеристики, які необхідно враховувати при дослідженні педагогічних процесів: науки про культуру – інтегративні науки; галузь культурологічного знання досить розвинена; культурологічні узагальнення включають філософський і загальнонауковий, теоретичний і емпіричний рівень; сукупність наук про культуру розглядається як методологічна основа, джерело, метод дослідження і проектування змісту.

У сучасній теорії й практиці освіти чітко простежується тенденція не тільки пошуків нових підходів до її організації, але й адекватного сучасній культурі й науці розуміння її культурних особливостей і механізмів. Моделюючи образ випускника вищого навчального закладу, більшість учених єдина в тому, що це – людина культури, вільна, гуманна, духовна й творча особистість, яка здатна варіативно мислити, орієнтуватися в соціокультурному середовищі, що змінюється, яка прагне творчої самореалізації й саморозвитку в просторі культури. Все це спонукає дослідників до проектування освіти, розробки інноваційних підходів і моделей, які б максимально відповідали новому типу культури.

Культурологічний підхід включає цивілізаційно-культурологічну парадигму, відповідно до якої культурологічна спрямованість визначає гуманітарний вектор розвитку освіти, підтримуючи та відновлюючи цілісність освіти шляхом збереження балансу у співвідношенні цивілізація – культура. Цивілізаційний компонент змісту культури більш рухливий, він більш мінливий порівняно з духовним компонентом, який характеризується більшою стабільністю і стійкістю. Культурологічний підхід актуалізує завдання визначення статусу елементів змісту освіти не тільки для значень і цінностей (поставлену ще О. Леонтьєвим), але і надання значенням і сенсам підстави для включення їх у структуру змісту [4, с. 146-147].

Культурологічний підхід в умовах вищої школи виявляє нові аспекти, виступаючи в якості чинника цілісності, що об'єднує професійні та особистісні компоненти розвитку студентів. Так, у концепціях гуманітаризації вищої освіти (І. Зязюн, В. Козирєв, І. Котова, В. Кремень, Ю. Сенько, Є. Шиянов та інші) його реалізація передбачає оволодіння студентами гуманітарною культурою – «оптимальною сукупністю загальнолюдських ідей і цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і творчих дій» (В. Шиянов) [5, с. 82]. При цьому на відміну від класичної «людини освіченої», підготовку якої обмежено засвоєнням досягнень цивілізації, необхідних для майбутньої професійної діяльності, «людина культури» поєднує як професійні, так і особистісні якості – два тісно взаємопов'язані боки освіти. Для вищої школи вони визначають головну її мету, спрямовану на розвиток і саморозвиток цілісної людини культури як професійно компетентної, вільної, гуманної, духовної, творчої особистості.

Г. Кутузова, в сучасній культурологічній освіті, виділяє наявність низки негативних факторів і суперечностей, які мають соціально-культурний характер: «зниження якості освіти через «культурне старіння» змісту і форм, порушення принципу їх культуровідповідності; недостатність культуромісткості змісту освіти, домінування «знаннєвого» підходу на шкоду «ціннісного»; недооцінка взаємодії освіти й культури, невміння вчителів застосовувати культурологічні методи навчально-виховної діяльності; низька культурна грамотність переважної більшості випускників шкіл, які в подальшому житті не здатні забезпечити культуру сучасного виробництва, високу якість життєдіяльності» [6, с. 9].

Освіта в контексті культури, «крізь призму поняття культури» може розглядатися як: феномен культури; засіб досягнення культури; частина культури, її підсистема; відносно незалежна система, ізоморфна культурі; результат культури; мета культури у вигляді зразка культури (ідеалу) - освіта людини культури; цінність з точки зору суб'єктів культури (особистості, суспільства, держави); вид культурної діяльності (гуманітарний); культурний процес (суб'єктність); культурний зміст (артефакти, інмчення, цінності, сенси); культурні компоненти (духовний, соціальний, технологічний); культурні сенси (когнітивний, ціннісний, регулятивний); культурне середовище (інтеграція); культурні засоби (підтримка, мотивація, діалог, співпраця, рефлексія); культурні основи (прояви) особистості (суб'єктність – свобода, індивідуальність, творчість); культурні особистісні процеси (саморозвиток, самовизначення, самоактуалізація, сенсопошук, сенсоосвіта).

Наведені культурологічні характеристики дають можливість цілісно реконструювати освіту в контексті культури з урахуванням її аспектних, об'єктних і предметних рівнів представлення, ціннісно-сенсових, структурно-функціональних та інших основних компонентів [4, с. 150-151].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Культурологічний підхід значно розширює дослідницькі і прикладні межі, сприяє розробці панорамного, багатовимірного погляду і полісистемного пояснення всієї сутності культурних проблем, цінностей, компонентів сучасної освіти. Культурологічний підхід стимулює розуміння еволюції освітньої сфери як культурного феномена, що відповідає тенденціям і динаміці сучасної соціокультурної ситуації. Він розширює межі проектування, допомагає суб'єктам освітньої діяльності визначати інноваційні, якісні, ціннісні завдання, стимулює прийняття масштабних, творчих рішень і як методологічний засіб обумовлює пріоритетність культуроцентриського розгляду більшості явищ людського буття.

Спроби, спрямовані на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх культурологів, здійснені у недалекому минулому, не дали бажаних результатів. Впровадження нових форм традиційного навчання в систему освіти побудованої на консервативних уявленнях, розповсюдження докладних методичних вказівок, рекомендацій і дидактичних прийомів з метою вдосконалення існуючої системи виявилися малоефективними. Нові компоненти освіти, що певною мірою розширюють її культуромісткість, випадково впровадженні на непідготовлений ґрунт, здебільшого достатньо швидко розчиняються у традиційному змісті, втрачають інноваційність, виявляються несприйнятими. Та й сам процес «впровадження» – ознака технократичного способу мислення і дії, що є показником існуючого синдрому консервативного сцієнтизму освіти, який в дійсності не сумісний з культурологією освіти. В сучасному культурно-освітньому просторі вона має бути за своїм змістом людинотворчою, культуровідповідною, тобто творчою, різноманітною, нестандартною, індивідуальною, такою, що реалізує в кожній конкретній освітній ситуації, по-перше, весь культурний, а не лише інформаційно-науковий ресурс, по-друге, особистий творчий потенціал магістранта.

Суттєвими недоліками сучасного етапу розвитку освіти є те, що, як і в попередній період, домінуючим у загальноосвітній і вищій школі залишається «знаннєвий» підхід, що знаходить вираження у традиційних дидактичних принципах науковості, наочності, систематичності, послідовності тощо. Ці ознаки характеризують класно-дисциплінарну модель освіти, яка є культуровідповідною історичним умовам XVII-XVIII століття та епохи Просвітництва і зазнала у сьогоденні лише незначних модифікацій. Наука, культура, освіта нині стали іншими: інтегрованими, дифузними, полісистемними, контекстними. Це потребує відмови від некультуровідповідних принципів «предметного» структурування освіти, пов'язаної з неабиякими труднощами. Педагогічному загалу надто складно визнати «знаннєву» неефективність педагогічної праці.

Сучасна освіта залишається традиційною, відчуженою від дитини. Індивідуалізація скоріше декларується, ніж практично реалізується, особистий інтерес учня не є визначальним. Через домінування у загальноосвітній

і вищій школі «знаннєвого» підходу у змісті, методах і способах освітнього процесу переважає орієнтація на передачу (трансляцію) готових знань у традиційних інформаційно-лекційних формах. Вирішення нових змістових завдань, таких як підвищення культурного рівня учнів, призводить до стереотипного «окультурювання» шляхом трансляції посередньої культурологічної інформації. Культуру частина педагогів вбачає в естетиці поведінки та побуту, поєднанням якої з формами викладання і стилем спілкування намагаються вирішити проблему освоєння культурних здобутків.

Розуміння освіти як культурного феномена, її еволюційних тенденцій потребує кардинального оновлення змісту педагогічної освіти. Об'єктивні зміни вимог до особистості педагога, до культурного змісту освіти, параметрів і критеріїв якості, вимагає оцінки не лише соціальних, педагогічних, психологічних виявів процесів, які відбуваються в освітній сфері, але й визначення культурних (якісних і ціннісних) аспектів її функціонування. В даному контексті змінюються завдання фахової підготовки майбутнього магістра культурології, здатного створити умови для творчого, культурного росту і саморозвитку вихованців. Такі завдання не вирішуються простим введенням в розклад навчальних закладів спеціальних курсів, практикумів, як, наприклад, «філософія культури», «соціокультурна діяльність», продовженням строків навчання чи впровадженням нестандартних форм традиційної освіти (творчих майстерень, театралізованих занять тощо), які лише частково відбивають ідеї культурологічного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.*
2. *Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В. Галузинський, М. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.*
3. *Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії / І. Зязюн, Г. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 30 с.*
4. *Руденко В.Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования : дис… д-ра пед. наук : 13.00.08 / Руденко Виктория Николаевна. – Ростов на Дону : РГУ, 2003. – 448 с.*
5. *Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80-84.*
6. *Кутузова Г.І. Актуальні проблеми культурологічної підготовки студентів університетів / Г. І. Кутузова // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. РОЗДІЛ І. Філософська антропологія та філософія культури. №19, 2009. С. 9-12.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Aleksiuk, A.M. (1998). Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy: Istoriia. Teoriia [Pedagogics of Higher Education of Ukraine: History. Theory]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].*
2. *Haluzynskyi, V.M., Yevtukh, M.B. (1995). Osnovy pedahohiky ta psykholohii vyshchoi shkoly v Ukraini [Fundamentals of Pedagogy and Psychology of Higher Education in Ukraine]. Kyiv: INTEL [in Ukrainian].*
3. *Ziaziun, I.A., Sahach H.M. (1997). Krasa pedahohichnoi dii [The beauty of pedagogical action]. Kyiv: Ukrainsko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu [in Ukrainian].*
4. *Rudenko, V.N. (2003). Kulturologicheskie osnovy celostnosti soderzhaniya vysshego obrazovaniya [Culturological basis of the integrity of the content of higher education]. Doctor's thesis. Rostov na Donu : RGU [in Russian].*
5. *SHiyanov, E.N. (1991). Gumanizaciya professionalnogo stanovleniya pedagoga [Humanization of the professional development of the teacher]. Pedagogika – Pedagogy, 9, 80-84 [in Russian].*
6. *Kutuzova, H.I. (2009). Aktualni problemy kulturolohichnoi pidhotovky studentiv universytetiv [Actual problems of culturological preparation of university students]. Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific herald of the Volyn National University named after Lesia Ukrainka, 19, 9-12 [in Ukrainian].*

CULTUROLOGICAL APPROACH TO HIGHER SCHOOL

Voronova N.S.,
Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Culturology, Aesthetics and History, ZOO «Donbas state pedagogical university» (Slavyansk), Slavyansk, Ukraine

КОЛОМІЄЦЬ С.В.,
кандидат фізико-математичних
наук, доцент,
Сумський державний університет,
м. Суми, Україна
ХОДЦЕВА А.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Сумський державний університет,
м. Суми , Україна

МЕТОДОЛОГІЯ СИНЕРГЕТИКИ В ДОСЛІДЖЕННІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Досліджено сутність основних понять синергетичної парадигми. Представлено принципи використання синергетичної методології в освітньому процесі. Акцентується увага на необхідності впровадження методології синергетики в практичну діяльність.

Ключові слова: *ідеї та принципи синергетики, самоорганізація, освітній процес.*

Исследована суть основных понятий синергетической парадигмы. Представлено принципы использования синергетической методологии в образовательном процессе. Акцентируется внимание на необходимости применения методологии синергетики в практической деятельности.

Ключевые слова: *идеи и принципы синергетики, самоорганизация, образовательный процесс.*

The essence of the basic concepts of the synergetic paradigm is explored. The principles of using the synergetic methodology in the educational process are presented. The necessity of application of synergetic methodology in practice is accentuated.

Key words: *ideas and principles of synergetics, self-organization, education.*

© КОЛОМІЄЦЬ С.В., ХОДЦЕВА А.О., 2018

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій, швидка зміна дійсності, постійне оновлення знань – характерні риси XXI сторіччя. За таких умов об'єктивно виникає потреба зміни технологій навчання, оскільки саме зараз найголовніше завдання освіти – виконати свою превентивну функцію – підготувати майбутнього фахівця до життя в умовах постійних змін та криз. На наше глибоке переконання, здійснити цю важливу функцію можна тільки в тому випадку, якщо побудова освітнього процесу буде базуватись на сучасних світоглядних принципах, на сучасній науковій парадигмі, в центрі якої – загальна теорія самоорганізації та еволюції складних систем. Освіта має стати провідником змін, має донести до індивіда і суспільства ідеї сучасної наукової парадигми, має створити умови для розвитку інноваційних способів мислення та діяльності, сприяти самореалізації особистості в умовах сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасний світ – це світ постійних змін, багатоваріантності, невизначеності та малопередбачуваності. Кардинальні зміни відбуваються як в науковій парадигмі, так і в різних сферах життєдіяльності людини. У науковому просторі все більше поширюється методологія синергетики – теорії самоорганізації, яка орієнтована на пошук певних універсальних законів еволюції та самоорганізації складних систем, законів еволюції відкритих, нерівноважних систем будь-якої природи – від фізичних і біологічних до економічних і соціальних. Досліджуючи сучасні освітні процеси, вчені все частіше звертаються до синергетичної парадигми.

На глибоке переконання В.Г. Буданова [1], криза системи освіти – це лише частина глобальної кризи кінця XX початку XXI століть, яка обумовлена відсутністю міждисциплінарного підходу, розмежуванням гуманітарних та природничо-наукових дисциплін. Це призводить не лише до фрагментарності сприйняття реальності, до нерозуміння перебігу процесів у суспільному житті, але й до деформації реальності, до неможливості адекватно реагувати на постійні виклики сучасного надзвичайно складного та нестійкого світу.

Відсутність цілісного трансдисциплінарного погляду на світ більшості громадян, нерозуміння глобальних проблем науковець пов'язує з лінійними способами мислення та діяльності, детерміністичним поглядом на природу та техніку, який був перенесений на суспільство. Значну роль у розв'язанні цього питання дослідник відводить системі освіти. На глибоке переконання вченого, освітні заклади мають навчати принципів життя в сучасному нестабільному, нелінійному світі, принципів життя в динамічному

хаосі, опановуючи його закони, а не орієнтуватися на стереотипи лінійного, стабільного розвитку. Науковець зазначає, що для зміни освітянської стратегії відпущено лише коротку історичну мить, і дуже добре, що нова холістична методологія вже достатньо розвинена – це міждисциплінарний напрям науки – синергетика або теорія самоорганізації.

Досліджуючи питання становлення синергетичної парадигми освіти, С.П. Курдюмов та О.М. Князєва зазначають, що в умовах величезної кількості інформації, в умовах появи складних трансдисциплінарних комплексів знань, забезпечення якості життя людини можливо лише за умови зміни методології освіти та виховання. Дослідники підкреслюють, що епоха вчених-енциклопедистів відійшла в минуле. Універсалізм сучасної особистості полягає не в обсягах інформації з різних областей знань, а, перш за все, в оволодінні загальною системою орієнтації в потоці інформації, в створенні чітких особистісних способів відбору дійсно важливої інформації, в умінні постійно поповнювати й оновлювати свої знання. Головне завдання – швидко знаходити шлях до знання, шлях розв'язання проблеми і робити на цьому шляху перші кроки [2, 138–139].

На переконання дослідників, знання, якому не можливо навчити, – це спосіб мислення та креативність, що розвиваються в процесі освіти, та надають можливість перетворювати наявні теоретичні і практичні знання в стратегії розв'язання проблем та методи одержання нового знання, у власне, особистісне *know how*. Розв'язання вказаного кола проблем, на думку науковців, можливо лише за умови впровадження синергетичної парадигми в освітні системи.

Як неодноразово зазначав С.П. Курдюмов [3, 23], синергетика має глибокі світоглядні наслідки, оскільки вона орієнтована на пошук універсальних законів еволюції та самоорганізації складних систем най різноманітної природи. Синергетика – це новий синтез знання та мудрості людини, новий діалог людини з природою. Синергетика – новий підхід до пізнання кризи, нестабільності та хаосу, до розуміння процесів їх перебігу, до створення засобів управління ними. Синергетика перебудовує світогляд людини, змінює сприйняття простору та часу, дозволяє зрозуміти перебіг еволюційних процесів, змінює відношення до життя та життєву позицію людини. Синергетика дозволяє поглянути на світ інакше: вона відкриває необґрунтовані сторони світу – його нестабільність, режими з загостренням, нелінійність та відкритість.

На думку В.Г. Кременя [4], доцільність застосування ідей синергетики в освіті обумовлена самою природою синергетики: її універсальністю та міждисциплінарністю. Методологія синергетики може бути основою для прогностичної та управлінської діяльності в сучасній педагогіці та освіті. Синергетика розкриває нові підходи до вирішення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх, перш за все, з позицій відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток.

Науковець зазначає, що перспективність синергетичної парадигми полягає в тому, що вона долає межі вузькоспеціалізованих теоретичних моделей, а отже, надає можливість трансформувати не лише формальні ознаки педагогічної думки та практики, а насамперед перетворити їх зміст. Синергетичний підхід надає можливість бачити «ціле», водночас збері-

гаючи окреме й унікальне значення «частини», оскільки жорстка альтернатива між «цілим» і «частиною» блокує процес мислення. Проблема полягає не у виборі однієї з альтернатив – цілісного або фрагментарного мислення, а у освоєнні мислення, що розділяє, відрізняє та поєднує [5, 8].

Вимоги сучасного інформаційного суспільства до системи освіти проаналізовано в роботі [6]. Автор звертає увагу, що саме сучасна цивілізація є вкрай залежною від якостей особистості, становлення яких відбувається в процесі освіти. На думку дослідника, освіта – це процес, в результаті якого відбувається розвиток генеральних людських здібностей, що є затребуваними в будь-якій сфері діяльності, зокрема розвиток мислення, пам'яті, уваги тощо. З цієї точки зору, освіта є інваріантною складовою, тобто її значення та цінність для людини, які виникли одного разу, залишаються поза часом та становлять фундамент культури суспільства. Якісна освіта є вкрай важливою в умовах сучасної глобальної соціальної системи, оскільки саме під час освітнього процесу відбувається становлення інтелектуальних функцій, які дозволяють особистості приймати свідомі рішення і нести особисту відповідальність за ці рішення, вийти зі стану самовідчуження, в яке його занурює сучасна глобальна соціальна система.

На думку дослідника, будь-яка освіта, що обмежується лише професійною підготовкою, використовує лінійну побудову навчального процесу, що, в сою чергу, призводить до заміни процесу освіти процесом навчання. А перед сучасною системою освіти постають зовсім інші завдання, серед яких – підготовка особистості до життя в епоху постійних змін та криз.

На думку Е.Морена [7], освіта повинна сприяти розвитку «загальної здатності мислення», що означає, перш за все, розуміння складних систем та процесів, контексту, багатовимірності та глобальності. Саме під час освітнього процесу є можливість для розвитку природної здатності розуму ставити та вирішувати проблеми, що може бути реалізованим за умови постійної зацікавленості того, хто навчається. За словами дослідника, лише чітке виконання інструкцій щодо навчання перешкоджає розвитку зацікавленості, яка є однією з основних здатностей юнацького та дитячого віку. Розвитку стійкого інтересу до навчання, до постійного поповнення та оновлення знань сприяє мотивація, пробудження власних сил того, хто навчається. Розвинути «загальну здатність мислення» можливо лише за умови відповідної організації освітнього процесу та освітнього середовища.

На наше глибоке переконання, сучасна освіта та освіта майбутнього зможе виконати свою місію лише в рамках синергетичної парадигми освіти, що, в свою чергу, є можливим лише за умови глибокого розуміння основних законів синергетики та побудови всього освітнього процесу на засадах сучасної теорії самоорганізації. Слід зазначити, що питанням становлення синергетичної парадигми освіти присвячена значна кількість робіт: С.П. Курдюмова, В.Г. Буданова, Г.Г. Малинецького, О.М. Князєвої, В.І. Аршинова, О.Г. Пугачової, І.В. Єршової-Бабенко, С.С. Шевельової, О.В. Саннікової, В.А. Рабоша, В.П. Андрущенка, В.С. Лутая, А.В. Євтодюк, І.С. Добронравової, В.С. Білоуса, В.А. Кушніра, С.Ф. Клепка тощо. На думку дослідників, методологія синергетики повинна принципово змінити погляд на процес освіти. Перед системою освіти стоїть завдання донести до індивіда та суспільства ідеї

сучасної теорії самоорганізації, знання про нові методологічні підходи до аналізу процесів розвитку суспільства та процесів взаємодії природи і суспільства, створити умови для розвитку інноваційних способів мислення і діяльності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття сутті основних понять синергетичної парадигми, усвідомлення та використання яких дозволить побудувати освітній процес у відповідності до вимог сучасної наукової парадигми, що дозволить суттєво підвищити якість освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синергетика – міждисциплінарний напрямок у науці, мета якого полягає у виявлені загальних сценаріїв, методів, закономірностей виникнення впорядкованих структур у відкритих нелінійних дисипативних системах. Синергетика акцентує увагу на узгодженості, взаємодії частин системи при утворенні її структури як єдиного цілого, досліджує складні системи різноманітної природи, що здатні до самоорганізації.

Термін «синергетика» походить від грецького «*synergeia*», що означає узгодженість, взаємодію. Цей термін вперше був уведений Германом Хакеном із Штутгардського університету на початку 70-х років XX століття. Досліджуючи процеси динаміки лазерів, Г. Хакен помітив, що утворення внутрішніх структур у лазері відбувається відповідно до законів, що дуже нагадують конкуренцію молекулярних видів. Аналіз подібних прикладів дозволив зробити висновок, що процеси структуроутворення й самоорганізації у різноманітних системах, які є предметом дослідження у фізиці, хімії, біології, економіці, соціології, відбуваються відповідно до невеликого числа сценаріїв, що не залежать від конкретної системи.

На переконання вченого, синергетика, яка виникла у рамках природничих наук, має широкі перспективи застосування у соціальних та специфічних людських відносинах та процесах, оскільки обґрунтовує загальні принципи, орієнтири для життя, для розвитку компаній, для наукових досліджень у нестабільному та непередбачуваному світі [2, 211].

Аналіз наукових публікацій останніх років показує, що методологія синергетики дозволяє принципово змінити погляди на процеси функціонування та розвиток складноорганізованих систем, до яких належить і система освіти:

- складні системи є самоорганізуючими системами;
- складноорганізованим соціоприродним системам не можливо нав'язати шляхи їх розвитку;
- ефективне управління складними системами можливо лише як нелінійне управління, з урахуванням власних тенденцій розвитку цих систем;
- нелінійність складної системи полягає в тому, що навіть незначний вплив при умові нестійкості може призвести до непередбачуваних наслідків, ланцюгових реакцій, розвиток яких відбувається за своїми законами;
- кожна нелінійна система містить елементи самоорганізації, елементи регенерації, стійкості, цілі розвитку;
- для складних систем неможливо використовувати екстраполяцію у часі;
- складна система має не єдиний, а множину шляхів розвитку, що відповідають її внутрішнім тенденціям;
- різноманітність системи забез-

печує її гнучкість, можливість швидко реагувати та адаптуватись до зовнішніх умов, що змінюються.

Методологія синергетики принципово змінює підходи до організації та управління освітнім процесом. Ключове поняття синергетики – самоорганізація, в аспекті освіти – це самоосвіта. З точки зору синергетики, освіта – це не процес передачі знань від вчителя до учня, не пропонування готових істин; освіта – це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку; процес, що сприяє пробудженню власних сил того, хто навчається, співробітництву з собою та іншими учасниками освітнього процесу; освіта – це сумісна активність та діяльність, в результаті якої учень та вчитель, студент та викладач починають функціонувати з однією швидкістю, жити в одному темпі. Навчання стає інтерактивним, тобто не лише вчитель навчає учня, а й учень навчає вчителя: вони стають кооперуючою системою [2, 147].

З точки зору організації освітнього процесу, це означає відмову від методів навчання, які базуються тільки на репродукції знання, на однозначності єдино правильного вибору. Натомість пропонуються методики проблемного навчання, методики активізації власного досвіду студента та викладача, синергетичні методи освіти. Синергетична освіта базується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самовдосконалення суб'єкта навчальної діяльності в процесі співробітництва з собою та іншими учасниками освітнього процесу.

На наше глибоке переконання, для ефективного застосування ідей синергетики необхідне фундаментальне розуміння сутності самоорганізації, усвідомлення універсальних законів еволюції складних систем, глибоке розуміння природи виникнення синергетичних ефектів. Лише в цьому випадку можливо створити освітнє середовище, в якому можна буде реалізувати завдання сучасної освіти.

Суть змісту синергетики, як нової наукової парадигми, може бути подана у вигляді основних положень: нелінійість; відкритість; дисипативність [8].

Нелінійність – фундаментальне положення синергетики як нової наукової парадигми. Як зазначено у [3, 137], нелінійний світ – це світ, закономірності якого відрізняються від закономірностей класичної науки. Це – закономірності створення складних структур при малих флуктуаціях, утворення еволюційного цілого із частин, скерованості перебігу процесів, інші принципи симетрії та керування процесами розвитку складних систем. Нелінійність складної системи полягає в тому, що навіть незначний вплив за умови нестійкості може призвести до непередбачуваних наслідків, ланцюгових реакцій, розвиток яких відбувається за своїми законами.

Вкрай важливим є розуміння того, що всі реальні системи, як правило, відкриті та нелінійні. Навпаки, замкненість та лінійність є виключенням із правил. Для нелінійних явищ, математичні моделі яких є нелінійними, знання стосовно поведінки частини об'єкта ще не гарантують правильних уявлень про поведінку об'єкта в цілому. Враховуючи, що нелінійні рівняння можуть мати декілька якісно різних розв'язків, можна зробити висновок, що існує множина шляхів розвитку нелінійної системи. Нелінійність є загальним законом природи і означає, передусім, недотримання принципу суперпозиції: ціле не може бути сумою його частин; результат не

може бути сумою зусиль, якість цілого не визначається сумою якостей його частин, реакція системи не є пропорційною впливу.

Розглядаючи особливості феномену нелінійності [3, 50–51], науковці приходять до висновку, що:

- завдяки нелінійності має силу найважливіший принцип «зростання малого» або «посилення флуктуацій»;
- певні класи нелінійних відкритих систем демонструють порогову чутливість: нижче порогу все зменшується, забувається, не залишає жодних слідів у природі, науці, культурі, а вище, навпаки, – багаторазово зростає;
- нелінійність породжує так званий квантовий ефект – дискретність шляхів еволюції нелінійних систем, тобто в конкретному нелінійному середовищі можливий не будь-який шлях еволюції, а лише певний спектр цих шляхів;
- нелінійність визначає можливість неочікуваних (емерджентних), випадкових змін перебігу процесів.

Правильне розуміння нелінійності дозволяє пояснити можливість надшвидкого розвитку процесів, в основі механізму якого лежить нелінійний позитивний зворотний зв'язок. Саме нелінійний позитивний зворотний зв'язок пояснює самовплив в кожній точці середовища, що забезпечує надшвидке розгортання відповідних процесів.

Нелінійна система – це система у якій неочікувано може змінитися напрям і процеси розвитку. Нелінійність можна розглядати як незвичну реакцію системи на зовнішні впливи, коли «правильна » дія впливає більше на розвиток системи, ніж дія сильніша, але організована неадекватно до власних тенденцій розвитку системи.

На переконання О.М. Князєвої та С.П. Курдюмова, нелінійність процесів у природі і суспільстві робить принципово ненадійними і недостатніми прогнози – екстраполяції від наявного, оскільки розвиток здійснюється через випадковість вибору шляхів у момент біфуркації, а саме випадковість зазвичай не повторюється [3, 50–51].

Як зазначено в [6], дослідження освіти з позицій нелінійності пояснює, що освітній процес окремої людини має декілька ступенів вільності, що не дозволяє однозначного передбачення або визначення у минулому. Порядок, в якому перебуває особистість на певному етапі освітнього процесу, завжди має поліваріантний характер, оскільки поряд з актуальними особистісними структурами існує набір потенційних структур, які можуть бути актуалізовані за інших умов. Отже, освітній процес, з точки зору нелінійної парадигми, сповнений несподіваних перетворень, пов'язаних з вибором напрямку подальшого розвитку особистості, його альтернативністю. Зростання і перетворення особистісних структур в процесі освіти підпорядковується законам нелінійності, що дозволяє розглядати не лінійну, а циклічну причинність, яка, в свою чергу, пояснює можливість впливу наслідку на причину. За таких умов кожен окремий елемент системи освіти може бути і причиною, і наслідком.

Отже, з точки зору нелінійності освіта розглядається як відкритий діалог між тим, хто навчається і тим, хто навчає; як процес, що сприяє пробудженню власних сил того, хто навчається, співробітництву з собою та іншими учасниками освітнього процесу. Такий процес освіти стимулює власні приховані лінії розвитку, коли знання

не накладається на особистісні структури, а тим більше не нав'язується тому, хто навчається. За таких умов побудова як освітнього процесу в цілому, так і викладання окремих навчальних дисциплін, повинна бути орієнтована не на зовнішнє, а на внутрішнє, на власні закони самоорганізації та еволюції особистості, яка навчається. При цьому важлива не сила управляючого впливу, а його узгодженість з власними тенденціями розвитку нелінійної системи. Такий підхід до освіти має назву *пробуджуючого навчання* [2, 148].

Клас систем, в яких відбуваються процеси самоорганізації, – це відкриті та нелінійні системи. *Відкритість* системи – здатність системи постійно обмінюватись з навколишнім середовищем речовиною (енергією, інформацією) і володіти як «джерелами» – зонами підживлення її енергією навколишнього середовища, дія яких сприяє нарощуванню структурної неоднорідності цієї системи, так і «стоками» – зонами розсіювання, «скидання» енергії, внаслідок чого відбувається згладжування структурних неоднорідностей у системі.

У випадку самоорганізованої системи, «джерела» та «стоки» знаходяться в кожній точці цієї системи, що забезпечує обмін не лише з навколишнім середовищем, а і в середині системи, в кожній точці цієї системи [3, 47]. Умова відкритості системи є лише необхідною умовою самоорганізації системи, але не є достатньою. Це означає, що будь-яка самоорганізована система завжди відкрита, але не кожна відкрита система може створювати нові структури, тобто бути самоорганізованою.

Як зазначено в [9], історично склалося так, що до поняття «відкритості» системи дослідники відносились з обережністю. Першою класичною ідеалізацією було поняття замкненої, ізольованої системи, яка не взаємодіє з навколишнім середовищем. Для замкненої системи виконуються фундаментальні закони збереження енергії, імпульсу, а також, відповідно до другого початку термодинаміки, з часом зростає ентропія (міра хаосу), тобто порядок в такій системі має зникнути та система рухається до хаосу. Жива природа і людська цивілізація підтримують порядок у середині за рахунок збільшення ентропії планети та навколишнього космосу. Всі живі системи та суспільство є відкритими, для яких не виконується другий початок термодинаміки, ентропія в таких системах може зменшуватись. Саме відкритість систем дозволяє їм еволюціонувати від простого до складного, тобто для розвитку та еволюції системи обов'язковою є умова обміну енергією, інформацією, речовиною.

Система освіти є відкритою системою. Вона взаємодіє, обмінюючись інформаційними, матеріальними й людськими ресурсами, із соціальним середовищем, сприймає та інтерпретує процеси, які відбуваються в суспільстві. Система освіти і суспільство є взаємозалежними системами. Для забезпечення цього взаємозв'язку освіта повинна моделювати процеси, що відбуваються в суспільстві. Однак, увага має акцентуватися не лише на сучасному стані розвитку суспільства, а на дії тих універсальних законів, що мають місце на всіх етапах розвитку систем різної природи. Засвоївши саме таку модель, майбутній фахівець зможе проектувати систему універсальних законів на актуальний стан суспільства, із різних шляхів розв'язання проблеми вибирати найбільш ефективний, прогнозувати наслідки прийнятих рішень, бути готовим до постійних змін.

Дисипативність. Принципова відмінність синергетичного підходу від

класичних методів науки полягає у виявленні фундаментальної ролі самоорганізації в нелінійних динамічних системах. Самоорганізація може виникнути через зміну «керуючих параметрів», в наслідок зміни числа компонентів системи, через перехід системи до нового стану. Дослідження показують, що незалежно від природи системи, всі вони мають загальні властивості: системи складаються з великої кількості елементів та підсистем, в цих системах без будь-якого зовнішнього впливу виникають упорядковані, дисипативні структури, тобто утворення, які виникають при розсіянні вільної енергії системи. Іншими словами, взаємодія системи з зовнішнім світом в нерівноважній області може привести до утворення нових за своїми властивостями динамічних станів. Такі динамічні структури можуть привести до появи принципово нових явищ в еволюції системи, а саме до високого ступеня впорядкованої поведінки великої кількості частин або компонентів, що входять до складу загальної системи. Відкриття дисипативних структур – це виявлення нового динамічного стану матерії, який раніше був невідомий класичній науці [10, 385 – 387].

Дослідники процесів самоорганізації зазначають, що виникнення впорядкованості у відкритих нелінійних системах на перший погляд здається парадоксальним. У рівноважних системах дисипативні процеси (процеси розсіювання) знищують будь-яку впорядкованість – встановлюється термодинамічна рівновага. У нелінійних відкритих системах дисипативні процеси виступають в зовсім іншій якості. Їх спільна дія з іншими процесами приводить до виникнення нових регулярних структур у відкритому нелінійному середовищі.

Фактор розсіювання (дисипативність) та фактор нелінійності разом надають можливість створення регулярної структури у відкритому нелінійному середовищі. Дисипативність, як фактор «природного відбору», руйнує все, що не відповідає тенденціям розвитку самої системи. Саме нелінійні відкриті дисипативні системи лежать в основі багатьох фізичних, біологічних та соціальних явищ. Усвідомлення цього факту дає можливість зрозуміти яким чином людина пізнає світ. Оскільки мозок людини – це складна самоорганізована нейронна мережа, то його розвиток відбувається згідно з законами самоорганізації, але на більш високому рівні, що характеризується більшою нелінійністю, іншим співвідношенням факторів відкритості та дисипативності системи ніж жива та нежива природа [8].

С.П. Курдюмов неодноразово підкреслював, що поняття «дисипативної структури», яке було введено І.Р. Пригожиним, є одним з фундаментальних понять синергетики. Суть його полягає в тому, що у відкритих системах, які, як і розсіюють енергію, так і мають підведення енергії ззовні, виникає самоорганізація – утворюється структура, яка визначається власними властивостями самої системи, дисипативна структура. Саме дисипативні структури демонструють можливість нерівноважності бути причиною упорядкованості. Але спроба нав'язати шлях розвитку, встановити стан, який не є властивим даній системі, призведе до неминучого розпаду системи або зажадає колосальних витрат енергії і ресурсів для підтримки цього стану. Дисипативні процеси зруйнують все, що не відповідає власним потребам системи, перерозподіливши енергію, вкладені кошти тощо відповідно до внутрішніх тенденцій розвитку системи, а якщо ці тенденції не активізо-

вані, зведуть систему до максимально неупорядкованого стану, хаосу або до декількох ізольованих простих структур [8].

Ще раз підкреслимо, що будь-яка складна система має властивість, подібну до регенерації, отже, при певних змінах система може відновити свою організацію. Звичною є думка, що для функціонування системи завжди необхідно підтримувати зовнішній вплив. Але дослідження процесів самоорганізації показують, що в складній нелінійній системі мимовільно можуть виникати можливості для функціонування цієї системи в іншому більш ефективному режимі взаємодії з оточуючим світом, більш того, вивести систему із цього стану достатньо складно. Складній нелінійній системі неможливо нав'язати шляхи розвитку. Ефективне управління системою можливо лише за умови усвідомлення її власних тенденцій розвитку та здійснення на систему резонансного впливу, коли незначна «правильна» дія робить більший вплив на еволюцію системи, ніж дія сильніша, але організована неадекватно її власним тенденціям.

На нашу думку, усвідомлення принципів самоорганізації щодо розвитку складних системам є вкрай важливим як для окремого викладача, окремого навчального закладу, так і системи освіти в цілому. Розуміння кожним викладачем, що психіка того, хто навчається, – це складна відкрита нелінійна система, якій не можливо лише зовнішнім впливом нав'язати шлях розвитку, що не відповідає її власним тенденціям, орієнтує викладача та пошук різноманітних форм та методів навчання, на створення відповідного освітнього середовища, що відповідає власним тенденціям розвитку того, хто навчається. Фундаментальні положення синергетики відкривають нові можливості як для педагогічної науки в цілому, так і для окремого викладача, оскільки їх розуміння та використання дозволить не лише створити нові методики та технології навчання та збагатити освітній процес, а, перш за все, дозволить перевести зовні організований освітній процес у процес самоорганізації, що є важливою складовою саморозвитку та самовдосконалення особистості впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Буданов В. Г. Образование эпохи антропологического перехода / В.Г. Буданов // Філософія освіти. – 2013. – № 1 (12). – С. 23 – 43.*
2. *Князева Е.Н. Основания синергетики: Человек конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 264 с.*
3. *Князева Е.Н. Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 256 с.*
4. *Кремень В.Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 3. – С. 3 – 19.*
5. *Синергетика і освіта: монографія /За ред. В.Г. Кременя. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.*

6. *Николаева Е.М. Нелинейная (синергетическая) модель образовательного процесса / Е.М. Николаева // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. – 2009. – С. 510 – 516.*
7. *Морен Эдгар. Образование в будущем: семь неотложных задач / Эдгар Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – 2007. – С. 24 – 96.*
8. *Белавин В.А. Режимы с обострением и законы коэволюции сложных систем [Електронний ресурс] / В.А. Белавин, С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева //Сайт С.П. Курдюмова «Синергетика». – Режим доступу : http://spkurdyumov.ru/evolutionism/zakony-koevolyucii-slozhnyx-sistem/. – Назва з екрана.*
9. *Буданов В. Г. Методология и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 143 – 172.*
10. *Синергетика и проблемы теории управления / под ред. А.А. Колесникова. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 504 с.*
11. *Коломієць С.В. Синергетичний підхід до управління освітнім процесом / С. В. Коломієць // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди. – 2014. – Вип. 35, Том VI (57) Дод. 1: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 172– 180.*
12. *Коломієць С.В. Методологія синергетики в освіті / С.В. Коломієць // Прикладные аспекты моделирования социально-экономических систем: монография; под.ред. д.э.н., проф. В.С. Пономаренко, д.э.н., проф. Т.С. Клебановой. – Бердянск: Издатель Ткачук А.В., 2015. – С. 55 – 68.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Буданов В. Г. Образование эпохи антропологического перехода / В.Г. Буданов // Філософія освіти. – 2013. – № 1 (12). – С. 23 – 43.*
2. *Князева Е.Н. Основания синергетики: Человек конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 264 с.*
3. *Князева Е.Н. Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 256 с.*
4. *Кремень В.Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 3. – С. 3 – 19.*
5. *Синергетика і освіта: монографія /За ред. В.Г. Кременя. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.*
6. *Николаева Е.М. Нелинейная (синергетическая) модель образовательного процесса / Е.М. Николаева // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. – 2009. – С. 510 – 516.*
7. *Морен Эдгар. Образование в будущем: семь неотложных задач / Эдгар Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – 2007. – С. 24 – 96.*
8. *Белавин В.А. Режимы с обострением и законы коэволюции сложных систем [Електронний ресурс] / В.А. Белавин, С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева //Сайт С.П. Курдюмова «Синергетика». – Режим доступу : http://spkurdyumov.ru/evolutionism/zakony-koevolyucii-slozhnyx-sistem/. – Назва з екрана.*
9. *Буданов В. Г. Методология и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 143 – 172.*

10. *Синергетика и проблемы теории управления / под ред. А.А. Колесникова. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 504 с.*
11. *Коломієць С.В. Синергетичний підхід до управління освітнім процесом / С. В. Коломієць // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди. – 2014. – Вип. 35, Том VI (57) Дод. 1: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 172– 180.*
12. *Коломієць С.В. Методологія синергетики в освіті / С.В. Коломієць // Прикладные аспекты моделирования социально-экономических систем: монография; под.ред. д.э.н., проф. В.С. Пономаренко, д.э.н., проф. Т.С. Клебановой. – Бердянск: Издатель Ткачук А.В., 2015. – С. 55 – 68.*

METHODOLOGY OF SYNERGY IN EDUCATIONAL SYSTEMS RESEARCH

Kolomiets S.V.,
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Sumy State University, Sumy, Ukraine

Hodtseva A.O.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sumy State University, Sumy, Ukraine

КОПИТІН І.В.,
аспірант, кафедра педагогіки та
психології освітньої діяльності,
Запорізький національний
університет,
м. Запоріжжя, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

У статті виділені такі особливості як: трансдисциплінарність, схематичність, рефлексивність та ін. В якості перспективи подальшого дослідження виділене положення про необхідність розгляду методологічного мислення в контексті розробки проблеми методології науки.

Ключовіслова: методологія, *мислення, методологічне мислення, метасистема, міжпредметність.*

В статье выделены такие особенности как: трансдисциплинарность, схематичность, рефлексивность и др. В качестве перспективы дальнейшего исследования определено положение о необходимости рассмотрения методологического мышления в контексте разработки проблемы методологии науки.

Ключевые слова: *методология, мышление, методологическое мышление, метасистема, межпредметность.*

The article gives a list of special characteristics of methodological thinking. There are such features determineted as transdisciplinarity, schematics, reflexivity, etc. As a prospect of further research, a provision is made on the need to consider methodological thinking in the context of developing a problem in the methodology of science.

Key words: *methodology, thinking, methodological thinking, metasystem, intersubject.*

УДК: 159.955-057.4 **© КОПИТІН І.В., 2018**

Постановка проблеми. Сучасна психолого-педагогічна галузь фактично не приділяє уваги дослідженню такого явища як методологічне мислення. В наявних публікаціях і наукових працях методологічне мислення дуже рідко виступає об'єктом, принаймні, теоретичного аналізу. Стрімкий та масштабний розвиток психологічних практик, педагогічних технологій роблять процес пізнання та оволодіння ними для сучасного фахівця надзвичайно складним. Тим самим, висуваючи до нього таку вимогу, як високий рівень вміння аналізувати, поєднувати, інтегрувати та добувати нові знання для реалізації професійних функцій. На сьогоднішній день, саме методологічне мислення сучасного фахівця є тим засобом, який допомагає організувати власну професійну діяльність у відповідності до вимог суспільства, яке ніколи ще не було таким динамічним як в наш час.

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні, питання сутності методологічного мислення знайшло своє відображення в незначній кількості україномовних робіт [2: 10: 11]. Більший науковий інтерес це питання викликає серед зарубіжних дослідників [1; 6; 7; 8 та інші].

Таким чином, **мета статті** полягає у виділенні особливих характеристик методологічного мислення сучасного фахівця на основі аналізу існуючих точок зору серед вітчизняних та закордонних науковців.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні досить не значна кількість українських науковців (Т.Є. Гура, В.В. Сидоренко, А.В. Фурман) в своїх дослідженнях підіймають тему методологічного мислення фахівця. Слабкий науковий інтерес до питання методології науки та методологічного мислення, на наш погляд, пов'язанийз невизначеністю сутності та статусу самої методології науки, складністю явища мислення, не достатньою розробленістю концептуальних положень системної та метасистемної парадигми в психологічній науці.

Варто звернути увагу на те, що основи методологічного мислення були закладені ще в античні часи. Такі мислителі-філософи як Аристотель, Платон, Сократ, зробивши неоціненний вклад в розвиток методології науки, тим самим, дали людству зразки реалізації методологічного мислення.

Вагомий внесок у розробку питання методологічного мислення зроблений І. Кантом в його фундаментальній праці «Критика чистого розуму». Під методологічним мисленням І. Кант розумів «чистий розум», який містить принципи безумовного апріорного знання [3, с.47]. Основну функцію методологічного мислення (чистого розуму) І. Кант вбачав удобуванні апріорного знання, тобто знання незалежного від чуттєвого досвіду, яке розкриває об'єктивну суть реальності

яка пізнається. Іншими словами, методологічне мислення – це тип мислення який є близьким до філософського, але який має практичний аспект реалізації та направлений на добування істинного знання.

Значна увага методологічному мисленню приділялася не лише мислителями та філософами. Наприклад, видатний фізик і математик Дж.К. Максвелл відзначав, що знання однієї науки можуть стати надзвичайно корисною підмогою для дослідження іншої науки [9, с.16]. Видатний фізик закликав використовувати наявні зразки різних типів наукового мислення для вирішення проблем фізичної науки. Тим самим, на нашу думку, вчений задає таку характеристику методологічного мислення як між- або скоріше трансдисциплінарність. Саме звернення до досягнень суміжних галузей, досить часто, дає можливість фахівцям вирішувати складні технологічні задачі.

Важливість методологічного (чистого) мислення для науки відзначав і А. Ейнштейн, який наголошував на тому, що пізнати існуючий світ, осягнути реальність можна лише за допомогою чистого мислення [14].

Серед вітчизняних науковців психологічної та педагогічної галузей, лише деякими з них підіймається питання методологічного мислення [2: 10: 11]. Наприклад, досліджуючи професійну компетентність педагога, В.В. Сидоренко виділяє в її структурі методологічну компетентність. При цьому, науковець наголошує на необхідності формування високого рівня методологічної культури сучасного педагогічного фахівця [10, с.15].

Ми погоджуємося з В.В. Сидоренком в тому, що високий рівень методологічної культури та компетентності фахівця дає йому можливість ефективно діяти в нових умовах науково-дослідної і пошуково-експериментальної діяльності [10, с.15].

Цікавою, для нашого дослідження, є думка науковця про теоретичний та практичний рівні методологічного мислення фахівця. Оволодіння фахівцем методологією діяльності на практичному та пізнавальному рівнях, в результаті, формулює праксеометодологічну компетентність. В свою чергу, це дозволяє педагогу оперувати теоретичними аспектами цілеспрямованої практичної професійно-педагогічної діяльності, розробляти методи і конкретні прийоми її здійснення. Гносеометодологічна компетентність уможливлює застосування принципів пізнання, моделей і механізмів пізнавальної діяльності [10, с.15].

Т.Є. Гура, досліджуючи професійне мислення фахівця, в якості найвищого рівня його розвитку виділяє саме методологічне мислення. На наш погляд, тим самим, вчена вказує на необхідність та актуальність його дослідження для психології професійного розвитку. Поряд з цим, Т.Є. Гура пропонує розглядати методологічне мислення в контексті метасистемної парадигми [2].

В сучасній психологічній науці метасистемний підхід є досить новим і таким, що тільки-но став на шлях свого наукового становлення. Особливість метасистеми полягає в тому, що метарівень є не тільки ієрархічно вищим в ній, а й «відкритим». Через нього система взаємодіє з іншими системами і за рахунок цієї взаємодії відбувається розвиток системи [4, с.1].

Метасистемний підхід в дослідженні методологічного мислення зобов'язує нас розглядати його як найвищий рівень розвитку мислення, з усіма ознаками і властивостями метасистеми. Крім того, невід'ємною частиною, функціональним інваріантом ме-

тодологічного мислення є рефлексія. Саме завдяки рефлексії здійснюється «вихід» з предметно та діяльнісно орієнтованої миследіяльності у світ ідеальних об'єктів [2, с.8].

Важливою характеристикою методологічного мислення фахівця є його нормованість. В даному випадку, ми погоджуємося з Т.Є. Гурою в тому, що методологічне мислення відбувається за певними нормами. В якості цих норм можуть виступати зразки та норми, зафіксовані як в певній професії, культурі так і в різних типах мислення. Застосування цих норм відбувається за рахунок їх комбінування, а потім – виходу з цих норм та конструювання нових [2, с.8].

А.В. Фурман відзначає, що методологування (як процесуальна реалізація методологічного мислення) зорієнтоване на розуміння смислового навантаження знань, його соціокультурних і ціннісних наповнень [11, с.50].

На думку вченого розуміння – це завжди певна смислова організація знакової форми тексту, наявна під час співвідношення його елементів з об'єктивно-операційними умовами ситуації [11, с.51].

Таким чином, методологічне мислення – це «розуміюче» та «реконструюючи» мислення. Воно організовує процес розуміння шляхом реконструкції отримуваної інформації та її фіксації у знаковій формі (методологічні схеми).

Досліджуючи методологічне мислення, Г.П. Щедровицький вважав його, подібно до І. Канта, «чистим мисленням», що розгортається в ідеальній дійсності і визначає ідеальний об'єкт. Воно існує в схемах, моделях, малюнках та продукує знання за законами логіки [по 2]. На його думку, методологічне мислення не має кордонів, які встановлюють наукові предмети, наука взагалі, техніки, практики і т.д. Тим самим, імпліцитно, в черговий раз, задається метарівнева характеристика методологічного мислення.

Також, Г.П. Щедровицький вказував, що методологічна робота, передбачає не тільки дослідження, але, перш за все, створення нових видів діяльності та мислення. В цьому, на думку методолога, полягає основна функція методології, вона обслуговує весь універсум людської діяльності перш за все проектами і приписами [12, с.95]. Тобто, методологічне мислення, як рушійна сила методології, універсальне, воно охоплює всі типи мислення, в неймовірно багатому світі людської діяльності.

На думку В.М. Розіна методологічне мислення є продуктом практичної діяльності методолога, який в якості своїх засобів (стратегій) використовує, з одного боку, техніки ведення діалогу і критики, техніки проектування, програмування, наукового дослідження та інше, з іншого – знання, отримані в ході дослідження становлення і функціонування мислення. Методологія спеціалізується саме на технологічній стороні мислення [8, с. 58-59].

У зарубіжній науці питання методологічного мислення знайшло відображення в більшій кількості наукових робіт. Зокрема, воно розглядається в працях таких науковців як: С.М. Годник, В.А. Мєдвєдєв, М.О. Розов та інші.

С.М. Годник відзначає, що методологічне мислення інтегрує в собі фактичні, теоретичні знання та філософсько-гносеологічні можливості пізнання в їх єдності [1, с.19].

М.О. Розов вважає, що методологічне мислення передбачає перенесення принципових категоріальних схем з однієї області знання в іншу [9]. Вчений вказує, що методологічне мислення передбачає вихід за межі тієї

чи іншої вузької спеціальності, воно в принципі є міждисциплінарним.

Характерною ознакою методологічного мислення є відсутність понять в його арсеналі. М.О. Розов стверджує, що поняття дають можливість закріпити лише одну з можливих інтерпретацій і більше того, наявність такого поняття зобов'язує фахівця використовувати його, досить часто, у відриві від схеми об'єкту [9, с.19].

Для В.А. Медведєва методологічне мислення полягає в узгодженні різних стилів мислення, різних типів методологічної рефлексії суб'єкта пізнання [7, с.161]. Ми погоджуємося з вченим в тому, що методологічне мислення передбачає застосування, звернення до різних типів мислення.

