

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 7 від 15 березня 2015 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., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том V (65) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 618 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume V (65): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” – K.: Gnosis, 2015. – 618 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-617-7380-06-0
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.65.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.
© Видавництво «Друкарський двір Олега Федорова», 2015 р.

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

BBK 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, 2015. Ed. 36. - 303 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda
State registration certificate KB №16427-4899p from April 20. 01. 2010.

The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine
in psychological and philosophic sciences from 14.04.2010 №1-05/3,
pedagogical sciences from 06.10.2010 №3-05/6.

CHIEF EDITOR:

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

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **NIKITCHYNA S.O.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **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; **MANOHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine.

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 of the University of Latvia (Latvia); **KOTSUR N. I.**, Doctor of History, Professor; **RYK S. M.**, Ph. D., Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNII I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **YAROSHOVETS V.I.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KOZHUKHOVSKA L. P.**, Ph. D. of Pedagogy, Associate Professor (Executive Secretary).

REVIEWERS: **Levshin M. M.**, Ph.D. of Pedagogy, Professor; **Tkachuk T. A.**, Doctor of Psychology, Professor; **Marchenko O. V.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 7 from March 12, 2015)

AUTHORS ARE RESPONSIBLE FOR THE CONTENT, AUTHOR'S POSITION, ACCURACY OF FACTS AND QUOTES SET OUT IN THE ARTICLE.

ISBN 978-617-7009-28-2

ISSN 2308-5126

PEREYASLAV-KHMELYNYSKYI SPU
NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA, 2015.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 36, том V (65), 2015 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

Інтеграційний потенціал сучасної освіти:
геополітичні, ринкові та екзистенційні важелі впливу

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

**Психолого-педагогічні та
організаційні умови запровадження
європейських стандартів вищої
освіти в Україні**

АВРАМЕНКО А.І.,

кандидат фармацевтичних наук,
старший викладач,
кафедра фізичної та колоїдної хімії,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ФОРМУВАННЯ УМОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Рівень розвитку економіки, в якій основним ресурсом стає мобільний та висококваліфікований людський капітал, потребує нової якості масової освіти. Компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності майбутнього фахівця є однією з таких. Тому мета роботи полягає у розкритті особливості формування психолого-педагогічних умов самоосвітньої діяльності студентів у медичному вузі в умовах інформаційно-освітнього середовища. Реалізація даної умови полягає у відборі змісту наукової літератури для самостійного вивчення, створення викладачами кафедри методичних посібників, в тому числі електронних, для підготовки до практичних занять, семінарів, підсумкових занять, вебінарів, веб-консультацій. Отже, психолого-педагогічні умовами формування професійної готовності студента-медика до самоосвіти виступають: орієнтація на особистість і забезпечення повного його саморозкриття, суб'єктна позиція по відношенню до власного професійного розвитку, націленість на професійне становлення майбутнього фахівця, студента-медика як особистості, суб'єкта діяльності, що розширює межі його самоосвіти.

Ключові слова: медичний університет, інформаційно-комунікаційні технології, компетентність самоосвіти студентів.

Уровень развития экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требует нового качества массового образования. Компетентность в сфере самостоятельной

познавательной деятельности будущего специалиста является одним из таких. Поэтому цель работы заключается в раскрытии особенностей формирования психолого-педагогических условий самообразовательной деятельности студентов в медицинском вузе в условиях информационно-образовательной среды. Реализация данного условия состоит в отборе содержания научной литературы для самостоятельного изучения, создания преподавателями кафедры методических пособий, в том числе электронных, для подготовки к практическим занятиям, семинаров, итоговых занятий, вебинаров, веб-консультаций. Следовательно, психолого-педагогическими условиями формирования профессиональной готовности студента-медика к самообразованию выступают: ориентация на личность и обеспечения полного его самораскрытия, субъектная позиция по отношению к собственному профессиональному развитию, нацеленность на профессиональное становление будущего специалиста, студента-медика как личности, субъекта деятельности, расширяет границы его самообразования.

Ключевые слова: медицинский университет, информационно-коммуникационные технологии, компетентность самообразования студентов.

The level of economic development, in which is the main resource is mobile and highly qualified human capital, requires a new quality of mass education. Competence in independent cognitive activity of future specialist is one of it, as it allows an individual a flexible improvement of their professional qualifications to changing life situations. Therefore, the purpose of work - to reveal features of formation of psycho-pedagogical conditions of self education of students in a medical college in terms of information-educational environment. In this regard, the main feature of education in the Zaporozhye State Medical University is to ensure the availability of educational material for self-study, and exactly visualization of the process through the usage of technical means provides the qualitative learning. Implementation of this condition is the selection of the content of scientific literature (monographs, articles, scientific reviews, reviews of foreign and local authors) for self-study, creation of the teaching aids by the lecturers of the department, including also electronic ones, for self-training for practical classes, seminars, outcome studies, including also for English-speaking students, webinars, web

consultations. Therefore, psychological and pedagogical conditions of formation of professional readiness of medical student self-education are: focus on the individual and ensure his full self-disclosure, subjective attitude towards own professional development, focus on the professional development of future specialist, medical student as a person, actor, extends the borders of his self-education.

Key words: *medical university, information and communication technologies. students self-educational competence.*

Вступ. Рівень розвитку економіки, в якій основним ресурсом стає мобільний та висококваліфікований людський капітал, потребує нової якості масової освіти. Тому сучасні соціально-економічні реалії вимагають конструктивних змін у сфері медичної освіти та спрямовують науковий пошук на розвиток нових шляхів формування компетентної особистості, яка не просто має певну суму знань, умінь, навичок та професійно необхідних якостей, але і здатна до постійного самовдосконалення [1].

Одним з важливіших аспектів компетентісно-орієнтованої освіти є визначення ключових компетенцій, які були б універсальними за своїм характером та ступенем застосування. Компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності майбутнього фахівця є однією з таких, оскільки дозволяє особистості гнучко вдосконалювати свою професійну кваліфікацію відповідно до мінливих життєвих ситуацій [2]. Таким чином, компетентісний підхід у навчанні розглядається як важлива методологічна основа вдосконалення цілісного освітнього процесу підготовки висококваліфікованих фахівців різного профілю, в тому числі й майбутніх медичних працівників, здатних до безперервного самовдосконалення шляхом освіти і навчання протягом усього життя.

На сьогоднішній день процес навчання в медичному вузі України відбувається в умовах інформаційно-навчального середовища, яке є провідним у реалізації розвитку сучасного інформаційного суспільства [3]. Отже, формування готовності до самоосвіти майбутнього медичного фахівця з орієнтацією на використання нових засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) - це цілісний багатокомпонентний процес професійно-значущої особистої освіти, яка потребує створення певних психолого-педагогічних умов та організації систематичної роботи з формування умінь та навичок самоосвітньої діяльності [4].

Під час роботи із засобами ІКТ здійснюється процес індивідуалізації, так як надається право вибору способу навчання завдяки організації різних видів діалогового вчення одночасно на одному і тому ж відрізку навчального про-

цесу. Отже, підхід, в якому відбувається навчання з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій - найбільш реальний шлях забезпечення позитивної мотивації навчання, формування стійкого пізнавального інтересу учнів, підвищення якості знань, створення педагогічних умов для розвитку здібностей учнів, залучення в самостійну творчу діяльність [5;6]. Він також відображає єдність готовності та здатності до ефективного здійснення самоосвіти з використанням її нових форм і посилення на електронні навчально-інформаційні матеріали та освітні ресурси мережі Internet [3].

Тому **мета статті** полягає у розкритті особливості формування психолого-педагогічних умов самоосвітньої діяльності студентів у медичному вузі в умовах інформаційно-освітнього середовища. Насамперед реалізація даного процесу стосується професорсько-викладацького складу медичних вузів, оскільки їх професійна здатність, авторитет і результативність їх діяльності залежать від уміння самостійно та систематично розширювати власний кругозір в обраній предметній галузі сучасної медицини, опановуванні інноваційними методами та можливості освоювати новітні технології навчання [3]. Таким чином, використання широких інформаційних можливостей мережі Internet та різноманітного програмного забезпечення дозволяє викладачеві ефективно впливати на самостійну пізнавальну діяльність студентів та активізувати психологічні механізми позитивного ставлення до процесу пізнання, а також підвищувати рівень його інформаційної компетентності [7,8].

Процес навчання сучасного студента повинен містити не тільки акумульований багаж знань, а й сформувати здатність самостійно шукати та використовувати засоби і способи вирішення проблем, виробити власну індивідуальну систему навчання, тобто він повинен бути самостійним та ініціативним [8]. Слід також зазначити, що в умовах навчально-інформаційного середовища створюються можливості не тільки для «передачі» певної інформації від викладача до студента, а й активізується самостійна робота з використанням інших сучасних освітніх технологій.

Тому головною особливістю освіти в Запорізькому державному медичному університеті є забезпечення доступності навчального матеріалу для самостійного навчання і саме візуалізація даного процесу за допомогою застосування технічних засобів які б забезпечували якісне засвоєння матеріалу.

Зокрема, на кафедрі фізичної та колоїдної хімії ЗДМУ формування професійної готовності майбутнього фахівця до самоосвіти реалізується за наступних взаємопов'язаних між собою психолого-педагогічних умов [3,8,9]:

- *формування мотиваційно-ціннісного середовища, яке передбачає розвиток внутрішньої потреби в систематичному оновленні та збага-*

ченні професійних знань, усвідомленні процесу самоосвіти як особистісно-громадській діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій і позитивної мотивації щодо її здійснення. Формування у студентів прагнення отримати глибокі і міцні знання з обраної спеціальності (наприклад, знання основ медичної та хімічної термінології з предмету) забезпечує успішну реалізацію майбутньої професійної діяльності. Усвідомлення високої соціальної значимості медичної праці, в цілому, відображає ставлення майбутнього фахівця до медичної та фармацевтичної професії як цінності;

- включає *організаційний компонент*, який містить вміння та навички самоорганізації: цілеспрямованість (орієнтація, визначення мети), раціональне планування та організацію самостійної пізнавальної діяльності (проектування власних дій, вибір форм і методів, джерел самоосвіти, організація робочого місця, самозвіт за результативністю роботи) . Реалізація даної умови полягає у відборі змісту наукової літератури (монографії, статті, наукові огляди, рецензії зарубіжних та вітчизняних авторів) для самостійного вивчення, створення викладачами кафедри методичних посібників, у тому числі електронних, для самостійної підготовки до практичних занять, семінарів, підсумкових занять, вебінарів, веб-консультацій;
- *процесуально-інформаційний компонент*, що включає інформаційно-пошукові (пошук і відбір потрібної інформації, її використання для отримання нових знань) і технологічні знання та вміння. Для виконання даної психолого-педагогічної умови на кафедрах ЗДМУ використовується як один з методів проблемно-орієнтованого навчання проектна технологія, яка заснована на виконанні дослідницьких проектів. У ході розробки проектів кожен студент бере участь в обговоренні ідеї, формулюванні теми, плануванні та прогнозуванні результатів своєї наукової роботи. Кожен проект вимагає роботи з ресурсами мережі Internet, регулярних зустрічей-обговорень проміжних результатів та консультації з викладачем-куратором і таке інше;
- *контрольно-рефлексивний компонент*, об'єднуючий критичний самоаналіз і самооцінку наявних знань і умінь, самоконтроль на всіх етапах здійснення самоосвіти з можливою подальшою регуляцією та самокорекцією, рефлексія (розробка нових завдань для наступного циклу самоосвіти, визначення напрямків удосконалення власної самоосвітньої діяльності). Реалізація даної умови здійснюється у формі підготовки презентації, проекту у вигляді повідомлення, відеофільму, посібника, його захисту, створення наочного матеріалу, участі студентів у СНТ, науково-практичних конференціях, олімпіадах з предмету

(регіональних, всеукраїнських, міжнародних), публікації результатів у наукових виданнях.

У Запорізькому державному медичному університеті інформаційні та комунікаційні технології широко впроваджуються в навчальний процес. На кафедрі фізичної та колоїдної хімії навчаються студенти фармацевтичного факультету за спеціальностями: фармація, технологія парфумерно-косметичних засобів (денна та заочна форма навчання); медичного факультету за спеціальностями: лікувальна справа, стоматологія, лабораторна діагностика.

У навчальному процесі на кафедрі використовуються: візуалізація знань (демонстраційно - енциклопедичні програми; програма презентацій PowerPoint); проведення віртуальних лабораторних робіт; закріплення викладеного матеріалу (тренінг, різноманітні навчальні програми, лабораторні роботи); система контролю та перевірки (тестування з оцінюванням, контролюючі програми); самостійна робота учнів (навчальні програми типу «Ratos», розвиваючі програми). Зокрема, весь лекційний курс представлений вигляді мультимедійних презентацій. На практичних заняттях студенти мають можливість ознайомитись з ходом виконання лабораторної роботи з теми з відеоматеріалу, ще раз повторити основні моменти досліджуваного матеріалу з короткого відеоролика безпосередньо у навчальній лабораторії. Комп'ютерний клас кафедри надає студентам можливість пройти навчальне тестування з поясненнями і роботою над помилками. На сторінці кафедри на сайті університету представлений весь матеріал, необхідний студентам для підготовки до занять та здачі підсумкових модулів.

Висновок. Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що психолого-педагогічними умовами формування професійної готовності студента-медика до самоосвіти виступають: орієнтація на особистість та забезпечення повного його саморозкриття, суб'єктна позиція по відношенню до власного професійного розвитку, націленість на професійне становлення майбутнього фахівця, студента-медика як особистості, суб'єкта діяльності, що розширює межі його самоосвіти.

Список використаних джерел:

1. Лобачев С. Л. Учебный процесс в системе открытого образования: опыт и перспективы / С. Л. Лобачев // Телематика-2003 : тр. Десятой Всерос. науч.-метод. конф. СПб., 2003. - С. 443-449.
2. Олексенко В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С.66-70.
3. Полат Е. С. Петров А. Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. – 1999. - №7. – С.29-34
4. Михальченко М. І. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації //

- Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 14-23.
5. Олексенко В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С.66-70.
 6. Бершадский А. М. Дистанционное образование на базе новых информационных технологий : учеб.пособие / А. М. Бершадский, И. Г. Кревский. Пенза : ПГТУ, 1997.
 7. Пидкасистый П. И. Тыщенко О. Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. – 2000. - № 5 – С.7-12
 8. Шахмаев Н. М. Технические средства дистанционного обучения. М. : – «Знание», 2000. – 276с.
 9. Бурыйкин К. Н. Особенности самоактуализации студентов СГА / К. Н. Бурыйкин // Труды ун-та. М., 2004. - Вып. 78 : Гуманитарные науки. Психологические аспекты мониторинга качества.
 10. Видро В. Л. Интерактивные компьютерные программы в системе дистанционного обучения МИМ ЛИНК / В. Л. Видро, В. Е. Поляк // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. М., 2001. - С. 76-78.
 11. Околесов О. П. Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения // Педагогика. – 1999. - № 6. – С.50-56

Transliteration:

1. Kisel'ova O.B. Sutnist' i kriterii sformovanosti kompetentnosti samoosviti maybutn'ogo pedagoga /O.B. Kisel'ova //Pedagogika ta psikhologiya: [zb. nauk. prats']. – Kharkiv: KhNPU imeni G.S. Skovorodi, 2010. – Vip. 36. – S.70-76.
2. Korovina I. A. Formirovanie professional'noy napravlenosti studenta-medika v samoobrazovatel'noy deyatel'nosti / I. A. Korovina // Intellect. Innovatsii. Investitsii. — Orenburg, 2011. — № 4. — S. 145— 149.
3. Bilousova L.I. Tekhnologiya formuvannya u maybutnikh pedagogiv kompetentnosti samoosviti z vikoristannyam potentsialu informatsiynonavchal'nogo seredovishcha / L.I. Bilousova, O.B. Kisel'ova // Informatsiyni tekhnologii v osviti: Zbirnik naukovikh prats' . Vipusk 3. – Kherson: Vidavnitstvo KhDU, 2009. – S. 11-19.
4. Lobachev S. L. Uchebnyy protsess v sisteme otkrytogo obrazovaniya: opyt i perspektivy / S. L. Lobachev // Telematika-2003 : tr. Desyatoy Vseros. nauch.-metod. konf. SPb., 2003. - S. 443-449.
5. Burykin K. N. Osobennosti samoaktualizatsii studentov SGA / K. N. Burykin // Trudy un-ta. M., 2004. - Vyp. 78 : Gumanitarnye nauki. Psikhologicheskie aspekty monitoringa kachestva.
6. Akmanova S.V. Razvitie navykov samoobucheniya u studentov universiteta: dis....kand. ped. nauk: 13.00.08 / S. V. Akmanova. – Magnitogorsk, 2004. –

- 197 s.
7. Shcholak O.B. Informatsiyno-navchal'ne seredovishche yak chinnik formuvannya kompetentnosti v maybutn'ogo fakhivtsya u protsesi samoosviti / O. B. Shcholak // Zbirnik naukovikh prats'. Pedagogichni nauki. Vipusk 43. – Kherson : Vidavniststvo KhDU, 2006. – S. 366-370.
 8. Shcholak O.B. Kompetentnist' samoosviti yak pedagogichna problema / O.B. Shcholak // Materiali IV Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferentsii [„Tsinnisni prioriteti osviti u XXI stolitti: innovatsiyniy rozvitok osvitnikh sistem”], (Lugans'k, 3-5 zhovt. 2007r.). – Ch. 3. – Lugans'k : Al'ma-mater, 2007. – S. 167-175.
 9. Innovatsionnye metody obucheniya v sisteme prepodavaniya klassicheskikh distsiplin /V.V. Zinchuk i dr.// Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii i metodicheskoe obespechenie v vysshey meditsinskoy shkole: Materialy Respublikanskoj konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. – Grodno, 2010. – S. 104-107.

A. И. Авраменко, Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.
Формирование условий психолого-педагогической готовности будущих медицинских работников к профессиональному самообразованию в условиях информационно-учебной среды.

A. I. Avramenko. Zaporozhye State Medical University, Zaporoshye, Ukraine.
Formation of the conditions of psychological and educational readiness of future medical for professional self-learning under informational and educational environment.

E-mail: antonina.avramenko2012@mail.ru

АРТЁМЕНКО В.В.,

доктор медицинских наук, доцент,
заведующий кафедрой
симуляционной медицины, директор
Учебно-инновационного центра
практической подготовки врача

НОСЕНКО В.М.,

кандидат медицинских наук, доцент,
кафедра симуляционной медицины,
инструктор Учебно-инновационного
центра практической подготовки
врача

БЕРЛИНСКАЯ Л.И.,

ассистент, кафедра симуляционной
медицины, инструктор Учебно-
инновационного центра практической
подготовки врача,
Одесский Национальный медицинский
университет, Украина

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ СИМУЛЯЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В Одессе создан первый на территории Украины Учебно-инновационный центр практической подготовки врача. Проводилась оценка практических навыков при коррекции неотложных состояний до и после тренинга. Использовались новые методики обучения, психологические шкалы и анкетирование. Уже во время третьего тренинга отмечено сокращение длительности выполнения навыков примерно в 2 раза и в 1,5 раза повышение общего оценивания и оценки качества командной работы.

Ключевые слова: симуляционная медицина, неотложные состояния, проблемно-ориентированный подход, метод ситуационного обучения.

Перший Навчально-інноваційний центр практичної підготовки

лікаря в Україні створено в Одесі. Використовувалися нові методики навчання, психологічні шкали та анкетування. При оцінці практичних навичок, які були придбані під час тренінгу з надання допомоги при невідкладних станах, відмічене скорочення тривалості виконання навиків приблизно в 2 рази і підвищення загального оцінювання і оцінки якості командної роботи в 1,5 рази.

Ключові слова: симуляційна медицина, невідкладні стани, проблемно-орієнтований підхід, метод ситуативного навчання.

The first Educational-innovative Centre for the Physician Practical Training in Ukraine created in Odessa. The estimation of practical skills in the correction of emergency conditions before and after the training. We used the new methods of teaching, psychological scales and questionnaires. In assessing the practical skills that were acquired during the training to assist emergency conditions, it was marked reduction in the duration of skills approximately 2-fold increase in the overall evaluation and quality assessment and team-work in 1.5 times.

Key words: a simulation medicine, emergency conditions, a problem-based learning, the method of situational learning.

Актуальность. В последние годы разработаны современные стандарты медицинской помощи, отвечающие требованиям высокой эффективности и безопасности. Вместе с тем существующая система подготовки врачей не позволяет реализовывать их в полном объёме. Основными проблемами являются: 1) недостаточное внимание к обучению алгоритмам действий, максимально быстрому принятию решения и безукоризненному выполнению манипуляций в непривычных условиях в сотрудничестве со специалистами различного профиля; 2) проблема взаимодействия с пациентом у начинающего врача; 3) часто требуется проведение сложных инвазивных манипуляций, сопряжённых с рисками для жизни пациента; 4) практические навыки оказания медицинской помощи теряются довольно быстро, причём значительно быстрее, чем теоретическая подготовка; 5) некоторые состояния в практической деятельности врача могут встречаться довольно редко и возникает проблема в отсутствии постоянного тренинга; 6) обучаться лечению неотложных состояний (НС) в обычной клинической среде проблематично – возможность их отработки возникает только в случае развития угрозы жизни пациента. Вот поэтому то, в данной ситуации, как ни в какой другой, и важна

роль симуляционного обучения (СО). В 2009 году «Всемирным альянсом безопасности пациентов» при поддержке ВОЗ было опубликовано «Руководство по обеспечению безопасности пациентов» для высших учебных медицинских заведений [1], в котором отмечается, что учреждения должны создать безопасную и надёжную образовательную среду для обучения клиническим навыкам. Одним из путей реализации данной цели является СО, которое имеет целый ряд преимуществ в отличие от традиционной системы медицинского образования (МО). В мире накоплен довольно большой опыт работы в области СО. Тем не менее, методики применения и оценки качества СО в медицине до сих пор неоднозначны [2]. Остаются открытыми такие вопросы, как частота проведения тренингов, методика обучения, особенно сложным инвазивным манипуляциям, модель симуляционного сценария, параметры оценки работы обучаемого [3] и другие. Наиболее оптимальной является система МО, основанная на принципах распространённого во всём мире проблемно-ориентированного подхода (ПОП) в МО и его составной части - метода ситуационного обучения (МСО) [4]. При ПОП обучаемые занимаются небольшими группами, руководимыми наставником. Вначале они изучают установленную проблему. В ней содержится иницирующая информация (триггеры) для формулирования целей или концепций, которые используются для составления программы для индивидуального или группового изучения. В дальнейшем они контролируют свои достижения и ставят по мере необходимости следующие цели. ПОП даёт возможность развить способности превращать знания в практический результат уже на раннем этапе, стимулирует участие в процессе обучения и помогает приобрести навыки работы в команде. При этом делают упор больше на смысле (понимании) того, что изучают, а не на воспроизведении (запоминании). Обучение в значительной мере носит самоуправляемый характер, чтение лекций сведено к минимуму. ПОП начали практиковать впервые в Университете МакМастера в Канаде. МСО (или «case study», от английского case - случай, ситуация) - метод обучения и анализа, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта при выявлении, отборе и решении проблем, при работе с информацией и осмыслении значения деталей, описанных в ситуации, при работе с предположениями и заключениями, при оценке альтернатив, при принятии решений, при слушании и понимании других людей (навыки групповой работы). Это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных задач – ситуаций (кейсов) и относится к неигровым имитационным активным методам обучения, к ПОП. Непосредственная цель метода – совместными усилиями группы обучаемых проанализировать ситуацию, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение. По окончании – оценка предложен-

ных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. МСО считается одним из самых эффективных способов обучения навыкам решения типичных проблем. Отличительной особенностью МСО является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Он является достаточно эффективным средством организации МО. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, когда нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество обучаемого и преподавателя. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности. Технология: по определённым правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые обучаемым нужно получить. При этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию. Достоинством МСО является и развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения. В МСО преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с неэмоциональностью изложения материала (эмоций, творческой конкуренции так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль).

Материал и методы. В 2014 году на базе Одесского национального медицинского университета был создан первый на территории Украины Учебно-инновационный центр практической подготовки врача. Одним из основных направлений его деятельности является разработка новых инновационных подходов к МО в Украине, отработка теоретических и практических навыков и приобретение опыта эффективной командной работы при этом. Организация подготовки осуществляется путём создания условий для самостоятельного выполнения обучаемым диагностических и лечебных манипуляций на тренажёрах под руководством врачебного и педагогического коллективов преподавателей, психологов. Она основана на принципах ПОП в МО и МСО.

Результаты и обсуждение. В результате творческой научно-исследовательской работы Центра были получены собственные методики как со стороны педагогических, так и практических аспектов подготовки обучаемых. Особенности ПОП и МСО в условиях Центра: 1) в оценке профессиональной

пригодности обучаемых медицинских работников используется опросник поведения и переживания, связанного с работой (шкала «АVЕМ»), на основании анализа его показателей и их взаимосвязей выделяются четыре типа поведения и переживания в профессиональной среде [5]; 2) обучение реализуется в виде тренингов для небольших групп обучаемых (не более 6 человек); информация подаётся не сразу, а «кейсами», по мере постепенного обсуждения имеющихся фактов и собранной информации (личный опыт, презентации преподавателя группы, доклады и рефераты самих обучаемых, данные из сети Интернет, из руководств, основанных на доказательной медицине, и т.п.), основной упор делается на то, что проблемы темы занятия решаются соответственно утверждённым клиническим протоколам (примерный список кейсов для сценариев: политравма; гиповолемический, кардиогенный или анафилактический шок; тромбоз эмболия лёгочной артерии; острый инфаркт миокарда; острая сердечно-сосудистая недостаточность; отёк лёгких; приступ бронхиальной астмы; отёк лёгких; острый инсульт; комы; острая кровопотеря; напряжённый пневмоторакс; острая черепно-мозговая травма и др.); 3) обучение сконцентрировано на поиске информации необходимой для решения конкретных практических ситуаций и сценариев и на отработке практических навыков для этого (используются манекены и фантомы низкого и среднего уровня реалистичности, для которых можно использовать УЗ-контроль (отработка техники внутривенных и внутрикостных инъекций, проведение пункции и катетеризации периферических и центральных вен, катетеризации мочевого пузыря, торакоцентеза, введения назогастрального зонда, люмбальной пункции и др., навыков индивидуальной и командной СЛР, приёма Селлика, освобождение дыхательных путей при аспирации и обтурации, проведение дыхания «рот в рот», «рот в нос», ручной ИВЛ мешком Амбу, постановки ларингеальной маски, оро- и назо-трахеальной интубации, выполнение конико-, крико- и трахеотомии, трахеостомии)); клинические ситуации многократно прорабатываются, в том числе и с помощью сценариев для роботов-симуляторов высокого уровня реалистичности с обратной связью и с гибкой системой программирования, которые дают совершенное воспроизведение патофизиологии с возможностью auscultation сердечных тонов, дыхательных шумов, определения проведения пульса на магистральных сосудах, зрачковых рефлексов, меняющегося цвета кожных покровов, возможность проведения диагностических и лечебных манипуляций, мониторинга на обычных следящих системах АД, ЧСС, насыщения крови кислородом и углекислым газом, центральной и периферической температуры, СЛР с использованием обычных медицинских приспособлений и аппаратуры (аппарат ИВЛ, мешок Амбу, дефибриллятор, ларингоскоп, ларингеальная маска, желудочный зонд, кардиомонитор, пуль-

соксиметр и т. п.)), причём важен запрограммированный ответ работа на все действия обучаемого, на введение фармакологических препаратов, в частности на дозу и путь введения, вывод необходимых параметров «жизнедеятельности» работа на монитор в динамике, полная автономность, возможность транспортировки работа и воспроизведения ситуаций любой сложности, редкой патологии и НС, сложных для показа в клинической практике); 4) используется постоянная видеозапись проводимого тренинга в режиме «on line» в каждой группе, которую могут наблюдать на мониторах все обучаемые; 5) роль преподавателя в группе обычно заключается в мониторинге и обеспечении дискуссии в нужном направлении, в проведении обязательного обсуждения, в совместном с обучаемыми анализе записанного в реальном времени видеоматериала, особенностью Центра является то, что все преподаватели и инструкторы являются опытными практическими врачами-клиницистами; 6) в итоге каждому обучаемому по конкретной теме выставляется интегрированная оценка, включающая оценивание умения найти информацию по проблеме, вместе командно принять общее решение, отработать практические навыки по её реализации, комплексно выполнить все требования клинического протокола или алгоритма лечения конкретной клинической ситуации [6]; 7) во время дебрифинга инструктор вместе с психологом проводят детальный анализ действий обучаемых и разрабатывает единый алгоритм в определенной ситуации, оценку практических умений при коррекции НС у обучаемых до и после симуляционных занятий [7], оценивается правильность выбора и алгоритм лечения, мануальные навыки, знания инструментария и умения его использования, используется балльно-рейтинговая система (100 баллов).

Для дополнительного углублённого исследования преимуществ ПОП нами были взяты результаты обучения за последние полтора года 109 врачей различных специальностей. Они прошли обучение в Центре с отработкой практических навыков при основных НС. Стаж работы у них колебался от 1 до 12 лет. Были изучены результаты на примере первых трёх тренингов. Среди практических навыков при НС были следующие: катетеризация периферических вен, внутренней яремной, подключичной и бедренной вен, пункция плевральной полости, постановка ларингеальной маски, оротрахеальная интубация, коникотомия, базовые методы СЛР (время до регистрации эффективности проводимой СЛР и общее оценивание её индивидуального и командного выполнения).

Изучалась длительность проведения в секундах этих манипуляции в динамике во время самого тренинга или по видеозаписи.

Отмечено, что обучаемым во время первого и третьего тренингов потребовалось в 1,5 -2,2 раза меньшее время на манипуляции ($p < 0,05$).

Следующим этапом было сравнение полученной оценки после выполнения коррекции НС обучаемыми по 100-балльной шкале.

При этом отмечено, что оценки улучшились на протяжении обучения примерно в 1,5 раза ($p < 0,05$).

Оценивание командной СЛР во время первого тренинга и третьего также показало улучшение оценки в 1,59 раза ($p < 0,05$).

Выводы.

Отмечено достоверное улучшение качества проведения основных манипуляций при лечении неотложных состояний в результате проведения симуляционных тренингов, основанных на проблемно-ориентированном обучении.

Во время третьего тренинга отмечено сокращение длительности выполнения практических навыков в 1,5-2,2 раза и примерно в 1,5 раза повышение общего оценивания и оценки качества командной работы.

Применение новых методик симуляционного обучения в системе медицинского образования, основанных на большом клиническом и педагогическом опыте преподавателей, проблемно-ориентированном обучении, методе ситуационного обучения, комплексном использования психологических шкал и анкетирования, дало возможность значительно повысить эффективность освоения практических навыков при лечении неотложных состояний врачами различных специальностей.

Список использованных источников:

1. Human Factors in Patient Safety. Review of Topics and Tools. / World Health Organization (WHO), 2009. - 55 p.
2. Okuda Y, Bond WF, Bonfante G, et al. National growth in simulation training within emergency medicine residency programs, 2003–2008. Acad Emerg Med 2008; 15: 1113–1116.
3. Duncan J.R. et al. Creating and evaluating a data-driven curriculum for central venous catheter placement. J Grad Med Educ 2010; 2(3): 389-97.
4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Интернет ресурс: <http://pycode.ru/2012/05/case-study/>
5. (Dolgorukov A. Case-study method as a modern technology-oriented professional training. Internet resource: <http://pycode.ru/2012/05/case-study/>)
6. Schaarschmidt U., Fischer A.W. AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltensund Erlebensmuster: Handanweisung.-Frankfurt: Swet & Zeitlinger, 1996.-260 p.
7. Devitt J.H., Kurrek M.M., Cohen M.M., Cleave-Hogg D. The validity of performance assessments using simulation. Anesthesiology 2001;95(1):36-

- 42.
8. Артеменко В.В., Носенко В.М., Берлинская Л.И., Караконстантин Д.Ф. Проблемно-ориентированное обучение врачей анестезиологов на кафедре симуляционной медицины. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю «Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти», м. Запоріжжя, 22.04.2015 р. - С. 14-16.
9. (Artemenko V.V., Nosenko V.M., Berlinskaya L.I., Karakonstantin D.F. Problem-based learning of medical simulation at the Department of anesthesiologists. Materiali Vseukrayinskoyi naukovo-metodichnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu «Vprovadzhennya innovatsiynih tehnologiy v medichnu osvitu: problemno-orientovane navchannya ta virtualni patsienti», m. Zaporizhzhya, 22.04.2015. – p. 14-16.)

В. В. Артёменко. Одесский Национальный медицинский университет, Одесса, Украина.

E-mail: vartyomenko2008@yandex.ru

В. М. Носенко. Одесский Национальный медицинский университет, Одесса, Украина.

E-mail: volodymyrnosenko@gmail.com

Л. И. Берлинская. Одесский Национальный медицинский университет, Одесса, Украина.

E-mail: volodymyrnosenko@gmail.com

Проблемно-ориентированный подход в системе симуляционного обучения медицинских работников.

V. V. Artyomenko. Odessa National Medical University, Odessa, Ukraine. V.M. Nosenko, Odessa

E-mail: vartyomenko2008@yandex.ru

V. M. Nosenko. Odessa National Medical University, Odessa, Ukraine.

E-mail: volodymyrnosenko@gmail.com

L. I. Berlinskaya. Odessa National Medical University, Odessa, Ukraine.

E-mail: volodymyrnosenko@gmail.com

A problem-based learning in the simulation training of medical workers.

БАЛАГУРА О.О.,

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії та
педагогіки,

Національний транспортний
університет, м. Київ

САГАЙДАК І.С.,

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри техногенно-
екологічної безпеки,

Національний університет державної
податкової служби України, м. Ірпінь

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАДІЙНИЙ РЕСУРС ТА КАПІТАЛ СУЧАСНОСТІ

У статті аналізуються потреби в усвідомленні й розумінні сучасної особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності, акцентується увага на питаннях, які пов'язані із залученням суспільства до необхідності розширення можливостей соціального розвитку, самореалізації та самовдосконалення як окремої особистості, так і фахівця певної справи. Визначаються основні регулятори та складові успіху особистого життя людини та її професійної самореалізації в умовах «перезавантаження» суспільства. Розглядається феномен зрілості людини. Пропонується до уваги структура процесу самовдосконалення та розглядається ряд факторів, що обмежують або гальмують процес самовдосконалення та саморозвитку. Визначаються риси людей, що досягають акмеологічних вершин. Аналізується особистий план роботи щодо самовдосконалення та самореалізації особистості. Виокремлюється значення внутрішніх ресурсів особистісного розвитку.

Ключові слова: активна та гармонійно розвинена особистість, професійна діяльність, сімейне життя, самореалізація особистості, професійна самореалізація, зрілість людини, акмеологія, успіх, самовдосконалення, розвиток.

В статье анализируются потребности в осознании и понимании современной личности как активного субъекта собственной жизнедеятельности, акцентируется внимание на вопросах, которые связаны с задействованием общества к необходимости расширения возможностей социального развития, самореализации и самоусовершенствования как отдельной личности, так и профессионала определенной сферы. Определяются основные регуляторы и составляющие успеха личной жизни человека и его профессиональную самореализацию в условиях «перезагрузки» общества. Рассматривается феномен зрелости человека. Предлагается к вниманию структура процесса самоусовершенствования и саморазвития. Определяются характерные черты людей, которые достигают акмеологических вершин. Анализируется личностный план работы по поводу самоусовершенствования и самореализации личности. Выделяется значение внутренних ресурсов личностного развития.

Ключевые слова: активная и гармонично развитая личность, профессиональная деятельность, семейная жизнь, самореализация личности, профессиональная самореализация, зрелость человека, акмеология, успех, самоусовершенствование, развитие.

In the following article the demands in realization and comprehension of a modern personality as an active subject of his own life-sustaining activity are analyzed with a particular focus on questions related to society engagement in the need for capabilities expansion of social development, self-fulfillment and self-perfecting of a certain personality as well as a professional of a particular field. The article defines the main regulators and components of success in person's interior life and his professional self-fulfillment in the context of society "reboot", regards the phenomenon of person's maturation and suggests the structure of self-perfecting and self-development process for consideration. There are definitions of the characteristics of people who reach acmeological pinnacles, analyses of personal self-perfecting and self-development action plans along with the values of self-development innate resources being emphasized in this article.

Key words: active and cohesive person, professional activities, family life, personal self-fulfillment, professional self-actualization, person's maturation, acmeology, success, self-perfecting, development.

На сучасному етапі розвитку українське суспільство знаходиться на шляху значних трансформаційних змін, що відбуваються в усіх соціальних інститутах. Попередні принципи функціонування суспільства змінюються, модернізуються механізми соціальної взаємодії (й не завжди синхронно й результативно), змінюються пріоритети.

Сучасні нововведення в житті нашої країни запроваджують нові правила в різних сферах життєдіяльності людей, й зокрема в професійній діяльності окремо взятої особистості. Бурхливий розвиток інноваційних технологій у світі змушує нас сьогодні орієнтуватися на новітні досягнення, характерні для майже всіх галузей виробництва. Сучасний ринок праці вимагає нових знань, умінь та навичок, тож навіть якісна освіта (як ключовий фактор стабільності держави) кінця минулого ? початку теперішнього століття змушує визнавати невідповідність, а й часом неможливість окремих фахівців орієнтуватися на конкретні зміни виробництва, пов'язані із професійною діяльністю, міжособистісною комунікацією, проблемами побутового характеру тощо, оскільки якість освіти визначається не лише певним обсягом знань, але й параметрами особистісного розвитку. На самовдосконалення й самореалізацію особистості впливають глобальні економічні, геополітичні, культурні, соціальні перетворення, що в більшій або меншій мірі залежать від формування тих необхідних особистісних якостей, що сприятимуть швидкому мотиваційному розвитку людини.

Актуальність теми дослідження зумовлена приверненням уваги в наукових колах до потреби в усвідомленні й розумінні сучасної особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності, залучення держави та суспільства до необхідності розширення можливостей соціального розвитку та самореалізації, й самовдосконалення як окремих громадян, так і суспільства в цілому. Дослідження даної проблеми дозволить розширити уявлення про становлення людини як зрілої особистості, котра сама є суб'єктом самореалізації та чинить істотний вплив на психологічний клімат у сім'ї, на особистість.

Вивчення самореалізації та самовдосконалення як чинників становлення зрілої особистості дозволить розробити рекомендації щодо оптимізації цього процесу як у старшого, так і в молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні вітчизняні й зарубіжні науковці (К.А. Абульханова, Л.І. Анциферова, Т.Н.Березина, І.Д. Бех, Л.І. Божович, О.Ф. Бондаренко, Є.І. Головаха, Е.Ф. Зеєр, Л.І. Коган, Г.С. Костюк, О.О. Кроник, О.М. Леонтьєв, Д.О. Леонтьєв, П.В. Лушин, В.І. Муляр, В.Г. Панок, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко та ін.) розглядають самореалізацію та роботу над самовдосконаленням як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності.

Становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості великою мірою залежить від особистих зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху у житті (С.Д. Максименко, М.І. Пірен, Т.В. Говорун, Л.М. Деміна та ін.).

В умовах ринкової економіки у зв'язку з більшою професійною зайнятістю населення основний соціально-економічний «тягар» припадає на родину. Часто перед особистістю постає вибір професійного зростання, кар'єри чи затишного сімейного благополуччя. Традиційним, наприклад, є погляд на жінку перш за все як на особу, що забезпечує фізичне відтворення представників людського роду, догляд на початку життя, надалі опіку та виховання, як на берегиню сімейного вогнища, яка створює психологічний клімат у сім'ї. Але в сучасних суспільно-економічних умовах та при наявній системі соціальних гарантій професійна задіяність жінок здебільшого є продуктивнішою для суспільства і сім'ї, ніж витіснення їх у сімейно-приватну сферу [2].

Призначення окремої особи в сучасному суспільстві визначається двома головними аспектами: член родини та як суб'єкт професійної діяльності, оскільки сімейне життя та професійна самореалізація – дві важливі й тісно взаємопов'язані сфери життя людини. Професійна самореалізація більшою мірою, ніж реалізація виключно у сімейній сфері, сприяє автономності, самоповазі, внутрішній рівновазі, становленню гармонійно-розвиненої особистості. Реалізованим у професійній діяльності особам властивий вищий рівень самоактуалізації, ніж реалізованим у сімейній сфері.

Самореалізація особистості є важливим показником її життєдіяльності, а особливо у професійній сфері – одній з провідних сфер людської життєдіяльності. Необхідним атрибутом самореалізації є саморозвиток, самовдосконалення особистості, як прояв суб'єктної активності у будь-якій діяльності. У зв'язку з цим важливо виокремити самореалізацію, її якісний рівень як показник продуктивності життєвого шляху та зрілості особи, успішності у професійній та особистій діяльності.

Під поняттям «професійна самореалізація» розуміємо соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу. Професійна реалізація особистості на її життєвому шляху передбачає такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання і розвиток компетенції.

Найважливішими характеристиками зрілої особистості, що здатна до самовдосконалення, вважаються: цілеспрямованість, самостійність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність. Ступінь актуалізації даних характеристик залежить від певних умов – насамперед від того, які в особистості зложаться взаємини із власним внутрішнім світом та зовнішнім світом. Рушійний, творчий початок визнається, в першу чергу, за внутрішнім світом, у якому закладене прагнення до росту, до розкриття здібностей і посилення можливостей, до більшої ефективності, зрілості й конструктивності.

З погляду К.О. Абульхановой і Т.М. Березіної, зрілість визначається як визначається як знаходження свого способу життя. Для кожної особистості існує певний ритм життя, оптимальний для неї, часові потенціали, що створюють основу для наростаючої здатності особистості опановувати своїми природними психічними можливостями й особливостями, перетворювати їх у ресурси своєї активності, з наступним використанням або свідомим застосуванням своєї активності як ресурсу самовираження, самореалізації у формах життя, діяльності, спілкування. Чим більш зрілим і гармонічним є ряд цих перетворень, здійснюваних особистістю, тим більше зрілою вона стає [1; 304]

О.С. Штепою виділено десять рис зрілої особистості: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія [4; С. 149-157].

Можливості особистісного розвитку безмежні. Фізіологія підтверджує, що людина в силах змінити себе при активній роботі над собою. Академік І.П. Павлов розглядав людину як єдину в світі систему, здатну до саморегулювання та самовиховання: «Найголовніше, найсильніше й постійно залишається враження від вивчення вищої нервової діяльності ? її величезні можливості; ніщо не залишається нерухомим, непіддатливим, а все завжди може бути досягнуто, змінюватися на краще, аби тільки були створені відповідні умови».

Феномен зрілості людини, або процес і результат досягнення людиною вершин як індивідом, особистістю, суб'єктом діяльності (у тому числі й професійної) та індивідуальністю є предметом акмеології – науки про здобутки людини у професійному та особистісному розвитку. Акмеологічною (від грец. акме ? вершина) основою самовдосконалення особистості виступає потреба в активному саморозвитку, продуктивній самореалізації, просуванні до власних вершин досконалості.

Основними завданнями акмеологічного простору є [3;108]:

- створення простору спільної життєдіяльності спілкування всіх вікових груп, визначення мети життя і життєвих пріоритетів;

- навчання мистецтву життя;
- становлення самостійної особистості, яка вміє приймати рішення і нести за них відповідальність, володіє критичним мисленням;
- формування зрілого інтелектуального і духовного ставлення до життя;
- сприяння оволодіння науковими знаннями;
- виховання культури життєвого самовизначення, соціально активного ставлення до життя; допомога в оволодінні методами, способами ефективної соціальної взаємодії, освоєння на сучасному рівні політичних, економічних, правових знань;
- розвиток толерантності, розуміння іншого й відчуття взаємозалежності; здійснення загальних проєктів, які навчають бути готовими до врегулювання конфліктів в умовах поваги цінностей плюралізму, взаєморозуміння й миру;
- сприяння розквіту особистості, незалежності; виховання здатності свідомо передбачувати майбутнє, прогнозувати його, визначати життєву стратегію, свій життєвий проєкт;
- допомога в оволодінні етичною теорією в її людських формах, сприяння моральному самовизначенню; культивуванню загальнолюдських цінностей.

Одна з найбільш важливих якостей особистості, яка необхідна в сучасному світі, ? прагнення щодо досягнення успіху.

Людина не народжується із прагненням до успіху, стає такою поступово. Прагнення до успіху або безініціативність ? результат виховання. Механізм формування цих протилежних якостей показаний в концепції «навченої безпорадності», запропонованої відомим американським психологом М. Селігманом.

Експерименти, проведені на людях, в значній мірі підтвердили результати, отримані на тваринах. Студенти, яким пропонувалися принципово складні завдання, виявлялися нездатними надалі впоратися із завданнями, що мали прості рішення, хоча без такої попередньої «тренування» вони легко вирішували ці справи.

Феномен навченої безпорадності (якщо він поширений у багатьох сферах життя) призводить до формування низької самооцінки, до нездатності долати життєві труднощі, до втрати мотивації досягнення .

Слід зауважити, що не всяка діяльність є діяльністю із самовдосконалення. У будь-якій діяльності можна виокремити дві сторони ? адаптивну та творчу. Остання є визначальною в процесі самовдосконалення. Більшість людей, на жаль, зупиняються у своєму розвитку на рівні адаптаційних процесів.

Структурно процес самовдосконалення можна виокремити з наступних етапів:

- самопізнання (усвідомлення своїх можливостей, своїх сильних і слабких сторін за допомогою самоспостереження, самоаналізу, самооцінки);
- самостимулювання (використання мотивів і прийомів внутрішньої мотивації до саморозвитку професійного та особистісного);
- програмування професійного та особистісного зростання (формулювання цілей самовдосконалення, визначення шляхів, засобів і методів цієї діяльності);
- самореалізація (здійснення програми самовдосконалення, самореалізація як спосіб життєдіяльності).

У процесі свого розвитку людина створює власну реальність і впевнена в її істинності. Маємо впевненість у тому, що виховання ? це своєрідне програмування. На жаль, дуже часто головна ідея цього програмування звучить так: «Ти ? невдаха». І людина вірить. Вона думає: «Не можу зробити це», й сказане перетворюється в реальність. Уявні обмеження стали настільки ж реальними, як фізичні, і настільки ж важкодоступні. Щоб відкинути негативне програмування, для початку потрібно просто припустити, що реальність ? інша, що світ сповнений можливостей і вони доступні.

У людей є можливість займатися своєю розвитком, у тому числі й професійним самовдосконаленням, протягом усього життя. У перші 18-20 років розвиток тісно пов'язаний із досягненням фізичної зрілості: навчання в школі та інших закладах розширює кругозір і розвиває здібності кожної людини. У міру того, як вона дорослішає, розвиток людини все більше залежить від її ініціативи. Водночас, здатність до саморозвитку лише відносно залежить від уміння засвоювати академічні знання .

Люди, що досягають акмеологічних вершин (розвинені особистості), характеризуються наступними рисами:

- задовольняють свої потреби без шкоди для інших людей;
- досягають значного успіху в тій діяльності, яка служить для них об'єктом самовираження;
- беруть на себе відповідальність за свої дії та власний розвиток;
- активно насолоджуються життям;
- енергійні й життєздатні у своїй повсякденній діяльності;
- відкриті до змін і нового життєвого досвіду;
- індивідуальний розвиток міцно базується на одній ідеї: у кожної людини є нереалізований потенціал.

Крім того, можна виокремити ряд факторів, що обмежують або гальмують процес самовдосконалення та саморозвитку людини:

- вплив сім'ї (майже завжди люди з дитячих років засвоюють обмежене, вузьке, одностороннє уявлення про себе; людина може прожити все життя, реалізуючи «програму», закладену ще в дитинстві) .
- власна інерція (будь-які зміни можливі за умови подолання інерції, що вимагають енергетичних витрат та наполегливості);
- недостатня підтримка (підтримка інших допомагає подолати нестачу енергії, необхідної для здійснення змін);
- неадекватний зворотній зв'язок і ворожість інших (у деяких ситуаціях, випадках надавати адекватну зворотню допомогу вважається ознакою неввічливості: людина ніби заглядає в «криві дзеркала» й деградує; також будь-яка зміна, яка відбувається в людині може загрожувати або вносити дискомфорт в життя близьких їй людей, тому вони можуть негативно ставитися один до одного) .

Життєві кризи, природним чином виникають у процесі життєдіяльності, можуть відбуватися з розвиваючим, або деморалізуючим ефектом. Щоби вони протікали по першому варіанту, необхідно виробити звичку ставитися до труднощів та перешкод, як до нових можливостей. Переконані в тому, що найбільш складним для переживання є розчарування в особистому житті та власному професійному «Я», коли людина починає сумніватися щодо своєї унікальності й неповторності, щодо власної професійної компетентності, що часто призводить до комплексу меншовартості, низької самооцінки, підвищення рівня особистісної та професійної тривожності, формування негативної «Я-концепції».

З вище викладеного, очевидно, що кожний, хто бажає бути успішним, повинен навчитися поводитися з самим собою як із унікальним та безцінним ресурсом. Люди (окрема особистість чи професіонал своєї справи) мають можливість впливати не лише на своє майбутнє, а й бути головними проєктувальниками власних долі. Здатність розпоряджатися своєю долею може бути визначена, як «відповідальність за себе та за інших».

На нашу думку, можна визначити особистий план роботи щодо самовдосконалення та самореалізації складається з наступних етапів:

- виявлення власних обмежень;
- їх оцінка й обговорення;
- подолання перешкод в роботі по саморозвитку;
- придбання нових умінь;
- аналіз свого просування вперед;
- повернутися до першого етапу.

Таким чином, вважаємо, що особистісне та професійне самовдосконалення й самореалізація є своєрідним капіталом особистісного розвитку й необхідним людським ресурсом сучасності, що обумовлені активністю самої

особистості, її здатністю до самодетермінації, саморегуляції, потребою в самоактуалізації й саморозвитку, прагненням до осмислення, й самоаналізу. Рівень особистісної зрілості визначається власним потенціалом і тим, наскільки особистість виступає суб'єктом своїх трансформацій, свого саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у визначенні зовнішніх та внутрішніх чинників як особистісної, так і професійної самореалізації та самовдосконалення на різних етапах онтогенезу.

Список використаних джерел:

1. Абулханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни / К.А. Альбуханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Гупаловська Вікторія Анатоліївна Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А. Гупаловська; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2005. — 25 с.
3. Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г.С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
4. Штепа О.С. Дефініція особистісної зрілості / О.С. Штепа // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 149-157.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Abul'khanova K.A., Berezyna T.N. Vremya lichnosti y vremya zhyzny / K.A. Al'bukhanova, T.N. Berezyna. – SPb.: Aleteyya, 2001. – 304 s.
2. Hupalovs'ka Viktoriya Anatoliyivna Profesiyna samorealizatsiya yak chynnyk stanovlennya osobystosti zhinky Avtoref. dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.01 / V.A. Hupalovs'ka; In-t psykholohiyi im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny. — K., 2005. — 25 s.
3. Sazonenko H.S. Pedahohika uspiyku (dosvid stanovlennya akmeolohichnoyi systemy litseyu) / H.S. Sazonenko. – K. : Hnozyz, 2004. – 684 s.
4. Shtepa O.S. Definitiya osobystisnoyi zrilosti / O.S. Shtepa // Naukovi studiyyi iz sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi: Zbirnyk statey / APN Ukrayiny, In-t sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi. – K.: Milenium, 2007. – Vyp. 16 (19). – S. 149-157.

Е. А. Балагура. *Национальный транспортный университет, Киев, Украина. E-mail: boo-boo@i.ua*
И. С. Сагайдак. *Национальный университет государственной налоговой службы Украины, Ирпень, Украина. E-mail: mykroskop@gmail.com*

Самореализация и самоусовершенствование личности как надежный ресурс и капитал современности.

Н. А. Balahura. *National Transport University, Kyiv, Ukraine*

E-mail: boo-boo@i.ua

I. S. Sagaydak. *National University of the State Fiscal Service of Ukraine, Irpin, Ukraine. E-mail: mykroskop@gmail.com*

Self-realization and self-improvement of the individual as a reliable resource and capital of today.

БАРАНОВСЬКА А.Л.,
аспірантка, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена висвітленню особливостей функціонування авторських шкіл в Україні кінця ХХ століття. У статті з'ясовано основні фактори, що впливали на появу та розвиток авторських шкіл. Схарактеризовано інноваційні пошуки педагогів, що спрямовувалися на створення особистісно орієнтованих технологій та організацію освітньо-виховних систем. Виявлено спільні ознаки авторських шкіл та основні тенденції їх розвитку, які, як прояв можливостей, характеризують спрямованість розвитку. Обґрунтована необхідність подальшого вивчення досвіду авторських шкіл.

Ключові слова: авторська школа, інноваційна школа, експериментальна школа, навчально-виховний комплекс, «педагогіка співробітництва».

Статья посвящена рассмотрению особенностей функционирования авторских школ в Украине в конце XX века. В статье определены основные факторы, которые влияли на появление и развитие авторских школ. Охарактеризованы инновационные поиски педагогов, которые были направлены на создание личносно ориентированных технологий и организации образовательно-воспитательных систем. Выявлены общие признаки авторских школ и основные тенденции их развития, которые, как проявление возможностей, характеризует направленность развития. Обоснована необходимость дальнейшего изучения опыта авторских школ.

Ключевые слова: авторская школа, инновационная школа, экспериментальная школа, учебно-воспитательный комплекс, «педагогика сотрудничества».

The article is devoted to the enlightenment of the special features of functioning of the authorial schools in Ukraine at the end of the XX-th century: «Schools of the dialogue of cultures», «Schools of the individual's life and creativity», «Waldorfsk school», schools of M. Guzik, O. Zakharenko. The concepts «authorial school», innovative school, innovative pedagogics, experimental school, «pedagogics of cooperation» are specified in the article. The main factors that influenced the appearance and the development of the authorial school have been elucidated: the crisis of the system of education, educational reforms, the creation of Innovative Centre of Humanitarian Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and the Laboratory of Pedagogical Innovations of the Institute of Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the innovative movement of the practical teachers – «pedagogics of cooperation». Innovative searches of the teachers that are aimed at the creation of individual oriented technologies and the organization of educational-training systems have been characterized. Common features of the authorial schools and main tendencies of their development, which, being the manifestation of the abilities, characterize the direction of the movement, are displayed in the article. The necessity of further investigation of the experience of authorial schools has been grounded.

Key words: *authorial school, innovative school, experimental school, educational-training complex, «pedagogics of cooperation».*

Постановка проблеми. Система освіти України спирається на історичні традиції, пов'язані з актуалізацією гуманістичних складових. Наприкінці ХХ століття соціально-економічні зміни в Україні сприяли появі та поширенню інновацій у шкільній практиці та науці. Окремі освітяни переосмислювали пріоритети навчально-виховного процесу, створювали інноваційні, авторські школи. Інноваційні пошуки спрямовувалися на запровадження особистісно орієнтованих технологій, організацію освітньо-виховних систем, функціонування авторських шкіл. Їх появу спричинила перш за все криза вітчизняної освіти, яка виявлялась в нівелюванні політико-ідеологічної системи та принципів радянської освіти, в залишковому фінансуванні школи, у відсутності нових моделей освіти, в зниженні соціального значення освіченості й інтелекту.

Метою статті є виявлення особливостей та тенденцій розвитку авторських шкіл в Україні кінця ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційна педагогічна діяль-

ність кінця XX століття знайшла своє відображення в дослідженнях науковців: досвід та ідеї авторських шкіл висвітлюють Т. Волобуєва, М. Гузик, Л. Онищук, І. Підласий, Т. Тюріна; особливості освітніх культурологічних концепцій та програм розкривають В. Біблер, С. Курганов, І. Соломадін; основи педагогіки життєтворчості обґрунтовує І. Єрмаков; досвід вальдорфських шкіл аналізує Т. Цирліна; ідеї авторської школи М. Гузика розкривають М. Антонєць, А. Кириченко та інші.

Автори конкретизують загальні тенденції, що характеризували вихід освіти із кризи в період кінця XX століття і стали площиною для освітніх змін: демократизація системи навчання і виховання; структурне оновлення освіти; фундаменталізація, гуманізація та гуманітаризація освіти; посилення екологічних та психологічних складових; пошук нових технологій навчання, інтеграція та глобалізація освіти; модернізація за принципами безперервності, створення єдиної системи неперервної освіти. Науковці вказують, що інноваційні пошуки по суті були продовженням гуманістичних традицій «нових» шкіл початку XX століття, але найбільш повно ці традиції та сутнісні ознаки виявилися в досвіді авторських шкіл.

Термін «авторська школа» введено у науковий обіг у кінці 80-х років XX століття, проте, це педагогічне явище мало місце ще раніше. Так до XIX століття вважали авторськими такі школи, які відрізнялись від інших. В цьому аспекті історики педагогіки виокремлюють Лікей Арістотеля, Академію Платона, Бургдорфський інститут І. Песталоцці, Яснополянську школу Л. Толстого, гуманістичну школу В. Сухомлинського та ін.

С. Гончаренко розглядає авторську школу як оригінальну загальну педагогічну, дидактичну, методичну чи виховну систему, створену з урахуванням надбань психології, педагогіки, вікової фізіології та інших наук, вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі [3].

Поняття «інноваційна школа», «експериментальна школа» вважались синонімічними. На суттєві відмінності цих понять звертає увагу Т. Цирліна [10, с. 27]. Деякі автори вважають авторські школи одним із типів експериментального майданчика [8, с. 14].

Виклад основного матеріалу. Основним фактором, що вплинув на розвиток авторських шкіл наприкінці XX століття став інноваційний рух педагогів-практиків – «педагогіка співробітництва». У 80-і роки XX століття такі школи були поодиноким явищем, а в 90-і роки вже функціювала мережа таких навчально-виховних закладів: школа діалогу культур, школа життєтворчості особистості, вальдорфські школи, монтесорі-школи, авторська школа М. Гузика, О. Захаренка. Загальними новаторськими ідеями цих шкіл стали:

ідеї співробітництва, вільного вибору, важкої мети, опори, великих блоків, випередження, самоаналізу та самозростання. Представники «педагогіки співробітництва» намагались актуалізувати зазначені ідеї у власних системах, новаторських технологіях, уникаючи стереотипів радянської школи. «Педагогіка співробітництва» поєднала педагогів-практиків Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Т. Гончарова, М. Гузика, П. Ерднієва, О. Захаренка, І. Іванова, Є. Ільїна, В. Караковського, С. Лисенкову, А. Резника, В. Шаталова, М. Щетініна, які розробили власні концепції навчання і виховання [7, с. 637].

«Педагогіка співробітництва» була виявом ініціативи вчителів-практиків, інновації потребували наукових досліджень та обґрунтувань. До 80-і років ХХ століття таких розвідок було недостатньо, проте, відомі українські педагогі-практики, такі як В. Помагайба, Н. Скрипченко та ін. створювали підручники, займались науково-методичною і педагогічною діяльністю.