Важливим для нашого подальшого дослідження є положення, яке висловлює Т.Є. Гура про головну роль методологічної рефлексії у трансформації, зміні існуючих принципів та вихід за межі здійснюваної діяльності. Дослідниця вказує на понадситуативний характер методологічної рефлексії, який досягається за рахунок самої природи рефлексії та обов'язкового усвідомлення її сутності фахівцем. Ми згодні з тим, що рефлексія є безумовно свідомою або усвідомленою і потребує особливих знань, які рефлексивні по своїй суті та включають в себе наявність інформації стосовно природи рефлексії, її видів, функцій та механізмів [2, с.9-10].

В.А. Медвєдєв відзначає, що методологічна рефлексія не є однотипною. Вона завжди мала відмінності, які залежали від домінуючого наукового підходу певної епохи. Крім того, особливість методологічної рефлексії полягає в тому, що вона завжди містить в собі основи попередньої методологічної «домінанти», але також проявляє собою пізнавальну ситуацію, в рамках якої відповідні їй (попередній «домінанті») методологічні навички реалізуються суб'єктом пізнання по-новому, не так, як вони функціонували на попередніх етапах розвитку теоретичного пізнання [7, с.163].

Тим самим, науковець задає чергову характеристику методологічного мислення визначаючи в її якості парадигмальність. Методологічне мислення запускається за рахунок методологічної рефлексії, основи та особливості здійснення якої мають історичний аспект. Іншими словами, домінування, на кожному історичному етапі наукового розвитку, певної наукової теорії, парадигми зумовлює особливості розгортання методологічної рефлексії. Яскравим прикладом зміни типу методологічної рефлексії та методологічного мисленняв науці, зокрема у фізиці, є теорія класичної механіки І. Ньютона і теорія відносності А. Ейнштейна. Класична механіка І. Ньютона стала результатом узагальнення накопиченого природознавством емпіричного матеріалу. Натомість, теорія відносності А. Ейнштейна базується не на узагальненні емпіричних даних, а на постулатах, слідства з яких відповідають лише окремим емпіричним даними.

Поряд з цим, рефлексію можна визначити як принцип людського мислення, який дає можливість людині спрямувати це мислення на розуміння себе і результатів своєї діяльності. В.К. Лукашевич відзначає, що предметом мисленнєвої (пізнавальної) діяльності є сам пізнавальний процес і знання як його результат. Рефлексія передбачає критичний аналіз, насамперед передумов і методів пізнання, на основі чого виникає певне тлумачення всього змісту пізнавального процесу та його результатів. В більш широкому розумінні поняття «рефлексії» розуміється як діяльність самопізнання, що розкриває

внутрішню будову і своєрідність духовного світу людини [5, с.50-51].

Сьогодні розуміння того, що всі сфери пізнавальної діяльності людини є рефлексивні системи, стало основоположним і загальноприйнятим. В той самий час, рефлексивне середовище передбачає наявність дій, які не завжди мають осмислений, рефлексивний характер, хоча вони і здійснюються в рефлексивній системі. Там обов'язково присутні інтуїтивно або наявно варіанти дій, а також прояви несвідомого вибору. Рівень чіткості, деталізації, послідовності та системності рефлексивного осмислення тієї або іншої сфери діяльності може бути різним [5, с.50-51]

Враховуючи визначну роль методологічної рефлексії у здійсненні, так званого, методологічного повороту, варто вказати, що цей тип мислення позиційний. Методологічне мислення здійснюється не з діяльнісної позиції, а з рефлексивної. Коли суб'єкт припиняє діяльність і починає шукати відповіді на питання: Яку діяльність я виконував? Яким чином я її виконував? Чи отримав я результати і як вони співвідносяться із завданнями та досягненням мети діяльності?

Висновки. На основі здійсненого теоретичного аналізу ми виділили наступні основні характеристики методологічного мислення фахівця:

Методологічне мислення фахівця може реалізовуватися як на теоретичному так і на практичному рівнях.

Методологічне мислення є трансдисциплінарним – воно допомагає фахівцю вийти за межі спеціальності, шляхом запозичення фундаментальних положень інших наукових галузей.

Методологічне мислення є нормованим – фахівець реалізує його за рахунок використання норм мислення, які зафіксовані в певних професійних, культурних, мисленнєвих зразках.

Методологічне мислення є безпонятійним, воно швидше метафоричне. Реалізуючи методологічне мислення, фахівець використовує метафори, адже поняття властиві науковому та методичному типам мислення.

Методологічне мислення є схематичним – воно реалізується і можливе лише в знаковій формі.

Методологічне мислення здійснюється за рахунок методологічної рефлексії – рефлексія організує та зумовлює методологічний поворот, тобто фіксацію наявних протиріч та вихід на рівень роботи зі схемами.

Метарівнева характеристика методологічного мислення – воно завжди передбачає та включає в себе контроль та моніторинг самореалізації, які досягаються завдяки рефлексії.

Методологічне мислення є парадигмальним – в його основі завжди лежить домінуюча, в науці або науковому співтоваристві, наукова думка (парадигма).

Методологічне мислення завжди є «знімаючим» та «реконструюювальним» – воно «знімає» устрій об'єкта і «реконструює» його у вигляді схеми.

Перспективи подальших досліджень. На наш погляд перспективи подальших досліджень методологічного мислення тісно переплітаються з необхідністю розкриття сутності методології науки та формування системи знань організації продуктивної діяльності. Використовуючи метафору, яку запропонував Г.П. Щедровицький, описуючи методологічне мислення як «рейкоукладальник, який просуваючись уперед, кладе перед собою рейки» додамо, що методологічне мислення повинно прокладати рейки для методології як науки та будь-якої продуктивної діяльності, при цьому, одночасно, формулюючи основні положення щодо власного здійснення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Годник С.М. Развитие методологического мышления студентов как критерий эффективности вузовского образования / С.М. Годник // Вестник ВГУ: проблемы высшего образования. – 2005. – №2. – С. 19-21.*
2. *Гура Т.Є. Методологічне мислення фахівця як пріоритет його вищої та післядипломної освіти / Т.Є. Гура // Технології розвитку інтелекту. – 2015. – Т.1. – №10. – Режим доступу: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/10/authors/2015/Gura_Tetyana_Yevgeniivna_Metodologichne_myslennya_fahivtsya_yak_priorytet_jogo_vyshhoi_ta_pislyadyplomnoi_osvity.pdf*
3. *Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – Симферополь: «Реноме», 1998. – 528 с.*
4. *Карпов А.В. Метасистемный подход к исследованию системогенетических закономірностей / А.В. Карпов. – Режим доступа: http://yspu.org/images/4/43/03_%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%BE%D0%B2_%D0%90.%D0%92..pdf*
5. *Лукашевич В.К. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.К. Лукашевич. – М.: Современная школа, 2000. – 438 с.*
6. *Марача В.Г. Отличительные черты методологического мышления, определяющие особенности ММК как интеллектуальной традиции / В.Г. Марача // Методология ММК и особенности методологического мышления. Материалы конференции. Москва, 1 июня 2012 г. / Ред. В.А. Проскурнин. М.: Некоммерческий научный фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2013.*
7. *Медведев В.А. О тенденциях развития методологической культуры мышления / В.А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161-164.*
8. *Розин В.М. Мышление в его отношении к методологии / В.М. Розин // Идеи и идеалы. – 2015. – №1 (23), Т. 1. – С. 56-66.*
9. *Розов М.А. Методологическое мышление и задачи университетского образования / М.А, Розов. – Режим доступа: http://rozova.org/images/documents/RozovMA_Metodologicheskoe_mishlenie_i_zadachi_universitetskogo_obrazovaniya.pdf.*
10. *Сидоренко В.В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз / В.В. Сидоренко // Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці: ІІІ регіональна науково-практична конференція. – Вінниця: Вінницька міська друкарня. – 2017. – С. 8-17.*
11. *Фурман А.В. Методологування як засіб розуміння смислу / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 47-57.*
12. *Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.*
13. *Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.*
14. *Эйнштейн А. Физика и реальность. / А. Эйнштейн. – М.: Наука, 1965. – С. 61-66.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Hodnyk S.M. Rozvytok metodolohichnoho myslennya studentiv yak kryteriy efektyvnosti vuzivs'koho osvity / S.M. Hodnyk // Vestnyk VHU: problemy vyshchoyi osvity. - 2005. - №2. - S. 19-21.*
2. *Hura T.YE. Metodolohichne myslennya fakhivtsya yak priorytet yoho vyshchoyi ta pislyadyplomnoyi osvity / T.YE. Hura // Tekhnolohiyi rozvytku intelektu. - 2015 rr. - T.1. - №10. - Rezhym dostupu: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/10/authors/2015/Gura_Tetyana_Yevgeniivna_Metodologichne_myslennya_fahivtsya_yak_priorytet_jogo_vyshhoi_ta_pislyadyplomnoi_osvity.pdf*

3. *Kant I. Krytyka chystoho rozum / I. Kant. - Symferopol': «Renome», 1998. - 528 s.*
4. *Karpov A.V. Metasystemnyy pidkhid do doslidzhennya systemohenetychnykh zakonomirnostey / A.V. Karpov - Rezhym dostupu: http://yspu.org/images/4/43/03_%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%BE%D0%B2_%D0%90.%D0 % 92..pdf*
5. *Lukashevych V.K. Filosofiya ta metodolohiya nauky: navchannya. posobye / V.K. Lukashevych. - M .: Sovremennaya shkola, 2000. - 438 s.*
6. *Maracha V.H. Vidmitni rysy metodolohichnoho myslennya, shcho vyznachayut' osoblyvosti MMK yak intelektual'noyi tradytsiyi / V.H. Maracha // Metodolohiya MMK ta osoblyvosti metodolohichnoho myslennya. Materialy konferentsyy. Moskva, 1 yyunya 2012 h. / Red. V.A. Proskurnyn. M .: Nekommercheskyy naukovyy fond «Instytut rozvytku im. H.P. Shchedrovyts'koho », 2013 rik.*
7. *Medvedev V.A. Pro tendentsiyi rozvytku metodolohichnoyi kul'tury myslennya / V.A. Medvedev // Voprosy filosofiyi. - 2010. - № 2. - S. 161-164.*
8. *Rozyn V.M. Myslennya v yoho vidnoshenni do metodolohiyi / V.M. Rozyn // Idey y ydealy. - 2015 rr. - №1 (23), T. 1. - S. 56-66.*
9. *Rozov M.A. Metodolohichne myslennya ta zavdannya universytet s'koho osvity / M.A., Rozov. - Rezhym dostupu: http://rozova.org/images/documents/RozovMA_Metodologicheskoe_mishlenie_i_zadachi_universitetskogo_obrazovaniya.pdf.*
10. *Sydorenko V.V. Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti suchasnoho pedahoha v umovakh vidkrytoyi osvity: klasternyy analiz / V.V. Sydorenko // Profesiyna kompetentnist' pedahoha v umovakh onovlenoho zmistu osvity ta vymoh rynku pratsi: III rehional'na naukovo-praktychna konferentsiya. - Vinnytsya: Vinnyts'ka mis'ka drukarnya. - 2017. - S. 8-17.*
11. *Furman A.V. Metodolohuvannya yak zasib rozuminnya smyslu / A.V. Furman // Psykholohiya i suspil'stvo. - 2010. - №4. - S. 47-57.*
12. *Shchedrovytskyy H.P. Yzbrannye trudy / H.P. Shchedrovyts'kyy. - M .: Shkola kul'turno polityky, 1995. - 800 s.*
13. *Shchedrovytskyy H.P. Myshlenye - Ponymanye - Refleksyya / H.P. Shchedrovyts'kyy. - M .: Nasledye MMK, 2005. - 800 s.*
14. *Eynshteyn A. Fizyka i real'nist'. / A. Eynshteyn. - M .: Nauka, 1965. - S. 61-66.*

CHARACTERISTICS OF THE METHODOLOGICAL THINKING OF THE MODERN PROFESSIONALS

Kopytin I.V.,
Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activities, Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine

КУШНІР Ю.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
психології,
Донецький національний
університет імені Василя Стуса,
м. Вінниця, Україна
ОВЕРЧУК В.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри
психології,
Донецький національний
університет імені Василя Стуса,
м. Вінниця, Україна

КУЛЬТУРА МІЖЕТНІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

У статті розглядаються особливості процесу виховання культури міжетничного спілкування у сучасних старшокласників, обґрунтовується мета, основні завдання та сутність курсу «Культура міжетнічного спілкування».

Ключові слова: *міжетнічне спілкування, культура спілкування, педагогічні умови, міжетнічні відносини, старшокласники.*

В статье рассматривается схема воспитания у старшеклассников культуры межэтнического общения, дается обоснование цели, задач и содержания курса «Культура межэтнического общения».

Ключевые слова: *межэтническое общение, культура общения, педагогические условия, межэтнические отношения, старшеклассники.*

The article reveals the scheme of the process of education of the culture of interpersonal communication in modern high school students, the purpose, the main tasks and essence of the course "Culture of interethnic communication" is substantiated.

Key words: *interethnic communication, culture of communication, pedagogical conditions, interethnic relations, senior pupils.*

УДК 373:37.017
© КУШНІР Ю.В., ОВЕРЧУК В.А., 2018

Постановка проблеми. Соціокультурна картина українського суспільства з одного боку, створює всі необхідні умови для розвитку міжетнічних відносин в країні, а, з іншого боку, робить досить складним процес складання національної свідомості у громадян України. Тому питання про національне виховання та формування у громадян національної свідомості тісно пов'язано з питаннями розвитку культури міжетнічного спілкування. Процес формування української національної свідомості має на меті не тільки політичні зміни, а й глибокі соціально-психологічні та культурні перетворення. Тому, одне з найголовніших місць на цьому шляху відводиться саме школі. Саме у школі формуються погляди на світ, закладаються ціннісні установки й орієнтації, накопичується особистий досвід спілкування у великих і малих групах однолітків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Про виховання учнів на основі національних традицій, необхідність створення умов для формування у них духовних й інших соціально значущих цінностей наголошується в Законах України «Про освіту» [2], в Державній національній програмі «Освіта» [1]. На законодавчому рівні одним з головних пріоритетів освіти визнано національне виховання: «Його основна мета - виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин...» [1].

Основні напрями дослідження проблеми виховання культури мужетнічного спілкування представлені в роботах З. Т. Гасанова, В. І. Матіс, Г. Д. Дмитрієва, І. З. Сковородкіна , Є. В. Бондаревської, І. В. Бабенко, Г. В. Палаткіна, Г. В. Давлекамова, Г. В. Разумовська, В. В. Виноградов.

Метою даної статті є обґрунтування програми формування культури міжетнічного спілкування у старшокласників.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Культура в сфері міжетнічного спілкування проголошена і закріплена в документах багатьох міжнародних організацій. Однак здійснення офіційно декларуючих принципів можливо лише при наявності відповідних уявлень, переконань, поведінкових установок, вчинків у значної маси людей. Формування культури міжетнічного спілкування можливо у взаємодії з педагогічною наукою, що вивчає закономірності виховання і навчання людей. Рішення проблеми є можливим через введення спеціальних курсів з етнокультурного і національного виховання.

Для забезпечення виховання у школярів культури міжетнічного спілкування нами була розроблена програма спецкурсу, реалізована в процесі формуючого експерименту. Даний

спецкурс розраховано на учнів старших класів. Відбираючи матеріал, ми враховували вік, найбільш значущі події історії і сучасності, поєднували теоретичний аспект освоєння матеріалу з формуванням практичних навичок і вмінь у спілкуванні з представниками інших етнічних культур. Культурі не можна навчити, її можна лише сформувати. Тому головна роль у нашій технології належить процесу виховання, а не освіти. Однак це не означає, що ми відмовляємося від повідомлення знань, у тому числі і готових.

Схему процесу виховання культури міжетнічного спілкування було представлено у вигляді послідовних етапів. Перший етап процесу виховання культури міжетнічного спілкування - діагностично-мотиваційний. Даний етап включає:

- формування позитивної мотивації оволодіння і використання знань в області міжкультурних комунікацій;
- вивчення загальних відомостей про етнічне різноманіття країни та краю.

На цьому етапі реалізуються наступні завдання:

1) знайомство з етнокультурними особливостями спілкування у різних народів;

2) розширення уявлень про культурне різноманіття: історію, культуру, побут, звичаї, традиції, звичаї.

Це забезпечує становлення пізнавальних інтересів, схильностей, потреб у вивченні різних аспектів міжкультурної комунікації, виробляє позитивну мотивацію для виховання полікультурної позиції особистості школярів. Діяльність школярів на цьому етапі має перцептивний характер. Слід зазначити, що зміст діяльності викладача та школярів може змінюватися в залежності від навчальної ситуації, але створення позитивної мотивації, доброзичливого мікроклімату в учнівському колективі є необхідною умовою ефективності процесу виховання культури міжетнічного спілкування.

Другим етапом процесу виховання культури міжетнічного спілкування школярів є пізнавальний, в ході якого школярі, отримуючи матеріал, здійснюють:

- систематизацію, опановують теоретичні положення культури міжетнічного спілкування, знайомляться з понятійним апаратом;
- усвідомлюють цілі, завдання і зміст курсу «Культура міжетнічного спілкування».

На пізнавальному етапі вирішуються наступні завдання:

1) усвідомлення необхідності вивчення культури міжнаціонального спілкування;

2) розвиток критичного мислення;

3) розгляд варіантів використання отриманих знань в практиці міжетнічного спілкування.

Методами виховання культури міжетнічного спілкування ми вважаємо аналіз проблемних ситуацій, імітаційно-рольові ігри, елементи драматизації, показ зразків, прикладів. На даному етапі за допомогою різноманітних форм (інтегрованих уроків, семінарів, групового аналізу та обговорення творчого матеріалу, виконання індивідуальних завдань, екскурсій, концертів і т. ін.) створюються умови для творчої роботи, для переходу від репродуктивної діяльності школярів до продуктивної. Школярі знайомляться з поняттями «культура міжетнічного спілкування», «міжкультурна комунікація», «емпатія», «толерантність» і т. ін., їх структурними компонентами і формами.

Важливим на даному етапі є робота щодо подальшого розвитку вмінь критичного мислення. Організація занять на основі проблемного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей кожного школяра формує у підлітків такі якості, як: критичність, здатність аналізувати та оцінювати дії, здатність самоідентифікуватися в культурі, самостійно приймати рішення і т.ін.

Третій етап діяльнісно-творчий включає:

- розвиток у школярів культури міжетнічного спілкування як важливої складової частини загальної культури особистості;
- формування стійкого інтересу до міжкультурної комунікації;
- стимулювання до самостійного оволодіння знаннями в області міжкультурних комунікацій.

Відповідно до цього, завданнями даного етапу є:

1) поглиблення теоретичних знань у галузі окремих питань культури міжетнічного спілкування;

2) мотивація самостійного оволодіння інформацією в галузі міжкультурної комунікації.

До методів, що використовуються на даному етапі, належать: пояснення, аналіз і синтез полікультурного матеріалу, абстрагування, порада, підтримка, саморефлексія. На цьому етапі відбувається поглиблення і конкретизація знань в області міжкультурних комунікацій, залучення до наукового пошуку. У процесі творчого обговорення дискусійних питань створюються можливості для творчого оволодіння знаннями з області міжкультурних комунікацій, необхідних для життя і діяльності в поліетнічному регіоні. Виконуючи завдання, школярі вчаться формулювати і відстоювати свою точку зору, самостійно розбиратися в тому чи іншому питанні, визначати рівень своїх знань, розвивати свою ерудицію, начитаність, здатність до самоідентифікації в культурі. Засобами досягнення поставленої мети на даному етапі є творчі завдання у вигляді написання рефератів, дослідницьких творчих робіт з даної проблематики.

Саме суспільство і держава через учбові заклади повинні допомогти дитині оволодіти знаннями не тільки про свою власну, але й про багато інших культур, які її оточують; навчити дітей правильно оцінювати поведінку інших людей, адекватно реагувати на їхні традиції, родинний устрій.

Але само по собі навчання наочним знанням і умінням не дозволяє вирішувати завдання розвитку особи, оскільки для розвитку кожної необхідної людині здібності потрібне використання наочного матеріалу з різних областей в інтегрованому вигляді. Тому в якості важливої особливості курсу слід відзначити його інтегративність, що дозволяє об'єднати в єдину систему знання з історії, географії, біології, психології, філології, конфліктології та краєзнавства. Слід зазначити, що в умовах посилення профілізації середньої освіти саме створення інтегрованих курсів протидіє звуженню кругозору і світобачення, сприяє формуванню цілісної об'єктивної картини світу. У програмі курсу закладені великі можливості і для здійснення міжпредметних зв'язків.

Курс «Культура міжетнічного спілкування» розроблено на основі наукового та педагогічного досвіду вчених Н. М. Лебедєвої [4], О. В.Луньової [5], Т. Г.Стефаненко [6], С. Д. Щеколдіної [7] а також на основі програми інтегрованого курсу «Культура добросусідства» для навчальних закладів за редакцією М. А. Араджионі [3].

Разом з вирішенням освітніх, курс «Культура міжетнічного спілкування» допомагає вирішувати і ряд утилітарних, але не менш серйозних завдань: вчить правилам пристойності за тих або інших обставин, привчає правильно реагувати на конфліктні ситуації, на незнайоме і незрозуміле, швидко адаптуватися у новому оточенні, вчить шукати вихід, робити вибір і відповідати за нього. Розробка і впровадження подібного курсу в кожному з багатонаціональних регіонів України, на наш погляд, може істотно підвищити ефективність виховної роботи в школі, підвищити рівень соціальної компетентності дітей і зменшити ризик виникнення гострих конфліктних ситуацій.

На заняттях психолог знайомить учнів із загальним і особливим на прикладі декількох культур, роблячи акцент на тому, що об'єднує людей, а також на тому, що об'єктивно існуючі відмінності - це те, чим люди цікаві один одному, причому ці відмінності не є підставами для відособлення або сварки. Дуже важливо, щоб всі заняття проходили в доброзичливому ключі і без розділення культур на «малі» і «великі», «головні» і «неголовні».

Спецкурс «Культура міжетнічного спілкування» повинен стати логічним продовженням процесу формування в учнів позитивного ставлення до представників різних етносів. Даний спецкурс передбачає тісний зв'язок із спеціальними предметами: етикою, психологією, історією та низкою інших.

Метою організації курсу «Культура міжетнічного спілкування» є подальший розвиток і збагачення змісту середньої освіти, що має традиції інтернаціонального виховання. До загальнотеоретичних завдань курсу можна віднести:

- виховання в дусі миру і поваги до всіх народів землі, їх етнонаціональних особливостей;
- формування інтернаціональної та громадянської свідомості, розвиток толерантних почуттів;
- виховання в дусі віротерпимості до різних релігійних почуттів людей, забезпечення мирного розв'язання конфліктів, що виникають на стику різних релігій;
- прищеплення любові до батьківщини, поваги до багатонаціонального народу України;
- виховання дбайливого ставлення до людей різних національностей країни і регіону, до їх мов, культури, інших соціальних цінностей;
- орієнтацію на загальнолюдські моральні цінності, на кращі досягнення людської цивілізації, на усвідомлення приналежності до світової спільноти;
- звернення до національної гідності і почуттів людей;
- стимулювання непримиренного ставлення до прояву шовінізму, націоналізму, расизму.

Тематика занять включає такі питання, як роль раси, нації, етносу у формуванні особистості; значення етнічної своєрідності у становленні та розвитку особистості; вивчення особливостей історичного розвитку національного складу регіону; сучасний стан культури міжетнічного спілкування в школах міста і держави, місце і роль етнокультурних особливостей в міжособистісному спілкуванні і багато іншого.

Практичні заняття, проведені в рамках курсу мають відмінні риси, обумовлені його змістом. На першому практичному занятті учні за бажанням діляться на мікрогрупи по 5-7 чоловік, які зберігаються протягом всіх

наступних занять. На цьому ж занятті кожна мікрогрупа вибирає тему, яку вона буде реалізовувати. До відповідної теми заняття учні готують теоретичні повідомлення, що відображає етнічне різноманіття регіону, який був обраний.

Частина практичних занять в рамках курсу «Культура міжетнічного спілкування» ґрунтується на методиці колективної творчої діяльності І.П. Іванова і розробки в області міжкультурних комунікацій Ю. Рот і Г. Каптельцевої. Відповідно до теми заняття кожна мікрогрупа готує своє завдання, до якого залучаються всі учасники групи.

Задля розвитку міжкультурної компетентності учні аналізують прислів'я різних культур і осмислюють свої висновки щодо пропонованих питань: «Спробуйте пояснити значення кожного прислів'я. У чому полягає основна думка? До яких культурних цінностей може мати відношення прислів'я? Чи можна віднести його до певної соціальної, вікової і т.п. групі людей? Спробуйте визначити, якому народу належить ці прислів'я ». Дане завдання сприяє розкриттю системи цінностей інших культур, дозволяє задуматися про те, які з них реально діють, в яких ситуаціях і для яких поколінь.

Серед різноманітних методик міжкультурного навчання аналіз міжкультурних ситуацій займає особливе місце. З одного боку, опис конкретних епізодів, що мають місце при зіткненні двох культур, робить заняття цікавішими, привносить дух «справжнього життя». З іншого боку, власна відстороненість від описаних подій дає можливість більш-менш об'єктивно оцінювати те, що сталося, причини конфлікту, що виник і шукати оптимальні шляхи його вирішення. Включаючи аналіз міжкультурних ситуацій у план занять, необхідно враховувати, що це одна з форм раціонального навчання, пов'язаного з осмисленням культурних відмінностей. Вона не замінює вправ, спрямованих на розвиток емпатії та збагачення репертуару емоційних і поведінкових реакцій, а ефективно доповнює їх.

На занятті учням для аналізу пропонується конфліктна ситуація. Необхідно проаналізувати і дати пояснення міжкультурному конфлікту. Під час обговорення запропонованих ситуацій важливо підкреслити, що не існує «єдиного правильного» виходу і що кожне тлумачення ситуації вірно з точки зору представника хоча б однією культури. Матеріал для створення таких епізодів викладач може знайти в пресі, кінофільмах на міжкультурні теми.

При обробці подібного матеріалу необхідно звернути увагу на те, щоб опис епізоду був нейтральним, по можливості вільним від емоцій. Учні повинні отримати якомога більш точний опис подій, а не емоцій людей, які втягнуті в конфлікт. Для обговорення критичних епізодів рекомендуються наступні питання: «Як Ви гадаєте, в чому полягає конфлікт? Чи можете Ви спробувати поглянути на ситуацію з різних точок зору? Як би Ви запропонували вирішити цей конфлікт? Спробуйте знайти кілька рішень виходу з конфліктної ситуації? До яких наслідків може призвести кожне з них? Чи може бути так, що дана ситуація нерозв'язна? Чи необхідна додаткова інформація для того, щоб прийняти рішення?»

Робота з епізодами не обмежується обговоренням і відповідями на поставлені питання. Викладач може запропонувати групі оформити епізод у вигляді сценки, зіграти конфлікт і

можливі варіанти розвитку ситуації, влаштувати змагання між групами, запропонувати учням самим знайти в пресі і підготувати для занять подібні епізоди і т.п.

При проектуванні цілей самостійної роботи в рамках даного курсу, крім загальнопредметних приділяється увага освітнім ключовим компетенціям. Основними компонентами останніх є такі компетенції, як ціннісно-смислові, навчально-пізнавальні, загальнокультурні, інформаційні, комунікативні, компетенції особистісного самовдосконалення. Протягом вивчення даного курсу учні отримають можливість брати участь у виконанні більше 20 видів самостійних робіт (контрольна робота, індивідуальне завдання, заняття, засновані на методиці колективної творчої діяльності, складання кросвордів, ребусів, розробка сценарію свята, уроку, підготовка та участь у етнологічному тренінгу, проведення тематичних виставок прикладного народного мистецтва, написання доповідей, есе, робота над складанням понятійно-категоріального апарату щодо міжкультурного спілкування, тестові завдання для самоконтролю і т. ін.). Теми, з якими виступають учні, сприяють актуалізації знань з даного курсу, демонструють можливі шляхи застосування засобів, методів і джерел народного виховання в навчальній і позакласній роботі зі старшокласниками в поліетнічному регіоні.

Курс «Культура міжетнічного спілкування» може проводитися у формі класної, або позакласної роботи з учнями старших класів. Курс розрахований на 18 годин. Рекомендована кількість годин на вивчення кожної теми, а також порядок викладання тем при календарному плануванні можуть бути змінені психологом. Резервний час може бути використаний психологом на власний розсуд: на збільшення числа уроків у тому або іншому тематичному блоці, або введенням нових тем, важливих і характерних для конкретного регіону або школи.

Висновок. Таким чином, задачу формування етнічної самосвідомості дитини повинні вирішувати, головним чином, батьки, сім'я та спільнота; пріоритетним завданням державних учбових закладів великою мірою є сприяння формуванню державної ідентичності, політичної нації, а також виховувати пошану не тільки до свого етносу, але й до культурного розмаїття в цілому. Саме суспільство і держава через учбові заклади повинні допомогти дитині оволодіти знаннями не тільки про свою власну, але й про інші культури, які її оточують; навчити дітей правильно оцінювати поведінку інших людей, адекватно реагувати на їхні традиції, родинний устрій.

Перспективи подальших досліджень. Визначені особливості виховання культури міжетнічного спілкування у сучасних старшокласників дадуть можливість класним керівникам та психологом удосконалювати підходи та форми роботи у процесі розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») / Кабмін України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п*
2. *Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://*

zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
3. *Культура добросусідства : програми інтегрованого курсу і методичні рекомен- дації для навчальних закладів Автономної Республіки Крим / [за ред. М. А. Араджионі]. – 2-е вид., випр., доповн. – К. : ПП «Золоті Ворота», 2011. – 184 с.*
4. *Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросскультурную психологию: учеб. пособие. – М.: Ключ-С., 1999. – 224 с.*
5. *Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология [Текст]: Научное издание. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 300 с.*
6. *Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 368 с.*
7. *Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности. – М.: «Ось-89»,2004. – 80 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *The State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI Century") / Cabinet of Ministers of Ukraine [Electronic resource]. - Mode of access: http:// zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p*
2. *The Law of Ukraine "On Education" [Electronic resource]. - Mode of access: http:// zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19*
3. *Culture of Neighborhood: Integrated Course Programs and Methodological Recommendations for Educational Institutions of the Autonomous Republic of Crimea / [ed. MA Aradzhioni]. - 2nd type, supplemented, supplemented - K.: "Golden Gate" PE, 2011. - 184 p.*
4. *Lebedeva N. M. Introduction to ethnic and cross-cultural psychology: study. allowance - M .: Klyuch-S., 1999. - 224 p.*
5. *Lebedeva N. M., Stefanenko T. G., Luneva O. V. Intercultural dialogue in school. Kn. 1. Theory and methodology [Text]: Scientific publication. - Moscow: Publishing house of the Russian Academy of Sciences, 2004. - 300 p.*
6. *Stefanenko T. G. Ethnopsychology. - M.: Aspect Press, 2000. - 368 pp.*
7. *Shchekoldina S. D. Training of Tolerance. - M .: "Oh-89", 2004. - 80s.*

CULTURE OF INTERINSTITUTIONAL COMMUNICATION: FROM THEORY TO PRACTICE

Kushnir Yu.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Donetsk National University named after Vasyl Stus, Vinnytsia, Ukraine

Overchuk V.A.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Donetsk National University named after Vasyl Stus, Vinnytsia, Ukraine

РОЗВАДОВСЬКА Т.В.,
аспірантка,
кафедра соціальної педагогіки,
НПУ ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА ГУМАНІТАРНИЙ АСПЕКТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз такого поняття як «відповідальність». Проаналізовано взаємозв'язки та взаємозалежності понять «свобода» та «відповідальність». Розкрито сутність поняття «відповідальність» на основі вивчення та аналізу філософської, педагогічної та психологічної літератури. Визначено, що відповідальність є однією із провідних рис особистості, яка відображає здатність вільно приймати рішення, здійснювати вчинки на основі рішення та нести за них відповідальність перед собою, суспільством теперішнім та майбутнім.

Ключові слова: *відповідальність, особистість, відповідальна особистість, риса особистості*

В статье выполнен теоретический анализ такого понятия как «ответственность». Представлено взаимосвязь свободы и ответственности. Раскрыто сущность понятия «ответственность» на основе философской, педагогической и психологической литературы. Определено, что ответственность является одной из ключевых черт характера личности, которая отображает способность свободно принимать решения и нести за них ответственность перед собою, нынешним и будущим обществом.

Ключевые слова: *ответственность, личность, ответственная личность, свобода выбора.*

The paper presents theoretical analysis concept of "responsibility". The author investigates correlation of responsibility and liberty; define the concept of responsibility based on the philosophical, pedagogical and psychological science literature; establishes that responsibility is one of the main feature of character. It shows the ability to make decisions freely, take actions and bear responsibility for these actions for themselves, for society, for the present and for the future.

Key words: *responsibility, person, responsible person, freedom of choice.*

© РОЗВАДОВСЬКА Т.В., 2018

Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві потребують переосмислення поглядів на виховання дітей та молоді. Одним із пріоритетних напрямків освіти є виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору, виявляють вміння спрямовувати свою діяльність на користь іншим людям та суспільству.

Не дивлячись на те, що проблема відповідальності досліджується тривалий час та багатьма вченими, вона не втрачає своєї актуальності. Під час трансформаційних процесів у суспільстві важливо зберегти одвічні людські цінності, виховувати у молодого покоління почуття відповідальності за себе, за близьких і суспільства в цілому. Особливо дана проблематика актуальна у контексті виховання студентської молоді, яка є найбільш активною та прогресивною у суспільстві. Відомо, що саме у юнацькому віці формується самосвідомість та суспільна свідомість особистості, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність.

Процес формування та розвитку відповідальності особистості завжди був у центрі уваги теоретиків та практиків виховання, адже бути відповідальним, означає дбати про майбутнє, не тільки своє, а й наступних поколінь. Виховання відповідальної молодої людини повинно стати одним із пріоритетних напрямків у вихованні. Щоб виховати відповідальну особистість, потрібно чітко розуміти що таке відповідальність, яке її значення у житті кожної людини.

Проблема відповідальності досліджувалась філософами: Ф. Бекон, І. Берлін, І. Кант, Г. Сковорода, Б. Спіноза, які вважали відповідальність та свободу взаємообувленими поняттями; натомість Г. Йонас розглядав відповідальність у контексті етичних норм та правил, Ж. Деріда трактував відповідальність з точки зору деконструктивної філософії.

Психологічний аспект відповідальності розкрито в працях І. Беха, К. Роджерса, Дж. Роттера, М. Савчин, Е. Франкла, З. Фройда, Е. Фрома, на думку яких відповідальність є внутрішнім регулятором поведінки людини та провідною якістю особистості.

У теорії виховання Г. Васянович, Г. Ващенко, Я. Коменський, А. Макаренко, Ж.- Ж Русо, В. Сухомлинський, та ін. вказували на необхідність виховання відповідальності у молодого покоління, зауважуючи при цьому, що відповідальну особистість може виховати тільки відповідальний педагог.

Тому *метою* нашої статті стало здійснення аналізу такого поняття як «відповідальність» у філософському та психолого-педагогічному аспектах.

Поняття відповідальності є досить багатогранним та розглядається в різних аспектах. Найчастіше відповідальність розглядають в юридичному та правовому контексті, але, разом з тим,

дані контексти не розкривають повної суті поняття «відповідальність». Розглянемо, як дане поняття трактується у різних словниках та енциклопедіях.

У словнику української мови відповідальність розглядається як обов'язок, вміння відповідати за певну ділянку роботу, справи. Зазвичай, відповідальність покладається на когось або сама людина бере відповідальність на себе, не тільки за свої вчинки, слова чи дії, але й також за дії, вчинки, слова інших людей [10].

Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення: «Відповідальність – філософсько – соціологічне поняття, яке характеризує міру відповідності поведінки особи, групи, прошарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношенням обов'язку і міри його виконання особистістю (групою, класом). Залежно від критерію, відповідальність можна поділити: персональну; групову; класову; соціально – політичну. Також в енциклопедії представлені такі види відповідальності як правова, економічна, моральна, політична, соціальна, екологічна, професійна та інш. [12, С. 87].

Зважаючи на умови сучасного життя, відбувається зростання важливості особистісної відповідальності людини, яка передбачає усвідомлення своєї ролі у суспільстві, національній спільноті та людством загалом. Основою формування відповідальності є загальнолюдські цінності.

У психологічній енциклопедії відповідальність трактується як внутрішня саморегуляція та самодетермінація дорослої особистості, що спирається на ціннісні орієнтири, проявляється в усвідомленні причинно-наслідкових зв'язків своїх дій та у вмінні контролювати свою здатність бути причиною змін як у власному житті, так у житті суспільства в цілому. Відповідальність формується поетапно, у зрілому віці, як правило, вона є повністю сформованою і особу можна назвати відповідальною. Але бувають винятки, в основному, через певні соціальні причини. Разом з тим, відповідальність легко руйнується при виникненні психічних розладів, особливо при хворобах та різних видах залежностей, таких як алкогольна, наркотична тощо [9, С. 60 – 61].

«Енциклопедія освіти» трактує відповідальність як усвідомлення необхідності вміти співвідносити власну поведінку із суспільно прийнятими нормами. Відповідальність є якісною характеристикою будь-яких відносин у суспільстві, вона визначає їх спрямованість та проявляється у самосвідомості особистості , її характері, різних форм поведінки і свободи вибору [5, С. 106 – 107].

Таким чином, відповідальність у словниковій літературі переважно трактується як контроль особистості за власним виконанням прийнятих нею норм, правил та цінностей. Відповідальність перед суспільством розглядається як свідоме дотримання моральних норм та принципів. Почуття відповідальності формується у процесі взаємодії особистості із суспільством, засвоєння соціальних норм, правил та цінностей та проявляється як усвідомлення своєї значущості у суспільних змінах.

На наступному етапі теоретико-методичного аналізу ми вважали за доцільне здійснити ретроспективний аналіз досліджуваного нами феномену відповідальності.

Антична філософська думка трактувала відповідальність як регулятор поведінки людини. Демокріт вважав, що відповідальність не може бути

вродженною, вона є набутою у процесі соціалізації та виховання, тобто, є продуктом та надбанням культури та людства. Сократ, наголошував, що у вихованні потрібно акцентувати увагу на знання. На думку філософа, відповідальність є такою ж важливою рисою характеру як доброчесність та справедливість [4]. На думку Платона, людина сама є творцем своїх вчинків, які творить свідомо та добровільно, отже, і сама на них відповідає.

Епоха Середньовіччя характеризується євангельською доктриною та загальнолюдськими цінностями, а відповідальність ґрунтувалась на принципах любові, згідно заповіту Ісуса Христа. Августин Блаженний, у своїх вченнях наголошував, що самовдосконалення особистості – це є постійна та напружена праця душі. Саме через таку працю людина може стати унікальною та відповідальною особистістю, яка заслуговує на Царство Боже. Теолог Фома Аквінський вважав, що відповідальність, її формування здійснюється на основі віри. Саме віра має бути у пріоритеті за науку і сприяє формування відповідальної особистості [4].

Проблемою відповідальності також цікавився й видатний український мислитель та філософ Григорій Сковорода. Процес формування відповідальності він вбачав у перетворенні відповідальних почуттів та відповідальної поведінки у звичку. Особистість, на думку філософа, завжди є відповідальною перед собою то оточуючими за реалізацію своїх можливостей у власній діяльності. Тобто, відповідальна діяльність буде спрямована на покращення добробуту не тільки свого, але й оточуючих.

Філософи епохи Відродження та Нового часу досліджували проблему відповідальності на основі ідеї егоїзму та скептицизму. Основним прагнення було з'ясувати та узагальнити основи відповідальності. Так Ф. Бекон обґрунтовував свою теорію через призму науково-технічного прогресу, культури та гуманізації стосунків у суспільстві. Філософ вважав, що відповідальність полягає у розвитку сил та здібностей особистості, яка повинна відповідати не лише за творення та перетворення природи, але й вміло керувати цими процесами, відповідально ставитись до матерії. Тобто, таким чином, він одним із перших порушив проблему екологічного виховання.

Варто зауважити, що проблема відповідальності у філософській думці тісно переплітається із проблемою свободи. Свобода розглядається як усвідомлений вибір особистістю своєї поведінки, яка залежить не тільки від зовнішніх чинників, але й від внутрішнього світу, від її розуміння добра і зла, справедливості та краси. Свобода, дається людині для того, щоб вона змогла змінити ситуацію.

Нідерландський філософ Б. Спіноза вбачав сутність відповідальності у нескінченій природі, яка існує об'єктивно та має власні закони. Безвідповідальність, на його думку, породжується свавіллям людей та неправильним розумінням ними свободи. Свобода, на думку Б. Спінози, є нічим іншим, як пізнаною необхідністю. Свобода та необхідність, іншими словами відповідальність, не є протилежними поняттями, а є взаємообумовленими. Протилежністю необхідності є свавілля [7, С. 176].

Засновник німецької класичної філософії доби Просвітництва І. Кант розглядав відповідальність з позицій «чистого розуму». Відомо, що доба Просвітництва характеризується «культом розуму», рушійною силою культу було розповсюдження пере-

дових ідей, знань та покращення моральності суспільства. Відповідальність ототожнювалась із абсолютним моральним законом, якій втілювався у людській совісті. Совість, за І. Кантом, є нічим іншим як суб'єктивним принципом відповідальності, об'єктивною стороною якого є система суспільних цінностей як абсолютний моральний закон. Даний закон вимагав, щоб людина у своїх діях та вчинках брала на себе самостійне рішення і була готова нести за них відповідальність. На думку німецького філософа, справжніми авторами своїх вчинків можуть бути лише ті, хто може вільно їх або здійснювати, або не здійснювати. Відповідальність вбачає свободу вибору. Вільною особистістю може бути лише та людина, вчинки якої здійснюються на підставі моральної волі, яка, у свою чергу, керується вільно обраними принципами, деколи всупереч природному потягу, а не силою обставин, непідконтрольних волі – фізичних, фізіологічних, психологічних [1, С. 115-116].

Католицький філософ Джосеф-Марі, граф де Местр вважав, що людина є слабкою та порочною, але, разом з тим, є вільною та має безсмертну душу. Протягом всього життя у людині борються дві сущності: Боже творіння, яке створено за Його образом та подобою, іскорка божественного духу та богоборець, грішник, що повстає проти Бога. Свобода особистості є досить обмеженою, вона не здатна по – справжньому творити, але може змінювати. Людині дано обирати між добром та злом, і за цей вибір вона несе відповідальність [1, С.88].

Німецько – американський філософ - екзистенціаліст Ганс Йонас розглядав відповідальність з позиції етики та розробив принцип відповідальності, основою якого є спільна вселюдська відповідальність за наслідки діяльності людей. Філософ розглядає відповідальність як універсальну здатність людини, що є її сутністю.

У світлі сучасних наукових розробок, досить помітною є думка про те, що людина повинна усвідомлювати свою відповідальність за винаходи та радикальні зміни оточуючого середовища, оскільки це несе за собою певні наслідки для всього людства. Так Г. Йонас виокремлює три основні характеристики відповідальності, до них належать: всеосяжність; безперервність; майбутнє. Що означає, вміти бачити зв'язок своєї діяльності із минулим та майбутнім. Людина не може бути сьогодні відповідальною, а завтра ні, оскільки це призведе до непередбачуваних наслідків. Основна функція відповідальності - це можливість існування майбутнього. Первиною відповідальністю, на думку філософа, є відповідальність людини за людину, вміння брати на себе зобов'язання та нести за них відповідальність, отже, й нести відповідальність за кожний свій вчинок та дію.

Також, відповідальність розглядається у контексті знань та моралі, знання повинні бути спрямовані на пошук благ для людини, які пізнаються крізь призму «добра» і «зла». Відповідно, у першу чергу, людина на чуттєвому рівні розуміє необхідність діяти відповідально. Г. Йонас надає важливе значення почуттю страху, оскільки саме через нього людина стає більш відповідальною. Коли існують певні загрози для предмету відповідальності, особистість починає більш відповідально ставитись до цього предмету. Тобто, людина може не задумуватись над важливістю свого здоров'я до того часу, поки не почне його втрачати. У своїй праці «Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної

цивілізації» філософ наголошує на формуванні спільної, взаємодоповнюючої відповідальності держави та батьків за виховання дітей. З одного боку батьки повинні виховувати дітей як відповідальних людей гідних своєї держави, з іншого боку держава повинна здійснювати контроль за виконанням виховних обов'язків батьків [6].

Варто розглянути трактування відповідальності засновника нового філософського явища «деконструкція» Жака Дерріда. Загалом, центральною проблемою принципу деконструкції є смерть. Але смерть не розглядається як кінець, а скоріше як певна сполучна ланка між життям та невідомим, оскільки людина з точністю не може сказати, що трапляється з нею після смерті. На думку філософа, занепокоєння, яке пов'язано зі смертю можна вважати «іншим іменем свободи». Саме свободу він трактував як відповідальність. Жак Деріда вважав, що смерть має один не звичний фактор – фактор свободи, свободи від життя, від проблем та від відповідальності за кожен прожитий день та свої вчинки. Дана думка частково переплітається із думкою християнського вчення, що людина несе відповідальність за своє прожите життя, а після смерті вона вже не здатна нічого змінювати. Виходячи з такого твердження, філософ говорив про те, що людина, у першу чергу, несе відповідальність за свою смерть, саме смерть робить людину відповідальною.

На думку дослідниці Л.Шкіль, людина несе більшу відповідальність за своє життя, а ніж за смерть, оскільки смерть може бути не передбачуваною і людина не може її уникнути [15].

Продовжуючи філософську думку взаємозв'язку відповідальності, варто згадати про таке явище у психології як «втеча в натовп». Як правило, воно найчастіше характерно для тоталітарних режимів, основою яких є насильство, придушення репресивними методами волевиявлення особистості, її свободи духу, слова та діяльності, таким чином унеможливлюючи її право на свободу вибору, а, отже, і право нести відповідальність за свої вчинки. Вільна та незалежна думка, яка іде у супереч існуючим суспільним порядкам, стає тягарем для людини, і саме через усвідомлення цього тягаря людина «ховається» у натовпі, намагаючись скинути з себе цей тягар відповідальності, перекладаючи його на оточуюче суспільство. Одним із перших, хто згадав цей феномен був засновник індивідуальної психології В. Франкл [8, С. 74].

В. Франкл як філософ екзистенціаліст, ототожнював свободу із відповідальністю. Вважаючи свободу частиною цілісного феномену, іншою частиною якого є відповідальність. Особистість не завжди несе відповідальність за те, що з нею сталось, але вона несе відповідальність за своє ставлення до події. Характерною рисою формування відповідальності є пошук сенсу життя. Сензитивним періодом є підлітковий та юнацький вік. Саме у цей період життя особистості закладаються базові функціональні структури Я – концепції та сфери спрямованості особистості. Тому, виховання потрібно спрямовувати формування відповідальності [8, С. 229 – 239].

Основоположник психоаналізу З. Фройд, своє розуміння відповідальності втілив у відомому висловлюванні: «Більшість людей насправді не хочуть свободи, оскільки вона передбачає відповідальність, а відповідальність лякає людей». Тобто, як і більшість філософів, З. Фройд, вважає, що свобода і відповідальність є взаємообумовленими поняттями. У свої вченнях про осно-

вні функціональні структури психіки, психоаналітик, зауважував, що «Его» (Я) функціонує на рівні свідомості. Саме «Его» (Я) відповідає за вироблення певних механізмів, які відповідають за реальне усвідомлення дійсності, дозволяє адаптуватись у соціумі та справлятись з його вимогами, що, у свою чергу, означає здатність особистості здійснювати усвідомлені вчинки, за які вона несе відповідальність. «Его» (Я) контролює «Ід» (Воно), підсвідомі інстинкти людини. «Супер-Его» (Над-Я), яке зароджується у 3-5 років, відповідає за розрізнення «доброго» та «злого», «правильного» та «не правильного». Тобто «Супер-Его» (Над-Я) є нічим іншим, як совістю людини, її моральними принципами. Таким чином, у більшості вченнях, совість ототожнюють з вмінням бартиі на себе відповідальність, отже, початок формування почуття відповідальності, згідно З. Фройда, припадає на вік 3-5 років. Крім того, психоаналітик, вважав, що особистість здатна виробляти неусвідомлені захисні механізми для збереження своєї цілісності. Одним із таких механізмів є «Регресія», яка характеризується пригніченням власних почуттів та зверненням до примітивних форм поведінки та уникнення відповідальності. Таким чином, згідно із вченням З. Фройда, відповідальність є невід'ємною складовою здорової та самодостатньої особистості [8, С. 165 – 176].

Психолог – гуманіст Е. Фром розробив вчення про «Позитивну» та «Негативну» свободу. Відповідальність розглядалась як екзестенційна потреба. Однією із таких потреб є бажання особистості піклуватись про значущих для неї осіб чи живих істот. Вияв цієї потреби проявляється в альтруїстичній любові, яка передбачає піклування [8, С. 211 – 214].

На думку Дж. Роттера, відповідальність пов'язана з самоконтролем особистості. На поведінку людини впливає локус контроль. Відповідно він розрізняв два види локус контролю: внутрішній, що означає взяття особистістю відповідальності на себе за події у своєму житті; зовнішній – приписування відповідальність зовнішнім подіям та чинникам. Дослідження Дж. Ротерра, свідчать про те, що люди із внутрішнім локус контролем є більш успішними та мають вищу самооцінку, у порівнянні із людьми з зовнішнім локус контролем [13, С. 341].

К. Роджерс розлядав відповідальність у контексті емпатії. Він вважав, що саме емпатія сприяє усвідомленню себе як повноцінної особистості, яка здатна брати на себе відповідальність за розв'язання власних проблем.

На думку М. Савчина, відповідальна поведінка формується послідовно від здійснення вибору та вчинку до його переосмислення. Відповідальній поведінці у майбутньому сприяє саме переосмислення свого вчинку особистістю. Крім того, М. Савчин, як і К. Роджерс, вважає, що емпатія є невд'ємною складовою формування відповідальності [14].

Формування відповідальності через усвідомлення особистістю своєї причетності до суспільства та природи розглядав у своїх працях І. Бех. Дослідник зауважує, що таке усвідомлення має в основі власні переконання та моральні принципи. Особистість не може бути споглядачем подій у соціумі, вона активним учасником, отже, ф несе відповідальність за зміни у ньому. Через відповідальність виявляється зв'язок особистості з оточуючою дійсністю [2, С. 116].

Важливу роль вихованню відповідальності відводять й видатні педагоги. Так, чеський педагог – гуманіст

Ян – Амос Коменський, наголошував, що основою виховання є формування свідомої та відповідальної людини. Через відповідальність, на його думку, виявляються такі почуття як совість та обов'язок. Виховання відповідальної людини залежить від особистості вчителя. Таким чином, відповідальну особистість може виховати тільки відповідальний вчитель [4].

Варто звернути увагу підходи до проблеми відповідальності українського педагога Г. Ващенка. У свої працях він наголошував, що провідною метою виховання має бути формування громадськості та патріотизму, людської гідності, високої моральності, відповідальності і працелюбності. Саме моральність, відповідальність та працелюбність повинна стати основою світогляду української молоді. На думку, Г. Ващенка, особистість, насамперед, відповідальна за творення патріотичного суспільства та свого майбутнього у ньому. Сенс життя він вбачав у служінні Богові та Батьківщині, закликав молодь до гідності, на основі якої виробляється вірність даному слову, правдивість та чесність [3, С. 427 – 446].

Загалом, у вітчизняній педагогіці найбільш поширені дві концепції формування відповідальності. Автором першої концепції є відомий український педагог А. Макаренко. Він вбачав формування відповідальності у колективі та через колектив. Педагог наголошував, що виховання відповідальності можливо за умов емоційного переживання особистістю своєї відповідальності. Основною метою виховання було формуванням трудівника, який має високе почуття відповідальності та дисципліни [3, С. 515 – 527].

Автором другої концепції є видатний український педагог – гуманіст В. Сухомлинський. На його думку, формування відповідальності залежить від виховання громадянської і морально – духовної спрямованості. В. Сухомлинський акцентував увагу на тому, що відповідальність потрібно виховувати з раннього віку. Розвиток милосердя, людяності буде сприяти цьому процесу. На думку педагога, відповідальність – це здатність особистості самостійно визначати свої обов'язки та виконувати їх. Важливе місце, у педагогічній думці В. Сухомлинського посідає совість, яка є центральним утворенням свідомості та внутрішнім механізмом розвитку відповідальності [11, С. 261].

Як міру свободи визначає відповідальність В. Васянович. Особливу увагу в своїх педагогічних працях він приділяє особистості педагога, наголошуючи на розвитку його морально-духовній чистоті. Морально-духовна чистота є нічим іншим, як поєднанням принциповості, свідомості, патріотичних почуттів, нетерпимість до несправедливості. Саме морально-духовна чистота педагога сприяє розвитку у вихованця таких рис як правдивість, гідність, доброта, щирість та відповідальність [4].

Таким чином, відповідальність є невід'ємною частиною становлення особистості у соціумі. Філософи, педагоги і психологи, у переважній більшості, пов'язують відповідальність із свободою. Людина є частиною суспільства, яка його творить, відповідно вона повинна це усвідомлювати. Усвідомлення своєї причетності до творення сприяє формуванню відповідальності. Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що відповідальність визначає соціальну зрілість особистості, вміння приймати рішення, передбачати наслідки рішень та нести за них відповідь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Берлин И. Философия свободы.Европа. / Исайя Берлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 448 с.*
2. *Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К., 1995. – 220 с.*
3. *Бойко А. М. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова. – К.: ВД "Професіонал", 2004. – 576 с.*
4. *Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник / Г. П. Васянович. – К: "Академвидав", 2011. – 256 с.*
5. *Енциклопедія освіти / Акад. пед.. наук України ; гол. ред.. Кремень В. Г. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – с. 1036.*
6. *Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Ганс Йонас. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.*
7. *Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.*
8. *Москалець В. П. Психологія особистості. Навчальний посібник / В. П. Москалець. – К.: "Центр учбової літератури", 2013. – 262 с.*
9. *Психологічна енциклопедія / [авт.. – упор. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.*
10. *Словник української мови: в 11 томах. — Том 1, 1970. — Стор. 620.*
11. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. Школа. – Т. 4, 1977. – 640 с.*
12. *Філософський енциклопедичний словник – Київ: Абрис, 2002. – 751 с.*
13. *Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1998. – 528 с.*
14. *Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10-18.*
15. *Шкіль Л. Л. Феномен смерті як центральна проблема принципу деконструкції Жака Деріда / Л. Л. Шкіль. // Філософський Альманах. – 2014. – №6. – С. 35–43.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Берлин И. Философия свободы.Европа. / Исайя Берлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 448 с.*
2. *Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К., 1995. – 220 с.*
3. *Бойко А. М. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова. – К.: ВД "Професіонал", 2004. – 576 с.*
4. *Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник / Г. П. Васянович. – К: "Академвидав", 2011. – 256 с.*
5. *Енциклопедія освіти / Акад. пед.. наук України ; гол. ред.. Кремень В. Г. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – с. 1036.*
6. *Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Ганс Йонас. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.*
7. *Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В. Г. Кремень,*

В. В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.

8. *Москалець В. П. Психологія особистості. Навчальний посібник / В. П. Москалець. – К.: "Центр учбової літератури", 2013. – 262 с.*
9. *Психологічна енциклопедія / [авт.. – упор. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.*
10. *Словник української мови: в 11 томах. — Том 1, 1970. — Стор. 620.*
11. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. Школа. – Т. 4, 1977. – 640 с.*
12. *Філософський енциклопедичній словник – Київ: Абрис, 2002. – 751 с.*
13. *Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1998. – 528 с.*
14. *Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10-18.*
15. *Шкіль Л. Л. Феномен смерті як центральна проблема принципу деконструкції Жака Деріда / Л. Л. Шкіль. // Філософський Альманах. – 2014. – №6. – С. 35–43.*

RESPONSIBILITY: PHILOSOPHICAL AND HUMANITARIAN ASPECTS

Rosvadovska T.V.,
Postgraduate Student, Department of Social Pedagogy,
National Pedagogical University named after. M.P. Dragomanov,
Kyiv, Ukraine

ЧУБУКІНА О.В.,
кандидат філологічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
НАУ ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»,
м. Харків, Україна
ТАНЬКО Є.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
НТУ «ХПІ»,
м. Харків, Україна

НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТИ ІНОМОВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено теоретико-методологічному аналізу змістових, процесуальних та цільових особливостей навчання і виховання в системі іномовної освіти у контексті міжкультурного діалогу та євроінтеграційних процесів в Україні. З опертям на концепцію діалогу М. Бахтіна та В. Біблера, розкрито комунікативний потенціал навчання і виховання та перспективи їх синергізації у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності особистості. Обґрунтовано необхідність зближення культурознавчого і лінгвістичного компонентів дисципліни «Іноземна мова» та окреслено шляхи реалізації моделі іномовної освіти у вітчизняних ЗВО.

Ключові слова: *міжкультурний діалог, навчання, виховання, іномовна освіта, інтерактивні форми навчання, міжкультурна комунікативна компетентність.*

Статья посвящена теоретико-методологическому анализу содержательных, процессуальных и целевых особенностей обучения и воспитания в системе иноязычного образования в контексте межкультурного диалога и евроинтеграционных процессов в Украине. На основании концепции диалога М. Бахтина и В. Библера исследован коммуникационный потенциал обучения и воспитания; проанализированы перспективы их

© ЧУБУКІНА О.В., ТАНЬКО Є.В., 2018

синергизации в формировании межкультурной коммуникативной компетентности личности. Обосновано необходимость сближения культуроведческого и лингвистического компонентов дисциплины «Иностранный язык»; очерчены пути реализации модели иноязычного образования в отечественных ЗВО.

Ключевые слова: *межкультурный диалог, обучение, воспитание, иностранный язык, интерактивные формы обучения, межкультурная коммуникативная компетентность.*

The article deals with theoretical and methodological analysis of the content and procedural features of education and upbringing in the system of «belonging to another language education» in the context of intercultural dialogue. According to M. Bakhtin and V. Bibler the communicative potential of education and upbringing and the prospects of their synergy in the formation of intercultural communicative competence of the personality were revealed. The necessity of the cultural and linguistic components union of «Foreign Language» is substantiated, and the ways of realization of the model of the belonging to another language education at the domestic educational establishments are outlined.

Key words: *intercultural dialogue, education, upbringing, belonging to another language education, interactive forms of education, intercultural communicative competence.*

Актуальність теми. Інтенсифікація міжкультурного діалогу, спрямованого на рецепцію здобутків світової культури та увиразнення на їх тлі національної ідентичності, є відзнакою євроінтеграційних процесів в Україні. Важливим складником останніх постало реформування системи вищої освіти, орієнтоване на сприяння культурному взаємообміну та формування особистості студентів як суб'єктів міжкультурної комунікації. Актуальні щодо низки гуманітарних навчальних дисциплін, особливого значення завдання набувають у вивченні іноземної мови на мовних і немовних факультетах вишів, передусім, у ділянці синергізації комунікативних та особистісно-формуючих потенціалів навчання і виховання та поєднання власне мовного й культурознавчого аспектів курсів.

Акцентування на вивченні іноземної мови як передумові міжкультурного діалогу важливе й у зв'язку з тим, що на сьогодні простежується своєрідна «прагматизація» освітнього процесу, його зорієнтованість на оволодіння розмовними навичками та навичками сприйняття інформації, що, безумовно, важливо в майбутній комунікативній і професійній діяльності студентів, однак є недостатнім для формування їх особистості та осягнення цінностей іншої культури.

Актуальності обраній темі надає також те, що властиві сучасній педагогічній науці багаторівневі комплексні підходи передбачають теоретико-методологічне обґрунтування тієї чи

іншої проблеми, яке слугує основою подальших, зокрема прикладних досліджень, й інтегрує та узагальнює результати останніх.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Загальнотеоретичним підґрунтям розгляду питання слугує концепція діалогу культур М. Бубера, М. Бахтіна, В. Біблера [1; 2], М. Кагана та теорія комунікативної дії Ю. Габермаса і К. Апеля. Першорядного значення у вивченні проблеми набувають праці А. Вежбицької [5], що містять узагальнення за посередництвом лінгвістичного аналізу способу мислення та культури інших народів, та С. Тер-Минасової [17], присвячені культурологічному дослідженню мови в контексті міжкультурної комунікації. Концептуалізацію викладання іноземної мови з культурологічних позицій віднаходимо в публікаціях Н. Алієвої, С. Андрєєва, Т. Бєлової, Т. Мілованової, Ж. Ні, Т. Панкової. Різноманітні аспекти опанування іноземною мовою в контексті міжкультурної взаємодії розглянуто в роботах М. Білоусова, В. Малигіна, Д. Орлова.

Актуальними в аспекті прикладної конкретизації проблеми є публікації, присвячені формуванню міжкультурної, соціокультурної, комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови в середніх навчальних закладах та ЗВО (Н. Боговик [3], Д. Бузіної, Н. Буланкіної, Н. Гез, Р. Гришкової [20], Н. Губіної, С. Козак, Ліпатової [9], В. Маслової, І. Мєднікової, Т. Осадчої, І. Плужник, Т. Покусаєвої, В. Руденко, Г. Саприкіної [14], Е. Стоуне та ін.). Аналіз окремих аспектів іномовної освіти та авторські обґрунтування поняття представлено в роботах Л. Гейхман, Е. Клейман, Л. Кушніної, Л. Теплоухової [7], Є. Пасова [11]. Виховний і розвиваючий потенціали іномовної комунікативної діяльності студентів досліджено Н. Гусевською, Т. Денисовою, М. Кувалдіною, Є. Слєпцовою, А. Тєлєгіною [16], Н. Шпак [19].

Водночас, теоретико-методологічні аспекти вивчення іноземної мови у ЗВО, зокрема взаємозв'язок його власне навчального і виховного компонентів в контексті міжкультурного діалогу та євроінтеграційних процесів в Україні, потребують подальшого ретельного вивчення з урахуванням здобутків суміжних з педагогікою дисциплін та сьогоденних соціокультурних реалій.

Отже, **метою** статті є теоретичне обґрунтування, з опертям на концепції культурного діалогізму та мови як знакової системи, що опосередковує трансмісію культурних цінностей, значущості синергізації виховного потенціалу навчання і власне виховання та актуалізації їх комунікативної інтенційності в системі іномовної освіти у контексті міжкультурного діалогу та євроінтеграційних процесів в Україні.

Результати дослідження. Важливим аспектом євроінтеграційних процесів в Україні є *соціальна та культурна інтеграція*, пов'язана з виозначенням спільних культурних цінностей та формуванням цілісного європейського соціокультурного простору при збереженні автономії і самобутності його складників. У свічаді системно-синергетичного підходу означене відповідає диференційно-інтеграційним процесам у складноорганізованих системах, виокремленню їх елементів з наступним встановленням між ними та зовнішнім середовищем міцних структурно-функціональних зв'язків [8, с. 58].

У соціально-комунікаційній площині найефективнішим типом *зв'язку* між складноорганізованими соціокультурними системами, що об'єднує їх у систему вищого порядку, є *діалог* – форма комунікації, заснована

на рівноправності позицій, свободі, взаєморозумінні [21], взаємоповазі, об'єднаності спільною конструктивною комунікаційною метою, «волею до консенсусу», й зворотному комунікаційному зв'язку. Істотними щодо проблематики статті видаються репрезентовані в класичних працях М. Бахтіна та В. Біблера [1; 2; 22] судження про значущість діалогу як основи взаємодії, взаємодоповнення, взаємозбагачення, самоусвідомлення на підставі співвіднесення з Іншим, поступального розвитку різних культур [2, с. 289, 299, 323].

Крім прагнення до «смислової всезагальності» [21], визнання співучасника комунікації в його суб'єктній якості, апріорної відкритості до Іншого, нового, потреби в ньому, осягнення його як *цінності*, діалог передбачає спільність комунікаційних *кодів*, одним з яких є *мова*, віддзеркалена в різних формах текстів, задіяна в живому спілкуванні й зрозуміла для комунікуючих сторін.

Саме сприйняття знання іноземної мови як передумови і засобу міжкультурного діалогу, обґрунтовує, на нашу думку, концепцію *іномовної освіти*, в якій процес *навчання*, вивчення, учіння постає у гуманітарному аспекті, в смисло-функціональній синергії з *вихованням* та формуванням особистості – мовно і міжкультурно компетентної, здатної на діалог. Умотивуванню тези слугує сформульована В. Межуєвим думка про індивідуалізованість міжкультурного діалогу, його реалізацію в «діалозі людей, що представляють різні культури», та, інструментально-мовно і світоглядно, здатні на «вільне переміщення» «з одного культурного простору в інший» [21].

Задля якнайповнішого розкриття проблеми звернемось до аналізу змісту та співвідношення основних понять.

Передусім підкреслимо, що поняття «іномовна освіта», попри культурно-комунікаційну вагомість означуваного ним феномену, є відносно новим і мало вживаним в українській педагогічній традиції. Серед зарубіжних дослідників уперше його використано Є. Пасовим в «Програмі-концепції комунікативної іномовної освіти» (2000), засадничими положеннями якої є акцентування на репрезентованості в мові змістів культури [11, с. 5–6, 9] та *освітньому* потенціалі курсу «Іноземна мова», його значущості у формуванні особистості [11, с. 9–10].

Так, за переконанням ученого, процес іномовної освіти та становлення в його межах «людини культури» здійснюється «у двох сполучених площинах, точніше, діалозі двох світів – світу іноземної та світу рідної культур» [11, с. 15]. Істотною вважаємо думку про «двовекторність» іномовної освіти як каталізатора міжкультурного діалогу та внутрішнього діалогу особистості, заснованого на зіставленні, порівнянні різнокультурних змістів і цінностей на шляху самоідентифікації як суб'єкта національної культури [11, с. 16–17]. Першорядного значення в контексті аналізованої проблеми набуває виокремлення науковцем чотирьох аспектів іномовної освіти: 1) пізнавального (пізнання іншої культури та мови як її компонента); 2) розвиваючого (розвиток здібностей, мовних і мислительних); 3) виховного (моральне виховання особистості); 4) власне навчального (оволодіння навичками усного мовлення, письма тощо).

На значущість іномовної освіти як передумови міжкультурного діалогу та єдність її навчального, виховного, розвиваючого складників вказували М. Вєтчинова, Н. Гусевська, Л. Гейхман, Е. Клейман, Л. Кушніна, Л. Теплоухова [7], С. Тер-Мінасова [17] та ін.

Так, за переконанням Л. Гейхман,

в системі іномовної освіти «виховання постає здобуттям духовно-моральних цінностей; розвиток – становленням комплексу здібностей до використання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування; навчання – навчальною діяльністю, в процесі якої пізнаються нова мова і культура народу – її носія», а власне іноземна мова слугує вихованню гуманістичного світогляду, емпатії, толерантності, є інструментом «мислення, за посередництвом якого особистість вибудовує світ власної свідомості» [7, с. 56].

На думку М. Вєтчінової, іномовна освіта є цілісним, спеціально організованим процесом навчання, виховання і розвитку учнів (студентів) засобами і змістом предмету «Іноземна мова», спрямованим на культурне збагачення, набуття досвіду діалогічної взаємодії, здатності і готовності до подальшої самоосвіти за допомогою іноземної мови в різних сферах знання [6, с. 97].

Проаналізуємо «співперетин змістових об'ємів», синергізацію цілей і функцій навчання та виховання як компонентів іномовної освіти в системі ЗВО.

В зв'язку з цим доречно згадати, що у педагогічній науці *навчання* розглядається з двох позицій: 1) «*процесуальної*», як *процес* взаємодії педагогів (викладачів) та учнів (студентів), спрямований на засвоєння знань, формування вмінь, навичок, *особистісних якостей*; 2) «*результативної*», як здобуття соціального досвіду, знань, умінь, навичок, *особистісних якостей* [9, с. 126].

Деякі визначення засновано на своєрідній «надметі», локалізованій у площині соціуму та культури. Зокрема П. Підкасистий під навчанням розуміє діяльність, зорієнтовану на «підготовку до життя» шляхом передачі «соціального досвіду», *соціалізацію людини* [12, с. 28].

У низці концепцій (Н. Бордовська, О. Реан [4, с. 25], О. Хуторський [18]) обґрунтовано зв'язок навчання та *розвитку*, як в О. Хуторського, на думку котрого навчання є доцільним організованим процесом взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, спрямованим на оволодіння знаннями, вміннями, навичками та *розвиток особистісних якостей* [18, с. 27]. Конвергентність навчання, виховання та освіти на процесуально-функціональному рівні підкреслює В. Сітаров, розглядаючи навчання як цілеспрямований, організований двосторонній процес, що виконує *освітню, виховну, розвиваючу функції* [18, с. 7]. Не водночас в науковій літературі відзначалась обов'язковість *розвитку* здібностей як результату навчання й формування внаслідок цього особистості людини.

У свою чергу, під *вихованням* в широкому педагогічному сенсі розуміють здійснюваний в навчально-виховних закладах, спеціально організований вплив колективу, вчителів (викладачів) на учнів (студентів) з метою формування певних особистісних якостей. У вузькому – процес і результат виховної роботи, спрямований на вирішення конкретних виховних завдань [9, с. 126]. За авторитетним визначенням Є. Підласого, виховання є спрямованим впливом на людину з боку суспільних інституцій з метою формування в неї певних *знань*, поглядів і переконань, підготовки до життя тощо [13, с. 25].

Як бачимо, наведені дефініції підтверджують визнану у педагогічній науці близькість змісту та мети навчання і виховання, їх «взаємоперетин» (навчання завжди має виховний характер, а у будь-якому вихованні присутній елемент навчання) та часткову «спільність» об'ємів понять. Водночас, у контексті проблематики стат-

ті значно більш важливою видається «синергійність» *комунікативно-діалогічних потенціалів* «виховного» компоненту навчання та власне виховання, заснованих на орієнтованості процесів на загальнокультурні цінності, значення, змісти, що відображають внутрішню діалогічність культури та міжкультурний діалогізм.

Феноменом, що інтегрує та увиразнює «комунікативні» й «міжкультурно-комунікативні» потенціали навчання та виховання є *освіта*, яку в «*процесуальному*» аспекті розуміють як єдність навчання, виховання, розвитку і саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутні стани культури; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда та його формування в якості інтегрованого члена суспільства (Б. Гершунський, Є. Козакова, Б. Лихачов та ін.); в «*результативному*» – як певний рівень культури, підсумок окультурення людини, опанування нею досвідом, надбаннями людства (І. Подласий та ін.) [9, с. 126].

Неважко помітити, що у наведеній дефініції освіта постає «міжкультурно-діалогічним феноменом», позаяк досвід, цінності, надбання культури концентрують, уречевлюють, фіксують *вже здійснений* міжкультурний діалог, а відтак каталізують його нове розгортання в кожній індивідуальний свідомості та сучасному культурному просторі; окреслюють діахронний (актуалізація цінностей минулих епох) та синхронічний (сприйняття сучасних цінностей іншої культури, зокрема й тих, що перебувають у стані становлення) вектори міжкультурної комунікації.

Особливого значення останнє набуває у вивченні іноземної мови, яка, як зазначалося раніше, є «іманентно діалогічним» предметом, слугує знаковим виразом іншої культури та засобом міжкультурного спілкування.

Переконані, що саме синергізація міжкультурно-діалогічних потенціалів навчання та виховання в системі іномовної освіти дозволить уникнути вузько-прагматичного підходу до вивчення іноземної мови, його спрямованості на переважно практичні потреби, й наповнить кожен з рівнів іномовної комунікації студентів міжкультурно-діалогічними інтенційністю та змістом.

Означене відображено у розширенні в парадигмі іномовної освіти обсягу поняття *комунікативної компетентності* та включенні до нього поряд з мовною і мовленнєвою *компетентності соціокультурної*, що «складається з країно- та лінгвознавства і передбачає озброєння студентів знаннями з історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни, мова якої вивчається, паралельно з засвоєнням норм мовного етикету, зразків вживання комунікативних формул та кліше» [20]. Конкретизуючи визначення щодо проблематики статті, вкажемо на *емерджентність* феномену, який не зводиться до простої комбінації знань, вмінь, навичок й включає набуття особистістю певних ціннісно-орієнтаційних і моральних якостей, відкритості до іншої культури і міжкультурної взаємодії. Істотним вважаємо також те, що компетентність загалом і соціокультурна компетентність, сформована у процесі вивчення іноземної мови, як її частковий випадок, є «самопродукуючим», «відкритим у майбутнє» освітнім результатом, який спонукає професійне самовдосконалення, саморозвиток людини та визначає її здатність до вирішення творчих нестандартних завдань, зокрема в ситуації міжкультурного спілкування.

Продуктивним, на нашу думку, є застосування поряд із поняттям «соціокультурної компетенції» більш комунікативно ємного поняття «компетенції міжкультурної», що відображає діалогізм у його зовнішньому виразі, як діалог культур, та виразі внутрішньому, як самоусвідомлення полікультурної особистості через діалогічне співвіднесення цінностей, значень, змістів рідної та іноземної культури.

Закономірно, що реалізація моделі іномовної освіти, заснованої на синергізації навчального, виховного та розвиваючого потенціалів дисципліни «Іноземна мова», й орієнтованої на формування особистості, комунікативно компетентної і здатної на міжкультурний діалог, потребує конкретизації принципів, шляхів, технологій навчально-виховного процесу, що відображають комплексне вивчення культури та мови.

До останніх, зокрема, відносимо: використання інтерактивних форм навчання, змістова частина яких пов'язана з опануванням механізму суб'єкт-суб'єктної взаємодії в діаді «Я» – «Інший» як представник іншої культури; моделювання в навчальному процесі реальних умов спілкування іноземною мовою, упровадження ситуативного і діалогічного спілкування; застосування елементів театралізації, сюжетно-рольових, ділових ігор в парах і мікрогрупах, форм дозвіллєвої діяльності, насамперед, зустрічей з представниками інших культур; послуговування принципами герменевтичного підходу в аналізі ціннісно-світоглядних орієнтацій, соціокультурних реалій, текстів, артефактів іноземної культури, формування їх емпатичного, діалогічного сприйняття; заохочення дослідницької активності студентів у пізнанні культури країни, мова якої вивчається, сприяння їх ознайомленню з художніми творами, зокрема літературними – на мові оригіналу; оновлення змісту програм і навчальних планів, створення підручників, концепція яких базується на культурологічному підході до вивчення іноземної мови; включення до останніх лінгвокраїнознавчої інформації та словниково-довідкових матеріалів, що розкривають зміст інокультурних реалій.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що євроінтеграційні процеси в Україні та пов'язана з ними соціокультурна інтеграція зумовлюють зростання значення іноземної мови як «медіатора» і засобу міжкультурного діалогу. Найефективнішою моделлю опанування останньою та формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів є іномовна освіта, заснована на синергізації виховного потенціалу навчання та власне виховання в їх комунікативній інтенційності. Актуальним у викладанні дисципліни «Іноземна мова» у вітчизняних ЗВО в контексті міжкультурного діалогу вважаємо зближення культурознавчого та лінгвістичного компонентів, сприяння сприйняттю мови як знакового виразу культурних змістів та поглибленому пізнанню студентами культури країни, мова якої вивчається. Особливої ваги в українському культурно-освітньому просторі набуває поєднання міжкультурно-комунікативних завдань іномовної освіти з діалогізованим національним самопізнанням.

Перспективи подальших досліджень. Як на перспективу подальших наукових пошуків вкажемо на конкретизацію та практичну апробацію концепції іномовної освіти щодо різноманітних спеціальностей українських вишів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Библер В. С. Культура : Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–43.*
2. *Библер В. С. От науконаучения к логике культуры / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.*
3. *Боговик Н. В. Воспитание поликультурной личности учащихся в процессе изучения иностранного языка (на материале общеобразовательных школ и молодежных организаций) : автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.01 – общая педагогика ; история педагогики и образования / Н. В. Боговик. – Барнаул : Барнаульский гос. пед. ун-т, 2009. – 22 с.*
4. *Бордовская Н., Реан А. Педагогика / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.*
5. *Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1997. – 327 с.*
6. *Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в. : смена парадигм / М. Н. Ветчинова. – Курск : Изд-во Курского гос. ун-та, 2009. – 328 с.*
7. *Гейхман Л. К., Клейман Э. И., Кушнина Л. В., Теплоухова Л. А. Воспитательный и развивающий потенциал современного иноязычного образования / Л. К. Гейхман, Э. И. Клейман, Л. В. Кушнина, Л. А. Теплоухова // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – № 24. – Серия «Образование. Педагогические науки». – Вып. 13. – С. 55–63.*
8. *Каган М. С. Методологическая программа системно-синергетического исследования / М. С. Каган // Эстетика как философская наука. – СПб. : Петрополис, 1997. – С. 50–65.*
9. *Кречко Д. «Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода / Д. Кречко // ДРГГУ : актуальные исследования. – 2007. – № 9. – С. 124–127.*
10. *Липатова Ю. Ю. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку / Ю. Ю. Липатова // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка : материалы IV Межд. науч.-практ. конф. / [Науч. ред. О. Ю. Макарова]. – Казань : ГБУ «Респ. центр мониторинга качества образования», 2013. – С. 128–130.*
11. *Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 170 с.*
12. *Педагогика / [Под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Пед. общ-во России, 1998. – 640 с.*
13. *Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. – Кн. 1 / И. П. Подласый. – М., 1999. – 576 с.*
14. *Сапрыкина Г. В. Диалог культур – условие развития иноязычной коммуникативной культуры студентов университета / Г. В. Сапрыкина // Вестник ОГПУ. – Серия «Гуманитарные науки». – 2002. – № 4 (30). – С. 297–305.*
15. *Ситаров В. Дидактика / [Под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.*
16. *Телегина А. Т. Иноязычная коммуникативная деятельность – процесс*

активного взаимодействия на уровне межкультурной коммуникации, нацеленный на саморазвитие личности в профессиональной деятельности / А. Т. Телегина // Гуманитарные науки. Педагогика. – 2013. – № 4 (28). – С. 253–263.

17. *Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.*
18. *Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.*
19. *Шпак Н. О. Духовно-нравственное развитие личности студента в ходе иноязычной коммуникационной деятельности / Н. О. Шпак // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 11. – С. 294–295.*
20. *Гришкова Р. О. Лінгвокраїнознавчі аспекти вивчення англійської мови / Р. О. Гришкова // [Електронний ресурс]. URL Режим доступу : http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/75697/32-Grishkova.pdf?sequence=1 (дата звернення : 29.04.2018).*
21. *Межуев В. М. Диалог как способ межкультурного общения в современном мире / В. М. Межуев // Вопросы философии : официальный сайт. 04.10.2011 / [Электронный ресурс]. URL Режим доступа : http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=387&Itemid=52 (дата обращения : 28.04.2018).*
22. *Паксина Е. Б. Концепция диалога в работах М. Бахтина и В. Библера / Е. Б. Паксина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–2 / [Электронный ресурс]. URL Режим доступа : http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19949 (дата обращения : 29.04.2018).*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Bybler V. S. Kul'tura: Dyaloh kul'tur (dosvid vyznachennya) / V. S. Bybler // Voprosy fylosofyy. - 1989. - № 6. - S. 31-43.*
2. *Bybler V. S. Vid naukovoho kontrolyu do lohiky kul'tury / V. S. Bibler. - M. : Polityzdat, 1991. - 412 s.*
3. *Bohovyk N. V. Pidhotovka polikul'turnoyi osobystosti studentiv u protsesi vyvchennya inozemnoho movy (na materiali zahal'noosvitnikh shkil ta molodizhnykh orhanizatsiy): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. 13.00.01 - zahal'na pedahohika; istoriya pedahohiky ta osvity / N. V. Bohovyk. - Barnaul: Barnaul's'kyy derzhavnyy. ped. Un-t, 2009. - 22 s.*
4. *Bordovskaya N., Rean A. Pedahohika / N. Bordovskaya, A. Rean. - SPb. : Pyter, 2003. - 304 s.*
5. *Vezhbytskaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznannya / A. Vezhbytskaya. - M. : Russkye slovary, 1997. - 327 s.*
6. *Vetchynova M. N. Teoryya i praktyka druhoyazychnoho obrazovanyya v otechestvennoy pedahohitsi druhoyi polovyny KHIKH - pochatku KHKH st. : smena paradyhm / M. N. Vetchynova. - Kursk: Yzd-vo Kurskoho hos. Un-ta, 2009. - 328 s.*
7. *Heykhman L. K., Kleyman E. I., Kushnyna L. V. Teploukhova L. A. Vospytatel'nyy i rozvyvayuchyy potentsial suchasnoho inozemnoho osvity / L. K. Heykhman, E. I. Kleyman, L. V. Kushnyna, L. A. Teploukha // Vestnyk YUUrHU. - 2011. - № 24. - Seriya «Obrazovanye. Pedahohichni nauky ». - Vyp. 13. - S. 55-63.*

8. *Kahan M. S. Metodolohichna prohrama systemno-synerhetychnoho doslidzhennya / M. S. Kahan // Estetyka yak filosofs'ka nauka. - SPb. : Petropolis, 1997. - S. 50-65.*
9. *Krechko D. «Obrazovanye», «vykhovannya» i «navchannya» z pozytsiy kompetentnostnoho pidkhodu / D. Krechko // DRHHU: aktual'ni doslidzhennya. - 2007. - № 9. - S. 124-127.*
10. *Lypatova YU. YU. Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti studentiv u protsesi navchannya inozemnomu movoyu / YU. YU. Lypatova // Tradytsiyi ta innovatsiyi v prepodavanni inozemnoho movy: materialy IV Mezhd. nauch.-prakt. konf / [Nauch. red. O. YU. Makarova]. - Kazan': HBU «Resp. tsentr monitorynhu yakosti osvity », 2013. - S. 128-130.*
11. *Passov E. I. Prohrama-kontseptsiya komunikatyvnoho inozemnoyi osvity / E. I. Passov. - M. : Prosveshchenye, 2000. - 170 s.*
12. *Pedahohyka / [Pod red. P. I. Pydkasystoho]. - M. : Ped. obshch-vo Rosiyi, 1998. - 640 s.*
13. *Pidlasyy I. P. Pedahohika. Novyy kurs. - Kn. 1 / I. P. Podlasyy. - M., 1999. - 576 s.*
14. *Saprykyna H. V. Dyaloh kul'tur - umova rozvytku inozemnoyi komunikatyvnoyi kul'tury studentiv universytetu / H. V. Saprykyna // Vestnyk OHPU. - Seriya «Humanitarni nauky». - 2002. - № 4 (30). - S. 297-305.*
15. *Sytarov V. Dydaktyka / [Pod red. V. A. Slastenyna]. - M. : Yzdatel'skyy tsentr «Akademyya», 2004. - 368 s.*
16. *Telehyna A. T. Innoyazychna komunikatyvna diyal'nist' - protses aktyvnoyi vzayemodiyi na rivni mizhkul'turnoyi komunikatsiyi, spryamovanyy na samorozvytok osobystosti v profesiyniy diyal'nosti / A. T. Telehyna // Humanitarni nauky. Pedahohika. - 2013. - № 4 (28). - S. 253-263.*
17. *Ter-Mynasova S. H. Yazyk y mezhkul'turnaya kommunykatsyya / S. H. Ter-Mynasova. - M. : Slovo / Slovo, 2000. - 624 s.*
18. *Khutorskoy A. V. Sovremennaya dydaktyka: uchebnyk dlya vuziv / A. V. Khutorskoy. - SPb. : Pyter, 2001. - 544 s.*
19. *Shpak N. O. Dukhovno-nravstvennoe rozvytok osobystosti studenta v khodi inozemnoyi komunikatsiynoyi diyal'nosti / N. O. Shpak // Teoryya y praktyka obshchestvennoho razvytyya. - 2015 rr. - № 11. - S. 294-295.*
20. *Hryshkova R. O. Linhvokrayinoznavchi aspekty vyvchennya anhliys'koyi movy / R. O. Hryshkova // [Elektronnyy resurs]. URL Rezhym dostupu: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/75697/32-Grishkova.pdf?sequence=1 (data zvernennya: 29.04.2018).*
21. *Mezhuev V. M. Dyaloh yak sposib mizhkul'turnoho spilkuvannya v suchasnomu sviti / V. M. Mezhuev // Voprosy fylosofyy: ofytsyal'nyy sayt. 04.10.2011 / [Élektronnyy resurs]. URL Rezhym dostupu: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=387&Itemid=52 (data zvernennya: 28.04.2018).*
22. *Paksyna E. B. Kontseptsiya dialoha v robotakh M. Bakhtyna i V. Biblora / E. B. Paksyna // Sovremennye problemy nauky y obrazovanyya. - 2015 rr. - № 1-2 / [Elektronnyy resurs]. URL Rezhym dostupu: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19949 (data zvernennya: 29.04.2018).*

EDUCATION AS COMPONENT OF EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL DIALOGUE: THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECTS

Chubukina O.V.,
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, NAU them. M.E. Zhukovsky «KhAI», Kharkov, Ukraine

Tanko E.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, NTU «KhPI», Kharkiv, Ukraine

ЮНИК І.Д.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології,
Київський національний
торговельно-економічний
університет,
м. Київ, Україна

СПЕЦИФІКА РОБОТИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СКЛАДНИКІВ ПАМ'ЯТІ В УЧАСНИКІВ БРЕНД-КОМУНІКАЦІЇ

У статті висвітлено психологічні механізми сприймання та запам'ятовування інформації про властивості бренду учасниками бренд-комунікації. Обґрунтовано потребу в якісному розпізнанні глобальних та локальних ознак властивостей бренду, що впливають на зорові, слухові, дотикові, нюхові та смакові рецептори учасників бренд-комунікації. Доведено, що розпізнання ознак інформації про властивості бренду – це розгорнутий в часі процес, тривалість якого залежить від кількості одночасного їх сприймання і легкості диференціювання.

Ключові слова: *бренд-комунікація, інформація, сприйняття, запам'ятовування, властивості бренду, пам'ять.*

В статье освещены психологические механизмы восприятия и запоминания информации о свойствах бренда участниками бренд-коммуникации. Обоснована потребность в качественном распознавании глобальных и локальных обозначений свойств бренда, которые воздействуют на зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные и вкусовые рецепторы участников бренд-коммуникации. Доказано, что распознавание признаков информации о свойствах бренда – это развернутый во времени процесс, длительность которого зависит от количества одновременного их восприятия и легкости дифференциации.

Ключевые слова: *бренд-коммуникация; информация; восприятие; запоминание; свойства бренда; память.*

The psychological mechanisms of perception and memorization of information about the properties of the brand by participants of brand

УДК [159.9:316.77]:004.77 **© ЮНИК І.Д., 2018**

communication are shown in the article. It's proved the need for quality recognition of global and local characteristics of the brand properties, which affects on visual, auditory, tactile, olfactory and gustatory receptors of brand communication's participants. The author has come to the conclusion, that recognition of signs of information about the properties of brand is long process, and its duration depends on the number of simultaneous perception and ease of differentiation.

Key words: *brand communication, information, perception, memorization, properties of brand, memory.*

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток комунікативного простору в епоху постмодернізму вимагає від психологічної науки розкриття механізмів цілісного сприйняття інформації, яка висвітлює властивості бренду та опирається на типологію ринку рекламних повідомлень. Споживач не просто фіксує ці властивості на сенсорно-перцептивному рівні, а й здійснює в уяві їх зіставлення з раніше запам'ятованими властивостями інших брендів. Саме тому особливої актуальності набуває вивчення механізмів діяльності структурно- функціональних складників пам'яті особистості в бренд-комунікації, від якої залежить як швидкість та якість запам'ятовування бажаної інформації, так і успішність її інтерпретації в умовах конкурентної торгівельної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Процес комунікації, одним з «учасників» якого виступає бренд, у психологічних дослідженнях Ю. Бровкіної, Є. Горчакової, Д. Шульця, А. Щербака та інших науковців отримав назву «бренд-комунікації». Досить ґрунтовно висвітлено змістову наповненість поняття «бренд» з позицій:

- ідентифікаційності як особистості, так і компаній чи держав (С. Анхольт, П. Дойль, І. Рейн і ін.);
- образної структури бренду у свідомості споживачів (В. Музикант, Р. Харріс, В. Харт і ін.);
- системного підходу до висвітлення якісних показників бренду (І. Грошев, А. Краснослободцев, Дж. Траут і ін.)
- сукупності обіцянок щодо якісних показників бренду (Б. Ванекен, М. Васильєва, А. Надеїн і ін.);
- ідентичності символіки різних брендів (У. Аренс, К. Веркман, В. Домнін і ін.) тощо.

Сучасною наукою, окрім закономірностей функціонування корпоративного бренду та соціально-психологічних технологій його формування, менш розробленими є психологічні механізми бренд-комунікацій. Хоча загальновідомо, що саме бренд-комунікації забезпечують формування бажаного ставлення споживачів до бренду. Саме тому поняття «бренд-комунікація» у психологічних дослідженнях розглядається як процес взаємодії працівників брендингу зі споживачами, в результаті якої перед-

бачаються зміни в мотивації, установках, поведінці та діяльності людей, а також формується конвенціональний образ бренду [2, 40; 8, 134-136; 9, 451-457 тощо].

Психологічний компонент бренд-комунікацій забезпечує вплив на свідомість його учасників. Особливого розмаху набула боротьба за неї у період кінця XX – початку XXI століть, який характеризується жорсткою конкуренцією на рівні не тільки виробництва, а й корпоративного і рекламного дискурсу, зокрема, на рівні слоганів, під якими бренди здійснюють рекламні кампанії, керуючи свідомістю споживачів.

Аналіз психологічної літератури з досліджуваної проблеми, а також вивчення процесу впливу на свідомість споживачів надають змогу зробити висновок, що невисвітленими залишились питання специфіки роботи структурно-функціональних складників пам'яті учасників бренд-комунікаціъ. Натомість, у працях Р. Аткінсона, С. Кисіля, В. Шапаря та інших науковців доведено, що саме від діяльності цих складників пам'яті особистості залежить не тільки швидкість та якість запам'ятовування бажаної інформації, а й успішність її зіставлення (порівняння) з раніше засвоєною.

Мета статті – висвітлити специфіку роботи структурно-функціональних складників пам'яті учасників бренд-комунікації, врахування якої надасть змогу підвищити ефективність впливу на їх свідомість.

Виклад основного матеріалу дослідження. У період кризових видозмінень економічних систем змінюються соціальні установки і прагнення споживачів, що спонукає науковців до розгляду бренд-комунікацій в психологічному аспекті. Досліджуючи їх залежність від якості запам'ятовування слоганів, під якими бренди здійснюють рекламні кампанії, опановуючи свідомістю споживачів, вітчизняні та зарубіжні науковці одностайно дійшли висновку, що накопичування психологічних знань і їх доцільне використання сприяє підвищенню ефективності означеної діяльності [2, 39-40; 8, 137-142; 9, 459-465 тощо].

Вплив бренд-комунікацій спрямований, перш за все, на мотиваційну сферу споживачів, їх поведінку, групову і міжгрупову діяльність. Саме тому пріоритетності тут набуває міжособистісна та міжгрупова бренд-комунікація, яка може визначатись характером взаємодії її учасників (рекламодавців, рекламовиробників, бренд-менеджерів, покупців та потенційних покупців брендової продукції тощо). Така бренд-комунікація виникає в процесі сумісної діяльності, під час якої її учасники обмінюються інформацією, вербально і невербально впливаючи один на одного відповідно до конкретної ситуації. До вербальних засобів впливу на учасників бренд-комунікації доцільно віднести:

- техніку дихання та мовлення;
- логіку побудови інтонацій (логічні наголоси, паузи тощо).

Всі вербальні засоби впливу на учасників бренд-комунікації пов'язуються з мовою, адже від красномовства, виразності звучання голосу, його тембру, уміння навіювати і переконувати залежить її успішність. За дослідженнями О. Булатової, Б. Ліхачова, Л. Спіріна та інших науковців, слово є найважливішим і найпотужнішим засобом відображення власної думки. Саме тому однією з умов досягнення успіху у будь-якій комунікаційній діяльності має бути досконале володіння виразною мовою. Звичайно, мовна бренд-комунікація складається не лише з культури і техніки мовлення, але і з

його логіки та словесної дії. Культуру мовлення можна охарактеризувати як взаємодію слів, що визначається семантичною структурою, обсягом активного словникового запасу й інтонацією. Її основою є знання орфоепічних, лексичних, граматичних та синтаксичних норм літературної мови. Техніка мовлення залежить від вміння користуватись своїм голосом, дикцією і диханням. Тільки завдяки поставленому голосу, чіткій дикції і правильному нижньореберному, діафрагменному диханню фахівець з бренд-комунікації здатен емоційно передати найтонші психологічні нюанси властивостей бренду. Логіку мови віддзеркалюють наголоси, паузи, мелодика, інтонації та її темпоритм. Саме остання ознака (темпоритм) допомагає розмежовувати паузами фрази на доступні для сприйняття фрагменти. Словесна дія розкриває підтекст у процесі спілкування з учасниками бренд-комунікації завдяки закладеній в ній енергетиці.

Разом з тим, слід зазначити, що вербальними засобами впливу на учасників бренд-комунікації передається менше інформації, ніж невербальними, оскільки останні обумовлюються імпульсами підсвідомості, і це надає їм змогу бути більш переконливими. Вербальний канал використовується для передачі інформації, у той час як невербальний – для встановлення взаєморозуміння, трансляції емоцій та передачі власного ставлення до предмета розмови. Невербальні засоби впливу на учасників бренд-комунікації відображають зміст властивостей бренду і підсилюють процес його сприйняття. Засобами невербального впливу на учасників бренд-комунікації є:

- постава (положення) тіла;
- пластика тіла (узгодженість рухів і жестів);
- міміка (сукупність скоординованих рухів м'язів обличчя);
- жестикуляція (тілесний рух).

Таким чином простежуються два види бренд-комунікації – вербальний та невербальний.

Перший (вербальний) вид бренд-комунікації доцільно розмежувати на два підвиди: внутрішній та зовнішній. Перший підвид вербального виду бренд-комунікації забезпечує не лише миттєве сприйняття та усвідомлення властивостей бренду на сенсорно-перцептивному рівні, а й здійснює в уяві учасників означеного процесу їх зіставлення з раніше запам'ятованими властивостями інших брендів. Другий підвид вербального виду бренд-комунікації забезпечує зовнішній прояв особистісної оцінки сприйнятих та усвідомлених властивостей бренду. Такий прояв відбувається з урахуванням оптимальної емпатії по відношенню до інших учасників бренд-комунікації.

Другий (невербальний) вид бренд-комунікації також доцільно розмежувати на два підвиди: комунікативні рухи та регулятивні рухи. Комунікативним рухам належить вище ієрархічне становище в загальній системі невербального впливу на учасників означеного процесу. Вони спрямовуються на підсилення передачі іншим учасникам бренд-комунікації власного відношення до сприйнятих та усвідомлених властивостей бренду, а регулятивні – на корекцію особистісного психоемоційного стану. Обидва ці підвиди є віддзеркаленням змістово-емоційного образу бренду.

Отже, основу всіх видів бренд-комунікації складає запам'ятована інформація про властивості бренду. Натомість, запам'ятовування будь-якої інформації розпочинається з її сприйняття. Розгляд психологічних механізмів управління процесом

сприймання інформації учасниками бренд-комунікацій неможливий без уточнення специфіки роботи їх пам'яті, адже саме вона виступає необхідною психічною передумовою підвищення ефективності будь-якої діяльності. Саме тому простежується необхідність у стислому розгляді вихідних положень провідних психологічних теорій пам'яті.

Однією з перших теорій пам'яті була асоціативна, яка виникла в XVII столітті і набула особливого розвитку в XVIII – XIX століттях. Більшість її вихідних положень не втратила своєї актуальності і сьогодні. За цією теорією, пам'ять учасників бренд-комунікацій – це складна двокомпонентна система накопичування та відтворювання інформації, в основі якої лежать короткострокові або тривалі асоціації за суміжністю, подібністю, контрастом, тимчасовою та просторовою близькістю. Всі ці асоціації розподіляються на два види: прості та складні.

До простого виду асоціацій учасників бренд-комунікацій відносяться асоціації за суміжністю, подібністю та контрастом. Перші (асоціації за суміжністю) поєднують інформацію про властивості бренду на основі їх взаємопов'язаності у часі чи просторі. Другі (асоціації за подібністю) поєднують інформацію про властивості бренду взаємопов'язаністю їх однотипних рис, що надають змогу під час згадування однієї з них пригадати інші. Треті (асоціації за контрастом) відбивають інформацію про протилежні властивості бренду для їх зіставлення та порівняння.

До складного виду асоціацій учасників бренд-комунікацій відносяться ті, які спрямовані на пізнання та формування змістової наповненості властивостей бренду. У них поєднуються два явища, котрі в дійсності постійно взаємодіють між собою: частина та ціле, рід і вид, причина та наслідки тощо.

Слід зазначити, що саме взаємодія асоціацій будь-якого виду складає основу формування в уяві учасників бренд-комунікацій змістово-емоційного образу бренду. Проте інтерпретація змісту їх пам'яті як зв'язку за типом «стимул – реакція» накладає обмеження на глибоке розуміння мнемічних процесів керованого сприйняття інформації про властивості бренду, оскільки на перший план висувається концепція зовнішнього зв'язку його беззмінних елементів, що призводить учасників бренд-комунікацій до пасивного управління власною когнітивною сферою.

Недоліки такого підходу стають все більш очевидними при аналізі вихідних положень теорії гештальта. Для неї вихідним поняттям і одночасно головним принципом, на базі якого розкриваються механізми управління процесом сприйняття інформації, виступають не асоціації первинних елементів, а їх цілісна організація – «гештальт». За цією теорією, вимогливий стан учасників бренд-комунікацій викликає у них відповідну установку на розпізнання та сприйняття ознак властивостей бренду, а також на їх подальше запам'ятовування. При цьому особливого значення набуває структурування властивостей з визначенням головної та доведенням до цілісності сприйняття образу бренду. Звичайно, запам'ятовування будь-якої інформації залежить від формування цілісних мнемічних структур, ізоморфних структурам сприйняття.

Розмежування бренду на компоненти з виділенням провідного й встановленням послідовності їх сприйняття та запам'ятовування, а також процес інтеграції цих компонентів у цілісну

систему доцільно вивчати в рамках гештальтпсихології, яка надає змогу встановити закономірності роботи пам'яті учасників бренд-комунікацій у залежності від різних об'єктивних факторів, зокрема:

- кількості і структури пред'явлених ознак властивостей бренду у процесі їх сприймання;
- тривалості пред'явлення ознак властивостей бренду у процесі їх сприймання;
- послідовності сприймання ознак властивостей бренду;
- наявності перешкод у процесі сприймання ознак властивостей бренду тощо.

Проте якісний аналіз активності учасників бренд-комунікацій при цьому майже не простежується, чим утруднюються пошуки ефективних шляхів удосконалення бренд-комунікаційних процесів. У зазначеному аспекті перспективними є вихідні положення трьохкомпонентної теорії пам'яті, за якою вона розмежовується на такі структурно-функціональні складники:

- сенсорний регістр пам'яті учасників бренд-комунікації;
- короткострокова пам'ять учасників бренд-комунікації;
- довгострокова пам'ять учасників бренд-комунікації.

Відповідно до цієї теорії пам'яті, сенсорний регістр учасників бренд-комунікації як її самостійна функціональна складова забезпечує сприйняття інформації про властивості бренду і перенесення цієї інформації до короткострокової пам'яті. Однією з особливостей роботи сенсорного регістру є короткочасність утримання чіткого образу новосприйнятих властивостей бренду, після чого він «розпадається» під впливом дії наступної порції сприйнятих властивостей бренду. Сприйняття наступної інформації про властивості бренду може змінити чи навіть зовсім стерти попередні образи у цьому регістрі.

У короткостроковій пам'яті учасників бренд-комунікації формується копія інформації про властивості бренду зі сприйнятих образів на виході з сенсорного регістру та з репрезентованих семантичних понять на виході з довгострокової пам'яті. Сюди потрапляє тільки та частина інформації про властивості бренду, котра важлива для учасників бренд-комунікації. Основною функціональною особливістю роботи цієї складової їх пам'яті є обробка скороченої кількості новосприйнятої інформації про властивості бренду. У довгостроковій пам'яті інформація про властивості бренду зберігається в закодованих семантичних поняттях. Ефективність процесів здобуття визначається їх доступністю для активації та подальшої репрезентації.

За вищезгаданою теорією розмежування пам'яті відповідно до її структурно-функціональних складників, семантична організація послідовності інформації про властивості бренду в учасників бренд-комунікацій характеризується двома особливостями, а саме:

- короткочасністю утримання чіткого образу новосприйнятої інформації про властивості бренду;
- використанням семантичних зв'язків у сприйманні "порцій" новосприйнятої інформації про властивості бренду.

Стосовно першої особливості семантичної організації послідовності інформації про властивості бренду в учасників бренд-комунікацій, слід зазначити, що лише за наявності хоча б нетривалого часу новосприйнята

інформація може бути доступна для розпізнання та обробки. За цей час встановлюється її зв'язок з передуючою та наступною інформацією про властивості бренду, що забезпечує інтеграцію компонентів бренду у відповідні конфігурації. Означені процеси проходять у короткостроковій пам'яті учасників бренд-комунікацій. Відповідно до такої інтерпретації структурного розмежування їх пам'яті, новосприйнята інформація про властивості бренду може зіставлятися з наступною лише за умови потрапляння останньої до короткострокової пам'яті упродовж терміну зберігання першої.