Спробою виправлення негативних явищ в освіті стали реформи освіти 80-х років ХХ століття. Зазначалося, що першочерговим державним завданням є здійснення заходів, спрямованих на підвищення якості освіти і комуністичного виховання, покращення трудового навчання і професійної орієнтації учнів, виховання в молоді високих моральних якостей, любові до Батьківщини і готовність до її захисту. Реформи вимагала удосконалення змісту і методів навчання, збагачення виховних функцій школи, оновлення відносин в системі «вчитель-учень». В другій половині 80-х років ХХ століття було декілька спроб модифікувати систему освіти. Особливо значним став Лютневий пленум ЦК КПРС 1988 р., присвячений освітнім питанням, які передбачали послаблення ідеологічних складових освіти [6]. На жаль, освітні реформи 1984 р., 1987 р., 1988 р. не дали очікуваних результатів.

З 1991 р. розпочався новий етап розвитку вітчизняної школи та педагогічної думки. Постає необхідність реформування гуманітарної сфери. Ключовим завданням у цьому напрямі було вироблення нової освітньої політики, приведення змісту освіти до потреб суспільства. З цією метою в 1993 р. була прийнята Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Для вирішення складних питань реформування освіти у другій половині 90-х років були створені Інноваційний центр гуманітарної освіти АПН України та Лабораторія педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України, які розпочали цілеспрямовану розробку проблем освітньої інноватики.

Українська національна система визнавала пріоритетами – виховання і навчання на національному культурно-історичному ґрунті. Виникали нові типи навчальних закладів: гімназії, ліцеї, колегіуми, коледжі, авторські школи, навчально-виховні комплекси, приватні та альтернативні школи. В українській педагогічній науці створився новий напрям – інноваційна педагогіка. Педагогі-новатори впроваджували у педагогічну практику прогресивний вітчизняний

та зарубіжний досвід організації навчання й виховання.

Поняття «авторська школа» містить перш за все філософський аспект, що розкриває особливу місію як «гуманістичний навчально-виховний заклад, ідея створення якого належить педагогу-творцю, що розробив і поклав в основу його діяльності власну концепцію розвитку школи, основою якої є триада: дитина – вчитель – батьки, що забезпечує ефективне функціонування і стабільні позитивні результати [7, с. 36]. Усталеними є назви навчально-виховних систем за філософською, соціологічною, психолого-педагогічною ідеєю («Вальдорфська школа», «Школа розвивального навчання», «Школа діалогу культур», «Школа життєтворчості особистості» та інші).

У вітчизняній педагогіці відомою є «Школа діалогу культур» – концепція освіти і педагогічної практики, розроблена колективом філософів, психологів і педагогів під керівництвом В. Біблера. Автори школи основою освіти вважають культуру [1, с. 66 – 73]. Метою освіти визнається – виховання людини культури. Основною характеристикою школи є побудова навчально-виховного процесу в культурологічній площині з урахуванням особливостей мислення сучасних дітей (гетерогенність, реалістичність, образність естетично-міфологічного споглядання [1].

На нашу думку, попри виклики суспільного буття, культурологічні концепції ще не набули в сучасній освіті достатнього впровадження. **Ми поділяємо погляди В. Тюріної** щодо напрямів впливу культури на людину: соціалізація, інтеріоризація цінностей, вплив зразків поведінки, сприйняття ідеалів [9, с. 76 – 78].

Одним з інноваційних авторських освітніх закладів стала «Школа життєтворчості особистості», створена І. Єрмаковим. Головна мета школи – виховання особистості, здатної до самотворення, творчої побудови життя, конкурентоспроможної у суспільстві. На думку авторів, життєтворчість – особлива, вища форма виявлення творчої природи людини, яка сприяє самостійному вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого проекту [5, с. 15]. Завданням педагогів є створення оптимальних умов для самоздійснення вихованців у різних видах діяльності. Програма позанавчальної виховної роботи та саморозвитку вихованців передбачає допомогу дітям у проектуванні життєвого шляху на основі доцільно обраного типу соціальної поведінки, ступеня активності та ціннісних орієнтацій, свідомо прийнятих норм людських взаємин [5, с. 55].

В Україні також набули поширення Монтесорі-школи. В Монтесорі-школі учитель виконує перш за все розвивальну функцію. Для цього педагог повинен розуміти філософію педагогічної системи Марії Монтесорі, опанувати спеціальні педагогічні техніки, знати можливості дидактичного розви-

вального матеріалу, що використовується, створювати розвивально-творче середовище, тренувати почуття і відчуття, проводити розвивальні індивідуальні заняття тощо. У навчально-виховній роботі з дітьми педагог спирається на основний принцип Монтесорі-педагогіки: «Допоможи мені це зробити самому» [2].

У вальдорфській школі центром педагогічної системи вважають дитину. Принцип педоцентризму означає вільний вибір терміну, змісту, шляхів навчання дітьми, їх всебічний розвиток та екологізація середовища. Історія репрезентує «Вальдорфську школу», як загальноосвітній заклад, в основу якого покладено педагогічні ідеї австро-німецького філософа і педагога Р. Штайнера [10, с. 65]. Автор розглядає людину як єдність душі, тіла та духу, тому основне завдання педагога автор концепції вбачав у гармонізації цих аспектів людської природи. Метою виховання за Р. Штайнером – є розвиток дитини та її духовне становлення. Автор адаптував навчальну програму перш за все до індивідуальних особливостей учителів та учнів школи [10, с. 155 – 163]. Ці та інші ідеї стали основою створення сучасних вальдорфських шкіл в Україні.

Авторська школа М. Гузика була створена в 1988 р. і до сьогодні являє собою одну з продуктивних моделей освітнього закладу, побудованого на засадах гуманістичної парадигми. Концептуальною основою закладу є особистісно орієнтоване навчання і виховання, спрямовані на самореалізацію особистості [4, с. 33]. Філософсько-світоглядним фундаментом школи та її виховної системи є християнський гуманізм, який ставить людину на її законне місце відповідно до її Творця [4, с. 33]. Духовна освітньо-виховна система, розроблена в авторській школі М. Гузика, містить складові: ранкові морально-етичні бесіди з учнями; систематичне вивчення Біблії учнями 1 – 11 класів на спеціальних заняттях з основ християнської етики; повсякденне спілкування дітей та вчителів-християн на релігійну тематику та встановлення відповідних стосунків із [4].

Школа М. Гузика є навчально-виховним комплексом, в якому кожен учень обирає шлях навчання відповідно до своїх здібностей, нахилів, уподобань, ключових компетентностей, талантів. Умовами організації навчання і виховання в школі-комплексі є педагогічно доцільно сформоване навчально-виховне середовище та комбінована система організації навчально-виховного процесу.

Особливостями функціонування освітньої системи є: організація на принципах природовідповідності, комплексності, саморегуляції; можливість вибору напрямів навчання, що забезпечують пріоритетний розвиток наявного типу мислення; організація поглибленого вивчення окремих предметів. У школі поєднуються види діяльності дітей, спрямовані на їх загальний розвиток,

формування духовності особистості, школа вирішує проблеми «освітньої екології», що забезпечує зміцнення здоров'я. Школа М. Гузика є відкритою динамічною виховною системою, яка саморозвивається та підтримує інноваційний режим освітнього закладу.

Особливою серед вітчизняних авторських закладів є школа О. Захаренка. Сахновська школа являє собою соціально-педагогічний експеримент, спрямований на створення максимально сприятливих умов для навчання, виховання, фізичного розвитку школярів в умовах сільської школи. Сахновська школа має багато спільного з школою В. Сухомлинського. Як і В. Сухомлинський, так і О. Захаренко долали стереотипи старої авторитарної школи, що гальмували і обмежували творчі пошуки педагогічного колективу. У школі О. Захаренка творчо синтезується також досвід А. Макаренка та І. Іванова [7].

Головна мета гуманістичної школи О. Захаренка – виховання всебічно розвиненої особистості з міцними світоглядними переконаннями. Основним принципом школи є пріоритет праці та навчання. Система трудового виховання побудована за принципами А. Макаренка і діє в умовах науково-навчально-виробничного комплексу. Однією з особливостей системи О. Захаренка стала також колективна творча діяльність дітей (створення музею, розробка архітектурного проекту школи, побудова палацу здоров'я з басейнами тощо). Хоч школа визнана авторською ще в 1987 р., але, на нашу думку, цей досвід сьогодні вивчається та упроваджується недостатньо [7].

Висновки. Відтак, аналіз особливостей функціонування авторських шкіл уможливило виявлення спільних ознак вказаних закладів: пріоритетність ціннісного ставлення до вихованця; визнання духовно-морального розвитку особистості основним завданням освітнього навчального закладу; створення культурно-виховного середовища; побудова освітньо-виховних систем з гуманістичною спрямованістю, що передбачає свободу і творчість як вихованців, так і вихователів; організація виховання гуманістичної поведінки та моральності дітей на мікро-, мезо- та макрорівнях систем виховання; побудова педагогічного процесу на основі новітніх досягнень вітчизняних та зарубіжних гуманістичних шкіл; особлива позиція педагогів, як партнерів, друзів, що допомагають реалізувати потенційні можливості, підтримують кожного вихованця; єдність зусиль соціально-виховних інституцій у вихованні дітей; підвищення педагогічної культури педагогів та батьків.

Таким чином, провідні тенденції розвитку та поширення авторських шкіл ХХ століття в Україні полягають в: поступовому обґрунтуванні та визнанні розвитку та культурного зростання особистості як головної мети виховання, а гуманно-особистісного підходу як принципу освіти; зміні знанневих підходів до освіти на виховні; актуалізації суб'єкт-суб'єктних відносин як визначаль-

них; розробці варіативних концепцій, технологій, виховних систем та особистісно орієнтованої освіти; широкому впровадженні інновацій; конкретизації ідей національного виховання; поєднанні соціально орієнтованих та особистісно орієнтованих підходів; включенні релігійної складової до змісту освіти тощо.

Інноваційні підходи в авторських школах нерідко є проявом поєднання варіантів ідей педагогіки минулих поколінь і нових положень, пов'язаних з розвитком техніки, суспільного розвитку, інтеграцією, глобалізацією, досягненнями інших наук. В сучасній Україні реалізація наведених провідних тенденцій поки що гальмується дією визначальних об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Список використаних джерел:

1. Библер В. Школа диалога культур. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы / В. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66 – 73.
2. Волобуєва Т. Сучасні освітні моделі. Інноваційні освітні системи : [метод. пос.] / Т. Волобуєва. – Донецьк: Каштан, 2007. – 96 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Гузик М. Філософсько-світоглядні основи педагогічної системи М.П. Гузика та особливості його авторської дидактики у спектрі можливостей / М. Гузик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 2. – С. 30 – 33.
5. Єрмаков І. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / І. Єрмаков. – Х. : Видавнича група «Основа», 2006. – 224 с.
6. Материалы Пленума Центрального комитета КПСС. 17 – 18 февраля 1988 года. – М. : Политиздат, 1988. – 75 с.
7. Педагогический поиск / [сост. И.Н. Баженова]. – [3-е изд., испр. и доп.] – М. : Педагогика, 1990. – 560 с.
8. Побірченко Н. Змістовий аспект поняття «авторська школа» / Н. Побірченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – № 36. – С. 33 – 37.
9. Тюріна В.О. Система цінностей як регулятор поведінки особистості / В.О. Тюріна // Цінності освіти і виховання : Наук.-метод. зб. за заг. ред. О. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 76 – 78.
10. Цырлина Т. Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Цырлина Татьяна Владимировна. – М., 1999. – 365 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. By`bler V. Shkola dy`aloga kul`tur. Celostnaya koncepcy`ya shkol dy`aloga kul`tur. Teorety`chesky`e osnovy programm/V. By`bler//Psy`xology`cheskaya nauka y` obrazovany`e. – 1996. – № 4. – S. 66 – 73.
2. Volobuyeva T. Suchasni osvitni modeli. Innovacijni osvitni sy`stemy` : [metod. pos.] / T. Volobuyeva. – Donecz`k: Kashtan, 2007. – 96 s.
3. Goncharenko S. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / S. Goncharenko. – K. : Ly`bid`, 1997. – 374 s.
4. Guzy`k M. Filosofs`ko-svitoglyadni osnovy` pedagogichnoyi sy`stemy` M.P. Guzy`ka ta osobly`vosti jogo avtors`koyi dy`dakty`ky` u spektri mozhly`vostej / M. Guzy`k // Dy`rektor shkoly`, liceyu, gimnaziyi. – 2009. – № 2. – S. 30 – 33.
5. Yermakov I. Vy`xovannya zhy`ttyetvorchosti: modeli vy`xovny`x sy`stem / I. Yermakov. – X. : Vy`davny`cha grupa «Osnova», 2006. – 224 s.
6. Matery`al Plenuma Central`nogo komy`teta KPSS. 17 – 18 fevralya 1988 goda. – M. : Poly`ty`zdat, 1988. – 75 c.
7. Pedagogy`chesky`j poy`sk / [sost. Y`.N. Bazhenova]. – [3-e y`zd., y`spr. y` dop.] – M. : Pedagogy`ka, 1990. – 560 s.
8. Pobirchenko N. Zmistovy`j aspekt ponyattya «avtors`ka shkola» / N. Pobirchenko // Visn. Zhy`tomy`r. derzh. un-tu im. I. Franka. – 2007. – № 36. – S. 33 – 37.
9. Tyurina V.O. Sy`stema cinnostej yak regulyator povedinky` osoby`stosti / V.O. Tyurina // Cinnosti osvity` i vy`xovannya : Nauk.-metod. zb. za zag. red. O. Suxomly`ns`koyi. – K., 1997. – S. 76 – 78.
10. Czyrly`na T. Gumany`sty`cheskaya avtorskaya shkola kak socy`okul`turnj fenomen XX veka : dy`s. ... doktora ped. nauk : 13.00.01 / Czyrly`na Tat`yana Vlady`my`rovna. – M., 1999. – 365 s.

А. Л. Барановская. Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина.

Тенденции развития авторских школ в Украине в конце XX века.

A. L. Baranovska. State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.

Tendencies of the development of authorial schools in Ukraine at the end of the XX th century.

E-mail: baranowskajaalla@mail.ru

БАРСЬКА Г.О.,

викладач, кафедра германських та
романських мов,
Національний університет
«Одеська юридична академія»,
м. Одеса, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

У статті розглядаються психологічні особливості читання, як виду мовленнєвої діяльності, яке є складним психічним процесом і, перш за все, процесом смислового сприйняття письмової мови. Досліджуються роботи вітчизняних та зарубіжних авторів з проблеми навчання іншомовному читанню. Особлива увага приділяється визначенню поняття «іншомовне читання» та розгляду психологічних механізмів формування іншомовної читацької компетенції студентів немовних вузів. Розглядаються особливості професійно зорієнтованих англomовних юридичних текстів, які є ефективним засобом набуття знань з обраної спеціальності та використання цих знань у професійній діяльності.

Ключові слова: *іншомовне читання, читацька компетенція, професійно зорієнтований текст, психологічні механізми формування читацької компетенції.*

В статье рассматриваются психологические особенности чтения, как вида речевой деятельности, которое является сложным психическим процессом и, в первую очередь, процессом смыслового восприятия письменной речи. Исследуются работы отечественных и зарубежных авторов по проблемам обучения иноязычному чтению. Особое внимание уделяется определению понятия «иноязычное чтение» и рассмотрению психологических механизмов формирования иноязычной читательской компетенции. Рассматриваются особенности профессионально-ориентированных англоязычных юридических текстов, которые являются эффективным

средством приобретения знаний по выбранной специальности и использования этих знаний в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *иноязычное чтение, читательская компетенция, профессионально-ориентированный текст, психологические механизмы формирования читательской компетенции.*

The article presents the analysis of the psychological features of reading as a form of the speech activity and as a complex mental process that, in the first place, is the semantic perception process of the written speech. The works of foreign and Ukrainian scholars on teaching foreign language reading are examined. The main focus is made on the definition of the concept «foreign language reading» and the psychological mechanisms of the foreign language reading competence formation. The peculiarities of the English professional legal texts that are the effective means of knowledge acquiring on the definite profession and the use of this knowledge in the professional activity are studied.

Key words: *foreign language reading, reading competence, professional text, psychological mechanisms of the reading competence formation.*

Постановка проблеми. Читання розглядається як одна з вищих інтелектуальних функцій, як цілеспрямована діяльність, яка може змінювати погляди, поглиблювати розуміння, відтворювати досвід, впливати на поведінку, удосконалювати особистість. Читання є складним психічним процесом і, перш за все, процесом смислового сприйняття письмової мови, її розуміння. Складність цього процесу обумовлена його неоднорідністю: з одного боку, читання – це процес безпосереднього чуттєвого пізнання, з іншого, це є опосередковане відображення дійсності [12]. Тому, **актуальність** обраної теми обумовлена тим, що читання не можна розглядати як просту дію; воно є складною діяльністю, що включає такі вищі психологічні функції, як смислове сприйняття і увага, пам'ять і мислення, які, у свою чергу, значно впливають на формування читацької компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З середини 70-х років XX століття в психології навчання іноземним мовам ряд авторів почав вельми плідно досліджувати проблеми навчання читанню (І. Зимня, З. Кличнікова, Т. Серова). Роботи І. Зимньої передбачили сформульований нею особистісно-діяльнісний підхід до вивчення іноземних мов, знаходячись на стику психології та психолінгвістики. З. Кличнікова досліджувала загальні психологічні особливості навчання читанню на іноземній мові, а Т. Серова, будучи послі-

довником попередніх авторів, продовжувала досліджувати психологічні процеси навчання читанню.

На думку З. Кличнікової, навчання читанню на іноземній мові повинно спиратися на психологічні закономірності оволодіння цим процесом мовної діяльності, однак його психологічну природу вона бачить головним чином у плані сприйняття та розуміння тексту [3, с. 3–4].

М. Міронова вважає, що для розуміння необхідні дві умови:

1) знання відповідного круга понять, граматичних правил мови. Спочатку сприймається загальна думка вислову, а потім йде декодування слів та фраз, а не навпаки. На самих перших етапах сприйняття повідомлення виникають гіпотези про його зміст, тобто йде пошук змісту, вибір з ряду альтернатив. Акт розуміння – це декодування всього повідомлення в цілому, усвідомлення його зв'язаності. Це завжди пошук контексту, він надає словам і фразам у вислові конкретне значення.

2) знання базисних семантичних структур або глибинних синтаксичних структур, які лежать в основі кожного компоненту вислову та виражають емоційні або логічні системи відношень. Повне розуміння кожної складової частини повідомлення може бути забезпеченим тільки за допомогою переходу від поверхневих граматичних структур до базисних, глибинних, що лежать в їх основі. Недостатньо зрозуміти безпосереднє значення повідомлення. Необхідно ще виділити внутрішній зміст, тобто здійснити складний перехід від тексту до підтексту [6].

Саме складність процесу читання зумовило вибір проблеми і визначило головну **мету** – дослідити психологічні особливості формування англомовної читацької компетенції студентів немовних вузів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток розуміння прочитаного йде у тісному зв'язку з розвитком процесу сприйняття. С самого початку формування навичок читання розуміння йде не паралельно, а вслід за сприйняттям; воно можливе лише на основі тривалого аналізу та синтезу прочитаних слів. Поступово, по мірі розвитку і автоматизації навички читання, розуміння починає випереджати процес сприйняття, і проявляється воно у виникненні смислових здогадок. На більш пізніх етапах формування читацької компетенції, розуміння прочитаних повідомлень вирішується вже шляхом схоплення змісту цілих слів та речень. На останньому етапі акт читання протікає в повній і нерозривній єдності процесів сприйняття і розуміння прочитаного. До цього часу процес сприйняття автоматизується та забезпечує умови для швидкого і правильного розуміння прочитаного. У свою чергу, розуміння починає сильно впливати на сприйняття, на його швидкість і точність.

На самих перших етапах сприйняття повідомлення виникають гіпотези про його зміст, тобто йде пошук смислу, вибір із ряду альтернатив. Сприйняття

починається з окремих слів та фраз тільки, якщо йде робота з незнайомою мовою. У звичайному випадку, коли сприйняття йде на рідній мові, розуміння окремих слів та фраз – процес допоміжний [5].

Сприйняття усної та письмової мови пов'язане з безпосереднім впливом її фізичних властивостей на органи почуттів. Отримавши зоровий сигнал, студент перетворює їх у думки на основі знання системи значень відповідної мови і свого життєвого досвіду. Сприймаючи письмовий (друкований) текст, ми не усвідомлюємо, що цей процес починається під впливом на наш орган зору сигналів (фізичних властивостей друкованих або письмових символів). Відомо, що око читача здійснює у нормі короткі стрибки, між якими відбуваються стійкі фіксації на об'єкті з метою вилучення інформації. Спостереження за рухами очей показують, що вони поділяються на два типи: 1) пошукові, установчі та корегуючі рухи; 2) рухи, що беруть участь у збудуванні образу та пізнанні сприйманого об'єкту [4].

Аналіз процесу читання вказує, що, у першу чергу, читання визначається фізичними властивостями тексту. Текст як певний фізичний об'єкт, що підлягає сприйняттю, є послідовністю графем (букв). Букви стають як би пусковим механізмом, під дією якого починається фізіологічний процес збудження в органах зору. Він закінчується складними фізіологічними явищами в корі головного мозку, функцією яких є психічне явище – сприйняття графічних символів друкованого та письмового тексту, і розумова діяльність читача. Іншими словами, під впливом фізичних властивостей об'єкта виникає фізіологічне явище, а на його основі – психічне, яке нерозривно з ним пов'язане [3].

Н. Морозова розрізняє два рівні розуміння тексту – рівень значення і рівень смислу, що відображають два напрямки, в яких відбувається смислова переробка інформації, що сприймається. Основними характеристиками розуміння є повнота, точність і глибина [7].

Ступень *повноти* розуміння відображає кількісну міру інформації, вилученої читачем з тексту. *Точність* розуміння характеризує якісну сторону сприйняття інформації з тексту. Про неї судять за ступенем адекватності цього сприйняття; при цьому оцінюють зазвичай точність та правильність розуміння мовної форми тексту. *Глибина* розуміння проявляється в інтерпретації вилученої інформації, вона цілком залежить від фонових знань читача та його інтелектуальних здібностей. Тому про неї судять глобально або задовольняються перевіркою розуміння підтексту, замислу автора, якщо вони виражені більш-менш явно. Саме ця характеристика надає розумінню суб'єктивно-особистісний характер.

Визначення читання та його психологічних механізмів, надане З. Кличніковою, поширюється й на **іншомовне читання** – це процес сприйняття

та активної переробки інформації, графічно закодованої за системою тієї чи іншої мови з певними ознаками (спілкування з автором тексту; декодування інформації, що міститься у тексті; навчання рідній та іноземній мові; удосконалення особистості читача; отримання читачем естетичної насолоди та пізнавальної дії; розвиток образного мислення і виразної мови; активізація психічної діяльності читача) [3]. Зрозуміло, що не всі вказані ознаки повною мірою співвідносяться з практикою читання на іноземній мові, однак, всі вони є в ньому.

За словами вчених (В. Артемов, З. Кличнікова), в процесі читання часто виникає проблема інтерференції – наслідок впливу однієї мови на іншу. З практики навчання відомо, що складніше всього засвоюються та визнаються букви, що схожі з буквами рідної мови. Дуже часто студенти неправильно читають великі латинські літери Н, Р, С, а також маленькі: g, p, d, b, c, m. Інтерференція спостерігається як у відношенні до абсолютно ідентичних букв, так й букв, що мають незначну розбіжність у написанні. Психологічно це пояснюється тим, що зв'язок «буква-звук» на рідній мові настільки сильний, що служить перешкодою до утворення нового буквено-звукового зв'язку [3]. Враховуючи інтерференцію при впізнанні літер, доцільно поміщати відповідні вказівки до букв алфавіту, які особливо схильні до неї. Слід також передбачити вправи, які допомагали б студентам зняти можливу інтерференцію. При поясненні нового алфавіту слід звертати увагу на літери спільного зображення, відмічати їх схожість та розбіжність і більше тренувати студентів у читанні слів, в яких може проявитися інтерференція рідної мови.

На початку навчання, букви іноземного алфавіту є незвичними для студентів. Внаслідок цього впізнання букви затримується. Затримується й підготовка органів артикуляції до їх вимови. Для них незвичними також є й сполучення букв. Слово сприймається як простий набір букв, працює механізм порівняння кожної літери, а не механізм порівняння їх комплексу. Механізм порівняння комплексу літер діє тільки, коли саме слово стає звичним, тобто коли образ слова увійде у довготривалу пам'ять як одне ціле, що має мовне значення. До того ж вони сприймаються тільки як фізичні подразники. Все це перешкоджає нормальному читанню слів, словосполучень, тексту. В результаті цього читання на іноземній мові протікає повільніше, ніж читання на рідній.

Розглядаючи формування механізму читання на іноземній мові, З. Кличнікова відмічає особливе значення гнучкості читання, тобто пристосування швидкості читання до завдання читання та ступеня складності тексту при умові адекватності розуміння змісту. У ряді психологічно значущих особливостей навчання читання на іноземній мові дослідниця називає розвиток прогнозуючої здатності, формування вміння правильно вгадати все слово за

окремими його елементами та передбачити подальші слова фрази. Однак, розвиток цього вміння З. Кличнікова справедливо пов'язує з рівнем володіння іноземною мовою та з комбінаторними здатностями студентів. Розвиток техніки читання на іноземній мові також має власні психологічні обґрунтування, у тому числі необхідність навчання виразному читанню, комунікативним типам та видам інтонації [3].

В усьому різноманітті видів читання на іноземній мові та їх класифікацій З. Кличнікова вбачає дві значимі розрізняльні ознаки – форму процесу читання і форму умови, в яких протікає або від яких залежить даний вид мовленнєвої діяльності. За цими ознаками автор виокремлює два види читання – читання в голос та читання мовчки [3, с. 46-50]. Читання вголос має велике значення для навчання іноземній мові, воно дозволяє оволодіти звуковою системою мови, закріплює здатність до звукового перекодування сигналів, як на рівні букви, так й на рівні слова, речення, тексту. На початковому етапі навчання іноземній мові читання вголос виступає важливим засобом розвитку техніки читання, на більш просунутих етапах – грає роль контрольного та виразного засобу.

В психологічному аналізі результативної сторони розуміння іншомовного тексту акцентується на тому, що розуміння тексту на іноземній мові не може бути описаним поза загальною теорією рівнів розуміння, що характеризують розвиток психіки людини і визначають відношення до пізнавального об'єкту у певний момент. Розуміння іншомовного тексту передбачає виникнення ролі типологічного співвідношення системи рідної та іноземної мов і ступеня володіння читача останньою [11].

Надаючи психологічну характеристику окремих рівнів розуміння іншомовного тексту, З. Кличнікова відмічає, що перший рівень є можливим при дуже слабкому володінні іноземною мовою, другий і третій характеризуються випадками помилкового синтезу, четвертий рівень спостерігається на більш просунутому етапі навчання іноземній мові, п'ятий рівень є можливим при доброму знанні мови, шостий і сьомий рівні потребують професійного знання мови. Дослідниця вважає, що у практиці навчання іноземній мові необхідно прагнути того, щоб студенти отримували тексти, при читанні яких мав би місце самий високий рівень розуміння. В іншому випадку читання не надасть читачу задоволення, а перетвориться у тяжкий обов'язок навчального характеру [3].

Логіка викладення думок у тексті, або логічна структура тексту, значно впливає на розуміння. Легше сприймаються тексти з дедуктивною та дедуктивно-індуктивною структурою [2]. В текстах з дедуктивною структурою авторське повідомлення сприяє розкриттю не тільки конкретних думок, але й більш швидкому та правильному розумінню іншого авторського узагальнен-

ня, яке носить характер підсумкового індуктивного висновку. Набагато складніше розуміються тексти з індуктивною структурою, при осмисленні якої читачу необхідно будувати гіпотези по відношенню як до загального, так й до конкретного змісту, та лише в кінці процесу читання індуктивне узагальнення вносить коректування у зроблені їм висновки, змушуючи повертатися до прочитаного. Тексти з послідовним способом викладення думок також мають значні труднощі.

Наряду з внутрішніми особливостями тексту, існують й зовнішні, суб'єктивні фактори, що визначають розуміння тексту, який читається. Зокрема, до них можна віднести вплив незнайомих для студента слів. Саме розуміння незнайомої лексики має, на думку З. Кличкіної, деякі психологічні особливості: помилкове прогнозування, помилкова асоціація, невміння застосувати аналогію, опертися на формально-граматичні ознаки, що спостерігаються як на навчальному, так й на просунутому етапах навчання. До психологічних факторів розуміння іншомовного тексту слід також віднести минулий досвід, спрямованість уваги, емоційну підготовленість, інтерес до прочитаного, вікові та індивідуально-особистісні властивості читача [3].

Вслід за дослідженнями З. Кличкіної в психології навчання іноземним мовам, проблема навчання іншомовному читанню розроблялась Т. Серовою (1980, 1985, 1988), однак на більш специфічному матеріалі – професійно зорієнтованої мовної підготовки у немовному вищому навчальному закладі. При навчанні іноземній мові, читання з професійною орієнтацією, на думку Т. Серової, повинно розглядатись з позиції суб'єкта, що читає, як мовленнєва діяльність, яка набуває свої специфічні характеристики та функції.

Специфіка дослідницького матеріалу визначає необхідність виявлення особливостей професійно зорієнтованого читання. Залучаючи широкий спектр даних з методики викладання іноземних мов, соціальної психології та психології мовленнєвої діяльності, Т. Серова визначає найбільш важливу особливість такого виду іншомовного читання: входячи у динамічну ієрархічну структуру діяльності спеціаліста, воно ніколи не виступає у якості провідної, а є лише супутньою діяльністю. У визначенні цього виду іншомовного читання автор виходить з положення, що це складна мовленнєва діяльність, обумовлена професійними інформаційними можливостями та потребами, що представляє собою специфічну форму активного вербального письмового повідомлення-діалогу, головними цілями якого є оперативна орієнтація та пошук, прийом, привласнення та подальше цільове застосування накопиченого людством досвіду у професійних галузях знань [9].

Головну увагу Т. Серова приділяє розгляду психологічних механізмів та особливостей їх функціонування при навчанні іншомовному читанню: смислового, зорового сприйняттю, імовірнісному прогнозуванню, мисленню,

пам'яті, увазі як психологічним механізмам професійно зорієнтованого читання. В аналізі смислового сприйняття мовного повідомлення автор вважає головним визначення його об'єкту, умов здійснення процесу, його характеристик і параметрів. Ґрунтуючись на дослідженнях Н. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва та ряду інших психологів, Т. Серова формулює рекомендації для методики навчання професійно зорієнтованому читанню на іноземній мові: представлення основи читацької діяльності студентів, сприйняття і осмислення мовних засобів у процесі читання, застосування минулого актуалізованого вербального досвіду на початку читання. Імовірісніше прогнозування визнається Т. Серовою одним з важливих психологічних механізмів, що виконують функцію «регуляції процесу розуміння». При навчанні професійно зорієнтованому іншомовному читанню врахування психологічних механізмів пам'яті передбачає рішення питань оптимізації її процесів, а психологічні особливості сприйняття потребують його активізації з урахуванням іншомовного навчання [9, с. 63-72].

Цілком слушною є думка Ф. Рожкової, яка вважає, що в професійних навчальних закладах принцип професійної спрямованості навчання має бути провідним методичним принципом, який потрібно враховувати і реалізовувати у процесі вивчення іноземної мови [8]. Опанування фаховою термінологією іноземної мови має вагоме значення у читанні професійно зорієнтованих текстів.

Н. Скляренко зазначає, що успішно навчити іноземній мові можливо лише на основі обґрунтованої системи вправ. Успішність реалізації навчання читання залежить не лише від відбору професійно зорієнтованих текстів, але й від правильно підібраних вправ, послідовності їх застосування на різних етапах навчальної діяльності. Ефективність процесу навчання читання може бути забезпечена завдяки професійно зорієнтованим текстам, а його кінцевий результат – методично обґрунтованій системі вправ [10].

Отже, варто **підсумувати**, що формування англomовної читацької компетенції студентів ґрунтується на основі читання професійно зорієнтованих текстів, що є не тільки ефективним засобом набуття знань з обраної спеціальності, а й використання цих знань у професійній діяльності, крім того, воно забезпечує якісну підготовку майбутніх спеціалістів до продуктивного обговорення предмета спілкування за спеціальністю, розвитку іншомовних професійних мовленнєвих умінь. Саме в процесі навчання читання професійно зорієнтованих текстів реалізується професійно пізнавальна спрямованість навчання іноземній мові. Це свідчить про те, що для студентів читання фахових джерел іноземною мовою є засобом отримання необхідної інформації, застосування її у спілкуванні із спеціалістами своєї галузі, збагачення фахової компетентності та професійного вдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Балашова Е. В. Психология чтения: проблемы и аспекты рассмотрения / Е. В. Балашов // Вестник АлтГТУ им. И. И. Ползунова. – 2006. – №1. – С. 69-71.
2. Бессерт О. Б. Психолингвистические проблемы обучения чтению на иностранном языке. Объективные факторы, влияющие на понимание / О. Б. Бессерт. – [Электронный ресурс], 2010. – С. 29-33. – Режим доступа: <http://narfu.ru/university/library/books/0734.pdf>
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
4. Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных / Н. И. Красногорский. – М.: Медгиз, 1954. – 320 с.
5. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектом. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
6. Миронова М. В. Психология и социология чтения: Учебное пособие для студентов 3 курса специальности «Издательское дело и редактирование» / М. В. Миронова. – Ульяновск: УлГТУ, 2003. – 67 с.
7. Морозова Н. Г. О понимании текста / Н. Г. Морозова // Известия Академии Педагогических Наук РСФСР. – Вып. 7. – М.-Л., 1947. – С. 191-239.
8. Рожкова Ф. М. Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально-технических училищах: метод. пособие / Ф. М. Рожкова. – М.: Высш. шк., 1984. – 184 с.
9. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.
10. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови, 1999. – № 3. – С. 3-7.
11. Тылец В. Г. Разработка психологических аспектов обучения лексике, чтению и говорению в отечественной иноязычной образовательной практике / В. Г. Тылец // Вестник Ставропольского государственного ун-та, 2005. – Вып. 40. – С. 136-144.
12. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М.: «Юристь», 1997. – 256 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Balashova, E.V. (2006). Psikhologiya chteniya: problemy i aspekty rassmotreniya [Reading psychology: problems and aspects of the review]. Vestnik AltGTU im. I. I. Polzunova, N 1, 69-71 [in Russian].
2. Bessert, O.B. (2010). Psikholingvisticheskiye problemy obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke. Ob»yektivnyye faktory, vliyayushchiye na ponimaniye [Psycholinguistic problems in foreign language teaching reading. Objective factors affecting on understanding], 29-33. Retrieved from: <http://narfu.ru/university/library/books/0734.pdf>
3. Klychnikova, Z.I. (1983). Psikhologicheskiye osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke [Psychological characteristics of learning to read in a foreign language]. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
4. Krasnogorskiy, N.I. (1954). Trudy po izucheniyu vysshey nervnoy deyatel'nosti cheloveka i zhivotnykh [Works on the study of humans and animals higher nervous activity]. Moscow: Medgiz [in Russian].
5. Lalayeva, R.I. (1983). Narusheniye protsessa ovladeniya chteniyem u shkol'nikov: Ucheb. posobiye dlya studentov defektom. fak. ped. in-tov [Violation of the pupils' reading mastering process]. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
6. Mironova, M.V. (2003). Psikhologiya i sotsiologiya chteniya: Uchebnoye posobiye dlya studentov 3 kursa spetsial'nosti «Izdatel'skoye delo i redaktirovaniye» [Psychology and sociology of reading]. UIGTU, 67 [in Russian].
7. Morozova, N.G. (1947). O ponimanii teksta [About the text understanding]. Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, N 7, 191-239 [in Russian].
8. Rozhkova, F.M. (1984). Voprosy obucheniya inostrannym yazykam v srednikh professional'no-tekhnicheskikh uchilishchakh: metod. posobiye [Questions of foreign language teaching in secondary professional schools]. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
9. Serova, T.S. (1988). Psikhologicheskiye i lingvodidakticheskiye aspekty obucheniya professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze [Psychological and didactical aspects of professional foreign language teaching reading in high school]. Sverdlovsk: Izd-vo Ural. un-ta [in Russian].
10. Sklyarenko, N.K. (1999). Suchasni vymohy do vprav dlya formuvannya inshomovnykh movlennyevykh navychok ta vmin [Modern requirements for exercises on foreign language speech skills formation]. Inozemni movy, N 3, 3-7 [in Ukrainian].
11. Tylets, V.G. (2005). Razrabotka psikhologicheskikh aspektov obucheniya leksike, chteniyu i govoreniyu v otechestvennoy inoyazychnoy obrazovatel'noy praktike [Development of the psychological aspects of teaching vocabulary,

- reading and speaking in the foreign language national educational practice]. Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo un-ta, N 40, 136-144 [in Russian].
12. Tsvetkova, L.S. (1997). Neyropsikhologiya scheta, pis'ma i chteniya: narusheniye i vosstanovleniye [Neuropsychology of reading, writing and counting: violation and recovery]. Moscow: Yurist» [in Russian].

А. А. Барская. Национальный университет «Одесская юридическая академия», Одесса, Украина. Психологические особенности формирования англоязычной читательской компетенции студентов неязыковых вузов.

A. Barskaya. National University "Odessa Law Academy", Odessa, Ukraine. Psychological features of English reading competence formation of Non-Linguistic students.

E-mail: prelia@mail.ru

БЕЛОВА О.В.,

кандидат физико-математичних наук,
доцент кафедри вищої математики
Національна металургічна
академія України,
г. Дніпропетровськ, Україна

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

Проблема повышения уровня образования диктует необходимость поиска новых, современных методов активного обучения. В частности, при обучении математике глухих и слабослышащих студентов. В статье проводится анализ существующих проблем в данном вопросе и известных на сегодня путей их решения. Особое внимание уделено осуществлению поиска путей, способствующих повышению уровня математической подготовки данной категории студентов, основываясь на концепции сурдопсихологии об особенностях познавательной деятельности студентов с нарушениями слуха. Выделен комплекс форм и методов обучения математике глухих и слабослышащих студентов, способствующий формированию базовых математических знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: европейское образовательное пространство, высшая школа, математика, методы обучения, студенты с нарушениями слуха.

Проблема підвищення рівня освіти диктує необхідність пошуку нових, сучасних методів активного навчання. Зокрема, при навчанні студентів із завадами слуху. У статті проводиться аналіз існуючих проблем по даному питанню та відомі на сьогодні їх вирішення. Особливу увагу приділено впровадженню пошуку шляхів щодо підвищення рівня математичної підготовки даної категорії студентів, базуючись на концепції сурдопсихології про особливості пізнавальної діяльності студентів із порушенням

слуху. Виділено комплекс форм та методів навчання математики глухих та погано чуючих студентів, що сприяє формуванню базових математичних знань, вмінь та навичок.

Ключові слова: європейський освітній простір, вища школа, математика, методи навчання, студенти із порушенням слуху.

Integration of Ukraine in the European educational space dictates new approaches to problems of teaching at the institutions of higher education. In the European countries the special attention is paid to a possibility to provide an available and a qualitative higher education not only for healthy members of society, but also for persons with restricted possibilities. The paper overviews selected issues of mathematics teaching for students with hearing disorder. Some on-going problems arising through such a teaching and the up-to-date known ways of their solution are reviewed and analyzed. Significant part of this analysis takes a searching for the ways to improve the level of mathematical education of the considered group of students. Concepts of deaf-and-dumb psychology and pedagogy concerning habits and cognitive activity of the students with hearing disorder are discussed. The drawn out complex of forms and methods of mathematics teaching of such students permitting significantly improve their mathematical basic knowledge. The structural-functional model of methodological system of mathematics teaching for the considered group of students was developed and then successfully implemented. In future, this model can be transformed into individual techniques for teaching other disciplines.

Key words: European educational space, institutions of higher education, mathematics, methods of teaching, students with hearing disorder.

Европейская интеграция как часть мировой интеграции – инновационный процесс конца XX – начала XXI в., охватывающий все сферы общества, в том числе и образование. Анализ данного процесса в аспекте образования имеет не только теоретическое, но и практическое, причём очень важное для Украины, для её культурно-образовательной политики, значение [1].

Стремление Украины присоединиться к этому процессу требует конкретных шагов, связанных с усовершенствованием, а особенно с внесением определённых новшеств в отечественное образовательное пространство [2]. Изучая европейскую направленность образования в Украине, необходимо

отметить, что в странах Европы уделяется огромное внимание такому вопросу, как возможность получать качественное и доступное высшее образование не только здоровыми людьми, но и людьми с ограниченными возможностями, инвалидами. Это тема, которая в данной связи в последние годы беспокоит всех. По данным Государственной службы статистики Украины на начало 2014/2015 учебного года в высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации обучалось 4244 лица, имеющие инвалидность, в высших учебных заведениях III-IV уровней аккредитации - 12333 лица, имеющие инвалидность. Необходимо отметить, что процесс обучения для инвалидов должен отвечать всем высоким требованиям качества и быть посильным даже для тех, у кого наблюдается недостаточно высокий уровень довузовской подготовки. По статистике поступают в вузы не более 1,5 % от общего числа инвалидов. Существуют определенные препятствия при получении высшего образования инвалидами. Одной из основных таких причин является недостаточная подготовка выпускников специальных (коррекционных) школ. Более того, выпускники этих школ не осваивают программы среднего (полного) общего образования, а значит, не имея аттестат, не могут поступать в вуз.

Например, в Национальной металлургической академии Украины вопрос о получении высшего технического и экономического образования для студентов с проблемами слуха успешно решается уже много лет. Наша академия с 2002 года создает условия для получения высшего образования людьми с физическими ограничениями. Учитывая положительный опыт работы НМетАУ по обучению инвалидов по слуху и зрению, приказом Министерства образования и науки Украины от 19.04.2004 г. № 319 впервые в Украине на базе НМетАУ был создан Региональный центр образования инвалидов (директор Гришина О.Н.). В задачи Центра входит создание условий для обучения инвалидов по слуху и зрению, их методическая и психологическая поддержка, социальная интеграция в общество этой категории граждан. Согласно приказу Министерства образования и науки Украины от 27.06.2008 № 58 РЦОИ НМетАУ стал участником Всеукраинского эксперимента по организации интегрированного обучения людей с особыми образовательными потребностями в высших учебных заведениях.

За период работы в данном направлении 120 студентов с сенсорными нарушениями получили диплом с квалификационным уровнем «бакалавр»; 57 - с квалификационным уровнем «специалист», 7 - с квалификационным уровнем «магистр».

Совершенствование системы обучения лиц с недостатками слуха предполагает повышение уровня их математического образования как необходимой основы для многих профессий и важного компонента общей культуры

члена современного общества.

Как показывают исследования в области обучения математике учащихся с нарушениями слуха [3-6], у лиц данной категории возникают значительные трудности при усвоении математических понятий [7-11]. Это обусловлено, в первую очередь, недостаточным развитием понятийного мышления учащихся. Поэтому при выборе методов обучения на основе современных подходов следует учитывать особенности усвоения глухими и слабослышащими учащимися математических категорий. В основном такие исследования осуществлялись на материале обучения математике учащихся младшего и среднего звеньев специальной школы. Дальнейший курс математики (алгебра и начала анализа, стереометрия) [10;11] является качественно новой ступенью по отношению к предшествующему курсу математики и характеризуется повышением уровня обучения. Вопросы обучения математике взрослых учащихся с нарушениями слуха разработаны в меньшей степени. В основном предлагается методика изложения лишь отдельных тем курса математики. Так, в работе [7] уделяется внимание формированию основных понятий при изучении свойств функций (с помощью производной) в вечерних и профессиональных школах для глухих. Исследования И.А. Михаленковой посвящены выявлению закономерностей формирования пространственных представлений у глухих учащихся вечерней школы на материале стереометрии, но в них не рассматривается методика обучения. Проблема повышения уровня образования диктует необходимость поиска новых, современных методов активного обучения. Необходимо больший упор делать на личностно-ориентированный подход и диалоговые формы обучения студентов. Кроме того, основной тенденцией развития средней и высшей школы является ориентация на развивающее обучение. В процессе обучения используются самые разнообразные по характеру методы. Это обусловлено, в первую очередь, физиологическими и психологическими особенностями глухих учащихся. В процессе обучения глухих детей используются три группы методов: общие, специальные и специфические.

Методы обучения следует определить как способы организации познавательной деятельности учащихся, обеспечивающие овладение знаниями, методами познания и практической деятельности, а также воспитания в процессе обучения. Известный польский педагог-математик С. Крыговская пишет: «...содержание программы не имеет решающего значения на развитие математической деятельности учащихся. Первостепенное значение имеет метод, прием».

Итак, метод обучения – это способ передачи знаний учащимся и способ организации познавательной и практической деятельности учащихся, направленный на усвоение ими знаний, умений, навыков, на овладение ими метода-

ми познаннии, на формирование личности.

Число методических приемов, используемых в работе с глухими детьми очень велико. На основе анализа педагогической теории, творческого изучения педагогического опыта и своей практической деятельности педагог накапливает сумму разнообразных приемов.

Таким образом, методический прием является составной частью метода или его отдельная сторона. Методический прием используется учителем для более эффективного усвоения учебного материала. Чем большим количеством приемов владеет учитель, тем успешнее он использует общие методы, тем выше его педагогическое мастерство [8].

Математическое образование учащихся представляет собой сложный процесс, основными компонентами которого являются:

- приобретение определенной системы математических фактов;
- овладение математическими умениями и навыками;
- развитие математического мышления.

Уровень математической подготовки учащихся с нарушением слуха в связи с особенностями данной категории отличается от математической подготовки других учащихся, а методика обучения математике для этой группы разработана недостаточно, что сказывается на результатах обучения. В ходе работы над данным вопросом получены следующие основные результаты:

1) выявлены основные проблемы, возникающие у глухих и слабослышащих студентов при обучении математике;

2) установлено, что учебный процесс с опорой на образное мышление способствует более глубокому пониманию основных математических понятий студентами с нарушением слуха;

3) выделены основные принципы обучения математике студентов с нарушением слуха (индивидуализации, наглядности, коммуникативности), и на их основе осуществлен поиск и теоретически обоснованы пути, способствующие повышению уровня математической подготовки данной категории студентов;

4) разработана и внедрена в учебный процесс методическая система обучения математике, сочетающая принципы индивидуализации, наглядности, коммуникации с использованием информационных технологий.

5) разработан учебно-дидактический комплекс для реализации программы обучения математике, а также программа курса «Математика» для первых, вторых курсов НМетАУ на основе входного и интеллектуального тестирования студентов, а также анализа школьной программы,

6) выпущено учебное методическое пособие, адаптированное для восприятия студентами с нарушением слуха.

7) проводятся корректирующих занятия с целью повышения начального

уровня знаний по математике;

8) применяются различные формы проведения лекционных и практических занятий: смешанного типа, эвристические беседы (обобщенное повторение); работа «группами». Это повышает не только интерес, скорость и качество усвоения знаний во время обучения математике, но и играет огромную коммуникативную роль, что так важно для дальнейшей адаптации слабослышащих студентов после окончания ВУЗа на рабочих местах.

Применение информационных технологий обеспечивает как большую наглядность, так и индивидуальный подход к каждому студенту. Использование компьютера при обучении математике позволяет также создавать условия для активизации интереса обучающихся к математике [14].

Список использованных источников:

1. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 240 с.
2. Колягин Ю. М. Методика преподавания математики в средней школе, общая методика / Ю. М. Колягин, В.А. Оганесян [и др.] // Учебное пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. институтов. – М.: «Просвещение», 1989. – 256 с.
3. Бекмуратов Н. Ш. Пути повышения умственной работоспособности глухих учащихся / Н. Ш. Бекмуратов // Дефектология. – 1991. – №5. – С. 51-56.
4. Белопольская, Н. Л. Детская патопсихология с элементами дефектологии логопедии / Н. Л. Белопольская. – М.: МЭГУ, 1993. – 168 с.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
6. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо; Смысл, 2004. – 1136 с.
7. Михаленкова И. А. Формирование пространственных представлений у глухих учащихся вечерней школы на материале стереометрии: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: / И. А. Михаленкова. – Л, 1972. – 16 с.
8. Мотылева, Л. С. Индивидуальный подход в обучении глухих учащихся решению арифметических задач / Л.С. Мотылева // Обучение глухих и слабослышащих по новым программам: Сбор. науч. тр. – Л., 1976. – С.84 – 89.
9. Научно-методические подходы к организации профессионального образования инвалидов в условиях университетского комплекса / Коллектив авторов. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2008. – 148 с.
10. Ованесов Н. Г. Воспитание творчески мыслящей личности в процессе

преподавания математики / Н. Г. Ованесов // Методика преподавания математики в высших и средних учебных заведениях: Сбор. науч. тр. – Л.: ЛГОУ, 2002. – С. 129-132.

11. Повышение эффективности обучения глухих школьников / Редкол. А. Г. Зикеев [и др.] : Сбор. науч. тр. – М.: изд. АПН СССР, 1986. – 176 с.
12. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2005. – №5. – С.83-92.

Транслитерация списка использованных источников:

1. Guzeev V. V. Planirovanie rezultatov obrazovaniya I obrazovatel'naya tehnologiya / V. V. Guzeev. – М.: Narodnoe obrazovanie, 2001. – 240 s.
2. Kolyagin Yu. M. Metodika prepodavaniya matematiki v sredney shkole, obshchaya metodika / Yu. M. Kolyagin, V.A. Oganessian [i dr.] // Uchebnoe posobie dlya studentov fiz.-mat. fak. ped. institutov. – М.: «Prosveshchenie», 1989. – 256 s.
3. Bekmuratov N. Sh. Puti povysheniya umstvennoy rabotosposobnosti glukhikh uchashchikhsya / N. Sh. Bekmuratov // Defektologiya. – 1991. – №5. – С. 51-56.
4. Belopol'skaya, N. L. Detskaya patopsikhologiya s elementami defektologii logopedii / N. L. Belopol'skaya. – М.: MEGU, 1993. – 168 s.
5. Vygotskiy L. S. Osnovy defektologii / L. S. Vygotskiy. – SPb.: Lan', 2003. – 656 s.
6. Vygotskiy, L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka / L.S. Vygotskiy. – М.: Eksmo; Smysl, 2004. – 1136 s.
7. Mikhaleukova I. A. Formirovanie prostranstvennykh predstavleniy u glukhikh uchashchikhsya vecherney shkoly na materiale stereometrii: avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. psikhol. nauk: / I. A. Mikhaleukova. – L, 1972. – 16 s.
8. Motyleva, L. S. Individual'nyy podkhod v obuchenii glukhikh uchashchikhsya resheniyu arifmeticheskikh zadach / L.S. Motyleva // Obuchenie glukhikh i slaboslyshashchikh po novym programmam: Sbor. nauch. tr. – L., 1976. – S.84 - 89.
9. Nauchno-metodicheskie podkhody k organizatsii professional'nogo obrazovaniya invalidov v usloviyakh universitetskogo kompleksa / Kollektiv avtorov. – Novosibirsk: Izd-vo NGTU, 2008. – 148 s.
10. Ovanesov N. G. Vospitanie tvorcheskimi myslyashchey lichnosti v protsesse prepodavaniya matematiki / N. G. Ovanesov // Metodika prepodavaniya matematiki v vysshikh i srednikh uchebnykh zavedeniyakh: Sbor. nauch. tr. – L.: LGOU, 2002. – С. 129-132.
11. Povyshenie effektivnosti obucheniya glukhikh shkol'nikov / Redkol. A. G.

- Zikeev [i dr.] : Sbor. nauch. tr. – M.: izd. APN SSSR, 1986. – 176 s.
12. Kukushkina O. I. Ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologiy v oblasti razvitiya predstavleniy o mire / O. I. Kukushkina // Defektologiya. – 2005. – №5. – S.83-92.

О. В. Белова. Национальная металлургическая академия Украины, Днепропетровск, Украина.
Некоторые аспекты преподавания математики студентам с проблемами слуха в условиях евроинтеграции.

O.V. Belova. National Metallurgical Academy of Ukraine, Dnepropetrovsk, Ukraine.
Some issues of teaching of mathematics to students with hearing disorder in conditions of eurointegration.

E-mail: okbelova@rambler.ru

БЕЛОВОЛ Е.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, профессор кафедры
психологии развития МПГУ,
Москва, Россия

БОЙКО З.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры управления
сестринской деятельностью, РУДН,
Москва, Россия

РАДЫШ И.В.,

доктор медицинских наук,
профессор, заведующий
кафедрой управления
сестринской деятельностью, РУДН,
Москва, Россия

ШУРУПОВА Е.Ю.,

практический психолог, директор
психолого-педагогического Центра
детей и подростков «Веселые шаги»,
Москва, Россия

**ВОЗМОЖНО ЛИ ОСТАНОВИТЬ КОГНИТИВНОЕ СТАРЕНИЕ:
ИЗМЕНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ
КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
(ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»)**

В статье рассматриваются результаты исследования влияния обучения в «третьем возрасте» на когнитивные способности и качество жизни пожилых людей. В исследовании приняли участие 21 человек, в возрасте от 51 до 63 лет. Изучались свойства внимания, памяти, умственной работоспособности и когнитивной гибкости, а также общее психологическое состояние. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что обучение пожилых людей содействует улучшению их психологического здоровья и благополучия. Также обучение, связанное с выполнением различных когнитивных задач,

способствует росту эффективности когнитивного функционирования пожилых.

Ключевые слова когнитивное старение, третий возраст, обучение в третьем возрасте, психологическое здоровье и благополучие пожилых.

У статті розглядаються результати дослідження впливу навчання у «третьому віці» на когнітивні здібності і якість життя літніх людей. У дослідженні взяли участь 21 чоловік, віком від 51 до 63 років. Вивчалися властивості уваги, пам'яті, розумової працездатності та когнітивної гнучкості, а також загальний психологічний стан. Результати дослідження підтвердили гіпотезу про те, що навчання літніх людей сприяє поліпшенню їхнього психологічного здоров'я і благополуччя. Також навчання, пов'язане з виконанням різних когнітивних завдань, сприяє зростанню ефективності когнітивного функціонування літніх.

Ключові слова: когнітивне старіння, третій вік, навчання в третьому віці, психологічне здоров'я і благополуччя літніх.

The results of study of influence of learning in the "third age" on cognitive abilities and quality of life of the seniors are examined. The sample consists of 21 persons aged 51-63. Attention, memory, mental efficiency, cognitive flexibility and psychological status of participants have been studied. The results confirm the authors' hypothesis that learning in the "third age" promotes mental health and well-being of seniors as well as improves their cognitive functioning under the condition that learning is connected with performance of different but difficult enough cognitive tasks.

Key words: cognitive aging, third age, learning in the third age, mental health and well-being of seniors.

В XX веке возросла средняя продолжительность жизни населения в развитых странах, а рождаемость сократилась. В связи с этим актуальной стала проблема старения населения. Исторически сложившиеся стереотипы, связанные со старостью и старением постепенно стали меняться. Традиционно старость воспринималась как период связанный с окончанием жизни, болезнями и когнитивной деградацией [2,5]. Желая соответствовать современному социуму, ориентированному на молодых, пожилые люди стараются как можно дольше скрывать признаки старения как физического, так и когнитивного. Проведенные исследования показали, что когнитивная активность способствует сохранности и даже повышению IQ [10].

В Європе, починаючи з другої половини ХХ століття, стали створювати навчальні заклади для похилої людини. Навчання в «третьому віці» стало частиною процесу неперервного навчання, яке повинно здійснюватися впродовж усього життя (lifelong education). При такому підході до розуміння освітнього процесу передбачається можливість навчання в будь-якому віці, включаючи «третєє вік» [3].

Цілью нашого дослідження стало вивчення впливу навчання похилої людини новою для них спеціальністю на динаміку пізнавальних процесів.

Гіпотезою нашого дослідження є твердження про те, що навчання осіб «третього віку» не тільки сприяє покращенню якості життя похилої людини, але й активізує пізнавальні когнітивні процеси, сповільняючи, тим самим, процес когнітивного старіння.

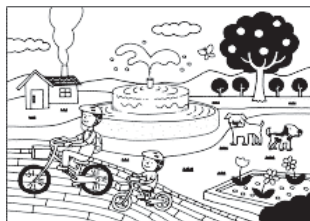
Висновки.

В дослідженні беруть участь 21 людина, з них 19 жінок в віці від 51 до 63 років і 2 чоловіки в віці 57 і 59 років. Всі респонденти є слухачами програми професійної перепідготовки по спеціальності «Практична психологія», розрахованої на 2,5 роки. Реалізація програми почалася в жовтні 2014 року і буде продовжуватися до грудня 2016 року [1,4]. Всі випробувані на момент початку програми не працювали. Всі вони мають базове вище освітання (інженери, економісти, вчителі), але психологічного не було ні у когось (це для програми було ключовим моментом). Таким чином, навчання психології є для них новою сферою знань.

Методи

В якості характеристик пізнавальних процесів виступали показники властивостей уваги: вибірковість уваги (тест Мюстенберга), концентрація уваги (тест Торндайка) стійкість уваги (коррекційна проба Бурдона) і умовна працездатність (рахунок по Е.Крепеліну). Для оцінки пам'яті використовувався тест, розроблений японськими дослідниками для вивчення пам'яті похилої людини [9]. Тест складається з двох майже однакових картинок, які, однак, відрізняються по 10 ознакам. Завдання випробуваного – виявити ці відмінності. Стимульний матеріал представлений на рис. 1.

Когнітивна гнучкість учасників, тобто здатність переключатися з однієї когнітивної стратегії на іншу вивчалася з допомогою тесту Струпа. Тест може бути використаний для осіб в широкому віковому діапазоні (від 15 до 90), його легко проводити і він є одним з стандартних інструментів при нейропсихологічній діагностиці. З його допомогою оцінюється мозкова дисфункція, особливості когнітивного функціонування і різні види психопатологій.



Первая картинка



Вторая картинка

Рис. 1. Стимульный материал для оценки свойств памяти пожилых.

Тест основан на эффекте Струпа, который показал, что индивид читает слова гораздо быстрее, чем называет цвета. Сам тест состоит из трех таблиц. На первой таблице представлены названия цветов, напечатанные черным шрифтом; вторая таблица – «Цвет» - на ней цветными символами напечатаны цвета; третья, последняя таблица конфликтная – на ней представлены слова из первой таблицы, но напечатанные цветным шрифтом из второй таблицы, причем цвет слова и само слово не совпадают. Пример стимульного материала представлен на рис. 2.

Респонденту последовательно предъявляются таблицы, при этом фиксируется время выполнения заданий. Показателем когнитивной гибкости является показатель интерференции – разница во времени выполнения третьей (цветные слова) и второй (цвет) таблиц виде ТЗ - Т2. Чем больше эта разница, тем больше выражен эффект интерференции и, соответственно, более выражена ригидность (узость, жесткость) познавательного контроля.

Для диагностики общего психологического состояния человека, степень его психологического комфорта оценивалась с помощью опросника «Индекс жизненной удовлетворенности» [6].

Процедура.

Характеристика познавательных процессов оценивалась в течение учебного года каждые два месяца. Во избежание научения, стимульный материал каждый раз видоизменялся.

Результаты.

Сравнительный анализ изучаемых переменных показало, что обучение в первом семестре не привело к значимым изменениям в показателях внимания и умственной работоспособности, резкие, статистически значимые изменения наблюдаются с начала второго семестра первого года обучения ($p \leq 0,001$). Соответствующие результаты представлены в таблице 1.

Графически результаты изменений представлены на рис 3. Изменения в когнитивном функционировании пожилых представлены в интегральном показателе, в который с разными весовыми коэффициентами вошли резуль-

Таблиця 1.

Результаты сравнительного анализа (критерий множественных сравнений)

Контраст	значимость.	Разница	+/- границы
Внимание начало обучения – конец первого семестра		-0,27027	0,561114
Внимание конец первого семестра - конец второго семестра	*	-1,97297	0,561114
Гибкость начало обучения – конец первого семестра		-1,08108	5,1238
Гибкость конец первого семестра - конец второго семестра	*	26,8378	5,1238
Память начало обучения – конец первого семестра		-0,162162	0,699107
Память конец первого семестра - конец второго семестра	*	-1,45946	0,699107

*отмечена статистически значимая разница на уровне $p \leq 0,01$

таты изучения свойств внимания, памяти, умственной работоспособности и когнитивной гибкости. Максимально возможное значение интегрального показателя – 100 баллов.

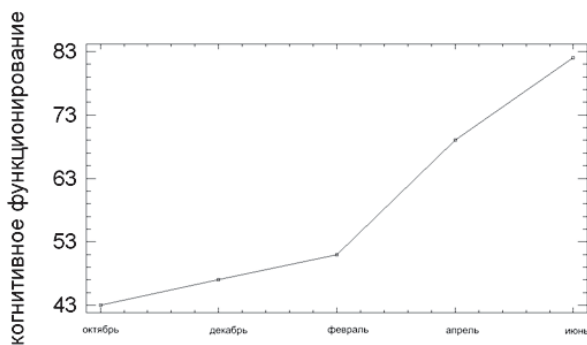


Рис. 3. Динамика когнитивного функционирования в процессе обучения

График отражает динамику изменений показателя когнитивного функционирования в течение первого года обучения. Результаты убедительно свидетельствуют, что статистически значимые изменения начитаются только после определенного периода обучения. В нашем исследовании он составляет шесть месяцев. Только после целого семестра обучения начинаются

существенные (заметные не только исследователям, но и самим испытуемым) изменения когнитивных функций.

Авторы предполагают, что такой тип изменений отражает тот факт, что для значимых изменений на уровне структуры нейронных связей необходима длительная интеллектуальная деятельность пожилых.

Определенный интерес представляет динамика интегральных показателей психологического благополучия и когнитивного функционирования обучающихся. Эта закономерность представлена на рис. 4.

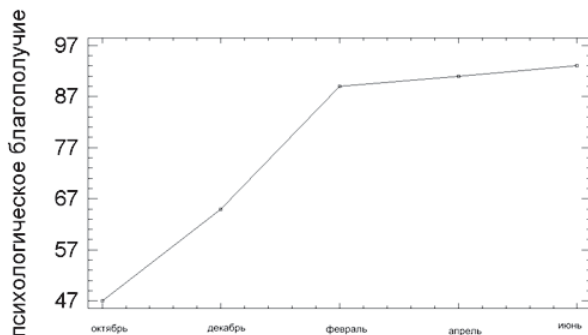


Рис. 4. Динамика показателя субъективного психологического благополучия в процессе обучения

Рисунок отражает резкое увеличение уровня субъективного психологического благополучия обучающихся на протяжении всего первого семестра ($p \leq 0,001$), однако во втором семестре изменений практически не происходит.

Анализ данных показал, что обучение в пожилом возрасте оказывает существенное влияние на психологическое благополучие пожилых обучающихся. Этот факт был достаточно предсказуем и ожидаем. Действительно, люди включаются в новую для себя активность, расширяется круг их социальных контактов, появляется мотивация к познанию нового, необходимость выполнять учебные задания и пр. Несколько неожиданным был тот факт, что после первого семестра обучения у студентов практически не изменяются показатели когнитивного функционирования. Реальные изменения начинают наблюдаться только во втором семестре, т.е. через полгода после начала обучения.

Обсуждение

Результаты исследования и их анализ подтвердили гипотезу исследования о том, что обучение пожилых людей содействует улучшению их психологического здоровья, повышая, тем самым, уровень их психологического

благополучия. В новой для них ситуации обучения они выбирают новые цели (в нашем случае – освоить новую для них профессию), организуют свой жизненный распорядок в соответствии с поставленной целью. Они должны посещать лекции, читать специальную литературу, выполнять практические задания, проводить научные исследования. Для выполнения всего этого студентам «третьего возраста» необходимо оптимизировать свои усилия для достижения поставленной цели либо за счет использования своих собственных ресурсов, либо за счет помощи окружающих. Некоторые исследователи считают такое сочетание разнонаправленных процессов является основным для личностного развития на протяжении всей жизни development [7,8].

Таким образом, результаты исследования убедительно показали возможность повышения психологического благополучия тех, кому 60+ за счет участия в образовательных программах.

Результаты проведенного исследования также свидетельствуют, что обучение, связанное с выполнением различных когнитивных задач улучшает эффективность когнитивного функционирования пожилых. У наших испытуемых значительно улучшились показатели внимания и памяти, их когнитивные процессы стали более гибкими. Полученные результаты позволяют предположить, что обучение пожилых лиц новой для них специальности, которая в первую очередь связана с освоением новой для участников проекта информации может замедлить когнитивное старение пожилых лиц. При этом, необходимо отметить, что обучение должно быть достаточно длительным – не менее 1,5 лет.

Список использованных источников:

1. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Когнитивное старение: реальность или влияние «третьих переменных»: часть I. Время реакции // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 5, Том IV(55): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”, Україна, Київ, Гнозис, 2014, С. 22-35.
2. Бойко З.В. Отношение к пожилым и качество жизни в разных культурах: теоретический обзор // Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. С. 48-51
3. 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» (№4). Россия, Москва: Издательство РУДН, 2014. С. 93-100.
4. Бойко З.В., Беловол Е.В., Радыш И.В. Особенности влияния образовательной активности в «третьем возрасте» на здоровье и психологическое благополучие личности // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»- Додаток 1 до Вип. 5, Том V(56): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Україна, Київ, Гнозис, 2014, С. 84-93
 5. 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 психолого-педагогічні читання» – К.: Гнозис, 2014. С. 120-124.
 6. Никофоров Г.С. Диагностика здоровья. – СПб., Речь, 2007. – стр. 863-865
 7. Freund A. M., Nikitin J. N., Ritter J. O. 2009. Psychological consequences of longevity: The increasing importance of self-regulation in old age. // Human Development.–2009.– 52.–p. 1–37.
 8. Matsumoto Yoshiko. Faces of Aging: The Lived Experiences of the Elderly in Japan. Stanford University Press, Stanford, CA.–2011.
 9. Nishiguchi Shu, Yamada Minoru, Fukutani Naoto. Spot the Difference for Cognitive Decline: A quick memory and attention test for screening cognitive decline. // Gerontology and Geriatric.–2014, Elsevier. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcgg.2014.08.003>
 10. Power M. The midlife brain surge that means we DO grow wiser as we get older // The Daily Mail. 2010. 27 July.

Транслитерация списка использованных источников:

1. Belovol E.V., Boyko Z.V., Shurupova E.Yu., Kognitivnoe starenie: real'nost' ili vliyanie «tret'ih peremennyh»: chast' I. Vremja reakcii [Cognitive aging: the reality or the impact of «third variables»: part I. reaction Time] // Gumanitarnij visnik DVNZ «Perejaslav-Hmel'nic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Grigorija Skovorodi»- Dodatok 1 do Vip. 5, Tom IV(55): Tematichnij vipusk «Vishha osvita Ukraïni u konteksti integracii do evropejs'kogo osvïtn'ogo prostoru», Ukraina, Kiev, Gnozis, 2014, S. 22-35. [Humanitarian Bulletin SU «Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H. Skovoroda» Supplement 1 to Vol. 5, Volume IV(55): Thematic Issue «Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.» K., Gnosis, 2014. P. 22-35].
2. Boyko Z.V. Otnoshenie k pozhylym i kachestvo zhizni v raznyh kul'turah: teoreticheskij obzor // Kachestvo zhizni, psihologija zdorov'ja i obrazovanie:

- mezhdisciplinarnyj podhod: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. Moskva, RUDN, 24-25 aprelja 2014 g. – M.: RUDN, 2014. S. 48-51 [The respect for the elderly and quality of life in different cultures: a theoretical overview // Quality of life, health psychology and education: an interdisciplinary approach: proceedings of the International scientific-practical conference. Moscow, People's Friendship University of Russia, April 24-25, 2014 – M.: PFUR, 2014. S. 48-51].
3. Boyko Z.V., Belovol E.V., M. Groenwald, W. Siegień, Konceptija nepreryvnogo obrazovanija kak faktor povysenija kachestva zhizni v tret'em vozraste (na primere organizacii obrazovanija v Pol'she) [Conception of lifelong education as a factor of life quality increasing for third age people (by the example of education in Poland)] //Vestnik RUDN, serija «Psihologija i pedagogika» (№4). Rossiya, Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2014. C. 93-100. [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy, 2014, № 4, pp. 93-100].
 4. Boyko Z.V., Belovol E.V., I.V. Radysh, Osobennosti vlijanija obrazovatel'noj aktivnosti v «tret'em vozraste» na zdorov'e i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Features of influence of educational activity in the «third age» the health and psychological well-being personality] // Gumanitarnij visnik DVNZ "Perejaslav-Hmel'nic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Grigorija Skovorodi"- Dodatok 1 do Vip. 5, Tom V(56): Tematichnij vipusk "Vishha osvita Ukraïni u konteksti integracii do evropejs'kogo osvitn'ogo prostoru", Ukraina, Kiev, Gnosis, 2014, S. 84-93. [Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H. Skovoroda" Supplement 1 to Vol. 5, Volume V(56): Thematic Issue "Higher Education in Ukrain in the context of integration into the European educational space." K., Gnosis, 2015. P. 84-93].
 5. Boyko Z.V., Belovol E.V., I.V. Radysh, Jejdzhizm kak psihologicheskaja problema XXI veka [Ageism as a psychological problem of the XXI century] // Gumanitarnij visnik DVNZ "Perejaslav-Hmel'nic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Grigorija Skovorodi"- Dodatok 4 do Vip. 31, Tom I (9): Tematichnij vipusk "Mizhnarodni Chelpanivs'ki psihologo-pedagogichni chitannja" – K.: Gnosis, 2014. S. 120-124. [Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H. Skovoroda" Supplement 4 to Vol. 31, Volume I(9): Thematic Issue "International Chelpanov's Psycho-Educational Reading" K., Gnosis, 2015. P. 120-124].
 6. Nikoforov G.S. Diagnostika zdorov'ja. [Diagnosis of health], SPb., Rech', 2007. – p.p. 863-865.
 7. Freund A. M., Nikitin J. N., Ritter J. O. 2009. Psychological consequences of longevity: The increasing importance of self-regulation in old age. //Human Development.–2009.– 52.–p. 1–37.
 8. Matsumoto Yoshiko. Faces of Aging: The Lived Experiences of the Elderly in

- Japan. Stanford University Press, Stanford, CA.—2011.
9. Nishiguchi Shu, Yamada Minoru, Fukutani Naoto. Spot the Difference for Cognitive Decline: A quick memory and attention test for screening cognitive decline. // *Gerontology and Geriatric*.—2014, Elsevier. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcgg.2014.08.003>
 10. Power M. The midlife brain surge that means we DO grow wiser as we get older // *The Daily Mail*. 2010. 27 July.

Е. В. Беловол. *Кафедра психологии развития Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: belovol@mail.ru*

З. В. Бойко. *Кафедра управления сестринской деятельностью Российского университета дружбы народов Москва, Россия. E-mail: boikozy@yandex.ru*

И. В. Радыш. *Кафедра управления сестринской деятельностью Российского университета дружбы народов Москва, Россия. E-mail: iradysh@mail.ru*

Е. Ю. Шурупова. *Психолого-педагогический центра детей и подростков «Веселые шаги», Москва, Россия. E-mail: shurupovaelena@mail.ru*

Возможно ли остановить когнитивное старение: изменение эффективности когнитивных процессов как результат обучения в вузе (программа обучения лиц «третьего возраста».

Е. V. Belovol. *Moscow State Pedagogical University, developmental psychology chair, Moscow, Russia. E-mail: belovol@mail.ru*

З. V. Boyko. *Peoples' Friendship University of Russia, Nurse activity management Chair, Moscow, Russia. E-mail: boikozy@yandex.ru*

И. V. Radysh. *Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia. E-mail: iradysh@mail.ru.*

Е. YU. Shurupova. *Centre for children and adolescents "Merry steps", Moscow, Russia. E-mail: shurupovaelena@mail.ru*

Is it possible to slow down cognitive aging: changes in cognitive processes efficiency as the result of learning at the university? (Special program for "Third age" persons' education).

БІЛОГУР В.Є.,

доктор філософських наук, професор

УШАКОВ В.С.,

старший викладач,

кафедра теорії та методики фізичного
виховання й спортивних дисциплін,

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені

Богдана Хмельницького,

м. Мелітополь, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ Й СПОРТУ

Дана стаття присвячена проблемі формування професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Низький соціальний статус педагогічної професії, зокрема, вчителя фізичної культури і тренера не стимулює розвиток професійної спрямованості студентів, які навчаються за цим фахом. В даній статті розглядаються питання соціально - професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту, які спрямовані на установку і досягнення педагогічної та спортивної майстерності. Також розглядається керування педагогічним процесом, що включає формування інтересів розвитку мотиваційно-потребової сфери особистості. Надано аналіз результатів дослідження спортивної та педагогічної спрямованості у студентів з 1-го по 5-й курс денної форми навчання соціально-гуманітарного факультету кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін МДПУ ім. Б.Хмельницького.

Ключові слова: соціально - професійна спрямованість, педагогічна діяльність, спортивна майстерність, фізична культура, спорт.

Дана стаття присвячена проблемі формування професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Низький соціальний статус педагогічної професії, зокрема вчителя фізичної культури і тренера, не стимулює розвиток

професійної спрямованості студентів, що навчаються за цією спеціальністю. Розглядаються питання професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту, спрямовані на встановлення та досягнення спортивної майстерності. У цій статті дано аналіз питань управління педагогічним процесом, що включають формування інтересів мотиваційно-потребової сфери особистості, становлення принципів і установок у студентів. Також дано аналіз результатів дослідження спортивної та педагогічної спрямованості у студентів з 1-го по 5-й курс денної форми навчання соціально-гуманітарного факультету кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін МДПУ ім.Б.Хмельницького.

Ключові слова: соціально - професійна спрямованість, педагогічна діяльність, спортивну майстерність, фізична культура, спорт.

This paper deals with the problem of formation of professional orientation of future specialists in physical culture and sports. Low social status of the teaching profession, including physical education teacher and coach does not encourage the development of professional orientation of students enrolled in this specialty. The problems of the future expert profession of physical culture and sports aimed at setting and achieving sportsmanship. Formation of the socio - professional orientation of an individual specialist in physical culture and sports is the result of a holistic approach to an educational process, the unity of consciousness, behavior and relationships; parity of treatment to formation of professional orientation of an individual; inclusion of the educational process of the different types of cognitive activity, active participation of students; cognitive value orientations associated with future professional activities; Experience in social relations; level of cognitive interests, needs, motivations, attitudes, beliefs. In addition, professional orientation is always connected with socialization, the formation of moral culture and humanism.

Key words: socio - professional orientation, pedagogical activity, sport skills, physical culture, sport.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Одна з ключових ролей у вирішенні зазначеної задачі дослідження належить фізичній культурі, тому що вона

поряд з культурою в цілому, покликана формувати всебічно розвинену особистість, яка є головним суб'єктом та об'єктом суспільно - історичного процесу. Значну увагу дослідники приділяють соціально - професійній підготовці майбутнього педагога і доводять, що далеко не кожна людина може стати викладачем, бо його діяльність багатогранна і вимагає від людини глибоких знань, високої моральної культури, чітко вираженої соціально - професійної спрямованості, розуміння теорії та практики навчання і виховання. Відповідно до висновків вчених робота викладача буде успішною тільки у тому випадку, якщо головні якості його особистості відповідають характеру професійної діяльності.

Відома тріада - «духовне багатство», «моральна чистота», «фізична досконалість» - виступають важливими характеристиками гармонійно розвиненої, професійно підготовленої та соціально активної особистості фахівця в галузі фізичної культури і спорту. Невипадково у навчально - виховному процесі у педагогічному ВНЗ заняття фізичною культурою і спортом відіграють важливу виховну роль, роблячи істотний вплив на соціально - професійну активність студентів, формування їх особистісних якостей, які характеризуються визначенням рівнем спеціальних знань, мотиваційно - ціннісних орієнтацій, соціально - духовних цінностей, що дозволяє їм мати для себе життєвий досвід, вибудовувати особливу особистісну систему цінностей і установок, інтегрованих у практичну професійну життєдіяльність.

Аналіз державних вимог до рівня підготовленості випускника за спеціальністю «фізична культура і спорт» показує, що вища школа зобов'язана виконувати соціальне замовлення на підготовку фахівців - вчителів фізичної культури, тренерів, здатних та готових методично і психологічно до своєї майбутньої професії, які розуміють її велику значущість для нашої держави та суспільства.

Актуальність дослідження На даний час є очевидним, що підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту не повною мірою відповідає вимогам і сучасним потребам суспільства. На наш погляд, цей факт можна пояснити відсутністю мотивованої професійної діяльності та тим, що велика частина випускників, які отримали фізкультурну освіту, не працюють за фахом. Таке положення певною мірою пояснюється матеріально-економічними чинниками, але існує й інше важлива обставина, яка полягає в тому, що у більшій частини студентів соціально - професійна спрямованість інтересів знаходиться поза сферою своєї майбутньої професії і тому вони абсолютно не орієнтовані на педагогічну діяльність. Тобто, нами виявлено ряд протиріч між потребами загальноосвітніх навчальних закладів у компетентних фахівцях і професійною спрямованістю цих фахівців. Це стає особливо значущим у даний час, оскільки, з одного боку, помітно розширилася сфера

діяльності випускників кафедр фізичного виховання, а з іншого боку - сучасна економічна ситуація ставить перед вищою фізкультурною професійною освітою питання необхідності в забезпеченні реальних потреб ринку у конкурентоздатних мобільних фахівцях. Випускникам кафедр та кафедр фізичного виховання доводиться працювати в умовах, коли в суспільстві формуються ринкові відносини, переважають матеріальні інтереси, у молодіжному середовищі збільшується злочинність, підвищується невпевненість у майбутньому, погіршується здоров'я молодого покоління. Тому сучасний педагог повинен являти собою зразок не тільки професійно-компетентної, а й духовно-культурної особистості [15]. Професійна підготовка фахівця з фізичної культури й спорту - процес складний і багатограний, основу якого становить педагогічна спрямованість. Педагогічна спрямованість є однією з інтегральних характеристик особистості вчителя й об'єктом його розвитку (саморозвитку) [10]. У діяльності вчителя фізичної культури і тренера суб'єктивним критерієм професіоналізму є стійка професійна спрямованість, розуміння значущості професії, її цінностей, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості, позитивне ставлення до себе як до професіоналу, відсутність особистісних деформацій [2,3,9]. Професійна спрямованість є однією з важливих змістовних сторін спрямованості особистості. У соціальній психології спрямованість розглядається як провідний структурний елемент особистості, визначаючий її цілеспрямованість, характер діяльності, орієнтацію в цінностях. Спрямованість особистості об'єднує соціальні за змістом якості, що визначають відношення людини до навколишнього світу, яке є психологічною основою його поведінки: морально-етичні принципи, переконання, соціальні установки, ціннісні орієнтації й світогляд. Формами прояву спрямованості є потреби, мотиви, інтереси, ідеали, переконання і світогляд. Всі структурні компоненти спрямованості особистості тісно пов'язані між собою [8,13]. Спрямованість особистості у професійній підготовці пов'язана, насамперед, з пізнавальною діяльністю і проявляється в інтересах, установці, мотивації, потребах, ціннісних орієнтаціях [7,10,14].

Для визначення сутності і структури соціально - професійної спрямованості можна виділити три групи, що характеризують її сутність - емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, схильність займатися видами діяльності, що втілюють специфіку даної професії; професійно-значущі якості особистості вчителя або компоненти педагогічних здібностей та рефлексивне управління розвитком учнів [7,8]. Професійна спрямованість спеціаліста з фізичної культури і спорту складається з двох домінуючих компонентів - педагогічного та спортивного. Професійно-педагогічна спрямованість (ППС) - це складне особистісне утворення, основу якого складають два компоненти - професійний інтерес і схильність до педагогічної діяльності. На різних ета-

пах розвитку ППС ці компоненти мають певний взаємозв'язок, причому схильність до педагогічної діяльності є необхідною передумовою для формування стійкого професійного інтересу. У майбутніх студентів ці компоненти мають слабкий взаємозв'язок: інтерес до професії вчителя фізичної культури може виникнути при низькій схильності до педагогічної діяльності; при високо розвиненій схильності інтерес до цієї професії може і не виникнути, що є наслідком погано організованої професійної орієнтації майбутніх студентів. Високий взаємозв'язок між інтересом і схильністю виявляється у фахівців, які пропрацювали не менше 10-15 років. За час навчання у ВНЗ під впливом викладання психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, проходження педагогічної, тренерської, організаційно-методичної практик у студентів формується ППС особистості, тобто особиста спрямованість застосувати свої знання та вміння в обраній професії. Соціально - професійна спрямованість передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей та завдань професійної діяльності. Формувати соціально – професійну спрямованість у студентів – значить зміцнювати у них позитивне ставлення до обраної професії, розвивати схильності і здібності до педагогічної діяльності, активізувати процес професійної самоосвіти та самовиховання. Позитивні зміни у змісті соціально – професійній спрямованості проявляються в наступному: зміцнюються мотиви, пов'язані з майбутньою професією; підвищується воляова активність у пізнанні професії; формується стійкий професійний інтерес; розвиваються педагогічні здібності; підвищується відповідальність до своєї професійної підготовки; проявляються перспективні цілі в майбутній діяльності і бажання домогтися успіху в ній. Однак не у всіх студентів у процесі навчання професійно-педагогічна спрямованість підвищується. Ослаблення її пов'язане, як правило, з низько - розвинутою схильністю до педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Дослідженнями соціально - професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту займалися багато науковців з різних галузей – педагогіки, психології, філософії, фізичного виховання, тощо. Вони висвітлювали питання, пов'язані з відношенням до професії вчителя фізичної культури, соціальним статусом педагога, тренера, самооцінці здорового способу життя та ін. На думку Г.Д. Бабушкіна, виділяються три рівня сформованості ППС (професійно-педагогічної спрямованості). Високий рівень характеризується стійким професійним інтересом, задоволеністю обраною професією, прагненням до оволодіння нею, високо вираженою схильністю до педагогічної діяльності, спрямованістю мотивів на процесуально-результативний аспект діяльності. Середній рівень сформованості ППС характеризується захопленістю професією спортивного педагога, інтересом до спорту, недостатньо стійким професійним інтересом, недостатньо розвинутою схильністю до педагогічної діяльності,

задоволеністю обраною професією. Середній рівень ППС характерний для більшості опитаних студентів. Низький рівень ППС характеризується нестійким професійним інтересом (професія не подобається), низько вираженою схильністю до педагогічної діяльності і високо вираженою до інших типів професій, негативним ставленням до якісного оволодіння професією [1]. За даними дослідження Ю.А. Іоакіміди, були визначені та умовно розділені на групи шляхи формування ППС майбутніх фахівців в галузі фізичної культури і спорту: 1) з'ясування цілей і значущості обраної професії , а також вимог, які вона пред'являє до людини; 2) організація всіх видів діяльності (навчання, праця, громадська робота, практика) з урахуванням вимог їх майбутньої професійної діяльності; 3) створення адекватного уявлення про майбутню професію; 4) формування стійкого професійного інтересу до обраної професії, починаючи з першого курсу; 5) розвиток схильності до педагогічної діяльності; 6) активізація професійної самоосвіти і самовиховання; 7) включення студентів з першого курсу в практичну діяльність за профілем обраної професії [6] .

Формування соціально - професійної спрямованості особистості фахівця з фізичної культури і спорту відбувається в результаті цілісного підходу до педагогічного процесу, єдності свідомості, поведінки і відносин; рівневого підходу до формування професійної спрямованості особистості; включення у навчальний процес різних видів пізнавальної діяльності, активної участі у ньому студентів; ціннісних пізнавальних орієнтацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; наявність досвіду соціальних відносин; рівня розвитку пізнавальних інтересів, потреб, мотивів, установок, переконань. Крім того, професійна спрямованість завжди пов'язана з соціалізацією особистості, з формуванням її моральної культури та гуманізму. Педагогічний процес формування спрямованості особистості - це керований процес, заснований на взаємодії керуючої та керованої підсистем [2,3,5,7]. У професійній спрямованості майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту центральне місце займає система його професійних установок. А.К. Маркова вважає, що «співвідношення схильностей, мотивів, цілей, смислів створює певні професійні установки людини - прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу »[9] . Установка на професійну діяльність як домінант соціально - професійної спрямованості представлена двома складовими - педагогічною та спортивною. Установка на педагогічну діяльність - це комплекс установок, що відповідають за соціалізацію особистості педагога, виробіток і зміну його професійних установок. Установка на педагогічну діяльність формує у особистості: цілісність поведінки та переживання в педагогічних ситуаціях; внутрішню організацію диспозиції і внутрішню впорядкованість педагога; послідовність

поведінки і структурну стійкість дій педагога. Таким чином, установка на педагогічну діяльність - модус цілісності особистості в конкретний момент її діяльності, фокусує внутрішні динамічні відносини, на базі яких виникає діяльність з педагогічною спрямованістю. Структура установки на педагогічну діяльність представлена сукупністю компонентів (цивільна установка, професійна, педагогічна, гуманістична, національна, релігійна, матеріальна та ін.) Всі ці компоненти проявляються в рисах характеру особистості [11].

Установка на досягнення спортивної майстерності є одним з визначальних компонентів у підготовці спортсмена до змагальної діяльності і складовою частиною професійної спрямованості студента - спортсмена. Її особливістю є те, що вона являє собою сильний внутрішній механізм, що визначає поведінку індивіда на підсвідомому рівні. Для успішної змагальної діяльності найчастіше важливі не самі психологічні властивості або якості спортсмена, а їх поєднання, що сприяє досягненню найкращих результатів. Ці якості і властивості особистості безпосередньо формуються в процесі тренувань [4].

Перед тренером-педагогом ставиться складне і відповідальне психолого-педагогічне завдання: формування спортсмена як суб'єкта навчально-тренувальної діяльності, формування у нього світогляду, що сприяє його рефлексії, усвідомлення себе суб'єктом діяльності, носія певних суспільних цінностей, соціально корисною особистістю. Установка на досягнення спортивної майстерності являє собою складну системну освіту, серед компонентів якої можна виділити домінуючі: готовність до саморозвитку, рефлексія, психологічна готовність до досягнення успіху, психологічна готовність до тривалих фізичних навантажень, готовність до прояву вольових зусиль, мотивація уникнення невдач [12]. Установка на професійну діяльність і на досягнення спортивної майстерності відображає специфіку професійної спрямованості майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту, його формування можливо здійснювати в процесі навчання у ВНЗ. Проте, слід пам'ятати, що домінування тільки спортивної спрямованості знижує якість навчання студента. При вивченні даної проблеми нами був проведений констатуючий пролонгований експеримент серед студентів соціально – гуманітарного факультету кафедри теорії та методики фізичного виховання та спортивних дисциплін МДПУ ім. Б.Хмельницького. На основі отриманих показників було виявлено, що більшість студентів першого курсу орієнтовано на реалізацію своїх фізичних здібностей у спортивній діяльності (64,8%), і навчання у вузі для них є можливістю продовження спортивної кар'єри. Як з'ясувалося, невелике число студентів мають педагогічну спрямованість (19,2%). Однак, до 5-го курсу студентів зі спортивною спрямованістю стає значно менше (30,04%), що пов'язано з різними причинами закінчення їх спортивної діяльності, в результаті чого зростає кількість студентів з невизначеною спрямо-

ваністю (42,8%). Кількість студентів з педагогічною спрямованістю до кінця навчання у вузі статистично не відрізняється від показників 1 курсу, багато в чому це пов'язано з несформованістю у студентів установки на педагогічну діяльність, яка має стати домінуючим мотивом соціально - професійної спрямованості майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

Висновком даного дослідження є те, що соціально - професійна спрямованість педагогічної установки сприяє розвитку особистості і в необхідній мірі професійно орієнтує студентів на вибір майбутньої професії. Порушена проблема не вичерпує безлічі конкретних питань, що виникають при дослідженні та формуванні професійної придатності до педагогічної діяльності у сфері фізичної культури в умовах ВНЗ. Зокрема, необхідно продовжити дослідження закономірностей течії адаптаційного процесу на етапах освоєння спеціальності в процесі навчання у вишах. Потребує з'ясування питання про специфічні характеристики соціально - професійної адаптації молодих фахівців, які визначають професійну придатність їх до вирішення конкретних професійних завдань. Важливу соціальну роль грають механізми дослідження професійної придатності студентів спортивного напрямку до педагогічної діяльності в умовах нової парадигми вищої освіти.

Список использованных источников:

1. Бабушкин Г.Д. Психология физической культуры и спорта. Учебник для физкультурных ВУЗов, Омск, 1997, С.28-30
2. Бегидова, С.Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалистов физической культуры и спорта: монография / С.Н. Бегидова. - Майкоп: Адыгей. гос. ун-т, 2001. - 270 с.
3. Виленский, М.Я. Основы профессиональной направленности физического воспитания студентов педагогических институтов / М. Виленский, Р.С. Сафин. - М.: Высш. шк., 1980. - 104 с.
4. Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. - М.: ФиС, 1981. - 375 с.
5. Жернов, В.И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования: дис. Д-ра пед. наук / В.И. Жернов. - Магнитогорск, 1999. - 305 с.
6. Иоакимиды Ю.А. Вестник Адыгейск державного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2007, выпуск № 3, С.15-17.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш. шк., 1990. - 118 с.
8. Леонтьев, А.Н. Потребности. Мотивы. Эмоции / А.Н. Леонтьев. - М.: ИПЛ, 1971. - 217 с

9. Маркова, А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. - М., 1996. - 308 с
10. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: учеб. метод. литература для вузов / Л.М. Митина. - М.: Флинта, 1998. - 20 с.
11. Надирашвили, Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш.А. Надирашвили. - Тбилиси, 1974. - С. 300-412.
12. Норакидзе, В.Г. Темперамент личности и фиксированная установка / В.Г. Норакидзе. - ТБИлесу, 1970. - 456 с.
13. Прангшвили, А.С. Проблема формирования социальных потребностей / А.С. Прангшвили. Тбилиси, 1978. - 509 с.
14. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И.С. Сергеев. - СПб.: Питер, 2004. - 316 с.
15. Собянин Ф.И. Профессионально-педагогическая пригодность студентов к педагогической деятельности учителя физической культуры: автореф. дисс.канд.пед.наук/Ф.И.Собянин.- Л., 1991.-24с

References:

1. Babushkin G. Psychology of Physical Culture and Sports. Textbook for high schools athletic, Omsk, 1997, P.28-30
2. Begidova, S. Theoretical foundations of professional creative personal development experts of physical culture and sports: monograph / S. Begidova. - Maikop Adygea. State. University Press, 2001. - 270 p.
3. Wilensky, M. Basics of a professional orientation of physical education students of pedagogical institutes / M. Wilensky, R. Safin. - M.: High. wk., 1980. - 104 p.
4. Derkach A. Pedagogical skills coach / A.Derkach, A. Isaev. - Moscow: FIS, 1981. 375p.
5. Millstone, V. Professional-pedagogical orientation of the student's personality: Theory and Practice of its formation: Dis. Dr. ped. Science / V. Millstone. - Magnitogorsk, 1999. - 305 p.
6. Ioakimidy Y. Bulletin Adygeysk sovereign University. Series 3: Pedagogy and Psychology, 2007, issue number 3, P.15-17.
7. Kuzmina, N. The professionalism of the individual teachers and trainers / N. Kuzmin. - M.: High. wk., 1990. - 118 p.
8. Leontiev, A. Needs. Motives. Emotions / A. Leontiev. - Moscow: IPL 1971. - 217 p.
9. Markov, A. Psychology of professionalism / A. Markov. - M., 1996. - 308p.
10. Mitin, L. Psychology teacher professional development: studies. method. Books for high schools / L. Mitin. - M. Flint, 1998. - 20 p.
11. Nadirashvili, S. The concept of setting in general and social psychology / S. Nadirashvili. - Tbilisi, 1974. - P. 300-412.

12. Norakidze, V. Temperament and personality fixed installation / V. Norakidze. 1970. - 456 p.
13. Prangshvili A. The problem of the formation of social needs / A. Prangshvili. Tbilisi, 1978. - 509 p.
14. Sergeev, I. Fundamentals of educational activities: studies. Manual / I. Sergeyev. - St. Petersburg.: Peter, 2004. - 316p.
15. Sobyenin F.. Professional pedagogical suitability of students to teaching physical education teacher: .- L., 1991.-24p.

В. Е. Билогур. Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина. E-mail: bilovlada@mail.ru

В. С. Ушаков. Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина. E-mail: viktorfiz08@rambler.ru

Пути формирования социально-профессиональной направленности будущих специалистов по физической культуре и спорту.

V. Bilogur. Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine. E-mail: bilovlada@mail.ru

V. Ushakov. Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine. E-mail: viktorfiz08@rambler.ru

Ways of formation of social-professional orientation of future specialists in physical culture and sport.

БОНДАРЕНКО И.В.

доцент, кафедра общих дисциплин и
языковой подготовки иностранных
граждан Южноукраинского
национального педагогического
университета им. Ушинского,
г. Одесса, Украина

САКРАЛЬНОСТЬ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН (НА МАТЕРИАЛЕ АНТРОПОНИМОВ)

В статье рассматривается вопрос о сакральности антропонимов как типологической черты этого класса ономастических единиц, определяется природа магического в семантике антропонимов, причина двуименности и специфических действий над именами в старой Руси.

Ключевые слова: ономастика, антропоним, сакральность, христианство.

У статті розглядається питання про сакральність антропонімів як типологічної риси цього класу ономастичних одиниць, визначається природа магічного в семантиці антропонімів, причина двохіменності та специфічних дій над іменами в давній Русі.

Ключові слова: ономастика, антропонім, сакральність, християнство.

The article considers the question about the sacredness of anthroponyms as a typological feature of this class of onomastic units, determines the nature of magic in the semantics of anthroponyms, the reason of double name phenomenon and specific actions on the names in the old Rus.

Key words: onomastics, anthroponym, sacredness, Christianity.

*«Нет меж живущих людей, да не
может и быть безымянных. В первый
же миг по рождении каждый, убогий и
знатный, имя, как сладостный дар, от
родимых своих получает...»
(Гомер).*

Ономастика – весьма специфический раздел языкознания, изучающий слово. Она непосредственно и практически всегда пересекается с историей общества, порождающего собственные имена и отражающего в них все этапы своего развития. Кроме того, она прямо или опосредованно связана с географией, этнографией, астрономией и т.д. Классы ономастических единиц многообразны количественно и качественно, каждый из них становится объектом тщательного исследования ученых.

Особый интерес в содержательном плане представляют антропонимы, поскольку эта лексика в большей степени безэквивалентна, интернациональна и интересна в плане ономастической семасиологии. Антропонимы, как никакой другой класс, дают свежий, эксклюзивный материал для научного анализа, ибо собственные имена, и антропонимы в особенности, – это сфера повышенной номинации, особенно в наше время.

Актуальность изучения данного класса собственных имен определяется и сложностью разграничения в их семантике различных коннотаций. С точки зрения Дж.Милла, имена собственные (и антропонимы в том числе) обладают большим количеством признаков, чем нарицательные.

Концепция А.Белецкого подчеркивает функциональное назначение имени собственного: 1) функцию классификации, обобщения (фамилии, названия этнических групп, переходный пласт); 2) функцию индивидуализации.

Мотивы и обстоятельства выбора имени, формы и технологии самого акта номинации исследуются довольно активно (следует отметить работы А.В.Суперанской, Ю.А.Карпенко, Е.С.Отина и др.). Однако закономерности номинации для разных классов собственных имен еще не установлены полностью. Семантическая структура и семантическое развитие антропонимов тоже очень подвижны и подвержены деэтимологизации.

Следует сказать еще об одном важном и специфическом аспекте семантики антропонимов. Значение, содержательный план собственного имени представляется значительно ослабленным. Это обусловлено тем, что каждое имя собственное обозначает один объект и объект этот выделяется именем из группы (как правило, очень большой группы) однородных предметов. И подобно тому, как предмет однороден с другими предметами, собственное

имя семантически уподобляется другим именам и теряет свою семантическую объемность (ср. непригодность египетских иероглифов для записи собственных имен). Некоторые ученые даже полагают, что собственное имя вообще не имеет семантики. Это, конечно, крайняя точка зрения, но следует признать, что редукция семантики в собственных именах имеет место.

Необходимо отметить и такую сторону вопроса, как существование и функционирование антропонимов в языке и речи. Форма собственных имен и в равной степени их содержание в речи оказываются индивидуализированными, а в языке эта индивидуализация отсутствует. Объективно это различие проявляется в том, что в речи имя собственное обладает гораздо большей степенью вариативности, чем в языке. При этом варьирование формы материально фиксируется самим собственным именем, в варьирование содержания – его речевым окружением или вообще никак не фиксируется (например, употребление антропонимов Чехов, Есенин в речи специалистов-филологов, почитателей творчества или человека, далекого от литературы). Говорящий отбирает, фиксирует из множества оттенков значений только апробированное практикой. Любое личное имя содержит два значения: обобщенное – «имя человека вообще» и конкретизированное – «имя данного человека». Последнее значение может иметь несколько языковых реализаций (*Алексей* Толстой, царевич *Алексей*) и огромное множество речевых реализаций (все *Алексеи*, живущие на Земле).

Очень непростой вопрос, касающийся собственных имен, – проблема десигната. Каждое имя собственное должно иметь десигнат (реальный объект действительности). А если такого объекта нет (например, у теонимов)? Исследование теонимов (личных имен божеств) вызывает целый ряд вопросов, связанных с разграничением в их природе собственного и нарицательного. Поэтому теонимы не могут иметь статус имени. Б. Рассел вводит еще один класс имен: «имена вообще». Но здесь происходит подмена понятия десигната как предмета мысли логическим понятием класса несуществующих объектов, поэтому большинство лингвистов считают, что семантическая классификация языковых фактов не может зависеть от факта существования или отсутствия во внелингвистической действительности десигната данного языкового выражения. Факт существования или отсутствия десигната – в аспекте языка – факт случайный. Можно говорить о том, что язык 1) безразличен к реальности или ирреальности экстралингвистической действительности; 2) то, что ирреально сейчас, не всегда было таковым для определенных языковых коллективов.

Все вышесказанное подтверждает мысль о том, что имена собственные (и особенно антропонимы) – явление многогранное, сложное и очень перспективное в качестве объекта исследования. Для того, чтобы лучше понять

природу и особенности антропонимов, следует прежде всего отметить их **сакральность**. Слово «сакральность» восходит к латинскому sacer – «посвященный, святой».

Для современного лингвиста язык как целостность представляется равным самому себе на всех этапах существования. Безусловно, на начальных этапах истории языка слово носило симпрактический характер, т.е. было вплетено в практику, изолированно от нее не имело самостоятельного значения. Дольше всего сохранял симпрактический характер именно ономастикон определенного общества, так как личные имена были тесно связаны с религиозно-обрядовой деятельностью, обосновывающей, по сути дела, все стороны человеческой деятельности.

Человек рождается безымянным. Выбор того или иного имени для него регламентируется в известных пределах обществом: существует набор имен, правила выбора имени, есть человек, наделенный полномочиями нарекать именем. Человек не может получить имя случайно: слишком многое в его судьбе зависит от личного имени. Причем в древних обществах в условиях суеверий эта зависимость не такая уж фигуральная. И.С.Кон пишет: «Индивид был интегрирован в общество не как ее автономный член, а как частица целого, немыслимая отдельно от него..., ни в одном из своих действий он не является исключительным субъектом, в каждом его поступке соучаствуют его сородичи, предки, духи, боги». Такая слитность отдельной личности с общиной обеспечивалась преемственностью родовых имен: считалось, что вместе с именем родственника человек усваивает и некоторые его свойства, т.е. инкопирует его в себе. Личные имена служили не просто обозначением индивида и его родовой принадлежности, но были как бы его составной частью. Отсюда – сложная магия имен.

Исследователь Дж.Томсон в работе, посвященной Эгейскому миру, говорит о специфике антропонимов: «Новорожденного приветствуют как одного из предков рода, как повторное воплощение родового тотема в человеческом образе». Вот почему во всем мире существует обычай называть ребенка в честь кого-нибудь из предков. Имя является тотемическим символом, а потому магично. Известно, что дикари почти всегда неохотно открывают своё имя чужим, это тотемическая тайна. У этих представлений столь глубокие корни, что даже в славянской семье языков слова, обозначающие «имя», «знак», «род» и «знаю» имеют общее происхождение (лат. nomen, nota, gens, gnosko). Имя и знак – одно и то же: в звуковой и «видимой» форме они воплощают в их носителе тотем.

С точки зрения семасиологии семантические параметры антропонима таковы: внутренняя форма и лексическое значение исходного аппеллятива для функционирования имени собственного являются избыточными и легко

теряются. Факт – успешное функционирование христианских заимствованных имен у славян, хотя процесс принятия этих имен был достаточно трудным.

Пришедшее на Русь христианство (через Византию) вступило в яростную борьбу с язычеством. В такой борьбе все средства хороши. Был придуман хитроумный ход: все дети получали имена во время обряда крещения и, конечно, только христианские имена. Но первые христиане в Греции и Риме носили вовсе не христианские, а обычные языческие имена. Но позже выработался обычай называть детей в честь человека, прославленного церковью, «святого». Почему? Да потому что имя в понимании древних было особенным словом. Два человека с одинаковым именем были связаны друг с другом таинственными узами. А небесный заступник (тёзка) тем более постарается выручить из беды. И как же плохо тому, у кого нет тёзки на небе, кого родители-язычники назвали в честь языческого бога. И совершенно неожиданно славяне попали в затруднительное положение: на Руси еще не могло быть своих святых, а святые не могли быть язычниками. Значит, не было и имен, которые принимала христианская церковь. Приходилось давать детям странно звучащие греческие и иудейские имена. Это было так непривычно, что вскоре установился странный обычай: если верить летописи, первой христианкой на Руси оказалась Ольга, жена Игоря и мать Святослава.

Ольга – варяжское имя (Хельга - «святая»). При крещении Ольга поступила под покровительство умершей матери римского императора Константина и стала Еленой («светлая», «сияющая»). В старых святцах 24 июля двойной праздник в память и Елены, и Ольги. Церковь смирилась с попаданием варяжского имени в христианские святцы, и все-таки она упорно продолжала звать Ольгу «во святом крещении» Еленой. Но если Елена именинница в марте или сентябре, у нее небесный покровитель – римлянка Елена, которая никогда не была Ольгой. Аналогично: Владимир Красное Солнышко, внук Ольги-Елены, при крещении был наречен Василием (царский). В Остромировом Евангелии (переписчик дьяк Григорий) указывается имя заказчика «в крещении Иосиф, а в миру Остромир» (человек о двух именах). Владимир Мономах стал в крещении Феодором.

Двиименность – обычное дело для старой Руси. Даже Богдан Хмельницкий для церкви – Зиновий. Возникает вопрос: крестильные имена суть славянские имена? Некоторые исследователи считают антропонимы *Богдан*, *Боголеп*, *Богодар* теофорными, языческими, отславянскими именами, поскольку их нет в святцах. И все же это калькированные имена (церковный мудрец первых веков христианства Ориген советовал крестить человека одним именем, а называть другим – калькированным). Традиционно крестильные имена хранились в тайне с целью избежать порчи (отсюда и практика

переводя греческого именника на славянский). Если основа имени *Бог* находится в препозиции, то второй компонент имени имеет значение «дар» либо посвятельное значение: *Богдан, Божидар, Богумил, Богуслав, Боголеп*.

Безусловно, носители языка были безразличны к именникам (родители тщательно изучали и изучают имена для своих детей). Психология носителей языка как бы не желает мириться с недостаточной семантикой этих слов. Нет оснований сомневаться, что уже в древнейшие времена у имен собственных происходил отрыв от понятийной стороны и они успешно функционировали в таком «ущербном» виде (например, иноязычные имена в документах не переводились). Но с обрядовой мифологической точки зрения внутренняя форма и значение имени собственного были очевидно значимы, о чем свидетельствует ключевое положение имени собственного в магии слова, т.е. антропонимы в глазах древних обладали тайной силой сами по себе.

Таким образом, можно говорить, что сакральность имен является типологической чертой для человеческого общества на определенной стадии развития. Конкретно эта черта проявляется в различного рода табу и эвфемизмах, в существовании «защитных» имен, в некоторых специфических действиях над собственными именами, как то:

а) *колдовское действие над именем* имеет целью воздействовать в той или иной форме на носителя имени; б) *покупка имени* – один человек покупает имя у другого, желая обладать качествами носителя имени; в) *обмен именами* – обман демонов болезни; г) *изменение имени* – изменение судьбы. Действия над именами идентичны действиям над предметами: обмен, купля. Ничего подобного нет в других группах лексики.

В какой мере использовались в обиходе разного рода покупные, одолженные и другие имена? Были ли они подобны, например, католическим конфирмационным, которые употреблялись лишь в религиозном контексте? Возможно, древняя традиция употребления у славян прозвищ наряду с именами отражает тот факт, что подлинное имя могло храниться в тайне? Ведь для наших предков совершенно очевидными были представления о том, что личное имя действует как вблизи, так и издалека. Оно называет, «накликает» существо и далее служит путем, по которому на человека легко переносятся так называемые «уроки», то есть порча посредством слова. Личное имя способно воздействовать на судьбы называемого существа.

Мы постарались охарактеризовать один из важных аспектов имени собственного (антропонима) – его сакральность, и показать, что собственные имена – это источник богатейшей информации, которым нужно умело пользоваться. Притягательность собственных имен, разноаспектность их изучения позволяет говорить об «ономастическом языкознании» как особом разделе языкознания вообще. И поле деятельности здесь огромно.

Список использованных источников:

- [1]. Брайчевський М.Ю. Утвердження християнства на Русі/ М.Ю.Брайчевський. – К., 1988. – 207 с.
- [2]. Забияко А.П. Язычество: от религии крестьян до киберрелигии/ А.П.Забияко //Религиоведение. – 2008. - № 4. – С. 88-103.
- [3]. Карпенко Ю.О. Літературна ономастика/ Ю.О.Карпенко// Збірник статей. – Одеса: Астропринт, 2008. – 328 с.
- [4]. Карпенко Ю.А. Специфика ономастики/ Ю.А.Карпенко. Русская ономастика.// Сб.научн. трудов.-Одесса, ОНУ,-1984.-С. 3-16.
- [5]. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В.Суперанская // М.- 1973. - 320 с.
- [6]. Щедрін А.Т. «Вторинна» міфотворчість як соціокультурний феномен: (проблеми релігійознавчо-культурологічного аналізу): монографія / А.Т.Щедрін. – Х.:ХДАК, 2007. – 143 с.

References:

- [1]. Braychevsky M.Y. Adoption of Christianity in Rus / M.Y.Braychevsky. - K., 1988. - 207 p.
- [2]. Karpenko Y.A. Literary onomastics / Y.A.Karpenko. Collected articles. - Odessa: Astroprint, 2008. - 328 p. .
- [3]. Karpenko Y.A. Specificity of onomastics / Y.A.Karpenko. Russian onomastics. // Collected scientific works. - Odessa, ONU, -1984. - pp. 3-16.
- [4]. Shchedrin A.T. «Secondary» myth-making as a sociocultural phenomenon: (problems of theological-culturological analysis): monograph / A.T.Shchedrin. - H.: HDAK, 2007. - 143 p.
- [5]. Superanskaya A.V. General theory of a proper name / A.V.Superanskaya // M., 1973. – 320 p.
- [6]. Zabyako A.P. Paganism: from the religion of peasants to cyber religion / A.P.Zabyako // Religious Studies. - 2008. - № 4. – pp. 88-103.

И. В. Бондаренко. Южноукраинский национальный педагогический университет им. Ушинского, Одесса, Украина.

Сакральность собственных имен (на материале антропонимов).

I. V. Bondarenko. State institution «Southukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», Odessa, Ukraine.

Sacredness of proper names (based on anthroponyms).

E-mail: ira.bondarenko1960@mail.ru

БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А.,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и
педагогике НТУУ «КПИ»,
заместитель директора по научно-
исследовательской работе Восточно-
Европейского Института Психологии,
г. Киев, Украина

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИХ
ПОСТРОЕНИЯХ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ ТЕОРЕТИКОВ
«МЕТАФИЗИКИ ВСЕЕДИНСТВА»:
В.С.СОЛОВЬЁВ, С.Н. И Е.Н.ТРУБЕЦКИЕ И ДР.**

Статья посвящена проблеме реконструкции теорий личности, сформированных в русле отечественной метафизической традиции в психологии. Рассмотрены взгляды старшего поколения теоретиков «метафизики всеединства» (В.С.Соловьёва, С.Н. и Е.Н.Трубецких и др.) на развитие личности. Концепция развития личности составляет один из важнейших компонентов теории личности, который необходимо учитывать в её реконструкции.

Ключевые слова: метафизика, теория личности, философская психология, всеединство

Статтю присвячено проблемі реконструкції теорій особистості, що сформувалися у руслі вітчизняної метафізичної традиції у психології. Розглянуто погляди старшої генерації теоретиків «метафізики всеєдності» (В.С.Соловйова, С.М. і Є.М. Трубецьких та ін.) на розвиток особистості. Концепція розвитку особистості являє собою один з найважливіших компонентів теорії особистості, що необхідно враховувати в її реконструкції.

Ключові слова: метафізика, теорія особистості, філософська психологія, всеєдність

The article is devoted to the problem of reconstruction of theories of personality generated in the domestic metaphysical tradition in psychology. According to our model of periodization, the development process of this tradition passed three stages: 1) stage of strengthening; 2) maturity stage; 3) stage of integration in other related traditions (in-depth-psy-

chological, phenomenological, existential etc.). The maturity stage includes, beside others, the personalistic metaphysics and "the metaphysics of all-unity", which deals with identity as a manifestation of the unified soul of the world (Sophia). Views of the senior generation of theorists of «metaphysics of all-unity» (by V.S.Solovyov, C.N. and E.N.Trubetsky, V.F.Ern, V.I.Nesmelov, M.M.Tareev etc.) on development of personality are considered. The concept of development of personality makes one of the major components of the theory of personality which is necessary to consider while its reconstruction. Personal development theorists of the first generation of the domestic tradition of "all-unity metaphysics" is conceived as a purposeful process. Its goal is transcendent to everyday life.

Key words: *metaphysics, theory of personality, philosophical psychology, all-unity*

Вступление. Общей проблемой, к которой обращается наша статья, есть необходимость реконструкции отечественных метафизических теорий личности. Важность проблемы мы усматриваем в том, что само значение метафизики для теоретизации личности в настоящее время не выяснено. Необходимо преодолеть давнюю тенденцию умолчания, чтобы определить значение отечественной метафизической традиции для развития психологии личности на современном этапе.

Анализ исследований и публикаций. Исследований, специально посвящённых проблематике отечественных теорий личности, в настоящее время, весьма немного. Среди украинских исследователей следует упомянуть В.В.Рыбалку (выпустившего учебные пособия по отечественным теориям личности в 2006 и 2009 годы – в которых, впрочем, метафизическая традиция проигнорирована), а также В.М.Летцева, автора исследований по теориям личности В.В.Зеньковского, Г.И.Челпанова, Н.Я.Грота и некоторых других представителей философской психологии, но масштабных докторских диссертаций, посвящённых вопросам становления отечественной психологии личности, пока не защищалось. В России, где исследований по истории психологии, в том числе диссертационных, производится традиционно больше, картина иная, но и там защищено лишь несколько работ в направлении, близком нашему.

Анализ диссертаций, защищённых в СССР, России и Украине, позволил нам выделить лишь четыре *историко-психологические работы, специально посвящённые вопросам становления отечественной психологии личности* – это докторские диссертации В.В.Большаковой (1987, посвящена проблемам формирования личности в русской психологической мысли XIX - начала XX

вв.), И.Б.Котовой (1994, посвящена идее личности в российской психологии), В.В.Аншаковой (2005, посвящена проблеме личности в экспериментальном, эмпирическом и духовно-нравственном направлениях отечественной психологической мысли в конце XIX - начале XX столетий), а также кандидатская диссертация Д.В.Наумовой (2001, посвящена проблеме личности и её развития в отечественной психологии второй половины XIX - первой трети XX вв.).

Задача данной статьи – выявить особенности понимания **развития личности**, характерные для **отечественных метафизических теорий «всеединства»** – а именно у теоретиков условно выделяемого «старшего» поколения (В.С.Соловьёв, С.Н. и Е.Н.Трубецкие, В.Ф.Эрн), творчество которого в основном или полностью пришлось на досоветское время.

В своём исследовании мы опираемся на свою периодизацию метафизической традиции в теоретизации личности, согласно коей она прошла в своём развитии следующие периоды:

- *становления* – в философии Просвещения (XVIII ст.), славянофилов (XIX ст.) и в филологических теориях мифа (XIX ст.); психологическая теоретизация личности в данный период ещё не обрела самостоятельной развёрнутой целостности, почему мы и говорим о прото-теориях личности;
- *расцвета* – в философии персонализма и «всеединства» (порубежье XIX-XX ст.), где личность становится предметом развёрнутого многокомпонентного теоретико-психологического рассмотрения;
- *интеграции в другие традиции XX ст.* – глубинно-психологическую, феноменологическую, онтологически- и субъектно-ориентированную.

Ориентируясь на эту периодизацию, мы находим интересующих нас теоретиков в начале второго периода. Теперь в *основной части* статьи мы будем рассматривать единственный структурный компонент их теорий – **развитие личности**. Ограничиться лишь его рассмотрением нас побуждают заданные рамки научной статьи.

У В.С.Соловьёва *развитие личности* есть путь интеграции с Богом, миром и собой, опирающейся на духовные силы (волю, разум, чувство). Однако, задача интеграции не проста, стратегия её достижения должна опираться на принцип *свободы*. Свободу духовных сил следует уважать в себе и другом; «подчинение мирских начал началу божественному должно быть свободным и достигаться внутреннею силою подчиняющего начала» [3, с.54]. В своей свободе духовные силы, однако, должны миновать две стадии: *самоутверждение* и *самоотрицание*¹ – хотя бы просто для того, чтобы действовать свободно. В интегрирующем

¹ Последнее справедливо как для внутреннего, так и для внешнего, социального действия духовных сил: «Путь к спасению, к осуществлению истинного равенства, истинной свободы и братства лежит через самоотрицание. Но для самоотрицания необходимо предварительное самоутверждение: для того, чтобы отказаться от своей исключительной воли, необходи-

личность постижении безусловного начала (Бога) задействуются такие взаимодополнительные моменты, как *вера* и *религиозный опыт*:

- *существование* этого безусловного начала, необходимого для высших интересов человека (для воли и нравственной деятельности, для разума и истинного знания, для чувства и эстетического творчества) даётся *верою*;
- *содержание* же этого божественного начала (его сущность) даётся *опытом*, и для полноты опытного знания необходимо, чтобы опыт был организован в *цельную систему*, что достигается *рациональным мышлением*.

В постижении духовной ли, физической ли реальности «опыт даёт только психические факты, факты сознания, объективное же значение этих фактов определяется творческим актом веры. При этой вере внутренние данные религиозного опыта познаются как действия на нас божественного начала» [3, с.74]. Эти данные, однако, *даже при вере* в их объективное значение, есть *отдельные сведения* о божественных предметах, а не *полное знание* о них. Потому-то важна мыслительная организация религиозного опыта. Потому-то возможно его совершенствование, приближение к подлинности предмета: «Совокупность религиозного опыта и религиозного мышления составляет содержание религиозного сознания. Со стороны объективной это содержание есть *откровение* божественного начала как действительного предмета религиозного сознания» [3, с.75]. Так как сознание человека вообще не есть чем-то готовым и завершённым, то и *откровение божественного начала в религиозном сознании происходит постепенно*, поэтому можно говорить о *развитии* религиозного опыта и религиозного мышления. Можно говорить и о *различии в степенях религиозного откровения*. Однако, отсюда *не следует неистинность низших степеней*, и нельзя говорить о «ложных» откровениях, «ложных» религиях (ложь содержится не в самом религиозном опыте, а в односторонних умозаключениях по его поводу, отрицающих во имя своей религии все прочие). Дело в том, что *религиозное развитие – процесс положительный и объективный, процесс богочеловеческий*, т.е. предполагающий *реальное взаимодействие Бога и человека*.

Признаком высших форм божественного откровения у В.С.Соловьёва становится *положительная всеобщность* (универсальность), соединяющая в себе два момента:

мо сначала иметь её; для того, чтобы частные начала и силы свободно воссоединились с безусловным началом, они должны прежде отделиться от него, должны стоять на своём, стремиться к исключительному господству и безусловному значению, ибо только реальный опыт, изведенное противоречие, испытанная коренная несостоятельность этого самоутверждения может привести к вольному отречению от него и к сознательному и свободному требованию воссоединения с безусловным началом» [3, с.49].

- наибольшую свободу от всякой исключительности и односторонности, величайшую *общность* откровения;
- наибольшее богатство положительного содержания, полноту и *цельность*.

Личностное развитие суть религиозное развитие, и в этом отношении индивидуальная история личности вполне сообразна всеобщей истории религии. В.С.Соловьёв выделяет такие *ступени религиозного развития*:

- *естественное (непосредственное) откровение* – его представляет разного рода политеизм, мифологические «религии природы»; божественное начало в нём *скрыто* за миром природных явлений; «предметом религиозного сознания являются существа и силы, непосредственно действующие в природе и ближайшим образом определяющие материальную жизнь и судьбу человека» [3, с.80];
- *отрицательное откровение* – его представляет буддизм, аскетические и пессимистические религии; в нём божественное начало *раскрывается* в своём *различии и противоположности* с природой, предстаёт как *ничто* – отсутствие природного бытия;
- *положительное откровение* – на этой ступени (имеющей ряд фаз), представленной, в частности, иудаизмом и христианством, божественное начало последовательно раскрывается человеку в *собственном* содержании (в том, что оно есть для себя); чтобы *положительно определять личную волю человека*, божество должно быть *волящим лицом, живым Богом*².

Идея о тождестве индивидуального и универсального в области религиозно-вероучительной, конкретизирована В.С.Соловьёвым следующим образом: универсальным будет не то откровение, которое лишено уникальных моментов, общо для всех конфессий (оно будет попросту бессодержательным), а то, которое в своей уникальности объёмлет все прочие. Поиски такого всеобъемлющего откровения с опорой на личный мистический опыт обусловили межконфессиональное метание философа, кризисы религиозной идентичности.