Друга особливість організації послідовності інформації про властивості бренду в учасників бренд-комунікацій стосується семантичного аспекту процесу її розпізнання. Для цього використовуються семантичні зв'язки, які забезпечують її розпізнання та перенесення до короткострокової пам'яті. Отже, новосприйнята інформація про властивості бренду спочатку кодується, а лише потім підлягає семантичному структуруванню у довгостроковій пам'яті учасників бренд-комунікацій.

Якісне сприйняття інформації про властивості бренду в учасників бренд-комунікацій забезпечується її фізичним впливом на зовнішні рецептори сенсорного регістру (зорові, слухові, дотикові, нюхові та смакові). Після зникнення такого фізичного впливу на відповідні рецептори сенсорного регістру інформація зберігається в початковій формі (образі) лише упродовж 200 – 400 мілісекунд. Сприймання наступної «порції» інформації про властивості бренду змінює або зовсім стирає попередній образ в цьому регістрі.

Втім, якість сприйняття інформації про властивості бренду в учасників бренд-комунікацій залежить не лише від її фізичного впливу на такі рецептори, а й від швидкості і точності розпізнання цієї інформації. Процедура розпізнання інформації про властивості бренду може здійснюватись як мимовільно, так і довільно, де провідна роль належить мотивації. Її основу складають мотиви. «Мотив» (від лат. movere – рухати, штовхати) характеризується як спонукальна причина дій і вчинків учасників бренд-комунікації. Однак, мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні фактори, а найголовніше – це наявність мети і проміжних цілей, які спрямовують їх до цієї мети. Чим чіткіше вони «бачать» мету і проміжні цілі, тим більше зусиль спрямовують для її досягнення. Мотивація до якісного сприйняття інформації про властивості бренду створюється в учасників бренд-комунікацій, перш за все, зацікавленістю її змістом та зануренням у процес їх розпізнання. Таким чином викликається інтерес, який «переростає» у бажання, а потім у потребу. Тільки відчуття потреби створює умови для прояву прагнення рухатись до мети.

Психологічне управління процесом сприймання інформації про властивості бренду забезпечується увагою учасників бренд-комунікацій. Вони свідомо можуть вибирати напрям спрямованості уваги на ознаки властивостей бренду. Все те, що потрапляє в коло уваги учасників бренд-комунікації, може усвідомлено сприйматись, оцінюватись, осмислюватись і запам'ятовуватись. Хоча увага не має свого власного продукту, вона здатна покращувати результат діяльності інших психічних процесів (пам'яті, уяви, мислення тощо) під час сприймання інформації про властивості бренду.

Для якісного сприйняття інформації про властивості бренду важливі не лише їх фізичні особливості, які уявля-

ються учасниками бренд-комунікації або впливають на зорові, слухові, дотикові, нюхові чи смакові рецептори, а й усвідомлення новосприйнятої інформації, оскільки у процесі сприймання їй надається відповідне значення. Усвідомлення інформації про властивості бренду відбувається за наступним алгоритмом:

- інформація про властивості бренду впливає на відповідний рецептор сенсорного регістру пам'яті учасників бренд-комунікації;
- впливаючи на рецептор певної модальності в сенсорному регістрі, фізичні параметри інформації про властивості бренду видозмінюються у відповідні стани центральної нервової системи, які ізоморфні специфічним особливостям її ознак.

Слід зазначити, що будь-яка інформація про властивості бренду відображається ознаками, які можуть бути сприйняті тільки певним рецептором сенсорного регістру пам'яті учасників бренд-комунікації. Розпізнання комплексу таких ознак дійсне лише за умови збереження слідів сприйнятої раніше інформації про властивості бренду у такому виді, який дозволяє встановити відповідність (невідповідність) між новосприйнятими ознаками і цими слідами. Тільки після встановлення означеної відповідності новосприйнята інформація про властивості бренду набуває значення, тобто отримує інтерпретацію. Нерозпізнані ознаки інформації про властивості бренду відправляються у буфер сенсорного регістру пам'яті учасників бренд-комунікації.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал стосовно специфіки роботи структурно-функціональних складників пам'яті в учасників бренд-комунікації, можемо зробити **висновки.**

1. Бренд-комунікація – це процес взаємодії між собою учасників брендингу (рекламодавців, рекламовиробників, бренд-менеджерів, покупців та потенційних покупців брендової продукції тощо), спрямований на переконливе донесення інформації про ціннісні властивості бренду та її трансформацію в їх свідомості відповідно до уявного утворення очікуваного цілісного образу бренду. Успішність бренд-комунікації повністю залежить від функціонування когнітивних процесів її учасників.

2. Досягнення високої якості запам'ятовування інформації про властивості бренду учасниками бренд-комунікації можливе лише за умови швидкого і точного розпізнання її ознак. Розпізнання ознак інформації про властивості бренду – це розгорнутий у часі процес. Чим більша їх кількість розпізнається і чим дрібнішими вони є, тим більше часу вимагає цей процес. За наявності часового дефіциту ймовірність якісного розпізнання ознак інформації про властивості бренду учасниками бренд-комунікації зменшується. При пред'явленні невеликої кількості добре знайомих і легко диференційованих ознак інформації про властивості бренду здійснюється їх одночасне сприймання.

3. За варіативної подібності ознак інформації про властивості бренду, котрі диференціюються, різниця у ймовірності їх розпізнання обумовлюється послідовною перевіркою кожного варіанту. Послідовність перевірки таких ознак формується автоматично, якщо властивості бренду пов'язані одними значеннями й реакціями та зустрічаються досить часто. У випадку, коли одні й ті самі властивості бренду викликають різну реакцію, – у процесі розпізнання інформації про них

учасники бренд-комунікації змушені застосовувати керований пошук, пов'язаний з обмеженістю когнітивних ресурсів. Успішність такого пошуку при симультанній стимуляції може знижуватися.

4. Глобальні ознаки властивостей бренду, що впливають на зорові, слухові, дотикові, нюхові та смакові рецептори сенсорного регістру пам'яті учасників бренд-комунікації, сприймаються раніше за локальні. Спрямовування їх уваги на глобальні ознаки властивостей бренду зменшує вплив їх локальних ознак на означені рецептори. Концентрація уваги на локальних ознаках властивостей бренду залишає незмінним вплив їх глобальних ознак на зорові, слухові, дотикові, нюхові та смакові рецептори сенсорного регістру пам'яті учасників бренд-комунікації.

Звичайно, викладена у статті інформація не в повному обсязі розкриває усі аспекти поставленої проблеми. Натомість, вона може слугувати основою для подальших пошуків ефективних методів і прийомів удосконалення процесу бренд-комунікації, оскільки маловивченими залишилися питання активізації уваги під час сприймання інформації про властивості бренду, застосування когнітивних умінь в умовах часового дефіциту тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Ричард Аткинсон; [пер. с англ. и общ. ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова]. – М. : Прогресс, 1980. – 526 с.*
2. *Бровкина Ю. Ю. Социальная психология бренд-коммуникации : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 "Общая психология, история психологии" / Ю.Ю. Бровкина. – М., 2009. – 43 с.*
3. *Грошев И. В. Эмоциональный брендинг и поведение потребителя / И. В. Грошев, А. А. Краснослободцев // Проблемы теории и практики управления. №7-8. 2012. С. 119-127.*
4. *Гэд Т. Брендинг честной коммуникации. Обманывать людей сегодня дорого и трудно Т. Гэд // Управление компанией. – 2009. – № 1. – С. 6-8.*
5. *Кисіль С. Г. Продуктивність КЧП у зв'язку з типологічними властивостями нервової системи людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / С. Г. Кисіль. – К., 1994. – 18 с.*
6. *Музыкант В. Л. Маркетинговые основы управления коммуникациями / В. Л. Музыкант. – М. : ЭКСМО, 2008. – 832 с.*
7. *Траут Дж. Большие бренды – большие проблемы: учитесь на чужих ошибках! / Дж. Траут. – СПб. : ПИТЕР, 2002. – 238 с.*
8. *Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 448 с.*
9. *Шульц Д. Стратегические бренд-коммуникационные кампании / Д. Шульц, Б. Барнс. – М. : ИД Гребенников, 2003. – 512 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Atkynson R. Chelovecheskaya pamyat' y protsess obuchenyya / Rychard Atkynson; [per. s anhl. y obshch. red. YU. M. Zabrodyna, B. F. Lomova]. - M. : Prohress, 1980. - 526 s.*
2. *Brovkyna YU. YU. Sotsial'na psykholohiya brend-komunikatsiyi: avtoref. dyss. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.05 "Zahal'na psykholohiya, istoriya psykholohiyi" / YU.YU. Brovkyna. - M., 2009. - 43 s.*
3. *Hroshev I. V. Emotsional'nyy brendynh ta povedinka spozhyvacha / I. V. Hroshev, A. A. Krasnoslobodtsev // Problemy teoriyi ta praktyky upravlinnya. №7-8. 2012. S. 119-127.*
4. *Hed T. Brendynh chesnoyi komunikatsiyi. Obmanyuvaty lyudey s'ohodni doroho i vazhko T. Hed // Upravlenye kompanyey. - 2009. - № 1. - S. 6-8.*
5. *Kysil' S. H. Produktyvnist' KCHP v zv'yazku z typolohichnymy vlastyvostyamy nervovoyi systemy lyudyny: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.01 "Zahal'na psykholohiya, istoriya psykholohiyi" / S. H. Kysil'. - K., 1994. - 18 s.*
6. *Muzykant V. L. Marketynhovi osnovy upravlinnya komunikatsiyamy / V. L. Muzykant - M. : EKSMO, 2008. - 832 s.*
7. *Traut Dzh. Bol'shye brendy - bol'shye problemy: uchytes' na chuzhykh pomylkakh! / Dzh. Traut - SPb. : PYTER, 2002. - 238 s.*
8. *Kharris R. Psykholohiya massovykh kommunykatsyy / R. Kharris. - SPb .: Praym - YEVROZNAK, 2001. - 448 s.*
9. *Shul'ts D. Stratehichni brend-komunikatsiyni kampaniyi / D. Shul'ts, B. Barns. - M. : I. D. Hrebennykov, 2003. - 512 s.*

SPECIFICATION OF WORK OF STRUCTURAL-FUNCTIONAL MEMORY COMPOSITES IN BRAND COMMUNICATION PARTICIPANTS

Unyk I.D.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Kyiv National Trade-Economic University, Kyiv, Ukraine

5. ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

---

5. PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF EUROPEAN STANDARDS OF EDUCATION IN UKRAINE

АКІМОВА О.В.,
доктор педагогічних наук
професор, завідувач кафедри,
Вінницький державний
педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
ПУСТОВІТ Г.П.,
доктор педагогічних наук,
професор, Рівненський
державний гуманітарний
університет, м. Рівне, Україна
МАГРЛАМОВА К.Г.,
кандидат педагогічних наук,
викладач, кафедра мовної
підготовки, «Дніпропетровська
медична академія МОЗ України»,
м. Дніпро, Україна

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Специфіка підготовки педагогічного персоналу для навчання майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах полягає в тому, що однією з важливих вимог до особистості сучасного викладача ВНЗ є готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Це пов'язано зі швидкими змінами, котрі відбуваються сьогодні у суспільному житті, стрімким розвитком освітньої сфери, що зумовлює необхідність постійно вдосконалювати власну професійну майстерність, оволодівати сучасними концепціями підготовки фахівців, а також новими змістом, формами, методами, засобами викладання. Викладачі мають готувати підростаюче покоління до вирішення нових професійних проблем,нових непередбачуваних життєвих

УДК 378.614. 253.1:147

© АКІМОВА О.В., ПУСТОВІТ Г.П., МАГРЛАМОВА К.Г., 2018

ситуацій, передавати навички професійного самовдосконалення під час фахової підготовки студентів в умовах ВНЗ. У сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні, реалізації вимог Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, формування нових стандартів зі спеціальностей, зорієнтованих на вітчизняний та європейський ринок праці, актуальною залишається проблема якості підготовки педагогічного персоналу. Спрямованість нової парадигми освіти на особистість, на задоволення її освітніх потреб вимагає створення умов, що забезпечуватимуть майбутнім фахівцям досягнення компетентності у професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до самовдосконалення. Важливим кроком до формування загальноєвропейського освітнього простору стало зростання вимог до специфіки підготовки педагогічного персоналу. Не виключенням у цьому процесі є система медичної освіти України. Упроваджена в Україні модель вищої медичної освіти покликана готувати фахівців відповідної кваліфікації та відповідного рівня компетентності, яка давала б змогу на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки.

Ключові слова: *підготовка педагогічного персоналу, навчання майбутніх лікарів, вищі медичні навчальні заклади.*

Специфика подготовки педагогического персонала для обучения будущих врачей в высших медицинских учебных заведениях заключается в том, что одной из важных требований к личности современного преподавателя вуза является готовность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Это связано с быстрыми изменениями, которые происходят сегодня в общественной жизни, стремительным развитием образовательной сферы, что приводит к необходимости постоянно совершенствовать собственную профессиональное мастерство, овладевать современными концепциями подготовки специалистов, а также новыми содержанием, формами, методами, средствами обучения. Преподаватели должны готовить подрастающее поколение к решению новых профессиональных проблем, новых непредвиденных жизненных ситуаций, передавать навыки профессионального самосовершенствования во время профессиональной подготовки студентов в условиях вуза. В современных условиях реформирования высшего образования в Украине, реализации требований европейская система перевода и накопления кредитов, формирование новых стандартов по специальностям, ориентированных на отечественный и европейский рынок труда, актуальной остается проблема качества подготовки педагогического персонала. Направленность новой парадигмы образования на личность, на удовлетворение его образовательных потребностей требует создания условий, обеспечивающих будущим специалистам достижения

компетентности в профессиональной деятельности, соответствующего культурного уровня, развития потребности к самосовершенствованию. Важным шагом к формированию общеевропейского образовательного пространства стал рост требований к специфике подготовки педагогического персонала. Не исключением в этом процессе является система медицинского образования Украины. Внедрена в Украине модель высшего медицинского образования призвана готовить специалистов соответствующей квалификации и соответствующего уровня компетентности, которая давала бы возможность на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности.

Ключевые слова: *подготовка педагогического персонала, обучение будущих врачей, высшие медицинские учебные заведения.*

The specificity of teaching staff training for the teaching of future doctors in higher educational medical schools is the one of the important requirements for the personality of a modern teacher of university. The main issue is the constant self-development and self-improvement. This is due to the rapid changes that are taking place in public life, the rapid development of the educational sphere, which necessitates continuous improvement of their own professional skills, mastering modern concepts of training specialists, as well as a new content, forms, methods and means of teaching. Teachers have to prepare our younger generation for the solution of new professional problems, new unpredictable life situations, transfer of skills of professional self-improvement during professional training of students in the conditions of higher education. In the current conditions of the reform of higher education in Ukraine, the implementation of the requirements of the European Credit Transfer and Accumulation System, the formation of new standards on specialties oriented on the native and European labor markets, the problem of the quality of training of pedagogical staff remains relevant. The focus of the new paradigm of education on the personality, on the satisfaction of its educational needs, requires the creation of conditions that will provide future professionals with the achievement of competence in professional activities, the corresponding cultural level, the development of the need for self-improvement. An important step towards the formation of the European educational space was the growing demand for the specifics of the training of pedagogical staff. The system of medical education in Ukraine is not an exception in this process. The model of higher medical education implemented in Ukraine is designed to train specialists with the appropriate qualifications and the appropriate level of competence that would enable them to perform their professional duties at a high level.

Key words: *preparation of pedagogical staff, training of future doctors, higher medical educational institutions.*

Актуальність. Основні напрямки розвитку сучасної освіти в контексті глобалізації диктують необхідність звернення до парадигми полікультурної освіти, яка враховує не тільки активну взаємодію всіх суб'єктів навчання з урахуванням їх попереднього досвіду, їх особистісних і культурних особливостей, специфіку навчального матеріалу в освітньому середовищі медичного вузу, а й спеціальну підготовку викладачів, які ведуть свою педагогічну діяльність в полікультурному середовищі.

Виникає необхідність формування культурної чутливості викладача, що реалізує педагогічну діяльність в полікультурному середовищі медичного вузу, як системоутворюючого елемента компетентнісної моделі спеціальної підготовки педагогів зазначеної категорії: наявність достатньої чутливості для того, щоб помічати культурні відмінності, є одним з вирішальних чинників, що обумовлює успіх педагогічної діяльності в умовах, що виникають на перетині культур. Знання та вміння в області етнокультур і міжетнічної взаємодії дозволяють педагогу прийняти своєрідність способу життя конкретних етнічних спільнот, правильно оцінювати специфіку і умови взаємодії і спілкування з їх представниками, знаходити адекватні моделі поведінки з метою підтримки атмосфери злагоди і взаємної довіри, високої ефективності в спільній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Різні аспекти процесу професіоналізації, інтеграція яких в ході трансформаційних процесів системи медичної освіти виявляє в ній статусні характеристики лікаря-педагога, розкривається на прикладі лікарської професії в Великобританії Дж. Олсопа і К. Джонса. Термін «рольова дистанція», запропонований І. Гофманом, дає можливість зрозуміти сутність відокремленості самого індивіда від тієї соціальної ролі, яку він виконує.

Теоретичні концепції стали основою появи в другій половині XX століття нової науки – соціології медицини. Відповідну проблематику розробляли вчені І. Павлов і В. Бехтерєв. Гуманістичний потенціал медицини виявив В. Вернадський. Фундаментальні теоретичні роботи Ю. Лісіцина, Г. Царегородцева, А. Ізуткіна, І. Давидовського внесли великий вклад в розвиток соціології медицини до її інституційного оформлення, пов'язаного з ім'ям А. Решетнікова. Розумінню генетичної, функціональної єдності людини, природи і соціального світу в цілому присвячені праці А. Здравомислова, К. Платонова, Н. Сєдової, І. Фролова, Б. Юдіна, В. Ядова та інших вчених. З різних наукових позицій розкриваються в працях взаємодія медицини зі сферами культури: з філософією (А. Капто, Ю. Хрустальов, Ю. Шевченко ін.), з правом (Н. Сєдова, В. Петров), з мистецтвом (І. Денисов, І. Косарєв,

Ю. Лісіцин, В. Попков, В. Скворцов), з релігією (Ф. Бородулін, Т. Грекова, Н. Рябушкін і ін.). Традиція аксіологічного осмислення ролі і місця вітчизняної медицини висвітлювалася в працях П. Анохіна, А. Богомольця, І. Давидовського, А. Сперанського та ін. Проблема цінностей в медицині інтерпретувалася відповідно до концепції захисту прав пацієнта (С. Єфименко, Н. Сєдова, Т. Силуянова, В. Петров, О. Щепин). У деонтологічній медичній літературі (Б. Карвасарский, І. Косарєв, В. Ташликов, Н. Творогова, С. Толстов та ін.) широко представлений матеріал про особистість лікаря [4, с. 138-144].

Мета статті полягає у аналізі специфіки підготовки педагогічного персоналу для навчання майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У змісті та приорітетних напрямах державного регулювання системи підготовки викладачів вищої школи Великої Британії зазначається, що нині в Об'єднаному Королівстві створена гнучка система педагогічної освіти, котра знаходить постійну підтримку з боку уряду. Цілі та роз'яснення державної політики в галузі вищої освіти Великої Британії містяться у документах уряду, що періодично оновлюються та оприлюднюються у спеціальному виданні «Біла книга», у циркулярах Департаменту освіти та праці тощо. Проаналізувавши документи з проблем освіти, зауважимо, що основні зусилля урядової освітньої політики в 90-і роки спрямовувались на те, щоб підняти стандарти вищої освіти на всіх рівнях; отримати більшу віддачу від коштів, інвестованих у освітні служби; надати навчальним закладам більшу автономію, удосконалити підзвітність; підняти рівень знань. Головною метою освітніх служб на всіх рівнях і для всіх форм є поліпшення фінансування освітніх закладів. З цією метою Департамент освіти та праці конкретизував свою програму дій і визначив основні фактори політики уряду в галузі підготовки педагогічного персоналу. Основним змістом професійної підготовки педагогічного персоналу у 90-і роки є підвищення якості та стандартів освіти. Головною відмінністю університетської освіти є перевага теоретичної підготовки, можливість проводити наукові дослідження. Основу системи професійної підготовки англійських викладачів становлять, в основному, три елементи: загальноосвітній, спеціально-предметний, спеціально-професійний (психолого-педагогічний) [10, с. 13].

Викладач вищої медичної школи у Великій Британії вважається однією з ключових фігур реформ вищої медичної освіти, тому темпи і характер модернізації освіти залежать, в першу чергу, від інтелектуального рівня, професійних і особистісних якостей викладацьких кадрів. За цих обставин змінюється статус викладача, модифікуються вимоги до його фахової та педагогічної компетенції, посилюються вимоги гуманізації навчального процесу при підготовці фахівців різного профілю. Соціальний портрет викладача вузу (як і будь-якій іншій соціально-професійній групі) знаходиться в прямій залежності від конкретних соціальних умов. Соціальні фактори створюють новий тип викладача, якого не було в освітній системі, оскільки викладач може бути включений в різні сфери діяльності. Тому, вивчаючи соціально-професійну групу, дослідник зобов'язаний бачити перед собою, перш за все, конкретних людей, які живуть в певних соціально-економічних умовах, сформованих певним суспільством і власним життєвим до-

свідом [7, с. 158].

У більшості європейських країн здійснюється багаторівнева підготовка науково-педагогічних кадрів вищої школи, у тому числі вищої медичної школи. Значна частина студентів навчається за освітніми програмами тривалістю від трьох до п'яти років, котрі завершується присвоєнням першого академічного ступеня або диплома про базову вищу освіту. В результаті історичного розвитку виокремились німецька, французька, британо-американська, італійська, іспано-португальська і російська базові моделі підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи. Сучасна українська модель підготовки має спільні риси з німецькою та в даний час інтегрується з британо-американською. Найбільш розвиненою формою перепідготовки викладачів в зарубіжній вищій школі є видача просунутих дипломів, котрі видаються в результаті одно-дворічного навчання на базі першого академічного ступеня бакалаврського рівня [5, с.136].

Типи професійного мислення в лікарів і педагогів багато в чому подібні; у своїй діяльності вони базуються на загальних закономірностях норми і відхилень від неї [4]. Лікарю доводиться в ряді випадків наближувати свою діяльність до виховання та навчання. Безперечно, лікар повинен аналізувати, передусім, медичні ситуації, прогнозувати їх розвиток і можливі наслідки. Однак не менш важливим у його професії є «вміння будувати відносини з усіма категоріями пацієнтів, володіти різними стилями спілкування, швидко орієнтуватися в ситуаціях соціальної взаємодії і вибирати оптимальні прийоми впливу на пацієнтів з урахуванням їх психологічних особливостей тощо» [9, с.6].

Однією з головних умов самовдосконалення викладача виступає його повна та гармонійна професійна й особистісна самореалізація. Н. Комісаренко стверджує, що самореалізація – процес, спрямований на перспективу [3, с. 23-25]. Н. Лосєва наголошує, що самореалізація відіграє найважливішу роль у житті людини і по суті визначає весь її життєвий шлях [6, с. 55]. Умовою успішної самореалізації є динамічна, функціональна єдність, у якій образ світу і образ «Я» врівноважені через адекватне розуміння свого місця у світі [1].

В системі вищої медичної школи лікар-викладач виконує одночасно два складних види професійної діяльності: лікарську і педагогічну. Специфіка дослідження його соціальної ролі при цьому полягає в поєднанні двох видів діяльності і їх перетину в практичній площині – освіта (передача теоретичних і прикладних знань) і навчання (передача навичок і умінь). У той же час лікар-педагог повинен постійно самовдосконалюватися і самоосвічуватися, розцінюючи самоосвіту як свого роду «соціальне замовлення» для його соціологічної рефлексії. У цьому виявляються основні особливості соціальної ролі лікаря-педагога, які не були до цього часу предметом інтересу соціології медицини і вивчення яких в даний час стає актуальним. Інтеграція педагогічної складової в професійну діяльність лікаря і формування нової для нього соціальної ролі лікаря-педагога вимагає соціологічного аналізу різних проблем в області навчання лікарів і в процесі отримання ними додаткової професійної освіти «Викладач вищої школи», вивчення умов і факторів, що впливають на успішність даного процесу, забезпечення лікаря-педагога сучасними інноваційними соціально-педагогічними технологіями.

Вивчення функцій вищої школи Британії дозволяє уточнити основні компоненти реформування вищої школи України, обрати оптимальний варіант адаптації цієї реформи до традиційних західних систем підготовки викладача (на прикладі Великої Британії) [10]. Сучасна система підготовки вчительських кадрів Великої Британії склалась і функціонує на основі довготривалої історичної традиції англійського вчителювання. Вона увібрала в себе кращі надбання англійського педагогічного досвіду. Розвиток професійно-педагогічної системи постійно удосконалювався, адекватно реагуючи на політичні, соціально-економічні та духовні зміни в житті Великої Британії:

- в сучасних умовах полеміка щодо проблем освіти продовжується. Однак, в кінцевому підсумку дебати йдуть не стільки про загальні цілі освіти, скільки про засоби їх реалізації. Особливо актуальним є пошук правильного співвідношення між централізацією і децентралізацією, між національними і регіональними чи місцевими інтересами;
- роль держави в системі освітньої підготовки англійського вчителя зберігається. Це дозволяє стабільно відповідати національним освітнім стандартам, зберігати і зміцнювати почуття духовної і культурної спільності всього населення країни;
- освіта Великої Британії фінансується як на державному, так і регіональному рівнях, причому роль останнього постійно зростає, що відповідає основним напрямкам реформ 90-х років. У той же час така система посилює авторитарні тенденції в керівництві освітою, сковує ініціативу працівників шкіл і місцевої адміністрації, затруднює пошуки нових шляхів, нав'язує одноманіття форм і методів педагогічної праці. Тому основною суттю педагогічних реформ 90-х років є посилення процесів децентралізації освіти. При цьому вона не розглядається як засіб для послаблення ролі держави у цій справі, а лише як збільшення відповідальності за стан освіти в регіонах та на місцях. Це дозволить підвищити рівень освіти, значно повніше враховувати місцеві особливості у справі навчання та виховання; а також полегшить проведення різноманітних педагогічних експериментів;
- одним з напрямків реформування вищої педагогічної освіти є збільшення числа абітурієнтів для здобуття вищої педагогічної освіти;
- значна роль у підготовці вчительських кадрів у 90-і роки відводиться неуніверситетським типам навчальних закладів. Роль інститутів і коледжів постійно зростає, їх компетенція і рівень підготовки наближаються до університетських;
- важливим елементом психолого-педагогічного циклу в підготовці майбутніх вчителів визначено педагогічну практику, яка є нині складовою частиною навчальних планів та програм вищих педагогічних і середніх педагогічних навчальних закладів;
- з метою підвищення професійної кваліфікації відповідно до нових суспільних потреб у Великій Британії широко застосовуються нові форми і методи освіти, серед яких все більшого визнання набувають

медіа, екологічна, наукова, інтеркультурна;

- знання про сучасні тенденції розвитку національних моделей педагогічної освіти в країнах Західної Європи і, зокрема, Великої Британії, повинно стати надійним джерелом для створення нових концепцій педагогічної освіти в Україні;
- удосконалення україно-британських освітніх зв'язків на сучасному етапі повинно сприяти входженню України в європейський освітній простір;
- вивчення англійського досвіду і його запровадження повинно переслідувати основну мету – відновлення політико-культурного статусу України в Європі. Однак не слід забувати, що просте наслідування та копіювання міжнародних стандартів стає загрозою власним освітнім традиціям. Тому йдеться не про механічне перенесення, а про творче використання англійського педагогічного досвіду в практиці української системи підготовки майбутнього вчителя в період її реформування [10, с. 21].

Сучасні соціальні процеси характеризуються зміщенням соціальних і культурних бар'єрів в освітньому просторі вищої школи. Одним із проявів процесу глобалізації в освіті є значний приріст числа іноземних студентів, що навчаються у вітчизняних вузах.

Що збільшується з кожним роком кількість іноземних студентів, які навчаються в медичних університетах, актуалізує проблему підвищення якості освіти з урахуванням полікультурного наповнення аудиторій.

Навчання іноземного студента в полікультурному середовищі пов'язано з труднощами психологічного і соціокультурного характеру. Іноземний студент повинен опанувати колосальним масивом накопиченої культури, суспільно-історично виробленим досвідом в умовах обмеженого часу і можливостей. Отже, необхідною передумовою успішності засвоєння ним знань буде вміло організована педагогічна взаємодія, максимально оптимізують соціалізацію іноземних студентів в новій соціокультурному середовищі в процесі придбання медичних спеціальностей. Клінічна практика, що є структурним компонентом навчального процесу в медичному вузі, являє собою втілення майбутньої професійної праці, втому числі іноземного студента. Особистісне залучення в клінічну взаємодію з російським пацієнтом вимагає знання культури країни перебування. Тому головним агентом професійної соціалізації, а також посередником міжкультурної комунікації стає викладач.

Умовами успішної реалізації компетентнісної моделі підготовки викладачів зазначеної категорії є:

1) орієнтація цілей педагогічного процесу на основні компонентів професійно-педагогічної компетентності;

2) дотримання принципів педагогічного процесу, заснованого на використанні андрагогіческіе моделі підготовки учнів;

3) формування змісту освіти викладачів, що спирається на компоненти професійно-педагогічної компетентності педагога, що реалізує педагогічну діяльність в полікультурному середовищі медичного вузу;

4) використання методів активного навчання викладачів (метод тренінгів, метод використання навчальних ділових ігор, мозкового штурму, метод кейс-стаді), орієнтованих на формування професійно-педагогічної компетентності педагогів зазначеної ка-

тегорії;

5) розробка і впровадження в процес підготовки викладачів медичного вузу навчально-методичного посібника, структура і зміст якого спираються на принцип пріоритетності самостійного навчання в процесі підготовки викладачів [8].

Висновки. Зміна педагогічних парадигм, що обумовлюють розвиток вищої освіти, ставить перед нами завдання пошуку нових освітніх моделей, адекватних новим психолого-педагогічним підходам в освіті. Очевидно, що пропоновані сьогодні психолого-педагогічні концепції освіти повинні реалізовуватися в рамках конкретної освітньої моделі. Така модель може бути визнана успішною, якщо випускник буде володіти характеристиками (якостями, властивостями), що задаються особистісно-орієнтованою та міждисциплінарною концепціями освіти. Тому на перший план виступає проблема виявлення психологічного механізму успішної навчальної діяльності студентів і професійної діяльності викладачів, оскільки якщо діяльність обох суб'єктів педагогічного процесу буде успішною, то таким виявиться і функціонування самого педагогічного процесу [1].

У зарубіжній вищій школі функціонують різноманітні форми підвищення кваліфікації викладачів. У їх числі – одно-двох річна спеціалізація випускників університетів; стажування терміном до одного року в вузах, науково-дослідних установах і фірмах, цільова підготовка на вчені звання, підвищення кваліфікації на курсах, школах і семінарах. За різними параметрами деякі з названих форм корелюють з практикою української безперервної освіти [5, с.136].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Аверин В. А. Психология в структуре высшего медицинского образования доктор психологических наук Санкт-Петербург. 1997. 19.00.07 Педагогическая психология 322 с. http://www.dissercat.com/content/psikhologiya-v-strukture-vysshego-meditsinskogo-obrazovaniya#ixzz51YWRL2nO*
2. *Бим-Бад Б. М. Педагогика и медицина [Электронный ресурс] / Бим-Бад Борис Михайлович: официальный сайт. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=171.*
3. *Комісаренко Н. Самореалізація як прояв соціального становлення особистості / Н. Комісаренко // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 23–25.*
4. *Красильникова Г. Система моніторингу якості вищої освіти в університетах Великої Британії: досвід для України / Г. Красильникова // Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – № 4 (3). – С. 138-144.*
5. *Кузнецова Л. В. Педагогические основы подготовки преподавателя вуза в современной системе высшего образования Великобритании, Шотландии и России Кузнецова, Лилия Васильевна Дисс. канд. пед. наук, 13.00.01 Специальность: Общая педагогика, история педагогики и образования Ростов-на-Дону 2000. – 136 с.*
6. *Лосєва Н.М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект : монографія / Н.М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 387 с.*
7. *Николюкина Наталья Борисовна Социальный портрет преподавателя*

провинциального вуза кандидат философских наук 22.00.06 Социология духовной жизни Тамбов 1999 – 158 с. http://www.dissercat.com/content/sotsialnyi-portret-prepodavatelya-provintsialnogo-vuza#ixzz51YOvoUhG

8. *Носкова Светлана Вячеславовна Компетентностная модель специальной подготовки преподавателя к педагогической деятельности в поликультурной среде медицинского вуза кандидат педагогических наук 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Саратов. 2007. 143 с. http://www.dissercat.com/content/kompetentnostnaya-model-spetsialnoi-podgotovki-prepodavatelya-k-pedagogicheskoi-deyatelnosti#ixzz51Sqpa9H8*
9. *Тимофієва М. П. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейного лікаря : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. П. Тимофієва. – К., 2009. – 21 с.*
10. *Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ). / Наталя Пилипівна Яцишин // 13.00.01– Теорія та історія педагогіки. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. КИЇВ – 1998. – 21 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Averyn V. A. Psykholohyia v strukture vыssheho medytsynskoho obrazovanyia doktor psykholohycheskykh nauk Sankt-Peterburh. 1997. 19.00.07 Pedahohycheskaia psykholohyia 322 s. http://www.dissercat.com/content/psikhologiya-v-strukture-vysshego-meditsinskogo-obrazovaniya#ixzz51YWRL2nO*
2. *Bym-Bad B. M. Pedahohyka y medytsyna [Эlektronnыi resurs] / Bym-Bad Borys Mykhailovych: ofytsyalnыi sait. – Rezhym dostupa: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=171.*
3. *Komisarenko N. Samorealizatsiia yak proiav sotsialnoho stanovlennia osobystosti / N. Komisarenko // Ridna shkola. – 2003. – № 1. – S. 23–25.*
4. *Krasylnykova H. Systema monitorynhu yakosti vyshchoi osvity v universytetakh Velykoi Brytanii: dosvid dlia Ukrainy / H. Krasylnykova // Porivnialna profesiina pedahohika. – 2014. – № 4 (3). – S. 138-144.*
5. *Kuznetsova L. V. Pedahohycheskye osnovы podhotovky prepodavatelia vuza v sovremennoi systeme vыssheho obrazovanyia Velykobrytanyy, Shotlandyy y Rossyy Kuznetsova, Lylyia Vasylevna Dyss. kand. ped. nauk, 13.00.01 Spetsyalnost: Obshchaia pedahohyka, ystoryia pedahohyky y obrazovanyia Rostov-na-Donu 2000. – 136 s.*
6. *Losieva N.M. Samorealizatsiia vykladacha: teoretychnyi aspekt : monohrafiia / N.M. Losieva. – Donetsk : DonNU, 2004. – 387 s.*
7. *Nykoliukyna, Natalia Borysovna Sotsyalnыi portret prepodavatelia provyntsyalnoho vuza kandydat fylosofskykh nauk 22.00.06 Sotsyolohyia dukhovnoi zhyzny Tambov 1999 – 158 s. http://www.dissercat.com/content/sotsialnyi-portret-prepodavatelya-provintsialnogo-vuza#ixzz51YOvoUhG*
8. *Noskova, Svetlana Viacheslavovna Kompetentnostnaia model spetsyalnoi podhotovky prepodavatelia k pedahohycheskoi deiatelnosty v polykulturnoi srede medytsynskoho vuza kandydat pedahohycheskykh nauk 13.00.08 Teoryia y metodyka professyonalnoho obrazovanyia. Saratov. 2007. 143 c. http://www.*

dissercat.com/content/kompetentnostnaya-model-spetsialnoi-podgotovki-prepodavatelya-k-pedagogicheskoi-deyatelnosti#ixzz51Sqpa9H8

9. *Tymofiieva M. P. Psykholohichni umovy rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho simeinoho likaria : avtoref. dys. na zdobuttia nauk.stupenia kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» / M. P. Tymofiieva. – K., 2009. – 21 s.*
10. *Iatsyshyn N. P. Profesiino-pedahohichna pidhotovka vchyteliv u Velykii Brytanii (90-I ROKY KhKh STOLITTIa). / Natalia Pylypivna Yatsyshyn // 13.00.01– Teoriia ta istoriia pedahohiky. Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. KYIV – 1998. – 21 s.*

SPECIFICATION OF TRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL FOR EDUCATION OF FUTURE MEDICINES IN HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Akimova O.V.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department, Vinnytsia State University Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky, Vinnytsia, Ukraine
Pustovit G.P.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine
Magrlamova K.G.,
Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer, Department of Language Preparation, «Dnipropetrovsk Medical Academy of the Ministry of Health of Ukraine», Dnipro, Ukraine

БОНДАРЕНКО Д.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
методики музичного виховання,
співу та хорового диригування,
Криворізький державний
педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті досліджуються педагогічні функції як основний компонент фахової підготовки майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв і музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів у ході диригентсько-хорового навчання. Обґрунтовано необхідність формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі. Проаналізовано особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.

Ключові слова: *функції, мистецтво, вища педагогічна освіта, майбутній вчитель музики.*

В статье рассматриваются педагогические функции как основной компонент профессиональной подготовки будущих учителей музыки в институтах искусств и музыкально-педагогических факультетах педагогических университетов во время дирижёрско-хорового обучения. Обоснована необходимость формирования адаптивной готовности студентов во время профессионального обучения в высшем учебном педагогическом заведении. Проанализированы особенности дирижёрско-хоровой подготовки будущих учителей музыки в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: *функции, исскуство, высшее педагогическое образование, будущий учитель музыки.*

The article examines the pedagogical function as a basic component of professional training of future music teachers at institutes of arts and musical-pedagogical faculties of pedagogical universities during the choral conductor-forming adaptive teaching. The purpose of the

УДК [378:37.011.3-051]:78 **© БОНДАРЕНКО Д.В., 2018**

article is to study the teaching functions in the process of training future music teachers teaching in higher education institutions. Formation of adaptive readiness of the future teachers of music for choral conductor of an important stage of their training. Features music teachers adapt to the conditions of pedagogical work based on psycho-pedagogical concept, which takes into account the specifics of teaching music teacher in a secondary school, as well as laws and choral conductor. Acquired competence of future music teachers in higher education directly related to its adaptive readiness to perform professional activities. Grounded need of future music teachers during professional training in pedagogical higher educational institution. The features of conducting and choral training future music teachers during professional training. Given this, we singled out the basic functions of training, as educational work with students of the Institute of Arts and Music and the Faculty of Education Pedagogical Universities in the course of conducting and choral studies, namely, system-integrated, cognitive orientation, operational and regulatory, suggestively-training, predictive-correction. System-integrated training specialists function is to organize training teachers of students in the study cycle conducting and choral disciplines in universities. Cognitive-orientation feature enhances the outlook for future music teachers, which is the basis of its practical-cognitive self-employment. Operational and regulatory function of preparation of experts is to organize educational activities aimed at students forming their adaptive preparedness for conducting and choral activities. Suggestive developing function-directed to the use of suggestive possibilities teacher to make a positive influence on the professional development of students. Corrective, predictive function helps create effective conditions of the teacher forms, methods and tools for adaptation of students to study choral conductor-like activity aimed at enhancing their educational potential, social activity and professional development. This compensation is impossible less developed functions and complementarities.

Key words: *function, art, higher teacher education, future music teacher.*

Сучасний етап розвитку мистецької освіти, переосмислення ідей, концепцій, адаптації педагогічних технологій до нових умов у яких працюють сучасні загальноосвітні школи вимагають розгляду деяких аспектів фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних педагогічних закладах із іншої точки зору. Специфіка навчально-виховного процесу у вищому навчальному педагогічному закладі полягає в тому, що важливу роль при підготовці кваліфікованих учителів музики відіграють музичні дисципліни. Їх реалізація забезпечує виконання основних завдань музично-педагогічної освіти щодо підготовки студентів до якісного здійснення музично-естетичного розвитку школярів.

Впровадження Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» потребує здійснення пошуку нових педагогічних підходів, форм і методів педагогічної роботи, засобів навчання. У контексті задекларованого в національній програмі всебічного розвитку особистості як найвищої цінності людини, особливої актуальності набуває науковий аналіз педагогічних функцій фахової підготовки майбутніх учителів музики до здійснення в подальшому музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітніх шкіл.

Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності є важливим етапом їх фахової підготовки. Особливості адаптації вчителя музики до умов педагогічної праці ґрунтуються на психолого-педагогічній концепції, де враховано специфіку педагогічної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі, а також закономірності диригентсько-хорового мистецтва. Набуті майбутнім учителем музики компетентності у вищій школі безпосередньо пов'язані з його адаптивною готовністю до виконання фахової діяльності. Висвітленню питання розвитку адаптивних можливостей студентів в умовах музично-педагогічної підготовки у ВНЗ: Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, А. Козир, В. Крицький, М. Михаськова, Л. Пушкар, О. Реброва, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Щолокова [5; 8; 9].

Мета статті полягає в дослідженні педагогічних функцій в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних педагогічних закладах.

Спираючись на вище зазначене, ми розглядали діяльність викладачів циклу диригентсько-хорових дисциплін, що спрямована на розвиток адаптивних здібностей студента за допомогою педагогічних технологій із залученням інших учасників навчального процесу, як серію взаємопов'язаних дій, що обумовлюються функціями підготовки фахівців. Останнє ми розуміємо як явище, що залежить від умов навчаль-

ного процесу, та змінюється відповідно до їх змісту, є формою виявлення компетентності викладачів, що призначені організовувати навчальну діяльність студентів. Враховуючи це, нами виокремлено основні функції підготовки фахівців, як педагогічної роботи зі студентами інститутів мистецтв і музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів у ході диригентсько-хорового навчання, а саме: системно-цілісна, пізнавально-орієнтаційна, операційно-регулятивна, сугестивно-розвивальна, корегувально-прогностична.

Системно-цілісна функція підготовки фахівців полягає в організації викладачами навчальної діяльності студентів у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін у ВНЗ. Спонукання майбутніх учителів музики до самовиявлення впливає на конструювання змісту цієї організаційної роботи, що забезпечує системне засвоєння, а отже сприяє формуванню адаптивної готовності студентів до здійснення фахового навчання, активної навчальної позиції. Відомо, що музичну грамоту, як передумову художнього розвитку особистості, вивчають двічі: у музичній школі (основи музичної грамоти); у вищій школі за послідовним ускладненням. Це сприяє систематичності завдяки: послідовному викладенню навчального матеріалу; зорієнтуванню на здобуття тих знань, які потрібні для набуття фахових умінь; використанню фрагментів із відомих музичних творів для оволодіння наступними знаннями й уміннями в процесі вивчення нових музичних творів. Внаслідок співпраці викладачів циклу диригентсько-хорових дисциплін, уможливлюється усвідомлення студентами логічних зв'язків між дисциплінами даного циклу, структури фахових знань. «Перед педагогом всякий раз виникає складна творча задача перетворення змісту освіти у зміст учіння» [2, с. 359].

Пізнавально-орієнтаційна функція сприяє розширенню світобачення майбутніх учителів музики, що стає основою його практичної пізнавально-самостійної діяльності. Це дозволяє активно розвивати творче мислення студентів, музичні здібності, збагачувати їх емоційний досвід для сприймання й висловлення музичного твору, що актуалізує саморозвиток цих студентів під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Така форма організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики передбачає виявлення викладачем здатності до взаємодії зі студентами, за умов взаємовідповідальності за результативність цієї діяльності. Використання інтерактивності в процесі адаптації студентів – не самоціль, а лише засіб для створення атмосфери співробітництва, «де кожен має право висловити свою точку зору, відстоювати свою позицію, грати свою роль» [2].

При цьому, орієнтаційне забезпечує власну орієнтувальну основу навчальної діяльності майбутніх учителів музики, а також визначає фахову спрямованість цієї діяльності, та їх готовність до застосування фахових знань, умінь і навичок у фаховій діяльності. Оскільки, саме через ціннісно-смислову систему установок особистості відбувається її залучення до пізнання творів мистецтва, необхідним у процесі фахового розвитку студентів постає прищеплення мистецьких цінностей. У цьому процесі викладач повинен: забезпечити майбутніх учителів музики знаннями про мистецькі цінності; сприяти розвитку їх здатності до усвідомлення особливостей взірців мистецтва; використовувати набуті знання та вміння в навчальній роботі

над музичним твором. До того ж, викладач свої педагогічні дії спрямовує на активізацію навчального потенціалу студентів, завдяки врахуванню їх навчальних потреб, а також використанню знань про кожного з них. «Викладачеві важливо навчитися швидко вникати у стани студента, фіксувати в його поведінці мало помітні, але психологічно значущі деталі, розрізняти незначні зміни в макро- і мікроекспресії» [3, с. 366]. Це сприяє визначенню тьютором основних етапів спрямованих на досягнення студентом якісного навчального результату в процесі його фахового розвитку.

Операційно-регулятивна функція підготовки фахівців полягає в організації навчальної діяльності студентів спрямованої на формування їх адаптивної готовності до диригентсько-хорової діяльності. Враховуючи певні навчальні умови, індивідуальний рівень розвитку студентів, що пов'язаний із їх психо-фізіологічними особливостями, викладач педагогічними діями впливає на розширення навчальних можливостей майбутніх учителів музики. Тут важливим, на думку Н. Мойсеюк, постає «створення прапорційної співвідношеності чинників людини, а саме: з навколишнім соціальним середовищем, природним середовищем, власною життєдіяльністю, і вихованням – у процесі розвитку особистості» [6, с. 68]. На початку такої взаємодії викладач своїми педагогічними діями сприяє закріпленню набутих студентами знань і вмінь. Так, використовуючи навчальний досвід студенти за допомогою викладача оволодівають прийомами навчальної роботи над музичним твором. Цьому сприяє забезпечення викладачем студентів тренувальними вправами, спонукання їх до самостійного виконання навчального завдання під контролем викладача, позааудиторної самостійної роботи, а згодом і використання набутого під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Для активізації внутрішніх резервів студентів, викладач залучає їх до набуття навичок групової роботи, під час якої порівняно відбувається набуття необхідних знань і вмінь, як практично необхідних для здійснення навчального завдання. Так, С. Ізбаш розглядаючи питання становлення особистості студента в процесі фахового розвитку підкреслює, що «слід сприяти створенню в процесі навчання атмосфери свободи, тобто умов для творчої самореалізації» [4, с. 247].

Важливим у процесі педагогічної роботи викладача зі студентами постає визначення мотиваційного кола «в кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості» [1, с. 113]. При цьому, у мотиваційній регуляції навчальної діяльності майбутніх учителів музики, де фігурують як бажані, так і небажані стани. Викладач повинен це зафіксувати для подальшого спонукання студента до здійснення навчальних дій з метою підвищення індивідуального рівня розвитку. Студенти мають усвідомлювати високий рівень відповідальності вчителя музики, що проводить педагогічну роботу з дітьми на уроках музики. Тому формування професійних мотивів у студентів здійснюється викладачем за двома напрямками: внутрішній світ студента; навчальне середовище, де здійснюється його фаховий розвиток.

Сугестивно-розвивальна функція

спрямована до використання сугестивних можливостей викладача для здійснення позитивного впливу на процес фахового розвитку студентів. Так, викладач приймає роль сугестатора, що співпрацює з сугестантом-студентом. Для здійснення цілеспрямованого впливу на установку сугестанта, сугестатором використовуються певні прийоми та засоби. Одним із цих прийомів можна вважати викладені певним чином відомості, що використовуються викладачем у педагогічній роботі з певною метою. Використання можливостей хорового твору уможливлює художній вплив на особистість студента завдяки сугестивним засобам виразності: довжині, темпу, висоті, гучності, тембру, артикуляції, способу образотворення. Короткий і цікавий певний інформаційний пласт дозволяє створити необхідний образ, і націлити засоби музичної виразності на запам'ятовування студентом виокремлених компонентів. Лаконічна побудова викладення студентом хорових творів, або їх фрагментів забезпечує цілісне сприйняття на основі поєднання механізмів логічного та образного мислення. Викладач, під час музично-теоретичного аналізу даних, спонукає студентів до перетворення набутих знань у дієву силу художнього розвитку, що супроводжується отриманням естетичної насолоди, як однієї з потреб майбутнього вчителя музики. Для того, щоб активізувати навчальну роботу студентів, і постійно утримувати їх у цьому стані викладачу необхідно сугестувати їм віру в свої навчальні можливості. Це потребує виявлення індивідуальних здібностей, інтересів і нахилів, як внутрішньої опори для побудови організації адаптивного процесу студентів до диригентсько-хорової діяльності. «Щоб сугестувати студенту віру у свої сили, укріпити його волю, бажання подолати труднощі, викладач може використовувати прийом авансування довір'я, який полягає у спеціальних дорученнях індивідуальних завданнях. Для створення обстановки довіри вироблено ряд правил визнання відчуття дорослості і самостійності студента, його достоїнств; вияв педагогічного оптимізму: обережність в оцінці його навчальних можливостей; терпимість, чесність у відношенні зі студентами; повага національних традицій, звичаїв» [3, с. 366].

Для того, щоб погодити цілі фахового навчання, і особистісні навчальні цілі студентів, викладач може використовувати збалансовану систему показників фахового розвитку побудовану з урахуванням особливостей індивідуального розвитку. Це дозволяє викладачу систематично відстежувати фактори впливу на ефективність навчальної діяльності студентів. Ця система включає чотири складових (мистецьку, індивідуальну, компетентісну, практичну), що вбирає комунікативні показники й оцінки, які забезпечують розуміння необхідності самовиявлення майбутнього вчителя музики в фаховій діяльності. У рамках фахового навчання майбутніх учителів музики мистецька складова включає показники ефективності музичного розвитку, а також оцінку фіксованого рівня даного процесу. Оцінюються музичні здібності, які постають передумовою якісного здійснення студентом навчальної роботи над музичним твором. Індивідуальна складова, по суті, становить внутрішній механізм взаємодії студента з викладачем, що спрямовано на поліпшення здійснення існуючих видів навчальної діяльності, а також на формування комунікативних умінь для побудови основних елементів ефективних відносин із іншими суб'єктами навчального процесу. Компетентісна

складова спрямована на формування фахових знань, умінь і навичок студентів, що передбачає відповідність між організацією цього процесу, та поставленими навчально-виховними цілями. Практична складова націлена на дослідження різних типів показників, їх практичної зорієнтованості, а також урахування проблем музично-естетичного розвитку школярів загальноосвітньої школи. Важливим є взаємозв'язок ВНЗ із загальноосвітньою школою, що уможливлює практичне застосування майбутніми вчителями музики набутих знань, умінь і навичок. Збалансована система показників фахового розвитку зорієнтована на досягнення рівноваги між теоретичними, практичними напрямками фахової підготовки фахівців, а також педагогічними та мистецькими індикаторами; внутрішніми й зовнішніми складовими навчальної діяльності; традиційними сучасними педагогічними технологіями. Одна з головних можливостей викладача – це формування динамічного характеру організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики, що охоплює всі дисципліни диригентсько-хорового циклу. В цілому, окреслена педагогічна підтримка з боку викладача має сприяти ґрунтовності фахових знань студентів, розвитку їх уміння використовувати музичні здібності, навчальний досвід повною мірою.