Важность кризисных моментов в личностном развитии, в определении индивидуальной судьбы, стала предметом рассмотрения философа в последний период его творчества. В «Жизненной драме Платона» В.С.Соловьёв

2 О том, признавать ли божество личностью, издавна спорили пантеисты с приверженцами личного Бога; В.С.Соловьёв, находя их позиции крайними, признаёт божественное начало не только личностным, ведь оно «не только единое, но и всё, не есть только индивидуальное, но и всеобъемлющее существо, не только сущий, но и сущность» [3, с.117]. Надо заметить, что позиция самого В.С.Соловьёва не вполне преодолевает пантеистический момент; Бог у него так или иначе оказывается сущностью мира, а из-за этого и познание мира с богопознанием у него разведено не вполне ясно.

исследует тот центральный (кризисный) момент *жизненного пути* человека, определяющий его *главное качество*, который связан с «вселением Эроса»; он пишет: «И ад, и земля и небо с особым участием следят за человеком в ту роковую пору, когда вселяется в него Эрос. Каждой стороне желательно для своего дела взять тот избыток сил, духовных и физических, который открывается тем временем в человеке. Без сомнения, это самый важный, срединный момент нашей жизни. Он нередко бывает очень краток, может даже дробиться, повторяться, растягиваться на годы и десятилетия, но в конце концов никто не минует рокового вопроса: на что и чему отдать те могучие крылья, которые даёт нам Эрос?» [2, с.616]. В.С.Соловьёв описывает *пять основных путей*, расстилающихся перед человеком в эротическом кризисе – два «проклятых», два «благословенных», пятый «совершенный»:

- *адский* путь, «о котором говорить не будем» [2, с.616];
- путь *животных*, «принимающих Эрос с одной физической его стороны и действующих так, как будто простой факт известного влечения уже достаточное основание для неограниченного и неразборчивого его удовлетворения» [2, с.617];
- *человеческий* путь *брака*, основанный на норме разума, обуздывающей животное начало;
- путь *аскетизма* (безбрачия), «стремящийся более чем к ограничению чувственных влечений – к совершенной их нейтрализации отрицательными усилиями духа в воздержании» [2, с.618] (им достигается уподобление ангельскому чину, который, однако, не есть высшим для человека, ведь в очищении и сохранении Эроса нет ещё творческой полноты);

путь *истинно перерождающей и обожествляющей любви*, путь трёх синтезов, неявно намеченных у Платона: «истинного *андрогинизма*», *духовно-телесной* цельности, подлинной *богочеловечности*³.

По кн. С.Н.Трубецкому, *развитие личности* есть единство *индивидуализации* и *универсализации* её сознания, отправляющегося от исходной *родовой* формы. «Сознание, как и жизнь, есть от начала родовой, наследственный процесс» [6, с.549], – пишет философ и, подтверждая данную мысль, уходит в зоопсихологические изыскания. *Филогенез сознания* в рассмотрении кн. С.Н.Трубецкого хорошо иллюстрирует становление соборности сознания в личности; «от низших ступеней зарождающегося сознания до высших социальных, этических его проявлений мы находим в нём общую основу, родовые формы и функции. От низших ступеней сознающей жизни до высших её проявлений мы наблюдаем постепенное развитие этого универсализма сознания,

3 Заметим от себя, что данный путь, по крайней мере, явно аналогичен пути «трансформации» и достижения Самости, позднее предложенному К.Г.Юнгом.

постепенный переход от естественного, стихийного безразличия, от непосредственной стихийной общности психических отправления к конкретному и свободному универсальному единству, к связанному многообразию, к живой общности. И этот прогресс идёт вместе с развитием индивидуального начала» [6, с.549]. Организмы, стоящие на низших стадиях филогенеза сознания, «обладают столь незначительной степенью индивидуализации, что между родом и индивидом, точнее, между отдельными индивидами не существует определённой границы» [6, с.549] – да у них и индивидуальность *организма* явно не выражена, они объединены своими *тканями*. И у более развитых животных *родовое начало деспотически властвует в индивидах*; механизм этого властвования физиологический – инстинкт, единообразно действующий у всех особей вида. Впрочем, инстинкт, по кн. С.Н.Трубецкому, должен наряду с *физиологической* стороной предполагать и *психологическую*; он допускает даже некоторую степень сознательности инстинктивных действий. При этом *сознание как момент инстинкта* определённо есть *коллективным*, т.к. не зависит от *индивидуального опыта*. Каждый (животный) «индивид воспроизводит, представляет свой род в своём собственном лице. Поэтому и самое сознание его ... заключает в себе потенциально смутный образ его рода, его *психологическое* представление. Такое представление, строго говоря, не сознательно, хотя, в известном смысле, оно окрашивает собою все явления животного сознания. Столь же врожденное, как и самая организация животного, оно не усматривается им, не «апперципируется», по выражению Лейбница. Ибо животное чуждо *самосознания*. И тем не менее это общее представление, эта органическая родовая идея, включает в себе смутное определение ума, чувства, влечений животного и есть скрытый мотив всей его жизни» [6, с.555]. Это же самое *безличное, родовое, инстинктивное сознание* составляет *базис сознания человеческого*.

В человеке *животные инстинкты* сохраняются, хотя их значение в человеческой жизни достаточно точно определить затруднительно – и всё же *большинство* руководствуется преимущественно ими и *тем, что к ним привилось*. «Большинство человеческих действий и характеров определяется врожденными свойствами, воспитанием и влиянием общественной среды, – *унаследованным и внушённым сознанием*» [6, с.556]. У человека (как и у высших животных) «воспитание есть органическим продолжением наследственности. Только при помощи воспитательных внушений человек овладевает своими органами и способностями, элементарными и общими знаниями, распространёнными в его среде. Его врожденные способности должны быть воспитаны другими людьми, чтобы он сам мог себе их усвоить. Язык, которым он говорит, знания и понятия, которым он учится, закон, которому он подчинён, понятие о Боге, которому он служит и поклоняется, – всё содержание его сознания дано ему людьми или через посредство людей. Самая

внешняя среда, природа, действует на него через посредство человеческой среды, определяя его антропологический тип в наследственной передаче медленно образовавшейся организации, его культурный тип – в преемстве местных традиций, обычаев и понятий, сложившихся под общим и продолжительным влиянием данных естественных условий» [6, с.557]. Для развития же культурных традиций одного патриотизма мало, необходимо *личное усилие*, открывающее личности истину, подлинную красоту и пр. Через *свободное усилие личного гения* в развитии философии, науки и искусства, облечённых в национальные формы, постепенно приоткрываются *истина* и *красота*, по отношению к коим объединяются народы.

В мировом процессе зарождение человеческой личности происходило трудно и медленно. Причём «с развитием личного самосознания пробуждается сознание внутреннего противоречия жизни, противоречия личности и рода, свободы и природы. Это противоречие обуславливает собою не одни разногласия философских школ, но глубокий, коренной разлад человеческой жизни» [6, с.563]. Пребывая в разладе, познающий себя человек обретает вместе с *теоретическим* и *нравственное* сознание (самый разум пробуждает в нас совесть), ибо вместе с осознанием идеального *назначения* личности дан и её *долг* (или вина). Самопознающий «находит в себе самом глубокое противоречие с не исполненной им правдой, – с правдой его собственного сознания» [6, с. 590]. Если закон *причинности*, открытый теоретическому сознанию, формален и бессодержателен, то *нравственный закон* – «закон всеобщей солидарности нравственных целей» – предлагает идеальное содержание, он не просто *предполагает* формальную связь сущего, но *требует* действительного осуществления полной идеальной солидарности: мы *должны* любить и признавать ближнего как себя самих, полнота правды *должна* быть нашей целью» [6, с. 590]. Истинно нравственным и свободным человек не может быть, пока он определяется к действию частными побуждениями и причинами. Путь развития, предлагаемый ему кн. С.Н.Трубецким, состоит в приближении к *истинной любви*, в которой его воля будет определяться «идеальною полнотою правды». Если *нравственный закон*, который есть *сознание не исполненной правды*, судит его за внутренний разлад с неотвратимостью, неутолимой никаким подвигом, то *любовь* приносит ему *искупление* и *благодать*. Любовь в данном случае «не есть природный инстинкт человека или личный подвиг его воли, а *благодать*, независимая от него и вместе дающаяся ему» [6, с.591]. Разлад между *инстинктом* и *нравственным требованием* совести преодолевается силою *Божественной всепрощающей любви*. Эта *совершенная любовь* *открывается в вере*; если истинно веруешь в неё, то «нельзя не любить на деле, иначе веры нет. Совершенная любовь есть единство всех в одном, сознание всех в себе и себя во всех. Но такая совершенная, божественная Любовь не

может быть осуществлена в каком-либо естественном человеческом союзе: царство её не от мира сего, она предполагает *совершенное* общество, богочеловеческий союз, или *Церковь*» [6, с.591-592]. Это совершенное общество – кн. С.Н.Трубецким оно именуется также «метафизическим социализмом» – образует ту *универсальную цель человечества*, которая, предзаложенная в сознании личности, неминуемо подвигает осознавшую её личность к работе над её достижением, к любовному творению добрых дел.

У кн. Е.Н.Трубецкого *развитие личности* есть её прохождение по *жизненному пути* (само понимание жизненного пути неотделимо от развития, он предполагает поиск и осуществление жизненного смысла).

В поиске смысла человек нуждается в ориентирах. Два мировоззрения – *натуралистическое* и *супранатуралистическое*, – опираясь каждое на свою *очевидность*, спорят о том, где именно искать безусловный смысл: в здешнем, *посюстороннем* бытии, либо в ином, верхнем, *потустороннем*. Кн. Е.Н.Трубецкой приходит к заключению об их одинаковой *односторонности*, а потому *несостоятельности*. Первое ведёт человека к радостям, открывающимся в *природе* (с её цикличностью), и вместо осмысленного космоса находит хаос; второе – к прямолинейному аскетическому воспарению *вопреки природе*, и вместо осмысливания мира его обесценивает. Обе эти линии – *плоскостная* и *восходящая* – скрещиваются в *христианстве*.

В самой символике *креста* кн. Е.Н.Трубецкой усматривает связь горизонтального пути с вертикальным: «И так как эти две линии представляют собою исчерпывающее изображений всех возможных жизненных направлений, то их скрещение – крест – есть наиболее универсальное, точное схематическое изображение жизненного пути. Во всякой жизни есть неизбежное скрещение этих двух дорог и направлений, этого стремления *вверх* и стремления прямо перед собой в *горизонтальной плоскости*» [5, с.45]. Истолкование символики креста кн. Е.Н.Трубецким оказывается родственно её трактовкам К.Г.Юнга; например, он, как позднее К.Г.Юнг, приводит в качестве смысловой параллели креста образ дерева – философское же древо, по К.Г.Юнгу, как раз и представляет символ развития, индивидуации⁴. Крест оказывается символом всякой жизни даже и вне неременной связи с христианством; надо признать, «что крестообразно само начертание жизни и что есть *космический*

4 Вообще, опыт в истолковании символов К.Г.Юнга и кн. Е.Н.Трубецкого (см., напр., работы «Умозрение в красках» и «Искатели иного мира в русской сказке», в которых князь обратился к символике иконы и волшебной сказки соответственно) во многом подобен (при том, что прямое взаимовлияние между мыслителями маловероятно), ибо представляет разные воплощения общего метафизического подхода к символам, предполагающего в символе сущностную связь означаемого с означающим (к сторонникам которого следует отнести также П.А.Флоренского, Н.А.Бердяева, А.Ф.Лосева) – в сравнении с позитивистским подходом З.Фрейда и Ж.Лакана, отождествляющего символы со знаками.

крест, который выражает собою как бы архитектурный остов всего мирового пути» [5, с.45].

Крест как модель жизненного пути предполагает ложность обретения смысла, замыкающегося в рамках мирской сутолоки, но изобличает и ложность попыток понимания смысла как чего-то чуждого земле. Охватывая *все направления*, он указывает, что «или *всё* в мире в конечном счёте осмысленно, или *всё* бессмысленно. Или есть *всеединный смысл*, проникающий в какой-то неведомой глубине *всё*, что есть, и земное и небесное, и мёртвое и живое, или тщетно всякое наше искание смысла» [5, с.47]. В кресте, как и во всякой мандале, *всё* самое главное – в центре; «мы должны искать смысла жизни не в горизонтальном и вертикальном направлениях, отдельно взятых, а в объединении этих двух жизненных линий, там, где они скрещиваются. Если есть смысл жизни, то должна быть побеждена и превращена в высшую радость и та и другая крестная мука – и физическое мучение земной твари, и тяжкое духовное страдание, страдание неудавшегося подъёма к небесам. Этот смысл *крестом испытывается*» [5, с.47]. Смысл жизни, обретаемый в кресте жизненного пути, оправдывает и горизонталь, и вертикаль жизни; *реабилитируя материю*, он её не упраздняет, но *одухотворяет*, чем делает осмысленными все порочные круги; *духовную же вертикаль он воплощает*, делает *действительной, живой*.

Оправдание смыслом жизненного страдания иллюстрирует образ крестного пути Христа. «Тот положительный конец жизни, который составляет её смысл, есть полнота радости. Но путь, который ведёт к этой радости, есть путь величайшей скорби, – крестный путь» [5, с.60]. Применение кн. Е.Н.Трубецким не линейной, а крестовидной модели жизненного пути отсылает не только к радостной языческой свастике, но и к христианскому пониманию креста, содержащему аспект мучительной смерти: «само строение жизненного пути крестообразно. Голгофа – постоянный, *длящийся* факт нашей действительности, ибо нет той минуты, когда не совершалась бы борьба смысла с бессмыслицей, когда бы мир не распинал Бога, и когда бы Бог не распинался за мир» [5, с.63]. *Страдание как обязательный момент жизненного пути* может быть оправдано не тем, что оно забудется в момент интенсивной радости, «а лишь постольку, поскольку между ним и благом смыслом жизни есть не внешняя только, а внутренняя связь, т.е. поскольку величайшее страдание жизни просветляется и озаряется до дна полнотою мирового смысла» [5, с.61]. Связь же здесь та, что если *блаженство есть обладание полнотой жизни*, то *страдание – её отсутствие*. «Нет светлого Христова Воскресенья без Страстной седмицы. И изо всех заблуждений религиозного искания одно из самых опасных и вместе – одно из самых распространённых – то, которое верит в возможность достигнуть блаженства мимо

креста» [5, с.62]. Житейское благополучие, комфорт и сытость образуют препятствие духовному росту, т.к. дают человеку лишь иллюзию обретения смысла; эта иллюзия и разрушается страданием, которое потому есть необходимое условие духовного подъёма.

Также в рамках взглядов «старшего поколения» теоретиков «всеединства» мы рассмотрим понимание развития личности В.И.Несмелова, М.М.Тареева и В.Ф.Эрна.

В.И.Несмеловым *развитие личности* (коль скоро личность изначальна) мыслится в категориях бесконечности; здесь ссылается и на авторитет св. Писания; «человеческая личность имеет в христианстве особую ценность: весь мир есть совершенное ничтожество в сравнении с человеком, потому что ни за какие сокровища мира нельзя купить живую человеческую душу... Но для развития этой бесконечной ценности нужна и бесконечная жизнь, и христианство уверяет человека в действительном существовании этой жизни: человек живёт не для смерти, а для вечной жизни, так что смерть является только переменной условия жизни, – простым переходом человека в новую жизнь» [1, с.76]. Чтобы, однако, не остаться «недоношенным» для новой жизни, человек должен развить в себе *способность жить в новом мире*. Для этого он должен «не признать, а именно усвоить себе всё дело Христа, т.е. не только веровать в Божество Лица Его, и в истину откровения Его, и в действительность открытого Им мира, но и жить этой верой и в себе самом пережить её» [1, с.76] – т.е. важен *религиозный опыт* не в познавательном только, а в *экзистенциальном* воплощении. *Цель* человеческой жизни в здешнем мире – именно *переход* в мир новый, потому *добродетель* как таковая есть не цель, а *средство* к её достижению, а *удовольствие* – только *следствие* достижения цели.

У М.М.Тареева *развитие личности* предполагает движение её к *цели жизни* (конечного результата, определяющего все бессознательные явления жизни и сознательные действия человека). «Сознание конечного результата есть идея цели (идея счастья, идея совершенства, идея славы Божией). Это сознание может быть направлено или на самый конечный результат, как нечто завершённое и ожидаемое в конце процесса жизни, или на законы и пути реализации идеала в процессе жизни, что даёт понятие цели. Понятие цели есть смысл жизни)» [4, с.131].

Жизненный путь человека не может в качестве адекватной цели иметь счастье. Эвдемонизм неправ, что ясно даже из психологических фактов: «Счастье недостижимо по психологической природе стремления к счастью ... Примечательно, что счастье убегает от человека по мере его сознательных усилий быть счастливым» [4, с.136-137]. Ницшеанская идея природного совершенства, лежащего вне плоскости добра и зла, также не может быть руководителем жизни, ибо «человек, представляя себе совершенство дости-

жимым, необходимо ограничивает его в своём понимании, ... помещает его в каком-нибудь определённом пункте своего развития и потому последнее уже не может совершаться свободно, но задерживается намеченным пунктом, ошибочно принятым за совершенство» [603, с.148]. Для христиан ни эвдемонизм, ни перфекционизм не может быть приемлем в качестве модели жизни. В христианстве *духовное совершенство* даруется во *внешнем уничижении*, а *блаженство* – во *внешнем страдании*.

Целью человеческой и мировой жизни есть приобретение Богу славы в ничтожестве. Слава Божия дана вместе с самой человеческой жизнью (жить – первое призвание человека); она же есть принцип и предмет свободной деятельности человека. Эта слава Божия достигается в непрестанном богообщении, в следовании путём самоуничижения, открытым Христом (с готовностью претерпеть всё зло мира).

В.Ф.Эрн не создал целостного учения о личности, ибо его философская муза была более всего ориентирована на идеологические противостояния, однако, в последнем труде «Верховное постижение Платона» им, по сути, дана *стадиальная модель личностного развития* в связи с прохождением *духовного кризиса*. Эта модель предстаёт в истолковании платоновского «мифа о пещере», данного им в 7-й книге «Государства». В образах этой метафоры, представляющей, по идее В.Ф.Эрна, «сокращённую транскрипцию всего платонизма», Платон «в немногих словах запечатлевает всё им постигнутое и различные сферы постижения располагает в той *духовной перспективе*, которая обуславливалась точкой жизненно проходимого им пути» [7, с.465].

В «мифе о пещере» В.Ф.Эрн усматривает четыре различных духовных состояния (к которым затем добавляет пятое), являющихся предположительно автобиографичными (т.е. образы описывают феноменологию опыта самого Платона):

- *Пребывание* в узах на дне пещеры и почитание за истину теней. Здесь доминирует мрак; пребыванию во мраке и узах свойственно *самодовольство*. Узники в своём «рабском сознании» любят свою тюрьму и не желают перемен к лучшему, активно *противятся* тем, кто хотел бы разрешить их узы, *смеются* над побывавшими вверху (ибо крепки в своём мировоззрении), а чересчур ревностных освободителей готовы убить. Данное состояние рисуется как «*пещерный коллектив*».
- *Освобождение* от уз и мучительно трудное *восхождение* по крутым склонам к выходу из пещеры. Этот процесс вызывает *боль* от блеска, *бессилие* взирать на свет и *досаду* на влекущего как *острые* состояния. Данное состояние представляется «как эротическая борьба *двух* духов: духа-освободителя и духа освобождаемого» [7, с.474].

Освободитель с жестокостью Эроса насильственно указывает, учит, на что душе надлежит смотреть сначала, на что потом.

- *Постепенное*, медленно завоёвываемое зрение на истинные предметы, находящиеся вне пещеры и освещаемые солнцем. Среди характеристик этого состояния Платон особо выделил *длительность*. Также спутницей этого состояния становится *скорбь*: боль утихает, глаза привыкают к освещаемым предметам, но душа человека ещё не полна. Для этой стадии характерно «отсутствие духа-освободителя». Душа *одинокa*, уединенна, *оставлена* этим духом, она вынуждена сама разбираться в новом мире истинных предметов и своём ростом к постижению⁵.
- *Переход* от освещаемых предметов к самому солнцу. «Само Солнце – это Само Благо, – выделяет основное определение этого состояния В.Ф.Эрн, – ...т.е. источник всякой благодати и всякого блаженства. Все виды благ, испытанных нашим освобождённым узником во всём его предыдущем жизненном пути, меркнут и совершенно пропадают в сравнении с безмерностью существенного приобщения к источнику благодати и Красоты» [7, с.475]. В этом состоянии *свет*, нараставший от первого до четвёртого состояния, наконец даёт человеку безусловную *радость, восторжение души* в созерцании горнего.
- Дополнительная стадия, изъясняющая, что испытывает человек, *имевший солнечное постижение и вернувшийся вновь в пещеру* (указание на необходимую темновую адаптацию); именно эта стадия есть главным свидетельством ретроспективности изложения Платоном своего опыта в «мифе о пещере».

Выводы:

- Развитие личности теоретиками из первого поколения отечественной традиции метафизики «всеединства» мыслится как процесс целенаправленный, причём цель его трансцендентна обыденной жизнедеятельности. По В.С.Соловьёву, цель – интеграция с Богом, миром и собой, а стратегия её достижения должна опираться на принцип *свободы*; по В.И.Несмелову, *цель жизни* в здешнем мире – *переход* в мир новый, потому *добродетель* как таковая есть не цель, а *средство* к её достижению, а *удовольствие* – только *следствие* достижения цели», по М.М.Тарееву, *развитие личности* предполагает движение её к *цели жизни* (результату, определяющему бессознательные явления и сознательные действия).

5 Намёк Платона на гибель освобождающего духа-учителя, слишком увлечшегося освободительной деятельностью среди пещерных жителей В.Ф.Эрн воспринимает как биографическое указание (на судьбу Сократа).

- *В связи с кризисами развития личности обретает смысл страдание. У кн. Е.Н.Трубецкого «страдание» – «обязательный момент жизненного пути»; если «блаженство есть обладание полнотой жизни», то «страдание – её отсутствие». У М.М.Тареева «духовное совершенство» даруется внешним уничтожением, а блаженство – внешним страданием.*
- Развитие личности рассматривается как её гармонизация, обретения цельности и единства: по В.С.Соловьёву, оно «есть путь интеграции с Богом, миром и собой», опирающейся на «духовные силы» (волю, разум, чувство); по кн. С.Н.Трубецкому – единство индивидуализации и универсализации её сознания.
- *Жизненный путь, в рамках которого личность развивается, в отечественной метафизической традиции предстаёт в такой модели, как «крестовидная»: «крест – символ жизненного пути», т.к. совмещает духовную вертикаль с эмпирической горизонталью (кн. Е.Н.Трубецкой).*
- Акцентируется религиозная сторона жизненного пути личности. В.С.Соловьёв выделяет ступени религиозного развития: 1) естественное (непосредственное) откровение; 2) отрицательное откровение, 3) положительное откровение. В.Ф.Эрном в его истолковании платоновского «мифа о пещере» дана стадияльная модель личностного развития в связи с прохождением духовного кризиса, включающая стадии: 1) «*пребывание* в узах на дне пещеры и почитание за истину теней», 2) «*освобождение* от уз и мучительно трудное восхождение», 3) «*постепенное, медленно завоёвываемое зрение на истинные предметы, находящиеся вне пещеры и освещаемые солнцем*», 4) «*переход* от освещаемых предметов к самому солнцу», 5) дополнительная стадия, изъясняющая, что испытывает человек, «*имевший солнечное постижение и вернувшийся вновь в пещеру*».

Список использованных источников:

1. Несмелов В.И. Вопрос о смысле жизни в учении новозаветного откровения // Смысл жизни: Антология. – М.: Прогресс-Культура, 1994. – С. 65-92.
2. Соловьёв В.С. Сочинения в 2-х томах. – Т. 2: Чтения о Богочеловечестве. Философская публицистика. – М.: Правда, 1989. – 735 с.
3. Соловьёв В.С. Чтения о Богочеловечестве. – СПб.: Узд. Группа «Азбука-классика», 2010. – 384 с.
4. Тареев М.М. Цель и смысл жизни // Смысл жизни: Антология. – М.: Прогресс-Культура, 1994. – С. 123-242.
5. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. – М.: Республика, 1994. – 432 с.

6. Трубецкой С.Н. Сочинения. – М.: Мысль, 1994. – 816 с.
7. Эрн В.Ф. Сочинения. – М.: Правда, 1991. – 576 с.

Транслитерация списка использованных источников:

1. Nesmelov V.I. Vopros o smysle zhizni v uchenii novozavetnogo otkrovenija // Smysl zhizni: Antologija. – М.: Progress-Kul'tura, 1994. – P. 65-92.
2. Solov'ev V.S. Sochinenija v 2-h tomah. – Т. 2: Chtenija o Bogochelovechestve. Filosofskaja publicistika. – М.: Pravda, 1989. – 735 p.
3. Solov'ev V.S. Chtenija o Bogochelovechestve. – SPb.: Uzd. Gruppa «Azbuka-klassika», 2010. – 384 p.
4. Tareev M.M. Cel' i smysl zhizni // Smysl zhizni: Antologija. – М.: Progress-Kul'tura, 1994. – P. 123-242.
5. Trubeckoj E.N. Smysl zhizni. – М.: Respublika, 1994. – 432 p.
6. Trubeckoj S.N. Sochinenija. – М.: Mysl', 1994. – 816 p.
7. Jern V.F. Sochinenija. – М.: Pravda, 1991. – 576 p.

А. А. Бреусенко-Кузнецов. НТУУ «КПИ», Восточно-Европейский Институт Психологии, Киев, Украина.

Развитие личности в персонологических построениях старшего поколения теоретиков «метафизики всеединства»: В. С. Соловьёв, С. Н. и Е.Н. Трубецкие и др.

A. A. Breusenko-Kuznetsov. NTU "KPI", East European Institute of Psychology, Kiev, Ukraine.

Development of personality in personological concepts of the senior generation of "all-unity metaphysics" theorists: V.S.Solovyov, S.N.Trubetskoy, E.N. Trubetskoy, etc.

E-mail: br.kuznetsov@gmail.com

ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З.

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології, ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені
Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА СТАДІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Проблема взаємодії особистісного та професійного розвитку розглядається у контексті професійного становлення студентів. Емпіричне дослідження особливостей професійного становлення особистості студентів технічного коледжу дозволило визначити відповідність типів особистості та сфери професійної діяльності. Домінуючу позицію у вибірці студентів-програмістів займає підприємницький (заповзятливий) тип особистості, найменша представленість – у конвенційного типу. Виявлено, що найбільш вираженою у вибірці є потреба у безпеці та найменш вираженими виявилися потреби у самоствердженні. Потреба у безпеці є домінуючою у найбільшій кількості студентів. Дослідження творчих здібностей студентів-програмістів показало, що середньогруповий рівень креативності у досліджуваних знаходиться в межах норми. Показник оригінальності як основний показник креативності у всіх підгрупах студентів знаходиться в межах норми. Проте найнижча оригінальність виявлена у підгрупі конвенційного типу.

Ключові слова: особистісний та професійний розвиток, професійне становлення, тип особистості, потреби, креативність.

Проблема взаимодействия личностного и профессионального развития рассматривается в контексте профессионального становления студентов. Эмпирическое исследование особенностей профессионального становления личности студентов технического колледжа позволило определить

соответствие типов личности и сферы профессиональной деятельности. Доминирующую позицию в выборке студентов-программистов занимает предпринимательский (предприимчивый) тип личности, наименьшая представленность - у конвенционального типа. Выявлено, что наиболее выраженной в выборке является потребность в безопасности и наименее выраженными оказались потребности в самоутверждении. Потребность в безопасности является доминирующей у наибольшего количества студентов. Исследование творческих способностей студентов-программистов показало, что среднegrupповой уровень креативности у испытуемых находится в пределах нормы. Показатель оригинальности как основной показатель креативности во всех подгруппах студентов находится в пределах нормы. Однако самая низкая оригинальность обнаружена в подгруппе конвенционального типа.

Ключевые слова: личностное и профессиональное развитие, профессиональное становление, тип личности, потребности, креативность.

Problem of cooperation of personality and professional development is examined in the context of the professional becoming of students. Empiric research of features of the professional becoming of personality of students of technical college allowed to define accordance of types of personality and sphere of professional activity. Dominant position in the selection of students-programmers is occupied by the enterprise (enterprising) type of personality the least presentation – at a conventional type. It is discovered that most shown in a selection is a requirement in safety and requirements appeared the least expressed in self-affirmation. A requirement in safety prevails at most of students. Research of creative capabilities of students-programmers rotined that a medium group level of creativity in probed was within the limits of norm. Index of originality as a basic index of creativity in all sub-groups of students is within the limits of norm. However found out the lowest originality in the sub-group of conventional type.

Key words: personality and professional development, professional becoming, type of personality, necessity, creativity.

Постановка проблеми. Проблема становлення професіонала – це, в першу чергу, проблема особистісного та соціального розвитку майбутнього фахівця як суб'єкта соціальної дії. Розвиток особистості визначає вибір і підготовку до професії, і разом з тим сам цей вибір і розвиток тієї чи іншої професійної діяльності визначає стратегію розвитку особистості. Особистісний та професійний розвиток людини в індивідуальному житті взаємодіють і породжують широкий спектр сценаріїв професійного життя.

Професійне становлення особистості являє собою процес підвищення рівня та вдосконалення структури професійної спрямованості, професійної компетентності, соціально і професійно важливих якостей і професійно значущих психофізіологічних властивостей через розв'язання суперечностей між актуальним рівнем їх розвитку, соціальною ситуацією та розвиваючою провідною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою вивчення професійного становлення особистості стали дослідження особистості та діяльності К.С.Абульханової-Славської, Б.Г.Ананьєва, А.Г.Асмолова, Б.Ф.Ломова, Н.Н.Нечаєва, Г.В.Суходольського, В.Д.Шадрікова. Професійно зумовлена структура особистості розглядалася в роботах А.А.Бодальова, Ю.М.Забродіна, Е.А.Климова, Т.В.Кудрявцева, А.К.Маркової, Л.М. Мітіної, Н.С.Пряжнікова, С.Н.Чистякової.

Л.М. Мітіна виділяє дві моделі становлення професійної діяльності: адаптивну модель, при якій у самосвідомості людини домінує тенденція до підпорядкування професійної праці зовнішнім обставинам у вигляді виконання приписів, алгоритмів вирішення професійних завдань, правил, норм; модель професійного розвитку, яка характеризується здатністю особистості вийти за межі сформованої практики, перетворити свою діяльність у предмет практичного перетворення і тим самим подолати межі своїх професійних можливостей [8].

Виклад основного матеріалу. Професійне становлення – це продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, освоєння і самопроєктування професійно зорієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії і самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Професійне становлення передбачає формування професійної спрямованості, професійної компетентності та професійно важливих якостей, пошук оптимальних способів якісного і творчого виконання професійно значущих видів діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Поняття професійне становлення особистості розуміється як процес прогресивного змінювання особистості під впливом соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконален-

ня. Професійне становлення – це досить складний, тривалий, багатоплановий і часом суперечливий процес, в якому чітко виділяються чотири стадії [2].

Перша стадія професійного становлення особистості пов'язана із зародженням і формуванням професійних намірів під впливом загального розвитку особистості та початкового орієнтування в різних сферах трудової діяльності, в світі праці та світі професій.

Друга стадія – це період професійного навчання і виховання, тобто цілеспрямованої підготовки за обраною професійною діяльністю та оволодіння всіма тонкощами професійної майстерності.

Третя стадія – активне входження в професійне середовище, що відображає перехід учня до нового типу діяльності – до професійної праці в різних його формах в умовах реального виробництва, виконання службових обов'язків.

Четверта стадія передбачає повну або часткову реалізацію професійних прагнень і можливостей особистості в самостійній праці.

Істотним при цьому є те, що зміна одних стадій процесу професійного становлення іншими не завжди буває жорстко прив'язана до певного вікового етапу, біографічного періоду. Вона відображає психологічний вік професійно-особистісного становлення, розвитку та зрілості людини.

Метою нашого емпіричного дослідження було вивчення особливостей професійно зумовленої структури особистості студентів-програмістів.

Методика дослідження та отримані результати. Для дослідження професійного становлення особистості використано методику Голанда, призначену для визначення типу особистості та відповідних професій, а також тест Скворцова для оцінки задоволеності потреб людини методом парних порівнянь. Для дослідження рівня невербальної креативності як професійно важливої якості особистості студентів-програмістів був використаний малюнковий тест Торенса.

Дослідження проводилось на базі Київського електротехнічного коледжу. До вибірки увійшли студенти-програмісти загальною кількістю – 70 осіб.

Визначення відповідності типів професії з індивідуальними особливостями людини показало, що домінуючу позицію у вибірці займає підприємницький (заповзятливий) тип особистості (36,6% вибірки), якому характерне прийняття рішень та відповідальність за виконану роботу, керівництво іншими. Він вибирає цілі і завдання, що дозволяють проявити енергію, імпульсивність, ентузіазм. Рисами характеру є: прагнення до лідерства, потреба у визнанні, заповзятливість, деяка агресивність. Віддає перевагу завданням, пов'язаним з керівництвом, особистим статусом. У структурі інтелекту переважають вербальні здібності. Не подобаються заняття, що вимагають посидючості, великої праці, моторних навичок, концентрації уваги.

Таблиця 1

Загальні показники вираженості типів особистості у вибірці

Типи особистостей	Середньо груповий показник	Відсотковий показник
Реалістичний тип	7	16,7
Дослідницький тип	6,3	10
Соціальний тип	6,3	10
Конвенційний тип	4,9	6,7
Заповзятливий тип	20,3	36,6
Артистичний тип	11,2	20

Як видно із табл. 1, артистичний (20% вибірки) та реалістичний (16,7% вибірки) типи займають наступні позиції, відповідно дослідницький та соціальний типи займають нижчу позицію (10%).

Найменша представленість у вибірці у конвенційного типу (6,7% вибірки), який характеризується піддатливістю та бажанням бути підлеглим. Цей тип особистості віддає перевагу структурованій діяльності, роботі за інструкцією, певними алгоритмами. Є здібності до переробки конкретної, рутинної (цифрової) інформації. Підхід до проблем носить стереотипний характер. Риси характеру: консерватизм, підпорядкованість, залежність. У поведінці та спілкуванні дотримується стереотипів, добре слідує звичаям. Слабкий організатор і керівник. Найчастіше переважають невербальні (особливо рахункові) здібності.

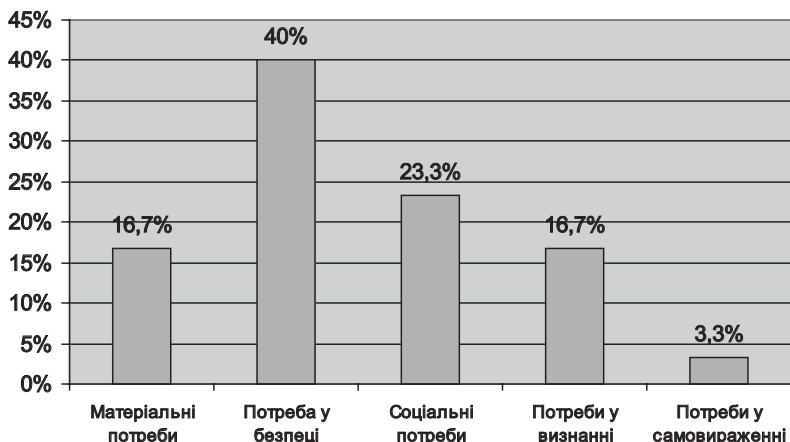


Рис.1. Діаграма відсоткового домінування потреб у вибірці

В емпіричному дослідженні виявлено, що найбільш вираженою у вибірці є потреба у безпеці (10), соціальні потреби і потреби у визнанні мають однакову вираженість (9), далі слідують матеріальні потреби (8) і найменш вираженими виявилися потреби у самоствердженні (6).

На основі індивідуальних показників встановлено домінування типів потреб та вираховано відсоток досліджуваних студентів з домінуванням окремого типу потреб. Потреба у безпеці є домінуючою у найбільшій кількості учнів (40%). Найменш домінуючою виявилась потреба у самовираженні (3,3% учнів).

Вибірка досліджуваних була розподілена на підгрупи за домінуванням типів особистості (за тестом Голанда). У виділених підгрупах визначено вираженість окремих типів потреб (за Скворцовим). Отримані результати представлено у табл. 2.

У всіх типів особистості (за виключенням конвенційного типу) домінує потреба у безпеці. Матеріальні потреби виявилися найбільш вираженими і домінуючими лише у соціального типу особистості. Соціальні потреби домінують лише у конвенційного типу особистості, потреби у визнанні – у дослідницького типу. Варто відзначити, що потреба у самовираженні не домінує в жодному з типів особистості.

Відповідно в учнів з реалістичним, соціальним, артистичним та заповзятливим типом особистості домінує потреба у безпеці. У досліджуваних із дослідницьким типом особистості домінує потреба у безпеці та потреба у визнанні. В учнів з конвенційним типом особистості переважають соціальні потреби.

Таблиця 2
Співвідношення типів особистості (за Голандом) та рівня їхніх потреб

Типи особистості	Матеріальні потреби	Потреби у безпеці	Соціальні потреби	Потреби у визнанні	Потреби у само-вираженні
Реалістичний тип	7,5	9,9	8,5	8,8	5,1
Дослідницький тип	7,89	11,1	9,78	10,56	7,56
Соціальний тип	12	12,67	10	10,2	5,67
Конвенційний тип	4,63	7	8,38	7	4,63
Заповзятливий тип	8,93	14,41	7,93	9,35	6,14
Артистичний тип	7,93	10,43	8,86	7,79	5,79

Дослідження творчих здібностей студентів-програмістів показало, що середньогруповий рівень креативності у досліджуваних знаходиться в межах норми.

Вирахувано середньогрупові показники креативності у підгрупах досліджуваних, виділених за типами особистості (табл.3). Найвища розробленість як показника креативності - у артистичного типу (32 бали за первинними показниками, або 40 балів за Т-шкалою, що відповідає нормі). Слід відмітити, що найнижча розробленість виявлена у досліджуваних дослідницького типу – 24 бали за первинними показниками (35 балів за Т-шкалою), що відповідає рівню нижче норми.

Таблиця 3

Показники рівня креативності підгруп за домінуванням типу особистості (за Голандом)

Типи особистості	Продуктивність	Гнучкість	Оригінальність		Розробленість	
			Бал	Т-шкала	Бал	Т-шкала
Реалістичний тип	9	8	9	45	28	40
Дослідницький тип	9	8	8	40	24	35
Соціальний тип	10	7	9	45	27	40
Конвенційний тип	9	9	7	40	27	40
Заповзятний тип	9	8	9	45	29	40
Артистичний тип	10	8	9	45	32	40

Показник оригінальності у всіх підгрупах учнів знаходиться в межах норми: 40-45 балів (за Т-шкалою). Проте найнижча оригінальність виявлена в підгрупі конвенційного типу – 7 балів за первинними показниками. Представники соціального типу продемонстрували високу продуктивність (10 балів) і порівняно нижчу гнучкість – 7 балів за первинними показниками.

Загалом, такі показники говорять про те, що досліджувані мають показники креативності у межах норми.

Висновки. Здійснене емпіричне дослідження особливостей професійного становлення особистості студентів технічного коледжу дозволило визначити відповідність типів професії індивідуальним особливостям людини. Домінуючу позицію у вибірці займає підприємницький (заповзятливий) тип особистості (36,6% вибірки), якому характерне прийняття рішень та відпові-

дальність за виконану роботу. Артистичний, реалістичний, дослідницький та соціальний типи займають відповідно проміжні позиції. Найменша представленість у вибірці у конвенційного типу (6,7% вибірки), який характеризується піддатливістю та бажанням бути підлеглим.

Виявлено, що найбільш вираженою у вибірці є потреба у безпеці та найменш вираженими виявилися потреби у самоствердженні. Потреба у безпеці є домінуючою у найбільшій кількості студентів (40%). Найменш домінуючою виявилась потреба у самовираженні (3,3% досліджуваних). Це може бути обумовлено сьогодишніми соціальними умовами, комп'ютеризацією, недостатністю живого спілкування та недостатнім розвитком комунікативних навичок і навичок взаємодії у суспільстві.

У всіх підгрупах досліджуваних, виділених за домінуванням типів особистості (за тестом Голанда) домінує потреба у безпеці (за виключенням конвенційного типу). Матеріальні потреби виявилися найбільш вираженими і домінуючими лише у соціального типу особистості. Соціальні потреби домінують лише у конвенційного типу особистості, потреби у визнанні – у дослідницького типу. Варто відзначити, що потреба у самовираженні не домінує в жодному з типів особистості.

Відповідно в учнів з реалістичним, соціальним, артистичним та заповзятливим типом особистості домінує потреба у безпеці. У досліджуваних із дослідницьким типом особистості домінує потреба у безпеці та потреба у визнанні. В учнів з конвенційним типом особистості переважають соціальні потреби.

Дослідження творчих здібностей студентів-програмістів показало, що середньогруповий рівень креативності у досліджуваних знаходиться в межах норми. Найвища розробленість як показника креативності - у артистичного типу особистості, найнижча розробленість (на рівні нижче норми) виявлена у досліджуваних дослідницького типу. Показник оригінальності у всіх підгрупах студентів знаходиться в межах норми. Проте найнижча оригінальність виявлена в підгрупі конвенційного типу. Представники соціального типу продемонстрували високу продуктивність і порівняно низьку гнучкість.

Перспективним напрямком дослідження проблеми професійного становлення молоді є вивчення професійно зумовленої структури особистості студентів різних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев : Наукова думка, 1988. – 144 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессии / Зеер Э.Ф. – М. : Академический проект, 2008. – 336 с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М., 2004. – 344 с.
5. Климов Е.А. Пути в профессионализм / Климов Е.А. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.
6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2003. – 448 с.
7. Пряхников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Пряхников Н.С. – М. : МГППИ, 1999. – 97 с.
8. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л.М. Митиной. – М., 1998. – С. 6-8.
9. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Шавир П. А. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
10. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / Шадриков В.Д. – М., 1982. – 185 с.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б.Шнейдер. – М. МСПИ; Воронеж НПО МОДЭК, 2004. – 600 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
12. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / Щедровицкий П.Г. – М. : Эксперимент, 1993. – 154 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Golovaha E.I. Zhiznennaja perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi / E.I. Golovaha. – Kiev : Naukova dumka, 1988. – 144 s.
2. Zeer Je.F. Psihologija professii / Zeer Je.F. – M. : Akademicheskij proekt, 2008. – 336 s.
3. Il'in E.P. Differencial'naja psihologija professional'noj dejatel'nosti / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2008. – 432 s.
4. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E.A. Klimov. – M., 2004. – 344 s.
5. Klimov E.A. Puti v professionalizm / Klimov E.A. – M. : Flinta, 2003. – 320 s.
6. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / Pod red. G.S. Nikiforova. – SPb. : Rech', 2003. – 448 s.
7. Prjazhnikov N.S. Teorija i praktika professional'nogo samoopredelenija /

- Prjazhnikov N.S. – М. : MGPI, 1999. – 97 s.
8. Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii / Pod red. L.M. Mitinoj. – М., 1998. – С. 6-8.
 9. Shavir P. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti / Shavir P. A. – М. : Pedagogika, 1981. – 96 s.
 10. 10. Shadrikov V.D. Problema sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti / Shadrikov V.D. – М., 1982. – 185 s.
 11. 11. Shnejder L.B. Professional'naja identichnost': teorija, eksperiment, trening / L.B.Shnejder. – М. MSPI; Voronezh NPO MODJeK, 2004. – 600 s. – (Serija «Biblioteka psihologa»).
 12. 12. Shhedrovickij P.G. Ocherki po filosofii obrazovanija / Shhedrovickij P.G. – М. : Jeksperiment, 1993. – 154 s.

Я. З. Василькевич. ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», г. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Особенности профессионально-творческого становления личности на стадии профессионального образования.

Y. Z. Vasykvych. State Higher Educational Institution «Pereyaslav-Khmelnysky Hrihoriy Skovoroda State Pedagogical University», Pereyaslav-Khmelnysky, Ukraine.

Features of professional-creativity becoming of personality on the stage of trade education.

E-mail: v.yaroslava@online.ua

ВАШАК О.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра початкової
і дошкільної освіти,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА ПОЛТАВЩИНІ У ПЕРІОД кінця XIX – початку XX ст.

У статті розкриваються питання історії розвитку та становлення суспільного дошкільного виховання на Україні у період кінця XIX – початку XX ст.. Висвітлюються проблеми, які виникали під час створення системи виховання дошкільників на Полтавщині. Зокрема, приділяється увага організаційній діяльності перших у м. Полтаві дитячих ясел, ясел-притулків, селянських ясел-притулків, літніх дитячих майданчиків, дитячих садків, а також організації «Ліга порятунку дітей». Узагальнено систему суспільного дошкільного виховання на Україні: заклади для дітей дошкільного віку; заклади спільного виховання дітей дошкільного та шкільного віку; заклади опіки для сиріт та безпритульних дітей. Наголошується на важливості створення навчально-виховної підготовки дошкільних працівників організацій дитячих установ та важливості методичного забезпечення як на Україні, так і на Полтавщині.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання на Україні; дитячі ясла; ясла-притулки; літні дитячі майданчики; селянські ясла-притулки; дитячі садки; державна система дошкільного виховання; відділ дошкільного виховання та допомоги; програми для дитячого садка; організація дитячих установ.

В статье раскрываются вопросы истории развития и становления общественного дошкольного воспитания на Украине в период XIX – начало XX ст. Освещаются проблемы, которые возникали во время создания системы воспитания дошкольников на Полтавщине. В частности, уделяется

внимание организационной деятельности первых в г. Полтаве детских ясельек, ясельек-приютов, сельских ясельек-приютов, летних детских площадок, детских садиков, а также организации «Лига спасения детей». Сделано обобщение системы общественного дошкольного воспитания на Украине: учреждения для детей дошкольного возраста; учреждения общественного воспитания детей дошкольного и школьного возраста; учреждения опеки для сирот и беспризорников. Акцентируется внимание на важности создания учебно-воспитательной подготовки дошкольных работников организаций детских учреждений, а также важности методического обеспечения как на Украине, так и на Полтавщине.

Ключевые слова: общественное дошкольное воспитание на Украине; детские ясельки; ясельки-приюты; летние детские площадки; сельские ясельки-приюты; детские садики; государственная система дошкольного воспитания; отдел дошкольного воспитания и помощи; программы для детского сада; организация детских учреждений.

The questions of history of the preschool public education development and forming in Ukraine in the period from the end of the XX–beginning of the XXI centuries are observed. The author focuses on the problems, which emerged while public preschool educational system creation in Poltava region. Thus, the aim is on organizational activity of the first nursery schools in Poltava, nursery shelters, rural nursery shelters, summer play-grounds, Kindergartens and also “Children saving league” organization. The education was taken tent sufficiently in Poltava region. Different educational institutions were operated on and some of the outstanding educators and figures worked there. However, the ancestor of the famous noble Gogol and Pushkin families S. Danilevska participated in organization of the first nursery school in Poltava region. In the year of 1839, for the first time not only in Poltava province, but in the while territory of Ukraine, the first kindergarten was opened. In the end of the XIX century, in 1897, Poltava province Zemstvo (administration) began to take care of rural nursery-shelters and summer play-grounds for the first time in Ukraine. Zemstvo Council of Poltava province took responsibility of the custody management over the orphan children. The public system of preschool education in Ukraine was generalized: preschool institutions; preschool and pri-

mary educational conjoint institutions; custody institutions for the homeless and orphan children. The importance of breeding-educational training of the kindergarteners and preschool educators is stressed; method supply in Ukraine and Poltava region is also emphasized.

Key words: *public preschool education in Ukraine; nursery schools; nursery shelters; rural nursery shelters; summer play-grounds; kindergartens; state system of preschool education; preschool education and assistance department; programs for kindergarten; children institution's organization.*

Постановка проблеми. Становлення суспільного дошкільного виховання на Україні припадає на період кінця XIX – початку XX ст. У другій половині XIX ст. в Україні просвітницько-педагогічні ідеї розвивались в складних соціально-економічних умовах посилення соціального, політичного та національного гноблення й одночасного зростання національно-визвольного руху.

У багатьох містах України виникають гуртки, так звані «громади», в яких зосереджуються інтелектуальні сили. Найвпливовіша і найчисельніша була Київська громада, яка об'єднала видатних діячів культурного й громадського життя: В. Антоновича, М. Драгоманова, П. Житецького, П. Чубинського, М. Лисенка, М. Старицького, О. Русова, Ф. Вовка та ін. Навколо них гуртувалися молоді талановиті сили, які прагнули створити національну систему виховання в Україні, розробити методику роботи в дитячих дошкільних установах. Широка громадсько-політична діяльність київського педагогічного часопису «Дошкольное воспитание» сприяла поширенню в Україні ідей суспільного дошкільного виховання, висвітленню даних експериментальної психології та педагогіки, теорії та практики дитячого садка, популяризації кращих педагогічних систем виховного досвіду в інших країнах.

Аналіз наукових досліджень. Нині не можливо уявити, що донедавна широкому педагогічному колу були невідомі видатні вітчизняні діячі дошкільного виховання початку XX ст. С. Русова, О. Дорошенко, Г. Ващенко та ін. Особливо слід відзначити величезний вклад представниці демократичної педагогічної думки України С. Русової, яка у цей період заклала педагогічні принципи українського дошкільня, створила національну систему освіти. Інша відома викладачка Фребелівського педагогічного інституту, Київського інституту народної освіти, авторка праці «Дитячий садок» О. Дорошенко відстоювала позицію створення національного дитячого садка, який мав би будуватися на ґрунті національної культури, народних традицій, кращих зразків усної народної творчості. Майже все своє життя, талановитий педагог і палкий патріот України, полтавчанин Г. Ващенко присвятив питанню національного

відродження України та національної освіти.

Як предмет вивчення історико-педагогічних аспектів проблеми становлення суспільного дошкільного виховання на Україні у період кінця XIX – початку XX ст. знаходимо у сучасних наукових дослідженнях С. Амбрамсон, Л. Артемової, Л. Батліна, А. Бондар, Т. Головань, Н. Лисенко, М. Мельничук, З. Нагачевської, І. Улюкаєвої та ін. Аналіз вивчених праць дає можливість стверджувати, що у цей період однією з найважливіших задач перед громадянською державою постає проблема охоплення дошкільною освітою дітей різних верств населення, починаючи з раннього віку на території всіх губерній та повітів України.

Мета статті полягає в тому, щоб показати важливість проблеми становлення суспільного дошкільного виховання на Україні у період кінця XIX – початку XX ст. для сучасної системи освіти; розкрити значення створення системи виховання дошкільників на Полтавщині для дошкільних навчальних закладів сьогодення.

Методи дослідження. У статті використовувався теоретичний метод, а саме: аналіз – для вивчення історичної наукової спадщини видатних педагогів з проблеми дослідження; порівняння – для вивчення класичних та сучасних концепцій виховання; узагальнення – для визначення особливостей створення різних видів навчальних закладів на Україні та Полтавщині у період кінця XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Не залишилася осторонь питання про створення системи виховання дошкільників і Полтавська земля, яка подарувала світові велику кількість видатних людей, в тому числі і педагогів. Достатня увага на Полтавщині приділялась освіті. Тут працювали як різні заклади освіти, так і окремі видатні педагоги та діячі. Зокрема, спадкоємиця відомих на Україні дворянських родин Гоголів та Пушкіних С. Данилевська брала активну участь в організаційній діяльності перших у м. Полтаві дитячих ясел. Велику частину свого життя ця людина присвятила саме дітям, якими дуже любила займатися. Відомо, що Софія Миколаївна навіть писала для них вірші, які покладала на власну музику. Увесь час роботи з дітьми вона вважала найщасливішим у своєму житті.

У 1839 році, вперше у Полтавській губернії, та й на теренах України зокрема, був відкритий дитячий садок [2, 145]. Відомий історик та краєзнавець І. Павловський згадував про «ясла-приют» у популярному тоді періодичному виданні «Київська старовина» так: «Детский приют в Полтаве на подобие ныншних «яслей»» [2, 147]. Притулок було створено під патронатом тодішнього губернатора О. Аверкієва, а безпосередньо самою організаційною роботою займалася його дружина Ганна Олексіївна. Потрібно зауважити, що заклад діяв чітко за встановленими правилами і настановами, які були озна-

чені у статуті «ясел-приюту», затвердженому 27 грудня 1839 року [2, 114]. Через деякий час, наприкінці 1842 р., у Полтаві було створено Губернське піклування про дитячі притулки, яке і стало головним органом, що здійснював нагляд за їх роботою. Фінансове забезпечення здійснювалося за рахунок пожертв і зборів від спектаклів, лотерей, концертів.

У «яслах-приюті» на безоплатній основі знаходились діти з трьох років. Особливістю цього закладу було те, що до нього приймали переважно дітей з бідних робочих родин. Як правило, їх батьки працювали упродовж денного часу і такі діти залишалися без їх догляду. Науковець І. Павловський зазначає, що Полтавський заклад створювався «в особенности для тех бедных детей, кои во время дневных работ их родителей или родственников, по необходимости оставаясь без призора и попечения, лишены способов нравственного образования и сверх того подвергаются всем несчастным случаям, которых, по слабости сил и по неопытности, не в состоянии ни предупредить, ни предвидеть и которые могут, сделав их всю жизнь неспособной к какой-либо работе обратить в тягость родителей и общества» [2, 147].

Режим роботи дитячих садків був досить зручним на той час. Так, з травня по вересень місяць, діти могли там знаходитися приблизно з сьомої години ранку і аж до пізнього вечора двадцять першої години. У холодну пору року заклад закінчував свою роботу на годину раніше. Окрім того, для батьків було важливим, що діти у цих закладах мали змогу отримувати їжу, одяг і навіть елементарну медичну допомогу. Важливо зазначити, що тут діти не тільки отримували певний захист, для них проводили й досить цікаві заняття, які були не довго тривалими, відносно легкими, різноманітними, що сприяло розумовому розвитку дітей [2, 148].

За свідченням архівних документів можна простежити роботу навчального освітнього закладу. Так, кожного ранку проходив урок Закону Божого. Після цього діти півгодини займалися рівною ходьбою. Потім діти повинні були обов'язково відвідувати різні «уроки», а саме з математики, читання, а також урок «послушання». Після навчання вони могли піти на обідню перерву і відпочити. Потім, у другу половину дня проводились менш складніші заняття. Переважно дітям читали казки, перекази, співали пісень. Метою таких занять було задовольнити пізнавальну активність дошкільників до навколишнього світу [2, 146]. Тілесно карати дітей було категорично заборонено. Найсуворіше покарання для дитини було, коли її залишали на самоті на кілька годин. Інколи порушникам дисципліни не дозволялося брати участь в іграх та заняттях. Крім навчання та ігор дітей залучали до в'язання або до інших видів рукоділля [2, 147].

У той час виходить досить цікавий документ «Положение о детских приютах». У ньому висувались чіткі вимоги до претендентів на посаду виховате-

лів такого закладу. Під час підбору наглядчочок, наголошувалося у Положенні, потрібно звертати увагу не стільки на їх звання, скільки на їх душевне просвітництво, а також тиху і миролюбиву вдачу, здоровий глузд і вроджене почуття любові до ближнього – ось необхідні якості в жінці, яка повинна бути у деякій мірі матір'ю численного сімейства [2, 116].

Не менш важливою справою було визначення самого будинку. Тому в цьому документі надавалися рекомендації щодо вибору приміщення для притулку. Воно мало розміщуватися на нижніх поверхах, щоб діти не ходили через небезпечні і темні коридори. Окрім того, неабиякого значення надавалося облаштуванню майданчиків навколо будинку. Зокрема, мова йшла про невеличкий сад або чисте подвір'я при закладі, де б діти могли бігати вільно на чистому повітрі (не на проїжджій частині). Саме ці умови вважалися принциповими для дитячого притулку [2, 117].

Схожі заклади на Україні почали з'являтися значно пізніше. Так, поступово, у різних губерніях для дітей дошкільного віку почали працювати дитячі садки: у 1871 р. в Києві, у 1842 р. в Харкові, а у Львові аж у 1902 р. Відтак, починаючи з кінця тридцятих років XIX ст., на громадські кошти, внески членів товариств, пожертвування та за власний кошт різних приватних осіб створюються та відкриваються дошкільні установи.

Наприкінці XIX ст., а саме у 1897 р., Полтавське губернське земство уперше на Україні почало опікуватися селянськими яслами-притулками та літніми дитячими майданчиками. Сільські жінки, які були зайняті різними роботами у літній час, потребували суттєвої допомоги у догляді за дітьми. Тому метою відкриття цих закладів було у першу чергу організувати громадське виховання дітей на селі у літній час. Досить активну позицію у цьому питанні займає громада Полтавщини, яка з державних та місцевих фондів виділяє кошти на відкриття дошкільних осередків. Таким чином, мережа дошкільних виховних закладів утворилася в селах Полтавської губернії.

Помітну роль наприкінці XIX – поч. XX ст. відігравали «благочинні» організації. Серед них – Полтавське Губернське піклування про дитячі притулки, жіноче благодійне товариство. Відомі на той час «Товариства опіки над бідними» відкривали так звані народні садки, які утримувались переважно на пожертви містян. Уже в другій половині XIX ст. стають розповсюдженими ясла-притулки, які були міськими та сільськими. Такі притулки користувалися особливою популярністю саме у сільській місцевості.

Велика увага приділялась також сирітським будинкам. Адже у цей період, у зв'язку із складною ситуацією на Україні, почала з'являтися велика кількість безпритульних дітей, або дітей-сиріт. Влітку 1918 р. внаслідок посилення громадянської війни загинуло багато дорослого населення, що призвело до зростання кількості сиріт і безпритульних дітей, зокрема дошкільного

віку. Беручи їх під державну опіку, Рада Міністрів виділила кошти на відкриття нових дитбудинків, зокрема такий відкрився і в Полтавській губернії. За фінансової підтримки Директорії, участі місцевих органів влади, «Просвіти», профспілок упродовж 1919 р. були впорядковані такі заклади як ясла, садки, затишки, які теж відкрилися в Полтаві. Зокрема земська управа Полтавщини взяла на себе відповідальність керувати справою опіки дітей-сиріт. Окрім того, за її сприянням були створені будинки, де такі діти могли не тільки жити, а й виховуватися та навчатися.

Розвиток розбудови дошкільного виховання у Полтаві з 1918 р. продовжує організація «Ліга порятунку дітей» – благодійна організація демократичної інтелігенції, ініціатором створення якої виступив В. Короленко. У затвердженому статуті організації йшлося про порятунок дітей від голоду, сприяння їх фізичному, розумовому вихованню, турботу про покинутих і безпритульних, розробка питань правового і соціального захисту дітей. Для реалізації цих завдань «Лігою порятунку дітей» відкривалися притулки, ясла, дитячі садки [3, 463-464].

Хвиля створення системи дошкільного виховання прокотилася і в інших губерніях та повітах України. На початку XX століття жінки-діячі почали створювати громадські організації жіночого руху, які виступали за створення дошкільних осередків як на безоплатній основі так і на платній. Однією з найголовніших особливостей приватних закладів було те, що з дітьми проводилася навчальна робота з грамоти, лічби, а також іноземних мов. Спеціально запрошені вихователі проводили з дошкільниками різноманітні заняття, бесіди та читання. Освічені жінки того часу створювали товариства, знаходили кошти, щоб організувати дошкільні заклади для бідних дітей і забрати їх з вулиці.

На початку другого десятиріччя XX ст. ця тенденція почала набирати все більших обертів на Україні. Аналіз роботи, організації та діяльності дошкільних закладів у той час дає змогу класифікувати їх наступним чином: заклади для дітей дошкільного віку (дитячі садки, ясла); заклади спільного виховання дітей дошкільного та шкільного віку (дитячі осередки, селянські ясла-притулки, літні дитячі майданчики); заклади опіки для сиріт та безпритульних дітей (сирітські будинки, будинки опіки, дитячі притулки). Це були переважно благодійні заклади, які не мали планової виховної роботи. Тому у цей час виникла і інша проблема. Для того, щоб організувати та здійснювати виховний процес, заклади вкрай потребували людей, які б були готові до такої роботи.

У 1905 р. товариство народних дитячих садків відкрило Київську школу нянь – перший в історії України заклад для підготовки вихователів дитячих садків та нянь у сімейні дитячі будинки для дітей дошкільного віку. У Полтавській губернії почали створювати так звані губернські курси, на яких

готували спеціальних працівників. Велику допомогу у вирішенні цієї задачі надав Полтавський педагогічний інститут, де щойно відкрили факультет дошкільного виховання. Повітова та губернська управа сприяли забезпеченню дошкільних осередків відповідною методичною літературою, інструкціями та наочним матеріалом. Зокрема, була видана та розповсюджена праця фундаторки дошкільного виховання на Україні С. Русової «У дитячому садку».

Починаючи з 1917 року, було розгорнуто широку діяльність щодо створення державної системи дошкільного виховання. Серед відділів державної комісії з народної освіти був відділ дошкільного виховання та допомоги. Діяльність цього органу була спрямована на пропаганду дошкільного виховання, підготовку дошкільних працівників організацій дитячих установ, якими потрібно було охопити дітей з восьми років.

На жаль, в цей історичний період, у керівництва поки що не було навіть приблизного уявлення про безпосередньо саму організацію роботи дитячого садка. Зрозуміло, що виникали певні труднощі і зі змістом навчально-виховної роботи. Проте, найбільші труднощі вихователі відчували через практично повну відсутність методичного забезпечення дошкільних закладів. Без спеціального узагальненого методичного керівництва дошкільним закладом, не могла на високому рівні відбуватись виховна робота. Відсутність програм для дитячого садка, чітких вказівок про зміст роботи з дітьми приводило до того, що в дошкільних закладах, мало місце перевантаження дошкільників суспільно-політичними завданнями, яких вони не розуміли. Тому наприкінці 20-х років почало порушуватись питання про необхідність створення програми для дитячого садка. Слід зазначити, що у 1928-1932 р.р. педагоги й науковці України розробили національні програми виховання дітей, зокрема за якими працювали вихователі Полтавщини. Проте, з кінця 30-х років, дошкільні установи у своїй діяльності керувалися тільки союзними програмами.

У цей період, з кінця 30-х років ХХ ст. у м. Полтаві був створений обласний методичний кабінет, у функціональні обов'язки якого входили питання методичної допомоги, професійних порад, консультацій педагогам-дошкільникам. Одним із основних завдань дошкільних закладів було питання про підвищення якості виховної роботи, а також фізичного виховання та знайомство з природою [4, 8 арк.].

У довоєнні роки в Полтавській області існували літні майданчики, які були створені з метою максимального перебування дітей на свіжому повітрі, обладнані відповідно до умов організації роботи з дітьми в літній період при дошкільних закладах. На той період, чимало дитячих садків, як і раніше, не мали ділянок. Тепер, одержавши їх, озеленяли, облаштовували та художньо оформлювали. Діти, які відвідували ці майданчики при дитячих садках, були підпорядковані загальному режиму дошкільного закладу, а також одержува-

ли належне харчування [5, 5 арк.].

Відповідно до постанови «Про організацію у 1918 р. дошкільних майданчиків та дитячих ясел у колгоспах, радгоспах та при сільрадах УРСР», у післявоєнні роки з'являються перші повідомлення обласного відділу народної освіти м. Полтави про організацію таких дитячих майданчиків. Обласний відділ народної освіти проводив чималу роботу щодо відкриття дошкільних закладів на селі під час польових робіт, широко залучивши громадськість, школи, дитячі садки. Силами працівників дошкільних закладів та різних центрів в усіх районах області були проведені курси з підготовки завідуючих та вихователів для колгоспних майданчиків [6, 6 арк.].

Отже, вивчення проблеми створення системи суспільного дошкільного виховання на Україні залишається і до сьогодні вкрай актуальним. Полтавська земля може пишатися тим, що зробила суттєвий внесок в історію створення системи дошкільного виховання на Україні у період кінця XIX – початку XX ст.. Адже, визначення пріоритету національних і загальнолюдських вартостей як духовної основи розвитку України вносить принципові корективи й до нашого світогляду. Завдання сьогодення полягає в тому, щоб не відкидаючи їх, залишатися на власному ґрунті, використовуючи найактуальніші з них для розбудови національної системи освіти в сучасних умовах.

Список використаних джерел:

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н. П. Калиниченко]. – М. : Педагогика, 1998. – 640 с.
2. Детский приют в Полтаве на подобие нынешних «яслей» [Дитячий притулок в Полтаві на подоби нинішніх «ясел»] – Павловский И.Ф. // «Киевская старина», Т. LXXVIII, 1902 г., декабрь. – С. 145-147.
3. Полтавщина: Энциклопедический довідник [за ред. А.В. Кудрицького]. – К.: УЕ, 1992. –463 с.
4. ДА Полтавської області, ф. 35, оп. 429, спр. 8, 8 арк.
5. ДА Полтавської області, ф. 35, оп. 9, спр. 8, 5 арк.
6. ДА Полтавської області, ф. 35, оп. 9, спр. 8, 6 арк.

References:

1. Anthology of pedagogical thoughts of Ukrainian SSR / [accomp. M.P.Kalinichenko]. – M. Pedagogy, 1998. – 640p.
2. Shelter for children as a kind of modern nursery school - Pavlovski I.F.// “Kievskaya starina”, V. LXXVIII, 1902, december. – PP. 145-147.
3. Poltavschina: encyclopedia reference book [by the red. Of A.V. Kudritskiy] . – K.: UE, 1992. –463 p.

4. SA of Poltava region, f. 35, op. 429, c. 8, 8 p.
5. SA of Poltava region, f. 35, op. 9, c. 8, 5 p.
6. SA of Poltava region, f. 35, op. 9, c. 8, 6 p.

О.А. Вашак. *Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, м. Полтава, Украина*

Становление системы общественного дошкольного воспитания на Полтавщине в период XIX – начало XX ст.

O. O. Vashak. *Poltava national pedagogical university named after V. H. Korolenko, Poltava, Ukraine.*
The forming of the public preschool education in Poltava region in the end of the XX- beginning of the XXI cent.

E-mail: vashak_oa@mail.ru

ГЛУБОКА І.О.

аспірант, відділ педагогічної психології і психології праці, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Національна академія педагогічних наук України, м. Київ, Україна; методист Навчально-методичного кабінету професійно-технічної освіти у Житомирській області, м. Житомир, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Підготовка кваліфікованих робітничих кадрів в системі професійно-технічної освіти, враховуючи сучасну ситуацію на ринку праці, потребує використання інноваційних технологій не лише під час набуття професійних знань, умінь, навичок учнями, а й під час виховного процесу, який спрямований на формування гуманістичного міжособистісного і суспільного досвіду відносин. Соціально-психологічний тренінг, як дієва та активна форма роботи, яку використовує практичний психолог у своїй роботі, сприяє розвитку в учнів вміння співпрацювати в команді, встановлювати гуманні, толерантні стосунки між учасниками, активізує засвоєний власний досвід з певної проблеми, дозволяє охопити великий обсяг інформації, проаналізувати її. Тому, сьогодні особливо актуальним є питання розроблення та впровадження соціально-психологічного тренінгу для розвитку асертивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів. Основною метою даного тренінгу є розвиток асертивної поведінки учасників, досягнення гнучкості в управлінні власною поведінкою, усвідомлення важливості асертивних вчинків.

Ключові слова: асертивна поведінка, взаємодія, гуманізація, розвиток, учні професійно-технічних навчальних закладів, соціально-психологічний тренінг.

Подготовка квалифицированных рабочих кадров в системе профессионально-технического образования, учитывая современную ситуацию на рынке труда, нуждается в использовании инновационных

технологий не только во время приобретения профессиональных знаний, умений, навыков учениками, но и во время воспитательного процесса, который направлен на формирование гуманистического межличностного и общественного опыта отношений. Социально-психологический тренинг, как действенная и активная форма работы, которую использует практический психолог в своей работе, содействует развитию в учеников умения сотрудничать в команде, устанавливать гуманные, толерантные отношения между участниками, активизирует усвоенный собственный опыт по определенной проблеме, позволяет охватить большой объем информации, проанализировать ее. Поэтому, сегодня особенно актуальным является вопрос разрабатывания и внедрения социально-психологического тренинга для развития асертивного поведения учеников профессионально-технических учебных заведений. Основной целью данного тренинга является развитие асертивного поведения участников, достижения гибкости в управлении собственным поведением, осознание важности асертивных поступков.

Ключевые слова: асертивное поведение, взаимодействие, гуманизация, развитие, ученики профессионально-технических учебных заведений, социально-психологический тренинг.

Training of skilled working frames in the system of vocational education, considering a current situation at the market of labour, needs the use of innovative technologies not only during acquisition of professional knowledge, abilities, skills by students, but also during an educational process which aims at forming humanistic interpersonal and public experience of relations. The socio-psychological training, as an effective and active form of work, which is used by a practical psychologist in his/her work, contributes to development of the students' ability to work in a team, set humane, tolerant relations between participants, activates the mastered own experience on certain problem, allows to overcome a large amount of information, analyse it. Therefore, nowadays especially actual is a question of development and implementation of the socio-psychological training for the development of the assertive behavior of students of vocational educational establishments. The main purpose of this training is the development of the assertive behavior of participants, achieving flexibility in managing their own behavior, awareness of importance of assertive actions.

Key words: the assertive behavior, the interaction, the humanizing, the development, students of vocational educational establishments, the socio-psychological training.

Постановка проблеми. Модернізація змісту освіти, відповідно вимог сучасного ринку праці та побудова ефективної виховної системи, орієнтованої на розвиток і соціалізацію молоді, потребує особливої уваги як педагогічних працівників так і практичних психологів до підготовки кваліфікованих робітників через створення необхідних психологічних умов в професійно-технічному навчальному закладі. Одним із перспективних напрямів вирішення поставлених завдань є впровадження тренінгових технологій в навчально-виховний процес.

Участь учнів в соціально-психологічному тренінгу з розвитку асертивної поведінки дозволить молоді розкрити власний потенціал, бути соціально активними та успішними, сприятиме налагодженню рівноправних взаємовідносин на основі поваги до думки та почуттів іншої людини, самоповаги, гуманізму.

Стан дослідження проблеми. Тренінг – активний метод навчання, певний освітній процес, який призначений для поглиблення знань, покращення існуючих та набуття нових навичок, умінь, соціальних установок. Перші групові форми роботи (Т-групи – тренінгові групи), поняття соціально-психологічний тренінг були запропоновані К. Левіном, К. Роджерсом та М. Форвергом ще у 40-70-х роках ХХ століття. Велику увагу змісту, організації та методичним аспектам психології тренінгової роботи приділяли у свої працях В. Ю. Большаков, І. В. Вачков, О. О. Горбатова, С. В. Ковальов, С. І. Макшанов, Г. І. Марасанов, К. Л. Мілютіна, Л. А. Петровська та інші.

В наш час багато авторів впроваджують тренінгові заняття для розвитку комунікативних компетенцій, навичок самопізнання та саморегуляції, емоційної гнучкості, особистісного зростання, лідерства, професійних умінь тощо, які охоплюють всю психологічну сферу особистості, дозволяють покращити досвід психологічної інтерпретації поведінки інших людей. Однак, питання впровадження соціально-психологічного тренінгу з розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів, як ефективного інструменту для оволодіння необхідними навичками асертивної поведінки, не є на сьогодні розробленим у повній мірі.

Мета статті – розглянути та обґрунтувати особливості впровадження соціально-психологічного тренінгу з розвитку асертивної поведінки для учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Методологічна основа запропонованих тренінгових занять з розвитку асертивної поведінки в учнів раннього юнацького віку ґрунтується на практичному досвіді таких дослідників як І. Д. Бех, С. Бішоп, Н. В. Kaplan, А. Маслоу, І. М. Матійків, О. Л. Мерзлякова, Ф. Перлз, Е. О. Помиткін, В. В. Рибалка, К. Роджерс, В. Г. Ромек, А. Сальтер та інших.

Основні завдання тренінгу - поглиблення знань учнів про соціальні та

духовні цінності, моральні норми та принципи, які існують в суспільстві; сприяння самопізнанню та розумінню індивідуально-психологічних особливостей інших людей; розвиток емоційно-почуттєвої зрілості, критичності мислення та протистояння маніпуляціям через впевнену, соціально активну асертивну поведінку.

Слід зазначити, що заняття побудовані таким чином, що спочатку з'ясується рівень знань учасників тренінгу стосовно проблем, що розглядатимуться на тренінгу. Наступним кроком є зацікавлення проблематикою тренінгу, його актуальністю. Далі пропонується блок нової інформації, закріплення досвіду застосування отриманих знань, умінь та навичок, їх впровадження у реальне життя. Кожне наступне заняття є логічним продовженням попереднього та змістовним підґрунтям для подальшого розкриття теми тренінгу.

На початку проведення тренінгу відбувається знайомство учасників, визначення очікувань, встановлення правил роботи, ознайомлення з тематикою, заповнення щоденника аналізу участі в заняттях.

При проведенні тренінгу пропонується застосовувати як пасивні, так і активні, інтерактивні методи навчання: мозковий штурм, рольові ігри, міні-лекції, інформаційні повідомлення, психомалюнок, психогімнастики-рухавки, вправи на привітання та очікування, проєктивну методику незакінчені речення, моделювання проблемних ситуацій (метод психодрами) тощо. Окрім описаних вище методів у програмі тренінгу дієвими є такі методичні прийоми як: робота над афоризмами та притчами, ведення щоденників самоаналізу, колективне створення психологічних колажів, психологічних портретів, карт тощо.

Зміст програми тренінгу складається з чотирьох модулів, на впровадження яких пропонується 47 годин при режимі роботи 1-2 заняття на тиждень.

Вступне заняття тренінгу з розвитку асертивної поведінки призначене для ознайомлення учасників з програмою тренінгу, погодження правил взаємодії, встановлення довірливої, невимушеної атмосфери спілкування.

1-й модуль розкриває зв'язок між мотивами, потребами, цінностями та установками людини, їх впливом на поведінку, дозволяє розвинути навички рефлексії власної поведінки у відповідності до існуючих у суспільстві моральних принципів. Вправи занять дозволяють зрозуміти причини виникнення власних вчинків, структурувати формулу власного Я, актуалізують ціннісне ставлення до духовності, дотримання моральних норм шляхом Добра, Істини, Краси (за Г. С. Сковородою); оцінити рівень особистісної духовності; створити позитивну атмосферу спілкування.

2-й модуль сприяє усвідомленню унікальності кожної людини, відмінності між думками, почуттями та вчинками різних людей, особливості впливу

один на одного у процесі взаємодії; визначенню своїх позитивних і негативних якостей; розвитку самоповаги, самопізнання; актуалізації важливості дотримання моральних принципів. Вправи модуля спрямовані на розкриття потенціалу Я-концепції особистості, визначення психологічно комфортної дистанції для спілкування один з одним, прояву своїх найкращих рис особистості, позитивного ставлення до себе та інших.

Особлива увага приділяється усвідомленню учасниками того як сприймається та оцінюється його поведінка іншими, аналізу розходження між власним «Я» і сприйняттям себе іншими, толерантному відношенню стосовно інших людей.

3-й модуль дозволяє сформувати відповідальне ставлення за власні емоційні реакції, готовність до емоційно «розумної» поведінки у напружених ситуаціях; з'ясувати роль установок та переконань, цінностей на емоційні реакції, відчутти вплив невербальної комунікації на емоції. Вправи даного модуля орієнтовані на розвиток емоційної гнучкості, вербалізації емоцій та почуттів, сприяють мотивації до встановлення емоційних контактів з іншими, дозволяють пережити неадекватність деяких своїх емоційних реакцій.

4-й модуль тренінгової програми орієнтований на розвиток результативного компоненту асертивної поведінки. На заняттях приділяється увага розвитку критичності мислення та протистояння маніпуляціям через впевнену, соціально активну асертивну поведінку. Також відбувається ознайомлення з характеристиками агресивної, пасивної та асертивної поведінки, відпрацювання навичок асертивної поведінки, асертивної відмови, ознайомлення з прийомами захисту власних психологічних кордонів.

Підсумкове заняття орієнтоване на самоаналіз засвоєних знань, набутих навичок, змін у переконаннях, емоційних реакціях, поведінці після закінчення тренінгу.

Висновки. Отже, проведення тренінгу з розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів, дозволяє ефективно вирішувати завдання пов'язані з вихованням гуманістично-спрямованої особистості учнів, їх самопізнанням, піднесенням цінності честі та гідності, усвідомленням важливості дотримання моральних принципів, розвитком навичок асертивної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Аксенкин А. П. Воспитание чести и достоинства у старших подростков : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Аксенкин Анатолий Петрович. – Киев, – 1981. – 162 с.
2. Бишоп С. Тренинг асертивности / Сью Бишоп. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).

3. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / Игорь Викторович Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Вискап М. Искусство убеждать : секреты успешной презентации [текст] / Вискап М. ; [пер. с англ. Е. Черниковой]. – М. : Эксмо, 2006. – 224 с.
5. Горбатова Е. А. Теория и практика психологического тренинга: учебное пособие / Елена Александровна Горбатова. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
6. Губкина Т. К. Программа развития способности подростков к самопознанию / Т. К. Губкина // Психология и школа. – 2003. – № 4. – С. 81-98.
7. Джонсон. Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного спілкування / Джонсон, В. Девід; [пер. з англ. В. Хомика]. – К. : ВД «Академія», 2003. – 284 с.
8. Энтони Р. Главные секреты абсолютной уверенности в себе / Роберт Энтони. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с. – (Серия «Сам себе психолог»).
9. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками : учебное пособие / Лидерс А. Г. – М. : Академія, 2001. – 250 с.
10. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Герман Игоревич Марасанов. – М.: «Совершенство», 1998. – 208 с.
11. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник / І. М. Матійків. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
12. Матійків І.М. Формування соціально-психологічних компетенцій майбутніх фахівців сфери обслуговування : психологічний практикум / Матійків Ірина Миколаївна. – Львів : Ліга-Прес, 2007. – 226с.
13. Мерзлякова О. Л. Як не потрапити на гачок маніпулятора : програма занять для молоді / Олена Леонідівна Мерзлякова. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
14. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навчальний посібник /Мілютіна К. Л. – К. : МАУП, 2004. – 188 с.
15. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / Владимир Георгиевич Ромек. – СПб. : Речь, 2003. – 175 с.
16. Роберт Э. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! / Роберт Э. Алберти Р., Майкл Л., Эммонс М. ; пер. с англ. М. В. Горшкова. - СПб. : Академический проект, 1998. – 190 с.

Transliteration:

1. Aksenkin A. P. Vospitanie chesti i dostoinstva u starshih podrostkov : dis... kandidata ped. nauk : 13.00.01 / Aksenkin Anatolij Petrovich. – Kiev, – 1981. – 162 s.
2. Bishop S. Trening assertivnosti / S'ju Bishop. – SPb. : Piter, 2001. – 208 s. – (Serija «Jeffektivnyj trening»).
3. Vachkov I. V. Psihologija treningovoj roboty: Soderzhatel'nye, organizacionnye i metodicheskie aspekty vedenija treningovoj grupy / Igor' Viktorovich

- Vachkov. – M.: Eksmo, 2007. – 416 s.
4. Viskap M. Iskuststvo ubezhdat' : sekrety uspehnoy prezentacii [tekst] / Viskap M. ; [per. s angl. E. Chernikovej]. – M. : Jeksmo, 2006. – 224 s.
 5. Gorbatoва E. A. Teoriya i praktika psichologicheskogo treninga: uchebnoe posobie / Elena Aleksandrovna Gorbatoва. – SPb.: Rech', 2008. – 320 s.
 6. Gubkina T. K. Programma razvitiya sposobnosti podrostkov k samopoznaniyu / T. K. Gubkina // Psichologiya i shkola. – 2003. - № 4. – S. 81-98.
 7. Dzhonson. Social'na psichologiya. Trening mizhosobistitsnogo spilkuвання / Dzhonson, V. Devid; [per. z angl. V. Homika]. – K. : VD «Akademija», 2003. – 284 s.
 8. Jentoni R. Glavnye sekrety absoljutnoj uverenosti v sebe / Robert Jentoni. – SPb. : Piter, 2012. – 224 s. – (Seriya «Sam sebe psicholog»).
 9. Liders A. G. Psichologicheskij trening s podrostkami : uchebnoe posobie / Liders A. G. – M. : Akademija, 2001. – 250 s.
 10. Marasanov G. I. Social'no-psichologicheskij trening / German Igorevich Marasanov. – M.: «Sovershenstvo», 1998. – 208 s.
 11. Matijkiv I. M. Trening emocijnoї kompetentnosti : navch.-metod. posibnik / I. M. Matijkiv. – K. : Pedagogichna dumka, 2012. – 112 s.
 12. Matijkiv I.M. Formuvannya social'no-psichologichnih kompetencij majbutnih fahivciv sferi obslugovuvannya : psichologichnij praktikum / Matijkiv Irina Mikolaivna. – L'viv : Liga-Pres, 2007. – 226s.
 13. Merzljakova O. L. Jak ne potrapiti na gachok manipulatora : programa zanjat' dlja molodi / Olena Leonidivna Merzljakova. – K. : Shkil'nij svit, 2010. – 128s. – (Biblioteka «Shkil'nogo svitu»).
 14. Miljutina K. L. Teoriya ta praktika psichologichnogo treningu : navchal'nij posibnik / Miljutina K. L. – K. : MAUP, 2004. – 188 s.
 15. Romek V. G. Trening uverenosti v mezhluchnostnyh otnoshenijah / Vladimir Georgievich Romek. – SPb. : Rech', 2003. – 175 s.
 16. Robert Je. Samoutverzhdashhee povedenie. Rasprjamis'! Vyskazhis'! Vozrazi! / Robert Je. Alberti R., Majkl L., Jemmons M. ; per. s angl. M. V. Gorshkova. – SPb. : Akademicheskij proekt, 1998. – 190 s.

И. О. Глубокая. Института педагогического образования и образования взрослых Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, Украина. **Социально-психологический тренинг для учеников профессионально-технических учебных заведений по развитию асертивного поведения.**

I. O. Gluboka. Institute of pedagogical education and education of adults of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine. **The socio-psychological training is for the students of vocational educational establishments with the development of assertive behavior.**

E-mail: Gluboka_irina@ukr.net

ДІДИК Н.М.,

кандидат психологічних наук, старший викладач

ЧЕКАНСЬКА О.А.,

кандидат психологічних наук, старший викладач,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті проаналізовано особливості застосування формувального експерименту з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Робота була спрямована на оптимізацію проявів вдосконалення структури та функцій особистості, на покращення проявів вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу, на оптимізацію проявів вдосконалення структури самоідентичності. Описані порівняльні результати констатувального та формувального експерименту довели ефективність проведеного емпіричного експерименту.

Ключові слова: особистісна зрілість, професійно значуща характеристика, майбутній психолог, констатувальний експеримент, формувальний експеримент, тренінг, щоденник.

Статья раскрывает специфику развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости у будущих психологов. Эксперимент был направлен на оптимизацию характеристик интраперсональной, интерперсональной и трансперсональной конструктивной активности. Формировочный эксперимент был представлен индивидуальной и групповой работой. Студенты вели дневники и посещали тренинги личностного роста. В статью проанализирована эффективность проведенного эксперимента.

Ключевые слова: личностная зрелость, профессионально значимая характеристика, будущий психолог, констатирующий эксперимент,

формировочный эксперимент, тренинг, дневник.

The article reviews the content and procedural aspects of the implementation of the development program for professionally significant characteristics of personal maturity in future psychologists. A formative experiment includes individual and team work forms and related methods. The training consists of three blocks of classes: the first is aimed at optimizing the manifestations of the improvement of the personality structure and functions, reflecting the characteristics of intrapersonal constructive activity. The second is to optimize manifestations of the improved methods of interpersonal interaction and constructive personal impact, reflecting the structural characteristics of interpersonal constructive activity. The third is to optimize the manifestations of the improved self-identity structure, reflecting the characteristics of transpersonal constructive activity. The comparative results of the declarative and formative experiments are given using the methods of mathematical statistics proven to be effective for the performed empirical experiment.

Key words: *personal maturity and significant professional characteristics, future psychologist, declarative experiment, formative experiment, training log, methods of mathematical statistics.*

У національній доктрині розвитку освіти зазначається, що метою державної освітньої політики є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України. Значущим для цього є розвиток особистісної зрілості як особливого динамічного феномену, що формується під впливом суб'єктивних і об'єктивних факторів. Вагомим для розвитку особистісної зрілості є суб'єктна позиція людини і створення оптимального середовища. Важливе значення проблема розвитку особистісної зрілості займає в умовах навчання у ВНЗ.

Розвиток особистісної зрілості є умовою професійної готовності майбутнього психолога до надання психологічної допомоги клієнту. О. С. Штепа визначає особистісну зрілість одним з критеріїв ефективності діяльності психолога, головним інструментом у його професійній роботі, що забезпечує високу продуктивність праці. Н. О. Антонова і Л. І. Рибачук розглядають особистісну зрілість структурним компонентом психологічної зрілості і основою готовності до професійної діяльності психолога. На думку Л. В. Мови, особистісна зрілість підвищує ефективність професійного розвитку майбутніх психологів. О. О. Міненко обґрунтовує тезу про те, що для досягнення особистісної зрілості психолога важливим є його особистісне змінювання. Особистісна зрілість є відображенням рівня самоактуалізації особистості психолога (Ю. Г. Долінська), забезпечує особистісну регуляцію мисленнєвих процесів психоло-

га (Н. І. Пов'якель), є особистісною передумовою здатності до фасилітаційних впливів (О. О. Кондрашихіна).

Отже, проблема розвитку особистісної зрілості є досить актуальною під час професійної підготовки майбутніх психологів. Разом з тим, досліджень щодо розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів недостатньо. Це стало метою для написання статті – проаналізувати змістові та процесуальні аспекти впровадження програми розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів.

На нашу думку, особистісна зрілість – характеристика стану розвитку особистості, що виявляється у високому ступені особистісної конструктивної активності та особистісної функціональної продуктивності людини [1, с. 72]. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів складають характеристики особистісної зрілості, що забезпечують успішне професійне становлення майбутніх психологів. Синтезуючи з допомогою методу контент-аналізу, були виокремлені характеристики особистісної зрілості, які забезпечують успішне професійне становлення майбутніх психологів і відображаються у професійно значущих характеристиках особистісної зрілості майбутніх психологів.

При розробці програми розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, ми виходили з тези, що процес розвитку особистісної зрілості, в результаті якого формуються професійно значущі характеристики майбутнього психолога, повинен бути спеціальною складовою його професійної підготовки.

Концептуальними при розробці програми розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів були положення гуманістичної психології про те, що кожна людина є активним суб'єктом власного розвитку; прагне до самовдосконалення і реалізації власних потенційних можливостей; потенціал досягнення особистісної зрілості закладено у людині від народження (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Програма формувального експерименту складалася на основі положень про розвиток особистісної зрілості під час професійної підготовки, запропонованих І. П. Андрійчук, О. Г. Білою, Т. І. Білухою, П. П. Горностаєм, Ю. Г. Долінською, Б. Б. Іваненко, Л. М. Кобильнік, О. О. Міненко, Л. В. Мовою, І. М. Сергієнко, О. В. Темрук, О. С. Штепою, Т. С. Яценко та ін.

Мета застосування розвивальної програми полягала у цілеспрямованому розвитку у майбутніх психологів професійно значущих характеристик особистісної зрілості, підвищення суб'єктності кожного студента, актуалізація його прагнення до реалізації власних можливостей, розкриття потенціалу особистісного зростання, підвищення загального рівня особистісної зрілості.

Програма спрямована на реалізацію таких завдань: розвиток інтраперсональної конструктивної активності (навичок саморегуляції поведінки, самостійного і творчого виконання завдань, актуалізації інтелектуальних інтересів), інтерперсональної конструктивної активності (здатності до встановлення глибоких емоційно насичених контактів, емпатійного ставлення до оточуючих, навичок етичної поведінки, усвідомлення себе автором вчинку), трансперсональної конструктивної активності (тотожності зі своїм Я, позитивного ставлення до себе, прийняття своїх переживань, актуалізації пошуку смислу життя і прагнення до реалізації власних здібностей) [1, с. 137].

З метою виявлення ефективності розвивальної програми було сформовано експериментальну і контрольну групи (по 40 студентів у кожній). До експериментальної групи увійшло 10% майбутніх психологів другого курсу з низьким рівнем розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, 72,5% з середнім і 17,5% з високим рівнем. Експериментальна група під час проведення тренінгових занять ділилася на 2 підгрупи.

Програма розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів передбачала індивідуальну і групову форми роботи. Індивідуальними формами роботи виступали: ведення щоденників самоаналізу професійно-особистісного розвитку під час вивчення психологічних дисциплін, ведення щоденників особистісного зростання під час відвідування тренінгів особистісного росту. Груповою формою роботи був тренінг особистісного зростання, що проводився відповідно навчального плану.

Ефективним для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є ведення щоденників, яке відбувалося під час вивчення психологічних дисциплін студентами експериментальної групи. Студенти отримали відповідні завдання для ведення щоденників професійно-особистісного розвитку. У процесі ведення щоденників самоаналізу професійно-особистісного розвитку потрібно було розкрити наступні запитання: Які мої особистісні і професійні якості зараз? Яким я бачу себе майбутнім психологом і особистістю? Що я сьогодні зробив для професійного і особистісного розвитку? Що я нового дізнався про себе? Які професійні і особистісні якості мені ще потрібно вдосконалювати? Мої шляхи особистісного і професійного зростання.

Майбутнім психологам попередньо наголошувалося, що обов'язковим для самоаналізу є проведення психодіагностичних методик, прочитання психологічної літератури, її ґрунтовний аналіз. Студентам рекомендувалося, які книги і методики можуть бути прочитаними, опираючись при цьому на наукові психологічні дослідження провідних українських і зарубіжних вчених. Остаточний вибір методики і книги мав бути за студентом. Пропонувалося

переглядати і аналізувати документальні фільми психологічної проблематики, в темах яких ми не обмежували. Під час аналізу щоденників професійно-особистісного розвитку враховувалися змістові і кількісні показники: аналізувалися характеристики, виділені майбутніми психологами, підраховувалася загальна кількість особистісних і професійних якостей, вказаних у щоденниках.

Груповою формою роботи було відвідування студентами тренінгу особистісного зростання. Всього проведено 14 тренінгових занять. Заняття поєднувалися у три блоки. Перший блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення структури та функцій особистості, що відображають характеристики інтраперсональної конструктивної активності. Заняття на тему “Саморегуляція” сприяло розвитку свідомого керівництва особистістю своїми потребами, емоціями, поведінкою відповідно до вимог ситуації і доцільності, вдосконалення дій самоорганізації. Заняття на тему “Самостійність” розвивало здатність до вибору, незалежність поведінки і суджень, ініціативність, стимулювати вчинки самокорекції. Заняття на тему “Креативність” підвищувало прагнення до творчості та авторського бачення світу, розвивало творчу спрямованість особистості, рівень здібності породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, стимулювало вчинки творчості. Заняття на тему “Інтелектуальність” розвивало загальні мислительні здібності, інтелектуальні інтереси, прагнення до набуття психологічних знань.

Другий блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу, що відображають характеристики інтерперсональної конструктивної активності. Заняття на тему “Комунікабельність” розвивало соціальну сенситивність, комунікативні здібності, здатність до швидкого встановлення тісних, емоційно насичених контактів. Заняття на тему “Емпатійність” передбачало розвиток емпатійних переживань, гуманістичної спрямованості, готовності до співпереживання оточуючим, стимулювання до виконання альтруїстичних та емпатійних вчинків. Заняття на тему “Моральність” активізувало суспільно конструктивну поведінку, совісливість, прагнення до дотримання загальнолюдських цінностей, готовність до надання допомоги людям. Заняття на тему “Відповідальність” розвивало здатність до відповідального вчинку, визнання себе автором певного проекту і прийняття на себе його наслідків.

Третій блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення структури самоїдентичності, що відображають характеристики трансперсональної конструктивної активності. Заняття на тему “Его-ідентичність” передбачало розвиток зрілої ідентичності, ясності Я-концепції, постійної схожості зі своїм Я, з переживанням себе як цілісності. Заняття на тему “Самоприйняття” підвищувало рівень самооцінки, безумовного прийняття свого Я, довіри до себе, згоди із собою. Заняття на тему “Аутентичність” оптимізувало відкритість

Таблиця 1

Рівень розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів до і після проведення формувального експерименту (у %)

Критерії	Професійно значуща характеристика особистісної зрілості	Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
			До	Після	До	Після
Інтраперсональна конструктивна активність	Саморегуляція	Високий	32,5	47,5	32,5	35
		Середній	52,5	47,5	50	52,5
		Низький	15	5	17,5	12,5
	Самостійність	Високий	10	17,5	12,5	10
		Середній	82,5	82,5	80	82,5
		Низький	7,5	-	7,5	7,5
	Креативність	Високий	50	57,5	52,5	50
		Середній	45	42,5	42,5	45
		Низький	5	-	5	5
	Інтелектуальність	Високий	7,5	15	7,5	7,5
		Середній	52,5	52,5	55	52,5
		Низький	40	32,5	37,5	40
Інтерперсональна конструктивна активність	Комунікабельність	Високий	17,5	30	17,5	22,5
		Середній	65	67,5	67,5	65
		Низький	17,5	2,5	15	12,5
	Емпатійність	Високий	27,5	42,5	25	27,5
		Середній	52,5	50	55	52,5
		Низький	20	7,5	20	20
	Моральність	Високий	5	10	5	5
		Середній	72,5	72,5	75	72,5
		Низький	22,5	17,5	20	22,5
	Відповідальність	Високий	20	30	22,5	20
		Середній	65	65	67,5	65
		Низький	15	5	10	15
Трансперсональна конструктивна активність	Его-ідентичність	Високий	30	45	35	40
		Середній	65	55	60	57,5
		Низький	5	-	5	2,5
	Самоприйняття	Високий	22,5	37,5	20	25
		Середній	65	57,5	65	65
		Низький	12,5	5	15	10
	Аутентичність	Високий	7,5	17,5	5	7,5
		Середній	60	60	62,5	65
		Низький	32,5	17,5	32,5	27,5
	Трансцендентність	Високий	87,5	92,5	82,5	87,5
		Середній	20	7,5	15	12,5
		Низький	2,5	-	2,5	-
	Самоактуалізація	Високий	35	47,5	32,5	35
		Середній	55	50	57,5	55
		Низький	10	2,5	10	10

новому досвіду, здатність до спонтанного і безпосереднього вираження власних почуттів, вчинків і орієнтацій бути самим собою. Заняття на тему “Трансцендентність” розвивало здатність до трансцендентних переживань, відчуття власної сенсовості, прагнення осягнути смисл життя. Заняття на тему “Самоактуалізація” сприяло розвитку здатності особистості найбільш повно і вільно реалізовувати свої можливості, прагнення до самовираження, здійсню-

вати вчинки самоактуалізації, тобто активність щодо розвитку своїх здібностей [1, с. 141].

Теоретичну основу тренінгу розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів складали вправи з психоаналізу, клієнт-центрованої терапії, екзистенційної терапії, трансактного аналізу, арттерапії (терапія з використанням малюнків, музикотерапія, бібліотерапія, драмотерапія та ін.). В ході тренінгу особистісного зростання використовувалися деякі прийоми АСПН: спонтанна невимушена дискусія, робота з психомалюнком, рольова гра, психогімнастичні вправи.

Загальні результати зміни рівня вираженості показників за результатами діагностики до і після формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах подано у таблиці 1.

Для перевірки ефективності формувального експерименту використано критерій χ^2 . Порівнюємо рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів за результатами діагностики до і після формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах. Результати подано у таблиці 2.

Саморегуляція, комунікабельність, емпатійність, Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність у формувальному експерименті зазнали найбільш позитивних змін. Самостійність, відповідальність, трансцендентність і самоактуалізацію зазнали позитивних змін середнього ступеня вираженості. Креативність, інтелектуальність, моральність зазнали менш значних позитивних змін.

Таблиця 2

Рівень розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів до і після проведення формувального експерименту

Критерії	Професійно значуща характеристика особистісної зрілості	Показник критерію χ^2 в експериментальній групі	Показник критерію χ^2 в контрольній групі
Інтраперсональна конструктивна активність	Саморегуляція	14,07	1,75
	Самостійність	13,13	0,58
	Креативність	6,27	0,27
	Інтелектуальність	8,91	0,28
Інтерперсональна конструктивна активність	Комунікабельність	21,93	1,94
	Емпатійність	16,11	0,36
	Моральність	6,11	0,39
	Відповідальність	11,66	2,87
Трансперсональна конструктивна активність	Его-ідентичність	14,04	2,06
	Самоприйняття	15,37	2,92
	Аутентичність	20,25	2,12
	Трансцендентність	10,60	3,22
	Самоактуалізація	10,54	0,30

Отже, після проведення формувального експерименту у майбутніх психологів експериментальної групи показник високого рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів експериментальної групи збільшився від 17,5% до 32,5%. Показники середнього рівня знизилися від 72,5% до 65%. Низький рівень також зменшився від 10% на етапі констатувального експерименту до 2,5% досліджуваних експериментальної групи після формувального етапу [1, с. 163]. Ці дані довели ефективність формувального експерименту. У перспективі на основі отриманих результатів доцільно розробити методичні рекомендації для студентів і викладачів щодо розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Список використаних джерел:

1. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Дідик Наталія Михайлівна. – К., 2013. – 353 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Didik N.M. Profesijsno znachushhi harakteristiki osobistisnoї zrilosti majbutnih psihologiv : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Didik Natalija Mihajlivna. – K., 2013. – 353 s.

Н. М. Дидык. Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Каменец-Подольский, Украина. E-mail: aspirantka000@gmail.com .

О. А. Чеканская. Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Каменец-Подольский, Украина. E-mail: aspirantka000@gmail.com.

Содержательные и процессуальные аспекты внедрения программы развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов.

N. M. Didyk. Kamenetz-Podolsk National University named after Ivan Ogienko, Kamenetz-Podolsk, Ukraine. E-mail: aspirantka000@gmail.com

O.A. Chekanska. Kamenetz-Podolsk National University named after Ivan Ogienko, Kamenetz-Podolsk, Ukraine. E-mail: aspirantka000@gmail.com

The content and procedural aspects of the implementation of the development program for professionally significant characteristics of personal maturity in future psychologists.

ДОБРОВОЛЬСЬКА Л.П.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СФЕРІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Сфера освіти є основою розвитку для кожної держави та важлива як невід'ємна складова духовного життя людини. У статті досліджуються психолого-педагогічні проблеми діяльності вищих навчальних закладів у сфері духовного розвитку особистості. Розкриваються основні підходи психологів, педагогів щодо вирішення проблем, які розглядаються. Зроблено аналіз до розуміння понять «етика», «мораль», «моральність». Наголошується, що чимало ідей науковців співзвучні сьогоденню і не втратили актуальності на сучасному етапі. Автором з'ясовується, що студенти, які активно розвиваються в своїй професійній діяльності, мають в своєму житті більше ресурсів, висувають перед собою стратегічні цілі і спрямовують творчі зусилля на втілення власних мрій. Саме це сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, її духовному саморозвитку та самовдосконаленню. Підкреслюється складність визначення ознак духовності та на якому етапі особистісного розвитку вона стає доступною для людини.

Ключові слова: концепція ноосфери, етика, мораль, моральність, духовність, «золоте правило», антропологічний підхід, морально зріла особистість.

Сфера образования является основой развития для каждой страны и важным компонентом духовной жизни человека. В статье исследуются психолого-педагогические проблемы деятельности высших учебных заведений в сфере духовного развития личности. Раскрываются основные подходы психологов, педагогов к решению проблем, которые рассматривает автор. Анализируются понятия «этика», «мораль», «моральность». Делается акцент на том, что многие идеи ученых созвучны с сегодняшним днем и их актуальность

не утратила своєї значимості. Результати дослідження показали, що студенти, які активно розвиваються в професійній діяльності, в своїй життєвій діяльності мають більше ресурсів, ставлять перед собою стратегічні цілі і направляють творчі сили на досягнення бажаного результату. Все це сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, її духовному саморозвитку і самореалізації. Підкреслюється складність визначення основних характеристик духовності особистості.

Ключеві слова: концепція ноосфери, етика, мораль, нравственність, духовність, «золоте правило», антропологічний підхід, морально зріла особистість.

The sphere of education is the basis of development of every country and important as integral component of spiritual life of human. Psychological-pedagogical problems of activity of higher educational institutions in the sphere of spiritual development are researched in the article. It is revealed the main approaches of psychologists, pedagogues to the solutions of the problems that are considered. The analysis was made to understand such notions as "ethic", "moral" and "morality". It is emphasized that a lot of ideas of scientists are in harmony with contemporaneity and don't lose actuality at present stage. The author finds out that the students that are actively develop themselves in their professional activity, have more resources in their life's, set a long term goals and direct their creative powers to make their dreams come true. That favours to expose the creative potential and spiritual self-development and self-perfection. It is underlined the complexity of definition of signs of spirituality and on which stage of personal development it became accessible for the human.

Key words: conception of noosphere, ethic, moral, morality, spirituality, «golden rule», anthropological approach, moral matured personality.

Постановка проблеми. Від народження на протязі всієї життєдіяльності людина має час розвивати, примножувати, реалізовувати власний духовний потенціал, тобто упорядковувати ідеали, мотиви, цінності свого духовного «Я». Духовний потенціал нації в соціальному вимірі детермінує існування її, тому що народ без своїх цілей, цінностей не може самостійно розробляти, планувати стратегію розвитку суспільства.

Нестабільність ситуації в країні, відсутність перспектив у більшості людей, невпевненість у завтрашньому дні, втрата значною частиною населення віри у можливість цивілізованого виходу із кризової ситуації – все це духовно і морально деморалізує людей, особливо згубно впливає на молодь.

Однак іншим полюсом кризової ситуації є процес визрівання нового, утвердження прогресивних форм життя. Такі зміни актуалізують проблему моральності та духовності, життєвих цінностей людей, особливо підростаючого покоління.

Без сумніву, пріоритетне завдання освіти – зміна традиційної виховної парадигми на неідеологізовану гуманістичну, антропологічну концепцію, яка прагне до розкриття істини, саморозвитку та самотворення гармонійної особистості. На сучасному етапі представників психолого-педагогічної науки об'єднує спільне прагнення досліджувати процеси формування моральності, духовності, ціннісних ідеалів молоді на засадах нових педагогічних підходів [5, с.14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми духовного виховання підростаючого покоління зверталися у своїх працях та пошуках видатні вітчизняні психологи, педагоги І.Д.Бех, П.П. Блонський, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький. І.Ю. Болотіна, А. Фасоля, Л.І. Драчук досліджували моральне виховання, формування духовного світу школярів. Т.Н. Ружевич, С.І. Шандрук аналізували вплив на духовне виховання учнів засобами художньої літератури. Заслугують на увагу сучасні дослідження Л. Бойко, К. Журби, які виховання духовності підлітків розглядали в умовах соціально-педагогічної системи «сім'я-школа-установи культури». У роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, Б.С. Братусь, О.І. Кульчитської, І.І. Чеснокової, С.Г. Якобсона розглядаються психологічні механізми становлення свідомості та моральної самосвідомості зростаючої особистості. Е.О. Помиткін розкрив основи цілісної психологічної теорії духовності та розвитку духовного потенціалу особистості, висвітлив методичні підходи до розв'язання проблеми психологічної діагностики показників духовного зростання людини [9, с.122].

Таким чином, більшість учених розглядає проблеми формування моральності, духовності із позицій нових завдань педагогічної освіти, Національної Доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, а саме: виховання неповторної особистості, здатної до самовдосконалення і самовиховання, яка прагне усвідомити моральні цінності, сприйняти їх як свої власні і діяти в житті відповідно до них. Однак і досі залишається малодослідженим питання практичного втілення формування моральності, духовності у студентів на засадах антропологічного підходу.

Аналіз наукових праць показує, що проблема духовного виховання студентів на засадах антропологічних ідей набуває нової якості в сучасних умовах. Джерелом такого прагнення має стати висока духовність людини.

Мета статті. Ми спробували розкрити проблеми формування моральності, духовності особистості у контексті створення нової освітньої та виховної

парадигми, проаналізувати механізми моральної саморегуляції майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. ...Існує дві моралі: одна – пасивна, яка забороняє робити зло, інша – активна, яка повеліває робити добро... (П'єр Буаст). Вчитель – це унікальна, публічна особистість. Вчитель – це актор «соціальної сцени», який акумулює в собі якості режисера, сценариста, критика, психолога-комунікатора. Він є взірцем як для підростаючої молоді, так і для старшої генерації. Залишаючи поріг школи, колишні учні в дорослому житті чи будуть пам'ятати усі формули, теореми, ключові поняття з уроків математики, фізики чи хімії? А ось постать «Вчителя – творця, духовного наставника» кожна людина залишає в своїй пам'яті назавжди. В.О. Пономаренко підкреслює, що вчитель – не професія, а покликання. Учителювання – не праця, а людинознавча місія, результативність школи не в розвитку властивостей психіки засвоювати знання, а в культурності суспільства, гуманістичному змісті праці і духовності буття людини [8, с.53].

Проблема формування духовного ідеалу людини і взаємопов'язані з ним етичні феномени усвідомлювалися багатьма філософськими теоріями. У вченні І. Канта про категоричний імператив говориться, що в основі його лежить ідеал нічим не забрудненої людської гідності. На нашу думку, цікаві дослідження у цю проблему внесли представники філософії екзистенціалізму А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс. Свобода людини в їхньому розумінні пов'язана з реалізацією духовного ідеалу. Людина існує лише настільки, наскільки вона себе здійснила, несучи при цьому відповідальність за свій моральний вибір. В.І. Вернадському належить обґрунтування концепції ноосфери, постулатом якої є філософія народної педагогіки про єдність людини та природного середовища. Під ноосферою вчений розуміє оболонку земної кулі, де взаємодіють природа, людина та суспільство під владою не тільки розуму, а й серця. Людина – біологічна, моральна та духовна істота, яка є активним учасником суспільно-історичних процесів різних часів та епох, творцем матеріальних та духовних цінностей на Землі [7, с.47]. М. Чернишевський, П. Юркевич, В. Соловйов були засновниками науки людинопізнання. Антропологічні ідеї М. Чернишевського стали спонукальною силою появи науці про поведінку І.М. Сеченова, І.П. Павлова та О.О. Ухтомського. Варто зазначити, що плюралістичний антропологічний підхід об'єднує в собі методи досліджень природних та соціально-гуманітарних наук. У розвиток антропологічної педагогічної думки вагомий внесок було зроблено відомими гуманістами – філософами, письменниками, педагогами (Г. Сковорода, І. Котляревський, Т. Шевченко, К. Ушинський, А. Макаренко, Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.). Лінгвіст та мислитель О.О. Потебня був фундатором побудови культурно-історичної психології. К.Д.

Ушинським було підкреслено, що антропологічний принцип потребує визнання цілісності людини, неподільності її духовної та тілесної природи, поєднання розумового й морального [3, с.123].

В межах нашої проблеми варто звернутися до витоків слів «етика», «мораль», «моральність», без яких неможливо зрозуміти процес духовного розвитку особистості. Слово «етика» (від давньогрецького «ethos») існувало ще в часи Гомера, під яким мали на увазі місце перебування або спільне житло. Надалі «етос» отримало інше значення: звичай, вдача, характер. Античні мислителі позначали ним усталений характер тих чи інших процесів. У доробках Аристотеля зустрічаються два терміни, що є похідними від слів етос – *ethikos* (або етичний) і *ethika* (або етика). В часи існування латинської мови слово *mos* підкреслювало характер, вдачу, звичай. В той же час воно означало припис, закон, правила. Вищезазначені неологізми слугували Цицерону основою виникнення прикметника *moralis* – «той, що стосується вдачі, характеру, звичаїв». За Цицероном це значення використовує Сенека старший, інші римські письменники й філософи, а в IV ст. н. е. термін *moralitas* – мораль набуло широкого використання [4, с.17].

Не дивлячись на те, що з моменту виникнення слова «етика» минуло багато століть, сам термін зберіг своє первісне аристотелівське значення і позначає науку. А мораль – предмет науки етики, явище дійсності, яке вона вивчає. В активному словнику людини зазначені відмінності не завжди дотримані. «Етика вченого», «етика вчителя», «етика психолога», «етика лікаря» – це певні принципи поведінки людини, існування яких дозволяє нам засуджувати їхню неетичність.

Слід відмітити, що в багатьох випадках слова мораль і моральність вживаються як синоніми; є навіть дослідники, які наполягають на їх принциповій тотожності. І все ж сама мова засвідчує існування досить суттєвих відмінностей між ними. Так, ми можемо сказати «не читайте мені моралі», але сказати «не читайте мені моральності» – не можемо. В російській мові існує вислів: «мораль сей басни такова», – спробуйте замінити в ньому мораль на «нравственность». І таких прикладів можна навести чимало. Серйозну увагу на зазначену обставину звернув великий німецький діалектик-ідеаліст Г.В.Ф. Гегель. *Moralität* і *Sittlichkeit*, мораль і моральність постають у Гегеля як послідовні ступені розвитку об'єктивного духу, причому моральність тлумачиться як форма більш розвинута, насичена конкретним життєвим і соціальним змістом. Підкреслюємо, що відмінність між мораллю і моральністю, яку слідом за Гегелем проводять в етичній теорії, коротко можна сформулювати таким чином. Мораль, на відміну від моральності, передусім виступає як певна форма свідомості – сукупність усвідомлюваних людьми принципів, правил (згадаймо латинське *mos*!), норм поведінки. Що ж до моральності, то

її здебільшого розуміють як втілення даних принципів, правил і норм у реальній поведінці людей та стосунках між ними [4, с.19].

Доцільно зазначити, що мораль розуміється як загальноприйнятий у суспільстві модус поведінки й ставлення одного індивіда до іншого. Основною інстанцією, яка контролює моральні норми, виступає совість конкретної людини як суб'єкта моральної поведінки. У психологічній літературі совість тлумачиться як особистісна форма морально-емоційного самоконтролю. У загальних рисах психологічний механізм функціонування совісті – це процес самооцінки людиною себе за певною ціннісною шкалою, яка базується на суспільно прийнятих критеріях добра й зла, справедливості та порядності.

Морально зріла особистість використовує власні моральні знання й почуття як орієнтир в організації своїх перспективних дій, прагнучи діяти «по совісті» [2, с.233]. Совість є ціннісно-рефлексивною складовою моральної свідомості людини, яка разом з моральними ідеалами та знаннями займає значущу позицію внутрішнього диригента соціальної активності суб'єкта. Психологи підкреслюють, що моральна саморегуляція є центральною ланкою системи морального виховання.

З погляду виховних завдань К.К. Платонов запропонував систему рівнів моральної вихованості особистості, розуміння змістового наповнення яких може суттєво допомогти педагогам і психологам при здійснюванні антропологічного підходу при цілеспрямованій соціалізації особистості [2, с.236]. В.В. Молодиченко звертає увагу на те, що вся духовно-моральна проблематика людського існування загалом починається з того, що розвиток культури ставить людину перед вибором, смислові засади якого закладені в універсумі духовності [6, с.180].

Якщо ми поважаємо цінності та культуру власної спільноти, котрі єднають нас з іншими, якщо ми будемо прагнути до їх розвитку, то ми повинні виявляти повагу до прагнень та бажань представників інших етнічних спільнот. До цього зобов'язує загальнолюдський моральний імператив взаємності, що становить основу так званого «золотого правила» моральності: «Чого не любиш в інших, того й сам не роби». Різноманітні формулювання «золотого правила» ми знаходимо вже в давньоіндійському епосі «Махабхарата», у китайського філософа Конфуція, у мудреців давньої Греції й Іудеї, у Біблії, у філософів Нового часу Т. Гоббса, Дж. Локка та ін. Все це дає підстави розглядати вимогу взаємності, на якій воно ґрунтується, як одну з визначальних підвалин моральної свідомості загалом [4, с.76].

Відомо, що вирішальна роль у визначенні суспільної цінності особистості належить її моральним характеристикам. Морально довершена людина не тільки усвідомлює вирішальне значення моральних цінностей, але й активно утверджує їх у повсякденному житті, у ставленні інших людей, до себе самої,

виявляючи такі моральні риси, як доброта, справедливість, толерантність, щирість, сумлінність, повага до іншої людини, почуття власної гідності, відповідальність, принциповість, - підкреслює Боришевський М.Й. [1, с. 270].

Ми з'ясували, що студенти-респонденти, які активно розвиваються в своїй професійній діяльності, мають в своєму житті більше ресурсів, висувають перед собою стратегічні цілі і спрямовують творчі зусилля на втілення власних мрій, саме це підвищує їх творчий потенціал, бажання розвиватися та удосконалюватися. Якщо спостерігається зворотній процес «саморозвиток, що зупинився», особистість не розвивається, не проявляє активність в пошуках, не застосовує власні можливості і уподобання, відбувається збіднення особистості, вона поступово стає соціокультурним споживачем, проявляючи творче безсилля. Варто відмітити, що після впровадження розвивально-корекційної програми було відмічено значне підвищення результатів за чинниками, які стимулюють майбутніх педагогів до саморозвитку: «навчання, закінчення курсів» – до впровадження корекційно-тренінгової програми – 5%, після – 10,6%; «довір'я» – до – 3,5%, після корекції – 7,8%; «новизна діяльності, умови роботи і можливість експериментування» – до впровадження програми – 9%, після – 13,4%; «можливість отримати визначення у колективі» – до корекційних заходів – 12%, після – 13,4%. Що стосується перешкоджаючих чинників саморозвитку, то, на жаль, збільшився показник «обмежені ресурси, скрутні життєві обставини» від 26,7% до 30%. Результати останнього чинника ми вважаємо не залежать від тренінгової програми та організації навчально-виховного процесу, це – проблема суспільства.

Досвід показує, що організація педагогічної діяльності на предметно-методичній парадигмі вже сьогодні не має сенсу, тому що суспільство внаслідок цього отримує вчителя-предметника, який, як правило, не вміє ефективно впливати на процес духовного розвитку та становлення молоді. Але ми не заперечуємо і не протиставляємо це засвоєнню професійних знань, вмінь і навичок. Вирішення проблеми полягає в організації такого навчально-виховного процесу, який був би спрямований на гармонізацію в педагогічній діяльності науково-предметних і світоглядних компетенцій. Це дає змогу майбутньому фахівцю стати суб'єктом власного життя, здатного на усвідомлений вибір, більш повно реалізувати гуманістичну функцію освіти і бути щасливою людиною.

Висновки. 1. Засвоєння майбутнім педагогом моралі сприяє формуванню у нього гуманістичного світогляду, антропологічного стилю мислення, на якому ґрунтується високий рівень духовності особистості.

2. Ідеї антропологічного підходу надихають педагога на створення такого освітнього процесу, в якому учень, студент у самого життя навчаються змінюватися, удосконалювати умови свого життя, підвищуючи його якість, а не пристосовуючись до умов, що склалися.

3. Перспективи подальших наукових пошуків. Метою подальших досліджень передбачається розробка соціально-психологічного тренінгу та впровадження його в межах роботи Психологічного центру університету. Участь студентів у тренінгу забезпечить осмислення його морального вибору та буде сприяти формуванню гуманістичних відносин й взаємозв'язків з усіма учасниками системи педагогічної діяльності, допоможе виробити студенту стійку систему моральних цінностей.

Список використаних джерел:

1. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / Власова О.І. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
3. Добровольська Л.П. Від монізму до плюралізму – розуміння сутності людини: психологічний аналіз / Добровольська Л.П. //Освіта, наука і людина в ХХІ столітті: багатоаспектність антропологічного пізнання. Монографія / Авт.кол. за заг. ред. І.П. Аносова, Т.С. Троїцька. – Сімферополь: Таврія, 2008. – 300 с. – С.96-158
4. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: [Навч.посібник] / Малахов В.А. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2001. – 384 с.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2ч. / [ред. рада В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авт. колективу) та ін.]. – К.:ІЗМН, 1997 – Ч.2 Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.
6. Молодиченко В. Свобода волі як підґрунтя морального вибору особистості / Валентин Молодиченко // Філософські обрії. – 2010. – №23. – С. 174-186.
7. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. / Омеляненко В.Л., Кузьмінський А.І. – К.: Знання, 2008. – 415 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
8. Пономаренко В.А. Психологія духовності професіонала / Пономаренко В.А. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
9. Поміткін Е.О. Духовний потенціал особистості: Психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: [посібник] / Е.О. Поміткін. – К.: «Внутрішній світ». – 2015. – 144 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Boryshevs'kyi M. Doroha do sebe: Vid osnov sub'yektnosti do vershyn dukhovnosti: [monohrafiya] / Myroslav Boryshevs'kyi. – K.: Akademvydav,

2010. – 416 s. – (Seriya «Monohraf»)
2. Vlasova O.I. Pedagogichna psykholohiya: Navch. posibnyk / Vlasova O.I. – K.: Lybid', 2005. – 400 s.
 3. Dobrovol's'ka L.P. Vid monizmu do plyuralizmu – rozumynnya sutnosti lyudyny: psykholohichnyy analiz / Dobrovol's'ka L.P. //Osvita, nauka i lyudyna v KhKhI stolitti: bahatoaspektnist' antropolohichnoho piznannya. Monohrafiya / Avt.kol. za zah. red. I.P. Anosova, T.S. Troyits'ka. – Simferopol': Tavriya, 2008. – 300 s. – S.96-158.
 4. Malakhov V.A. Etyka: Kurs lektsiy: [Navch.posibnyk] / Malakhov V.A. – 3-tye vyd. – K.: Lybid', 2001. – 384 s.
 5. Mystetstvo zhyttyetvorchoosti osobystosti: Nauk.-metod. posibnyk: U 2ch. / [red. rada V.M. Doniy (holova), H.M. Nesen (zast. holovy), L.V. Sokhan', I.H. Yermakov (kerivnyky avt. kolektyvu) ta in.]. – K.:IZMN, 1997 – Ch.2 Zhyttyetvorchyy potentsial novoyi shkoly. – 936 s.
 6. Molodychenko V. Svoboda voli yak pidgruntya moral'noho vyboru osobystosti / Valentyn Molodychenko // Filosofs'ki obriyi. – 2010. – #23. – S. 174-186.
 7. Omelyanenko V.L. Teoriya i metodyka vykhovannya: Navch. posib. / Omelyanenko V.L., Kuz'mins'kyi A.I. – K.: Znannya, 2008. – 415 s. – (Navchal'no-metodychnyy kompleks z pedagogiky).
 8. Ponomarenko V.A. Psihologiya duhovnosti professionala / Ponomarenko V.A. – M.: PER SEH, 2004. – 256 s.
 9. Pomytkin E.O. Dukhovnyy potentsial osobystosti: Psykholohichna diahnostyka, aktualizatsiya ta rozvytok: [posibnyk] / E.O. Pomitkin. – K.: «Vnutrishniy svit». – 2015. – 144 s.