Розвивальне дозволяє передбачити самовиявлення майбутнього фахівця у фаховій діяльності. Дана функція передбачає активізацію творчих підходів студентів до вирішення навчальних завдань. Разом із забезпеченням студентів навчальними завданнями розвиваючого характеру викладач застосовує методи, що спрямовано на виявлення студентом ініціативи під час фахового навчання. Порівняно з цим, викладач забезпечує майбутніх учителів музики навчальними вправами для розвитку їх емоційно-чуттєвої сфери. До того ж, викладач спонукає студентів до вільного висловлення власної думки, використання набутих знань, умінь і навичок у процесі розвитку здатності до експериментування з даними.

Корегувально-прогностична функція сприяє створенню ефективних умов застосування викладачем форм, методів, засобів для організації адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання, як діяльності спрямованої на активізацію їх навчального потенціалу, соціальної активності та фахового розвитку. Корегувальне постає у педагогічних діях викладача спрямованих на виявлення недоліків у фахових знаннях і вміннях студентів, з'ясуванні причин відхилення отриманих результатів від навчальних норм, знаходженні шляхів підвищення їх індивідуального рівня розвитку. Водночас, усвідомлення студентами необхідності виконання вказівок викладача, активна співпраця з тьютором у цьому процесі впливає на результативність корегувального процесу. «Ступінь адаптивної активності більшості майбутніх фахівців залежить від стратегії адаптивної поведінки студентів, їх вміння систематично здійснювати самоконтроль навчальних успіхів і готовності корегувати особисті навчальні дії у вузівському процесі» [7, с. 146].

Отже, для створення сприятливих педагогічних умов формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі необхідно враховувати специфіку педагогічної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі, та закономірності диригентсько-хорового мистецтва. У навчально-вихов-

ному процесі всі педагогічні функції взаємопов'язані. Тому, завдяки застосуванню спеціальних педагогічних методів уможливлюється компенсація менш розвинених функцій і взаємного доповнення, що спрямована на формування адаптивної готовності студентів до музично-педагогічної діяльності.

Перспективи подальших напрямків дослідження убачаємо в удосконаленні методичного забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів під час вивчення музичного твору для хорового колективу, що сприяли б підвищенню диригентсько-технічних умінь, інтелектуальних умінь, а також умінь щодо розучування шкільної пісні з учнями загальноосвітньої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 334 с.*
2. *Зеленкова Н. І. Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти / Н. І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 15–19.*
3. *Зязюн І. Наука і мистецтво педагогічної дії / І. Зязюн // Польсько-український журнал Професійна освіта: Педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького та ін. – Т. 3. – Ченстохова ; Київ, 2001. – С. 357–380.*
4. *Ізбаш С. С. Проектна діяльність як засіб соціально-професійної адаптації студентів до виховної роботи в школі / С. С. Ізбаш // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С. 245–251.*
5. *Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / Алла Володимирівна Козир. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.*
6. *Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – Київ, 2007. – 656 с.*
7. *Москалець М. М. Самоконтроль як спосіб успішної адаптації студентів до професійної підготовки в умовах вищої школи / М. М. Москалець // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 27. – С. 144–149.*
8. *Пушкар Л. В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Вікторівна Пушкар. – Київ, 2009. – 20 с.*
9. *Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. Посібник / Олександр Якович Ростовський. – Київ : ІЗМН, 1997. – 248 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Abul'khanova-Slavskaya K. A. Deyatel'nost' y psykholohyya lychnosty / Ksenyya Aleksandrovna Abul'khanova-Slavskaya. - Moskva: Nauka, 1980. - 334 s.*

2. *Zelenkova N. I. Psykholoho-pedahohichna pidtrymka osobystosti samorozvytku studentiv u protsesi vuzovoyi osvity / N. I. Zelenkova // Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly: zbirnyk nauk. prats' / hol. red. prof. V. K. Buryak. - Kryvyy Rih: KDPU, 2009. - Vyp. 25. - S. 15-19.*
3. *Zyazyun I. Nauka i mystetstvo pedahohichnoyi diyi / I. Zyazyun // Pol's'ko-ukrayins'kyy zhurnal Profesiyna osvita: Pedahohika ta psykholohiya / za red. T. Levovyts'koho ta in. - T. 3. - Chenstokhova; Kyyiv, 2001. - S. 357-380.*
4. *Izbash S. S. Proektna diyal'nist' yak zasib sotsial'no-profesiynoyi adaptatsiyi studentiv do vykhovnoyi roboty v shkoli / S. S. Izbash // Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly: zbirnyk nauk. prats' / hol. red. prof. V. K. Buryak. - Kryvyy Rih: KDPU, 2006. - Vyp. 15. - S. 245-251.*
5. *Kozyr A. V. Profesiyna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya ta praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity: monohrafiya / Alla Volodymyrivna Kozyr. - Kyyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2008. - 380 s.*
6. *Moyseyuk N. YE. Pedahohika: navch. posib. / Nelya Yevtykhiyivna Moyseyuk. - Kyyiv, 2007. - 656 s.*
7. *Moskalets' M. M. Samokontrol' yak sposib uspishnoyi adaptatsiyi studentiv do profesiynoyi pidhotovky v umovakh vyshchoyi shkoly / M. M. Moskalets' // Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly: zbirnyk nauk. prats' / hol. red. prof. V. K. Buryak. - Kryvyy Rih: KDPU, 2010. - Vyp. 27. - S. 144-149.*
8. *Pushkar L. V. Metodychni zasady formuvannya muzychnykh kompetentsiy studentiv pedahohichnykh universytetiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Larysa Viktorivna Pushkar. - Kyyiv, 2009. - 20 s.*
9. *Rostovs'kyy O. YA. Pedahohika muzychnoho spryymannya: navch.-metod. Posibnyk / Oleksandr Yakovych Rostovs'kyy. - Kyyiv: IZMN, 1997. - 248 s.*

FUNCTIONAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE MUSIC TEACHERS

Bondarenko D.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Methodology of Music Education, Singing and Choral Conducting, Kryvy Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

ДРАБ Н.Л.,
доцент, кафедра іноземних мов і
міжкультурної комунікації,
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет ім. В. Гетьмана»,
м. Київ, Україна
ЛОБЕЦЬКА І.М.,
старший викладач, кафедра
іноземних мов і міжкультурної
комунікації, ДВНЗ «Київський
національний економічний
університет ім. В. Гетьмана»,
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дана робота розкриває особливості розвитку ділового монологічного мовлення студентів економічних ВНЗ, основні фактори, що впливають на його розвиток, та шляхи заохочення студентів до покращення комунікаційних вмінь. Стаття також описує завдання викладача для ефективного розвитку мовлення майбутніх економістів на заняттях з ділової англійської мови.

Ключові слова: *Професійно спрямоване монологічне мовлення, монолог-презентація, доповідач, етапи навчання, ділова комунікація.*

Данная работа раскрывает особенности развития делового монологической речи студентов экономических вузов, основные факторы, влияющие на его развитие, и пути поощрения студентов к улучшению коммуникационных умений. Статья также описывает задачи преподавателя для эффективного развития речи будущих экономистов на занятиях по деловому английскому языку.

© ДРАБ Н.Л., ЛОБЕЦЬКА І.М., 2018

Ключевые слова. *Профессионально направленное монологическая речь, монолог-презентация, докладчик, этапы обучения, деловая коммуникация.*

This work outlines the main charecteristics of the development of business monologue among university students, the main factors influencing its development and ways of encouraging students to improve their own communication skills. The article also describes the task of a teacher aimed at speech development of future economists at the classes of business English.

Key words: *Professional monologue, monologue-presentation, speaker, stages of teaching, business communication.*

Постановка проблеми. Ключовим елементом розвитку бізнесу в Україні на даний момент є розвиток міжособової комунікації та вмінь чітко висловлювати власні думки. Тому основним завдання викладачів англійської мови в економічних ВНЗ України полягає в тому, щоб сформувати у студентів старших курсів на основі набутих ними знань з міжнародного бізнесу, маркетингу та фінансів вмінь ділового монологічного мовлення англійською мовою, щоб вони могли досягати цілі ділової комунікації в надзвичайно конкурентному глобалізованому англомовному бізнес середовищі.

Аналіз останніх джерел. Питанню монологічного мовлення присвячена значна кількість наукових досліджень таких науковців, як А.А. Ємельянова, М.С. Балабайко, Л.Б. Котлярова, Л.І. Дєвіна, В.В. Єрьомін, Р. Хоффманн, З. Бауманн, П. Еванс та інших. Проте, на сучасному етані залишається невирішеними низка питань щодо характеристик та напрямків розвитку професійно спрямованого монологічного мовлення (ПСММ) студентів ВНЗ, та вже здобуті дослідження вимагають уточнення та коригування відповідно до сучасних реалій. Також залишається відкритим питання імплементації іноземних здобутків в українській системі освіти, адже українські реалії є недостатньо гармонізовані з міжнародними для втілення теоретичних знань на практиці.

Отже, мета цієї статті – описати основні характеристики ділового монологічного мовлення та визначити способи його розвитку на заняттях з ділової англійської мови в економічних ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. Зміст навчання ділової іноземної мови майбутніх економістів ВНЗ України полягає не тільки в наданні студентам якісних знань з різних сфер економіки, а також в забезпеченні певного рівня володіння англійською мовою, який відповідає вимогам сучасного ділового бізнес середовища в Європі та США. Студенти повинні навчитися зокрема комунікативному вмінню монологічного мовлення англійською мовою.

У нашому дослідженні розгляда-

ється окремий вид професійно спрямованого монологічного мовлення – презентація-доповідь (ПД), який за змістом, функціональною спрямованістю і структурою є складною усномовленнєвою діяльністю, що передбачає передачу професійно важливої інформації колегам, клієнтам, партнерам у бізнес середовищі за допомогою різних форм мовленнєво-розумової діяльності (повідомлення, переконання, оцінка), яке базується на результатах аналітичного дослідження певної економічної проблеми, має чітке логіко-композиційне оформлення і націлене на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних характеристик.

Презентація-доповідь робиться переважно у спеціальній діловій обстановці, це може бути засідання, конференція, круглий стіл тощо. Об'єктом спілкування виступає бізнес-процес, на планування, організацію і аналіз якого мовленнєві партнери спрямовують свої зусилля. При цьому між мовленнєвими партнерами (презентатором і аудиторією) існують відносини професійного співробітництва, це можуть бути члени команди, працівники компанії, бізнесові партнери. Вони націлені на висловлювання професійного характеру з комунікативним наміром оцінити професійну діяльність, інформувати про проблему, шляхи її вирішення, переконати аудиторію щодо їх ефективності. Учасники мовленнєвого акту володіють певними односпрямованими професійними знаннями з теми спілкування, мають певний мовленнєвий досвід і мовну компетенцію, що робить можливим спілкування іноземною мовою.

Гарантією успішності професійно спрямованого монологічного мовлення є правильне формулювання цілі комунікації, достатня наукова база та знання даної тематики, а також володіння професійною термінологією, зрозумілої слухачам.

Монологічне мовлення є послідовним і логічним, а також має комунікативну спрямованість і змістовну структуру, на відміну від інших типів мовлення [1, с. 15]. Ці фактори надають доповідачу можливості для варіації змісту та складу доповіді як під час підготовки, так і у процесі виступу.

У широкому розумінні монологічне мовлення є прямим зверненням до аудиторії, адресоване слухачам та часто імпровізоване. Даний тип мовлення характеризується контекстуальністю та зрозумілістю.

У монологічних виступах доповідач є єдиним, хто розмовляє без перебивання. Питання від аудиторії допускаються лише в кінці доповіді, коли промовець надає слухачам таку можливість. В цей момент доповідач виступає експертом. На інших етапах промови комунікативна взаємодія з аудиторією не передбачається. При цьому, лінгвістичні особливості монологічного мовлення майже не мають нічого спільного з діалогічним мовленням та ближчі до писемного.

Не дивлячись на різницю між діалогом та монологом, останній можна розвивати за допомогою комунікації, починаючи з обміну короткими повідомленнями на рахунок певної теми та поступово переходити до більш розгорнутого змісту доповіді.

Важливо розуміти, що у контексті ділового мовлення англійською мовою необхідно мати не тільки сформовані вміння висловлювати власну думки, а також мати чітке поняття про культуру ділового мовлення країни-походження мови. Що стосується англомовного бізнес-середовища, то йому властива чіткість, простота, прямота,

послідовність викладення матеріалу, етикет та надання можливості слухачам обміну думками.

Ділова комунікація зазвичай відбувається у бізнес-середовищі, що передбачає обізнаність учасників у певній термінології, і промовець має добре розумітись у тому, про що доповідає, щоб слухачі мали змогу розуміти все, про що йдеться у доповіді та не виникало уточнюючих запитань, що будуть відволікати презентатора та порушувати лінію доповіді.

У монологічному мовленні чітко формується мовленнєве повідомлення, транслюється його зміст, передається особисте ставлення до проблеми, що виноситься на обговорення. Важливим фактором даного типу мовлення є також контакт зі слухачами та логічність повідомлення, що доносяться до останніх [1, с. 36]. Доповідач має дбати про послідовність викладення думок, їх зміст та план свого виступу, його зв'язність, випередження та формулювання кожної наступної фрази. Реакція слухачів має вгадуватись доповідачем, тоді як при діалогічному мовленні вона виявляється лише безпосередньо при мовленні.

Професійна компетентність студента визначається не лише набутими знаннями та вміннями під час навчання, а також вмінням застосувати власну поінформованість для забезпечення розуміння слухачами під час доповіді та випливає з поняття компетенції. Комунікативні мовні компетенції дають майбутнім фахівцям можливість діяти, проводити професійно спрямовану діяльність, застосовуючи спеціальні лінгвістичні засоби.

Особливістю іншомовної ділової компетентності студентів є її зв'язок з професійною свідомістю, професійними цінностями та ідеалами, оскільки йдеться про ступінь сформованості ділового рівня, стилю ділового спілкування у різних соціально-рольових ситуаціях.

Після чисельних спостережень за студентами старших курсів економічних ВНЗ на заняттях англійської мови ми визначили фактори, що впливають на розвиток монологічного мовлення:

- підготовка викладачем студентів до сприйняття інформації, шляхом проведення вступної бесіди, розвиток мотивації;
- проведення спеціальної підготовчої роботи для пояснення студентам найважливіших змістовних частин ділового монологічного мовлення;
- навчання засобам вербального та невербального передачі інформації інформації та етикету ділового спілкування в англомовних країнах;
- виконання спеціально розробленої системи вправ, яка допомагає сформувати комунікативні вміння вести монолог діловою англійською мовою. Ця система вправ повинна бути розроблена з врахуванням психологічних та лінгвістичних особливостей монологічного мовлення, поетапно формувати вміння будувати промову англійською мовою.

На нашу думку основним недоліком викладання англійської мови в економічних ВНЗ є те, що поняття монологічного мовлення спрямоване лише на переказ текстів, написаних авторами, а не до стимулювання застосування вивченого матеріалу на практиці у мовних ситуаціях. Як наслідок, студенти не є компетентними у найпростіших навичках ділового мовлення.

Мовний бар'єр у студентів може виникнути через їх небажання покращити особисті знання та досвід, особливо

на публіці, або зупинитися на питаннях, в яких вони не є компетентними. Завдання викладача у даному аспекті полягає у зацікавленні студента темою та заохочення до конкуренції зі своїми колегами, адже саме під час конкурентної боротьби зазвичай студенти готові засвоїти непринадні знання заради кінцевого успіху серед колег.

Відповідно до принципу зрозумілості та доступності, зміст навчання монологічного мовлення слід починати з найпростішого – з опису. Після освоєння матеріалу найпростішого типу мовлення викладач має перейти до більш складних за структурно-композиційним оформленням видів мовлення: роздум, оцінка, доказ.

Для розуміння процесів, які здатні забезпечити ефективне продукування ПСММ згідно з його задумом, на нашу думку, необхідно враховувати специфіку трьох рівнів мовленнєво-мисленнєвої діяльності, виділених Сагач Г.М. і Юніною О.А. [3].

Отже, с т р а т е г і є ю продукування ПД є творча реалізація комунікантом плану побудови своєї мовленнєвої поведінки з метою досягнення загального мовного (немовного) завдання спілкування у мовленнєвій події, тобто реалізація КН. Т а к т и к а продукування ПД – це гнучке, динамічне використання комунікантом наявних у нього вербальних умінь побудови мовленнєвого ходу згідно з укладеним планом мовленнєвих дій з метою досягнення мовного завдання спілкування, обмеженої форматом мовленнєвої взаємодії. На оперативному рівні відбувається інтегративна, багатомірна мовленнєва діяльність у комунікативній ситуації, яка включає свідомість комунікантів і текст, що утворюється в процесі спілкування, має адресатну спрямованість, враховує зворотній зв'язок від аудиторії. Отже. навчання ПСММ має передбачати формування вмінь трьох рівнів:

а) стратегічних, тобто вміння реалізації комунікативного наміру адекватно завданням і умовам спілкування;

б) тактичних, тобто вмінь структурно-композиційного оформлення висловлювання;

в) оперативних, тобто вмінь реалізації тактики усного публічного мовлення. Виділені групи вмінь продукування монологу-презентації містять загальні та специфічні вміння, характерні для володіння кожним видом ПСММ. Специфічні вміння виділяються на основі відповідних структурних компонентів і комунікативних дій, що реалізуються в межах кожного виду ПСММ.

Так, вміння продукування ПД (1-а група) передбачає формування таких загальних та специфічних умінь, співвіднесених між собою:

А. Вміння реалізації комунікативного наміру адекватно завданням і умовам спілкування - вміння інформувати слухачів про стан бізнес-процесу з елементами оцінювання.

Б. Вміння структурно-композиційного оформлення ПД реалізується через чотирьохкомпонентну структуру висловлювання даного виду, а саме:

1) вступ, який передбачає володіння вміннями зазначити тему і мету презентації, викласти план презентації;
2) інформаційну частину, яка потребує вмінь проводити огляд економічної ситуації, повідомлення статистичних даних;
3) оцінювальну частину, яка вимагає вміння аналізувати окремі позиції доповіді або пропозиції щодо поліпшення бізнес-процесу, прогнозувати результати;
4) завершення, в якому демонструється вміння зробити висновки і за-

просити до співпраці.

В. Вміння реалізації тактики усного публічного мовлення у ПД розуміється нами як здатність відбирати мовні засоби, що відповідають меті комунікації, використовуючи адекватний лексичний матеріал. У студентів повинні бути сформовані вміння персоналізувати висловлювання, об'єднувати частини промови, спрощувати текст презентації, "декодувати візуальну інформацію".

На основі визначених вмінь ми розробили поетапну систему формування вмінь ПСММ, а саме вмінь продукувати монолог-презентацію.

Першим етапом формування вмінь продукування ПД виступатиме рецептивно-репродуктивний етап, на якому студенти виконуватимуть першу групу вправ. Перша група передбачає виконання вправ для ознайомлення із зразками презентацій для розуміння студентами особливостей продукування ПД, а саме визначення комунікативного наміру ПД (підгрупа 1.1.); логіко-композиційної побудови ПД (підгрупа 1.2.); тактики усного публічного мовлення в ПД (підгрупа 1.3.). Це рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи першого типу, очікуваний продукт мовленнєвої діяльності студентів – репродуктивний, повністю детермінований. Мета вправ – формування вмінь рецептивно-репродуктивного характеру. Ми вважаємо доцільним виконувати вправи у дві фази: рецептивну, під час якої студенти розглядають складові презентації, і репродуктивну, під час якої виконується мовленнєве завдання.

Другий етап формування вмінь продукування ПД виступатиме репродуктивно-продуктивний етап. На ньому виконуються вправи другої групи для формування вмінь реалізації комунікативного наміру ПД (підгрупа 2.1.), логіко-композиційної побудови ПД (підгрупа 2.2.), тактики усного публічного мовлення ПД (підгрупа 2.3.). В кожній групі передбачені вправи, які виконуються на рівні понадфразової єдності і вправи на рівні тексту.

У вправах другої групи відбувається перехід до розвитку більш складних умінь репродуктивно-продуктивного володіння ПСММ продукування ПД. Ця група передбачає виконання вправ для формування вмінь продукування ПД з опорами – це репродуктивно-продуктивні вправи, умовно-комунікативні вправи другого та третього типів, з частковим рівнем керування мовленнєвої діяльності, з вербальними, вербально-зображальними та зображальними опорами. Очікуваний продукт мовленнєвої діяльності студентів при виконанні вправ другої групи – продуктивний, частково детермінований. Метою вправ є формування вмінь продукування презентації-доповіді та презентації-реклами.

На третьому етапі студенти будуть виконувати продуктивні вправи для створення усної презентації певного виду. Для досягнення цієї мети вони роблять дослідження економічної проблеми і готуються до усної презентації перед аудиторією, інтегрувавши вміння, здобуті на попередніх двох етапах. Отже, вправи третього етапу є продуктивними, а саме комунікативними вправами з використанням навчально-комунікативних ситуацій 3-го рівня з мінімальним керуванням мовленнєвою діяльністю студентів, тому назва етапу – продуктивний. Під час виконання комунікативних вправ 1-го типу використовуються візуальні опори, запропоновані викладачем, які частково націлюють на зміст висловлювань.

Важливу роль у навчанні ПСММ становить використання опор, зокре-

ма візуальних, що надають доповідачу осмислити необхідну інформацію та на основі цього логічно сформулювати доповідь. В даному випадку доповідач має можливість так званого подвійного кодування інформації не лише за допомогою тексту, а також із використанням відповідних зображень, що здатні відтворити певні події чи ситуації в уяві та більш ефективно сприйняти інформацію. Численні дослідження виявляють, що візуальні образи, такі як малюнки, таблиці та діаграми, інтенсивніше перехоплюють увагу слухачів, та змушують більше зосередитись на матеріалі, що доповідається.

На даному етапі розвитку суспільства, коли інформаційні технології стають дедалі більш поширеними важливим питанням постає використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання (електронні носії інформації, технічні засоби), що забезпечать розвиток рівня формування у студентів компетентності у монологічному мовленні [2]. В такому випадку майбутні фахівці мають доступ до найновішої та найактуальнішої інформації, швидкий доступ до довідкових та навчальних ресурсів незалежно від місцезнаходження та постійний двосторонній зв'язок як з викладачем, так і з іншими студентами навчальної програми.

Проте необхідно зауважити, що навчання з допомогою новітніх технологій повинно проводитись в спеціальних класах, які будуть обладнані необхідними засобами заради уникнення дискримінації учасників навчального процесу згідно матеріальної ознаки, де кожен студент матиме змогу користуватись ідентичними здобутками технічного та інформаційного прогресу на однаковому рівні.

За рахунок використання сучасних технологій будуть враховані індивідуальні вподобання та здібності, збільшення активності автономного навчання, формування особистого ділового навчального середовища та заохочення до безперервного навчання.

Так, студенти мають змогу обміну інформаційними джерелами, текстами презентацій, аудіо записами доповідей, що сприяє розвитку не лише власних мовленнєвих якостей, а також методичної компетентності. Наразі найпоширенішим ресурсом для перегляду монологічних доповідей є youtube.com, де серед іншого студенти можу ознайомитися з доповідями відомих ораторів бізнес середовища та перейняти мовленнєві кліше та навички від професіоналів своєї справи.

Також вміння ПСММ можна розвинути шляхом прослуховування власних виступів перед аудиторією, що дозволить під час самостійної роботи особисто виявити свої помилки, ознайомитись з найбільш вживаними лексичними одиницями та підготуватись до наступних виступів вже на вищому рівні, враховуючи та виправляючи минулі недоліки мовлення.

Аналіз автентичних іншомовних лексичних одиниць, граматичних структур, дозволить зрозуміти світосприйняття безпосередніх носіїв мови, що вивчається, та сформувати власну лінгвосоціокультурну компетентність.

Отже, на заняттях з ділової англійської мови необхідно формувати у студентів економічних ВНЗ України вміння ПСММ. Ефективність навчального процесу визначається правильним підбором навчального матеріалу та послідовністю навчання ПСММ, що дозволить закласти фундамент індивідуального стилю ділового мовлення студентів і сприятиме покращенню мотиваційної спрямованості та розвитку особистості в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Клочко В.І. Прадвілянний М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: Монографія/ В.І. Клочко, М.Г. Прадівлянний. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 186 с.*
2. *Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы / Светлана Владимировна Титова // Вестник Московского университета. Серия XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2012. – № 1. – Режим доступа :http://titova.ffl.msu.ru/mobile-learning-articles.html*
3. *Сагач Г.М., Юніна О.М. Загальна риторика. – К., 1992. – 142 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Klochko V.I. Pradvilyanniy M. Formirovaniye professional'no napravlennoy inoyazychnoy kompetentnosti spetsialistov tekhnicheskikh i ekonomicheskikh spetsial'nostey sredstvami sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy: Monografiya / V.I. Klochko, M. Pradivlyannyy. - Vinnitsa: VNTU, 2009. - 186 s.*
2. *Titova S.V. Mobil'noye obucheniye segodnya: strategii i perspektivy / Svetlana Vladimirovna Titova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya XIX. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M .: MGU im. M. V. Lomonosova. - 2012. - № 1. - Rezhim dostupa: http: //titova.ffl.msu.ru/mobile-learning-articles.html*
3. *Sagach G.M., Yunina A.N. Obshchaya ritorika. - M., 1992. - 142 s.*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONALLY-DETERMINED MONOLOGICAL LANGUAGE DURING EDUCATIONAL COURSES OF ECONOMIC HIGHER EDUCATION IN UKRAINE ON ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Drab N.L.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, State University «Kyiv National Economic University by V. Hetman «, Kyiv, Ukraine

Lobetska I.M.,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, State University «Kyiv National Economic University by V. Hetman «, Kyiv, Ukraine

ДРАГІЄВА Л.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
технологічної і професійної
освіти та загальнотехнічних
дисциплін,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл, Україна

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статі викладено зміст поняття творчість та педагогічна творчість. Розглянуто проблему підготовки майбутніх викладачів до творчої професійної діяльності.

Ключові слова: *творчість, педагогічна творчість, технологія підготовки до педагогічної творчості.*

В статье изложены содержание понятия творчество и педагогическое творчество. Рассмотрена проблема подготовки будущих преподавателей к творческой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *творчество, педагогическое творчество, технология подготовки к педагогическому творчеству.*

The article describes the content of the concept of creativity and pedagogical creativity. The problem of preparing future teachers for creative professional activity is considered.

Key words: *creativity, pedagogical creativity, technology of preparation for pedagogical creativity.*

© ДРАГІЄВА Л.В., 2018

В енциклопедіях, словниках, наукових історніках термін творчість має багатозначне толкування. У словнику української мови творчість - це діяльність людини, спрямована на створення культурних або матеріальних цінностей [18, с. 345]. При цьому цінність характеризується в об'єктивному сенсі, а творче творення відноситься до представників мистецьких професій: поетам, музикантам.

Виділено декілька наукових напрямків трактування творчості: філософське, психологічне, педагогічне, лінгвістичне та ін. Представники філософського напряму розглядають творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, ніколи раніше не існуюче [22, с. 670].

Представники психологічного напрямку додали до філософського механізм протікання творчого акту. Вони пов'язують створення нових матеріальних і духовних цінностей з наявністю у особи здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Виділена процедура творчості, яка, за думкою Г. Уоллесом, включає етапи: підготовка, спостереження, осяяння, перевірка [6, с. 351].

Психологи переконані в етапності процедури творчого акту. З позиції психології в основі творчості лежить осяяння - інтуїтивне розуміння необхідного результату, якому передує значна підготовча робота. Цю роботу, на думку психологів, забезпечує адекватна мотивація, накопичення достатнього запасу знань, умінь.

В рамках педагогічного спрямування творчість розглядається як вища форма самостійної діяльності людини, продукти якої можуть мати як об'єктивну, так і суб'єктивну новизну. Дослідниками виділяється ряд етапів у структурі творчого акту: постановка проблеми, мобілізація необхідних знань, досвіду, рішення проблеми, перевірка соціальної цінності продукту [13, с 216].

Як переконує досвід викладацької діяльності, важливе місце в підготовці студентів до педагогічної творчості має займати обґрунтування соціальної значущості виконуваної ними роботи. Для поглибленого розгляду сутності творчості проведено його дослідження в відповідності за наявними в науці підходами: філософським, психологічним, педагогічним, враховуючи спрямованість цього дослідження.

Більшість філософів античності: Арістотель, Демокріт, Геракліт, Платон та ін. Прізнавали «божественне начало» в акті творіння. [19, с. 8] Ними встановлено необхідність особливої мотивації творчої діяльності.

Філософи одними з перших розділили репродуктивну і творчу діяльність. З філософських позицій результат творчості - це, як правило, новий продукт діяльності.

З позицій античної філософії джерелом творчості є адекватна мотивація, необхідний рівень когнітивного і практичного розвитку. Істотним досягненням філософії епохи Відродження стає вивчення особистості творця. Важливим етапом творчого процесу філософії даного періоду визнавали рефлексію - процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [6, с. 303].

В теорії пізнання Ф. Бекона, Д. Локка, Д. Юма творчість характеризується як діяльнісне поняття, яке являє собою щось споріднене винахідництву. Важливим результатом пошуку представників даного напрямку є узагальнена характеристика творчої діяльності як системного утворення,

що включає ряд елементів: мотивація, знання, здібності, рефлексія.

Дослідження провідних представників немецької класичної філософії (Г. Гегеля, І. Канта, Ф. Шеллінга, І. Фіхте та ін.) Ознаменували створення досить повної концепції творчості. На думку І. Канта, уяву є інтегруючим фактором відчуттів і розумових дій, які синтезуються в творчий продукт [19, с. 11]. Г. Гегелем встановлено, що ступінь творчої спрямованості діяльності не залежить від її змісту, а визначається виключно витратою творчих зусиль. Це положення підтвердилося в більш пізніх дослідженнях, де творчість вважається особливою стратегією діяльності, не залежно від її характеру і навіть результату.

Істотним результатом марксистського підходу до творчості є не стільки отримання нового продукту, скільки творення людиною самої себе [11, с. 194]. Цим підтверджується, що творчим вважається процес, результати якого носять характер суб'єктивної новизни. Така діяльність створює умови для перетворення людиною самої себе, тобто творче самовдосконалення, саморозвиток.

Один з перших напрямків дослідження творчості в Україні умовно можна назвати словесним. Його основоположниками були фахівці з теорії словесності, послідовники відомого лінгвіста А.А. Потебні. Найбільш значний внесок у вивчення проблем творчості внесли Д.Н. Овсянико-Куликовський, Б.А. Лезін і ін.

За допомогою методу самоспостереження ними виявлено провідні здатності творця: концентрація уваги, сприйнятливість до проблем, вразливість, уміння проникати в суть явища, інтуїція і ін. [8] Представники цього напрямку підкреслювали значимість когнітивного компонента творчості.

Інший напрямок дослідження творчості украънськими вченими умовно можна назвати релексологычним (В.М. Бехтерєв, І.П. Павлов). Відомим фізіологом В.М. Бехтеревим виділено початковий етап творчого процесу - виникнення проблемної ситуації. Їм сформульовані умови мотивації творчої діяльності: оточуюче середовище, природа, матеріальна культура, соціальна обстановка [2]. Тим самим актуалізовувалась необхідність мотивації творчої діяльності, обгрунтовувалася можливість навчання творчим навичкам.

Природничий напрямок у вивченні творчості об'єднав представників природнийних наук (М.А. Блох, Ф.Ю. Левнісон-Лесінга, В.Д. Омельянскій і ін.). В їх роботах робилися спроби виявити механізм протікання творчого процесу, зокрема, визначалася роль здібності до фантазії в творчості [7].

Вітчизняні психологічні дослідження в області творчості почалися зі спроби ряду вчених (І.М. Дьяков, Н.В. Петровський, А.П. Нечаєв і ін.), провести експериментальне вивчення творчості за допомогою тестів. Цей напрямок досліджень умовно названо напрямком свідомої творчості.

В основі творчої діяльності, на їхню думку, лежить людська свідомість, достатня мотивація творчості. Л.С. Виготський одним з перших поставив проблему можливості і необхідності підготовки дітей до творчої діяльності. На його думку, новизна в творчості вторинна, набагато важливіше його педагогічна цінність [4, с. 288]. За його думки, важливим результатом включення в творчу діяльність є придбання у внутрішній сфері особистості таких компонентів як: мотиви, мислення, знання, розуміння, емоції і ін. Особливе місце в підготовці до творчості Л.С. Виготський відводив грі і казці.

Ряд психологічних досліджень творчості можна віднести до напрямку вивчення творчого мислення. С.Л. Рубінштейном було встановлено, що основою творчості є мислення, здібність до осмислення дійсності і визначаюче підготовку до творчої діяльності [17].

Більш пізні дослідження в області творчості (О.М. Леонтьєв, М.В. Мусейчук, Я.А. Пономарьов, О.К. Тихомиров та ін.) виходять з його діяльнісного трактування. За даними цих авторів, творча діяльність містить ряд компонентів: мотиваційно-смисловий, змістовно-операційний, оцінний, результативний.

Узагальнення результатів філософських, психологічних, педагогічних досліджень в області творчості з позицій системно-структурного підходу дозволило представити його як інтеграцію наступних компонентів: мотиваційно-особистісний, когнітивно-змістовний, операційно-технологічних, рефлексивно-оцінний.

Висока значимість творчості в педагогічній діяльності підкреслювалася багатьма відомими педагогами. Великий педагог К.Д. Ушинський стверджував, що творчість - основа педагогічної діяльності. Він пропонував використовувати ігри, казки та інші твори народної педагогіки для формування готовності до творчої професійної діяльності [21]. Він наголошував на необхідності розвитку особистісних та професійних якостей майбутнього педагога для його повноцінної творчої діяльності.

А. С. Макаренка вважав творчість обов'язковим супутником педагогічної діяльності. За його думки, жодна система засобів ніколи не може бути мертвою і застиглою нормою, вона завжди змінюється і розвивається, тому що зростає і змінюється дитина, входить в нові стадії громадянського і особистого розвитку [12, с. 260]. Двигуном розвитку педагогічної практики він вважав творчо працюючого педагога і педагогічний колектив.

У сучасних, максимально алгоритмізованних педагогічних умовах, дослідники також вважають за необхідне прояв творчого підходу в роботі з дітьми. На думку В.І. Загвязинского, справжнє виховання і навчання - це завжди творення нового, творіння людини через пробудження її внутрішніх сутнісних сил [5, с.12].

Педагогічний процес - це повністю творчість педагога. На думку М.М. Поташника, педагогічна робота нетворчою не буває і бути не може, бо неповторні діти, обставини, особистість самого вчителя, і будь-яке педагогічне рішення має базуватися на цих завжди нестандартних факторах [16, с. 4].

У практичній діяльності творчість педагога різнопланово, тому більшість дослідників виділяють рівні педагогічної творчості, які проявляються як в творення нового, оригінального, так і в використання вже відомого в нових умовах.

За даними досліджень В.І. Загвязинского, І.Ф. Ісаєва, Л.Н. Макарової, М.М. Поташника та ін. Творчі процедури принципово не відрізняються, чи винаходить педагог новий метод або відкриває можливості застосування стандартного методу в нових умовах.

Технологічний підхід в осмисленні творчої діяльності внесло дослідження В.А. Сластенина і Л.С. Подимове. Автори виділили в структурі інноваційної діяльності чотири функціональних компоненти: мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний.

Узагальнення значного числа до-

сліджень підтверджує об'єктивність виділення в структурі педагогічної творчості основних компонентів: мотиваційно-особистісного, когнітивно-змістовного, операційно-технічного, рефлексивно-оцінного.

Узагальнюючи наведені підходи в рамках цього дослідження, нами уточнено поняття педагогічної творчості. За нашими даними - це цілеспрямована діяльність по вирішенню проблемних ситуацій, орієнтована на вибір оптимального варіанта організації педагогічного процесу в залежності від умов його протікання, що містить наступні компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-змістовний, операційно-технічний, оціночно-рефлексивний.

Кожен період розвитку суспільства має свої відмінні риси, які стосуються всіх суспільних сфер і несуть в собі певні риси нового. Істотні зміни зазнає, в наші дні, система підготовки вчителя. Одним з пріоритетних підходів, що складають основу концепції процесу підготовки майбутніх педагогів XXI століття є особистісно-орієнтований. Метою даного підходу є створення умов для максимального розвитку особистості і її індивідуальних характеристик, а результатом його виступає продуктивна, активна професійна діяльність, вільна, здатна до самоаналізу і самооцінці особистість.

Як показує аналіз проведених нами досліджень, нинішні вчителі шкіл не володіють досить розвиненим творчим потенціалом і, відповідно, не можуть організувати процес навчання таким чином, щоб донести до школярів суб'єктивну значимість навчального матеріалу, спираючись на особистісний смисл кожного учня, його систему цінностей, емоційну сферу і, як результат, не спроможність здійснення вибору в навчанні. Учитель, який сам не володіє потенціалом творчої професійно-спрямованої діяльності, відповідно, не може створити умови для розвитку у його учнів бажання активно і усвідомлено пізнавати зміст навчання, прагнути до створення нового. У зв'язку з цим, об'єктивно виділяється необхідність в обліку особистісної складової при формуванні особистості, здатної до продуктивної вдосконалення всіх сфер суспільного життя, а проблема професійної підготовки такого особистісно-кваліфікованим фахівця висувається, в сучасних умовах, на перший план.

Педагогічна творчість - цей не легкий процес і шлях до оволодіння їм має ряд відмінних рис, володіючи якими можна досягти бажаного результату.

Виникає питання, яким чином в умовах сучасного вузівського навчального процесу навчити майбутніх педагогів мислити і діяти активно і творчо, бути завжди спрямованими на творчий саморозвиток у своїй діяльності? Один з відповідей, нам бачиться, в іншому, підході до організації форм, методів і змісту процесу навчання студентів. Абсолютно ясно, що цей процес - складний, багатогранний і, щонайменше, включає в себе розвиток у студентів креативного мислення, педагогічної спрямованості, професійної рефлексії, вміння впливати на окрему особистість і цілий колектив, володіння культурою педагогічного спілкування, вміння впливати словом, управляти своїм організмом, психічним станом і мовою. Такий підхід дозволяє спиратися на облік особистісних можливостей і життєвого досвіду студентів, на дослідницьку практику; на активну і самоврядні навчання; орієнтуватися на рефлексивність учнів, на інтерактивність і кооперацію в навчальному процесі; на отримання зво-

ротного зв'язку [21].

Протягом багатьох років результатом організації процесу підготовки майбутнього вчителя був педагог фахівець, що володіє набором знань, умінь і навичок в своїй локальній, вузьконаправленої області: фізиці, математиці, хімії і т.д. Всі цінності, ідеали і інші, особистісно значущі характеристики формувалися у нього на основі діяльнісної орієнтації як майбутнього фахівця конкретного навчального предмета. Такий підхід до підготовки вчителя залишав без уваги і тих на кого повинна бути спрямована ця діяльність - учнів, і тих, хто повинен її здійснювати - вчителі.

Домагатися вдосконалення в педагогічної майстерності можливо лише в тому випадку, якщо в центрі уваги поставити не тільки діяльність майбутнього фахівця, але і його самого. Саме такий, з одного боку, особистісний, а з іншого - діяльнісний підхід, орієнтований на розвиток творчої індивідуальності і повинен лежати в основі організації процесу підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності.

В такому випадку, одним з найважливіших завдань теорії і практики вищої педагогічної освіти є підвищення вимог не тільки до рівня професіоналізму майбутнього вчителя, а й зростанню його особистісної значущості. Сьогодні, коли існує безліч багатопланових шкіл і різних педагогічних систем, школі потрібно учитель здатний до самостійної розробки і впровадження творчих проектів оновлення освітньої системи. Сучасний учитель повинен не тільки широко і глибоко знати свій предмет і володіти різноманітними методичними прийомами, а й мати ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, прагнути до творчості. Таким чином, характер сучасної педагогічної діяльності висуває перед майбутнім педагогом не типові завдання і вимагає, відповідно, не стандартних рішень, коли він самостійно повинен шукати, знаходити і втілювати в життя відповіді на поставлені проблеми. Це - свого роду, соціальна умова, яка обумовлює необхідність вивчення і вирішення даної проблеми.

Існує ще й друга умова, яке обумовлена недостатнім рівнем підготовленості випускників педагогічних вузів. Вони виявляються не підготовленими до роботи в таких постійно мінливих умовах, коли сформовані у них в стінах вузу стереотипи вже не діють в реальному шкільної дійсності, коли поставлені в ситуацію вибору вони не можуть впоратися з такою творчою для них роботою [6].

В даний час педагогічна підготовка у ВНЗ здебільшого спрямована на теоретичне осмислення сутності навчально-виховного процесу школи і сама участь педагога в ньому. І в значно меншій мірі стосується цілого комплексу властивостей особистості майбутнього вчителя, які покликані забезпечити рівень розвитку творчого потенціалу.

В результаті цього зростає необхідність перегляду процесу підготовки майбутнього педагога у вузі, з акцентом на розвиток його особистісних і професійних якостей. Педагогічний вуз повинен орієнтуватися не на підготовку вчителів-предметників, а на випуск високо інтелектуальних людей, що гармонійно поєднують в собі педагогіку, психологію і практичні вміння, які розуміють особистість учня, які вміють управляти своїм розвитком і володіють творчим педагогічним мисленням. Уміння діалектично і творчо, нестандартно мислити, керувати своїм емоційним станом, оперативно застосовувати наявні знання і

вміння в різних педагогічних ситуаціях, створювати різні прийоми з метою педагогічного впливу на особистість учня - все це становить творчий потенціал сучасного вчителя, такого необхідного як в сучасній школі, так і школі майбутнього. Однак відсутність в педагогічних вузах такого цілісного підходу ускладнює підготовку майбутнього вчителя, готового до творчої діяльності.

У науці існує безліч різних підходів до розуміння основного призначення педагогіки, але всі вони сходяться неодмінно на тому, що педагогічна діяльність - це свого роду мистецтво, і вона неповторна.

Із зростанням вимог до підготовки творчого вчителя, порушуються питання про посилення індивідуального підходу до студентів і розвитку їх творчих здібностей, спираючись на різні засоби, форми і методи, що містять творчий аспект. В даний час в вузах ведеться інтенсивний пошук способів активізації навчального процесу, а також розробка умов, що сприяють стимуляції пізнавальної діяльності студентів та їх творчості. При цьому наголошується, що організація процесу підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності може виражатися в розмаїтті форм і змісту, що дозволяють кожному студенту не тільки оволодіти необхідними знаннями та вміннями, а й проявити максимум своїх творчих можливостей. Кожен процес навчання, як мінімум, складається зі змісту, форм, методів, діагностики та критеріїв оцінки підготовленості його учасників. Процес підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності має низку специфічних особливостей. А саме, вчителю, що працює творчо необхідно оволодіти творчим мисленням, педагогічною спрямованістю, педагогічної рефлексією, системою педагогічного спілкування, вміти вирішувати питання педагогічного цілепокладання і т.п. Проблема творчості включає в себе безліч характеристик особистості. Оскільки способи індивідуальної діяльності не даються в готовому вигляді, то кожна людина, спираючись на власні здібності, виробляє свої способи і прийоми діяльності [11].

Отже, концепція особистісно - діяльнісного підходу при організації вузівського процесу при підготовці майбутніх вчителів до творчої діяльності знаходить своє відображення і в структурі процесу самої творчої діяльності.

Активний, творчий, демократичний, вміє організовувати свою діяльність, здатний до самоаналізу, саморефлексії і саморозвитку - це той вчитель, якого чекає майбутнє покоління. Нинішній випускник педагогічного вузу, прийшовши в професійне середовище, відчуває ряд серйозних проблем, які не дозволяють йому успішно і активно працювати в обраній ним сфері діяльності. Так, чітко простежується недолік творчої активності у молодих фахівців; нездатність використовувати наявні у них знання в процесі прийняття необхідних для навчального процесу рішень; невміння адаптуватися до змін, що відбуваються в процесі педагогічної діяльності. Подібні ж проблеми явно виділяються вже на етапі педагогічної практики у майбутніх випускників. Очевидно, що для підготовки висококваліфікованих кадрів, які мають працювати в умовах сучасної розвивається нової школи, потрібно така організація навчального процесу у ВНЗ, такі зміст і форми, які спрямовані на розвиток у студентів постійної націленості на пошук нестандартних, для конкретних умов рішень [13].

В даний час проблема підготовки майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності є актуальною і ще недостатньо розробленої для педагогічної науки.

Разом з тим її теоретична розробленість і практичне використання дозволить не тільки знівелювати труднощі процесу адаптації студентів у майбутній діяльності, а й розвинути у майбутніх педагогів творчий особистісний потенціал і здатність до творчого саморозвитку.

Очевидно, що творча діяльність є невід'ємною частиною професійної компетенції сучасного вчителя. Ми припускаємо, що вирішення проблеми підготовки творчого вчителя в ході вивчення дисциплін педагогічного циклу, передбачає пред'явлення певних вимог до особистості, які можна, на наш погляд, класифікувати в три групи: наявність педагогічної свідомості, педагогічного мислення і педагогічних умінь.

У зв'язку з цим, головними вимогами, що свідчать про готовність майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності, є розвинене педагогічне свідомість, здатність спостерігати за педагогічними явищами, прагнення до активності в творчому розвитку. Вміння аналізувати свій внутрішній потенціал і проявляти своє педагогічне чуття при вирішенні різних професійних завдань.

З іншого боку, стихійний процес підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності не може привести до задовільних результатів. Отже, необхідна система роботи, яка складається з:

а) послідовної організації навчання основам творчої діяльності при вивченні курсу педагогіки;

б) перебудова структури, форм і змісту освіти, що веде до вироблення творчого підходу до справи; в) своєчасне виявлення і розвиток творчих здібностей особистості;

г) формування основних творчих навичок і умінь, новими методами.

На наш погляд, необхідними і достатніми умовами, що забезпечують розвиток творчості у педагогіці можуть бути:

а) орієнтація майбутніх педагогів на усвідомлення творчого характеру професійної діяльності;

б) включення творчого змісту в пропонований курс педагогіки;

в) організація проблемного навчання майбутніх вчителів;

г) формування творчого мислення та здатності до рефлексії;

д) наявність технології процесу навчання педагогічної творчості при вивченні дисциплін педагогічного циклу.

Крім цього, для реалізації зазначених вище умов, необхідно проведення наступних видів робіт:

а) проведення аналізу вимог до особистості, відповідних творчої педагогічної діяльності;

б) включення в процес підготовки педагогічних завдань і завдань, аналіз педагогічних ситуацій проблемного змісту;

в) організація технології процесу підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності при вивченні кура педагогіки, орієнтованого на особистісно-діяльнісного підходу в навчанні.

У висновку слід зазначити, що особливості організації процесу навчання у вузі, що сприяє творчому саморозвитку особистості, цілісність змісту, форм і методів, а також облік особистісних і діяльнісних характеристик його учасників, є основною складовою динаміки творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Ананьєв Б.Г. Людина як предмет пізнання. Вибрані психологія праці: В 2-х т. Т.1. М .: Педагогіка, 1980. 232 с.*
2. *Бехтерєв В.М. Творчість з точки зору рефлексології. Грузенберг С.О. Геній і творчість. Л. 1924.*
3. *Виготський Л. С. Уява і творчість в дитячому віці: Психологічний нарис: Кн для вчить. М. 1991.*
4. *Виготський Л.С. Педагогічна психологія. Під ред. В.В. Давидова. М .: Педагогіка. 1991. 480 с.*
5. *Загвязинский В.І. Педагогічна творчість учителя. М .: Педагогіка. 1987. 160 с.*
6. *Короткий психологічний словник. М. 1993.*
7. *Левнісон-Лесінга Ф.Ю. Роль фантазії в науковій творчості. Творчість. 1923.*
8. *Лезін Б.А. Художня творчість як особливий вид економії думки. Питання теорії і психології творчості. Т.1 Харків, 1907.*
9. *Леонтьєв А.Н. Діяльність. Свідомість. Особистість. М: Политиздат. 1975. 304 с.*
10. *Леонтьєв О.М. Досвід експериментального дослідження мислення. Доповіді на нараді з питань псіхологіі (3 - 8 червня 1953 г.). М. АПН РРФСР 1954. 1*
11. *Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання (тези). Обр. пед. соч. У 2-х т. Т. 1. М .: Педагогіка, 1977. 320 с.*
12. *Педагогічна енциклопедія. М .: Радянська енциклопедія, 1966. Т.4. 911 с.*
13. *Платонов К.К. Структура і розвиток особистості. М. 1986.*
14. *Пономарьов А.Я. Психологія творчості і педагогіка. М .: Педагогіка 1976. 280 с.*
15. *Поташнік М.М. Як розвивати педагогічна творчість. М .: Знание, 1987.*
16. *Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології. 2 изд. М.: Гос. навчально-педагогічне видання міністерства просведенія РРФСР, 1946. 704с.*
17. *Словник російської мови: В 4-х т. АН СРСР Ін-т рус. яз.; Під ред. Є.П. Евгеньевой. 2-е изд., Испр. і доп. М .: Изд. «Російська мова», 1981-1984. Т.4. З-Я. 1984. 794 с.*
18. *Сорокін Б. Ф. Філософія і псхологія творчості: Науково-методич посібник для аспірантів і молодих викладачей. Орел, ОГУ, 2000.*
19. *Соціальна педагогіка: Курс лекцій. За заг. ред. М.А. Галагузова. М .: ВЛАДОС, 2000. 416 с.*
20. *Ушинський К.Д. Проект учительської семінарії. Хат. Пед соч. У 2-х т. Т.2. М .: Педагогіка, 1974. С.36 - 65.*
21. *Філософський енциклопедичний словник. М .: Сов. енциклопедія, 1983. 840 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Anan'yev B.H. Lyudyna yak predmet piznannya. Vybrani psykholohiya pratsi: V 2-kh t. T.1. M .: Pedahohika, 1980. 232 s.*
2. *Bekhteryev V.M. Tvorchist' z tochky zoru refleksolohiyi. Hruzenberh S.O. Heniy i tvorchist'. L. 1924.*
3. *Vyhot·s'kyy L. S. Uyava i tvorchist' v dytyachomu vitsi: Psykholohichnyy narys:*

Kn dlya vchyt'. M. 1991.
4. *Vyhot·s'kyy L.S. Pedahohichna psykholohiya. Pid red. V.V. Davydova. M .: Pedahohika. 1991. 480 s.*
5. *Zahvyazynskyy V.I. Pedahohichna tvorchist' uchytelya. M .: Pedahohika. 1987. 160 s.*
6. *Korotkyy psykholohichnyy slovnyk. M. 1993.*
7. *Levnison-Lesinha F.YU. Rol' fantaziyi v naukoviy tvorchosti. Tvorchist'. 1923.*
8. *Lezin B.A. Khudozhnya tvorchist' yak osoblyvyy vyd ekonomiyi dumky. Pytannya teoriyi i psykholohiyi tvorchosti. T.1 Kharkiv, 1907.*
9. *Leont'yev A.N. Diyal'nist'. Svidomist'. Osobystist'. M: Polytyzdat. 1975. 304 s.*
10. *Leont'yev O.M. Dosvid eksperymental'noho doslidzhennya myslennya. Dopovidi na naradi z pytan' psikholohii (3 - 8 chervnya 1953 h.). M. APN RRFSR 1954. 1*
11. *Makarenko A.S. Problemy shkil'noho radyans'koho vykhovannya (tezy). Obr. ped. soch. U 2-kh t. T. 1. M .: Pedahohika, 1977. 320 s.*
12. *Pedahohichna entsyklopediya. M .: Radyans'ka entsyklopediya, 1966. T.4. 911 s.*
13. *Platonov K.K. Struktura i rozvytok osobystosti. M. 1986.*
14. *Ponomar'ov A.YA. Psykholohiya tvorchosti i pedahohika. M .: Pedahohika 1976. 280 s.*
15. *Potashnik M.M. Yak rozvyvaty pedahohichna tvorchist'. M .: Znanye, 1987.*
16. *Rubinshteyn S.L. Osnovy zahal'noyi psykholohiyi. 2 yzd. M.: Hos. navchal'no-pedahohichne vydannya ministerstva prosvedeniya RRFSR, 1946. 704s.*
17. *Slovnyk rosiys'koyi movy: V 4-kh t. AN SRSR In-t rus. yaz.; Pid red. YE.P. Evhen'evoy. 2-e yzd., Yspr. i dop. M .: Yzd. «Rosiys'ka mova», 1981-1984. T.4. Z-YA. 1984. 794 s.*
18. *Sorokin B. F. Filosofiya i pskholohiya tvorchosti: Naukovo-metodych posibnyk dlya aspirantiv i molodykh vykladachey. Orel, OHU, 2000.*
19. *Sotsial'na pedahohika: Kurs lektsiy. Za zah. red. M.A. Halahuzova. M .: VLADOS, 2000. 416 s.*
20. *Ushyns'kyy K.D. Proekt uchytel's'koyi seminariyi. Khat. Ped soch. U 2-kh t. T.2. M .: Pedahohika, 1974. S.36 - 65.*
21. *Filosofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk. M .: Sov. entsyklopediya, 1983. 840 s.*

THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO CREATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

Dragieva L.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Technological and Professional Education and General Technical Disciplines, Izmail State Humanitarian University, Izmail, Ukraine

ДУХАНІНА Н.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра англійської
мови гуманітарного спрямування
№3, Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут
ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО: ПРОБЛЕМИ, ПРОЦЕСИ, ПІДХОДИ

Статтю присвячено розгляду нагального питання впровадження в навчальний процес вищої технічної школи академічного іншомовного письма як відповідність викликам часу та активного входження до світової наукової спільноти. Розглянуто основні підходи до навчання письма та етапи їх застосування. Наведено основні характеристики наукових текстів. Акцентовано на теоретичних і методичних питаннях навчання студентів реферуванню й анотуванню іншомовної наукової літератури.