Л. П. Добровольская. Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

L. P. Dobrovol'ska. Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine. **Psychological-pedagogical problems of activity of higher educational institutions in the sphere of spiritual development.**

E-mail: tretyakova_iren@mail.ru

ДОРОШ Т.Л.,

кандидат наук з державного
управління,
старший викладач кафедри
фортепіано Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ДО КОНКУРСНИХ ВИСТУПІВ

У статті аналізується специфіка проведення конкурсних виступів студентів-музикантів, формування їхньої готовності до цих заходів. Автор формулює основні вимоги, що дозволяють усунути негативні явища під час публічної гри. Із метою адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності надаються характеристики якісного проведення музичних занять у вищому навчальному закладі. Підкреслено, що участь у конкурсних виступах надають можливість майбутнім фахівцям мистецьких дисциплін проявляти свою активність, творчість, формувати здатність критично оцінювати свій виступ і продовжувати подальший саморозвиток.

Ключові слова: конкурсний виступ, сценічне хвилювання, студент-музикант, інструментальне виконавство.

Формирование готовности студентов-музыкантов к конкурсным выступлениям. В статье анализируется специфика проведения конкурсных выступлений студентов-музыкантов, формирование их готовности к этим мероприятиям. Автор формулирует основные требования, которые позволяют преодолеть негативные явления во время публичной игры. С целью адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, наводятся характеристики качественного проведения музыкальных занятий в высших учебных заведениях. Подчеркнуто, что участие в конкурсных выступлениях дают возможность будущим специалистам художественных дисциплин проявлять активность, творчество,

формировать способность критически оценивать свое выступление и продолжать дальнейшее саморазвитие.

Ключевые слова: конкурсное выступление, сценическое волнение, студент-музыкант, инструментальное исполнительство.

Forming of readiness of students-musicians is to competitive performances. The specific of leadthrough of competitive performances of students-musicians is analyzed in the article, forming of their readiness is to these measures. An author formulates the basic requirements which allow removing the negative phenomena at public play. With the purpose of adaptation of students to future professional activity descriptions of high-quality leadthrough of musical employments are given in higher educational establishment. Underline, that participating in competitive performance is given possibility the future specialists of artistic disciplines to demonstration activity, creation to form ability critically to estimate the appearance and to continue subsequent own development.

Key words: competitive performance, stage fright, student-musician, Instrumental play.

Постановка проблеми. Проблема якісної підготовки фахівців завжди є нагальною потребою будь-якого вищого навчального закладу. Нові вимоги висуваються й до майбутніх фахівців мистецьких дисциплін. Більш затребуваними стають випускники, що володіють високим рівнем знань свого предмета, інтелектуальним розвитком, мають загальну виконавську культуру. Виконавська культура відбувається в сценічних, концертних, конкурсних виступах, де розкриваються такі характерні риси творчої особистості, як здатність емоційно відгукуватись на відтворення художнього образу музичного твору, формування художнього смаку, власного бачення світосприймання. Однак, надмірне хвилювання, панічний страх перед публічною аудиторією призводить до втрати очікуваного позитивного результату. Тут на перше місце виступає проблема готовності студентів-музикантів до сценічної гри, участі в конкурсних перегонах. Недооцінка цього питання може негативно позначитися на якості фахової підготовки, формування виконавської майстерності студентів-музикантів. Зазначене обумовлює актуальність цієї роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню виконавської інтерпретації музичних творів в умовах конкурсних виступів присвячені роботи видатних педагогів, музикознавців, виконавців (Ш. Мюнша, Г. Нейгауза, Н. Корихалової, А. Вайсенберга та ін.). Утім, незважаючи на велику кількість

науково-педагогічної літератури, ця проблема й нині залишається об'єктом дослідження для багатьох науковців.

Метою статті є висвітлення проблем щодо формування готовності студентів-музикантів до конкурсних виступів.

Виклад основної частини. Конкурс виконавців відбувається у вигляді творчих змагань для виявлення найкращих серед учасників, які проводяться, як правило, за заздалегідь оголошеними умовами [2, с. 196].

Конкурсне змагання передбачає концертний, сценічний, публічний виступ, коли на суд публіки й компетентного журі виноситься кінцевий результат попередньо проведеної копіткої, напруженої творчої праці. Наскільки цей виступ буде успішним – залежить від багатьох чинників. Серед них суттєвими, особливо для майбутніх учителів мистецьких дисциплін, є: здатність передати в звуках характер героїв, що зображується в музиці, розкрити образний зміст музичного твору; рівень майстерності (коли задум композитора треба вміти втілити, донести його до слухачької аудиторії); досвід концертних виступів (участь у відкритих мистецьких заходах, майстер-класах, творчих звітах, «тренування» перед виконанням на публіці, гра під час іспитів і заліків, випробування своїх сил в інструментально-виконавських конкурсах, музичних фестивалях тощо).

Складність втілення вищезгаданих вимог потребує від виконавця великої розумової, фізичної, нервової напруги. Слід зазначити, що не менш впливовим супутником конкурсного виступу є надмірне хвилювання. Це природне явище, без якого неможливо відтворити переживання, думку, почуття. При цьому слід звернути увагу, що хвилювання має бути не панічним, через яке сходять нанівець уся попередня робота виконавця, а саме природним, яке мобілізує творчий стан гравця та збуджує його віру й бажання слугувати музиці, а не підкоряти її собі.

Відомий французький диригент минулого століття Шарль Мюнш відносив музику до мистецтва, що виражає неказане. Її галузь, – на думку митця, – прихована, непомітна й та обставина, що людина отримує можливість розмовляти на цій мові, є найбільш дорогоцінним із всіх дарувань, яке ми не маємо право принижувати [3, с. 8].

Цікавою, на наш погляд, є висловлювання Н. Корихалової, яка акцентує увагу на об'єктивних причинах руйнівного хвилювання під час публічної гри. Це, по-перше, невпевненість у тому, що програма дійсно готова; по-друге, добір репертуару, який дозволяє не зосереджуватися на технічних труднощах, а яскраво розкриває індивідуальність виконавця, демонструє його сильні сторони; по-третє, сумнів у ступені вивченої програми напам'ять; по-четверте, довгі перерви появи на естраді, рідка привселюдна гра; по-п'яте, незвичайність умов, в яких має проходити виступ. Тому варто зробити акцент на спе-

ціальній психічній адаптації, – констатує дослідниця [1, с. 10-12].

Без сумніву, на сцені, у конкурсних виступах необхідно бути самим собою як і в повсякденні. Для досягнення цього стану варто здійснювати керування навчально-виховним процесом у досить ефективному руслі – із обов'язковою настановою на перемогу. Такий підхід допоможе студентові виховувати здатність прислуховуватися до своїх емоцій, своїх почуттів, виявляти власні специфічні якості, уміння налаштуватися на конкурсний виступ, творче змагання, подолати психологічний бар'єр, усунути негативні явища під час конкурсного виступу, досягти значних успіхів.

У музичних заняттях, необхідних для формування готовності студентів до конкурсних виступів, ми виділили:

- створення позитивного настрою, що ґрунтується на рівноправно-партнерських стосунках між студентом і викладачем;
- добір музичних творів, які відповідають особистим уподобанням студента, його інтересу, смаку, темпераменту;
- знання відповідної музичної термінології для кращого усвідомлення й розкриття художнього образу та вміння вільно висловлювати свою думку, власну точку зору для надання образної характеристики твору;
- формування позитивних моментів власного виконання та усунення недоліків, які раптом можуть виникнути, вироблення власних шляхів для подолання цих прогалин;
- уміння самостійно виконувати домашнє завдання з акцентом на правильний розподіл годин для музичних занять (зосереджена, вдумлива гра);
- організація достатньої кількості акустичних репетицій.

Завершальним етапом музичного заняття є обговорення, рефлексія того, що відбувалося. Студентові надається можливість надати характеристику своїй гри, критично оцінити власний виступ і визначити ступінь готовності до концертного виступу (для більш підготовлених студентів – створити ситуацію успіху під час підготовки до конкурсних змагань).

«Виконавець має повністю усвідомлювати своє панування над публікою, але для того, щоб черпати з неї не гордість, чи претензії, а силу, яка перетворює його в справжнього самодержця на естраді», – стверджував болгарський піаніст А. Вайсенберг [5, с. 103]. Ця настанова буде корисною й для учасника конкурсного виступу, якому належить психологічно налаштуватись на максимальну зібраність, виразне та емоційне виконання, знайти точку дотику, щоб слухачі зрозуміли й оцінили вашу гру.

Окрім цього, для оволодіння сценічним мистецтвом учаснику конкурсних виступів варто виховувати силу волі, творчу сміливість, уміти здійснювати пошуки душевної рівноваги, досягати впевненої та переконливої гри. «Чим

більша впевненість музична, тим менше буде невпевненість технічна», – наголошував Г. Нейгауз [4, с. 109].

Таким чином, ступінь підготовки студентів-музикантів до конкурсних виступів визначається рівнем розвитку його здатності сприймати, правдиво відтворювати задум композитора, технічна досконалість, творче мислення. Інтерпретація музичних творів відбувається в кожному разі. Оскільки кожен виконавець, висловлюючись нібито від імені композитора, все одно грає «по-своєму». У цьому й полягає мистецтво виконавства.

Слід зауважити, що навчитися контролювати свої емоції та почуття, оволодівати й керувати ними, здійснювати самоаналіз власного виконання – основні завдання, які має розв'язувати студент-музикант, майбутній учасник конкурсних змагань.

Про конкурсні виступи та вимоги, що висуваються до учасників об'єднаних однією творчою хвилею, піде далі мова.

Проведення Всеукраїнських і Міжнародних конкурсів, музичних фестивалів спрямовані на популяризацію інструментального мистецтва серед молоді, їх націленість на естетичне виховання; збагачення виконавського репертуару та залучення до кращих взірців світової та національної музики; творче співробітництво з навчальними закладами різних рівнів акредитації.

У номінації «Інструментально-виконавська майстерність» (фортепіано) XI Всеукраїнського юніорського конкурсу брали участь і студенти Харківської гуманітарно-педагогічної академії, зокрема, Сінна Руслана та Сінна Ольга (Бронзові дипломи). Цей конкурс відбувався в м. Ніжині. Виступ проходив в один тур. Учасники намагалися відтворити в професійній музиці культурні традиції: «оживити» нотний текст, зробити його виразним, повноцінним, віднайти й не втратити інтонаційних особливостей твору, продемонструвати національну ідентичність українців загалом та української музичної культури зокрема.

Свою професійну майстерність студенти-музиканти, майбутні вчителі мистецьких дисциплін, демонструють і в Міжнародному музичному конкурсі-фестивалі «Fortissimo», що відбувається в м. Харкові за сприяння Міністерства освіти і науки України, Національної Всеукраїнської музичної спілки (НВМС), асоціації піаністів-педагогів Європи («ЕРТА»), Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, асоціації піаністів-педагогів України (Ukr. «ЕРТА»), спілки педагогів і діячів мистецтва.

Цей конкурс проводиться в два тури, де обов'язковим є: у першому турі – виконання твору крупної форми та твору за вибором учасника; у другому – 1-2 твори за вибором учасника. Студенти сольного інструментального виконавства музично-педагогічних закладів виступають у відповідній віковій та професійній категорії (A1-V).

Учасниками XI Міжнародного музичного конкурсу (XI International Music Competition) «Fortissimo» є й студенти Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Пріоритетом виконавського репертуару залишається класична та романтична музика. У першому турі студентка (Сінна Руслана, Дипломант) виконувала класичний твір – сонату № 13, Сі-бемоль мажор, I ч., В. Моцарта та «Ноктюрн» Фа мажор С. Рахманінова (ор. 15). У творах видатного австрійського композитора домінуючу роль відіграють симфонії, тому майстерність виконавця не обмежувалась лише віртуозною грою, належало й відтворити мелодію кожного інструмента, уявити синтез спільної ансамблевої гри. Особливого виконавського вміння потребує тема пейзажної лірики, де в романтичній настрій ночі проникають яскраві динамічні спалахи. Зазначимо, що творчість цих композиторів є досить популярною серед виконавців, а їх твори посідають гідне місце в репертуарі конкурсантів, які демонструють шляхетність звучання, технічну досконалість, реальне звукове втілення, усвідомлюючи одноразовість цього процесу, його неповторність.

Попередні акустичні репетиції налаштували учасників на максимальну зібраність, виразне, емоційне виконання, безперервне звучання музичних творів. Оскільки на конкурсних виступах не дозволяється ані виправлення, ані застосування непередбачених пауз, зупинок.

У другому турі прозвучав твір М. Шумського Токката-гротеск. Студентці належало відтворити характер п'єси, незвичне химерне поєднання двох протилежностей: реального й екзотичного, комічного й трагічного, вродливого й жахливого. Віртуозний твір сучасного українського композитора являє собою той аномальний і дивний світ, в якому звичайне й фантастичне несподівано постають в органічній єдності. Успіх конкурсанта полягав у демонстрації технічної досконалості, віртуозному володінні всіма фарбами інструментально-виконавської палітри у відтворенні двох антитез («синтез антагоністичних начал» за Г. Нейгаузом).

Музичну ерудицію, діапазон інтересів, культуру інструментального виконавства демонстрували учасники II Міжнародного полікультурного Інтернет-фестивалю «Переяславський дивограй» (м. Переяслав-Хмельницький).

У номінації «Інструментальне виконавство», де «живе» виконання контрастних музичних творів представлено в широкій амплітуді стилістичних коливань музики різних епох, неодмінним було: 1. Виконання твору композитора країни учасника; 2. Виконання інструментального твору зарубіжного автора.

Конкурсантам належало виконати два творчих завдання у вигляді відео-файлу. Запис виступу здійснювався за роялем у хоровій залі академії. Тобто, спілкування виконавця зі слухачською аудиторією відбувалося у вигляді фіксації його гри в звукозаписі. Така форма участі виявилась не менш відпові-

дальною, оскільки, прослухуючи записане, у гравця виникала можливість налаштуватись на інтелектуальну гру, де кожен такт має бути співзвучним з образним контекстом, не залишаючи місце «порожнім» звукам.

Оцінювання інструментального виконавства здійснювалось за наступними критеріями: змістовність, художня виразність музичних творів і сценічна культура виконання; відповідність виконання стилю, жанру, національним особливостям музичного твору; технічна досконалість інструментального виконавства: артикуляційна точність, віртуозність; самобутність індивідуального трактування та його художня переконливість; професійне володіння інструментальною грою.

Студенти-музиканти, учасники II Міжнародного полікультурного Інтернет-фестивалю «Переяславський дивограй» у номінації «Інструментальне виконавство» гідно представили Харківську гуманітарно-педагогічну академію, здобули почесні звання (лауреати III ступеня) та примножили славу рідної alma mater.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що готовність студентів-музикантів до конкурсних виступів сприяє формуванню цілісної особистості, яка отримує можливість проявити свою індивідуальність, активність, творчість, продовжити подальше самовдосконалення. Адже конкурсні виступи завжди стимулюють розвиток молодіжної культури й мистецтва не лише в Україні, а й за її межами.

Перспективи подальших досліджень цього питання дадуть змогу залучити до спільного дійства якомога більше учасників і талановитих студентів-музикантів, охопити якнайширший простір традиційних конкурсних виступів. Оскільки прагнемо вірити в те, що музика допомагає в наш неспокійний час досягати миру в душі та злагоди в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Корихалова Н. П. Випробування естрадою // Музична педагогіка та виконавство : збірник статей / випуск 5 / упоряд. П. Ф. Серотюк; за заг. ред. проф. А. А. Семешка / Н. П. Корихалова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – С. 3-27.
2. Музична естрада: Словник / Укладач В. М. Откидач. – Х., Видавець І. В. Якубенко, 2004. – 445 с.
3. Мюнш Ш. Я – дирижер / Ш. Мюнш. – М. : Музыка, 1965. – 84 с.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1967. – 308 с.
5. Современные пианисты. Справочник. Часть I / Сост. Л. Григорьев, Я. Платек. – М., «Сов. композитор», 1977. – 286 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Koryxalova N. P. (2012). Vyprobuvannya estradoyu [Trial of stage]. In P. F. Serotyuk, A. A. Semeshka, Muzychna pedagogika ta vykonavstvo (pp. 3-27). Ternopil : Navchalna knyga Bogdan.
2. Otkydach V. M. (2004) Muzychna estrada [Music of stage]. In V. M. Otkydach, Slovyk. Kharkiv : Vydavetz I. V. Yakubenko.
3. Myunsh Sh. (1965) Ya dyryzher [I Conductor]. Moscow : Muzyka.
4. Neygauz G. G. (1967). Ob iskusstve fortepyannoy igry [About art playing for the piano]. Moscow : Muzyka.
5. Grygorev L., & Platek Ya. (1977). Sovremennye pianisty [Modern pianists] (Part 1). Moscow : Sov. Kompozitor.

Дорош Т. Л. «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета, Харьков, Украина.

Формирование готовности студентов-музыкантов к конкурсным выступлениям.

T. L. Dorosh. «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkov, Ukraine.

Forming of readiness of students-musicians is to competitive performances.

E-mail: dorosh_tanja@mail.ru

ДРОБОТ О.В.,

доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної
психології Львівського державного
університету внутрішніх справ МВС
України

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ЯК ЄДНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ Й ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЕЛЕМЕНТІВ

У статті представлено прояви системного підходу щодо вивчення свідомості у відчизняної психології в напрямках, що склалися в різні роки становлення психологічної науки. В розумінні системного підходу аналізуються найбільш сприятливі шляхи дослідження професійної свідомості. В руслі системного підходу розглядаються основні положення психосемантичної теорії свідомості на прикладі психосемантичного дослідження професійної свідомості керівника – управлінської свідомості. Доводиться, що у дослідженні свідомості професіонала доцільно обирати цілісний тип системного підходу, оскільки він передбачає дослідження: структури свідомості; підструктур свідомості у їхніх взаємовідносинах, єдності й інтеграції; елементів свідомості (образ професії, образ суб'єктів професійної діяльності); механізмів змін і трансформації певного виду професійної свідомості; генезису значень як складових професійної свідомості.

Ключові слова: системний підхід, психологія свідомості, психосемантика свідомості, професійна свідомість.

В статье представлены проявления системного подхода к изучению сознания отечественной психологией в направлениях, которые сложились в разное время становления отечественной психологической науки. В понимании системного подхода анализируются наиболее приемлимые пути исследования профессионального сознания. В русле системного подхода рассматриваются основные положения психосемантической теории сознания на примере психосемантического

исследования профессионального сознания руководителя – управленческого сознания. Роз'ясняється, що при дослідженні свідомості професіонала цілесобразно вибрати цілостний тип системного підходу, який передбачає дослідження: структури свідомості; підструктур свідомості в їх взаємному впливі, єдинстві і інтеграції; елементів свідомості (образ професії, образ суб'єкта професійної діяльності); механізмів перемін і трансформацій определенного виду професійного свідомості; генезису значень, як складаються професійного свідомості.

Ключевые слова: системний підхід, психологія свідомості, психосемантика свідомості, професійне свідомості

Summary. This article describes the manifestations of systemic approach to the study of consciousness in Ukrainian psychological science in the areas that prevailed in various times of development of psychology as a science. The most favorable methods of studying professional consciousness are analyzed from the standpoint of systemic approach. The key provisions of psychosemantic theory of consciousness have been reviewed, within the context of systemic approach, on the basis of psychosemantic study of the manager's professional consciousness – administrative consciousness. It was proved that a holistic type of systemic approach should be selected for a study of professional's consciousness, because it envisages the study of: structure of consciousness; substructures of consciousness in their interrelations, unity and integration; elements of consciousness (image of profession, image of professionals); mechanisms of changes and transformation of certain type of professional consciousness; genesis of meanings as components of professional consciousness.

Key words: systemic approach, psychology of consciousness, psychosemantics of consciousness, professional consciousness.

Професійна свідомість у контексті системного підходу у відчизняної психології представлено у декількох напрямках що склалися в різні роки становлення психологічної науки: системності відношень індивідуальної та суспільної свідомості, керованої і некерованої зусиллями індивіда реальності, системно-функціонального підходу, індивідуальних систем значень та будови смислового змісту свідомості. В статті ми докладно розглянемо зміст кожного напрямка

Системний підхід у психології свідомості являє собою єдність інтеграції й диференціації її елементів тобто – одиниць свідомості при домінуванні тенденції до об'єднання елементів. Термін «системний підхід» охоплює групу методів, за допомогою яких реальний об'єкт описується як сукупність взаємодіючих компонентів [9].

У вітчизняній психології перші прояви системного підходу до свідомості з'явилися в доробку Л.С. Виготського [8]. Смыслову будову свідомості вчений розглядав як характер узагальнень, на підставі яких відбувається осмислення людиною світу. Зміна смислового компонента веде до перебудови всієї старої системи психічних функцій. Відтак, саме смисловий зміст свідомості у даній концепції визначає її системну будову: по-перше, в ній кристалізується уявлення про те, що генетично більш ранні психічні функції складають ієрархічно нижчі рівні свідомості. По-друге, з'являється уявлення про системні підстави свідомості та їхню змінність в онтогенезі: існують системні якості значень, завдяки яким вони (значення) можуть входити у все нові системи відношень, а отже, підніматися на все нові рівні становлення свідомості [7].

Пізніше у засадничій праці «Образ світу» О.М. Леонтьєв [18] зазначить, що системний підхід у дослідженнях свідомості виправданий навіть із точки зору психофізіології. Так, іще Ф. Енгельс [27] був автором припущення, яке пізніше знайшло експериментальне підтвердження: властивості об'єкта, про які ми дізнаємося через органи чуття (зір, слух, тактильні відчуття і ін.), не абсолютно відмінні – наше Я всотує в себе різні чуттєві враження, об'єднуючи їх у єдине ціле [16].

Аналіз і синтез систем є загальними завданнями системних досліджень. У процесі аналізу система виділяється із середовища, визначаються її склад, структури, функції, інтегральні характеристики, системотвірні фактори, взаємозв'язки із середовищем [9]. У процесі синтезу створюється модель реальної системи, підвищується рівень абстрактного опису системи, визначається повнота її складу й структур, бази опису, закономірності динаміки. В.А. Ганзен [9] виділяє такі типи системного підходу: комплексний (вивчається тільки склад системи, немає відносин між елементами, елементами й цілим); структурний (склад, відносини між елементами, немає відносини елементів і цілого); цілісний (розглядаються всі відносини у їхній динаміці) [9, с. 7-9].

Професійна свідомість працівника підлягає вивченню у руслі цілісного типу системного підходу, оскільки повинні досліджуватися структура свідомості, розглядатися підструктури свідомості у їхніх взаємовідносинах, елементи свідомості у вигляді її продукту (образ професії), підлягати аналізу конкретика професійної свідомості працівника.

Свідомість як система є структурно організованою, тобто являє собою цілісність, складану з різних елементів, що перебувають у певних закономір-

них співвідношеннях. До структури свідомості відносять елементи, кожен з яких відповідає за певну функцію свідомості. З огляду на процесуальний характер свідомості, її здебільшого розглядають в руслі системно-структурного підходу з компонентом функціонального.

Автор рефлексивної теорії психіки В.О. Лефевр [19] характеризує свідомість з позицій структурно-функціонального підходу, проте системотвірним елементом в його концепції виступає рефлексія. Виокремлюючи себе від світу «не Я», людина формує уявлення про будову свого тіла, свої фізичні якості, свою зовнішність, пізніше аналізує власні психічні якості, здібності, нахили, а також формує уявлення про своє місце у соціумі, власну соціальну значимість. З точки зору філософії свідомість неможлива без самосвідомості: «Акт усвідомлення об'єкта зовнішнього світу супроводжується актом усвідомлення власної участі в цьому процесі. Таким чином, людина не тільки відображає зовнішній об'єкт, але й одночасно розуміє, що це саме вона створює образ об'єкта і надає йому смисл. Без самосвідомості, яка передбачає формування «Я», тобто стану виділення даної людини з решти світу, свідомість неможлива» [21, с.142].

Системно-структурний підхід до професійної свідомості у вітчизняній психології започаткували: О.Г. Асмолов [5], Т.Л. Бадоев [6], К.А. Абульханова-Славська [1], О.Ю. Артем'єва [4], Г.В. Акопов [2], Є.О. Клімов [14]. Пізніше в різні роки до групи вчених, що почали практикувати системний підхід до професійної свідомості, долучилися: Т.Л. Миронова [20], А. А. Деркач [10], Д.А. Леонтьев [17], С.Т.Джанерьян [11], Е.Ф. Зеєр [13].

У подальшому В.Ф. Петренко [23] розвине запропоноване О.М. Леонтьєвим трактування свідомості, надавши поняттю нового системного контексту. Свідомість – це індивідуальна система значень, поєднаних із чуттєвою тканиною, яка у свою чергу через сприйняття пов'язана із предметним світом і особистісними смислами, є за своєю суттю семіотичною. З цього, нового, системного погляду, генезис і трансформація значень, які є складовою свідомості, відображають механізм змін і трансформації свідомості в цілому.

В руслі системного підходу у психології професійної свідомості та основних положень психосемантичної теорії свідомості представлено на прикладі професії керівника психосемантичну концепцію управлінської свідомості [12] де специфікується поняття «управлінська свідомість керівника», розкриваються її базові психосемантичні властивості, встановлюються відношення управлінської свідомості з особистістю керівника, обґрунтовується теоретична психосемантична модель професійної свідомості. Виявлено, що психосемантичний зміст управлінської свідомості керівника зводиться до сукупності уявлень, знань, образів, цінностей, особистісних смислів, доміну-

ючих установок, думок, ідей і стереотипів, заснованих на безпосередньому професійному досвіді керівників, що відбиває соціальні відношення в межах даної професійної групи. Показано, що професійна свідомість при системному підході має певні функції й властивості їх взаємовідношенні та безпосередньо впливає на формування професійного образу світу керівника-професіонала.

Психосемантична структура професійної управлінської свідомості представлена його ядром, у якому розміщується зміст управлінської діяльності, її теорії й моделі (управлінські значення) і професійні цінності, принципи керування (управлінські смисли). Над ядром розташовується чуттєва тканина, яка забезпечує диференційоване сприйняття професіоналом управлінської реальності. До теоретичних підвалин структурування управлінського образу світу покладено такі теоретичні концепції: концепцію суб'єктивної семантики (О.Ю. Артем'єва[4]), оскільки саме в ній представлено не лише компоненти образу світу (статика), але і взаємозв'язок, взаємопроникнення виділених семантичних структур (динаміка); функціональний підхід до оцінки образу світу (С.Д.Смирнов[25]), який розгортається переважно в руслі уявлень про механізми реалізації активності суб'єкта; науковий доробок Є.О. Климова, який підтверджує вплив професійної діяльності на формування образу світу конкретного суб'єкта; ідею того, що образ світу має безперервний рух від суб'єкта до світу, розвиваючись і функціонуючи як цілісне утворення (К.А. Абульханова-Славська [1])

Ми можемо на прикладі професії керівника представити *професійний образ світу професіонала* як систему яка є цілісна, багаторівнева система уявлень професіонала про світ професії, інших людей, про себе й свою діяльність, що відображає конкретно-історичне, соціальне й професійно-культурне тло розвиненості його власної професійної діяльності [12].

Управлінська свідомість як особливий різновид професійної свідомості, являє собою цілісну систему, яка складається із різних елементів і представляє системну диспозицію будь якого виду професійної свідомості[12]. Тому дослідження професійної свідомості управлінця проводиться у руслі цілісного типу системного підходу, який дозволяє створити модель реальної системи, визначити повноту її складу й структур, базиси опису, закономірності динаміки – тобто теоретичний базис управлінської свідомості як виду професійної свідомості. За умов відсутності системного підходу досліджуваний феномен професійної свідомості може постати як сукупність тих чи інших компонентів, що можуть протирічити один одному.

Наступний напрямок системного підходу в психології свідомості реалізує Є.В. Суботський виділяє керовану і некеровану довільними зусиллями індивіда реальність. На думку автора, «...існування цих феноменів необхідне для

підтримання меж між фізичним і психічним світом, а також між різними типами реальностей всередині психічного світу» [26, с. 318]. Якщо здатність індивіда до підтримання цього розмежування (як нормативне зусилля) знижена або втрачається, межа між фізичною і психічною реальностями індивіда розмивається, результатом чого можуть бути галюцинації, нездатність контролювати власні імпульси й образи (імпульсивна, афективна поведінка) тощо.

Говорячи про системність відношень індивідуальної та суспільної свідомості О.Г. Охріменко [22], зазначає, що в індивідуальній свідомості завжди є деякий зміст, спільний для окремих груп або для усіх людей. Суспільна свідомість, виражаючи інтереси певної соціальної групи людей, має конкретно-історичний характер, тобто змінюється з плином часу. Разом з тим, сама суспільна свідомість розвивається за допомогою досягнень зрілої індивідуальної свідомості, творчих проривів, відкриттів, винаходів зроблених окремими особами в тих або інших галузях діяльності. На думку вченого, суспільна свідомість, як надсистема, є більш сильною, ніж індивідуальна, оскільки «людина змушена підстроювати свою свідомість під установки і орієнтації своєї соціальної групи (нації, класу та ін.) і тому досить легко піддається колективному навіюванню» [22, с. 121]. Філософ також акцентує проблему пошуку шляхів і способів послаблення залежності від диктату суспільної свідомості у кожної особистості, яка бажає зберегти індивідуальність.

Стосовно, професійної свідомості психолога О.Є. Сапогова [24], відштовхуючись від ідеї діалогічності свідомості у дослідника М.М. Бахтіна, пише: «Професійна свідомість виступає як відкрита, перебуваюча в постійній взаємодії з іншими, система, інтерсуб'єктна за своєю природою. Професійна свідомість психолога «приростає» за рахунок цієї взаємодії, за рахунок оволодіння діалогічними обертонами (М.М. Бахтін). Більше того, сама професійна психіка виразно діалогічна, у ній принципово сумісні різні логіки, що дозволяють послідовно переступати з однієї позиції на іншу» [24, с. 8].

Контраверсією системно-структурному підходу до розгляду професійної свідомості особистості професіонала могла би виступити теорія соціальних ролей [3]. Мається на увазі заданий останньою контекст поділу життєдіяльності індивіда на дві частини, одна з яких – формальна, застигла, мертва – приписується «безособовому» світу соціальних ролей, а друга – «особиста», емоційно забарвлена – представляє те, чим індивід є «сам по собі», безвідносно до соціальних умов.

Проте, як зазначає І.С. Кон [15], поділ діяльності людини на соціальні ролі дуже відносний: «в житейському побуті сказати про людину, що вона «виконує роль» батька або вчителя, все одно що сказати, що вона «прикидається», що вона не «справжня» мати або вчителька» [15, с. 118]. На думку

вченого, сам індивід сприймає свою діяльність як ту чи іншу виконувану роль лише за умов віддаленості, периферійності, умовності «розігруваності для інших» цих дій. І незалежно від того, чи вважає індивід свою роботу ремеслом, покликанням або навіть місією, процес взаємного впливу професійної діяльності (за умов її відносної тривалості) і свідомості неминучий. Найціннішим джерелом розуміння «образу Я» І.С. Кон називає самооцінку. На думку вченого, підхід до аналізу цієї структури має бути різним в залежності від того, розглядається вона дослідником як безпосередній компонент «образу Я» чи як індикатор якихось глибинних неусвідомлюваних особистістю якостей (наприклад, самоповаги).

Отже, системний підхід дозволив поглянути на професійну свідомість як сукупність взаємодіючих компонентів в єднанні й диференціації одночасно. У цілях дослідження свідомості професіонала доцільно обирати цілісний тип системного підходу, оскільки він передбачає дослідження: структури свідомості; підструктур свідомості у їхніх взаємовідносинах; елементів свідомості (образ професії, образ суб'єктів професійної діяльності); генезису значень як складових свідомості; механізмів змін і трансформації певного виду професійної свідомості.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / Абульханова-Славская К.А. // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110-133.
2. Акопов Г.В. Профессиональное сознание – ключевое понятие теоретической и практической подготовки специалистов / Акопов В.Г. // Психологические аспекты формирования профессионального сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. – Куйбышев: КГУ, 1989. – С.164–203.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Андреева Г.М. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 375 с.
4. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Артемьева Е. Ю. ; под ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука; Смысл. –1999. – 350 с. – Бібліогр. : с. 314–349.
5. Асмолов А.Г. Деятельность и установка /Асмолов А.Г.– М.: МГУ, 1979. – 151 с.
6. Бадоев Т.Л. Профессионализация как фактор, определяющий динамику системы мотивов трудовой деятельности / Бадоев Т.Л. // Проблемы инженерной психологии: В 3 ч.– Ч.1.– Л.: ЛГУ,1984.– С124-131.
7. Выготский Л. С. Проблема сознания / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М., 1982. – Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – С. 156-167.

8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский ; ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
9. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / Ганзен В.А. – Л.: ЛГУ, 1984. – 176 с.
10. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности Астрахань, 2000. – 330 с.
11. Джанерьян С.Т. Системный подход к изучению профессиональной я-концепции / Джанерьян С.Т. // Вестник ОГУ.– 2005.– С. 162 -169.
12. Дробот О.В. Психосемантика управлінської свідомості керівника: Монографія / Ольга Вячеславівна Дробот. Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова; Донецьк: ТОВ «Східний видавничий дім», 2014. – 372 с.
13. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Зеер Э. Ф.– М.: Академия, 2006.– 240 с.
14. Клімов Е.А. Психология профессионала // Избранные психологические труды / Клімов Е.А – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МО-ДЭК, 1996.– 400 с.
15. Кон И.С. Открытие Я / Кон И. С. – М.: Политиздат, 1978.–367 с.
16. Леонтьев А. Н. Проблема психологии сознания //Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – М : Педагогика, 1983. – Т. 1. –С. 237-246.
17. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Леонтьев Д. А. – М. : Смысл, 1999. – 487 с. – Бібліогр. : с. 445–483.
18. Леонтьев А.Н. Образ мира / Леонтьев А.Н. // Избр. психолог. произведения.– М.: Педагогика, 1983.– С. 251-261.
19. Лефевр В.А. Рефлексия / В.А. Лефевр.– М.: Когито-Центр, 2003– 496.
20. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала / Миронова Т.Л. – Улан-Удэ, 1999. – 199 с.
21. Мясичев В.Н. Личность и отношения человека/В.Н. Мясичев //Психология отношений.– М., Воронеж: МОДЭК.– 1995.– С 342–353.
22. Охріменко О.Г. Фундаментальні філософські проблеми. Конспективний виклад курсу лекцій для студентів негуманітарних факультетів: Навч. посіб. / Охріменко О.Г. – К. : Видавець Парапан, 2002. – 112 с.
23. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / Петренко В. Ф. – М. : МГУ, 1983. – 176 с.
24. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е. Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – N 6. – С. 3–12.
25. Смирнов С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов / Смирнов С.Д. // А.Н. Леонтьев и современная психология: Сборник статей памяти А. Н. Леонтьева/ Под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой, О. К. Тихомирова; Отв. ред. О. В.

Овчинникова. – М., 1983. – С. 149–155.

26. Субботский Е.В. Строящееся сознание / Субботский Е.В.– Серия: Фундаментальная психология: М.: Смысл, 2007.– 423 с.
27. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения.– Т. 20.– с. 486–495.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Abulhanova-Slavskaya K.A. Aktivnost i soznanie lichnosti kak subekta deyatel'nosti / Abulhanova-Slavskaya K.A. // Psihologiya lichnosti v sotsialisticheskom obshchestve. Aktivnost i razvitie lichnosti. – М.: Nauka, 1989. – S. 110-133.
2. Akopov G.V. Professionalnoe soznanie – klyuchevoye ponyatie teoreticheskoy i prakticheskoy podgotovki spetsialistov / Akopov V.G. // Psihologicheskie aspekty formirovaniya professional'nogo soznaniya v protsesse podgotovki spetsialistov v vuze. – Kuybyshev: KGU, 1989.– S.164–203.
3. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya: Uchebnik dlya vysshih uchebnykh zavedeniy / Andreeva G.M. – М.: Aspekt Press, 1996. – 375 s.
4. Artemeva E. Yu. Osnovy psikhologii subektivnoy semantiki / Artemeva E. Yu. ; pod red. I. B. Haninoy. – М. : Nauka; Smysl. –1999. – 350 s. – Bibliogr. : s. 314–349.
5. Asmolov A.G. Deyatel'nost i ustanovka /Asmolov A.G.– М.: MGU, 1979. – 151 s.
6. Badoev T.L. Professionalizatsiya kak faktor, opredelyayushchiy dinamiku sistemy motivov trudovoy deyatel'nosti / Badoev T.L. // Problemy inzhenernoy psikhologii: V 3 ch.– Ch.1.– L.: LGU,1984.– S124-131.
7. Vygotskiy L. S. Problema soznaniya / L. S. Vygotskiy // Sobranie sochineniy : v 6 t. – М., 1982. – Т. 1 : Voprosy teorii i istorii psikhologii. – S. 156-167.
8. Vygotskiy L. S. Sobranie sochineniy: v 6 t. / L. S. Vygotskiy ; red. A. R. Luriya, M. G. Yaroshevskiy. – М. : Pedagogika, 1982. – Т. 1: Voprosy teorii i istorii psikhologii. – 488 s.
9. Ganzen V.A. Sistemnye opisaniya v psikhologii / Ganzen V.A. – L.: LGU, 1984. – 176 s.
10. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy professional'nogo samosoznaniya lichnosti Astrahan, 2000. - 330 s.
11. Dzhanyan S.T. Sistemnyy podhod k izucheniyu professional'noy ya-kontseptsii / Dzhanyan S.T. // Vestnik OGU.– 2005.– S. 162 -169.
12. Drobot O.V. Psihosemantika upravlinskoyi svidomosti kerivnika: Monografiya / Olga Vyacheslavivna Drobot. Odesa: ONU im. I.I. Mechnikova; Donetsk: TOV «Shidniy vidavniichiy dim», 2014. – 372 s.
13. Zeer E. F. Psihologiya professional'nogo razvitiya / Zeer E. F.– М.: Akademiya, 2006.– 240 s.
14. Klimov E.A. Psihologiya professionala // Izbrannye psikhologicheskie trudy / Klimov E.A – М.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO MO-DEK, 1996.– 400 s.
15. Kon I.S. Otkrytie Ya / Kon I. S. – М.: Politizdat,1978.–367 s.

16. Leontev A. N. Problema psilogologii soznaniya //Leontev A. N. Izbrannyye psilogologicheskyye pro-izvedeniya : v 2 t. / A. N. Leontev; pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko, A. A. Leonteva, A. V. Petrovskogo. – M : Pedagogika, 1983. – T. 1. –S. 237-246.
17. Leontev D. A. Psihologiya smysla : priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti / Leontev D. A. – M. : Smysl, 1999. – 487 s. – Bibliogr. : s. 445–483.
18. Leontev A.N. Obraz mira / Leontev A.N. // Izbr. psiholog. proizvedeniya.– M.: Pedagogika, 1983.– S. 251-261.
19. Lefevr V.A. Refleksiya / V.A. Lefevr.– M.: Kogito-Tsent, 2003– 496.
20. Mironova T.L. Samosoznanie professionala / Mironova T.L. – Ulan-Ude,1999. – 199 s.
21. Myasishchev V.N. Lichnost i otnosheniya cheloveka / V.N. Myasishchev // Psihologiya otnosheniy.– M., Voronezh: MODEK.– 1995.– S 342–353.
22. Ohrimenko O.G. Fundamentalni filosofski problemi. Konspektivniy viklad kursu lektsiy dlya studentiv negumanitarnih fakultetiv: Navch. posib. / Ohrimenko O.G. – K. : Vidavets Parapan, 2002. – 112 s.
23. Petrenko V. F. Vvedenie v eksperimentalnuyu psihosemantiku: issledovanie form reprezentatsii v obydennom soznanii / Petrenko V. F. – M. : MGU, 1983. – 176 s.
24. Sapogova E.E. Professionalnoe psilogologicheskoe soznanie: refleksiya vslyh / E. E. Sapogova // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 1997. – N 6. – S. 3–12.
25. Smirnov S.D. Ponyatie «obraz mira» i ego znachenie dlya psilogologii poznatelnyh protsessov / Smirnov S.D. // A.N. Leontev i sovremennaya psilogologiya: Sbornik statey pamyati A. N. Leonteva / Pod red. A. V. Zaporozhtsa, V. P. Zinchenko, O. V. Ovchinnikovoy, O. K. Tihomirova; Otv. red. O. V. Ovchinnikova. – M., 1983. – S. 149–155.
26. Subbotskiy E.V. Stroyashcheesya soznanie / Subbotskiy E.V.– Seriya: Fundamentalnaya psilogologiya: M.: Smysl, 2007.– 423 s.
27. Engels F. Dialektika prirody // Marks K., Engels F. Sochineniya.– T. 20.– s. 486–495.

O. В. Дробот. Львовский государственный университет внутренних дел МВД Украины, Львов, Украина.

Системный подход в психологии профессионального сознания как единство интеграции и дифференциации элементов.

O. V. Drobot. Lviv State University of Internal Affairs of the Interior Ministry of Ukraine, Lviv, Ukraine.
Systemic approach in psychology of professional consciousness as a unity of integration and differentiation of elements.

E-mail: piterkiev@gmail.com

ДУБОВИК М.О.,

аспірант, кафедра психодіагностики
та клінічної психології, Київський
національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Київ,
Україна

СТАТЕВА Й ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ПІДЛІТКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Стаття присвячена дослідженню сексуальної сфери осіб з розладами аутистичного спектра. Увагу зосереджено на явищах статевої та гендерної ідентичності як психологічних компонентах людської сексуальності. Встановлено особливості статеворольової ідентичності підлітків з РАС чоловічої статі. Також виявлено міру адекватності статевої ідентичності у досліджуваних з аутизмом. Проаналізовано фактори, що можуть сприяти відповідному формуванню статевої ролі у підлітків з РАС чоловічої статі.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, сексуальність, гендерна ідентичність, статева ідентичність, основні симптоми аутизму, соціальне функціонування.

Статья посвящена исследованию сексуальной сферы лиц с расстройствами аутистического спектра. Внимание сосредоточено на явлениях половой и гендерной идентичности как психологических компонентах человеческой сексуальности. Установлены особенности полоролевой идентичности подростков с РАС мужского пола. Также выявлено степень адекватности половой идентичности у исследуемых с аутизмом. Проанализированы факторы, которые могут способствовать формированию соответствующей половой роли у подростков с РАС мужского пола.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, сексуальность, гендерная идентичность, половая идентичность, основные симптомы аутизма, социальное функционирование.

The article is devoted to the problem of sexuality of individuals with autism spectrum disorders. The focus is made on gender identity

and gender role identity as psychological components of human sexuality. The main features of gender role identity of male adolescents with ASD are discussed. The problem of adequate gender identity development among individuals with autism is also enlightened in current article. The formation of appropriate gender roles among male adolescents with ASD were found to be significantly correlated with intelligence level, social functioning, and also knowledge and understanding in sexual sphere. In conclusion, sexual education considered to be very important for individuals with ASD.

Key words: *autism spectrum disorder, sexuality, gender role identity, gender identity, the core symptoms of autism, social functioning.*

Актуальність даної роботи пов'язана з важливістю та малодослідженістю обраної проблематики. Розлади спектру аутизму (надалі РАС) належать до діагностичної категорії загальних розладів психологічного розвитку (F 84.0 – F 84.9) за МКХ-10, і характеризуються тріадою порушень у сферах уяви, комунікації та соціалізації. Відповідно, обмежена уява, нездатність до встановлення соціальних контактів та адекватного спілкування – ці фактори пронизують усі сфери життєдіяльності осіб з РАС та відображаються на якості її життя загалом. За даними МОЗ України розповсюдженість розладів аутистичного спектра виросла за п'ять років з 13,8 до 35,0 на 100 тис. дитячого населення [5]. З огляду на таку динаміку, актуальність досліджень в галузі аутизму важко переоцінити.

З іншого боку, поняття людської сексуальності не вичерпується набором фізіологічних реакцій, а включає в себе і психологічні компоненти, важливу роль серед яких грають статева та гендерна ідентичність. У. Мастерс визначає статевою ідентичність як індивідуальне, особистісне відчуття себе особою чоловічої або жіночої статі [6]. О. Кернберг справедливо наголошує на ключовій ролі статевої ідентичності у формуванні его-ідентичності [3]. Тобто усвідомлення власної приналежності до чоловічої або жіночої статі постає основою формування подальших знань і уявлень про себе. Відповідно, феномени статевої та гендерної ідентичності постають не лише важливими компонентами людської сексуальності, але й чинниками формування адекватного самосприймання загалом.

У той час як у закордонних наукових працях усе частіше торкаються проблем сексуальної сфери осіб з РАС, серед вітчизняних вчених дана тема залишається малодослідженою.

Постановка проблеми та аналіз досліджень. Вважалося, що особи з розладами аутистичного спектра не досягають статевої зрілості, або що наяв-

ність дефіциту в сферах соціалізації та комунікації позбавляє функціональності сексуальну сферу останніх [14]. Однак подальші дослідження вказують на те, що сексуальний розвиток осіб з РАС значимо не відрізняється від типового для популяції загалом; крім того, ці люди демонструють такі ж соціальні інтереси та сексуальні потреби, як їх однолітки [13]. Однак, їх досвід, знання та уявлення в цій області досить обмежені [15].

Існує відносно невелика кількість досліджень сексуальності осіб з розладами аутистичного спектра, однак кількість робіт у сфері вивчення статевої та гендерної ідентичності осіб з РАС здається дуже скромною. Загалом, під статевою ідентичністю ми розуміємо відчуття приналежності до чоловічої або жіночої статі; тоді як статеворольова (гендерна) ідентичність визначається як модель соціальної поведінки, специфічний набір нормативних вимог і очікувань, що пред'являються суспільством до осіб чоловічої або жіночої статі [2; 3].

Наявні дані вітчизняних науковців стосовно особливостей статевої ідентичності дітей із затримкою психологічного розвитку (ЗПР). Белопольська Н.Л. повідомляє, що наявні значимі відмінності в особливостях статевої ідентифікації між дітьми із затримкою розвитку у порівнянні з показниками їх однолітків без психологічних порушень [1]. Загалом, починаючи з віку 6-7 років, досліджувані із ЗПР можуть ідентифікувати себе з картинкою, на якій зображено дитину відповідної статі і віку, однак, виявляються тенденції до ідентифікації, характерні для дітей більш молодшого віку [1].

Стосовно закордонних досліджень, цікаві дані повідомляють S. Bejerot та J. M. Eriksson, які виявили певні особливості гендерної ідентичності в осіб з РАС. Повідомляється, що загалом для вибірки дорослих осіб з аутизмом, незалежно від статі, характерний значимо нижчий рівень маскулінності, у порівнянні з контрольною групою без порушень розвитку [10]. Тоді як профілі фемініності/маскулінності майже не відрізнялись у чоловіків і жінок з аутизмом, рівень фемініності чоловіків з РАС перевищував показники контрольної групи [10].

Стосовно особливостей статевої ідентифікації в осіб з РАС, нами було виявлено здебільшого дослідження зв'язку аутичних рис із розладами статевої ідентичності. Так у роботі R.M. Jones, S. Wheelwright та K. Farrell було встановлено, що у вибірці осіб з розладами статевої ідентичності (F 64) найвищі показники за методикою діагностики аутизму отримали особи з діагнозом транссексуалізму, які належали до жіночої біологічної статі, проте мали чоловічу психологічну стать; однак навіть ці показники були нижчими, ніж серед осіб з діагнозом РАС [11]. Проте досліджень формування адекватної статевої ідентичності в осіб з РАС нами виявлено не було.

Відповідно, аналіз наявних досліджень вказує на певні особливості фор-

мування статевої ролі в осіб з РАС: маскулінні риси тут представлені значно менше, незалежно від статі, ніж серед осіб без порушень розвитку. Щодо статевої ідентичності, наявний зв'язок транссексуальних розладів та аутизму, у той же час, вітчизняні дослідження підтверджують здатність дітей із затримкою психологічного розвитку до адекватної ідентифікації власної статі. У ході даного дослідження передбачається аналіз особливостей статевої та гендерної ідентичності саме в осіб з РАС підліткового віку. Також припускається, що сутнісні характеристики розладів аутизму – дефіцит соціальної сфери, комунікації та обмеженість і повторюваність поведінки – значно ускладнюють процеси статевої та гендерної ідентифікації.

Відповідно, **метою даної роботи** постає дослідження особливостей статевої та гендерної ідентичності підлітків з РАС.

Методологія дослідження

Відомо, що співвідношення представників чоловічої статі до представників жіночої статі у загальній популяції осіб з РАС сягає 6:1 [5]. У даному дослідженні до вибірки входили виключно особи чоловічої статі.

Загальна кількість обстежуваних становить 146 осіб, з яких 28 – підлітки з РАС, 45 – без порушень психологічного розвитку, що входять до контрольної групи, а також 73 особи – батьки або вихователі дітей, які входять до обох груп. Вік досліджуваних з розладами аутистичного спектра від 9 до 24 років, середній вік 13,8 років; вік осіб з контрольної групи від 10 до 18 років, середній 13,7 років. Різниця між групами за віковим розподілом не значима ($p=0,979$).

В даному дослідженні було застосовано опитувальник сексуальної поведінки (Sexual Behaviour Scale), розроблений Stokes та Kaur [15]. Методика складається з 5 шкал, які діагностують: соціальну поведінку, розуміння правил приватності, статеve виховання, сексуальну поведінку, а також батьківські переживання стосовно майбутнього їхніх дітей [15]. Рівень інтелектуального розвитку вимірювався за допомогою тестів «Стандартні прогресивні матриці» або «Кольорові прогресивні матриці» Дж. Равена, залежно від віку досліджуваних [7]. Для групи осіб з РАС також застосовувався Соціально-комунікативний опитувальник – скринінгова методика діагностики основних симптомів, що пов'язані з розладами аутистичного спектра, яка дозволяє оцінити міру вираженості як порушень РАС загалом, так і окремих його проявів.

Також було застосовано проективний тест «Вік. Стать. Роль» – методика, що дозволяє діагностувати аспекти відношення до своєї та протилежної статі, а також відповідність власній статевій приналежності [9]. Тест являє собою набір чоловічих та жіночих портретів різних вікових груп, з яких досліджуваному пропонується обрати та проранжувати ті портрети, що подобаються

йому, а також, ті, що не подобаються. Відповідно, в даному дослідженні сексуальної сфери осіб з РАС підліткового віку, тест «Вік. Стать. Роль.» дозволяє нам отримати інформацію про особливості статево-вікової та гендерної ідентичності обстежуваних, а також емоційного відношення останніх до цих показників.

Результати дослідження

Аналіз коефіцієнтів переваги (відторгнення) чоловічих портретів за методикою «Вік. Стать. Роль.», дозволяє оцінити емоційне ставлення до чоловічої статевої ролі; відповідно аналіз коефіцієнтів переваги (відторгнення) жіночих портретів, дозволяє оцінити емоційне ставлення до жіночої статевої ролі [8]. Наступна таблиця відображає показники середніх значень вищевказаних коефіцієнтів серед підлітків без порушень розвитку та підлітків

Таблиця 1

Порівняння показників переваги (відторгнення) чоловічих і жіночих портретів за методикою «Вік. Стать. Роль.» у хлопців з РАС та в контрольній групі

	Група досліджуваних	Середнє значення	Стандартне відхилення	Значимість відмінностей за Т-критерієм Ст'юдента
KF+	РАС	0,5050	0,28088	0,393
	Без порушень	0,5684	0,29722	
KM+	РАС	0,4963	0,28167	0,398
	Без порушень	0,4336	0,29655	
KF-	РАС	-0,3821	0,30496	0,354
	Без порушень	-0,3216	0,22703	
KM-	РАС	-0,6192	0,30516	0,354
	Без порушень	-0,6800	0,22923	
Сумарна вага жіночих портретів	РАС	0,8871	0,42458	0,977
	Без порушень	0,8900	0,37583	
Сумарна вага чоловічих портретів	РАС	1,1154	0,42468	0,985
	Без порушень	1,1136	0,37700	

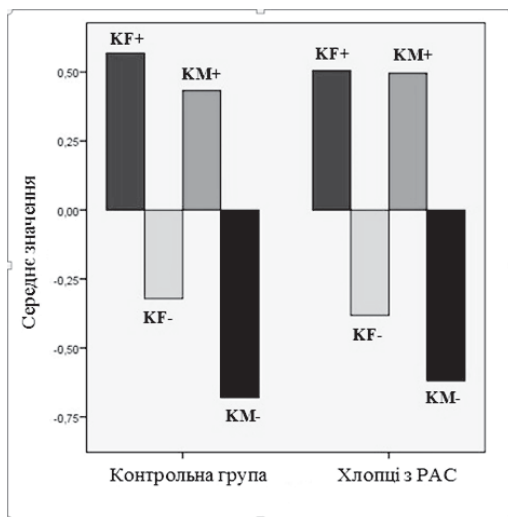
з РАС чоловічої статі.

Показники KF+, KF- (вподобання та відторгнення жіночих портретів) та KM+, KM- (вподобання та відторгнення чоловічих портретів) приймають значення від 0,1 до 1, залежно від кількості і частоти виборів портретів. Відповідно, аналіз середніх значень дозволяє зробити наступні висновки. По-перше, підлітки контрольної групи і особи з РАС найчастіше обирали чоловічі портрети серед тих, що не подобаються, оскільки показник KM- більше

0,6 в обох групах. По-друге, в обох групах досліджуваних при виборі ряду приємних портретів вподобання майже порівну розділились між чоловічими та жіночими портретами із незначною перевагою останніх. По-третє, найнижчі показники спостерігаються серед жіночих портретів, що не подобаються як в осіб з РАС (KF- сягає 0,38), так і в їх однолітків контрольної групи (KF- дорівнює 0,32).

Щодо показників сумарної ваги чоловічих і жіночих портретів, виявлено, що для обох груп характерно частіше обирати чоловічі портрети. Відповідно, значення чоловічої статі загалом вище, ніж жіночої, як для підлітків з РАС, так і для їх однолітків без порушень розвитку. Значимих відмінностей за цими показниками між представниками обох груп досліджуваних не виявлено.

Наступний графік наочно демонструє розподіл середніх значень коефіцієнтів переваги (відторгнення) чоловічих та жіночих портретів серед обох



груп досліджуваних.

При порівнянні отриманих середніх значень в обох групах за допомогою Т-критерія Ст'юдента значимих відмінностей виявлено не було за жодним із показників. Відповідно, підлітки з РАС чоловічої статі не відрізняються від своїх однолітків без порушень розвитку при виборах приємних та неприємних чоловічих і жіночих портретів. Отже, тенденції в емоційному ставленні до чоловічої та жіночої статевих ролей не відрізняються значимо серед осіб з аутизмом та підлітків контрольної групи.

Стосовно профілю особливостей статево-рольової ідентичності підлітків

з РАС чоловічої статі, можна зробити наступні дані, виходячи з отриманих результатів:

- перевага надається як чоловічій, так і жіночій статевим ролям, отже відсутня значима вираженість фемінінності або маскулінності;
- показники фемінінності в осіб з РАС чоловічої статі знаходяться в межах середнього ступеня вираженості, так само, як і показники маскулінності;
- жіноча статевая роль частіше обирається в якості приємної, ніж неприємної, що говорить про прихильне ставлення до фемінінних рис;
- чоловіча статевая роль обирається загалом найчастіше, однак здебільшого викликає неприємне ставлення.

Стосовно показників статевої ідентичності, особливості розуміння та відношення досліджуваних до власної статі можна дослідити, проаналізувавши розподіл частоти виборів портретів відповідної статі за методикою «Вік. Стать. Роль» серед хлопців з РАС та у контрольній групі

Таблиця 2
Розподіл частоти виборів портретів відповідної статі за методикою «Вік. Стать. Роль» серед хлопців з РАС та у контрольній групі

	Група осіб з РАС	Контрольна група
Позитивні вибори своєї статі	96%	87%
Негативні вибори своєї статі	96%	100%
Позитивний вибір свого віку і статі	76%	63%
Негативний вибір свого віку і статі	44%	34%

Стать. Роль».

Дані Таблиці 2 дозволяють проаналізувати, наскільки характерним для осіб з РАС та осіб без порушень розвитку виявився вибір портретів своєї або протилежної статі. Отже, загалом серед підлітків з аутизмом частіше, ніж у контрольній групі позитивно обирались портрети чоловічої статі. Однак, серед осіб без порушень розвитку не було жодного, хто б не обрав портрет власної статі в якості неприємного. Стосовно показників виборів портретів власної статі і віку, тут підлітки з РАС частіше за своїх однолітків з контрольної групи обирали стимульний матеріал відповідно до свого статево-вікового статусу, як для ряду приємних, так і неприємних виборів.

Наскільки значимими стають такі відмінності, можна зрозуміти, проаналізувавши дані наступної таблиці.

Значення критерію Манна-Уїтні дозволяють зробити висновок, що за

параметром виборів портретів відповідної статі значимих відмінностей між особами з РАС та представниками контрольної групи не виявлено. У той же, час підлітки чоловічої статі з аутизмом значимо частіше надають перевагу стимульному матеріалу відповідної статі і віку, в порівнянні з їх однолітками без порушень розвитку.

Отримані дані дозволяють зробити висновок стосовно особливостей статевої ідентичності та ставлення до власної статі:

Переважна більшість (близько 90%) усіх досліджуваних обирала портрети відповідної статі, що може говорити про адекватно сформовану статеву ідентичність, як серед осіб з РАС, так і серед їх однолітків без порушень розвитку.

Однак, наявне протирічиве ставлення до власної статі, оскільки підлітки контрольної групи та їх однолітки з аутизмом однаково часто здійснюють як негативні так і позитивні вибори портретів своєї статі.

Значимих відмінностей за рівнем адекватності статевої ідентичності між підлітками з РАС та їх однолітками без порушень розвитку виявлено не було. Однак, останні значимо рідше надають перевагу зображенням чоловіків свого віку, ніж особи з аутизмом. Імовірно, важливу роль тут грає фактор ставлення до власного віку.

Стосовно ж факторів, що можуть бути пов'язані з особливостями гендерної ідентичності підлітків з РАС чоловічої статі, дані кореляційного аналізу

Таблиця 3

Порівняння показників виборів портретів відповідної статі між підлітками з РАС та представниками контрольної групи

	Позитивні вибори своєї статі	Негативні вибори своєї статі	Вибір своїх статі і віку позитивний	Вибір своїх статі і віку негативний
U-критерій Манна-Уїтні	483,500	499,000	363,000	503,500
Рівень значимості	0,475	0,604	0,022	0,593

вказують на наступні результати.

Значення критерію Манна-Уїтні дозволяють зробити висновок, що за параметром виборів портретів відповідної статі значимих відмінностей між особами з РАС та представниками контрольної групи не виявлено. У той же, час підлітки чоловічої статі з аутизмом значимо частіше надають перевагу стимульному матеріалу відповідної статі і віку, в порівнянні з їх однолітками без порушень розвитку.

Отримані дані дозволяють зробити висновок стосовно особливостей статевої ідентичності та ставлення до власної статі:

Переважає більшість (близько 90%) усіх досліджуваних обирає портрети відповідної статі, що може говорити про адекватно сформовану статеву ідентичність, як серед осіб з РАС, так і серед їх однолітків без порушень розвитку.

Однак, наявне протиріччя ставлення до власної статі, оскільки підлітки контрольної групи та їх однолітки з аутизмом однаково часто здійснюють як негативні так і позитивні вибори портретів своєї статі.

Значимих відмінностей за рівнем адекватності статевої ідентичності між підлітками з РАС та їх однолітками без порушень розвитку виявлено не було. Однак, останні значимо рідше надають перевагу зображенням чоловіків свого віку, ніж особи з аутизмом. Імовірно, важливу роль тут грає фактор ставлення до власного віку.

Стосовно ж факторів, що можуть бути пов'язані з особливостями гендерної ідентичності підлітків з РАС чоловічої статі, дані кореляційного аналізу

Таблиця 4
Кореляційний аналіз чинників гендерної ідентичності підлітків з РАС чоловічої статі

		IQ	Вік	Виразеність основних симптомів РАС	Виразеність дефіциту комунікативної сфери	Виразеність дефіциту соціальної взаємодії	Виразеність дефіциту уяви та повторюваної поведінки	Сексуальні знання
Коефіцієнт переваги жіночих портретів	Коефіцієнт Пірсона	-,110	-,130	,092	,009	,324	-,340	-,461*
	Рівень значимості	,610	,545	,700	,969	,163	,122	,031
Коефіцієнт переваги чоловічих портретів	Коефіцієнт Пірсона	,112	,133	-,092	-,009	-,323	,337	,463*
	Рівень значимості	,604	,537	,700	,970	,165	,125	,030
Коефіцієнт відторгнення жіночих портретів	Коефіцієнт Пірсона	,456*	-,341	-,364	-,144	-,547*	,112	,059
	Рівень значимості	,025	,103	,115	,545	,013	,621	,796
Коефіцієнт відторгнення чоловічих портретів	Коефіцієнт Пірсона	-,459*	,341	,365	,145	,547*	-,110	-,059
	Рівень значимості	,024	,103	,113	,541	,013	,626	,794

вказують на наступні результати.

Дані Таблиці 4 засвідчують наявність значимого зв'язку рівня інтелектуального розвитку (за показниками методики «Стандартні прогресивні матриці»), соціального функціонування (за значеннями шкали «Соціальної взаємодії» із соціально-комунікативного опитувальника) та міри повноти і адекватності знань у сфері сексуальності (за балами шкали «Статеве виховання» з опитувальника сексуальної поведінки) із показниками ставлення до жіночої і

чоловічої статевих ролей (за даними методики «Вік. Стать. Роль.»).

Виявлено суттєву позитивну кореляцію рівня інтелекту з коефіцієнтом відторгнення жіночих портретів при $p = 0,025$, а також обернений зв'язок із коефіцієнтом відторгнення чоловічих портретів при $p = 0,024$. Тобто з підвищенням рівня когнітивних здібностей хлопці з РАС підліткового віку схильні більш негативно ставитись до фемінінних рис та менше відкидати маскулінні риси гендерної ролі.

Із попередніми показниками також пов'язаний рівень соціального функціонування. Наявна обернена кореляція значень шкали соціальної взаємодії (із соціально-комунікативного опитувальника) із коефіцієнтом відторгнення жіночих портретів $r = -0,547$ при значимому позитивному зв'язку з коефіцієнтом відторгнення чоловічих портретів $r = 0,547$. Відповідно, з підвищенням рівня вираженості симптомів дефіциту соціальної взаємодії підлітки з РАС рідше відкидають жіночі риси та частіше чоловічі статево-рольові патерни.

Відмічено також значимі кореляції міри повноти і адекватності сексуальних знань і уявлень з особливостями позитивних виборів жіночих і чоловічих портретів. Чим більш розвиненою є сфера сексуальних знань та уявлень, тим частіше хлопці з РАС підліткового віку надають перевагу маскуліній статевій ролі ($r = 0,463$) та рідше фемінінній ($r = -0,461$).

Варто зазначити, що значимих зв'язків між фактором віку, мірою вираженості основних симптомів РАС, дефіциту комунікативної сфери, а також обмеженого репертуару дій та уяви із коефіцієнтами переваги (відторгнення) жіночої і чоловічої статевих ролей виявлено не було.

Отже, кореляційний аналіз факторів, що можуть бути пов'язані з особливостями гендерної ідентичності підлітків з РАС чоловічої статі виявив наступні закономірності. Сприймання маскуліних рис статевої ролі як негативних підвищується із зниженням рівня інтелекту та соціального функціонування. Тоді як, високі показники міри адекватності сексуальних знань сприяють підвищенню частоти надання переваги чоловічим гендерним рисам.

Висновки

Отримані результати дозволяють зробити наступні висновки стосовно особливостей статево-рольової ідентичності та рівня адекватності статевої ідентичності підлітків з РАС чоловічої статі.

1. Значимих відмінностей між досліджуваними з РАС та їх однолітками без порушень розвитку виявлено не було, як за показниками статевої ідентичності, так і за особливостями статевої ролі.
2. Для підлітків з аутизмом чоловічої статі характерний середній рівень вираженості як фемінінних, так і маскуліних рис, із незначною перевагою перших. Однак, сумарна вага виборів чоловічих портретів вища, що вказує на значимість ролі чоловіка для підлітків з РАС

чоловічої статі.

3. Виявлені значимі зв'язки між рівнем інтелекту, мірою соціального функціонування, ступенем адекватності знань і уявлень у сфері сексуальності та особливостями гендерної ідентичності хлопців з РАС підліткового віку. Негативне ставлення до чоловічої статевої ролі підвищується зі зниженням рівня когнітивних здібностей та зростанням дефіциту соціальної взаємодії в осіб з РАС. Тоді як більш відповідні сексуальні знання та уявлення пов'язані зі збільшенням рівня привабливості маскулінних рис для хлопців з розладами аутизму підліткового віку.
4. Стосовно показників статевої ідентичності, представники обох груп обирали портрети своєї статі більш як у 90% випадків, що свідчить про адекватно сформовану статеву ідентичність, як серед осіб з РАС чоловічої статі, так і серед їх однолітків без порушень розвитку. Проте виявлено суперечливе ставлення до власної статі, оскільки підлітки контрольної групи та їх однолітки з аутизмом однаково часто обирали портрети власної статі як в якості привабливих, так і в якості неприємних.

Такі результати корелюють із отриманими раніше даними. Зокрема, при дослідженні статево-вікової та статеворольової ідентичності за допомогою тесту «Вік. Стать. Роль.» у підлітків з окремими варіантами порушень психічного розвитку Кокоренко В.Л. отримала схожі результати: в усіх обстежуваних фемінінність переважала над маскулінністю, хоча портрети з відповідною статевою приналежністю обирались досить часто, ставлення до власної статі було протирічливим [3]. Робота Н.Л. Белопольської засвідчує, що діти із затримкою психічного розвитку здатні ідентифікувати свою статеву приналежність [1]. Також повідомляється про перевагу фемінінних рис у дорослих з високофункціональним аутизмом у дослідженні S. Bejerot [10]. З іншого боку, наявні дані про вирішальну роль соціально-психологічних чинників (таких як виховання та інші особливості мікросоціального середовища) у розвитку і формуванні адекватної статевої та гендерної ідентичності [3; 12; 2]. Наше дослідження також підтверджує важливість адекватних сексуальних знань і уявлень для формування відповідної статеворольової ідентичності, а отже вказує на необхідність статевого виховання для осіб з РАС.

Список використаних джерел:

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 1998. – 24с.

2. Доморацкий В.А. Медицинская сексология и психотерапия сексуальных расстройств / В.А. Доморацкий. – М.: Академический Проект; Культура, 2009. – 470 с.
3. Кернберг О. Отношения любви. Норма и патология / О. Кернберг. – М.: Класс, 2004. — 256 с.
4. Кокоренко В. Л. Особенности полоролевой идентификации у подростков с общим психическим недоразвитием и дефицитным типом дизонтогенеза / В.Л. Кокоренко // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2005 – Вып. № 2. – с. 105–109.
5. Марценковский И.А. Очерки детской психиатрии. Аутизм: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей / Под ред. И.А. Марценковского. – Киев: НейроNews, 2014. – 280с.
6. Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологи / Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. – М.: Мир, 1998. — 692 с.
7. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. – Ижевск: Удмуртский университет, 2011. – 70с.
8. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
9. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. 4-е издание / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672с.
10. Bejerot S. Sexuality and Gender Role in Autism Spectrum Disorder: A Case Control Study / S. Bejerot, J.M. Eriksson // PLoS One. – 2014. – Vol. 9 (1) – Published online: /journal.pone.0087961.
11. Jones R.M. Brief report: female-to-male transsexual people and autistic traits / R.M. Jones, S. Wheelwright, K. Farrell, E. Martin // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2012. – Vol. 42, Issue 2. – pp. 301–306.
12. Hellemans H. Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder / H. Hellemans, K.Colson, Ch.Verbraeken, R.Vermeiren, D.Deboutte // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2007. – Volume 37, Issue 2. – pp. 260–269.
13. Hénault Isabelle. Asperger's syndrome and sexuality: from adolescence through adulthood / Isabelle Hénault. – London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 208p.
14. Konstantareas M. Sociosexual Knowledge, Experience, Attitudes, and Interests of Individuals with Autistic Disorder and Developmental Delay / M.Konstantareas, Y.Lunsky // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1997. – Volume 27, Issue 4. – pp. 397–413.
15. Stokes M. High-functioning autism and Sexuality / M.Stokes, A.Kaur // SAGE Publications and The National Autistic Society. – 2005. – Vol 9(3). – pp. 266–289.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Belopol'skaja N.L. Polovozrastnaja identifikacija. Metodika issledovanija detskogo samosoznaniya / N.L. Belopol'skaja. – M.: Kogito-Centr, 1998. – 24s.
2. Domorackij V.A. Medicinskaja seksologija i psihoterapija seksual'nyh rasstrojstv / V.A. Domorackij. – M.: Akademicheskij Proekt; Kul'tura, 2009. – 470 s.
3. Kernberg O. Otnoshenija ljubvi. Norma i patologija / O. Kernberg. – M.: Klass, 2004. — 256 s.
4. Kokorenko V. L. Osobennosti polorolevoj identifikacii u подроstkov s obshhim psihicheskim nedorazvitiem i deficitarnym tipom dizontogeneza / V.L. Kokorenko // Voprosy psihicheskogo zdorov'ja detej i подроstkov. – 2005 – Vyp. № 2. – s. 105–109.
5. Marcenkovskij I.A. Oчерki detskoj psihiatrii. Autizm: uchebnoe posobie dlja specialistov v oblasti ohrany psihicheskogo zdorov'ja detej / Pod red. I.A. Marcenkovskogo. – Kiev: NejroNews, 2014. – 280s.
6. Masterc U., Dzhonson V., Kolodni R. Osnovy seksologi / Masterc U., Dzhonson V., Kolodni R. – M.: Mir, 1998. — 692 s.
7. Progressivnye matricy Ravena: metodicheskie rekomendacii / sost. i obshhaja redakcija O.E. Muhordovoj, T.V. Shrejber. – Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2011. – 70s.
8. Shipicyna L. M. Neobuchaemyj rebenok v sem'e i obshhestve. Socializacija detej s narusheniem intellekta / L.M. Shpicyna. – SPb.: Rech', 2005. – 477 s.
9. Jejdemiller Je.G. Psihologija i psihoterapija sem'i. 4-e izdanie / Je.G. Jejdemiller, V. Justickis. – SPb.: Piter, 2008. – 672s.
10. Bejerot S. Sexuality and Gender Role in Autism Spectrum Disorder: A Case Control Study / S. Bejerot, J.M. Eriksson // PLoS One. – 2014. – Vol. 9 (1) – Published online: /journal.pone.0087961.
11. Jones R.M. Brief report: female-to-male transsexual people and autistic traits / R.M. Jones, S. Wheelwright, K. Farrell, E. Martin // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2012. – Vol. 42, Issue 2. – pp. 301–306.
12. Hellemans H. Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder / H. Hellemans, K.Colson, Ch.Verbraeken, R.Vermeiren, D.Deboutte // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2007. – Volume 37, Issue 2. – pp. 260–269.
13. Hénault Isabelle. Asperger's syndrome and sexuality: from adolescence through adulthood / Isabelle Hénault. – London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 208p.
14. Konstantareas M. Sociosexual Knowledge, Experience, Attitudes, and Interests of Individuals with Autistic Disorder and Developmental Delay / M.Konstantareas, Y.Lunsky // Journal of Autism and Developmental Disorders.

- 1997. – Volume 27, Issue 4. – pp. 397–413.
15. Stokes M. High-functioning autism and Sexuality / M.Stokes, A.Kaur // SAGE Publications and The National Autistic Society. – 2005. – Vol 9(3). – pp. 266–289.

М.А. Дубовик. *Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина.*
Половая и гендерная идентичность подростков с расстройствами аутистического спектра.

M. O. Dubovyk. *Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.*
Gender identity and gender role identity of adolescents with autism spectrum disorder.

E-mail: mariia.dubovyk@gmail.com

ЗАГОРУЛЬКО Л. Л.,
викладач, Барський коледж
транспорту та будівництва,
м. Бар, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено проблемі активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з німецької мови шляхом розвитку у них самостійності, творчості та активності.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність, професійна діяльність, навчально-пізнавальна діяльність, активне навчання, суб'єктна навчальна позиція.*

Статья посвящена проблеме активизации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности на занятиях по немецкому языку путем развития у них самостоятельности, творчества и активности.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность, учебно-познавательная деятельность, активное обучение, субъектная учебная позиция.*

The article deals with the problem of future specialists' educational and cognitive activity activation by means of independence, creativity and activity development in the process of their foreign communicative competence formation during Deutsch classes, and also with the problem of the necessity of the active usage innovative technologies, such as projects, business games, webquests etc for the development of the future specialists' foreign-language competence.

Key words: *foreign communicative competence, professional activity, educational and cognitive activity, active studying, subjective educational attitude.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток науки і техніки, економічна нестабільність та сучасний темп життя вимагають спеціалістів з новими поглядами, здатних до конструктивної професійної діяльності, які намагатимуться розвивати та відроджувати суспільство і націю, формувати потенціал народу. Завдяки процесам міжнародної інтеграції та трансформації європейського освітнього простору однією з важливих вимог до таких фахівців є високий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

Аналіз наукових досліджень з проблеми. Дослідженню проблеми викладання іноземних мов студентам вищих навчальних закладів та формуванню іншомовної комунікативної компетентності присвячено роботи багатьох дослідників (А. Андрієнко, Е. Бібікова, Н. Копилова, О. Кравченко, С. Скларова, А. Насіханова, Г. Пендюхова та ін.). Всі вони погоджуються, що навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі має бути підпорядковане загальному фаховому спрямуванню підготовки і мати на меті формування іншомовної комунікативної компетентності як здатності здійснювати професійну діяльність на високому професійному рівні засобами іноземної мови в умовах іншомовного середовища.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі інноваційних технологій, які активізують навчально – пізнавальну діяльність студентів у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з німецької мови у немовних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Основною метою вивчення іноземної мови на сучасному етапі є розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця, що постає учасником професійного спілкування іноземною мовою у науково-технічній, виробничій, дослідницькій діяльності. Зміст навчання іноземній мові у немовному ВНЗ передбачає закріплення й подальше удосконалення базового загальноосвітнього рівня володіння мовою у поєднанні з поглибленою профільною мовною підготовкою, що орієнтована на використання отриманих знань у галузі майбутньої професійної діяльності. Однак сучасному студенту вже замало отримувати знання та набувати вмінь і навичок завдяки зусиллям викладачів, він має самостійно включатися до навчального процесу, ефективність якого залежить від його власної пізнавальної активності.

Як відомо, активізація навчально-пізнавальної діяльності в процесі формування професійної компетентності досягається шляхом збільшення рівня мотивації (особистісної, навчальної, професійної тощо), яке, у свою чергу, наявне лише при максимальному наближенні темпу та напрямків розвитку до індивідуальних можливостей та особливостей кожного студента. Поняття позитивної мотивації студента тісно пов'язане суб'єктною (активною) навчальною позицією, що є дуже актуальною при підготовці сучасних фахівців та має на меті наступне:

- створення середовища для надання студентам можливості проявляти

- незалежність, свободу вибору, самостійність, активність, творчість;
- орієнтація на сприятливе та доброзичливе психологічне оточення, забезпечення партнерства та співпраці студентів з викладачами та одного з одним;
- упровадження нових навчальних форм, методів та засобів, використання провідного західного досвіду з підготовки майбутніх фахівців;
- орієнтація викладачів на творче використання традиційних та інноваційних методів навчання й увагу до кожного окремого слухача та ін.

Методом активного пізнання є процес і результат активної дії того, хто пізнає. Головними умовами інтенсифікації активних форм і методів навчання є урахування інтересів студента і його розвиток, співробітництво студентів між собою та з викладачем, використання елементів ігрової діяльності в навчальному процесі. Активні методики в навчанні дозволяють студентам самостійно набувати знань, творчо використовувати їх для подальшого формування особистості.

Активне навчання, що є близьким до поняття активної навчальної позиції, – це узагальнювальний термін, який використовують для багатьох навчальних моделей, сфокусованих на думці, що відповідальність за процес навчання лежить на самих студентах. Головною ідеєю активного навчання є така: студенти, що активно залучені до процесу вивчення матеріалу, більш вірогідно запам'ятають його; однак студенти мають брати участь у цьому процесі не просто фізично, вони повинні бути когнітивно активними.

Формування культури іншомовного комунікативного спілкування як один з аспектів іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах має на меті розвиток основних компетенцій студента відповідно до міжнародних уявлень і вимог. Завданням навчального закладу є формування зацікавленості у вивченні саме фахової іноземної мови, спонукання до потреби у вільному володінні мовою для якісного виконання професійної діяльності. Пріоритетними напрямками навчання іноземній мові для навчального закладу мають стати наступні:

- розвиток діяльнісної комунікативної компетентності, яка передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання мови у повсякденних, загальних ділових та фахових ситуаціях;
- чітка професійна й фахова спрямованість, що передбачає залучення професійних навичок, умінь та знань;
- усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння чужої і своєї культур;
- спільна організація навчального процесу викладачами та студентами тощо.

Дуже корисними та цікавими для студентів є проблемні заняття, тематика яких буде зрозумілою кожному. Такі заняття, як приклад занять з формування

суб'єктної навчальної позиції, дозволяють кожному учасникові представити власне вирішення проблем. Коли традиційне заняття являє собою однобічний потік інформації від викладача до слухача, який не гарантує високого ступеня засвоєння навіть при бажанні останнього, проблемне заняття передбачає наявність значної кількості часу для дискусій та взаємодії. І роль викладача тут інша – він є координатором. Студенти абсолютно вільні у виборі підходів до тем дискусій, їх тільки інформують про основні аспекти заняття. Такий підхід дозволяє робити акценти на різних складових професійної компетентності.

В якості прикладу для обговорення німецькою мовою можуть бути запропоновані наступні теми: „ Die Entwicklung moderner Verkehrssysteme“, „ Wie können wir heute die Natur schützen?“, „ Sicherheit im Straßenverkehr - ist das wichtig?“ та ін. Заняття такого типу мають бути організовані з акцентом на невимушену атмосферу для вільного вираження думок, з відсутністю будь-якої критики та осудження. Ініціаторами у виборі тем для обговорення повинні виступати самі студенти.

До професійно і фахово-орієнтованих технологій в навчальному процесі, які сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів в процесі вивчення іноземної мови, належать організація роботи і часу, візуалізація, презентація, ведення розмови/дискусії та/або керування ними, аналіз професійних ситуацій, метаплан, майнд-меппінг тощо. Зазначені технології можуть знайти своє застосування насамперед у таких формах організації занять як проектна робота та ділові ігри. Останні відкривають можливості для творчої та експериментальної діяльності і навчання, якими керують самі студенти [3, с.26].

Ділові ігри у підготовці фахівців до професійного спілкування іноземною мовою є методом активізації її вивчення, який базується на поєднанні індивідуального та групового навчання. Як рольові, так і ділові ігри сприяють формуванню навичок діалогічного та монологічного мовлення, активізації мовленнєвої діяльності, вихованню засобами іноземної мови. Ділова гра є засобом моделювання різноманітних умов професійної діяльності шляхом пошуку нових засобів її виконання. Ділова гра імітує певні аспекти людської діяльності та соціальної взаємодії. Гра є ефективним методом навчання, оскільки усуває протиріччя між абстрактним характером предмету та реальним характером професійної діяльності. Вона дозволяє знайти рішення складних проблем завдяки застосуванню спеціальних правил ведення дискусій, обговорення проблеми, стимулюванню творчої активності студентів (наприклад, методом мозкового штурму). Крім того, ділові ігри дозволяють майбутнім фахівцям розкрити свої власні якості, навчитися працювати у команді, сприяють розвитку навичок критичного мислення, комунікативних навичок, розв'язання проблем, відпрацювання різних варіантів поведінки в проблемних ситуаціях, вихованню розуміння позиції інших людей.

Сьогодні широкого застосування в навчальному процесі набув метод проєктів, який завжди передбачає для вирішення проблеми, з одного боку, вико-

ристання різних методів, з іншого — інтегрування знань, умінь з різних галузей науки. Проектна робота є об'єднаною навчально-пізнавальною творчою діяльністю студентів-партнерів, які мають спільну проблему, мету, способи діяльності, узгоджені методи, спрямовані на досягнення загального результату сумісної діяльності, а метод проектів є тим методом, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати своє критичне мислення [5, с.6]. Наведемо приклад організації заняття із використанням ігрових технологій із залученням ресурсів мережі Інтернет для студентів-логістів з теми «Ділова поїздка». Метою гри є навчити студентів уміти орієнтуватися у незнайомому місті, планувати поїздку (забронювати готель, вибрати транспортний засіб та дізнатися, як дістатися до міста та скільки коштують квитки, як провести переговори, організувати вільний час). Студенти розподіляються на групи – фахівців (тих, хто буде вести переговори) та логістів. Кожен фахівець отримує картку, в якій пропонуються мовні засоби для ведення переговорів з заданої теми, зазначаються вік, соціальний статус, інтереси та преференції кожного (наприклад, хтось надає перевагу подорожі літаком та проживанню у великому готелі у центрі міста, хтось хотів би забронювати невеличкий тихий готель, хтось полюбає театр, інший – джазові концерти та ін.). Завдання «логістів» – організувати транспортне сполучення, забронювати готель, спланувати проведення вільного часу, зробити, враховуючи бажання «фахівців», відповідні пропозиції щодо зручного перебування у місті. Виконання цього завдання вимагає відповідної підготовки. Викладач може попередньо підготувати актуальну інформацію, роздрукувавши її, або запропонувати студентам самим зібрати інформацію, використовуючи сайти міста у мережі Інтернет. Отже, під час навчання фахівців професійному спілкуванню іноземною мовою з використанням ігрових технологій забезпечується формування комунікативної компетенції студентів. Ігри у підготовці фахівців до професійного спілкування іноземною мовою (ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові ігри, ділові навчальні ігри) є ефективним засобом вирішення завдань формування фахівця, який не тільки готовий до професійної діяльності, але й сформований як творча і соціально-активна особистість.

Одним із сучасних методів є використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови, яке відкриває перед студентами доступ до нових джерел інформації, підвищує їх мотивацію до отримання інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості. Методичні переваги навчання іноземній мові за допомогою мультимедійних засобів свідчать, що цей метод має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп та рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу. Також до безумовно технічних переваг цього методу можна віднести можливість використання інтерактивних відео - та аудіо роликів при навчанні усному

мовленню. Демонструючи схеми, фото та малюнки за тематикою мовного спілкування, реалізується принцип наочності. Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогоднішній день є найважливішою складовою навчального процесу. Використовуючи мультимедійні технології викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. А також мультимедійні технології дозволяють розробити яскраві та більш цікаві вправи на говоріння. Особливої популярності набули сьогодні використання веб-квестів, розроблених Гете – Інститутом [6, с.32], застосування яких дозволяє студентам самостійно готувати міні-проекти за тематикою спілкування та презентувати їх.

Ще одним прикладом завдання із залучення студентів до активної участі у процесі вивчення іноземної мови і розвитку іншомовної комунікативної компетентності є складання особистого плану життєдіяльності, у якому студенти можуть торкнутися наступних питань: характеристика власного життя та аналіз усіх його аспектів, визначення власних пріоритетів та цілей на майбутнє, моделювання кар'єри та побудування кар'єрограми тощо. Крім цього, цікавими та корисними є дискусії за „круглим столом”; обговорення новітньої літератури за фахом; написання анотацій, творів та есе німецькою мовою.

Висновки. Описані вище сучасні підходи до вивчення іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетентності є якісно новими та більш ефективними. Серед результатів їх використання наведемо наступні:

- невимущена атмосфера на занятті допомагає студентам набутти впевненості в собі, проявити самостійність та активність, розкрити свій потенціал, повірити у власні можливості та здібності, підняти загальну самооцінку;
- нетрадиційний підхід до організації занять підвищує інтерес з боку студентів та полегшує засвоєння лексики професійного напрямку;
- різноманітна тематики занять дає можливість використовувати знання з інших дисциплін та представляти їх іноземною мовою.

Список використаних джерел:

1. Гришкова Р.О. Інноваційні технології формування іншомовної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей // Наук. праці МДГУ ім. П. Могили. – Том 42. – Випуск 29. – 2005. – Миколаїв. – С. 117-122.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. - К. : Ленвіт, 2003. - 237 с.
3. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія. – К.: ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2003. – 140 с.

4. Костенко Н.І. Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_6/12knizep.pdf.
5. Полат Е. и др. Что такое проект: Типология проектов // Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. – 2004. – № 5-6. – с. 10-17.
6. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Grishkova R.O. Innovacijni tehnologiji formuvannja inshomovnoï kompetencii studentiv nefilologichnih special'nostej // Nauk. praci MDGU im. P. Mogili. – Tom 42. – Vipusk 29. – 2005. – Mikolaïv. – S. 117-122.
2. Zagal'noevropejs'ki Rekomendacii z movnoï osviti: vivchennja, vikladannja, ocinjuvannja / Naukovij redaktor ukraïns'kogo vidannja doktor ped.nauk, prof. S. Ju. Nikolaeva. – K. : Lenvit, 2003. – 237 s.
3. Kozakov V.A., Dzvinchuk D.I. Psihologo-pedagogichna pidgotovka fahivciv u nepedagogichnih universitetah: Monografija. – K.: ZAT "NICH LAVA", 2003. – 140 s.
4. Kostenko N.I. Specifika inshomovnoï pidgotovki studentiv VNZ ekonomichnogo profilju // [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_6/12knizep.pdf.
5. Polat E. i dr. Chto takoe proekt: Tipologija proektov // Vidkritij urok. Rozrobki, tehnologiji, dosvid. – 2004. – № 5-6. – s. 10-17.
6. Ramkova Programa z nimec'koï movi dlja profesijnogo spilkuvannja dlja vishnih navchal'nih zakladiv Ukraïni. – K.: Lenvit, 2006. – 90 s.

Л. Л. Загоруйко. Барский колледж транспорта и строительства, Бар, Украина.

Активизация учебно – познавательной деятельности студентов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности на занятиях по немецкому языку.

L. L. Zagorulko. Barsky College of Transport and Construction, Bar, Ukraine.

Activation educational and cognitive activity in the process competence formation during Deutsch classes.

E-mail: sergiy.zagorulko@mail.ru

КАПЛУНЕНКО Я.Ю.

психолог-психодіагност,
науковий консультант проекту
«Профорієнтатор-Україна»,
Центр тестування та розвитку
«Гуманітарні технології», Київ, Україна

ЛЕНГ Т.М.

магістр психології, керівник проекту
«Профорієнтатор- Україна», Центр
тестування та розвитку «Гуманітарні
технології», Київ, Україна

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА ДІАГНОСТИКА: АПРОБАЦІЯ ТА АДАПТАЦІЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО КОМП'ЮТЕРНОГО КОМПЛЕКСУ «ПРОФОРІЄНТАТОР-UA»

У статті проаналізовано сучасні завдання та виклики професійної орієнтації, умови успішної самореалізації особистості, етапи формування професійного самовизначення. Опубліковано дані щодо апробації та адаптації психодіагностичного профорієнтаційного комплексу «Профорієнтатор-UA».

Ключові слова: професійна орієнтація, самореалізація, самовизначення, адаптація тесту, «Профорієнтатор-UA».

В статье проанализированы современные задачи и вызовы профессиональной ориентации, условия успешной самореализации личности, этапы формирования профессионального самоопределения. Опубликовано данные об апробации и адаптации психодиагностического профориентационного комплекса «Профориентатор-UA».

Ключевые слова: профессиональная ориентация, самореализация, самоопределение, адаптация теста, «Профориентатор-UA».

The article analyzes the current problems and challenges of professional orientation, conditions for a successful self-realization, and stages of professional self-determination. The data on the stages of testing and adaptation of career guidance diagnostic complex "Proforientator-UA» are published.

Key words: career guidance, self-realization, self-determination, test adaptation, «Proforientator-UA».

Потреба творчого самовияву, реалізації свого потенціалу є однією з рушійних спонук людини, яка забезпечує не тільки розвиток суспільства, нових технологій, нових підходів до життя, але й визначає умови та сферу само здійснення особистості. Тому вибір напрямку професійної самореалізації є одним з найскладніших та найвідповідальніших виборів, що постають перед людиною протягом її життя. Без визначення цього напрямку, а іноді і конкретної професійної сфери, людина ризикує розпорошити свої сили та здібності, втратити насагу та стимул до діяльності, віру у свою здатність творчої трансформації дійсності. Тож не дивно, що професійній орієнтації, як галузі психологічних знань, багато вчених всього світу приділяють особливу увагу, розробляючи нові сучасні інструменти та підходи, що забезпечують ефективність та точність цього вибору, який слугує передумовою успішного професійного самовизначення та плідної професійної самореалізації.

Розвиток професійної орієнтації має давню історію та сягає часів, коли найперше почав виокремлюватися професійний розподіл та спеціалізація, а отже, і необхідність здійснення професійного відбору і навчання [1, с.231-235]. На сучасному етапі професійна орієнтація набуває все більшої актуальності та значення, з огляду на те, що стрімкі та бурхливі зміни в суспільстві, міжнародних відносинах, економіці, наукових та інформаційних технологіях неминуче окреслюють нові виклики та вимоги до професійної підготовки фахівців, необхідності постійного розвитку та підвищення своєї кваліфікації, відповідального ставлення до своїх професійних обов'язків, тому свідомий та раціональний вибір напрямку освіти та майбутньої професійної сфери діяльності - один з найважливіших факторів ефективної як професійної, так і особистісної самореалізації. Молоді люди та їх батьки все більше усвідомлюють важливість своєчасного та достовірного визначення сфери реалізації, не хочуть втрачати час на вивчення предметів та дисциплін, які навряд чи знадобляться. Юнаки та дівчата прагнуть займатися улюбленою справою, реалізовувати власні здібності, отримувати задоволення від праці та постійно-го розвитку, досягати високого рівня кваліфікації та отримувати достойну

оплату своїх майбутніх професійних зусиль.

Сучасний психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення ґрунтується на психодіагностичній основі, передбачає декілька етапів та починається з вступу дитини до школи. До основних заходів, які забезпечують поступове формування профільної спрямованості, а в подальшому, ефективність та точність вибору майбутньої професії, відносять ранню діагностику рівня розвитку когнітивних процесів, особливостей емоційно-вольової сфери, індивідуальних задатків та схильностей; формування позитивного ставлення до професійної діяльності; розширення уявлень молодих людей про світ професій, можливості та сфери професійного само здійснення; вимоги до фахівців; якості та здібності, необхідні у певній професійній діяльності; розуміння себе, власних інтересів, нахилів та особистісних характеристик; розширення уявлень про специфіку майбутніх професій; можливість на власному досвіді спробувати себе в тій чи іншій діяльності; визначення етапів та напрямків професійної освіти.

Завдання психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів законодавчо покладено на міські та районні управління освіти, адміністрації шкіл, вчителів-предметників, класних керівників, шкільних психологів тощо [2]. Але найбільш актуальним та значущим воно є, в першу чергу, для самих учнів та їх батьків. Сучасні вимоги до професійної кваліфікації, поява широкого спектру нових спеціальностей, альтернативних форм навчання, ознайомлення з зарубіжними освітніми вимогами, можливість отримати освіту в інших країнах та необхідність попередньої підготовки до цього, як з психологічної, так і з фінансової перспективи потребують більш свідомого та відповідального підходу до питання вибору майбутньої професії.

Ці виклики спонукають психологічні служби шкіл, центри профорієнтаційної діагностики та служби зайнятості шукати сучасні, більш ефективні підходи до професійної орієнтації. Найбільш плідним та ефективним у наш час є особистісно-орієнтований підхід до професійного самовизначення, який передбачає своєчасне виділення та розвиток тих здібностей та характеристик особистості, які забезпечують плідну та ефективну професійну діяльність [3, с.46-53].

Для вирішення цього завдання в Україні традиційно використовуються різні методи: анкетування, опитування, спостереження, діагностика індивідуально-психологічних характеристик, мотивації, здібностей, актуального рівня розвитку знань, умінь навичок, тести інтелекту та досягнень. До основних діагностичних методик, що використовувались і продовжуються використовуватись в роботі психологічної служби відносять: Анкета «Вибір професії», Методика «Мотиви вибору професії», Методика ДДО Е.А.Клімова, Картка інтересів (методика А.Голомштока), Методика КОС (Комунікативні й організа-

торські схильності); Анкета пізнавальної спрямованості; Опитувальни Л. Йовайши (схильність до різних сфер професійної діяльності), Опитувальник «За і проти» (професійні схильності і переваги); Опитувальник професійних переваг (за Дж.Голландом); Опитувальник для вивчення провідних мотивів професійної діяльності; Тест загального інтелекту Г. Айзенка, Прогресивні матриці Равена, Тест Векслера, Анкета спрямованості особистості; Оцінка емоційної сфери (методика Спілбергера); Методика МДПО А. Лічко; Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності й ригідності (методика М. Айзенка); Діагностика схильності до стресів (методики Дж. Дженкінсона); Діагностика оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою (методика «САН») та інші [4, с. 3-11]. Такі методи, не втрачаючи в цілому своєї користі для професійної діагностики, менше з тим, мають багато недоліків, а саме, зазвичай займають багато часу та ресурсів, діагностують лише один з декількох складових ефективного професійного вибору, не враховують комплексну структуру індивідуальності молодой людини: унікальну комбінацію її інтересів, здібностей та особистісних якостей; мало пов'язані з професіограмами конкретних майбутніх професій. Тому розробка та адаптація в Україні сучасного профорієнтаційного інструментарію для вирішення завдання визначення майбутньої професії є одним з перспективних напрямків роботи науковців та фахівців різних галузей психолого-педагогічних знань.

Прикладом такого ефективного інструменту для вирішення сучасних завдань профорієнтаційної діагностики є комп'ютеризований психодіагностичний комплекс «ПРОФОРІЄНТАТОР - UA» (ua/ru). В його основу покладено сучасний підхід до професійної орієнтації, який полягає в тому, що найбільш точний вибір фахової спрямованості людини можна зробити за умови врахування трьох основних компонентів її індивідуальності, а саме, інтересів, здібностей та особистісних якостей.

Загальна характеристика комп'ютеризованого профорієнтаційного комплексу тестування “Профорієнтатор-UA”.

Комплекс «Профорієнтатор-UA» розроблено з метою діагностики професійної спрямованості учнів 8-11 класів, а також випускників шкіл. Комплекс поєднує аналіз мотиваційної сфери, особистісних якостей та інтелектуальних здібностей з метою діагностики професійних схильностей. Рекомендації щодо вибору професій надаються в межах кола спеціальностей, що відображають найбільш розповсюджені профілі підготовки сучасного фахівця з вищою або середньою освітою. Комплекс «Профорієнтатор-UA» орієнтований на роботу з підлітками (13-18 років), які розглядають питання подальшого навчання та вибору майбутньої професії.

Структура комп'ютеризованого профорієнтаційного комплексу тестування “Профорієнтатор-UA”. Комплекс «Профорієнтатор-UA» складається з

трьох блоків:

- перший блок, що містить 84 питання, діагностує сферу інтересів;
- другий блок, що містить 73 завдання, спрямований на визначення рівнів розвитку різних здібностей - факторів розумової діяльності;
- третій блок, що містить 50 питань, орієнтований на виявлення особистісних якостей.

Перший і третій блоки тестових запитань подаються без обмеження у часі, а на виконання другого блоку завдань надається не більше 44 хвилин (від 40 до 80 сек. на завдання, в залежності від здібності, яка діагностується).

Можливе тестування українською та російською мовами (методики ПРОФОРІЄНТАТОР-UA (ua) і ПРОФОРІЄНТАТОР-UA (ru) відповідно).

Надання результатів

Кожна шкала тесту має п'ять діагностичних зон, яким відповідають п'ять рівнів інтерпретації результатів, що відрізняються ступенем прояву фактора. Для полегшення інтерпретації тестові бали зазначені в стенах - стандартизованих одиницях (на одномірній шкалі ранжування від 1 до 10). Середні значення (від 4.5 до 6.5 стенів) інтерпретуються як умовна норма прояву фактора. До цієї області, зазвичай, потрапляє близько 40% від загальної кількості респондентів.

Полярні значення (низькі або високі) вказують на низьку вираженість або надмірну вираженість рис, властивих відповідному показнику. До області вираженості низьких (від 2.5 до 4.4 стенів) і високих (від 6.6 до 8.5 стенів) значень потрапляє приблизно по 24% респондентів. До області прояву низьких (від 1 до 2.4 стенів) і високих (від 8.6 до 10 стенів) значень потрапляє приблизно по 6% респондентів. Залежно від набраної кількості балів на екран виводиться відповідна інтерпретація.

Результати тесту представлені в наступних формах:

- у вигляді графічного профілю, що відображає значення факторів;
- у вигляді текстових повідомлень-інтерпретацій значень факторів;
- у вигляді табличних даних, до яких включені сирі бали, стени, а також проценти (відсоток від вибірки стандартизації);
- у вигляді переліку подібних професій (включаючи відповідний прикладний перелік необхідних для вступу іспитів ЗНО).

«Профорієнтатор-UA» дозволяє отримати наочну вибудовану ієрархію 8 мотивів професійної діяльності, а також уявлення про прояв 4-х особистісних якостей та рівні розвитку за 6 основними факторами розумової діяльності (Рис.1).

Показники за окремими шкалами утворюють так званий факторний профіль, який є, по суті, індивідуальним психологічним портретом досліджуваного. Факторний профіль порівнюється з «ідеальними» профілями різних

професій, створених експертами на основі професіограм. Результати порівняння надаються у вигляді переліку найбільш близьких до профілю респондента професій з відповідними коефіцієнтами подібності (повний збіг - 1). Спочатку такий перелік професій формується до кожного блоку окремо, а потім програма формує інтегральний перелік, комплексно оцінюючи результати за всіма тестовими блоками. На даний час у базі тестової програми зберігаються професіограми 128 сучасних професій (Таблиця 1). На основі аналізу факторного профілю у звіті будується кругова діаграма, що містить рекомендовані досліджуваному профільні класи (профілі навчання) (Рис.2). Також програма будує графічний профіль і короткі інтерпретації рекомендованих досліджуваному розвиваючих програм (Рис. 3). Висока ефективність психодіагностичної діагностики забезпечується завдяки поєднанню комп'ютерного тестування та індивідуальної консультації психолога.

Приклад представлення результатів:

- Результати діагностики за тестом ПРОФОРІЄНТАТОР-UA (ua)
- Учасник тестування: Приклад 1
- Вік: 10 клас
- Стать: жіноча
-

Графічний шкальний профіль



Рекомендовані класи

Рис. 1.



Рис. 2.

Подібні профілі до блоку: ІНТЕРЕСИ

Таблиця 1

Назва профілю	Коеф. подібності
Інженер – технолог (поліграфія) Укр. мова та літ., мат., фіз. або хім.	0,84
Логіст Укр. мова та літ., мат., гео. або хім.	0,82
Сервісний інженер Укр. мова та літ., фіз., мат. або хім.	0,8
Технолог легкої промисловості Укр. мова та літ., мат., хім. або біо.	0,8
Ріелтор Укр. мова та літ., гео., іст. Укр. або мат.	0,79
Фотограф, відеооператор Укр. мова та літ., хім., творчий конкурс (фотомистецтво)/ Укр. мова та літ., іст. Укр., творчий конкурс (кіно-, телемистецтво)	0,79
Звукорежисер Укр. мова та літ., іст. Укр., творчий конкурс	0,76
Інженер - будівельник Укр. мова та літ., мат., фіз. або хім.	0,76
Менеджер на виробництві Укр. мова та літ., мат., гео. або іноз. мова	0,76
Митник Укр. мова та літ., мат., гео. або хім.	0,76
Верстальник Укр. мова та літ., мат., фіз. або хім.	0,74
Машиніст електропоїзда На базі професійно-технічних училищ і коледжів	0,74

Увага!!! Примітка: Для отримання актуальної інформації щодо переліку конкурсних предметів ЗНО необхідно звернутися до приймальної комісії вишу, який Вас цікавить.

Словесні інтерпретації до блоку «Інтереси»

ТЕХНІКА(+)

У Вас є певний інтерес до роботи з технічними системами, речовими об'єктами, матеріалами, видами енергій. Це означає, що Вам, швидше за все, сподобається одна з професій, пов'язаних з ОБРОБКОЮ й ВИКОРИСТАННЯМ МЕТАЛУ, складанням, монтажем машин, приладів, обладнання (слюсар, збірник, машиніст, інженер-технолог); РЕМОНТОМ, НАЛАГОДЖУВАННЯМ, обслуговуванням МЕХАНІЧНОГО ОБЛАДНАННЯ, машин, транспортних засобів (слюсар-ремонтник, механік-налаштувальник, інженер-механік, оператор лінії з виробництва хімічних реактивів); МОНТАЖЕМ, РЕМОНТОМ БУДІВЕЛЬ та споруд, конструкцій (інженер-будівельник, архітектор, технолог будівельних матеріалів, покрівельник, бетонник, такелажник); МОНТАЖЕМ, ЗБІРКОЮ та використанням ЕЛЕКТРО-, РАДІО- й ЕЛЕКТРОННОГО ОБЛАДНАННЯ, приладів, апаратів (складальник мікросхем, годинників, майстер із ремонту відеоапаратури, електромонтажник освітлювальних мереж, слюсар-електрик, інженер електронної техніки, інженер-технолог телекомунікаційних систем, інженер зв'язку); із застосуванням ПІДЙОМНИХ, ТРАНСПОРТНИХ засобів, управління ними (водій автомобіля, машиніст, лоцман, диспетчер польотів, пілот, інженер шляхів сполучення). Для прийняття остаточного рішення щодо вибору професії ознайомтеся детальніше з різноманітною технікою, приладами, виробництвом. Пам'ятайте, що робота з технікою вимагає від робітника високого рівня розвитку наочно-образного мислення, просторової уяви, технічної обізнаності, добрих рухових навичок, спритності, зорово-моторної координації.

НАУКА(-)

Вас не цікавить наука, глибокі пізнання й аналіз інформації. Напевно, Вам варто обирати професії, чітко зорієнтовані на практику, де визначені робочі дії та не потрібно відслідковувати нововведення й упровадження нових розробок, читати багато різноманітної літератури.

МИСТЕЦТВО(+/-)

Ви маєте певний інтерес до сфери мистецтва, творчого самовираження. У своїй професійній діяльності Ви можете так чи інакше стикатися зі світом мистецтва. Ви можете брати участь у створенні художніх образів (за зразком), можете аналізувати й критикувати створене іншими, можете забезпечити умови для створення (і демонстрації) художніх образів з іншими людьми. Художні образи – це не тільки картини й скульптури, що демонструються в музеях, але й усе, що прикрашає наше життя, побут, одяг, рекламні плакати, музичні заставки на радіо. Для роботи з мистецтвом вимагається емоційність, розвиток уяви, добрий слух чи зір, образне мислення.

СПІЛКУВАННЯ(+/-)

Ви маєте певний (але не яскраво виражений) інтерес до професій, пов'язаних з активним спілкуванням із людьми. Ці професії спрямовані на управління виробництвом, людьми, колективами (менеджер з персоналу), навчання й виховання людей, організацію дитячих колективів, професійну підготовку (викладач); обслуговування: матеріально-побутове та торгове (перукар, менеджер з туризму), медичне та соціальне (психолог, лікар), інформаційне (журналіст, юрист). Але ці професії вимагають розвитку комунікативних навичок, уміння розуміти стан людей, мати вплив на інших, проявляти витримку, спокій і доброзичливість, необхідні мовленнєві здібності. Подумайте, чи готові Ви працювати на користь людям у будь-яку погоду, повсякчас і за будь-яких умов?

БІЗНЕС(+/-)

Вас цікавлять сфера бізнесу, економіка й менеджмент, управління (планування, організація, контроль). Дану зацікавленість варто розглядати як таку, що визначає особливості «процесу» праці (такі, як невизначені умови, ризик, підвищені вимоги до ерудиції, постійне підвищення кваліфікації). Вам цікава робота в галузях професійної діяльності, що динамічно розвиваються. Предметний зміст діяльності (з «чим» або «ким» працювати – з машинами, людьми, знаками і т. п.) визначається співвідношенням інших інтересів.

ЗНАК(+/-)

Ви продемонстрували певний інтерес до знакових систем. Він об'єднує професії, пов'язані з текстами (упорядкування, ведення записів, пошук, аналіз та переробка інформації, накопичення та збереження різного роду відомостей) або цифрами, формулами, таблицями, кресленнями, схемами (кодування, схематизація, розрахунки). До типу «Людина-Знак» належать як гуманітарні, так і технічні професії (це, в першу чергу, залежить від інших яскраво виражених інтересів), головне – це Ваше терпіння ставлення до роботи, яка багатьом здається нудною й монотонною з паперами, цифрами, текстами, документами. Але цей інтерес не настільки великий, щоб остаточно поринути в світ знаків. Подумайте, можливо, знакові системи «сухуваті» для Вас?

ПРИРОДА(+/-)

Ви продемонстрували невелику зацікавленість природою, проте вона не настільки висока, щоб обрати основним видом своєї діяльності роботу з тваринами, рослинами, у сфері медицини, хімії або екології. Можливо, Вам просто не вистачає інформації про ці сфери, щоб чітко визначитись із наявністю чи відсутністю покликання до таких професій. Якщо ж інформації достатньо, краще реалізувати інтерес до природи за межами своєї професійної діяльності або на дозвіллі.

РИЗИК(+)

Ви – людина достатньо ризикова. Можливо, Вам подобаються професії,

пов'язані з фізичною активністю й ризиком для життя (охоронець, пожежник, каскадер, льотчик, артист цирку, офіцер-військовослужбовець, спортсмен). Вам до вподоби перебувати в екстремальних умовах (геолог, лікар швидкої допомоги); відчувати гостроту емоцій (журналіст, слідчий); приймати рішення в умовах невизначеності (брокер, підприємець, продюсер). Якщо Ви також виявляєте інтерес до техніки, Ви будете гарним технологом на важкому виробництві (енергетика, хімічна промисловість, машинобудування, будівництво). Проте подумайте: чи хотіли б Ви робити ризик постійним атрибутом роботи, можливо, Вам достатньо буде реалізувати свій потяг до ризику в хобі та на дозвіллі?

Рекомендації з профільних напрямків

Перевд вами представлені напрямки профільного навчання, рекомендовані Вам в першу чергу. Кількість рекомендованих профільних напрямків може бути різною - це залежить від результатів Вашого тестування. Якщо нижче Ви не бачите опису - це означає, що за результатами тесту складно виділити домінуючі напрямки навчання.

ІНЖЕНЕРНИЙ(+)

Вам цілком підходить навчання за профілем «Інженерний». Основні предмети – фізика, математика, (допоміжні - інформатика, хімія). Інтерес до конструювання, до галузі виробництва, до роботи з реальною технікою (літаки, машини, електроніка, прилади і т. п.). Майбутні напрямки роботи – інженери, технологи, механіки в різних галузях промисловості, розробка високо-технологічних продуктів і т. п.

ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИЙ(+)

Вам цілком підходить навчання за профілем «Фінансово-економічний». Основні предмети – економіка, математика, економічна географія, суспільствознавство (допоміжні – мови, право). Майбутні напрямки роботи – економіка, фінанси, менеджмент, маркетинг і т. п.

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ(+)

Вам цілком підходить навчання за профілем «Інформаційно-технологічний». Основні предмети – інформатика, математика (допоміжні – фізика, іноземна мова). Майбутні напрямки роботи - сфера інформаційних технологій, нові розробки (програмування, проектування баз даних, автоматизація процесів), та прикладне використання готових програм і систем (дизайнери, верстальники, оператори і т. п.); прикладна математика.

Напрямки розвитку

Судячи з результатів тестування, Вам необов'язково розвивати якісь психологічні якості за допомогою спеціально організованих тренінгових програм, перерахованих у тесті, тому що багато якостей знаходяться у Вас в оптимальному стані. Проте за наявності інтересу та бажання, Ви завжди самі

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Блок: АКТУАЛЬНІСТЬ ТРЕНІНГОВИХ ПРОГРАМ										
Мотивація	1,4									Мотивація
Інтелектуальний розвиток	3,4									Інтелектуальний розвиток
Комунікативні навички	1									Комунікативні навички
Лідерство і стосунки	2									Лідерство і стосунки
Самоорганізація	3,6									Самоорганізація
Емоційна саморегуляція	1,6									Емоційна саморегуляція
Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Рис. 3

можете обрати ту чи іншу програму, яка буде цікава для Вас своєю метою та змістом.

Можливості використання:

Комплекс «Профорієнтатор» в першу чергу орієнтований на роботу зі старшокласниками (учнями 8-11 класів), що розглядають питання про вибір професії, профілю навчання, відповідного вищого або середнього спеціального навчального закладу, а також, з випускниками шкіл, які ще не мають досвіду роботи. Як зазначалось раніше, у виборі професії дуже важливим є співвідношення між психологічними здібностями людини і відповідними характеристиками професії. Комп'ютеризований комплекс «Профорієнтатор-УА» дозволяє це зробити на основі аналізу інтересів, здібностей та особистісних якостей учнів в межах діагностики їх **професійних схильностей**.

У діагностичній роботі розробники тесту спиралися на те, що, по-перше, професія має бути цікава. Якщо дитині подобаються тварини, рослини, то і в професійній діяльності їй буде цікаво взаємодіяти з об'єктами живої природи. Якщо вона любить техніку – то цікавість до цієї сфери може реалізуватись у діяльності інженера-конструктора або фізика-теоретика.

По-друге, будь-яка професія вимагає наявності так званих «професійно-важливих якостей» - наприклад, для коректора або перекладача важлива увага, для художника – образне мислення та уява тощо. Тому, обираючи певну професію, важливо усвідомлювати, які здібності особистості відповідають професійно-важливим якостям обраної спеціальності.

Крім цього, тип прогнозованої професійної діяльності має співпадати з особистісним, характерологічним типом. Наприклад, товариським людям більше підійдуть професії, пов'язані з численними контактами, а емоційно нестійким – не підходять рутинні види діяльності, які вимагають концентрації уваги протягом тривалого часу.

Таким чином, поняття «професійна схильність» слід трактувати як інтерес, підкріплений відповідними особистісними якостями та розвитком відповідних здібностей, інакше кажучи, співпадінням інтересів, здібностей та характеру людини для певної професії (групи професій). Тому тестовий матеріал фокусується на інтересах та здібностях, важливих для набуття освіти у відповідній професійній сфері [5, С. 41-69].

Другий напрямок використання профорієнтаційного комплексу - це розширення уявлень молодшої людини про **світ існуючих професійних напрямків та розуміння самого себе**. Розповсюдженими є випадки, наприклад, коли спілкування з іншими людьми або інші види професійної діяльності викликають у молодшої людини значний інтерес, але водночас, певні здібності або особистісні риси, необхідні для здійснення цієї діяльності виражені недостатньо. Як зазначалося, за допомогою тестування за програмою «Профорієнтатор-УА» можна отримати диференційовані уявлення про рівень прояву власних інтересів у 8 сферах професійної діяльності, ступінь вираженості 4-х полярних особистісних якостей та рівень розвитку 6-тьох основних факторів розумової діяльності. Такий діагностичний зріз поглиблює уявлення молодшої людини про існуючі професійні можливості та їх зв'язок зі своїми особистісними унікальними характеристиками.

Подекуди, у процесі профорієнтаційного аналізу, стає зрозумілим, що в юнака чи дівчини існують протиріччя між сферою інтересів, сферою особистісних якостей та сферою здібностей, інакше кажучи, фактично немає яскраво виражених схильностей. Таким чином, виокремлюється третій напрямок використання профорієнтаційного комплексу «Профорієнтатор» - **побудова корекційно-розвиваючої програми** для розвитку необхідних якостей та здібностей.

Рекомендації щодо вибору професії надаються у межах кола спеціальностей, які відображають найбільш поширені **профілі підготовки** сучасного фахівця з вищою та середньою освітою (включно з необхідними для вступу іспитами ЗНО), у вигляді відповідних або невідповідних для молодшої людини профілів навчання (фінансово-економічний, фізико-математичний тощо). Система інтерпретації методики доповнено спеціальною додатковою діаграмою, що включає рекомендовані респонденту профільні класи. Зараз вона складає 9 профільних напрямків навчання: творчий, лінгвістичний; суспільно-гуманітарний; фінансово-економічний; інформаційно-технологічний; інженерний; фізико-математичний; природно-науковий; природничо-технологічний) [5, С. 41-69].

Таким чином, розглянувши отриманий графічний профіль психолог може відповісти на наступні запитання:

- Які професії в чому підходять молодшій людині на основі аналізу її інтересів, здібностей та особистісних характеристик;
- Який профільний клас обрати у школі;
- У якому напрямку слід отримувати майбутню професію;
- В яких ВУЗах можна отримати відповідну освіту та які екзамени необхідно для цього складати;
- Як обрати школу або коледж;

- Яким чином скорегувати виявлені тестом слабкі риси характеру;
- Яким чином розвивати «занедбані» сфери інтелекту;
- В яких корекційно-розвиваючих заняттях або тренінгах слід прийняти участь;

Комплекс «ПРОФОРІЄНТАТОР-УА» може бути використаний у рамках проведення профорієнтаційних консультацій на базі:

- шкіл (формування профільних класів, профорієнтаційна робота, психолого-педагогічний супровід);
- консультаційних центрів (профорієнтаційна робота, рекомендації програм із розвитку);
- приймальних комісій вищих і середніх професійних освітніх закладів (підбір спрямування/спеціальності навчання, рекомендації щодо додаткових програм підготовки абітурієнтів)

Історія створення, етапи адаптації та психометричні параметри

Методика «ПРОФОРІЄНТАТОР-УА» розроблена в 2012 році та являє собою перекладену українською мовою, апробовану та адаптовану в Україні версію методики «ПРОФОРІЄНТАТОР». Розробники обох версій методики «ПРОФОРІЄНТАТОР - УА» - В.В. Алтухов, О.Л. Кувшинова, Т.М. Ленг. Розробники оригінальної методики «ПРОФОРІЄНТАТОР» - О.Г. Шмельов, О.І. Рихлевська, О.М. Кононов [5, С. 41-69]. Своєю появою сучасна методика «Профорієнтатор» з'явилася завдяки як організаційній підтримці, так і теоретичним розробкам Є.А.Клімова в області профорієнтації [6, С.63-74].

Апробація методики в Україні розпочалась у 2011 році та відбувалась у декілька етапів. На початковому етапі профорієнтаційну діагностику за методикою «Профорієнтатор-4.2» пройшли близько 3500 учнів загальноосвітніх шкіл та абітурієнтів м. Києва. За результатами позитивних відгуків та аналізом ефективності отриманих результатів було прийнято рішення щодо адаптацію тестового комплексу «Профорієнтатор» в Україні. Тестові завдання було перекладено українською мовою, зміст деяких завдань (зокрема, за шкалами «Лексика» та «Ерудованість» було видозмінено з урахування навчальної програми української загальноосвітньої школи. Початкова вибірка складала 563 особи у 8 регіонах України. Таким чином, розрахунок норм, використаних у версії методики за 2012 рік, проведено на вибірці близько 600 досліджуваних.

У 2012 психодіагностичний комплекс «Профорієнтатор-УА» було доопрацьовано з урахуванням отриманих психометричних даних надійності-узгодженості та показників внутрішньої валідності та доповнено інформацію щодо предметів ЗНО. Розрахунок норм за 2014 рік зроблено на вибірці 603 респонденти, які пройшли тестування за методикою «Профорієнтатор-УА» у 2013 році. Дані порівняльного аналізу психометричних характеристик

тесту представлено у таблицях 2 та 3.

Надійність-узгодженість (альфа Кронбаха) - являє собою оцінку надійності, що базується на гомогенності шкал та сумі кореляцій між відповідями респондентів на питання в межах однієї й тієї ж шкали.