Ключові слова: *академічне письмо, проблеми академічного письма, підходи до академічного письма, іншомовна академічна грамотність, студенти технічних спеціальностей.*

Статья посвящена рассмотрению острой проблемы внедрения в учебный процесс высшей технической школы академического иноязычного письма как ответ на вызовы времени и активного вхождения в мировую науку. Рассмотрены основные подходы к обучению письму и этапы их применения. Приведены основные характеристики научных текстов. Акцентировано на теоретических и методических вопросах обучения студентов реферированию и аннотированию научной литературы на иностранном языке.

Ключевые слова: *академическое письмо, проблемы академического письма, подходы к академическому письму, иноязычная академическая грамотность, студенты технических специальностей.*

The article is devoted to the topical issue of introduction of foreign language academic writing in educational process of technical universities. The main approaches to teaching writing are studied as

© ДУХАНІНА Н.М., 2018

well as their stages. The main characteristics of scientific texts are given. The theoretical and methodical aspects of teaching students to summarize and annotate foreign scientific literature are considered.

Key words: *academic writing, problems of academic writing, approaches to academic writing, foreign language academic literacy, students of technical specialties.*

Постановка проблеми. В умовах динамічних соціально-економічних та суспільно-політичних змін постає питання щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців з новим типом мислення, здатних швидко реагувати на досягнення науково-технічного прогресу, поглиблювати, систематизувати й активізувати свої знання для розв'язання різноманітних завдань, готових до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Особливо актуальним є питання щодо іншомовної підготовки фахівців, яка дозволяє особистості ефективно взаємодіяти у світовому інформаційному просторі, здійснювати міжкультурну комунікацію як в письмовій, так і усній формах. Перед вищими навчальними закладами стоїть завдання щодо інноваційного системного навчання академічного іншомовного писемного мовлення студентів немовних спеціальностей з метою забезпечення їх необхідними знаннями та інструментами, що є необхідними для функціонування в професійній і науковій спільноті та спілкуванні за допомогою мережі Інтернет.

Отже, актуальність проблеми, що розглядається, обумовлена недостатньою ефективністю традиційного навчання академічного іншомовного писемного мовлення студентів немовних спеціальностей, викликаною, перш за все, недостатнім висвітленням методики навчання академічного письма студентів технічних спеціальностей, відсутністю навчальних дисциплін у технічних ВНЗ таких як «English for Academic Purposes» («Academic English», «Academic Writing» та ін.), відсутністю фахівців, які повинні їх викладати, низьким рівнем сформованості вмінь студентів академічного писемного мовлення не лише іноземною, а й українською мовою тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання писемного мовлення знаходиться в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких А. Береснєва, Е. Васильєва, С. Кожушко, Г. Крівчикова, О. Тарнопольський, О. Устименко, Т. Яхонтова, H. Brown, E. Samara, V. Steele та інші. Питання щодо підвищення якості інтелектуальних текстових продуктів та рівня підготовки дослідників сприяло появі навчальних посібників і підручників: «Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація» (Ю. Сурмін), «Академічне письмо: процес, продукт і практика» (І. Короткіна), «Академічне письмо: статті IMRAD» (Н. Попова, Н. Коптяєва). Особливості навчання студентів анотуванню

та реферуванню текстів знайшли відображення у працях О. Єгорова, **О. Горошко, Г. Гребінник, Г. Дідович, Г. Комової,** В. Лутовинової, О. Радзієвської, Є. Шкурко.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути процеси у вищій технічній школі щодо академічного іншомовного письма як нагальної потреби і відповідності сьогоденню, формування іншомовної академічної грамотності та культури студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчує, що існує необхідність впровадження академічного письма як дисципліни у процес іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей, розробити відповідні програми і курси, відкрити центри, що сприяють формуванню іншомовної академічної грамотності та культури студентів, які тісно пов'язані з вивченням академічної лексики, формуванням навичок академічного читання, розвитком умінь академічного мовлення та академічного письма.

Сьогодні немає єдиного трактування та розуміння поняття «академічне письмо» і хто його повинен викладати, проте науковці погоджуються, що необхідно цілеспрямовано готувати педагогів/фахівців, які викладатимуть «академічне письмо» як окрему дисципліну чи кредитний модуль. Зауважимо, Е. Меркулова підкреслює, що на сьогодні не всі викладачі іноземної мови у вузі мають достатній власний практичний досвід написання академічних текстів іноземною чи рідною мовою. І навіть при наявності власного позитивного досвіду щодо представлення результатів своїх досліджень іноземною мовою, у викладача, що читає дисципліну «English for Academic Purposes» («Academic English», «Academic Writing») залишаються труднощі, пов'язані з необхідністю знаходити найбільш ефективні технології для успішної трансляції індивідуального наукового досвіду для різнопідготовлених аудиторій. Дана ситуація ускладнюється тим, що виникає потреба у доборі власних прийомів і методів роботи, оскільки цей аспект не є предметом спеціального навчання в педагогічних вузах [10].

За спостереженнями викладачів та науковців, у студентів технічних спеціальностей вміння і навички письма, зокрема й академічного, відстають від рівня сформованості інших видів мовленнєвої діяльності. Зазвичай у вищій технічній школі різні види писемної діяльності розглядаються як засіб навчання студентів і не є предметом цілеспрямованого навчання наукового письма іноземною мовою. Таким чином, доцільно почати знайомство з академічним письмом на ступені бакалаврату, де студенти матимуть можливість ознайомитись з теоретичними питаннями стилістики наукового тексту, презентації власних думок та запозичень з різних джерел, їх правильного оформлення, подання літератури у статті.

Безумовно, високий рівень іншомовної підготовки студентів та їх участь у науково-дослідницькій діяльності сприяють більш ефективному засвоєнню академічного письма. Вважаємо, що впроваджувати вивчення дисципліни «Академічне письмо» доцільно в магістратурі, коли студенти технічних спеціальностей опанували навчальні дисципліни "Іноземна мова" та "Іноземна мова професійного спрямування", без яких формування іншомовної академічної грамотності та культури студентів унеможливлюється. На рівні магістратури студенти здатні опанувати специфіку письмо-

вого мовлення, поняття академічного стилю та наукового дискурсу, структурно-композиційні, мовні особливості різножанрових текстів академічного дискурсу, оформлення цитувань та посилань за міжнародними вимогами. Доцільними, на нашу думку, є виконання практичних завдань (написання ессе, анотацій, тез доповідей, статей тощо), які сприятимуть формуванню та розвитку умінь і навичок роботи з іноземними науковими текстами, створення первинних і вторинних документів.

У процесі навчання академічного письма у студентів розвивається комплекс лінгвістичних (мовні, синтаксичні та стилістичні) та аналітично-синтетичних умінь обробки інформації, що уможливлює створення якісного тексту, виконаного відповідно до вимог жанру. На нашу думку, І. Короткіна влучно окреслює коло основних знань, умінь і навичок, що підлягають засвоєнню у процесі вивчення курсу з академічного письма, а саме студенти мають *знати:* основні принципи нелінійної побудови наукового (академічного) тексту як цілісної системи; принципові відмінності наукового тексту від публіцистичного і художнього; міжнародні норми і вимоги, що висуваються до наукового тексту; *вміти:* логічно впорядковувати текст і організовувати його елементи; користуватися різними моделями і технологіями академічного письма в роботі з текстом; взаємодіяти з читачем, розуміти і поважати чужу точку зору; висувати і обґрунтовувати власну гіпотезу, формулювати тези і вибудовувати текст від гіпотези до висновків; критично оцінювати, добирати, узагальнювати і використовувати інформацію з різних джерел; неупереджено, об'єктивно на основі логіки і фактів обґрунтовувати власну думку, уникаючи різних видів плагіату; використовувати різні типи логічного порядку і методи аргументації; писати синтаксично узгоджений і логічно зв'язний текст; висловлювати свої думки ясною і точною мовою; *володіти*: технологіями генерації власних ідей; навичками побудови тексту на основі моделей; парафразу і цитування; побудови зв'язного і логічно упорядкованого тексту; використання критеріїв оцінки академічного тексту в застосуванні до свого і чужого тексту; виправлення складних синтаксичних і логічних помилок [8].

У результаті успішного засвоєння курсу, студенти зможуть ефективно продукувати якісні тексти іноземною мовою, що пов'язані з їхньою професійною та науковою діяльністю. В інформаційній сфері документи розподіляють на три категорії: первинні (науковий звіт, стаття, монографія, підручник), вторинні (бібліографічний опис, анотація, реферат, огляд, фактографічна довідка) та змішані (аналітичні та прогностичні огляди) [9, с. 16]. Викладання академічного письма у вузі передбачає оволодіння студентами навичками перекладу, складання анотацій, оглядів, рефератів, представлення результатів науково-дослідницької діяльності (тези доповідей, статті) тощо.

Загалом, вважають, що академічне письмо послуговується формулою, що містить три «П»: процес, продукт і практика. Продуктом письма є науковий текст, адресований читачам, кожен з яких має свої інтереси, погляди і досвід дослідження. Таким чином, для читачів текст є готовим продуктом, для автора є не стільки продуктом, скільки результатом індивідуального процесу, за яким стоїть не менший власний досвід створення інших текстів, тобто практика [10].

У сучасній методиці викладання іс-

нують три підходи навчання писання: текстовий (textual approach), жанровий (genre approach) та процесуальний (process approach) [5; 7; 13]. Текстовий підхід полягає в опрацюванні студентами писемних текстів, що служать зразками для написання подібних. В основі текстового підходу ключовою є орієнтація на сам текст, його структуру, лексичні та граматичні конструкції, необхідні для написання текстів жанрів наукового стилю. Цей підхід не звертає увагу на мету та процес створення тексту.

Жанровий підхід орієнтується на комунікативні цілі, наміри та потреби писемної комунікації, на усвідомлення того, як досягається спілкування між адресантом та адресатом.

Процесуальний підхід робить основний акцент на процесі створення писемного тексту, на його редагуванні з метою вдосконалення та досягнення бажаного комунікативного наміру. Згідно з цим підходом процес написання текстів поділяється на такі етапи: 1) prewriting (етап планування – генерування та організація ідей, збір інформації, обговорення), 2) writing/ drifting (етап реалізації задуму – написання тексту) 3) revising/editing/ post-writing (етап рецензування та редагування).

Для створення наукових текстів важливі усі три підходи, проте, на наш погляд, перевагу слід віддати процесуальному підходу, що дозволяє студентам поступово засвоїти етапи написання наукових текстів, зосереджуючись на мовному та композиційному аспектах. Він передбачає поступове та циклічне формування стилістичних навичок, вчить висловлювати думки у писемній формі, акцентуючи увагу на змісті наукового тексту.

Вважають, що нова філософія навчання наукової писемної творчості полягає у методично обґрунтованому, збалансованому і зваженому застосуванні підходів з урахуванням лінгвостилічних особливостей предмета навчання, професійної специфіки і базового рівня учнівської аудиторії [11]. І. Панченко та І. Малиновська порівнюючи різні підходи до викладання академічного письма у вітчизняній та зарубіжній лінгводидактиці, приділяють особливу увагу дихотомії «письмо як процес – письмо як результат». Науковці підкреслюють, що підходи «Product approach» та «Process approach» мають власні переваги, які визначають обсяги, терміни і навчальний етап їх застосування в різних аудиторіях в залежності від цілі письмового повідомлення ступеню мовної підготовки, індивідуальних вподобань викладача, а також тривалості навчання. Так, для непідготовленої аудиторії за умови дефіциту навчальних годин більш ефективним є «Product approach», який надає оригінальні мовні моделі, забезпечує концентрацію на плані, стилі, організації та граматиці. Такий підхід варто використовувати під час опрацювання коротких, досить клішованих текстів з фіксованою структурою: автобіографії, резюме, заявки на грант, анотації. Підхід «Process writing» є більш ефективним при написанні дискусійних есе, розгорнутих розвідок, монографій і надає можливості для розкриття суб'єктом письма своєї індивідуальності в тексті, уможливлює відтворення вільного перебігу його думки [11].

Ціллю наукового тексту є ознайомлення читачів з результатами наукового дослідження. Науковий текст виступає способом подання наукової інформації, яка вчить особистість мислити науково, аналізувати та критично оцінювати представлену інформацію, розвиває об'єктивність і повагу

до інших ідей, здатність генерувати власні думки. Основними характеристиками наукового тексту є його унікальність, чітка організація, структура і композиційна завершеність, інформативний зміст. У роботі Ю. Сурміна детально представлено загальні вимоги до наукового тексту [12].

У процесі вивченя дисципліни «Академічне письмо» викладачі знайомлять студентів із різними видами наукових текстів, вчать студентів шукати та визначати ідею тексту, читати та розуміти текст, виокремлюючи поняття і деталі (головне та другорядне), аналізувати та систематизувати інформацію, співвідносити нову інформацію з відомою, логічно впорядковувати текст та організовувати його елементи, писати реферати і анотації наукових статей, створювати власний продукт.

Робота з анотування та реферування іншомовних текстів повинна складатись із кількох етапів. Перший етап доцільно присвятити теоретичному огляду понять «реферат» та «анотація», специфіці процесів реферування та анотування текстів іноземною мовою, особливостям мови та стилю, спільним та відмінним рисам реферату та анотації. Другий етап полягає у практичній підготовці студентів до написання реферату або анотації. Проводиться робота безпосередньо з текстовим матеріалом. Цей етап передбачає виконання різних вправ, спрямованих на опрацювання фахових термінів, формування умінь виділяти основні та другорядні факти, співвідносити окремі частини тексту, складати логічний план, узагальнювати викладені факти [2]. На завершальному етапі студентам пропонується написати реферат або анотацію прочитаного та опрацьованого тексту. При написанні тренувальних рефератів та анотацій слід звернути увагу на типові помилки, такі як перенасиченість інформації, викривлення змісту, порушення композиції, відсутність логічних зв'язків. При написанні анотації непотрібно переказувати зміст статті та давати власну оцінку роботі, бажано використовувати прості речення, що містять пасивні конструкції, однорідні присудки, дієприкметникові звороти, безособові речення. Рекомендуємо проводити захист рефератів та анотацій студентів одного і того ж тренувального тексту з метою порівняльного аналізу та формування умінь виправляти орфографічні, лексико-граматичні та пунктуаційні помилки у текстах, що укладені іншими студентами.

Серед основних ускладнень, які виникають у студентів при написанні академічних текстів, виділяють: недотримання структури та об'єму різножанрових наукових текстів, використання ненаукового стилю викладу інформації, порушення логіки викладу, специфіки використання лексики й граматики в наукових текстах, невміння правильно оформляти літературні джерела, цитати та посилання, низький рівень унікальності роботи. Також до труднощів можна віднести: недостатній рівень володіння іноземною мовою, різні рівні сформованості тих чи інших умінь та навичок (наприклад, одні студенти добре володіють дослідницькими уміннями, проте не вміють чітко висловлювати свої думки, використовувати відповідні науковому і діловому мовленню лексичні одиниці, граматичні форми; інші володіють уміннями викладення думок у письмовій формі, проте у них слабо розвинені уміння аналітико-синтетичної обробки інформації тощо). Таким чином, необхідність збереження балансу між частинами нау-

кового дослідження та його поданням на розгляд громадськості потребує доцільного використання мовно-стилістичних одиниць іноземної мови.

Висновки. Вихід університетів на міжнародний рівень зумовлює необхідність розробляти та удосконалювати програми навчальних дисциплін, спецкурсів, що сприяють формуванню іншомовної академічної грамотності та культури студентів технічних спеціальностей. Навчання академічному письму у вузі полягає в отриманні студентами теоретичних знань та відпрацюванні практичних навичок, пов'язаних з необхідністю грамотно й ефективно писати іноземною мовою, продукувати якісні тескти наукового стилю. Під час реалізації процесуального підходу маємо наголосити на важливості створення тренувальних, аналітичних, конструктивних і творчих вправ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бабенко Т. Теоретична модель навчання академічного іншомовного письма / Т. Бабенко // Молодь і ринок. – 2016. – № 3. – С. 112-116. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_3_24*
2. *Байдак Л. І. Анотування та реферування як ефективні прийоми роботи з іншомовною фаховою літературою [Електронний ресурс] / Л. І. Байдак // Strategiczne pytania światowej nauki. - Volume 13. Filologiczne nauki. - Przemỳl : Nauka i studia, 2015. – С. 3-5.*
3. *Безлюдний О. Особливості формування вмінь і навичок роботи з іншомовним текстом зі спеціальності / О. Безлюдний // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 52-55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_17*
4. *Валеева Л.А. Развитие навыков академического письма у студентов неязыкового ВУЗа / Л.А. Валеева, А.Ф. Сиразеева, А.Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №32.*
5. *Васильєва Е.В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою: автореферат дис…канд. пед. наук.13.00.02 / Васильєва Ельза В'ячеславівна. – Київ, 2005.−24с.*
6. *Власова Г.В. Аналітико-синтетична переробка інформації : навч. посіб. / Г.В. Власова, В.І. Лутовинова, Л.І. Титова. – К. : ДАКККіМ, 2006. – 290 с.*
7. *Дзіман Г. М. Жанрово-стилістичні аспекти формування англомовної компетентності студентів-магістрантів у письмі / Г. М. Дзіман // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 119. – С. 51-54. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_119_16*
8. *Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учеб. пособие для вузов / И. Б. Короткина. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 295 с.*
9. *Лутовинова В.І. Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації : практ. посіб. / В.І. Лутовинова; наук. ред. Г.М. Швецова-Водка; АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – К., 2007. – с.73.*

10. *Меркулова Е.Н. Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения http://ej.kubagro.ru/2016/09/pdf/49.pdf*
11. *Панченко І.М. Академічне письмо як необхідна складова підготовки докторів філософії з англійської мови фахового спрямування: лінгводидактичний аспект [Електронний ресурс] / І.М. Панченко, І.В. Малиновська. – Режим доступу: http://langcenter.kiev.ua/Lingvistika%202017/17_Panchenko_Malynovska.pdf*
12. *Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація : навч.-метод. посіб. / Ю.П. Сурмін. – К. : НАДУ, 2008. – 184 с*
13. *Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Бабенко Т. Теоретична модель навчання академічного іншомовного письма / Т. Бабенко // Молодь і ринок. – 2016. – № 3. – С. 112-116. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_3_24*
2. *Байдак Л. І. Анотування та реферування як ефективні прийоми роботи з іншомовною фаховою літературою [Електронний ресурс] / Л. І. Байдак // Strategiczne pytania światowej nauki. - Volume 13. Filologiczne nauki. - Przemyl : Nauka i studia, 2015. – С. 3-5.*
3. *Безлюдний О. Особливості формування вмінь і навичок роботи з іншомовним текстом зі спеціальності / О. Безлюдний // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 52-55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_17*
4. *Валеева Л.А. Развитие навыков академического письма у студентов неязыкового ВУЗа / Л.А. Валеева, А.Ф. Сиразеева, А.Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №32.*
5. *Васильєва Е.В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою: автореферат дис…канд. пед. наук.13.00.02 / Васильєва Ельза В'ячеславівна. – Київ, 2005.−24с.*
6. *Власова Г.В. Аналітико-синтетична переробка інформації : навч. посіб. / Г.В. Власова, В.І. Лутовинова, Л.І. Титова. – К. : ДАКККіМ, 2006. – 290 с.*
7. *Дзіман Г. М. Жанрово-стилістичні аспекти формування англомовної компетентності студентів-магістрантів у письмі / Г. М. Дзіман // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 119. – С. 51-54. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_119_16*
8. *Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учеб. пособие для вузов / И. Б. Короткина. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 295 с.*
9. *Лутовинова В.І. Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації : практ. посіб. / В.І. Лутовинова; наук. ред. Г.М. Швецова-Водка; АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – К., 2007. – с.73.*
10. *Меркулова Е.Н. Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения http://ej.kubagro.ru/2016/09/pdf/49.pdf*

11. *Панченко І.М. Академічне письмо як необхідна складова підготовки докторів філософії з англійської мови фахового спрямування: лінгводидактичний аспект [Електронний ресурс] / І.М. Панченко, І.В. Малиновська. – Режим доступу: http://langcenter.kiev.ua/Lingvistika%202017/17_Panchenko_Malynovska.pdf*
12. *Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація : навч.-метод. посіб. / Ю.П. Сурмін. – К. : НАДУ, 2008. – 184 с*
13. *Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.*

ACADEMIC WRITING: PROBLEMS AND PROCESSES, APPROACHES

DUHANINA N.M.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of English Language of Humanitarian Aid №3, National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute. Igor Sikorsky», Kyiv, Ukraine

ІСАКОВА Є.П.,
кандидат філологічних наук,
доцент, кафедра мовної
підготовки, Донбаська державна
машинобудівна академія,
м. Краматорськ, Україна

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КНР

У статті запропоновано загальний огляд сучасної китайської системи викладання англійської мови та підготовки вчителів іноземних мов у світлі реформування освітньої системи, розпочатої китайським урядом в 2001р. Проведено аналіз основних тенденцій і напрямків реформування і модернізації процесу навчання іноземним мовам на всіх етапах освіти в КНР, включаючи як обов'язкові для вивчення іноземної мови (початкова та молодша середня школи, вища освіта), так і необов'язкові (дошкільні заклади і професійні школи). Основної уваги в дослідженні набули цілі та завдання навчального процесу, програмне та методичне забезпечення, погодинне навантаження, види оцінювання мовної компетенції учнів. Визначено основні тенденції модернізації процесу викладання англійської мови в Китаї, а саме, переорієнтація навчального процесу з отримання знань про мовну систему на комунікативно-діяльнісний процес, метою якого є формування високої комунікативної компетенції учні; поширення англійської мови в дошкільних закладах; збільшення кількості навчальних годин у школі та ВНЗ; перегляд навчально-методичної літератури з метою адаптації світових підручників англійської мови до реалій китайського освітнього середовища. З урахуванням розбіжностей підготовчого процесу в Гонг-Конзі та на материковому Китаї проаналізовано сучасні тенденції підготовки китайських вчителів англійської мови та організація роботи з підвищення кваліфікації практикуючих педагогів. Окреслено головні проблемні питання реформування системи навчання англійської мови в Китаї, що гальмують ефективне втілення реформ.

УДК 37.02:811.111 **© ІСАКОВА Є.П., 2018**

Ключові слова: *освітня система, КНР, модернізація, комунікативно – діяльнісний підхід, педагогічна практика, навчальне навантаження, курси підвищення кваліфікації, навчальні програми та плани.*

В статье представлен общий анализ современной китайской системы преподавания английского языка и подготовки учителей иностранных языков в рамках реформирования образовательной системы, начатой китайским правительством в 2001г. Проведен анализ тенденций и направлений реформирования и модернизации процесса преподавания английского языка на всех этапах образовательной системы КНР, включая как обязательные для изучения иностранного языка (начальная и младшая средняя школа, высшее образование), так и необязательные (дошкольные заведения, профессиональные школы). Основное внимание в исследовании направлено на изучение целей и задач учебного процесса, программного и методического обеспечения, почасовой нагрузки, видов оценивания языковой компетенции учеников. Определены основные тенденции модернизации процесса преподавания английского языка в Китае - это переориентация учебного процесса с получения знаний о языковой системе на коммуникативно - деятельностный процесс, целью которого является формирование высокой коммуникативной компетенции учащихся; распространение изучения английского языка в дошкольных учреждениях; увеличение учебной нагрузки в школах и ВУЗах; пересмотр учебной и методической литературы з целью адаптации мировых учебников английского языка к реалиям образовательного пространства в Китае. С учетом отличий подготовительного процесса в Гонконге и на материковом Китае проведен анализ современных тенденций подготовки китайских учителей английского языка и организации роботы по повышению квалификации практикующих педагогов. Определены основные проблемные вопросы реформирования системы обучения английскому языку в Китае, которые тормозят эффективную реализацию реформ.

Ключевые слова: *образовательная система, КНР, модернизация, коммуникативно – деятельностный подход, педагогическая практика, учебная нагрузка, курсы повышения квалификации, учебные программы и планы.*

The article represents a general analysis of the modern Chinese system of teaching English and training foreign language teachers as part of the reform of the educational system initiated by the Chinese government in 2001. It is proposed an analysis of trends and directions in reforming and modernizing the process of teaching English at all stages of the educational system in China, including compulsory for the studying a foreign language (elementary and junior high school, higher education) and non-compulsory ones (pre-school institutions,

vocational schools). The main attention in the research is paid to the study of goals and objectives of the educational process, programs and methodological support, hour teaching load, means of assessment of students' language competence. The basic tendencies of modernization of the process of teaching English in China are determined. They are the reorientation of the educational process from acquiring knowledge of the language system to the communicative process, the purpose of which is to form high communicative competence of students; dissemination of English language teaching in preschool institutions; increase in hour teaching load in schools and universities; revision of educational and methodological literature for the purpose of adapting the world textbooks of the English language to the realities of the educational space in China.

The analysis of the current trends in training Chinese teachers of the English language and organization of advanced training courses for practicing teachers is conducted taking into account differences of preparatory processes in Hong Kong and in mainland China. The main problems in reforming the system of teaching English in China, which hamper the effective implementation of reforms, are identified.

Key words: *educational system, CPR, modernization, communicative approach, teaching practice, teaching load, advanced training courses, curricula and plans.*

Значний соціально-економічний розвиток Китайської народної республіки, спричинений політикою "відкритості до світу" та впровадженням ефективних економічних реформ, згідно статистики Світового банку (2016) зробив Китай другою країною в світі за рівнем економічного розвитку. Оновлення міжнародних стосунків, жвавлення торгівлі з іншими країнами, розвиток туристичного сектору, інтернаціоналізація різних сфер життєдіяльності одночасно викликали значне підвищення інтересу до вивчення іноземних мов, здебільшого англійської. Саме англійська мова стає необхідним інструментом міжнародної комунікації та національного розвитку. Високий рівень володіння англійською мовою є гарантією успішного та стабільного соціально-економічного статусу для китайців. В КНР на сучасному етапі спостерігається тенденція наймати на роботу в провідні розвинуті компанії персонал з певним рівнем володіння англійською мовою, що спонукає значну кількість китайського населення до активного її вивчення. М-р Ле Юченг (Mr Le Yucheng), високопосадовець в Міністерстві іноземних справ Китаю, в одному із своїх інтерв'ю зіставив кількість людей, вивчаючих англійську мову (а це на сьогодні приблизно 400 млн китайців), з кількістю людей, чиї життєві стандарти значно покращились за останнє десятиріччя. Він також зазначив, що без допомоги з Заходу Китай не спромігся б вивести з бідності таку кількість людей [2].

З метою відповідати рівню освіти в розвинених країнах світу в 1970-х роках уряд Китаю, одночасно з економічними реформами, запровадив широку освітню реформу [10, с. 45]. Університети, коледжі почали збільшувати кількість студентів та розширювати напрямки навчання. Наприклад, якщо на початку реформи (1979р.) в Китаї було 633 вищих навчальних закладів, які нараховували 1 020 000 студентів, то за сім років (1986р.) кількість ВНЗ склала 1016, а загальний обсяг студентів - 1 880 000. Згідно дослідження видання *The Economist* за період 1998-2010р. кількість студентів збільшилась з 1 мільйона до 7 мільйонів. [13]. На сучасному етапі (2016 р.) в КНР функціонують 2596 університетів [15].

Одночасно з цим збільшилась і загальна кількість педагогічних працівників. Так, за десятиріччя (1999-2009р.р.) було найнято 900 000 нових співпрацівників факультетів на повну ставку в китайських університетах, а уряд Китаю поставив за мету, щоб в найближчому майбутньому 40% молоді навчалися в університетах – це кілька сотень мільйонів людей! [13].

Значна увага в реформуванні сучасної системи освіти в Китаї приділяється забезпеченню високого рівня викладання іноземних мов. З 1980-х років англійська мова стала основною іноземною мовою в середньо-освітніх та вищих навчальних закладах Китаю. Слід зазначити, що рівень розповсюдженості англійської мови є нерівномірним з географічної точки зору в Китаї. Значні показники демонструють південні та південно-східні прибережні міста, які є торгівельними та економічними центрами. Вглиб континенту популярність англійської мови знижується [13]. Незважаючи на це, уряд Китаю на державному рівні активно підтримує процес модернізації та поширення англійської мови в країні: пропонуються національні програми вивчення іноземних мов в середніх та вищих навчальних закладах КНР, розробляються національні екзамени з англійської мови (*Standardized English Exams*), залучаються викладачі – носії англійської мови, налагоджуються зв'язки між китайськими викладачами англійської мови та їх іноземними колегами, наприклад, з TESOL International Association [8, с.212]. За статистичними даними *China Daily Article* у 2010 році кількість вивчаючих англійську мову склала приблизно 400 млн китайців, це майже третина всього населення країни [2]. За останнє десятиріччя кількість вивчаючих англійську мову вже перевищила 500 млн [13].

Успіхи і досягнення Китаю на світовій арені наприкінці XX століття, а саме, приєднання до Світової торгівельної організації, отримання права на проведення Олімпіади 2008, викликали новий виток інтересу до вивчення англійської мови як необхідного засобу міжнародної комунікації. 2001 рік став для освітньої системи КНР значущим і переломним, адже відзначається початком впровадження широкомасштабної освітньої реформи в країні. Нова реформа була спрямована на зміну існуючої освітньої системи, змістовного оновлення навчання, залучення прогресивних світових ідей і підходів, модернізацію педагогічного процесу з метою забезпечення якісної освіти [5, с. 10]. З цього року вивчення англійської мови в КНР стало обов'язковим з 8-9 років, і англійська мова була введена навчальною дисципліною у початковій школі. Одночасно з цим Міністерство освіти КНР розробило основні вимоги та рекомендації щодо організації процесу викладання англійської мови на

початковому етапі. Серед основних цілей навчання можна виокремити наступні: формування інтересу та позитивного ставлення у дитини до вивчення іноземної мови, розвиток "відчуття мови", формування правильної вимови та здібностей спілкуватися англійською на повсякденні побутові теми. Всі заняття на початковому етапі навчання повинні мати форму ігри та веселого спілкування з вчителем та іншими дітьми [9, с. 100]. За часовим розподілом було рекомендовано проводити від одного до чотирьох занять у тиждень, мінімальна кількість часу - 80 хвилин на тиждень. При цьому діє принцип "коротші, але частіші заняття". Незважаючи на те, що розроблені настанови Міністерства освіти КНР носять рекомендований характер і не містять у собі вимоги щодо застосування конкретних форм та методів навчання, на сучасному етапі більшість навчальних закладів початкової ланки дотримуються їх, застосовуючи діяльнісний підхід в організації занять з дітьми даної вікової групи. Через різні види діяльності, а саме слухання (listening), говоріння (speaking), спів (singing), гру (playing), виконання певних завдань (doing), вчителя намагаються сформувати навички практичного володіння англійською мовою на елементарному рівні [9, с. 101].

Наразі уряд Китаю докладає значних зусиль щодо стандартизації та уніфікації цілей, форм та методів викладання іноземних мов в початковій школі, а також матеріально – методичного забезпечення навчального процесу. З 2001 року Міністерство освіти проводить активний переогляд підручників англійської мови для початкової ланки освіти з точки зору їх ефективності та адаптованості до вікових та психо - емоційних особливостей даної вікової категорії учнів. Чистий імпорт навчальних матеріалів з англомовних країн не підтримується урядовцями, навпаки, перевага надається сумісним виданням, які передбачають адаптацію іноземних підручників до інтересів, потреб, рівню когнітивного розвитку дітей в китайському контексті [9, с. 102]. Серед найбільш поширених підручників для початкової школи можна виділити *"Look, Listen and Learn"*, *"English 300"*, *"New Concept English"*. Для підвищення рівня викладання іноземної мови залучаються також інформаційно - комп'ютерні технології: розробляються телевізійні навчальні програми для початкової школи, працюють навчальні канали, які транслюють відео уроки для застосування на заняттях, наприклад, *"Primary school English teacher training sessions"*, *"Actual English lessons"*.

Обов'язкове вивчення іноземної мови в Китаї поширюється на начальну та молодшу середню школу (*Junior secondary school*) і охоплює 9 років навчання (6 років в початковій школі і 3 роки в молодшій середній). Далі діти обирають майбутній напрямок свого навчання: старша або вища середня школа (*High secondary school)* або професійне навчання *(Vocational school)*. Після закінчення професійної школи діти в подальшому здебільшого працюють в різних сферах промисловості, тому англійська мова не є профільною в цих закладах. Ті ж, хто бажає вступити до коледжу або ВНЗ, навчаються, як правило, в старшій середній школі (*High secondary school*). Англійська мова є однією з основних дисциплін, які вивчаються в старшій середній школі, адже в Китаї діє єдиний національний вступний екзамен (*China's National College Entrance Examination)* або *Gaokao*. Його зміст складається з математики, китайської та англійської мов. За статистикою в 2012 році даний вступний

екзамен здало 9 млн китайських студентів [2].

У зв'язку з підвищенням ролі англійської мови в китайському сьогоденні, значна кількість батьків намагаються починати навчання своїх дітей англійській мові з маленького віку ще в дошкільних закладах або в спеціальних приватних школах. Ця тенденція обумовлена соціальними цінностями та особливістю освітньої політики в КНР. Переважна більшість батьків вважають знання англійської мови містком до соціального росту та можливістю отримати кращу освіту і кар'єрний зріст. Ще в 2000 році відділ освіти в Гонг-Конгу проінспектував 491 дошкільний заклад (50% від загальної кількості дитячих садків) і коло 97% з них пропонували різні форми вивчення англійської мови. За даними 2013 року більш, ніж 7 млн студентів університетів вчили англійську мову ще з дитячого садка [12, с. 1008]. Згідно з проведеним Науково-дослідницьким інститутом "*The 21st Century Education Research Institute*" в 2013 році дослідженням в Пекіні, яке базувалося на відповідях 45 758 респондентів-батьків, 48% дітей почали вивчати англійську мову у віці 3-6 років, 23% - безпосередньо з 3 років і лише 5,56% стали вивчати англійську після 12 років. Однією з ключових вимог при вступі дітлахів до престижних початкових шкіл в Китаї є певний рівень володіння англійською мовою.

Одночасно з втіленням ефективних реформ щодо оптимізації та модернізації системи навчання іноземних мов в Китаї гостро постали проблема підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів та питання їх дефіциту. Саме педагог виступає втілювачем новаторських ідей і змінює парадигму навчання з такої, що спрямована переважно лише на отримання знань (*knowledge - based approach*), на таку, яка базується на діяльнісно орієнтованому підході, тобто спрямовує учнів на активне застосування отриманих знань. На початку проведення реформ в освіті (70-80-ті роки ХХст.), коли англійська мова стала обов'язковою дисципліною в початковій та молодшій середній школах, уряд зіштовхнувся із значною нестачею кваліфікованих вчителів англійської мови. В результаті Міністерство освіти Китаю було вимушено допустити до викладання англійської мови людей з певним рівнем знання мови, але не маючих необхідного освітнього ступеню. Серед найманців в той час були випускники середніх шкіл з глибоким вивченням іноземної мови, а також люди, які пройшли радіо або ТБ програми вивчення мови для початківців. Їх відправляли пройти експрес курси і допускали до викладацької діяльності. Так, наприклад, в 1988 році кваліфікаційний рівень лише 30% вчителів молодшої середньої школи і 26% старшої середньої школи відповідав вимогам професійної кваліфікації *(SEC Department of Planning and Construction, 1991)* [5, с. 14]. Як наслідок такої урядової політики рівень викладання іноземної мови був дуже низьким [5, с. 12]. Ситуація, що склалася в освітніх закладах Китаю того часу, потребувала значного збільшення кількості програм підготовки вчителів англійської мови. Наприклад, у вищих навчальних закладах кількість факультетів з підготовки вчителів англійської мови в середній школі збільшилась із 161 у 1981 році до 226 у 1989 році [6, с. 1065]. В цей час також відбулося значне вливання коштів в вищу освіту з метою її модернізації - китайський уряд виділив додаткові 29 мільярдів юанів на підтримку вищих педагогічних навчальних закладів в 1980 – 1997 роках. Крім того, була отримана значна фінансова

допомога від світових партнерів. Світовий банк направив в Китай 210 млн доларів на модернізацію освітнього процесу в вищих педагогічних закладах, а світова організація UNICEF виділила 20 млн доларів на обладнання 203 закладів з підготовки викладачів в молодшій та середній школах, а також шкіл з заочною формою навчання [6, с. 1060].

Усвідомлення того, що без сильного контингенту професіонально компетентних вчителів завжди буде існувати розрив між політичною риторикою та реальністю в класі [5, с. 18], уряд КНР спрямував свої зусилля на реформування та модернізацію вищої ланки педагогічної освіти, в тому числі закладів з підготовки вчителів англійської мови.

На сучасному етапі китайська влада пропонує різні види і форми підготовки вчителів іноземної мови, як на базі денного навчання, так і заочного. У 2005 році значно зросла кількість спеціалізованих ВНЗ по підготовці фахівців англійської мови до 800. За даними Міністерства освіти Китаю у 2012 році в країні функціонувало 1166 ключових університетів, 903 з них мають програми підготовки магістрів англійської мови, що складає 77,4% всіх китайських ВНЗ. .

Система підготовки та кваліфікації вчителів англійської мови має певні розбіжності на материковому Китаї та в Гонг-Конзі. Початок активізації вивчення англійської мови на національному рівні в Китаї прийшов на 80-90-ті роки XX століття, в той час, як Гонг-Конг на протязі 100 років був Британською колонією, яка мала значний вплив на всі сфери життя суспільства. Не зважаючи на те, що основна частина населення Гонг-Конгу – це етнічні китайці, Англо-саксонська система підготовки та оцінювання рівня володіння англійською мовою та педагогічної майстерності викладачів англійської мови значно вплинула на освіту та кваліфікацію фахівців в Гонг-Конзі.

Підготовка вчителів англійської мови в начальній школі в Гонг-Конзі відбувається на педагогічних факультетах або факультетах початкової освіти університетів. В Гонг-Конзі діють 5 крупних університетів з підготовки вчителів англійської мови: Китайський університет Гонг-Конгу (*The Chinese University of Hong-Kong),* Освітній університет Гонг-Конгу *(The Education University of Hong-Kong),* Баптистський університет Гонг-Конгу (*Hong-Kong Baptist University*), Відкритий університет Гонг-Конгу (*The Open University of Hong-Kong*) та Університет Гонг-Конгу (*The University of Hong-Kong*). Курс навчання вчителів початкової школи триває 3-4 роки. Основні напрями навчання включають вивчення та практика розмовної англійської мови, основи організації роботи в класі, методики викладання англійської мови, знайомство з провідними сучасними педагогічними теоріями. В навчальному процесі передбачена також обов'язкова практика в діючих початкових школах країни. Загальна тривалість практики в навчальному процесі складає 4 місяці [4, с. 3-6]. Крім того, цілий триместр відводиться на практику в англомовних країнах (Великобританії, Канаді, Австралії, Америці), основною метою якої є занурення студентів безпосередньо в англомовне середовище [7, с. 21].

В Гонг-Конзі існує також інша можливість отримати ступінь вчителя початкової школи для випускників університетів, фахівців як з іноземних мов, так і з інших дисциплін. Дана освітня програма має назву "Післядипломне навчання в галузі освіти" ("*Postgraduate Diploma in Education"*). Функціонують дві форми навчання за

цією програмою: 1 рік стаціонарного навчання з проходженням практики в кілька тижнів за кордоном або дворічний курс з навчанням по вечорам в робочі дні та суботу [7, с. 23].

На материковому Китаї підготовка вчителів англійської мови в початкових класах здійснюється на англійських факультетах педагогічних коледжів або університетів і триває 2-3 роки. Програма тренування співпадає з основними напрямами навчальної програми в Гонг-Конзі. Але, на відміну від обов'язкової педагогічної практики в Гонг-Конзі в самому Китаї такої практики не передбачено в навчальному процесі, що без сумніву, негативно впливає на ефективність підготовки вчителів та їх готовність до практичної діяльності.

Вчителів молодшої середньої школи, в тому числі і англійської мови, в Китаї і в Гонг-Конзі готують на педагогічних факультетах коледжів або університетів (*Normal Universities*) протягом 2-3 років навчання. Програма підготовки включає наступні напрями: англійська мова, методика викладання іноземної мови, основи організації навчальної діяльності в класі, англійська література, лінгвістичні аспекти англійської мови та сучасні педагогічні теорії [4, с. 12]. Наприклад, програма підготовки вчителів англійської мови в Пекінському університеті (*Beijing Normal University*) у 2016 році включала в себе наступні напрями: 1) загальноосвітні – ідеологічні і політичні теорії, інформаційні технології, спорт і здоров'я, військова підготовка – загалом складали 19,4% від усього об'єму навчальних дисциплін; 2) професійно - спрямовані – англійська мова та суміжні дисципліни, педагогічні основи, дисципліни професійного спрямування – складали 62,2%; 3) вивчення освітньої програми – основи педагогічної освіти, науково-дослідна підготовка та інноваційна діяльність, дипломна робота або випускні тести, що займають 18,4% загального обсягу навчальної програми [7, с. 25].

Наявність диплому вчителя англійської мови на материковому Китаї є обов'язковою вимогою працевлаштування в школу, досвід роботи також є бажаним критерієм. Крім того, в багатьох випадках претенденти повинні здавати певні тести на знання англійської мови та володіння професійними навичками. Одним з розповсюджених тестів в КНР є Національний екзамен з сертифікації вчителів *(the National Teacher Certification Examination*), впроваджений Міністерством освіти Китаю. Він містить у собі 3 письмових завдання на тестування педагогічних знань та навичок та рівня володіння англійською мовою. Усне завдання передбачає необхідність продемонструвати на практиці вміння організації та проведення занять, а також відповіді на запитання екзаменаторів. Здача цього тесту підтверджує кваліфікацію викладача і відкриває більше можливостей в працевлаштуванні. За статистикою в 2011 – 2012 роках було нараховано 280-800 кандидатів на здачу кваліфікаційних екзаменів серед вчителів англійської мови, в той час, як в 2016 році їх вже було 30 000 тільки в Пекіні [14].

В Гонг-Конзі ж, як і в Малайзії, Тайланді та деяких інших азійських країнах, діє обов'язковий тест для вчителів початкової та середньої шкіл – Тест на оцінювання рівня знань мови для вчителів *(the Language Proficiency Assessment for Teachers Examination)* [7, с. 22]. Складається він з 4 видів діяльності: читання (об'єм текстів від 1500 до 2000 слів), письма (написання твору, виправлення та пояснення помилок в письмовому тексті), слухання та говоріння (ін-

дивідуальне мовлення, індивідуальна презентація та участь у дискусії). Рівнів оцінювання також 5: 1 рівень – найнижчий, 5 – найвищий, 3 рівень є достатнім для викладання англійської мови в школі. [7, с. 23].

На рівні університетів вивчення англійської мови також вважається одним з пріоритетних завдань системи освіти в Китаї. Метою підготовки фахівців на факультетах англійської мови університетів є підготовка студентів з високим рівнем володіння іноземною мовою [11, с. 155]. В Китаї діє спеціальна програма підготовки викладачів англійської мови в ВНЗ, яка передбачає 4-6 років навчання на факультетах англійської мови коледжів або університетів. Крім основних дисциплін (удосконалення рівня володіння англійською мовою та навичок педагогічної майстерності), вводяться й такі предмети, як англійська література, лінгвістичні аспекти мови, методологія наукових досліджень, а сам освітній процес передбачає активну дослідницьку діяльність студентів [4, с. 14]. Багато викладачів англійських факультетів коледжів та університетів є представниками англомовних країн [8, с. 206].

В 2001 році Міністерство освіти КНР запропонувало Програму підготовки фахівців з англійської мови в ВНЗ (*The Suggested Curriculum for College English Majors*), в якій були викладені основні положення щодо організації процесу навчання, підручників, оцінювання студентів, навчальних курсів та дисциплін, погодинного розкладу, методики викладання та ін. Але даний документ має консультативний характер і не регламентує діяльність коледжів та університетів КНР. На сучасному етапі, як зазначають дослідники, кожен ВНЗ самостійно організує навчальний процес і несе відповідальність за якість навчання [8, с. 207].

Для регулювання рівня і якості підготовки фахівців з англійської мови в університетах Китаю діє спеціалізований "Тест для спеціалістів з англійської мови" *("Test for English Majors")*. Розроблений він був Національною консультативною радою з викладання іноземних мов (*National Foreign Language Teaching Advisory Board)* при Міністерстві освіти Китаю в 1991 році. Офіційно проходження цього тесту не є обов'язковим, але використовується він усюди [8, с. 210]. Тест для студентів вивчаючих англійську мову складається з двох рівнів – TEM 4 і TEM 8. TEM 4 можна складати, починаючи із 2 курсу. Складається він з 6 частин: написання диктанту, слухання і розуміння усного мовлення, виконання завдань на граматику та вокабулярій, читання та розуміння прочитаного, написання твору на задану тематику, а також виконання вправ на вибір (тестових завдань). Прохідним балом вважається 60 із 100. TEM 8 здають старшокурсники і аспіранти тільки після того, як вони вже здали TEM 4. Додатковими завданнями в TEM 8 є переклад тексту, професійне читання та знання з країнознавства (наприклад, історії, літератури, географії англомовних країн).

У порівнянні з вчителями початкової та середньої шкіл, для викладачів англійської мови в університетах Китаю не введені спеціальні тести та екзамени. В більшості випадків для працевлаштування достатніми є ступінь магістра або кандидата наук.

Слід зазначити, що вивченню англійської мови приділяється багато уваги не тільки на спеціалізованих факультетах університетів, але й на інших відділеннях. Кожен рік велика кількість студентів випускається з певним ступенем володіння англійською мовою, а загалом приблизно 390 млн

китайців мають досвід вивчення англійської мови [8, с. 209]. Більш того, в Китаї діє спеціальний тест на знання англійської мови для студентів коледжів, які не спеціалізуються безпосередньо на англійській мові. Він називається *College English Test (CET*) і відіграє значущу роль при прийомі на роботу. Здача цього екзамену на 2 (другому) рівні дорівнюється закінченню 2 курсу спеціалізованого факультету в університеті, на 6 рівні – 3 курсу і вище.

В Китаї, як і у всіх Азіатських країнах, активно функціонують курси підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, які підтримуються і субсидуються на державному або локальному рівні. Курси підвищення кваліфікації вчителів є державним засобом контролю якості освіти у всіх країнах [4, с. 15]. Даний сектор освіти значно розширився за останні роки, включаючи короткострокові та довгострокові програми з професійного розвитку, які пропонують різні навчальні заклади і установи: педагогічні коледжі, університети, агентства дистанційного навчання, телевізійні університети та інші. Завдяки цим політичним мірам кількість вчителів іноземних мов з необхідною кваліфікацією значно зросла. Так, згідно даних департаменту розвитку і планування Міністерства освіти Китаю *(MOE Department of Development and Planning, 2001),* в 2000 році більш, ніж 60% вчителів старшої середньої школи і 91% вчителів молодшої середньої школи мали необхідну фахову кваліфікацію [5, с. 15].

В Китаї проходження курсів підвищення кваліфікації передбачено 1 раз на рік, тривалість їх варіюється від 1 місяцю до 1 року. Замість використання державних або локальних грантів, навчання на цих курсах може здійснюватися на умовах самофінансування. Крім вдосконалення рівня володіння англійською мовою, робота ведеться в таких напрямах, як лінгвістичні та педагогічні теорії, розробка навчально-методичних посібників і матеріалів, дослідницька методологія. В Гонг-Конзі підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов відбувається без відриву від основної роботи за державний або власний кошт і триває 30 навчальних годин на рік. Курсів з підвищення кваліфікації викладачів англійської мови в ВНЗ немає [5, с. 16].

Реформування китайської освітньої системи, зокрема системи викладання іноземних мов, поряд із успішними нововведеннями та досягненнями, має певні недоліки та недоробки. Крім вище зазначених – нерівномірність розповсюдження англійської мови на території країни, відсутність уніфікованих та стандартизованих програм та вимог на всіх ланках навчання – існує багато спірних питань і в інших напрямках. Так, наприклад, перегляду потребують зміст навчальних програм, планів, методичної літератури, педагогічно - методичні засади самого процесу викладання. Так, наприклад, Існуючі на сьогоднішній день в Китаї підручники спрямовані більше на ознайомлення з мовними формами, а не на практичне застосування мови. Загалом, перехід до кооперативного та комунікативного режиму викладання іноземної мови відбувається досить повільно в навчальних закладах країни. Китайські учні та студенти традиційно сильні в таких аспектах комунікативної компетенції, як читання та письмо, але слабкі в комунікативних навичках (говорінні, слуханні).

Сучасна система вивчення англійської мови в Китаї характеризується екзаменаційною спрямованістю. Обов'язкові тести в кінці навчальних етапів та при прийомі на престижну роботу

спрямовують сам процес вивчення англійської мови лише на отримання сертифікату, а не на вдосконалення загального рівня мовної компетенції. Крім того, зміст багатьох тестів не співпадає із змістом навчання в школах та університетах. Дуже часто учні відчувають себе обманутими, коли докладають багато зусиль на опанування мови, а на екзамені не мають можливості продемонструвати свої знання [1].

Іншою нагальною проблемою освітньої системи Китаю є її нескоординованість, відсутність послідовного переходу від одного етапу навчання до іншого з урахуванням попередніх програмних завдань і майбутніх цілей навчання. Неузгодженість навчальних планів призводить до дублювання матеріалу в підручниках або, навіть, цілей навчання на різних етапах освіти. Так, наприклад, об'єм словникового запасу в старшій середній школі складає 3500 – 4500 слів, і для студентів коледжу після кількох років навчання він становить все ті ж 4500 слів [1].

Проблема підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, вчителів англійської мови є однією із найбільш актуальних в Китаї . Населення Китаю складає понад 1,3 мільярда, при цьому кількість вивчаючих англійську мову постійно збільшується, що, в свою чергу, потребує великої кількості китайських викладачів англійської мови. Крім кількості навчальних закладів, змін потребує і якість підготовки фахівців. Комплексна підготовка викладачів іноземних мов, яка поряд із формуванням мовної компетенції передбачає розвиток педагогічної майстерності, новаторського підходу в роботі із студентами, опанування новітніх форм і методів викладання іноземної мови, вмінь і навичок застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій, забезпечить високій професійний рівень майбутніх вчителів і ефективність всієї системи викладання іноземних мов. Кваліфікований, досвідчений викладач є однією з головних умов успішного навчального процесу.

Досвід реформування китайської освітньої системи є дуже важливим і корисним для українського освітнього простору. В Україні в світлі процесів євроінтеграції вивчення англійської мови набуває значущості і популярності. Вітчизняна система викладання іноземних мов також, як і в Китаї, не відповідає сучасним вимогам світового інформаційно - комунікативного середовища і потребує суттєвого перегляду та реформування. Дослідження методів, напрямків та засобів оновлення китайської системи освіти, її успіхів та недоліків може суттєво допомогти в процесі аналізу передумов та визначення основних стратегій і напрямків модернізації системи української освіти, в тому числі в сфері підготовки висококваліфікованих викладачів іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ::

1. *Ao S. English language testing in China: a survey of problems and suggestions for reform. // Advanced Studies of English Linguistics. - Ghent University. English Department. – 2008 - 60p.*
2. *Bolton K., Graddol D. English in China today. [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.academia.edu/15066834/.*

3. *Cheng H. Teaching English as a foreign language in China // TESL Canada journal. – 1988 – Vol.5, № 2 – P.88-93.*
4. *Choi Y.H., Lee H.W. A model of English teacher development in Asia based on surveys on teacher qualifications and education programs // The journal of Asia TEFL. – 2007 – Vol. 4, № 4 – P. 1-34.*
5. *Hu, G.W. The People's Republic of China country report: English language teaching in the People's Republic of China. // In Silver R.E., G.W., Hu G.W. & Lino M. (Eds.), English language education in China, Japan and Singapore. – 2002 – P. 3-77.*
6. *Liu A., Bu Yu. Reciprocal learning strategy in CALL environment: A case study of EFL teaching at X University in Shanghai // Universal journal of educational research. – 2016 - № 4(5) – P.1059-1070.*
7. *Mak B. Professional qualification of teachers English for primary and secondary education. A brief comparison between Hong Kong and China // Journal of Pan-Pacific association of applied linguistics. – 2006 - № 20 – P.19-26.*
8. *Ping W. Perspectives on English teacher development in rural primary schools in China // Journal of pedagogy. – 2013 - № 4 – P.208-219.*
9. *Qian W. Primary school English teaching in China – New Developments // ELTED – 2002 – Vol.7 – P.9-108.*
10. *Teo P. Bridging policy and practice: A study of EFL teacher talk in China // The electronic journal for English as a second language. - November 2017 – Vol. 21, № 3 – P.41-52.*
11. *Wang B. The English education in primary schools in minor ethnic areas in western. Taking Leshan city as an example. // English language teaching. – 2016 - Vol. 9, No. 8 – P.152-155.*
12. *Zhang Yu. Querying preschool children learning foreign language in China based on language attrition and cognition // International forum on management, education and information technology application (IFMEITA). – 2016 – P.1007-1010.*
13. *Белов Д.И. Английский язык в Китае. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moluch.ru*
14. *Інтернет ресурс. – Режим доступу: http:// www.Hteacher.net.*
15. *Інтернет ресурс. - Режим доступу: http:// www.statista.com.*

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING AND PREPARATION OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CHINA

Isakova E.P.,
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Language Preparation, Donbas State Machine-Building Academy, Kramatorsk, Ukraine

МОРОЗОВА М.М.,
старший викладач,
кафедра товарознавства,
торговельного підприємництва
та експертизи товарів
навчально-наукового,
Інститут торгівлі, обслуговуючих
технологій та туризму,
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка,
м. Старобільськ, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У статті визначено шляхи ефективного формування економічної компетентності студентів гуманітарного профілю та описано особливості їх використання в освітньому процесі ВНЗ. До таких шляхів автор відносить: а) збагачення змісту дисциплін фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві; б) використання в освітньому процесі технологій проектного та модульного навчання з проблем економічної теорії та практики; в) реалізація комплексу виховних заходів з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: *економічна компетентність, студенти ВНЗ гуманітарних спеціальностей, шляхи формування економічної компетентності, освітній процес ВНЗ.*

В статье определены пути эффективного формирования экономической компетентности студентов гуманитарного профиля и описаны особенности их использование в образовательном процессе вуза. К таким путям автор относит: а) обогащение содержания дисциплин профессиональной подготовки студентов гуманитарных специальностей темами, которые отражают современные экономические процессы в обществе; б) использование в образовательном процессе технологий проектного и модульного учения по проблемам экономической теории и

УДК 378.14:33:001.891 **© МОРОЗОВА М.М., 2018**

практики; в) реализация комплекса воспитательных мероприятий по формированию экономического сознания студентов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: *экономическая компетентность, студенты гуманитарных специальностей, пути формирования экономической компетентности, образовательный процесс вуза.*

The article deals with the analysis of the ways of efficient formation of economic competence of students of the Humanities of higher educational establishments. The author suggests that the following ways can ensure the formation of high level of economic competence of students of humanitarian profile, namely: a) enrichment of the content of disciplines of the professional training of the students of the Humanities with the topics that reflect modern economic processes in the society; b) the use of technologies of module-based and project teaching on the problems of economic theory and practice in the teaching and educational process of higher educational establishments; c) realization of a complex of educational events aimed at forming economic awareness of the students of the Humanities.

Key words: *economic competence, students of the Humanities of higher educational establishments, ways of formation of economic competence, educational process of higher educational institutions.*

Одна із сучасних вимог, що ставиться перед системою вищої освіти України, полягає в тому, що від майбутніх фахівців очікують не лише високий рівень сформованості вузькоспеціальних професійних компетенцій, але й розвинені загально-професійні компетентності: соціально-культурна, іншомовна, полікультурна тощо. У цьому контексті важко переоцінити значущість економічної компетентності у студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей у сучасних умовах існування ринкових відносин майже в усіх сферах нашої життєдіяльності.

На необхідності належного формування економічної компетентності у майбутніх фахівців гуманітарного профілю неодноразово наголошували українські та зарубіжні дослідники (див., наприклад, праці А. Андросової, Е. Баграмяна, О. Бондаренка, Т. Бурлаєнко, С. Вітер, О. Гросс, Т. Єфременко, О. Коваленко, Е. Костишин, М. Левочко, В. Москаленка, В. Рижикова, В. Саюк, Л. Тандир та ін.).

Мета статті – визначити й описати шляхи ефективного формування економічної компетентності студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей в освітньому процесі навчального закладу.

Під економічною компетентністю студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей у нашому дослідженні ми розу-

міємо комплексну інтегративну функціональну якість майбутнього фахівця гуманітарного профілю, в основі якої лежить розвинене економічне мислення й світогляд, а головними характеристиками якої виступають наявність у студентів фундаментальних наукових і прикладних знань у галузі економіки, знань правових норм, які визначають економічну діяльність, специфіки ділового спілкування, базових економічних понять, сформованість навичок та вмінь, необхідних для вирішення економічних проблем, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, готовність до здійснення ефективної економічної діяльності у майбутній професії, високий рівень розвитку відповідних особистісних якостей у сучасних умовах ринкової конкуренції.

Ми переконані, що у процесі формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей слід опиратися на такі наукові підходи, як компетентнісний, функціонально-діяльнісний, аксіологічний, індивідуально-орієнтований, універсальний, креативний та культурологічний, а також на відповідні основні педагогічні принципи формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, до яких ми відносимо: принцип цілісності навчального процесу, принцип відкритості навчального процесу, принцип динамічності навчального процесу, принцип взаємозв'язку елементів навчально-виховного процесу, принцип економічного детермінізму, принцип прогностичності, принцип культуровідповідності, принцип єдності інтеграції й диференціації.

Практичні шляхи формування економічної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому процесі ВНЗ ми пов'язуємо із наступним:

1) збагачення змісту дисциплін фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві;

2) використання в освітньому процесі технологій проектного та модульного навчання з проблем економічної теорії та практики;

3) реалізація комплексу виховних заходів з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей.

На наше глибоке переконання, збагачення змісту дисциплін фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві, ефективно сприятимуть формуванню їх економічної компетентності, насамперед, за такими критеріями, як інформаційно-когнітивний та мотиваційно-ціннісний, адже організована у такий спосіб навчальна діяльність студентів передбачає, що вони зможуть отримати додаткові знання у галузі економіки, зрозуміти цілі, завдання, основні ідеї, категорії економічної теорії, опанувати розумінням системи зв'язків і залежностей в економіці, збагатити отримані знання власними міркуваннями, усвідомити необхідність у формуванні своєї економічної компетентності як особистісно-значущої цінності задля забезпечення ефективної професійної діяльності у гуманітарній сфері, відчути потребу у формуванні й самовихованні своєї економічної компетентності.

Вирішуючи завдання збагачення змісту дисциплін фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві, нами було розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес ВНЗ

додаткові модулі у структурі таких навчальних дисциплін: «Філософії» – Філософські засади економічної теорії, «Педагогіка» – Економічна педагогіка як процес інтеграції економіки й педагогіки, «Психологія» – Теоретичні питання економічної психології, «Інформаційні технології» – Роль інформаційних технологій у сучасній економічній науці, «Історія світової та української культури» – Мистецтво як авангард економіки, в рамках викладання курсів мистецько-теоретичних дисциплін – Економіка концертної (вокальної, художньої) діяльності, при викладанні курсів з ділової іноземної мови та з практики усного та писемного мовлення – використання текстів економічної спрямованості.

Використання в освітньому процесі технологій проектного та модульного навчання з проблем економічної теорії та практики супроводжувало весь процес фахового навчання й виховання студентів гуманітарних спеціальностей у нашому експериментальному дослідженні. Реалізація даного шляху в освітньому процесі ВНЗ сприяла формуванню беззаперечного розуміння практичного значення економічних знань студентів, вмінь сприймати, узагальнювати, аналізувати та критично оцінювати професійно важливу інформацію економічного спрямування із використанням сучасних інформаційних технологій, усвідомленню необхідності у формуванні своєї економічної компетентності як особистісно-значущої цінності задля забезпечення ефективної професійної діяльності у гуманітарній сфері, розвитку їх здатності до самоосвіти й самовиховання, формуванню базових економічних вмінь і навичок та накопиченню необхідного досвіду економічної діяльності у майбутній професійній галузі.

У процесі експериментальної роботи студенти гуманітарних спеціальностей готували та презентували чимало проектів економічної спрямованості, серед яких варто відзначити наступні:

1) «Електронні гроші». Даний проект передбачав презентацію про історію грошей, їх функції, в рамках даного проекту проводилося дослідження причин виникнення електронних грошей.

2) «Сімейна економіка». У процесі реалізації даного проекту студенти довідалися про основні поняття, структуру сімейного бюджету, можливості раціонального розподілу сімейних бюджетних коштів, реальні можливості поповнення дохідної частини сімейного бюджету.

3) «Економіка навколо нас». Даний проект дозволив зробити акцент на окремих елементарних економічних поняттях, тих з якими студенти зіштовхуються у повсякденному житті. У ході роботи студенти отримали не тільки базові економічні поняття, але й вчилися ухвалювати рішення, враховуючи економічні аспекти й фактори, досліджуючи й аналізуючи життєву ситуацію, а також здобували практичний досвід, необхідний для правильного вибору при купівлі товарів, правильної витрати сімейного бюджету. У процесі аналізу проблеми студенти освоювали методи збору й аналізу інформації, як економічної, так і соціологічної, розвивали навички прийняття економічних рішень.

4) «Оптимізаційне моделювання в економіці». Даний проект познайомив студентів з деякими методами розв'язання певного кола економічних завдань за допомогою комп'ютерного моделювання. Працюючи над проектом студенти довідалися про нові можливості електронних таблиць і систем

візуального програмування.

На основі аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з теми дослідження, враховуючи існуючий практичний досвід ВНЗ України з організації виховної роботи студентів та власний педагогічний досвід у якості викладача ВНЗ та куратора академічних груп, нами було розроблено план виховної роботи з формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у навчально-виховному процесі ВНЗ на весь період їх навчання у закладі освіти із використання різноманітних форм організації цієї роботи, до яких увійшли такі: аукціони; бесіди, диспути, дискусії на економічні теми: «Економіка родини», «Економіка університету», «Економіка найближчого оточення»; вікторини, семінари на економічну тематику; зустрічі з керівниками підприємств і господарств, з передовиками виробництва, з фахівцями народного господарства з метою ознайомлення студентів з режимом економії на підприємствах, з роботою підприємств у сучасних умовах господарювання; вечора питань і відповідей; конференції на теми: «Природні багатства нашої Родини»; «Економіка нашого району, міста, області»; ділові й рольові ігри на економічну тематику, круглі столи, «мозковий штурм»; науково-дослідна робота з проблем економіки; гуртки економічних знань; конкурси на економічну тематику; виховні години «Основи економіки», «Основи бізнесу», «Історія вітчизняного підприємництва», «Курс починаючого інвестора», «Цінні папери», «Основи оподатковування», «Економетрика», «Основи споживчих знань», «Планування кар'єри», «Основи менеджменту», «Основи маркетингу», «Бухгалтерський облік», «Фінансовий аналіз», «Вивчення основних понять і термінів ринкової економіки»; науково-практичні й теоретичні конференції на тему «Мій дім», «Праця й професії», «Закони й міністри», «Відкриваємо музичний магазин», «Як працює банк», «Моя праця вливається в працю моєї країни», «Ощадливість», «Лицарі копійки у класичній літературі»; оформлення стендів «Економічний вісник» у гуртожитку; виробничі екскурсії; самостійна робота студентів з виконання індивідуальних економічних проектів, розв'язку економічних завдань і ін.; тренінги з питань економіки; тематичні економічні тижні; тематичні виставки науково-популярних книг з економіки й економічного виховання; фестивалі; участь студентів у різних формах самоврядування; економічне краєзнавство й дослідна робота студентів; ярмарки.

Необхідно підкреслити, що визначені форми організації виховної роботи зі студентами гуманітарних спеціальностей із формування їх економічної компетентності охоплювали не лише їх позааудиторну діяльність, а й широко використовувались нами у процесі організації їх навчальної, науково-дослідної та самостійної роботи.

Навчально-виховні заходи, що відбулися в рамках реалізації третього шляху – впровадження комплексу виховних заходів з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей – сприяли урізноманітненню та збагаченню форм і методів організації навчально-виховного процесу з формування їх економічної компетентності. Організована у такий спосіб виховна робота з формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей сприяла розвитку особистісних якостей та лідерських здібностей студентів, які забезпечують успішність виконання професійної

діяльності у процесі вирішення економічних завдань, формуванню позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, розвитку базових економічних вмінь і навичок студентів та накопиченню достатнього досвіду економічної діяльності у навчально-виховному процесі ВНЗ.

У процесі експериментального дослідження з формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей нами було розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес ВНЗ спецкурс «Економічна культура», мета якого полягала у підготовці майбутніх фахівців гуманітарного профілю до включення їх в економічні відносини, властиві сучасному суспільству в умовах нестабільності й невизначеності ринкової економіки, систематизації економічних знань, умінь і навичок, підвищенні рівня економічного мислення, розширенні економічного кругозору й формуванні цілісного уявлення про сучасну економічну систему, а також вихованні раціональної економічної поведінки.

Для забезпечення прагматичної спрямованості курсу нами було підготовлено низку економічних ситуацій з реальної практики роботи майбутніх гуманітаріїв з метою їх ознайомлення з технікою вирішення проблем і формування найбільш повного уявлення про зміст й психологічні особливості особистості у професійній діяльності. Цей комплекс завдань, який передбачав активне використання студентами засвоєних економічних знань, умінь і навичок, сприяв також засвоєнню правильної стратегії економічної поведінки у конфліктній ситуації. З метою вдосконалювання й підвищення рівня економічної грамотності студентів нами був розроблений комплекс рефлексивних завдань, спрямований на оволодіння студентами техніками знаходження й формулювання проблемних питань. Знайомство з відкритими й закритими питаннями, їх аналіз сприяли розвитку комунікативних стратегій при вирішенні економічного конфлікту. Для забезпечення студентів знанням і вмілим використанням моделей раціональної економічної поведінки, які лежать в основі професійної діяльності, з'явилася необхідність у створенні ситуативних завдань, при контролі яких робився акцент на знанні нормативного забезпечення й етики економічної діяльності. Поетапний розгляд структури й змісту економічної діяльності дозволив нам використовувати низку колоквіумів, тренінгів з різних тем курсу, а також реалізацію навчальних проектів економічного спрямування.

Отже, аналіз результатів проведеного експериментального дослідження довів ефективність розроблених нами практичних шляхів ефективного формування досліджуваного явища у студентів гуманітарних спеціальностей, про що свідчить як продемонстрована ними цілісність та міцність системи знань у галузі економіки, глибина знань цілей, завдань, основних ідей, категорій економічної теорії; розуміння системи зв'язків і залежностей в економіці; вміння сприймати, узагальнювати, аналізувати та критично оцінювати професійно важливу інформацію економічного спрямування із використанням сучасних інформаційних технологій; досвід роботи з інформацією економічного спрямування у багатьох електронних пошукових системах та різноманітних довідково-бібліографічних каталогах, сформованість навичок роботи з іншими джерелами інформації; усвідомленість необхідності у формуванні своєї економічної компетентності як

особистісно-значущої цінності задля забезпечення ефективної професійної діяльності у гуманітарній сфері; потреба у формуванні й самовихованні своєї економічної компетентності, прагнення до особистісного самовдосконалення, ґрунтовний характер інтересів й мотивів майбутньої професійної діяльності в економічній сфері мають; усвідомлений характер вибору свого професійного фаху, позитивно виражене ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагнення й здатність до самоосвіти й самовиховання; сформованість на високому рівні особистісних якостей та лідерських здібностей, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності у процесі вирішення економічних завдань; високий рівень самооцінки; розвинені базові економічні вміння й навички, достатній досвід економічної діяльності, набутий у процесі навчання та навчальних або поза навчальних практик (якісні показники), так і позитивна динаміка у перерозподілі студентів за рівнями сформованості їх економічної компетентності наприкінці експерименту за кожним окремим критерієм, з тих, що було визначено, і за досліджуваним явищем у цілому (кількісні показники).

Перспективи дослідження бачимо у розробці та впроваджені в освітній процес ВНЗ комплексної технології з формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Баграмян Э. Р. Адаптивный подход к формированию экономической культуры руководителей образовательных учреждений : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. Р. Баграмян. – М., 2011. – 22 с.*
2. *Бурлаєнко Т. І. Формування економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти засобами ігрових форм навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Бурлаєнко Тетяна Іванівна. – К., 2013. – 190 с.*
3. *Єфременко Т. О. Економічна культура населення сучасної України (за матеріалами експертного опитування) / Т. О. Єфременко // Соціол. : теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 4. – С. 174 – 194.*
4. *Костишин Е. І. Економічна культура у контексті загальної культури особистості / Е. І. Костишин // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2008. – № 6. – С. 217 – 226.*
5. *Москаленко В. В. Соціально-психологічні детермінанти економічної культури студентської молоді / В. В. Москаленко, О. В Міщенко // Пробл. заг. та пед. психології : зб. наук. пр. – 2011. – Ч. 3. – С. 261 – 269.*
6. *Саюк В. І. Формування економічної культури керівних і педагогічних кадрів освіти в умовах конкурентного середовища / В. І. Саюк // Нова пед. думка. – 2010. – № 1. – С. 27 – 30.*
7. *Тандир Л. В. Формування економічної культури студентів промислово-економічного коледжу в професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тандир Лариса Володимирівна. – К., 2009. – 182 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Bagramjan Je. R. Adaptivnyj podhod k formirovaniju jekonomicheskoj kul'tury rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij [Adaptive Approach to Formation of Economic Culture of Headmasters of Educational Establishments] : avtoref. dis. na soisk. uchen. stepeni kand. ped. nauk : 13.00.01 / Je. R. Bagramjan. – M., 2011. – 22 s.*
2. *Burlaenko T. I. Formuvannja ekonomichnoï kompetentnosti majbutnih menedzheriv osviti zasobami igrovih form navchannja [Formation of Economic Competence of Managers of Education by Means of Game Forms of Teaching] : dis. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / Burlaenko Tetjana Ivanivna. – K., 2013. – 190 s.*
3. *Yefremenko T. O. Ekonomichna kul'tura naselennja suchasnoï Ukraïni (za materialami ekspertnogo opituvannja) [Economic Culture of Population of Ukraine (Results of Expert Survey)] / T. O. Єfremenko // Sociol. : teorija, metodi, marketing. – 2006. – № 4. – S. 174 – 194.*
4. *Kostishin E. I. Ekonomichna kul'tura u konteksti zagal'noï kul'turi osobistosti [Economic Culture in Context of General Culture of Personality] / E. I. Kostishin // Pedagogika i psihologija prof. osviti. – 2008. – № 6. – S. 217 – 226.*
5. *Moskalenko V. V. Social'no-psihologichni determinanti ekonomichnoï kul'turi students'koï molodi [Social and Psychological Determinants of Economic Culture of Students' Youth] / V. V. Moskalenko, O. V Mishhenko // Probl. zag. ta ped. psihologiï : zb. nauk. pr. – 2011. – Ch. 3. – S. 261 – 269.*
6. *Sajuk V. I. Formuvannja ekonomichnoï kul'turi kerivnih i pedagogichnih kadriv osviti v umovah konkurentnogo seredovishha [Fprmation of Economic Culture of Administrative and Pedagogical Staff of Education in Conditions of Competitive Environment] / V. I. Sajuk // Nova ped. dumka. – 2010. – № 1. – S. 27 – 30.*
7. *Tandir L. V. Formuvannja ekonomichnoï kul'turi studentiv promislovo-ekonomichnogo koledzhu v profesijnij pidgotovci [Formation of Economic Culture of Students of Industrial and Economic College in Professional Training] : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Tandir Larisa Volodimirivna. – K., 2009. – 182 s.*

WAYS OF FORMING ECONOMIC COMPETENCE FOR STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION

Morozova M.M.,
Senior Lecturer, Department of Commodity Studies, Trade Enterprise
and examination of the goods of educational-scientific, Institute of trade, servicing
Technology and Tourism, Lugansk National University of Taras Shevchenko, Starobilsk, Ukraine

ПОЧИНОК Ю.М.,
кандидат філологічних наук,
викладач, кафедра
педагогіки вищої школи
та суспільних дисциплін,
помічник проректора з наукової
роботи, Тернопільський
державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського,
м. Тернопіль, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ГУМАНІТАРНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті розглядаємо проблему формування професійної компетентності лікарів за посередництва міждисциплінарної інтеграції у гуманітарній сфері. Зокрема акцентуємо увагу на важливості творчого підходу до діяльності та формування необхідності безперервної опіки над пацієнтом.

Ключові слова: *професійна компетентність, міждисциплінарна інтеграція, гуманітарна підготовка.*

В статье рассматриваем проблему формирования профессиональной компетентности врачей при посредничестве междисциплинарной интеграции в гуманитарной сфере. В частности акцентируем внимание на важности творческого подхода к деятельности и формированию необходимости непрерывной опеки над пациентом.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, междисциплинарная интеграция, гуманитарная подготовка.*

The article deals with the problem of the formation of professional competence of doctors through interdisciplinary integration in the humanitarian sphere. In particular, we emphasize the importance of creative approach to activities and the formation of the need for continuous care of the patient. Also very important point is to give our readers some new special points of understanding the philisophy of life

© ПОЧИНОК Ю.М., 2018

and in some ways the moment of philanthropy. We just start to show one of the best achievements of mankind - ability to communicate.

Key words: *professional competence, interdisciplinary integration, humanitarian training.*

Формування професійної компетентності зазвичай залежить від вартісних та ґрунтовних знань, які нам може запропонувати лише висококваліфікований фахівець своєї справи. Власне чи цю роль буде виконувати лікар чи медичний працівник залежить від інтегративного або інакше кажучи комплексного підходу у гуманітарній підготовці. Цікавим стосовно цього питання є погляд Людмили Фоміної у статті «Суспільно-гуманітарна підготовка майбутніх лікарів» щодо динамічних змін у вітчизняній охороні здоров'я. Згідно її тверджень вагоме значення у підготовці майбутніх кадрів має гуманізація вищої медичної освіти, праці авторитетних філософів та релігійні джерела. У цьому контексті важливо розрізняти два основних поняття – «гуманний» та «гуманітарний», оскільки вони визначають функціональну роль гуманітарної підготовки студентів-медиків у формуванні гуманного ставлення до людської особистості. Зокрема оперувати такими основними категоріями як гуманітарна підготовка, гуманізація та філософія освіти. Поняття «гуманітарний» та «гуманний» є суміжними, але не тотожними. Гуманний – це «людяний у своїх діях і ставленні до інших людей» [2, с. 266]. Гуманітарний – той, який належить до суспільних наук, що вивчають людину та її культуру [2, с.266]. Саме гуманітарна підготовка (із суспільних дисциплін) має найбільший потенціал для формування гуманного ставлення майбутнього лікаря до людської особистості.

Загалом, якщо говорити про трудову діяльність, то сучасний ринок праці дає виклик молодому фахівцю і пропонує нові вимоги до нього. Молодий лікар стає всебічно розвиненою особистістю і в такий спосіб ретельно готується до майбутньої професійної діяльності. Важливим фактором у цьому сенсі є дослідження філософського аспекту гуманітарної підготовки студентів медицини.

Зокрема, канадський дослідник А. Росс розглядав співвідношення гуманітарної (як загальної) та технічної (як фахової) освіти. Попри все ці напрямки не варто протиставляти, оскільки такий шлях є помилковим. Найкраще що ми можемо зробити – це забезпечити їхнє мирне співіснування. Оскільки сутність і мета гуманітарної освіти полягають у тому, щоб звільнити мислення людини від нав'язливих думок і подарувати їй «радість спілкування» [14, с. 96]. Власне спілкування і здорові стосунки на рівні духовних зустрічей мають унікальну властивість лікувати душевні недуги, допомагають віднайти гармонію та зрозуміти у чому полягає сенс життя.

Цікавим також є той факт, що у свій час лікаря не допускали до медичної практики, якщо він не мав ступеня бакалавра мистецтв. Відтак гуманітарна

освіта була обов'язковою для лікаря, оскільки його професія безпосередньо пов'язана з людиною та деякою мірою має вплив на її життя і несе відповідальність за її майбутнє. Процес лікування у цьому сенсі розглядаємо як вищий рівень творчості, своєрідний етап зцілення руками. Зокрема вчення Будди базується на чотирьох вищих чеснотах, головна з яких – Любов: «Як мати все життя плекає своє дитя, так нехай людина полюбить всеосяжною любов'ю усі живі істоти» [3, с. 42].

Сьогодні життя дає нам виклик тому надзвичайно важливо й актуально створити відповідне ефективне поле предметної взаємодії задля досягнення відповідного освітнього ефекту. Із власного досвіду викладання таких дисциплін як, - «Історія України та української культури», «Правознавство» та «Філософія» у нас вимальовується картина тривимірної міждисциплінарної взаємодії, в ході якої інтегруються не лише основні ази, що закладені в основу дисциплін, а й більш глибокий інтертекстуальний контекст. До прикладу, філософська антропологія поєднує в собі і біологічну антропологію, і лінгвістику, і антропологію новітніх медій, економічну та політичну антропологію, феміністичну та психологічну, когнітивну і публічну, екологічну, історичну та релігійну антропології. Заглиблюючись у стан речей, ми бачимо, що все це підкріплено безумовно правовими нормами та законами.

Немає жодного сумніву, що стандарти та критерії освіти повинні відповідати європейським вимогам. З цієї позиції важливими є знання та усвідомлення основних теоретико-методичних засад та проблем компетентнісного підходу, що висвітлені у працях В. Хутмахера, Дж. Тавена, І. Фодигіної, О. Жука та ін.

Передусім компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти передбачає набуття майбутніми фахівцями цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій та соціальних ролей, вияв компетенцій, зумовлює не поінформованість, а вміння вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях. Відтак професійний освітній процес із парадигми трансляції знань перетворюється на майданчик формування навичок та створення умов для оволодіння певним комплексом компетенцій, які найкраще й окреслюють потенціал конкретного студента, а в майбутньому – лікаря. Крім того відбувається переміщення акцентів із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку вміння практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних ситуаціях.

У цьому контексті якщо говорити про інтеграцію як основу цілісного сприйняття й пізнання світу та як методичний засіб навчально-виховного процесу, то варто згадати й про ключові постаті, які досліджували цей процес, а саме: Й. Песталоцці, В. Сухомлинського та К. Ушинського. Зокрема, найбільш повно міждисциплінарна інтеграція розглядалася К. Ушинським у контексті психолого-педагогічного обґрунтування власне дидактичного значення міжпредметних зв'язків.

В цілому, якщо робити акцент на теорії міжпредметних зв'язків, то вона повинна систематизувати не лише явища і предмети, а також здійснюватися за принципом подібності та аргументованості вибору. Крім того повинно бути чітке розуміння логіки розвитку принципів предметності і міжпредметності та усвідомлення їхньої відмінності. Відтак стає зрозумі-

ло, що комплексність розвивається у межах предметності та проявляється у формі міжпредметних зв'язків.

Якщо прискіпливіше сфокусуватися власне на термінологічних явищах, то можна звернути увагу, що власне термін «міжпредметні зв'язки» з часом трансформується у термін «міждисциплінарна інтеграція». Власне цей момент цілеспрямовано підсилює значення і вплив міждисциплінарних зв'язків, які виникають за умови забезпечення теоретичної та практичної цілісності навчальних дисциплін .

Оскільки міжпредметні зв'язки – це не лише психолого-педагогічна умова збільшення науковості й доступності навчання, але також і основний механізм оптимізації структури досліджуваного феномену інтегративної взаємодії. А власне міждисциплінарна інтеграція загалом передбачає інтеграцію знань, яку доцільно і потрібно впроваджувати на різних рівнях діяльності. Таке впровадження вимагає певної послідовності та передбачає поетапність дій.

Якщо змінити ракурс дослідження у більш широкий історичний екскурс, то власне стосовно гуманітарної підготовки майбутніх лікарів можемо відзначити таке: «Всесвітня організація охорони здоров'я запровадила визначення сучасного висококваліфікованого лікаря як особи, що надає допомогу, приймає рішення, спілкується, керує та враховує інтереси й потреби суспільства» [15, с.14]. Відтак надзвичайно важливе значення мають комунікативні вміння і навички майбутніх лікарів як особливе мистецтво спілкування з пацієнтами. Таке спілкування може цілком підкріплюватися глибинними знаннями антропології як універсальної науки, а власне антропологічної психології. До прикладу, в Австрії ключові кваліфікації (Schlusselqualifikationen) визначають як суто функціональні та професійні, що конфігурують із непредметними специфічними здібностями і особливостями структури особистості. Причому залежно від певного типу людської діяльності такі компетенції можуть змінюватися. Когнітивні компетенції (Sachkompetenz) – знання, вміння, навички та здібності, які можуть використовуватися як у певній специфічній діяльності, так і у специфічній праці над вирішенням конкретного питання чи проблеми. Відтак теоретичне мислення або інакше кажучи Methodenkompetenz (що містить також і навчальні методи) і професіоналізм має тісний зв'язок з IT шифруванням і розшифровуванням, безпекою робочого місця та менеджментом, які відносяться до Sachkompetenz (експертизи), що має певне логічне значення у впровадженні цієї послідовності справ у діяльність. Соціальні компетенції (Sozialkompetenz) загалом містять у собі багато інших компетенцій і тому сприймаються за унікальний мозаїчний пазл та можуть бути визначені, власне, як здатність і готовність відповідати, співпрацювати, взаємодіяти з іншими окремими особистостями чи з групою осіб у такий спосіб, що є орієнтованим на відносини. Особисті компетенції (Sebstkompetenz) включають ключові кваліфікації і можуть бути визначені як певні терміни готовності розвиватися самому, так само як розвивати якісь навички, мотивацію чи відносини [11, с.9].

Також важливим моментом професійної компетентності є не лише вміння розмежовувати поняття «знання» та «уміння», але також чітко усвідомлювати свій «кваліфікаційний профіль» (Qualificationsprofil). Тобто навчитися відповідно оцінювати та презентувати своє портфоліо. Навча-

ючи майбутніх лікарів, викладач повинен розуміти, що студенти мають оволодіти базовими поняттями структури і функцій організму, вивчити анатомічні особливості. Крім того їм потрібно чітко пояснити, що вміння надати профілактичну допомогу це так само важливо, як-от своєчасно здійснити діагностичну допомогу населенню з використанням відповідної лікувальної апаратури.

Враховуючи ці компоненти, можемо зробити висновок, що ефективна побудова системи організації освітнього процесу відбувається на основі компетентнісного підходу та формування національно-мовної картини особистості. Відтак впевнено говоримо про те, що знання мов дає змогу підвищувати фахову кваліфікацію на рівні розвитку інтелекту народу. Що більше мов знає людина, тим більше можливостей їй може запропонувати світ. Лікар у цьому контексті розглядається як знахар, тобто людина, яка здатна «заговорити» хворобу. Момент організації діяльності розглядається як покроковий процес на рівні взаємодії таких трьох основних елементів як: створення, формування та розвитку педагогічної умови.

Звісно, що на навчальний процес також можуть впливати певні непередбачувані обставини, які зумовлюють відповідний напрям розвитку педагогічної діяльності. Відтак філософською передумовою міждисциплінарної інтеграції є положення про необхідність розкриття головних взаємозв'язків суспільства, природи та мислення. Крім того надзвичайно важливим є принцип керування емоціями, а також деталізація й узагальнення матеріалу, красномовний неординарний спосіб мислення, принцип комунікативної спрямованості, принцип креативності, принцип наочності. Загалом, одним з основних аспектів діяльності є інтегрування змісту навчальних дисциплін.

Є декілька способів реалізації міждисциплінарної інтеграції: міждисциплінарна лекція, теоретична комплексна бесіда, вирішення завдань із широким міждисциплінарним контекстом, використання тестів інтегрованого змісту, а також міжпредметні зв'язки загальнонаукового і професійно-практичного циклу та інші форми діяльності.

Людина може діяти успішно і усвідомлено лише тоді, коли знає мету, вміє передбачати проміжні й кінцеві результати, характер і зміст професійної діяльності і звісно в разі чого відповідати за наслідки та вміти керувати ними. Відтак важливим у цьому питанні є засвоєння фундаментальних наукових фактів, методологія використання головних та істотних елементів змісту, а також моделювання комунікативної ситуації.

У цьому контексті важливо згадати вчення китайського філософа Конфуція, який проповідував гуманне ставлення до людини. Основний моральний принцип його філософії – «жень» (людинолюбство) – проголошував повагу й любов до людей старших за віком та за соціальним статусом. Формування цієї чесноти Конфуцій вбачав завданням виховання й освіти [6, с. 18]. Крім того гуманістичною спрямованістю характеризуються погляди давньогрецьких філософів (Арістотеля, Сократа, Демокріта та Панеція). Зокрема, вчення Сократа про мораль базується на твердженні про те, що людина за своєю природою є доброю (моральною). Відтак протягом життя повинна прагнути досконалості і власне у цьому й вбачається найвища сутність її буття.

Зокрема, в Індії у ведичну епоху

кодекс етики лікаря проголошував: «Вдень і вночі, який би ти не був зайнятий, ти повинен усім серцем і душею намагатися полегшити страждання своїх пацієнтів. Ти не повинен залишати або ображати своїх пацієнтів навіть заради порятунку власного життя чи збереження засобів для існування» [6, с. 27].

З огляду на це, погоджуємося, що можна виділити п'ять основних якостей, які визначають це величне вміння любити людей: власне гуманність, яка містить поняття людинолюбства (доброта, людяність, небайдужість, справедливість), гуманістична спрямованість (привітність, уважність, доброзичливість), емпатія (співчуття, співпереживання), милосердя або альтруїзм (турботливість, прагнення допомоги, готовність прийти на допомогу); толерантність – терпимість, поступливість; комунікативна компетентність – комунікабельність, комунікативна толерантність; емоційна стійкість – стриманість, самоконтроль, вольова саморегуляція; вихованість – порядність, щирість, тактовність, ввічливість, відповідальність, дисциплінованість [6, с.37].

Гуманітарний аспект медичної освіти за словами Г. Шаповал, відображає парадигму гуманітарних проблем професійної діяльності лікаря, до яких належать: «взаємовідносини з пацієнтами, членами їх сімей, колегами, питання медичного права та медичної етики, обмін провідним професійним досвідом» [10, с. 109]. У цій справі надзвичайно важливу роль відіграє принцип професійної спрямованості, зокрема використання педагогічних засобів, які забезпечують студентам засвоєння передбачених програмами навчальних дисциплін знань, умінь, навичок, досвід творчої діяльності, в результаті чого формується інтерес до обраної професії та становлення професійних якостей особистості майбутнього лікаря [4, с. 114]. Крім того надзвичайно важливе значення мають почуття та переживання, які лікареві слід враховувати під час майбутньої професійної діяльності.

Відтак можемо зробити висновок, що гуманітарний цикл навчальних дисциплін розглядається як комплекс, що протиставлено системі точних наук. Відтак тільки комплексний підхід до навчання може забезпечити виховання висококваліфікованої особистості лікаря для наступного високоякісного служіння людям. І тільки у такому творчо-професійному тандемі може зростати високопрофесійна духовно багата особистість від якої у майбутньому залежатиме найдорожче – життя і здоров'я людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Великий тлумачний словник української мови/ Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун» 2005. – 1728с.*
2. *Гуманітарна складова у світі сучасних освітніх парадигм: [матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю] (14-15 квітня 2016 року, Харків). – Х.: Вид.-воНФаУ, 2016. – 390с.*
3. *Иллюстрированная история религии: В 2т. – Т.1. – М., 1992. – 416с.*
4. *Колісник-Гуменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія / Ю. І. Колісник-Гуменюк. – Львів: КВП «Край», 2013. – 296 с.*

5. *Коломієць А. М. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції/ А.М. Коломієць, Д.І. Коломієць// Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 1999. – №2. – С. 61-66.*
6. *Лямова О.О. Воспитание гуманного отношения к человеку в профессиональной подготовке врача: дисс… канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика професионального образования»/ Оксана Олеговна Лямова. – Ярославль, 2014. – 200с.*
7. *Медицинское образование в мире и в Украине/ Ю.В. Поляченко, В. Т. Передорий, А. П. Волосовец, В. Ф. Москаленко и др. – Харьков: ИПП «Контраст», 2005. – 464 с.*
8. *Микиртичан Г. Л. Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования [электронный ресурс] / Г.Л. Микиртичан// Интернет-сайт: профессиональное сообщество медицинских руководителей МЦФЭР, 2010 // Режим доступа: http: // www.zdrav.ru/ library/ publication…hp?ID=1906*
9. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол.: Ніколаєнко С.М. (відп. ред.) та ін. – К.: Міленіум 2015. – Вип. 208. – Ч. 1. – 285с.*
10. *Шаповал Г. Н. Гуманитарный аспект медицинского образования как неотъемлемая составляющая обучения иностранных студентов-медиков/ Г.Н. Шаповал// Матер. XXXIII междунар. научн.-практ.конф. «Актральные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история» [г. Новосибирск, 27 января 2014 г.]. – Новосибирск: СибАК, 2014. – С. 108-112.*
11. *Bollinger H., Hohl J. Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofesionalisierung des Arztestandes Zeitschiftfürsozialwissensschaftliche Forschung und Praxis. – 1981. – № 32 (4). – 12s.*
12. *Mitteilangsbbatt der Medizinischen Universität Wien. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/ content/ stadium-lehre/ studienangebot/ n202/ studienplan>.*
13. *Reibneggerg G., Haas S., Heges H.,Smolle J. Die Reform des Medizinstudiony an der Medizinischen Fakultät // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2008. –№3 (3). – S. 48-61.*
14. *Ross A. M. Some considerations of the antithesis between a liberal and a technical education / A. M. Ross// The Vocational Aspect of Education. – 1953. – Vol 5. – № 11. – P. 96-105.*
15. *Towards the Assessment of Quality in Medical Education/ World Health Organization.– Geneva: WHO, 1992. – 17p.*
16. *World Federation for Medical Education. The Edinburg declaration // Medical education. – 1988. – № 22. – P. 481-482.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Velykyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy/ Uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K., Irpin': VTF «Perun» 2005. – 1728s.*
2. *Humanitarna skladova u sviti suchasnykh osvitnikh paradyhm: [materialy Vseukrayins'koyi dystantsiynoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu] (14-15 kvitnya 2016 roku, Kharkiv). – KH.: Vyd.-*

voNFaU, 2016. – 390s.
3. *Yllyustryrovannaya ystoryya relyhyy: V 2t. – T.1. – M., 1992. – 416s.*
4. *Kolisnyk-Humenyuk YU.I. Formuvannya profesiyno-etychnoyi kul'tury maybutnikh fakhivtsiv u protsesi humanitarnoyi pidhotovky v medychnykh koledzhakh: monohrafiya / YU. I. Kolisnyk-Humenyuk. – L'viv: KVP «Kray», 2013. – 296 s.*
5. *Kolomiyets' A. M. Mizhpredmetni zv'yazky u konteksti problemy intehratsiyi/ A.M. Kolomiyets', D.I. Kolomiyets'// Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity. – L'viv, 1999. – №2. – S. 61-66.*
6. *Lyamova O.O. Vospytanye humannoho otnoshenyya k cheloveku v professyonal'noy podhotovke vracha: dyss… kand. ped. nauk: spets. 13.00.08 «Teoryya y metodyka profesyonal'noho obrazovanyya»/ Oksana Olehovna Lyamova. – Yaroslavl', 2014. – 200s.*
7. *Medytsynskoe obrazovanye v myre y v Ukrayne/ YU.V. Polyachenko, V. T. Peredoryy, A. P. Volosovets, V. F. Moskalenko y dr. – Khar'kov: YPP «Kontrast», 2005. – 464 s.*
8. *Mykyrtychan H. L. Humanytarnaya sostavlyayushchaya vyssheho medytsynskoho obrazovanyya [élektronnyy resurs] / H.L. Mykyrtychan// Ynternet-sayt: professyonal'noe soobshchestvo medytsynskykh rukovodyteley MTSFĚR, 2010 // Rezhym dostupa: http: // www.zdrav.ru/ library/ publication…hp?ID=1906*
9. *Naukovyy visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny / Seriya «Pedahohika. Psykholohiya. Filosofiya» / Redkol.: Nikolayenko S.M. (vidp. red.) ta in. – K.: Milenium 2015. – Vyp. 208. – CH. 1. – 285s.*
10. *Shapoval H. N. Humanytarnyy aspekt medytsynskoho obrazovanyya kak neot'emlemaya sostavlyayushchaya obuchenyya ynostrannykh studentov-medykov/ H.N. Shapoval// Mater. KHKHKHIII mezhdunar. nauchn.-prakt.konf. «Aktral'nye voprosy obshchestvennykh nauk: sotsyolohyya, polytolohyya, fylosofyya, ystoryya» [h. Novosybyrsk, 27 yanvarya 2014 h.]. – Novosybyrsk: SybAK, 2014. – S. 108-112.*
11. *Bollinger H., Hohl J. Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofesionalisierung des Arztestandes Zeitschiftfürsozialwissensschaftliche Forschung und Praxis. – 1981. – № 32 (4). – 12s.*
12. *Mitteilangsbbatt der Medizinischen Universität Wien. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http:// www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/ content/ stadium-lehre/ studienangebot/ n202/ studienplan>.*
13. *Reibneggerg G., Haas S., Heges H.,Smolle J. Die Reform des Medizinstudiony an der Medizinischen Fakultät // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2008. –№3 (3). – S. 48-61.*
14. *Ross A. M. Some considerations of the antithesis between a liberal and a technical education / A. M. Ross// The Vocational Aspect of Education. – 1953. – Vol 5. – № 11. – P. 96-105.*
15. *Towards the Assessment of Quality in Medical Education/ World Health Organization.– Geneva: WHO, 1992. – 17p.*
16. *World Federation for Medical Education. The Edinburg declaration // Medical education. – 1988. – № 22. – P. 481-482.*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE DOCTORS ON THE FACILITIES OF INTERNATIONAL DISTRIBUTION INTEGRATION IN HUMANITARIAN PREPARATION

Y.M. Pochynok,
Candidate of Philology, lecturer, Department of Pedagogy of Higher School and Public Disciplines,
Assistant to the Vice-Rector for Scientific Work, Ternopil
State Medical University named after I.Ya. Gorbachevsky, Ternopil, Ukraine

УСАЧОВА О.В.,
доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри дитячих інфекційних хвороб, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна
ПАХОЛЬЧУК Т.М.,
кандидат медичних наук, доцент, кафедра дитячих інфекційних хвороб, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна
КОНАКОВА О.В.,
кандидат медичних наук, доцент, кафедра дитячих інфекційних хвороб, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна
СІЛІНА Є.А.,
кандидат медичних наук, асистент, кафедра дитячих інфекційних хвороб, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна
ДРАЛОВА О.А.,
кандидат медичних наук, асистент, кафедра дитячих інфекційних хвороб, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна

ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПИТАНЬ ІМУНОПРОФІЛАКТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ НА КАФЕДРІ ДИТЯЧИХ ІНФЕКЦІЙ

Стаття присвячена проблемам підготовки студентів медичного факультету з питань імунопрофілактики дитячого населення. Для організації викладання питань імунопрофілактики студентам 5 та 6 курсів медичного факультету на кафедрі дитячих інфекційних хвороб створені нові тексти лекцій, мультимедійні матеріали, методичні вказівки та посібники,

© УСАЧОВА О.В., ПАХОЛЬЧУК Т.М., КОНАКОВА О.В., СІЛІНА Є.А., ДРАЛОВА О.А., 2018

підготовлені навчально-методичні посібники. На практичних заняттях студенти разом з викладачем складають індивідуальні плани вакцинації пацієнтів з урахуванням їх віку та стану здоров'я, використовуючи методику рольової гри та комп'ютерні технології. Отже, оптимізація викладання проблем імунопрофілактики студентам старших курсів медичного факультету досягається через забезпечення навчального процесу якісними навчально-методичними матеріалами, впровадження рольових ігор та комп'ютерних технологій.

Ключові слова: *імунопрофілактика, викладання, дитячі інфекційні хвороби, студенти медичного факультету*

Статья посвящена проблемам подготовки студентов старших курсов медицинского факультета по вопросам иммунопрофилактики детского населения. Для организации преподавания вопросов иммунопрофилактики студентам старших курсов медицинского факультета на кафедре детских инфекционных болезней созданы новые тексты лекций, мультимедийные материалы, методические указания и пособия, подготовлены учебно-методические пособия. На практических занятиях студенты вместе с преподавателем составляют индивидуальные планы вакцинации пациентов с учетом их возраста и состояния здоровья, используя методику ролевой игры и компьютерные технологии. Таким образом, оптимизация преподавания проблем иммунопрофилактики студентам старших курсов медицинского факультета достигается через обеспечение учебного процесса качественными учебно-методическими материалами, внедрением ролевых игр и компьютерных технологий.

Ключевые слова: *иммунопрофилактика, преподавание, детские инфекционные болезни, студенты медицинского факультета.*

The article clarifies the methods of teaching of immunoprophylaxis to the 5th and 6th years of the medical faculty at the Department of Pediatric Infectious Diseases. To organize the training on vaccinology to the students of the medical faculty, it was created by teachers of the Department of Pediatric Infectious Diseases new texts of lectures, multimedia materials, guidelines and manuals. During practical classes, students together with the teacher make individual plans for vaccination of children according their age and state of health, using the role game's methodology and computer technologies. In brief, the optimization of the teaching immunoprophylaxis to the 5th and 6th years of the medical faculty is achieved through the maintenance of educational process with quality teaching and methodological materials, the introduction of role games and computer technologies.

Key words: *immunoprophylaxis, teaching, pediatric infectious diseases, students of the medical faculty.*

Однією з нагальних змін, яких потребує Україна сьогодні, залишається підвищення рівня охоплення вакцинацією. Попри те, що рівень імунізації в країні поступово зростає, рівень вакцинації від деяких захворювань все ще становить менше 60% при рекомендованому рівні понад 95%. Такий низький рівень охоплення імунізацією не може гарантувати надійного захисту населення від інфекційних хвороб [11] .

Безперечно, найефективніший спосіб захисту від інфекційних захворювань – профілактичні щеплення, тобто введення в організм людини медичних імунобіологічних препаратів для створення специфічної несприятливості до інфекційних хвороб. Але в Україні існує ряд проблем, що пов'язані як із недостатністю вакцин в попередні роки, так із антивакцинальною кампанією у ЗМІ, недовірою українців до медицини, тощо [12].

Проблемі вакцинопрофілактики дитячого населення, яка стала особливо актуальною в період масової антивакцинальної кампанії, що розгорнута у ЗМІ, приділена особлива увага при підготовці майбутніх лікарів. Так, з 2011-2013 років в програму підготовки студентів старших курсів медичного факультету внесені обов'язкові питання з імунопрофілактики з інфекційних хвороб у дітей [5, 6] .

Необхідність імунізації населення, як основи збереження здоров'я, на сьогоднішній день ні в кого не викликає сумніву [4,5] . Вакцинація, яка проводиться понад 200 років, на різних етапах свого розвитку мала на меті викорінювання чи значне зниження частоти захворювань, що викликають різні збудники. В зв'язку з цим у постійному розвитку знаходилася стратегія вакцинації. В даний час на різних континентах і в різних країнах вирішуються різні задачі, багато в чому залежні від соціально-економічного розвитку країни, структури системи охорони здоров'я і т.п. [2, 3, 7]. На підставі багаторічного досвіду вакцинопрофілактики, проведеної в багатьох країнах світу, ВООЗ розробила розширену програму імунізації, яка протягом останніх 20 років залишається незмінною, а саме: використання масової імунізації для зниження інфекційної захворюваності. [1, 8, 9,13]. За оцінками ВООЗ, на сьогодні за допомогою імунізації населення щороку вдається запобігти 2-3 млн. смертей від дифтерії, правця, кашлюку та інших інфекцій в усіх вікових групах [10, 13, 14, 15].

Результати останніх наукових досліджень свідчать про те, що вакцини дають змогу запобігти розвитку близько 60 інфекційних захворювань [1, 3, 7]. Однак у світі дотепер з 14 млн. смертей, пов'язаних з інфекціями, близько 3 млн. обумовлені захворюваннями, що могли бути попереджені вакцинацією [3, 8, 9].

Слід зазначити, що на тлі тривало-

го проведення обов'язкових щеплень дітям певного віку досягнуте керування кількома загрозливими інфекційними захворювання, такими як дифтерія, поліомієліт, краснуха, паротитна інфекція, правець, тощо. На цьому фоні склалися умови для активного обговорення поодиноких реакцій і ускладнень, які виникають в післявакцинальному періоді, що стало базисом для сумніву відносно необхідності та доцільності проведення імунізації. При цьому ціле покоління людей вже не бачило суттєвих спалахів цих хвороб та втратило побоювання щодо їх виникнення. Але за останні 5 років у деяких країнах Європи, а за останній рік і в Україні, ми спостерігаємо виникнення все частіших випадків захворювання на кір як серед дітей різного віку так і дорослих. Серед тих, хто захворів та мав тяжкий й ускладнений перебіг хвороби переважна більшість це пацієнти, що не мали щеплення проти корової інфекції. В такій ситуації саме лікар повинен мати глибокі знання щодо засад вакцинопрофілактики, які дозволять йому не лише вірно організувати імунізацію дитячого населення, а й обґрунтовано протистояти антивакцинальній компанії.

Мета роботи: проаналізувати методику викладання питаннь імунопрофілактики для студентів медичних факультетів на кафедрі дитячих інфекційних хвороб.

Основна частина

Метою викладання питань вакцинопрофілактики для студентів старших курсів медичних факультетів є формування їхньої соціально-особистісної та професійної компетенції, основою якої є знання і вміння застосовування методів проведення імунопрофілактики інфекційних захворювань, актуальних для населення не тільки України, але й світу.

Для підвищення теоретичних знань та практичних навичок студентів з імунопрофілактики за новою навчальною програмою, прийнятою у 2013 р. для студентів 6 курсу медичних факультетів, були виділені навчальні години в об'ємі практичних та самостійних занять (4+3 для «Лікувальної справи» та 5+5 для «Педіатрія», відповідно).

Зміст програми охоплює весь обсяг теоретичних знань, умінь і практичних навичок, необхідних студенту для самостійної роботи з надання кваліфікованої допомоги дітям з профілактики керованих інфекцій. Навчальна програма визначає тривалість навчання, розподіл годин, відведених на теоретичне вивчення окремих розділів.

На кафедрі дитячих інфекційних хвороб проводиться підготовка студентів 6 курсів медичних факультетів з питань специфічної профілактики дитячих інфекційних хвороб під час проведення практичних та аудиторних самостійних занять. Крім того, на 5 курсі при розгляді змістовних модулів кожна тема заняття має питання імунопрофілактики.

При цьому, на практичному занятті викладач разом зі студентами 5 курсу для розбору особливостей імунопрофілактики виділяє окреме питання теми, говорячи про профілактичні заходи у осередку певних інфекційних хвороб серед дітей різного віку, підкреслюючи важливість проведення специфічної вакцинації. На 6 ж курсі, відокремлене ціле практичне заняття, на якому розбирають питання імунопрофілактики, що висвітлюють:

Медичні, соціальні, економічні аспекти контрольованих інфекцій в Україні та в світі;

- Національний календар щеплень. Документи, що регла-

ментують проведення щеплень в Україні;
- Організація та проведення імунопрофілактики інфекційних захворювань в умовах дитячої поліклініки;
- Щеплення за віком;
- Рекомендовані щеплення;
- Щеплення за станом здоров'я;
- Протипоказання до вакцинації;
- Несприятливі події після імунізації. Протипоказання до вакцинації;
- Післявакцинальні реакції та ускладнення, їх діагностика та лікування;
- Анафілактичний шок, діагностика та невідкладна допомога.

Програма вивчення питань імунопрофілактики для студентів 6 курсу передбачає додаткове висвітлення питань класифікації препаратів для вакцинації, безпеки їх виробництва, проведення вакцинальної сесії та рекомендованих щеплень.

На базі типових програм для студентів медичного факультету на кафедрі створені та щороку доповнюються робочі програми. Крім того, для успішного впровадження програми навчання студентів створено і якісно нове методичне забезпечення: нові тексти лекції, мультимедійні матеріали, методичні вказівки та посібники за темами практичних та семінарських занять для викладачів та студентів з обов'язковим повним поданням теоретичного матеріалу за темою, переліком питань до кожної теми, ситуаційних, проблемних задач, тестових завдань з еталонами відповідей до них, переліком рекомендованої літератури. Методичні матеріали обговорені на центральній методичній Раді ЗДМУ і розташовані на Web-сторінці кафедри.

З метою полегшення добору літератури, яку використовують студенти для підготовки до практичних занять з питань імунопрофілактики, на кафедрі силами викладацького складу підготовлений та роздрукований навчально-методичний посібник «Питання імунопрофілактики» в якому висвітлені всі питання, що увійшли до програми з дисципліни. Крім того виданий довідник «Сучасні вакцини, зареєстровані на Україні, підходи до їх використання», на сторінках якого наведена характеристика вакцинальних препаратів та способів і термінів їх використання. Інформація зведена в таблиці, що дає змогу студентам швидко орієнтувалися в великій кількості сучасних імунобіологічних препаратів. Також, за останні роки викладачами кафедри для студентів старших курсів медичного факультету, лікарів інтернів інфекціоністів та лікарів загальної практики був виданий навчальний посібник «Вакцинація дитячого населення України: сучасні підходи, календар щеплень, несприятливі наслідки та можливості їх корекції», де висвітлені питання не лише відносно основ вакцинопрофілактики, але й стосовно становлення та структури імунної системи у дітей.

Згідно робочої програми дисципліни на 5 курсі передбачена одна година лекції «Медичні, соціальні, економічні аспекти контрольованих інфекцій в Україні та в світі». Лекцію читає завідувач кафедри приділяючи особливу увагу демонстрації важливості та необхідності проведення вакцинації дитячого населення на базі сучасних статистичних та наукових даних відносно кожної нозологічної одиниці, що входить до складу керованих інфекцій.

Отримані на лекції знання закріплюються на практичних заняттях, які проводяться згідно з тематичним пла-

ном і включають питання щодо організації імунопрофілактики, показання та протипоказання до проведення щеплень, схеми застосування різних вакцин, календар профілактичних щеплень. Під час практичних занять частина часу виділяється на складання індивідуальних календарів профілактичних щеплень з урахуванням віку і стану здоров'я пацієнтів, діагностиці несприятливих подій після вакцинації, а також визначенню основних напрямків профілактики відповідно з епідемічною ситуацією в країні. Практична підготовка забезпечується також рішенням студентами ситуаційних задач. Під час практичного заняття обов'язково обговорюються актуальні і складні питання теми, аналізується отримана інформація, питання ліцензійного іспиту «Крок-2», проводяться ділові ігри. З урахуванням збільшення питань з імунопрофілактики для проведення ліцензійного іспиту «Крок-2» викладачі кафедри підготували on-Line лекцію, в якій висвітлені сучасні світові підходи до проведення щеплення у дітей.

Хоча сучасні вакцини є достатньо безпечними, жодна з них не може абсолютно повністю виключити ризик розвитку післявакцинальних реакцій та ускладнень. Несприятливі події після імунізації (НППІ) – усі захворювання, які зареєстровані у щепленого протягом післявакцинального періоду. До НППІ належать: ускладнений перебіг післявакцинального періоду та післявакцинальні реакції і ускладнення.

Між реакціями та ускладненнями важко провести межу. Гострий епізод може або мати з вакцинацією причино-наслідковий зв'язок, або бути збігом. Отже, до закінчення розслідування цей епізод слід вважати «несприятливою подією». Саме розслідування таких випадків викликає особливий інтерес у студентів.

Одним з ефективних, на наш погляд, методів, є рольові ігри. Рольова гра має як навчальний, так і контролюючий аспекти. Сценарій гри, зрозуміло, «веде» викладач, який визначає особливості стану дитини, що підлягає вакцинації. Це той мінімум інформації, що потрібно переказати студенту, який буде виконувати роль «носія інформації» про пацієнта. При проведенні цієї гри студенти також вчаться спілкуванню з батьками дитини висвітлюючи питання підготовки дитини до проведення щеплень, оцінюють поведінку батьків в поліклініці та надають рекомендації щодо спостереження за дитиною якій було проведене щеплення. Всі інші дії лікаря поліклініки, а саме: збір анамнезу, термометрію, огляд дитини, при необхідності, лабораторні та інструментальні дані, підписання згоди батьків на щеплення дитини, обраний студент визначає самостійно згідно своєму розумінню проблеми, відповідаючи на запитання одногрупників [4]. Таким чином повністю передбачити розвиток кожної гри не можливо. Головне те, що викладач протягом гри має можливість оцінити не відповіді на запитання, а дії кожного студента, який досить виразно імітує реальну ситуацію.

Проведення рольової гри може відбуватися також і з застосуванням комп'ютерних технологій. При використанні цієї методики студентам демонструють зображення пацієнта з певною інфекційною проблемою, повідомляються додаткові дані анамнезу і клінічної картини, пропонують провести корекцію кожного щеплення згідно ситуації або провести розслідування випадку несприятливої події в післявакцинальному періоді. Одночасне використання банку фото- та ві-

деозображень допомагає демонструвати різні варіанти розвитку ситуацій [1, 7], що сприяє більш міцному засвоєнню навчального матеріалу, особливо при вивченні дисциплін, пов'язаних з наявністю візуального ряду.

Особлива увага приділяється накопиченню знання студента щодо видів вакцин, їх складу, особливостей зберігання та транспортування, враховуючи також випадки, коли батьки самі купують вакцини у аптеці та доставляють її до кабінету щеплення у поліклініці.

Окремий час на практичному занятті присвячений вивченню питань діагностики, та лікування післявакцинальних реакцій і ускладнень, особливо, діагностиці та наданню невідкладної допомоги при розвитку у дитини анафілактичного шоку – покрокові дії лікаря у випадку даної ситуації.

На кафедрі дитячих інфекційних хвороб для закріплення знань студентів використовуються такі види контролю: вхідний, поточний та підсумковий. До всіх типів контролю включені питання з імунопрофілактики інфекційних захворювань. З метою забезпечення об'єктивності оцінювання і прозорості контролю набутих студентами знань, вмінь і навичок, контроль здійснюється, у письмовій формі, або з використанням комп'ютерних технологій.

Досвід роботи кафедри дитячих інфекційних захворювань свідчить про те, що така система викладання не тільки стимулює постійний інтерес студентів до вивчення питань імунопрофілактики у дітей, але й дає можливість придбати і закріпити знання в області профілактичної медицини, необхідні для подальшої самостійної роботи.

Висновки:

1. Підвищення теоретичних знань та практичних навичок студентів з питання імунопрофілактики покращить якість проведення специфічної профілактики інфекційних хвороб серед дитячого населення
2. Оптимізація викладання проблем імунопрофілактики студентам досягається через:
   - покращення методичного забезпечення навчального процесу шляхом підготовки навчально-методичних матеріалів з урахуванням особливостей імунопрофілактики в Україні і світі в сучасних умовах;
   - впровадження до навчального процесу рольових ігор, комп'ютерних технологій, таких як фото – і відеозадачі;
   - налагодження індивідуального підходу до кожного студента, з урахуванням його спеціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Брико Н.И. Оценка качества иммунопрофилактики /Брико Н.И. // Лечаший врач. – 2012. – №10. – С.23-32.*
2. *Зайков С.В., Катилов А.В. Поствакцинальные осложнения у детей и возможные пути их профилактики / Зайков С.В., Катилов А.В. // Дитячий лікар. – 2013. – №2(23). – С.17-24.*
3. *Крамарев С.А. Основы вакцинопрофилактики / Крамарев С.А.//Дитячий лікар. – 2010. – №2. – С.40-46.*

4. *Наказ МОЗ України від 19.05.2011 р. № 595 «Про порядок проведення профілактичних щеплень в Україні та контроль якості й обігу медичних імунобіологічних препаратів».*
5. *Наказ МОЗ України від 11.08.2014 р. № 551 «Про удосконалення проведення профілактичних щеплень в Україні».*
6. *Сучасні завдання вищої медичної (фармацевтичної) післядипломної освіти в контексті реформування галузі охорони здоров'я /О.К.Толстанов, М.С.Осійчук, О.П.Волосовець (та ін..) //Сучасна післядипломна освіта: досягнення, проблеми, перспективи: матеріали навчально-наукової конференції (7-8.11.2013 р., Харків/за ред.. О.М.Хвисюка, М.І.Хвисюка, В.Г.Марченко). – Харків, 2013.*
7. *Типова програма нормативної навчальної дисципліни для студентів вищих медичних навчальних закладів ІІІ-ІУ рівнів акредитації «Педіатрія з дитячими інфекційними хворобами (МОЗ України 2013 р.) із доповненнями від16.11.2016 р.»*
8. *Чернишова Л.І. Імунопрофілактика: сучасні досягнення та проблеми // Перинатология и педиатрия. – 2007.- 3 (31). – С. 7-11.*
9. *EUROPA / the European Union On-line/ ESTS – European Credit Transfer System. Електронный ресурс. http://europa.eu.int./comm/education/socrates/ects.html.*
10. *Інфекційні хвороби у дітей : підручник / Л. І. Чернишова, А.П. Волоха, А.В.Бондаренко та ін. ; за ред. Л. І. Чернишової. 2-е вид., випр.. – К. : ВСВ «Медицина», 2017. – 1016 с(С.178-194).*
11. *Устінов О.В. Підсумки Європейського тижня імунізації //Український медичний часопис 2018.– №1(123)-І/ІІ. Том 2.– С.18.*
12. *Чудутова Д. В Україні стартувала інформаційна кампанія з популяризації імунопрофілактики // Український медичний часопис 2010.– №4(78)-VII-VIII. – С.27.*
13. *Maximising Positive Synergies Collaboration Group. An assessment of interactions between global health initiatives and country health systems. Lancet 2009; 373: 2137-69.*
14. *World Health Organization. URL: http://www.who.int/topics/immunization/en/*
15. *MedicineNet. URL : https://www.medicinenet.com/script/main/hp.asp*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Bryko N.Y. Otsenka kachestva ymmunoprofylaktyky /Bryko N.Y. // Lechashyy vrach. – 2012. – №10. – S.23-32.*
2. *Zaykov S.V., Katylov A.V. Postvaktsynal'nye oslozhnenyya u detey y vozmozhnye puty ykh profylaktyky / Zaykov S.V., Katylov A.V. // Dytyachyy likar. – 2013. – №2(23). – S.17-24.*
3. *Kramarev S.A. Osnovy vaktsynoprofylaktyky / Kramarev S.A.//Dytyachyy likar. – 2010. – №2. – S.40-46.*
4. *Nakaz MOZ Ukrayiny vid 19.05.2011 r. № 595 «Pro poryadok provedennya profilaktychnykh shcheplen' v Ukrayini ta kontrol' yakosti y obihu medychnykh imunobiolohichnykh preparativ».*
5. *Nakaz MOZ Ukrayiny vid 11.08.2014 r. № 551 «Pro udoskonalennya provedennya profilaktychnykh shcheplen' v Ukrayini».*
6. *Suchasni zavdannya vyshchoyi medychnoyi (farmatsevtychnoyi) pislyadyplomnoyi osvity v konteksti reformuvannya haluzi okhorony zdorov'ya /O.K.Tolstanov, M.S.Osiychuk, O.P.Volosovets' (ta in..) //Suchasna pislyadyplomna osvita: dosyahnennya, problemy, perspektyvy: materialy navchal'no-naukovoyi konferentsiyi (7-8.11.2013 r., Kharkiv/za red.. O.M.Khvysyuka, M.I.Khvysyuka, V.H.Marchenko). – Kharkiv, 2013.*
7. *Typova prohrama normatyvnoyi navchal'noyi dystsypliny dlya studentiv vyshchykh medychnykh navchal'nykh zakladiv III-IU rivniv akredytatsiyi «Pediatriya z dytyachymy infektsiynymy khvorobamy (MOZ Ukrayiny 2013 r.) iz dopovnennyamy vid16.11.2016 r.»*
8. *Chernyshova L.I. Imunoprofilaktyka: suchasni dosyahnennya ta problemy // Perynatolohyya y pedyatryya. – 2007.- 3 (31). – S. 7-11.*

9. *EUROPA / the European Union On-line/ ESTS – European Credit Transfer System. Elektronnyy resurs. http://europa.eu.int./comm/education/socrates/ects.html.*
10. *Infektsiyni khvoroby u ditey : pidruchnyk / L. I. Chernyshova, A.P. Volokha, A.V.Bondarenko ta in. ; za red. L. I. Chernyshovoyi. 2-e vyd., vypr.. – K. : VSV «Medytsyna», 2017. – 1016 s(S.178-194).*
11. *Ustinov O.V. Pidsumky Yevropeys'koho tyzhnya imunizatsiyi //Ukrayins'kyy medychnyy chasopys 2018.– №1(123)-I/II. Tom 2.– C.18.*
12. *Chudutova D. V Ukrayini startuvala informatsiyna kampaniya z populyaryzatsiyi imunoprofilaktyky // Ukrayins'kyy medychnyy chasopys 2010.– №4(78)-VII-VIII. – C.27.*
13. *Maximising Positive Synergies Collaboration Group. An assessment of interactions between global health initiatives and country health systems. Lancet 2009; 373: 2137-69.*
14. *World Health Organization. URL: http://www.who.int/topics/immunization/en/*
15. *MedicineNet. URL : https://www.medicinenet.com/script/main/hp.asp*

APPROACHES TO IMMUNOPROPHYLAXIS ISSUES FOR STUDENTS OF MEDICAL FACULTY ON DEPARTMENT OF CHILDREN INFECTION

Usachova O.V.,
Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Children's Infectious Diseases, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

Pakholchuk T.M.,
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Children's Infectious Diseases, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

Konakova O.V.,
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Children's Infectious Diseases, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

Silina Ye.A.,
Candidate of Medical Sciences, assistant, Department of Children's Infectious Diseases, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

Dralova O.A.,
Candidate of Medical Sciences, assistant, Department of Children's Infectious Diseases, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

ЯНЧЕНКО П.В.,
аспірант,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Лубни, Україна

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті схарактеризовано структурні компоненти правової культури майбутніх юристів: когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-ціннісний компоненти.

Ключові слова: *правова культура, юрист, фахівець, компонент, правова свідомість, правова поведінка.*

В статье охарактеризованы структурные компоненты правовой культуры будущих юристов: когнитивный, операционно-деятельностный, личностно-ценностный компоненты.

Ключевые слова: *правовая культура, юрист, специалист, компонент, правовое сознание, правовое поведение.*

The article describes the structural components of the legal culture of future lawyers: cognitive, operational-activity, personality-value components. The legal culture of future lawyers is a system of legal knowledge, skills, skills, values that appear in legitimate activity and characterizes the degree and nature of their legal development. The cognitive component of legal culture is a system of professional legal knowledge that is essential for the successful implementation of future professional activities in various fields of law. Operational and activity component of legal culture is a system of legal skills and skills for the implementation of lawful activity, which is a practical implementation of the system of professional legal knowledge in practice. The personal and value component of legal culture reflects the legal values of future lawyers; personal qualities necessary for the successful pursuit of professional activity; a respectful attitude to the law.

Key words: *legal culture, lawyer, specialist, component, legal consciousness, legal behavior.*

© ЯНЧЕНКО П.В., 2018

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування правової культури майбутніх юристів зумовлена вимогою сьогодення, оскільки від професійної культури фахівців з права безпосередньо залежить успішне розв'язання актуальних проблем державотворчого процесу в Україні. Правова культура необхідна для зміцнення у суспільстві принципів правової законності та соціальної справедливості, утворення моральної атмосфери, у якій людина зможе вільно жити та працювати. Значною мірою, правова культура є гарантом реального верховенства та якості закону, фактором, який сприяє високій громадянській активності й відповідальності громадян.

Аналіз останніх досліджень. Незважаючи на те, що існуючі теоретичні та практичні підходи до проблеми формування правової культури майбутніх юристів (Л. Авраменко, І. Луцький, П. Макушев, Р. Сербин, В. Співак, А. Ратінов, М. Щербань та ін.) внесли свій вагомий внесок у фахову підготовку студентів, недостатньо було розглянуто питання структури правової культури майбутніх юристів.

Мета статті: схарактеризувати структурні компоненти правової культури майбутніх юристів.

Основна частина. На сьогоднішній день науковці розгортають дискусії щодо визначення поняття «правова культура», тож у науковій літературі можна зустріти багато різноаспектних визначень. Крім того, залежно від носія правової культури, науковці розрізняють правову культуру суспільства, особистості та професійної групи.

В. Лазарєв стверджує, що правова культура виступає різновидом загальної культури і включає лише те прогресивне, соціальне, корисне й цінне, що є у правових явищах (Лазарев, 2007).

С. Дьоміна акцентує увагу, що правова культура є багатозначною характеристикою однієї з найважливіших сторін життя суспільства, невід'ємною складовою його загальної культури, яка містить правові цінності та норми в правовій сфері суспільного життя (Дьоміна, 2007).

В. Співак зазначає, що правова культура як частина загальної культури суспільства є особливим соціальним явищем, що ґрунтується на праві та правопорядку, на загальнолюдських правових цінностях і має характерні для неї ознаки, до яких прийнято відносити рівність, свободу та справедливість (Співак, 2006).

За В. Копєйчиковим, правова культура є системою правових цінностей, які відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу й відображають у правовій формі стан свободи особи та інші найважливіші

соціальні цінності (Копєйчиков, Колодій, 2000).

В. Головченко розуміє поняття правової культури як особливий різновид культури, спосіб духовно-практичної діяльності й відносин, які відображають, закріплюють та реалізують головні правові цінності (Головченко, 2004).

На думку Р. Сербина, правова культура номінується як категорія філософії права, яка характеризує обумовлене природним правом, всім соціальним, духовним, політичним, економічним ладом правове життя людини й людства, що полягає у досягнутому рівні розвитку правової діяльності, правосвідомості та загалом, у рівні правового розвитку суб'єктів (людини, різних груп, всього населення, людства взагалі), і забезпечує верховенство права у суспільному житті, дієвість гуманістичних принципів справедливості, свободи й гуманізму, людини як вищої соціальної цінності, захист її честі й гідності, а також гарантованість державою, міжнародними інституціями захисту прав і свобод, загальнолюдських цінностей» (Сербин, 2003).

І. Луцький, А. Луцький, М. Луцький, О. Каленюк наголошують, що *правова культура особи* – це ступінь оволодіння правом використання правових знань у соціальній діяльності особи. Рівень і характер оволодіння правом службовою особою включає в себе не лише духовне, але й практичне опанування правом. На думку дослідників, останнє важливо для успішної реалізації правових норм. Тож правова культура особи зводиться до такої її діяльності, яка відповідає прогресивним спрямуванням суспільства у правовій сфері і завдяки якій постійно відбувається збагачення самої особи (Луцький, Луцький, Луцький, Каленюк, 2008).

А. Ратінов під правовою культурою розуміє історично складену систему матеріальних та ідеальних явищ у сфері дії права та її відображення у свідомості й поведінці людей (Ратинов, 1977). Правова культура, стверджує Л. Авраменко, – це спосіб діяльності та спосіб мислення, норми та стандарти поведінки, і включає лише те, що є прогресивним, соціально корисним і цінним (Авраменко, 2004).

За В. Бурмістровим, правова культура є специфічним способом спілкування і співпраці суб'єктів політичного і правового життя суспільства, вираженого в різних формах правомірної поведінки і мислення (свідомості), заснованих на вільному виборі гарантованих законами правових засобів досягнення поставленої мети (Бурмистров, 1996).

В. Щербань зазначає, що правова культура – відносно стійке поєднання розумово-вольових і морально-психологічних інтегрованих компонентів, які гармонійно взаємодіють і виявляються у світоглядній професійній діяльності та в особистому житті людини (Щербань, 2005).

Імпонує позиція П. Макушева, який трактує правову культуру як систему правових знань, умінь, навичок, емоцій, почуттів і вольових компонентів, що виявляються у правомірній діяльності (Макушев, 2004). Слід погодитися із дослідником, що таке визначення правової культури є найбільш точним і розкриває суть правової культури майбутніх юристів, оскільки розуміння правової культури не зводиться лише до системи цінностей, а передбачає знання правових норм і принципів, усвідомлення й переконаність у їх значущості та правомірну поведінку.

Отже, у нашому дослідженні *правова культура майбутніх юристів* – це система правових знань, умінь, навичок,

цінностей, що виявляються у правомірній діяльності і характеризує ступінь і характер їх правового розвитку.

О. Козлова, А. Павленко виділяють такі структурні компоненти правової культури майбутніх юристів:

1) суб'єктивний елемент – позитивна правосвідомість);

2) об'єктивний елемент – правомірна поведінка (Козлова, Павленко, 2015).

На думку В. Сущенко, правову культуру юриста становлять: фахові юридичні знання, уміння і навички; знання зі сфер життєдіяльності людини, пов'язаних із відповідною галуззю правового регулювання; правова свідомість; правомірна поведінка носія цієї професії.

Професійні навички – це інструменти здійснення юристом його професійної діяльності, органічна складова професіограми юриста, вияв та спосіб його світосприйняття та розумного перетворення навколишнього правового простору, запорука подальшого самовдосконалення та професійного зростання. Наявність відповідних навичок сприяє кращому, ефективнішому та оперативнішому використанню юристом власних фахових знань у практичній діяльності. Професійні навички юриста можуть бути класифіковані на організаційні, комунікативні, аналітичні, представницькі та медіаторські.

Важливим елементом правової культури юриста є своєчасне отримання ним повної, достовірної та об'єктивної інформації, що стосується чинної нормативно-правової бази та юридичної практики. Володіння інформацією для юриста – це панування над ситуацією. Пріоритетами для юриста мають стати найновіша фахова інформація, інформація з суміжних галузей знань і практики, новини громадського, політичного, економічного та культурного життя. Юрист повинен розуміти значення інформації та сучасних інформаційних технологій і бути озброєним її найновішими досягненнями.

Правова свідомість і правомірна поведінка юриста – це взаємозумовлені професійні якості. Правова свідомість відображає внутрішній професійний світогляд юриста, його переконаність у необхідності права як такого і правового регулювання суспільних відносин, беззаперечного верховенства права та неухильного дотримання встановлених правил, загострене почуття справедливості у розв'язанні конфліктів на засадах рівності всіх і кожного перед законом (Сущенко, 2009).

Варто погодитися із А. Зайцевою, що для правової культури юриста важливою є не лише правомірна професійна поведінка, але й соціальна активність юриста. Адже пасивна правомірність аж ніяк не визначає культури професійних дій. Юрист у ролі пасивного виконавця чи спостерігача часто завдає шкоди суспільству, а іноді навіть стає на шлях правопорушення (Зайцева, 2014).

Аналіз праць науковців уможливив виділити такі структурні компоненти правової культури майбутніх юристів: *когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-ціннісний компоненти*.

Когнітивний компонент правової культури – це система фахових юридичних знань, які є основними для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності в різних галузях права. Компонент охоплює знання правових норм, чинного законодавства, розуміння права, здатність тлумачити право, правову інформованість, знання прийомів та способів пошуку актуальної правової інформації; переконаність у необхідності та корисності правових норм і законів, установлених

у суспільстві.

Операційно-діяльнісний компонент правової культури – це система правових умінь і навичок здійснення правомірної діяльності, які є практичною реалізацією системи фахових юридичних знань на практиці. Це уміння підкорити свою діяльність вимогам правових норм – правомірно поводитися, реалізовувати суб'єктивні права і юридичні обов'язки, користуватися правовим інструментарієм – законами та іншими правовими актами. Цей компонент характеризується правовими настановами; вміннями та ступенем готовності використовувати право в практичній діяльності; правовою активністю особи, яка виявляється в її юридично значущій поведінці з пріоритетом добровільної соціально активної поведінки; умінням приймати правові рішення і здійснювати юридичні дії у точній відповідності із законодавством.

Особистісно-ціннісний компонент правової культури відображає правові цінності майбутніх юристів, які свідчать про ставлення особи до права, що засноване на його переконаності в цінності права, його ефективності; особистісні якості, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності (відповідальність, наполегливість, здатність учитися, стресостійкість, уміння працювати з людьми та вселяти довіру тощо); поважне ставлення до права – переконаність у необхідності і соціальної корисності правових норм, "віра в право", вироблення орієнтацій на правові цінності і настанови, на використання правових засобів задоволення потреб та інтересів;

Загалом, правова культура майбутніх юристів характеризується чотирма формами діяльності: дотримання, виконання, використання, застосування. Слід погодитися з Є. Мануйловим, що правова культура функціонує як єдність чуттєвого і раціонального у професійній діяльності юриста. Тобто чуттєве і раціональне, наголошує учений, визначає зміст і рівень правової культури юриста. Правове почуття є результатом правової свідомості або її дією, зовнішньою оболонкою. Адекватну правову орієнтацію юриста відрізняє взаємозумовленість чуттєвого та раціонального. Раціональність права – це критерій, який дозволяє сформувати такі системи права, які були б самодостатніми і забезпечували функціонування суспільства на засадах правового почуття та правопорядку. Отже, у правовій культурі юриста чуттєве і раціональне взаємодіють. Це пов'язано із формуванням поваги до права, духовності і моральної відповідальності (Мануйлов, 2013).

Висновки. Таким чином, правову культуру майбутніх юристів слід тлумачити як систему правових знань, умінь, навичок, цінностей, що виявляються у правомірній діяльності і характеризує ступінь і характер їх правового розвитку. Правова культура майбутніх юристів складається із таких компонентів: когнітивного, операційно-діяльнісного та особистісно-ціннісного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Авраменко Л. В. Теорія держави і права / Л. В. Авраменко. – Харків : СПД ФО Вапнярчук Н., 2004. – 287 с.*
2. *Бурмистров В.А. Место и роль правовой культуры в становлении правового государства / В.А. Бурмистрова. – Симферополь : Таврида, 1996. – 190 с.*

3. *Головченко В. Особливості формування правової культури молоді / В. Головченко // Право України. – 2004. – № 10. – С. 120–123.*
4. *Дьоміна О. С. Формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.01 / НАН України ; Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. – К., 2007. – 217 с.*
5. *Загальна теорія держави і права : навч. посіб. / за ред. В. В. Копейчикова, А. М. Колодія. – К. : Юрінком-Інтер, 2000. – 320 с.*
6. *Зайцева А.В. Особливості формування правової культури майбутніх юристів у сучасних умовах. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Юридичні науки. Випуск 6-1. Том 1. 2014*
7. *Козлова О. Г. Правова культура майбутніх юристів як педагогічна проблема / О. Г. Козлова, А. І. Павленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2015. - № 8. - С. 125-134.*
8. *Луцький, І. М., Луцький, А. І., Луцький, М. І., Каленюк, О. М. Проблеми формування правової культури майбутніх юристів в умовах становлення правової держави в Україні / // Економіка та держава. - 2008. - № 6. - С. 52-53.*
9. *Макушев П. В. Професійна правосвідомість і правова культура дільничого інспектора міліції (шляхи формування і удосконалювання) : автореф. дис. … канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Історія політичних і правових учень» / П. В. Макушев ; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2004. – 21 с.*
10. *Мануйлов Є. М. Правова культура юриста як основа його професіоналізму / Є. М. Мануйлов // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Сер. : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. - 2013. - № 3. - С. 211–213. -*
11. *Общая теория права и государства : учебник / под ред. В. В. Лазарева. – М. : Юристъ, 2007. – 575 с.*
12. *Ратинов А. Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования / А. Р. Ратинов // Методология и методы социальной психологи. - М., 1977. – С. 203.*
13. *Сербин Р. Правова культура – важливий фактор розбудови правової держави : автореф. дис. … канд. юр. наук / Р. Сербин. – К., 2003. – 17 с.*
14. *Співак В. Правова культура виборів в Україні: теорія і практика : монографія / В. Співак ; за заг. ред. Ю. С. Шемшученка. – К. : ТОВ Вид-во «Юридична думка», 2006. – 156 с.*
15. *Сущенко В. М. Модель професійної культури правника: критерії та підходи. Наукові записки. Том 90. Юридичні науки. 2009.*
16. *Щербань М. Формування правової культури студентів вищих аграрних закладів І-ІІ рівнів акредитації : автореф. дис. … канд. пед. наук / М. Щербань ; Інститут вищої освіти Академії пед. наук України. – К., 2005. – 20 с.*

TRANSLITERATION OF REFERENCES:

1. *Avramenko L. V. Teoriya derzhavy i prava / L. V. Avramenko. – Kharkiv : SPD FO Vapnyarchuk N., 2004. – 287 s.*
2. *Burmystrov V.A. Mesto y rol' pravovoy kul'tury v stanovlenyy pravovoho hosudarstva / V.A. Burmystrova. – Symferopol' : Tavryda, 1996. – 190 s.*
3. *Holovchenko V. Osoblyvosti formuvannya pravovoyi kul'tury molodi / V. Holovchenko // Pravo Ukrayiny. – 2004. – № 10. – S. 120–123.*
4. *D'omina O. S. Formuvannya pravovoyi kul'tury student·s'koyi molodi v umovakh suchasnoho ukrayins'koho suspil'stva : dys. … kand. yuryd. nauk : 12.00.01 / NAN Ukrayiny ; Instytut derzhavy i prava im. V. M. Korets'koho. – K., 2007. – 217 s.*
5. *Zahal'na teoriya derzhavy i prava : navch. posib. / za red. V. V. Kopyeychykova, A. M. Kolodiya. – K. : Yurinkom-Inter, 2000. – 320 s.*
6. *Zaytseva A.V. Osoblyvosti formuvannya pravovoyi kul'tury maybutnikh yurystiv u*

suchasnykh umovakh. Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya Yurydychni nauky. Vypusk 6-1. Tom 1. 2014

7. *Kozlova O. H. Pravova kul'tura maybutnikh yurystiv yak pedahohichna problema / O. H. Kozlova, A. I. Pavlenko // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. - 2015. - № 8. - S. 125-134.*
8. *Luts'kyy, I. M., Luts'kyy, A. I., Luts'kyy, M. I., Kalenyuk, O. M. Problemy formuvannya pravovoyi kul'tury maybutnikh yurystiv v umovakh stanovlennya pravovoyi derzhavy v Ukrayini /// Ekonomika ta derzhava. - 2008. - № 6. - S. 52-53.*
9. *Makushev P. V. Profesiyna pravosvidomist' i pravova kul'tura dil'nychoho inspektora militsiyi (shlyakhy formuvannya i udoskonalyuvannya) : avtoref. dys. … kand. yuryd. nauk : spets. 12.00.01 «Istoriya politychnykh i pravovykh uchen'» / P. V. Makushev ; Natsional'na akademiya vnutrishnikh sprav Ukrayiny. – K., 2004. – 21 s.*
10. *Manuylov YE. M. Pravova kul'tura yurysta yak osnova yoho profesionalizmu / YE. M. Manuylov // Visnyk Natsional'noyi yurydychnoyi akademiyi Ukrayiny imeni Yaroslava Mudroho. Ser. : Filosofiya, filosofiya prava, politolohiya, sotsiolohiya. - 2013. - № 3. - S. 211–213. -*
11. *Obshchaya teoryya prava y hosudarstva : uchebnyk / pod red. V. V. Lazareva. – M. : Yurist', 2007. – 575 s.*
12. *Ratynov A. R. Struktura pravosoznanyya y nekotorye metody eho yssledovanyya / A. R. Ratynov // Metodolohyya y metody sotsyal'noy psykholohy. - M., 1977. – S. 203.*
13. *Serbyn R. Pravova kul'tura – vazhlyvyy faktor rozbudovy pravovoyi derzhavy : avtoref. dys. … kand. yur. nauk / R. Serbyn. – K., 2003. – 17 s.*
14. *Spivak V. Pravova kul'tura vyboriv v Ukrayini: teoriya i praktyka : monohrafiya / V. Spivak ; za zah. red. YU. S. Shemshuchenka. – K. : TOV Vyd-vo «Yurydychna dumka», 2006. – 156 s.*
15. *Sushchenko V. M. Model' profesiynoyi kul'tury pravnyka: kryteriyi ta pidkhody. Naukovi zapysky. Tom 90. Yurydychni nauky. 2009.*
16. *Shcherban' M. Formuvannya pravovoyi kul'tury studentiv vyshchykh ahrarnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsiyi : avtoref. dys. … kand. ped. nauk / M. Shcherban' ; Instytut vyshchoyi osvity Akademiyi ped. nauk Ukrayiny. – K., 2005. – 20 s.*

STRUCTURAL COMPONENTS OF LEGAL CULTURE OF FUTURE LAWYERS

Yanchenko P.V.,
Postgraduate Student, Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko, Lubny, Ukraine

ЗМІСТ

Розділ 1.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ 7

ХАЛАНГОТ Н.Д., Некоторые находки приват-доцента Г.И. Челпанова в московском архиве и их современный общественный контекст 8

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЯ XXI СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 17

БОЖОК Н.О., Психологічні передумови впливу емоційно-вольової сфери та самооцінки на розвиток фрустраційної толерантності у юнацькому віці 18

ДОНЕЦЬ І.В., Гармонізація психічного гомеостазу: трансперсональний аспект 26

КОМАР Т.О., Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів молоді з інвалідністю 34

ЛАНТУХ І.В., Дослідження психологічних особливостей мотиваційної сфери суб'єктів підприємницької діяльності з різним рівнем особистісної надійності 46

ЛЕВИНСЬКА І.Б., Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний вітчизняний досвід 57

ЛИГОМИНА Т.А., Імідж практичного психолога: теоретичний екскурс .. 66

МАЛЯР О.І., НАЗАРЕНКО Н.А., Психологічне дослідження гендерних уявлень у дітей підліткового віку 75

МЕЛЬНИК О.А., Історія формування інтелектуального пізнання у вітчизняній психології 84

ОВДІЄНКО І.М., Аналіз теоретичних підходів до розуміння благополуччя особистості 93

ПАНАСЮК Р.В., Психологічні теорії формування «я-концепції» у людей з інвалідністю 102

СИВОГРАКОВА З.А., Особливості психологічних компонентів особистісного і професійного самовизначення студентів технічного ВНЗ 114

FURMAN A.V., HIRNYAK A.N., Psychological technology of the interaction between teacher and students under the conditions of innovative module-developmental teaching 123

ЮЩЕНКО Ю.П., КУНДІЙ Ж.П., КЛИМАЧ Т.М., До проблеми віктимної поведінки у студентської молоді 136

Розділ 3.

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ 145

БЕЛОВОЛ Е.В., БОЙКО З.В., ШУРУПОВА Е.Ю., Обучение тех, кому за…: современные подходы 146

БОРОВА В.Є., Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти 158

КУШНІРУК С.А., Закономірності навчання: структурно-змістовий аналіз поняття 168

НІКІТІНА І.В., Життєвий цикл розвитку студентської групи як команди фахівців 181

ОПАЛЮК Т.Л., Дидактико-методичне забезпечення формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя у процесі вивчення гуманітарних дисциплін 188

СУНГУРОВА Н.Л., МИХАЙЛОВА Д., Особенности восприятия информации студентами в условиях сетевой коммуникации 200

ШЕВЧЕНКО В.В., ШУЛЯК Ю.Л., Освітні аспекти використання мережевих сервісів на основі хмарних технологій при підготовці майбутніх учителів 210

Розділ 4.

ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ 221

ВОРОНОВА Н.С., Культурологічний підхід у вищий школі 222

КОЛОМІЄЦЬ С.В., ХОДЦЕВА А.О., Методологія синергетики в дослідженні освітніх систем 230

КОПИТІН І.В., Характеристика методологічного мислення сучасного фахівця 242

КУШНІР Ю.В., ОВЕРЧУК В.А., Культура міжетнічного спілкування: від теорії до практики 250

РОЗВАДОВСЬКА Т.В., Відповідальність: філософський та гуманітарний аспекти 258

ЧУБУКІНА О.В., ТАНЬКО Є.В., Навчання і виховання як компоненти іномовної освіти в контексті міжкультурного діалогу: теоретико-методологічний аспект 268

ЮНИК І.Д., Специфіка роботи структурно-функціональних складників пам'яті в учасників бренд-комунікації 279

Розділ 5.
ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 289

АКІМОВА О.В., ПУСТОВІТ Г.П., МАГРЛАМОВА К.Г., Специфіка підготовки педагогічного персоналу для навчання майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах 290

БОНДАРЕНКО Д.В., Функціональний аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики 301

ДРАБ Н.Л., ЛОБЕЦЬКА І.М., Розвиток професійно-спрямованого монологічного мовлення студентів старших курсів економічних ВНЗ України на заняттях англійської мови 310

ДРАГІЄВА Л.В., Проблема підготовки майбутніх викладачів до творчої професійної діяльності 318

ДУХАНІНА Н.М., Академічне письмо: проблеми, процеси, підходи 328

ІСАКОВА Є.П., Загальна характеристика системи викладання англійської мови та підготовки вчителів іноземних мов в КНР ... 337

МОРОЗОВА М.М., Шляхи формування економічної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому процесі ВНЗ 349

ПОЧИНОК Ю.М., Формування професійної компетентності майбутніх лікарів на засадах міждисциплінарної інтеграції у гуманітарній підготовці 357

УСАЧОВА О.В., ПАХОЛЬЧУК Т.М., КОНАКОВА О.В., СІЛІНА Є.А., ДРАЛОВА О.А., Підходи до викладання питань імунопрофілактики для студентів медичного факультету на кафедрі дитячих інфекцій 366

ЯНЧЕНКО П.В., Структурні компоненти правової культури майбутніх юристів 375

CONTENTS

Chapter 1.

G.I. CHELPANOV: HISTORICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGY AS AN INDEPENDENT SCIENCE 7

KHALANGOT M., Some discoveries of privat-docent chelpanov in a moscow archive and their modern context 8

Chapter 2.

PSYCHOLOGY OF THE 21st CENTURY: ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS 17

BOZHOK N.O., Background psychological impact emotional and volitional and self developments frustration tolerance in adolescence 18

DONETS I.V., Harmonization of mental homeostasis: the transpersonal aspect 26

KOMAR T.O., Psychological characteristics of internal personalized conflicts of youth with disability 34

LANTUKH I.V., Research of psychological features of motivation sector of subjects of enterprise activity with different level of personal reliability 46

LEVINSKA I.B., Structure of professional competency of the future psychologist: theoretical domestic experience 57

LYGOMINA T.A., Image of practical psychologist: theoretical excursion 66

MALYAR O.I., NAZARENKO N.A., Psychological study of gender views in adolescents 75

MELNYK O.A., History of formation of intellectual knowledge and the ukrainian psychology 84

OVDIENKO I.M., Analysis of theoretical approaches to understanding the personality of well-being 93

PANASYUK R.V., Psychological theory of "i-concept" formation in people with disabilities 102

SYVOGRAKOVA Z.A., Features of psychological components of personal and professional self-determination of technical universities' students 114

FURMAN A.V., HIRNYAK A.N., Psychological technology of the interaction between teacher and students under the conditions of innovative module-developmental teaching 123

YUSHCHENKO YU.P., KUNDIY J.P., KLIMACH T.M., To problem of victimal behavior of student youth 136

Chapter 3.

PEDAGOGY OF THE FUTURE: TECHNOLOGIES OF CULTIVATION OF THE PERFECT PERSONALITY 145

BELOVOL E.V., BOYKO Z.V., SHURUPOVA E.YU., Education for whom for ... : modern approaches 146

BOROVA V.YE., Use of modern information technologies in preparing future faculty of preschool education 158

KUSHNIRUK S.A., Education: structural and content analysis of concept 168

NIKITINA I.V., Life cycle of development of student groups as teams of professionals 181

OPALYUK T.L., Didactical and methodical provision of forming of the future teacher' social reflexion in the study of humanitarian disciplines 188

SUNGUROVA N.L., MIKHAILOVA D., Peculiarities of perception by students of information in conditions of network communication 200

SHEVCHENKO V.V., SHULAK Y.L., Educational aspects of the use of network services based on cloud technologies in the preparation of future teachers 210

Chapter 4.

PHILOSOPHY OF MAN, SOCIETY AND CULTURE: DIMENSIONS OF THE THIRD MILLENNIUM 221

VORONOVA N.S., Culturological approach to higher school 222

KOLOMIETS S.V., HODTSEVA A.O., Methodology of synergy in educational systems research 230

KOPYTIN I.V., Characteristics of the methodological thinking of the modern professionals 242

KUSHNIR YU.V., OVERCHUK V.A., Culture of interinstitutional communication: from theory to practice 250

ROSVADOVSKA T.V., Responsibility: philosophical and humanitarian aspects 258

CHUBUKINA O.V., TANKO E.V., Education as component of education in foreign language in the context of intercultural dialogue: theoretical-methodological aspects 268

UNYK I.D., Specification of work of structural-functional memory composites in brand communication participants 279

Chapter 5.

PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF EUROPEAN STANDARDS OF EDUCATION IN UKRAINE **289**

AKIMOVA O.V., PUSTOVIT G.P., MAGRLAMOVA K.G., Specification of training of pedagogical personnel for education of future medicines in higher medical educational institutions 290

BONDARENKO D.V., Functional analysis of professional preparation for future music teachers..... 301

DRAB N.L., LOBETSKA I.M., Development of students' professionally-determined monological language during educational courses of economic higher education in ukraine on english language learning..... 310

DRAGIEVA L.V., The problem of preparing future teachers to creative professional activity 318

DUHANINA N.M., Academic writing: problems and processes, approaches 328

ISAKOVA E.P., General characteristics of the english language training and preparation of teachers of foreign languages in the China 337

MOROZOVA M.M., Ways of forming economic competence for students of humanitarian specialties in the educational process of higher education 349

POCHYNOK Y.M., Formation of professional competency of future doctors on the facilities of international distribution integration in humanitarian preparation 357

USACHOVA O.V., PAKHOLCHUK T.M., KONAKOVA O.V., SILINA YE.A., DRALOVA O.A., Approaches to immunoprophylaxis issues for students of medical faculty on department of children infection 366

YANCHENKO P.V., Structural components of legal culture of future lawyers..... 375

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 37(4)

Вип. 37 (4), Том І (23), 2016-2018 р.

ВВК 74.58
G 94
THE JOURNAL OF HUMANITIES of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. – Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2016.
Ed. 37. – 508 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:
Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda State registration certificate КВ №16427-4899р from April 20. 01. 2010.
The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine in pedagogical and philosophic sciences from 07.10.2016 № 1222, psychological sciences from 11.07.2016 № 820.

CHIEF EDITOR:
KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:
PEDAGOGY: ANDERSONE R., Doctor of Pedagogy, Professor (Latvia); **VASHULENKO M. S.,** Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.,** Doctor of Pedagogy, Professor; **GRECMANOVÁ H.,** Ph.D., Professor of Pedagogy (Slovakia); **GROENWALD M.,** Dr.hab., Professor (Poland); **DOBROSKOK I. I.,** Doctor of Pedagogy, Professor; **RYK S. M.,** Ph.D., Associate Professor (Deputy Editor); **TOKMAN H. L.,** Doctor of Pedagogy, Professor; **CHERNENKO** G.M., Ph.D., Associate Professor (Executive Secretary); **SHAPRAN O. I.,** Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: BULAKH I. S., Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOKHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **MIRSKI A.,** Dr., PhD in Psychology (Poland); **RYK S.M.,** PhD, associate professor (Deputy Editor); **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine, **TKACHUK T.A.,** Doctor of Psychology, Professor.

PHILOSOPHY: ANDRUSCHENKO V. P., Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.,** Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor (Latvia); **KONVERSKYI A. E.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **RYK S. M.**,PhD, Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.,** Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNIY I. P.**,Doctor of Philosophy, Professor; **KHARCHENKO L. M.**, PhD, Associate Professor (Executive Secretary); **KHARKOVSHCHENKO Y. A.**, Doctor of Philosophy, Professor.

REVIEWERS:.KODLYUK Y.P., Doctor of Pedagogy, Professor; **MARUSYNETS M.M.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **ZASIEKINA L. V.**, Doctor of Psychology, Professor; **LOZOVA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **MARCHUK N. H.**, Doctor of Philosophy, Professor; **SAMCHUK Z. F.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 4 від 19 жовтня 2016 р.)

Authors are responsible for the content, author's position, accuracy of facts and quotes set out in the article.

ISBN 978-966-2760-59-0
ISSN 2308-5126

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди". Протокол № 4 від 19 жовтня 2016 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., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Сєрова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Макет та верстка:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Вип. 37(4), Том І (23): Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – Друге видання.
– К.: Гнозис, 2018. – 390 с.

Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H. Skovoroda" – Vol. 37(4), Volume I (23): Thematic Issue "International Chelpanov's Psycho-Educational Reading". – The 2nd Edition. – K.: Gnosis, 2018. - 390 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899р від 20.01.2010 року.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук наказом МОН України від 11.07.2016 № 820.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

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 978-966-2760-64-4
ISSN 2308-5126

© ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди", 2016- 2018 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2018 р.
© Психологічний інститут РАО, 2018 р.
© Московський міський психолого-педагогічний університет, 2018 р.
© Інститут проблем виховання НАПН України, 2018 р.
© Видавництво "Гнозис", 2018 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 20.11.2017 р. Формат 60x841 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Book Antiqua.
Ум. друк. арк. 41,9. Наклад 300 примірників. Зам. № 2920/1.