Таблиця 2

Назва шкали	Методика ПРОФОРІЄНТАТОР-УА (ua)		Методика ПРОФОРІЄНТАТОР-УА (ru)	
	2012	2014	2012	2014
Техніка	0,81	0,8	0,74	0,74
Наука	0,71	0,72	0,74	0,75
Мистецтво	0,78	0,81	0,82	0,83
Спілкування	0,77	0,81	0,76	0,72
Бізнес	0,66	0,72	0,61	0,68
Знак	0,68	0,69	0,69	0,65
Природа	0,69	0,72	0,73	0,65
Ризик	0,76	0,74	0,75	0,75
Активність	0,7	0,69	0,71	0,7
Згода	0,61	0,56	0,61	0,66
Самоконтроль	0,73	0,72	0,72	0,72
Емоційна стабільність	0,74	0,72	0,75	0,64
Обчислення	0,51	0,45	0,49	0,49
Лексика	0,45	0,57	0,5	0,47
Ерудичія	0,6	0,55	0,63	0,5
Зорова логіка	0,44	0,44	0,49	0,43
Абстрактна логіка	0,39	0,42	0,5	0,43
Увага	0,44	0,59	0,51	0,53

Отримані дані свідчать про достатньо значимі показники за майже всіма шкалами, водночас, вказуючи на напрямки подальшої роботи та вдосконалення. За даними аналізу показників коефіцієнта Альфа Кронбаха у версії українською мовою «ПРОФОРІЄНТАТОР-УА» (ua) за двома вибірками (2012р.) та (2014р.) були суттєво покращені показники якісного змісту питань за шкалами - Мистецтво, Спілкування, Бізнес, Природа, Лексика, Абстрактна логіка та Увагу; zostалися на майже тому ж рівні показники за шкалами – Техніка, Наука, Знак, Самоконтроль, Зорова логіка; потребують подальшого доопрацювання та перегляду окремих пунктів шкали – Ризик, Активність, Згода, Емоційна стабільність, Обчислення. У версії російською мовою значимо зросли показники надійності-узгодженості за шкалами Бізнес, Згода, Увага; залишилися на тому ж рівні показники за шкалами – Наука, Мистецтво, Ризик, Активність, Самоконтроль, Обчислення; потребують ґрунтового перегляду шкали – Спілкування, Знак, Природа, Емоційна стабільність, Лексика, Ерудованість, Зорова та Абстрактна логіка.

Валідність тесту

Показані середні значення кореляцій окремих питань тесту з підсумковим балом за шкалою, показники якої вони діагностують. В практичному сенсі валідність можна інтерпретувати як «придатність» методики для вирішення поставленого завдання.

Таблиця 3

Назва шкал	Методика ПРОФОРІЄНТАТОР-UA (ua)		Методика ПРОФОРІЄНТАТОР-UA (ru)	
	2012	2014	2012	2014
Техніка	0,46	0,45	0,39	0,39
Наука	0,33	0,35	0,36	0,38
Мистецтво	0,39	0,43	0,45	0,46
Спілкування	0,36	0,41	0,35	0,32
Бізнес	0,28	0,34	0,24	0,3
Знак	0,28	0,29	0,29	0,26
Природа	0,35	0,38	0,38	0,31
Ризик	0,38	0,36	0,38	0,3
Активність	0,31	0,3	0,32	0,31
Згода	0,27	0,24	0,27	0,31
Самоконтроль	0,36	0,36	0,35	0,35
Емоційна стабільність	0,36	0,33	0,37	0,28
Обчислення	0,20	0,17	0,18	0,2
Лексика	0,18	0,23	0,22	0,19
Ерудиція	0,22	0,18	0,24	0,18
Зорова логіка	0,17	0,16	0,21	0,16
Абстрактна логіка	0,14	0,15	0,19	0,16
Увага	0,16	0,24	0,19	0,22

За умови таких вибірок значимим на рівні значущості $p > 0,001$ є коефіцієнт кореляції більше 0,05. Таким чином, можна побачити що питання всіх шкал тесту мають достатні параметри внутрішньої валідності, хоча звісно потребують подальшого перегляду та доопрацювання.

Достовірність

Ця психометрична властивість тесту, що захищає результати тесту від свідомих фальсифікацій (брехня, нещирість) або несвідомих викривлень, забезпечується самою процедурою тестування, бо у даному випадку ми маємо справу з процедурою самопізнання, а не експертизи; діагностика когнітивних компетенцій або здібностей, обмежена в часі, а самі результати дослідження обраховується комп'ютерною програмою, що суттєво підвищує точність отриманих показників.

Додаткові дані опитування респондентів, що проходили тестування за комп'ютерним комплексом «Профорієнтатор» у 2012 році наведено у наступних таблицях.

Дані опитування (після проходження основної версії тесту до надання результатів).

1. Наскільки цікавим для Вас був тест?

Таблиця 4

Відповіді	Методика ПРОФОРІЕНТАТОР-UA (ua)	Методика ПРОФОРИЕНТАТОР-UA (ru)
Дуже цікавий тест	38%	24%
Цікавий тест	51%	61%
Важко відповісти	8%	10%
Нецікавий тест	2%	3%
Зовсім нецікавий тест	1%	2%

2. Як часто вистачало часу на виконання завдань?

Таблиця 5

Відповіді	Методика ПРОФОРІЕНТАТОР-UA (ua)	Методика ПРОФОРИЕНТАТОР-UA (ru)
завжди вистачало	37%	25%
швидше вистачало	49%	55%
важко відповісти	6%	6%
швидше не вистачало	8%	14%
зовсім не вистачало	1%	0%

3. Як часто виникала ситуація, що Ви давали відповідь «навмання», не вдаючись у суть питання?

Таблиця 5

Відповіді	Методика ПРОФОРІЕНТАТОР-UA (ua)	Методика ПРОФОРИЕНТАТОР-UA (ru)
завжди так відповідав(-ла)	1%	0%
часто так відповідав(-ла)	10%	5%
час від часу так відповідав(-ла)	27%	31%
рідко так відповідав(-ла)	46%	44%

Таким чином, дані опитування свідчать, що більшість респондентів(89% та 85%) за обома версіями оцінюють тест як «цікавий» або «дуже цікавий»; більшості респондентів (86% і 80%) вистачало часу на виконання завдань, та більшість респондентів (63% і 64 %) ніколи або майже ніколи не відповідали навмання.

У 2017 році заплановано перевірку *прогностичної валідності* психодіагностичної методики «Профорієнтатор-УА» (ua/ru) за матеріалами відшкодованого анкетування.

Авторське право та наукові рецензії

У 2013 році отримано Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 47521 - Комп'ютерна програма «Комп'ютеризований профорієнтаційний комплекс тестування «ПРОФОРІЄНТАТОР-УА». Автори: В.В. Алтухов, О.Л. Кувшинова, Т.М. Ленг, О.Г. Серебряков, О.Г.Шмельов.

У 2013 році на методику «ПРОФОРІЄНТАТОР-УА» отримано висновок наукової групи Центру тестування і розвитку «Гуманітарні технології», Росія: Шмельова О. Г. - доктора психологічних наук, наукового консультанта Центру тестування і розвитку «Гуманітарні технології»; Серебрякова О. Г. - виконавчого директора Центру тестування і розвитку «Гуманітарні технології»; Кононової В. М. - кандидата психологічних наук, генерального директора Центру тестування і розвитку «Гуманітарні технології»; Алтухова В. В. - керівника науково-методичного відділу Центру тестування і розвитку «Гуманітарні технології»; Кузнецова К. Г. - кандидата психологічних наук, психолога-профконсультанта, провідного спеціаліста відділу профорієнтації Центру тестування і розвитку «Гуманітарні технології»; Кувшинової О. Л. - кандидата психологічних наук, провідного спеціаліста науково-методичного відділу Центру тестування і розвитку «Гуманітарні технології» (м. Москва).

У 2013 році методика «ПРОФОРІЄНТАТОР-УА» отримала рецензії Н.Є. Завацької, доктора психологічних наук, професора, завідувача кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (м. Луганськ); Л.А. Осадчої, кандидата психологічних наук, доцента кафедри фізичного виховання і психолого-педагогічних дисциплін Уманського національного університету садівництва (м. Умань); В.О. Шаповалова, фахівця-психолога Українського Бюро психофізіологічних досліджень та Безпеки (м. Луганськ).

У грудні 2014 року науково-методичною комісією з інформатизації закладів освіти Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти та науки України комп'ютерний профорієнтаційний комплекс тестування «Профорієнтатор-УА» було рекомендовано до висористання у загально-освітніх навчальних закладах (Протокол №4 від 02 жовтня 2013 року).

Таким чином, можна з впевненістю зазначити, що комп'ютеризований діагностичний комплекс «Профорієнтатор-УА» є ефективним засобом та сучасним інструментом методичного забезпечення практики професійної орієнтації учнів та молодих людей, профорієнтаційної допомоги та супроводу у працевлаштуванні, набутті професійної спеціалізації та перепрофілюванні молодих спеціаліс-

тів. Поєднуючи фундаментальний науковий підхід та сучасні інноваційні технології він є ефективною відповіддю на потреби самовизначення молоді в умовах інтенсивного розвитку та суспільних змін сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Каплуненко Я.Ю. Сучасні проблеми професійної орієнтації та кар'єрного консультування, III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч.2. – 364 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі (проект) – К.:Інститут Педагогіки АПН України, 2003. – 16 с.
3. Максименко С.Д. Диференційоване навчання: до проблем психологічного супроводу // Педагогіка і Психологія. – 2009. – 1(62). – С.46-53.
4. Сироватко О. Психологічне забезпечення профільної освіти // Психолог. – 2006. – №40. – С. 3-11.
5. Иванова О.Н., Одинцова В.В. Комплекс тестирования «Профориентатор»: психометрические и прагматические свойства теста // Психологическая диагностика. – 2006. – № 2. – С. 41-69.
6. Кононова В.Н., Шмелев А.Г. ДДО и «Профориентатор»: преемственность отечественных профориентационных методик // Вест. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. – 2010. – №2. – С.63-74.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Kaplunenکو Ya.Yu. Suchasni problemy` profesijnoyi oriyentaciyi ta kar'yernogo konsul'tuvannya, III Vseukrayins'ky`j psy`xologichny`j kongres z mizhnarodnoyu uchastyu «Osoby`stist` u suchasnomu sviti». – K.: DP «Informacijno-anality`chne agentstvo», 2015. – Ch.2. – 364 s.
2. Konceptiya profil`nogo navchannya v starshij shkoli (proekt) – K.:Insty`tut Pedagogiky` APN Ukrayiny`, 2003. – 16 s.
3. Maksy`menko S.D. Dy`ferencijovane navchannya: do problem psy`xologichnogo suprovodu // Pedagogika i Psy`xologiya. – 2009. – 1(62). – S.46-53.
4. Sy`rovatko O. Psy`xologichne zabezpechennya profil`noyi osvity` // Psy`xolog. – 2006. – #40. – S. 3-11.
5. Y`vanova O.N., Ody`nczova V.V. Kompleks testy`rovany`ya «Profory`entator»: psy`xometry`chesky`e y` pragmaty`chesky`e svojstva testa // Psy`xology` cheskaya dy`agnosty`ka. – 2006. – # 2. – S. 41-69.
6. Kononova V.N., Shmelev A.G. DDO y` «Profory`entator»: preemstvennost` otechestvenny`x profory`entacy`onny`x metody`k // Vest. Mosk. Un-ta. Ser.14. Psy`xology`ya. – 2010. – #2. – S.63-74.

Я. Ю. Каплуненко. *Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Киев, Украина.*
E-mail: yaryna.kaplunenko@gmail.com

Т. Н. Ленг. *Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Киев, Украина.*
E-mail: leng@proforientator.com.ua

Профориентационная диагностика: апробация и адаптация психодиагностического компьютерного комплекса «Профориентатор-UA».

Y. Y. Kaplunenko. *Center of testing and development "Humanitarian Technologies", Kiev, Ukraine.*
E-mail: yaryna.kaplunenko@gmail.com

T. M. Leng. *Center of testing and development "Humanitarian Technologies", Kiev, Ukraine.*
E-mail: leng@proforientator.com.ua

Career guidance diagnostics: testing and adaptation of psycho-diagnostic computer system «Proforientator-UA».

КОЗИЧ І.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та психології
освітньої діяльності,
Запорізький національний
університет, м. Запоріжжя, Україна

АСЕРТИВНА ПОВЕДІНКА – ЯК НОВОУТВОРЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розгляд асертивності (асертивної поведінки) як компонента конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи складає наукову новизну цього дослідження. Мета цієї статті - розглянути поняття асертивність, показати зв'язок понять асертивність та конфліктологічна компетентність, розглянути асертивність (асертивну поведінку) як одну з найважливіших якостей майбутнього педагога вищої школи при вирішенні педагогічних конфліктів, і як складову конфліктологічної компетентності.

Ключові слова: асертивність, асертивна поведінка, конфлікт, конфліктологічна компетентність

Рассмотрение асертивности (асертивного поведения) как компонента конфликтологической компетентности будущего педагога высшей школы составляет научную новизну исследования. Цель статьи - рассмотреть понятие асертивность (асертивное поведение) как одно из важнейших качеств будущего педагога высшей школы при разрешения педагогических конфликтов, и как компонент конфликтологической компетентности.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, конфликт, конфликтологическая компетентность

The article deals with an assertive behavior as a component of conflict competence of the future teacher of the higher school. It is a scientific novelty of this research. Purpose of the article - to consider

the concept of assertiveness, show the connection between the concept of assertiveness and conflict competence, consider assertiveness as one of the important qualities of the future teacher of high school. The assertiveness is considered as a component of conflict competence, also because both terms provide decent, correct behavior in conflict situations. Assertive behavior of future high school teacher should be formed on pedagogy, psychology, conflictology, through discussions, role-playing games, solving conflict situations, pedagogical development recommendations for their prevention, prevent, solve and overcome.

Key words: *The assertiveness, an assertive behavior, the conflict, the conflict competence*

Досить часто асертивний підхід до проблеми, знімає необхідність конфліктувати, сердитися, кричати і т.п. Одне з новоутворень, яке має з'явитися у студентів майбутніх педагогів вищої школи у процесі формування конфліктологічної компетентності — асертивність.

Мета статті - розглянути поняття асертивності, показати зв'язок понять асертивності та конфліктологічна компетентність, розглянути асертивність (асертивну поведінку) як одну з найважливіших якостей майбутнього педагога вищої школи при вирішенні педагогічних конфліктів, і як складову конфліктологічної компетентності.

У вивченні проблеми асертивності ми спираємось головним чином на роботи закордонних психологів В. Каппоні, Т. Новака, М. Джеймса, Д. Джонгварда, М. Мольца, Г. Бэйера, Г. Фенстерхэйма, Р. Э. Алберті, М. Л. Эммонс, Г. Лінденфілда та ін... які присвячено опису зовнішньої поведінкової моделі успішної людини. Більш глибоке, екзистенціальне розуміння асертивності нам дають праці А. Маслоу, Э. Фромма, К. Роджерса, В. Франкла, Ф. Перлса, Г. Оллпорта, Ж. Леддлофа, Т. Харріса, Р. Эмерсона та ін.[2] Однак, незважаючи на те, що дані психологи не займалися вивченням асертивності, ними вироблено уявлення про здорову та зрілу особистість, які допоможуть нам пояснити даний феномен.

Категорія асертивності (впевненості) розглядається в цілому в контексті гносеологічної проблематики і вивчається як один з істотних аспектів знання, яке може придбати людина. У контексті філософського знання асертивність розглядається як базова впевненість людини у завтрашньому дні. У роботах відомого філософа П.Тілліха, що не апелює безпосередньо до поняття асертивності, присутня думка, яка багато в чому пояснює стан неусвідомлюваної тривоги сучасної людини. Відсутність упевненості в своєму становищі в сьогоденні і майбутньому - основа появи базової невпевненості людини, і як

наслідок – розвиток онтологічної тривоги і різних форм невротичного страху. Цікаво відзначити, що згодом дана думка знайде своє підтвердження вже в психологічних теоріях, що пояснюють природу виникнення різного роду невротичних розладів (А.Адлер, З.Фрейд, Д.Абрам, Г.-С.Салівен, О.Феніхель, К.Хорні та ін.) [2].

Асертивність близька за семантикою до понять внутрішньої стійкості особистості, особливо в тих моментах, коли людина не відчуває впевненості у собі та інших, що легко спричиняє негативний вплив на її особистість в цілому. Схожим також є поняття нонконформності, яке виступає одним з конструктивів такої інтеграційної когнітивної освіти як соціальний інтелект особи.

Принципи асертивності – це емпіричні правила поведінки в суспільстві, спілкування з оточенням. Причому спілкування спирається на істинно гуманістичні основи, заперечується маніпуляція, жорстокість і агресія стосовно іншого. Можна сказати, що асертивність є адекватною оцінкою свого стану й поведінки, це шлях до самореалізації, саморозвитку.

Світоглядною основою розуміння асертивності є філософія ненасильства. В роботах М. Ганді, І. А. Ільїна, А. А. Гусейнова, А. Гжегорчика, А. П. Назаретян, В. А. Сітарова та ін. дається моральна оцінка насильству, що сприяє усвідомленню і прийняттю ненасильницьких методів стосовно оточуючих. Моральна оцінка агресії з позиції філософії не насилля дозволить нам відокремити асертивність від конструктивної агресивності.

Актуальність цього дослідження полягає у тому, що поняття які пропонуються для розгляду є важливими не тільки у рамках психолого – педагогічних наук, але й мають певне значення для кожної окремої особистості поза межами науки. Актуальність дослідження також обумовлена необхідністю створення у вищій школі нового типу стосунків, де головними складовими цих стосунків буде відповідальність, компроміс і готовність до співробітництва. Однак, як показують дослідження, сьогодні для сучасного студентського середовища притаманна зарозумілість конкуренція у навчанні, де кожен сам за себе, що суперечить принципам самої освіти, яка має будуватися на позиціях співробітництва.

Розгляд асертивності (асертивної поведінки) як компонента конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи складає наукову новизну цього дослідження.

Л.М. Цой визначає конфліктологічну компетентність – як здатність людини у реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту й перехід від соціально - негативних процесів до соціально-позитивних. Конфліктологічна компетентність представляє собою рівень розвитку обізнаності людини про діапазон можливих

стратегій конфліктуючих сторін і вміння допомагати у реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації [1].

Конфліктологічна компетентність включає у себе: розуміння природи протиріч і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів; наявність вміння безконфліктного спілкування у складних ситуаціях, вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникають; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, який виникає; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; вміння конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [1].

Асертивність – термін, запозичений з англійської мови, де він виступає похідним від дієслова *assert* - наполягати на своєму, відстоювати свої права. У словнику Вебстера це слово означає: “стверджувати або доказувати впевнено, показово”. У російську мову термін проникнув в середині 90-х, після публікації популярної книжки чеських авторів В.Каппоні і Т.Новака “Як робити все по-своєму” (в оригіналі – “Асертивність - у життя”) [2]. Асертивність є складним утворенням, що характеризується своєрідністю структури, змістовими й практично-дієвими якісними характеристиками.

Концепція асертивності сформувалася наприкінці 50-х - початку 60-х років ХХ в. у працях американського психолога А.Солтера і всотала в себе ключові положення, що входили в той порі в моду гуманістичної психології – зокрема, протиставлення самореалізації бездушному маніпулюванню людьми. Постійно звіряючи свої спонукання і вчинки з чужими очікуваннями й оцінками, людина соромиться своїх почуттів, боїться показати свою справжню особистість. Намагаючись перебороти незручність такого стану, людина сама мимоволі вчиться маніпулятивним прийомам, вчиться відповідати агресією на агресію або просто на критику, навіть справедливу. [4]

Асертивність – це практичний метод в галузі міжособистісної комунікації. Цей метод дозволяє висловлювати свою думку, не боячись заперечувати.

Цей метод, з погляду поведінкових тактик, можна розглядати як альтернативний маніпулятивній поведінці. Асертивність відкидає усі форми маніпуляцій. Вона учить спокійно, без агресії протидіяти маніпуляторам, залишаючись на висоті положення, тобто асертивна поведінка припускає також відмову як від агресивної, так і від пасивної поведінки.

Асертивність – це також і якість особистості, риса характеру, яка проявляється в самоствердженні особистості; свідомому прийнятті вимог інших без страху, невпевненості, напруги, іронії тощо. Асертивна людина не діє на шкоду іншим, поважає чужі права, при цьому з повагою відноситься і до самої себе. Вона може переконати інших надати їй допомогу, чи ставитися до неї люб'язно, домовитися і знайти компромісне рішення проблеми. Її харак-

терне позитивне відношення до людей і адекватна самооцінка.

Поняття «асертивність» не існує само по собі, а включає достатньо широкий спектр суміжних понять, з якими має прямий і зворотній зв'язок. Прямий зв'язок складають такі поняття як: асертивна поведінка, впевнена поведінка, ефективна комунікація, емоційна та соціальна компетентність, соціальна сміливість. Зворотний зв'язок – агресивна, пасивна поведінка, маніпуляція, невпевненість, соціальний страх, нерішучість та ін. [5].

Для асертивної поведінки характерним є впевненість у собі як показник ціннісного ставлення і до себе і до інших, соціальна сміливість, ініціативність у соціальних контактах, спокій, складається враження, що людина розслаблена. Мовлення такої людини виразне і зрозуміле, погляд відкритий. Людина, що поводить себе асертивно, створює навколо себе приємну атмосферу. Вона почувається впевнено ще й тому, що добре орієнтується в сформованій ситуації. Вона нічого не навіює собі заздалегідь, уміє зустрічати гідно невдачу.

Процес становлення асертивності особистості – це самостійний і творчий процес і до нього людина має дійти самостійно. Однак, людина може стати асертивною виробив у себе навички асертивної поведінки і студентський вік є найбільш сприятливим періодом для розуміння і усвідомлення людиною своєї поведінки і вибору життєвої позиції.

Реалізація асертивної поведінки передбачає використання різних асертивних технік. Їх застосування залежить від конкретних ситуацій взаємодії, відносин між тими, хто спілкується, і деяких інших факторів.

Існує ряд асертивних технік, що розрізняються, в основному дидактичними ознаками.

1. Дуже поширеною є техніка, образно названа «заїждженою платівкою». Нею можна користатися завжди, коли хочете домогтися задоволення своїх справедливих вимог. Але мова повинна йти про що – небудь таке, на що ви дійсно маєте незаперечне право. Якщо подібним шляхом домагатися того, у справедливості чого переконані тільки ви самі, то прогрішите проти етики асертивності. «Платівку» доречно використовувати в тих випадках, коли ваші права визначені формально – законом чи якимись розпорядженнями.

За допомогою даної техніки можна висувати претензії, наполягати, діяти під час звертання у різні інстанції, висувати вимоги до підлеглих (відповідно до трудового законодавства).

Таким чином, принцип дії техніки «заїжджена платівка» заснований на ясному, однозначному і найбільш лаконічному вираженні своїх вимог. Нехай протилежна сторона говорить що завгодно, ми будемо повторювати своє – як голка на ушкодженій платівці.

2. Техніка «перманентної відмови» полягає в тому, що замість «я хочу», той, хто говорить невпинно повторює «я не хочу». Ми однозначно, чітко і, по

можливості, більш лаконічно формулюємо те, чого не бажаємо (тобто «негативну» вимогу). Не дозволяємо провести себе убик від «нашої проблеми», не підтримуємо побічних тем і т. ін. (все аналогічно техніці «заїжджена платівка», але навпаки).

3. Техніка «компроміс» - досягнення консенсусу, коли обидві сторони вважаються «не в програмі» - одна з головних задач технології асертивності. У суб'єктивному плані для людини набагато приємніше домовитись з ким – небудь і одночасно досягти своєї мети, ніж просто домогтись бажаного, - потім жити з думками про те, що протилежна сторона, не в захваті від результату.

4. Критика. Правила асертивної критики передбачають чітке висловлювання своїх побажань. Принципово кажіть про справу, конкретну поведінку, а не про особистість партнера (його лінь, зіпсованість і інші негативні риси). Не виявляйте сарказму та іншої агресії.

Формування асертивності, як особистісної риси майбутнього педагога вищої школи в першу чергу передбачає усвідомлення людиною, наскільки її поведінка визначається її власними схильностями і спонуканнями, а наскільки - кимось нав'язаними установками. Часто виявляється, що педагог перебуває під владою установок, далеких від його справжнього іства, і від цього беззвітно страждає. Йому пропонується не тільки взяти на себе головну роль у сценарії власного життя, але і фактично переписати сценарій і виступити режисером усієї постановки.[4]

Джерелом асертивності майбутнього педагога вищої школи - має бути, на наш погляд, почуття професіоналізму, компетентності, тобто коли він знає, як, якими засобами, методами, техніками, здійснити позитивні зміни у спілкуванні із студентами, колегами попередити конфлікт, зняти напругу.

На наш погляд викладач (асертивний) має право: вимагати уваги і включеності аудиторії; домагатися дотримання правил навчальної дисципліни; наполягати на виконанні завдань; педагог (асертивний) не боїться: бути жорстким (інколи); бути м'яким (інколи); жартувати і грати (інколи); стикатися з агресією, уїдливістю, погрозами, байдужістю або закоханістю клієнтів, вихованців.

Отже, в основі всіх цих прийомів лежить взаємоповага, доброзичлива наполегливість, ввічлива вимогливість.

Впевнений (асертивний) педагог чітко знає: свої цілі, свої задачі, план своєї діяльності; свої сильні якості, свої обмеження.

Техніка асертивної поведінки передбачає: впевнену позу, жестикулювання, міміку; відкритий, спокійний погляд; впевнений голос, оптимальну силу голосу і темпу мовлення; асортимент поведінки у "важких" ситуаціях, продуманих заздалегідь; «Репетиція» перед дзеркалом варіантів поведінки; форму-

вання позитивного “самообразу”.

Отже, асертивна поведінка у комунікативному соціально - педагогічному процесі – це оптимальний варіант спілкування майбутнього педагога вищої школи із студентами, вихованцями, з колегами, який призводить до формування самостійної, відповідальної особистості, здатної успішно вирішувати проблеми – виховні, освітні, психолого – педагогічні.[3]

Як вже зазначалося асертивна поведінка - оптимальний, найбільш конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, і саме це визначення асертивної поведінки дає нам право вважати асертивність важливою складовою конфліктологічної компетентності, яка представляє собою рівень розвитку обізнаності людини про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін і вміння допомагати у реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації.

Ми розглядаємо асертивність як один із компонентів конфліктологічної компетентності, ще й тому, що обидва терміни передбачають гідне, правильне поведіння у конфліктних ситуаціях. На наш погляд синонімом цих понять можна назвати - співробітництво.

Висновки. Враховуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що зв'язок асертивної поведінки і конфліктологічної компетентності незаперечний.

Таким чином, асертивна поведінка – це метод поведінки людей, заснований на повазі до себе та інших, який дає можливість гідно домагатися поставленої мети.

Асертивну поведінку майбутнього викладача вищої школи слід формувати на заняттях з педагогіки, психології, конфліктології, шляхом дискусій, рольових ігор, розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій та розробкою рекомендацій щодо їх профілактики, попередження, розв'язання і подолання. Також основу психолого – педагогічної роботи з формування навичок асертивної поведінки можуть скласти тренінги асертивності метою яких відбувається формування успішної особистості.

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що асертивна поведінка майбутнього викладача вищої школи у конфліктній ситуації буде сприяти позитивному вирішенню певного конфлікту, або взагалі його попередженню.

Список використаних джерел:

1. Цой Л.Н. Проблемы подготовки конфликтологов к профессиональной деятельности в конфликтах.// <http://www.conflictmanagement.ru/>
2. Каппони В., Новак Т. Как делать всё по своему, или Ассертивность – в

- жизнь. – СПб.: Питер, 1995. – 186 с.
3. Фенстерхайм Г., Бэйер Дж. Не говори «Да», если хочешь сказать «Нет». Секреты психологии для всех. М.: Вече, 1997.
 4. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации // Сборник научных трудов конференции “Высокие технологии в педагогическом процессе” – Н. Новгород: Изд. ВПИ, 2000, с.138 – 139.
 5. Salter, A. Conditioned reflex therapy. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1949

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Tsoy L.N. Problemy podgotovky konflyktolohov k professyonal'noy deyatel'nosty v konflyktakh.// <http://www.conflictmanagement.ru/>
2. Kappony V., Novak T. Kak delat' vsë po svoemu, yly Assertyvnost' – v zhyzn'. – SPb.: Pyter, 1995. – 186 s.
3. Fensterkhaym H., Bëyer Dzh. Ne hovory «Da», esly khochesh' skazat' «Net». Sekrety psykholohyy dlya vsekh. M.: Veche, 1997.

И. В. Козыч. Запорожский национальный университет, Запорожье, Украина. **Ассертивное поведение – как новообразование процесса формирования конфликтологической компетентности будущего педагога высшей школы.**

I.V. Kozych. Zaporizhzhya National University, Zaporozhye, Ukraine.

Assertive behavior – as a new formation of conflict competence of the future teacher of the higher school.

E-mail: kozich@yandex.ru

КОШОВА Ю.О.,

викладач психолого-педагогічних
дисциплін,
Комунальний вищий навчальний
заклад Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-
педагогічний коледж»,
м. Біла Церква, Україна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ В УМОВАХ РЕФОРМ ОСВІТИ

У статті проаналізовано стан дослідженості проблеми формування психолого-педагогічного клімату в студентській групі в умовах реформ освіти. На основі теоретичного аналізу досліджено зміст поняття «психолого-педагогічний клімат» та особливості його формування. Також охарактеризовано основні чинники впливу на формування клімату в студентському колективі. Визначено місце керівника групи у формуванні згуртованості колективу. Описано особливості роботи куратора в умовах закладу та поза його межами. Важливо, що було досліджено практичний аспект поступової діяльності куратора групи з першого року до останнього, особливості роботи з дітьми-сиротами, неблагополучними та обдарованими для формування позитивного клімату. Здійснено практичне дослідження впливу змін в освіті на положення студентства та вплив педагогів на них. Охарактеризовано важливість підтримуючої та стимулюючої діяльності куратора для студентів. Також представлено модель студентської групи з позитивним та негативним психолого-педагогічним кліматом.

Ключові поняття: психолого-педагогічний ічний клімат, психологічна сумісність, виховна діяльність куратора, система оцінювання знань, вразливі категорії студентів

В статье проанализировано состояние исследования проблемы формирования позитивного социально-педагогического климата в студенческой группе в условиях реформ образования. На

основе теоретического анализа исследовано понятие «психолого-педагогический климат» и особенности его формирования. Также описаны основные факторы влияния на формирования климата в студенческом коллективе. Определено место и роль руководителя группы в формировании сплоченности коллектива. Описано особенности работы куратора в условиях учебного заведения и за его пределами. Важно, что было исследовано практический аспект последовательной деятельности куратора группы, начиная с первого года до последнего, особенности работы с детьми-сиротами, неблагополучными и одаренными для формирования позитивного климата. Было проведено практическое исследование влияния изменений в образовании на положение студенчества и влияние на них педагогов. Охарактеризовано важность поддерживающей и стимулирующей деятельности куратора для студентов. Также представлено модель студенческой группы с позитивным и негативным социально-педагогическим климатом.

Ключевые понятия: социально-педагогический климат, психологическая совместимость, воспитательная деятельность куратора, система оценивания знаний, уязвимые категории студентов.

In this article is analized the problem of forming social-pedagogical climate in the student group in terms of education reforms. The concept of "psycho-pedagogical climate" and features its formation are explored on the dases of theoretical analysis. The main factors of influence for the formation psycho-pedagogical climate in student's group have been identified. The local of the leader in the formation of team unity was determined. The features of curator's work of within the institution and beyond was described. Importantly, practical aspect of the curator' s work from the first year to the last was investigated, especially the work with orphans, disadvantaged and gifted to create a positive climate. Practical study of the impact of changes in education provision for students and teachers on the impact were investigated. The importance of supporting and stimulating activities for students curator was described. Model of student's group with positive and negative psycho-pedagogical climate were presented too.

Key concepts: social-pedagogical climate, psychological compatibility, curator of educational activities, system assessment, vulnerable students

На сучасному етапі розвитку освіти та у руслі реформ слід змінювати і систему взаємовідносин між вчителями та учнями, між вихователями та вихованцями, між викладачами та студентами. Ці зміни вносять характер збільшеної терпимості, товариськості та близькості на умовах ділової співпраці, яка необхідна обом сторонам та підвищує якість навчання.

Враховуючи це, слід звертати особливу увагу на те, щоб зміни, які вносяться до системи навчання не знижували якість освіти, а навпаки підвищували її.

Одним з найважливіших факторів, який впливає на якість навчання у ВНЗ, є взаємовідносини в колективі студентів. Адже лише за умов дружби, товаришування, взаємної підтримки та відповідальності можна досягти високого рівня навчальних досягнень та позитивного простору існування. Соціально-психологічна атмосфера в колективі багато в чому залежить не лише від ефективності спільної діяльності, але також від ставлення людей до діяльності, емоційний настрій, зовнішня мотивація і в решті решт - задоволеність життєдіяльністю.

Сьогодні, з урахуванням вимог змін в освіті, становище студентів та їх розуміння змін, які вводяться в систему навчання, стало незрозумілим. Студент ВНЗ, який вже звик до вимог та правил навчання свого ВНЗ, тепер втратив відчуття впевненості у завтрашньому дні і тому потребує особливої уваги та підтримки зі сторони педагогічного колективу та керівника групи (куратора). Саме на плечі куратора лягає завдання підтримати студентство та спрямувати їх зусилля у правильному напрямку.

Психологами, соціологами, педагогами та філософами завжди робляться спроби вивчити соціально-психологічний клімат колективів. Методичні та концептуальні підходи, оригінальні методи діагностики та конкретні шляхи регуляції соціально-психологічного клімату були запропоновані у роботах Б.Паригіна, К.Платонова, О.Шорохової, О.Зотової, З.Пушкар, Г.Войтович, М. Пех, Т.Ошовської, Ж.Ібраїмової та інших [3].

В одному кліматі рослина може розквітнути, в іншому - засохнути. Те ж саме можна сказати і про соціально-психологічний клімат: в одних умовах молодь відчуває себе некомфортно, прагне залишити групу, проводить в ній менше часу, їх особистісне зростання сповільнюється, а в інших випадках група функціонує оптимально і її члени отримують можливість максимально повно реалізувати свій потенціал.

Соціально-психологічний клімат (від грецького слова klima (klimatos) - уклін) – є одним із аспектів міжособистісних відносин, що проявляється у виді сукупності психологічних умов, які сприяють або суперечать продуктивній суспільній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі.

Одним з перших зміст соціально-психологічного клімату розкрив В.М.

Шепель, який характеризує дане поняття, як емоційне забарвлення психологічного зв'язку членів колективу, що виникає на основі їх близькості, симпатії, збігу характерів, інтересів, схильності.

За визначенням М.І. Єнікєєва, *соціально-психологічний клімат* – «це переважаючий в групі або колективі відносно стійкий психологічний настрій його членів, що виявляється у всіх багатообразних формах їх діяльності.

Трактування поняття «соціально-психологічний клімат» різноманітні, але всі вони мають на меті комфортні умови існування для кожного члена колективу. Щоб створити такі умови слід убезпечити колектив від тих чинників, які справляють негативний вплив.

Соціально-психологічний клімат залежить від великої кількості чинників, що позитивно або негативно впливають на нього. На деякі з них керівник може вплинути, а на деякі — ні. Ці чинники поділяють на зовнішні і внутрішні [4,7].

До зовнішніх чинників відносять ті, які з'являються поза межами функціонування колективу. До них відносять проблеми в сім'ях, соціальні проблеми регіону, катастрофи та інші. Оскільки зовнішні чинники знаходяться за межами прямого доступу керівника, то він повинен бути дуже досвідченим і уважним, щоб по можливості позбавитися від їх впливу.

До внутрішніх чинників відносяться ті, які з'являються безпосередньо в закладі перебування колективу. До них відносять:

- стиль керівництва,
- налагодженість навчально-виховного процесу,
- особисті якості працівників,
- корпоративна культура,
- груповий тиск,
- психологічна сумісність і спрацьованість людей в групі,
- співвідношення хлопчиків та дівчат в колективі,
- розміри первинного колективу,
- вікова структура колективу
- зміни у структурі навчально-виховного процесу [4,7].

Це далеко не повний список чинників впливу на колектив. На нашу думку, одним з найбільш ефективних чинників формування позитивного клімату в колективі є *особистість керівника групи*. На даний момент у ВНЗ III-IV рівнів акредитації зменшено важливість особистості куратора, але саме його вплив на колектив можна дослідити на прикладі ВНЗ I-II рівнів акредитації.

За дослідженням, проведеним у КВНЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж», виявлено, що 92% студентів вважають важливим наявність у їх навчальної групи куратора, який є помічником, другом та керів-

ником.

Діяльність наставника академічної групи спрямована на організацію навчально-виховної роботи, що поєднує навчально-виховний, науково-творчий, спортивно-оздоровчий та культурно-соціальний напрями.

Головне завдання куратора полягає в формуванні із студентської групи єдиного організованого колективу, який би міг у будь-який час вирішити навчальні, наукові, трудові та інші поставлені перед ним завдання.

Основна діяльність куратора здійснюється на підставі плану виховної роботи. Основна форма виховної роботи кураторів — кураторські години. Куратор виступає у ролі наставника, помічника, який допомагає вирішувати проблеми, пов'язані як з навчання, так і дозвіллям, а також є посередником між студентом та адміністрацією університету.

Для досягнення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі куратор не лише повинен здійснювати організаторську, оцінювальну та керівну діяльність, а також підтримувати, спрямовувати студентів та бути справжнім товаришем [2].

Враховуючи практику роботи зі студентською групою слід зауважити, що велику увагу слід приділяти позанавчальній діяльності куратора з групою. Це найлегший спосіб встановити довірливі та дружні стосунки. Слід ввести в практику проведення екскурсій, подорожей, пікніків групи, де кожна особистість може розкрити себе з іншої сторони. Це дозволяє молоді відчувати себе комфортно та невимушено та розкритися перед керівником групи. Також слід проявляти зацікавленість захопленнями та вподобаннями студентів, по можливості розділяти їх та допомагати у досягненні вищих цілей.

Спілкування поза межами навчального закладу є лише невеликою часткою роботи куратора. В навчально-виховному процесі також слід дослухатися до думки молоді. Якщо на першому році навчання куратор виконує роль організатора і керівника, то наприкінці першого року слід передати більшість обов'язків самим студентам. Це виховає в них відповідальність перед групою та перед керівником. Розподіл обов'язків бажано здійснювати з урахуванням вподобань студентів, це стане ще одним фактором добросовісного виконання дорученої справи. Після того, як процес адаптації студентської групи завершиться, куратору слід поступово змінити свою роль з керівника на помічника та наставника. Таким чином можливо дати молоді зрозуміти їхню важливість у житті, а також дає можливість реалізувати прагнення та бажання. Завдання керівника групи на даному етапі лише коригувати та спрямовувати діяльність. Після того як студенти дійсно стануть самостійними завдання куратора знову змінитися — тепер це буде людина-друг, товариш та просто один з членів колективу. Лише за умови дотримання таких правил та беззаперечної любові своїх студентів куратор зможе досягти дійсно високих результатів своєї робо-

ти та створити справді дружний, міцний та високо розвинений колектив.

Не слід забувати також про те, що у процесі навчально-виховної роботи куратора виникають негативні ситуації, які потребують обов'язкового втручання керівника та прийняття рішень покарання для деяких студентів. При виборі методу покарання не слід забувати про дотримання принципу поваги до особистості, її вікові особливості, а також уникати суб'єктивної оцінки зі сторони педагогів. Для студентської молоді важливо знати за що саме їх карають. Тому перед тим, як обрати як саме покарати студента, слід чітко обґрунтувати свою позицію та вибір виду покарання. Таким чином куратор не лише виправить ситуацію, досягне виконання необхідної дії, а також підвищить свій власний авторитет. Також не слід переносити покарання з одного виду діяльності на інший. Тобто, якщо студента було покарано в результаті низького рівня навчальних досягнень або за пропуски занять, то не слід згадувати про це при організації виховної роботи та переносити негатив з однієї ситуації на іншу. Це дасть можливість студентам реабілітувати себе та проявити краще в інших видах діяльності, а можливо навіть дасть поштовх до особистісного зростання та розвитку талантів та здібностей. Студент буде відчувати себе необхідним колективу та групі, а це в свою чергу стане запорукою успішного існування студентської групи.

Слід сказати, що входження України у європейський простір спричинило низку змін у вищій освіті, і ці перетворення лише розпочинаються. Студентська молодь, яка звикла до «старої», класичної освіти, відчуває себе ніяково та незрозуміло в умовах цих змін. Вони не розуміють чого слід чекати та до чого готуватися. Саме це спричиняє їх невпевненість та ніяковість, яка, в свою чергу, впливає на формування клімату в колективі.

Таким чином, ще одним завданням керівника групи стає підтримка та спрямування студентів у нових умовах. В першу чергу, куратор повинен забезпечити доступ до необхідної студентам інформації, донести сутність основних змін самостійно та пояснити важливість тих чи інших змін в освіті. Якщо студенти отримають від куратора таку інформацію, це забезпечить поступову готовність студентської молоді до змін, зніме психологічну напругу та стимулюватиме до розвитку, а можливо навіть до прояву активності у розробці певних частин, елементів нової системи освіти. Так, можна створити для студентів нову форму роботи та новий вид діяльності, який згуртує колектив. Такі прості, на перший погляд дії, допоможуть активізувати процес навчання та полегшать сприймання освітніх змін.

На такому само рівні занепокоєння студентів вищих навчальних закладів І-II рівнів акредитації (5-6 рівнів за новим законом «Про вищу освіту») викликає зміна системи оцінювання знань. За дослідженням, 98% студентів КВНЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж» не ознайомлені з

новою системою оцінювання, навіть не зважаючи на те, що велика кількість ВНЗ давно працює за кредитно-модульною системою. Також майже 76% студентів виявили занепокоєння з приводу введення такої системи оцінювання у коледжі. У деяких ситуаціях занепокоєння викликає нервовість, неврівноваженість та нестриманість, які також впливають на формування клімату в колективі. І знов, слід приділити увагу ролі педагогічних працівників. В першу чергу, викладачі повинні пояснити переваги та недоліки нової системи оцінювання, пояснити схему нарахування балів, систему складання іспитів та особливості переведення бальної системи у буквенну.

Таким чином, слід сказати, що викладачі у даній ситуації повинні зайняти позицію керівника, помічника, а не контролера. Кожен педагог повинен стати тим, до кого студент звернеться за консультацією та роз'ясненнями в першу чергу.

Також особливу увагу при формуванні колективу куратору слід приділяти дітям сиротам, дітям напів-сиротам, дітям з неповних сімей та дітям, які виховуються в неблагополучних сім'ях. Діти-сироти, не маючи навичок практичного життя, не можуть самостійно впоратись з різноманітними проблемами та приймати важливі для себе рішення. В обов'язки керівника групи входить допомога таким дітям, а також залучення інших студентів групи до надання допомоги. Спільна діяльність – це ще один фактор впливу на формування позитивного клімату в колективі. У таких ситуаціях можна використати систему наставництва. Як відомо, спільні досягнення згуртовують. Так і в цьому випадку. Діти-сироти, як одні з найвразливіших категорій студентів, потребують підтримки та допомоги. Важливо здійснити індивідуальну роботу з ними, щоб уникнути хвилювань та страхів, які можуть з'явитися. Тобто, проведення превентивної роботи є обов'язковим [6].

Дітям з неблагополучних сімей слід створити атмосферу спокою, злагоди та підтримки, щоб кожен студент, пішовши на навчання відчував себе частинкою колективу та прагнув проводити саме тут більшість свого часу. Такі діти, зазвичай, замкнені та не проявляють своїх страхів вербально. Переживання відбуваються у них, в більшій мірі, внутрішньо. Це і є основною причиною вважати, що саме такі студенти можуть стати першими, хто відчує тривогу та занепокоєння. Ще один момент, де потрібна підтримка педагогів.

Талановитій молоді слід надати можливість розвивати свої здібності як в межах навчального закладу, так і поза ним. Дитина лише тоді буде прагнути показати себе у навчальному закладі, коли зможе реалізуватись. Тому завданням куратора є надати можливість студенту проявляти свої здібності та розвивати їх. Обдарованим студентам найлегше адаптуватися до нових умов, тому їх допомога стане у природі кожному педагогу. Адже, спираючись на активних та розумних студентів можна досягти великих успіхів всього колек-

тиву та позитивний психолого-педагогічний клімат [6].

Для з'ясування природи позитивного клімату в колективі необхідно брати до уваги не просто те, що впливає на людей, але передусім сам факт впливу. При аналізі і розумінні клімату увагу слід зосередити на феномені впливу групи на особистість, на канали і механізми цього впливу, серед яких зараження, навчання, тиск і ін.

Сприятливий соціально-психологічний клімат характеризують оптимізм, радість спілкування, довіра, почуття захищеності, безпеки та комфорту, взаємна підтримка, теплота та увага у відносинах, міжособистісні симпатії, відкритість комунікації, впевненість, бадьорість, можливість вільно мислити, творити, інтелектуально і професійно зростати, робити внесок у розвиток організації, робити помилки без страху покарання і т.д.

Несприятливий соціально-психологічний клімат характеризують песимізм, дратівливість, нудьга, висока напруженість і конфліктність відносин в групі, невпевненість, страх помилитися або справити негативне враження, страх покарання, неприйняття, нерозуміння, ворожість, підозрілість, недовіра один до одного, небажання вкладати зусилля в спільний продукт, в розвиток колективу і організації в цілому, незадоволеність та інші.

Методи вивчення клімату в колективі можуть бути найрізноманітнішими. Найбільш часто використовуються: спостереження – найголовніший метод; інтерв'ю з керівниками та працівниками; опитування працівників за спеціально розробленою анкетою; аналіз документації фірми, що відбиває трудову активність, продуктивність, якість праці; та професійні тестові методи [5].

Найкраще виявити наявність позитивного психолого-педагогічного клімату в колективі – це наявність спілкування між студентами після завершення ВНЗ.

Але найголовніше, про що не слід забувати, це той факт, що будь-яка дія та вчинок куратора студентської групи повинен бути пронизаний почуттям любові до дітей. Це саме та найголовніша якість, без якої робота куратора не буде ефективною.

Список використаних джерел:

1. Андреева М.П. Профессиональные задачи социальной психологи в новой ситуации /М.П.Андреева // Психологический журнал. – Том 26. – 2005. – № 5. – С. 9-13.
2. Виховна робота у вищих навчальних закладах: Науково-методичний збірник. Спеціальний випуск: / Колектив авторів Національного університету харчових технологій, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, — К.: НУХТ, 2013. — 106 с.

3. Наумчук, Т. В. Роль куратора у процесі гуманізації взаємин студентів вищих навчальних закладів / Т. В. Наумчук, А. В. Тимчук, О. О. Красуля // Виховна робота у вищих навчальних закладах: науково-методичний збірник. - К.: НУХТ, 2013. — С. 81-82.
4. Пушкар З. Соціально-психологічний клімат у колективі та чинники, що впливають на його формування / З.Пушкар, Г.Войтович // Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє. – 2013. - №18.- с.133-143
5. Утлик В.Є. Психологічний клімат студентської групи /В.Є.Утлик// Інновації в освіті.- 2010. - №8. - с. 32-42
6. Freiberg, H. J. School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. London: Falmer Press. – 1999.
7. Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications Learning Environments Research, Vol.1. – 1998. – p.7-33.

Ю. А. Кошечая. *Коммунальное высшее учебное заведение Киевского областного совета «Белоцерковский гуманитарно-педагогический колледж»*, Киев, Украина.

Педагогическое влияние на формирование позитивного социально-педагогического климата в студенческой группе в условиях реформ образования.

Y. Koshova. *Municipal Higher Educational Establishment of Kyiv Regional Council «Belotserkovsky Humanitarian Pedagogical College»*, Bila Tserkva, Ukraine.

Pedagogical influence on the formation of positive social and psychological climate in student groups in the situation of educational reform.

E-mail: malyuk2006@ukr.net

КУКУЛЕНКО-ЛУК'ЯНЕЦЬ І.В.,
кандидат психологічних наук, доцент,
Черкаський національний університет
імені Б. Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ПСИХОДІАГНОСТИКА ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ МАСКУЛІННОСТІ/ФЕМІННОСТІ В СТРУКТУРІ ПСИХІКИ ЖІНКИ-ПЕДАГОГА

Стаття містить методику експериментального дослідження, спрямованого на необхідність діагностики та психокорекції симптомокомплексу маскулінності/фемінності у структурі психіки жінки-педагога. Здійснення експериментального дослідження базувалося на чотирьох основних компонентах: концептуальне уявлення про світотворчу сутність жінки; психодіагностичний компонент; психокорекційний компонент; актуалізація творчого потенціалу особистості жінки. У публікації визначені характерні риси, котрі притаманні маскулінності та фемінності. Визначено, що є необхідність розвивати у жінок-педагогів деякі маскулінні риси, оскільки вони знижують внутрішню тривожність і стресовість. Психічні захисти, покликані утримувати психічну рівновагу суб'єкта, знижувати рівень тривоги, напруженості, дуже часто зумовлюють деструктивні реакції суб'єкта: регресивну поведінку, закритість для нового досвіду. Крім того, психічні захисти виконують свою роль тимчасово, а проблема залишається. Емоційні переживання мають здатність піднімати із несвідомості витіснені, значущі емоційні змісти попереднього досвіду. Тому, важливим чинником для визначення домінантних рис у особистості жінки є діагностика її схильності до фемінної, маскулінної чи андрогінної поведінки.

Ключові слова: симптомокомплекс маскулінності/фемінності, тривожність, психодіагностика, психокорекція, світотворча сутність, концептуальна модель, психічні захисти.

Статья презентует методику экспериментального исследования, ориентированного на необходимость диагностики и психо-

коррекции симптомокомплекса маскулинность/фемининность в структуре психики женщины-педагога. Реализация экспериментального исследования основывалась на четырех основных компонентах: концептуальное представление о мирозидательной сущности женщины; психодиагностический компонент; психокоррекционный компонент; актуализация творческого потенциала личности женщины. В публикации названы характерные черты, которые присущи маскулинности и фемининности. Определено, что есть необходимость развивать у женщин-педагогов некоторые маскулинные черты, поскольку они снижают внутреннюю тревожность и стресс. Психические защитные механизмы, могут удерживать психическое равновесие субъекта, снижать уровень тревоги, напряженности, очень часто обуславливают деструктивные реакции субъекта: регрессивное поведение, закрытость для нового опыта. Кроме этого, психические защитные механизмы исполняют свою роль временно, а проблема остается. Эмоциональные переживания имеют способность поднимать из бессознательного, вытесненные, значимые эмоциональные содержания предыдущего опыта. Поэтому, важным моментом для определения доминантных качеств в личности женщины есть диагностика ее приближенности к маскулинному, фемининному или андрогенному поведению.

Ключевые слова: симптомокомплекс маскулинность/фемининность, тревожность, психодиагностика, психокоррекция, мирозидательная сущность, концептуальная модель, психические защитные механизмы.

The article presents the methodology of the experimental research with the orientation on the necessity of the diagnostics and psychocorrection of the symptom complex masculinity/femininity in the structure in the psychic of the women-educator. The realization of the experimental research was based on the four main components: the conceptual imagination about worldcreative nature of the women; psychodiagnostic component; psychocorrection component; actualization of the creative potential of the woman. The paper presents the characteristic features that are inherent in masculinity and femininity. It was determined that there is a need to develop in the women-educators, some masculine traits, since they reduce internal anxiety and stress. Psychological defense mechanisms can keep psychic balance of the person, lower levels of anxiety, tension, but

very often cause destructive reactions of the person regressive behavior, closed to new experiences. In addition, the psychic defenses make their role temporarily, but the problem remains. Emotional experiences have the ability to lift the unconscious, repressed, significant emotional content of previous experience. Therefore, an important point for the determination of the dominant qualities in the woman's person has her diagnosis proximity to masculinity, femininity, or androgen behavior.

Key words: *the symptom complex masculinity/femininity, anxiety, psychodiagnostic, psychocorrection, worldcreative nature, the conceptual model, psychological defense mechanisms.*

Постановка проблеми. Функціонування особистості жінки, на всіх рівнях життєдіяльності, детермінується значущим досвідом колишніх переживань. Найбільш сильний і неусвідомлюваний вплив мають первинні події, ситуації. Саме вони зумовлюють закритість для нового досвіду, мінімізуючи результативність життєвої і пізнавальної активності. Відповідно виникає потреба психологічної діагностики і корекції глибинних психологічних проблем і внутрішніх дисгармоній.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами жіночої психології, проблемами жінки у професійній діяльності займалися такі вчені як Максименко С. Д., Титаренко Т. М., Сохань Л. В., Василюк Ф. Е., Менегетті А., Сібілл Б-О., Хорні К., Естес К. П., та інші.

Проте, поза увагою дослідників залишається питання діагностики та корекції категорій маскулінності/фемінності у внутрішній структурі психіки жінки-педагога.

Цілі дослідження. Метою нашого дослідження є необхідність показати концептуально-експериментальний підхід до проблеми діагностики та корекції жіночих дисгармоній у межах симптомокомплексу маскулінності/фемінності.

Виклад основного матеріалу.

Здійснення експериментального дослідження базувалося на чотирьох основних компонентах: концептуальне уявлення про світотворчу сутність жінки; психодіагностичний компонент; психокорекційний компонент; актуалізація творчого потенціалу особистості жінки.

Перший компонент, що презентує концептуальне уявлення про світотворчу сутність жінки містить свідомі та несвідомі компоненти психіки, креативний потенціал, психічні захисти.

Психодіагностичний компонент містив визначення основних показників для нашого дослідження, таких як рівень креативності, маскулінність/фемінність, емоційна сфера жінки, внутрішньоособистісна конфліктність, ригідність/лабільність особистості.

У ході діагностичного дослідження акцентувалася значна увага на маскулінних і фемінних якостях жінки. Зіставивши статеву шкалу А. В. Neilbrun [1] та Сандри Бем [2], ми визначили основні жіночі та чоловічі риси.

Маскулінні якості:

Віра у себе, самовпевненість, схильність захищати свої погляди, похмурість, незалежність, атлетичність, мужність, наполегливість, сильна особистість, схильність до лідерства; вести за собою, переконливість, схильність до ризику, швидкість у прийнятті рішень, здатність розраховувати лише на себе (самонадія, самодостатність), пихатість, зверхність, владність, прямота, відкритість, значимість, наявність власної позиції, агресивність, здатність до конкуренції, амбіційність, честолюбність, цинічність, обережність, домінування, ініціативність, передбачливість, практичність, працьовитість, аналітичність, гострота розуму, винахідливість, витривалість, мстивість.

Фемінні якості:

Поступливість, здатність прощати, здатність допомагати; розуміння інших, піклування про людей, життєрадісність, залежність, сором'язливість, совісність, делікатність, ніжність, турботливість, театральність, потреба у лестошах, відданість, непередбачуваність, жіночність, надійність, співчуття, чутливість, сентиментальність, схильність до лідерства, потайливість, щирість, здатність втішати, привабливість, теплота, сердечність, м'якість, делікатність, дружелюбність, довірливість, покірність, не схильність до відкритих конфліктів, несистемність, любов до дітей, тактовність, спокій, традиційність, схильність до умовностей, емоційність, тривожність, легка збудливість, легковажність.

Психокорекційний компонент був спрямований на актуалізацію деяких маскулінних якостей, розвиток яких сприяв зниженню рівня тривожності особистості жінки, внутрішньоособистісної конфліктності, корекції ригідності і, відповідно, розкриттю творчого потенціалу жінки-викладача. *Психокорекційний компонент* містив завдання, метою яких було розкрити, актуалізувати у жінок андрогінного типу такі маскулінні якості як: віра в себе, самовпевненість, схильність захищати свої погляди, наполегливість, силу особистості, схильність до лідерства; вести за собою, переконливість, схильність до ризику, швидкість в прийнятті рішень, здатність розраховувати лише на себе (самонадія, самодостатність), передбачливість, ініціативність.

Психологічна корекція застосовувалася нами у ході формуючого експерименту. Опосередкована або прихована психокорекція завжди є конкретно

індивідуальною і передбачає корекцію особистісної проблематики окремої людини. Метою нашої ненав'язливої, опосередкованої психокорекції є допомога жінці у виявленні неусвідомлюваних чинників внутрішнього дискомфорту і тривожності. За рахунок усвідомлення особистісної проблематики з'являється можливість особистісного росту, відбувається гармонізація внутрішнього стану особистості, що, у свою чергу, сприяє вивільненню креативного потенціалу [4].

Наша практика переконує, що найбільш значним і обтяженим деструктивними наслідками є первинний досвід суб'єкта. Саме він потребує виведення на свідомий рівень, і необхідність зміни його впливу відображається на структуруванні життя суб'єкта. Тому наша опосередкована психокорекція у своїй основі спрямована на нейтралізацію психічних захистів (заміщення, витіснення, раціоналізація, інтелектуалізація та ін.), які актуалізуються внаслідок конфліктуючих імпульсів та спричиняють високу тривожність і ригідність психіки.

Характерною ознакою первинної ситуації є її емоційна значущість для суб'єкта. Емоції виконують функцію внутрішніх імпульсів, хоч первинно і детерміновані реальною дійсністю. Особливістю емоцій є те, що вони відображають відношення між потребою індивіда та можливістю її реалізувати в конкретних умовах. При цьому сила переживання, незалежно від його валентності, є показником значущої ситуації. Тому в актуальних умовах корекція визначається емоційним рівнем.

Розвиток особистості не відбувається лінійно і тому не може бути зведеним до автоматичної зміни чітко визначених стадій, подій. Кожна ситуація, пов'язана із сильними емоційними переживаннями, асоціюється з іншими, попередніми ситуаціями. Сучасні наукові дослідження дають змогу визначити роль пренатального досвіду. Внутрішньоутробний період має вплив на становлення особистості, пренатальний досвід, пологи й умови безпосередньо після народження визначають схильність суб'єкта до тривоги. Цей тип первинної тривоги відрізняється від пізнішої тривоги відсутністю психологічного змісту і неможливістю її усвідомлення.

Найбільш значущим моментом у житті кожної людини є травма народження. Народження розглядається як глибокий шок на фізіологічному та психологічному рівнях. Цей шок створює резервуар тривоги, порції якої вивільняються протягом усього життя. Причиною будь-яких неврозів є стан тривоги при народженні. Саме родова травма є першоджерелом подальшої тривожності. Відокремлення від матері є первинною травмою, а всі наступні різноманітні відчуження набувають травматичних ознак.

Акт біологічного народження є процесом смерті-відродження живої істоти як початкового і кінцевого пунктів існування, що надає їм значущості.

Переживання смертельно небезпечних ситуацій в багатьох досліджуваних випадках органічно переплітаються з різноманітними явищами, пов'язаними з процесом народження [3]. Навіть деякі фізіологічні моменти, що наявні в таких ситуаціях, несуть у собі ознаки типових подій під час пологів.

Різнопланові, більш чи менш суб'єктивно значущі умови визначають вплив цивілізації, культурно-історичних чинників та конкретної сімейної атмосфери.

Заслугує на увагу типове саме для слов'янських народів культивування образу сильної, владної жінки, яка, незважаючи на декларування релігійно пануючої ролі чоловіка в сім'ї, насправді цю роль виконує сама.

Крім цього, характерною ознакою нашого суспільства є явище емансипації, що сприяє формуванню у жінки таких рис, як діловитість, стриманість, раціоналізм. Оскільки прив'язаність до близької людини визначається психологічною силою, то, ідентифікуючи себе з таким об'єктом, суб'єкт набуває відчуття захищеності, стабільності. Характерною особливістю нашої культурно-історичної ситуації є визнання авторитету жінки маскулінного типу.

Таким чином, формування психіки жінки перебуває під впливом значущих умов. З одного боку – це внутрішні чинники, які можуть бути загальними, типовими (ті, що пов'язані з проявом вікових індивідуальних ознак) та індивідуально-неповторними (ті, які визначають унікальні ознаки суб'єкта). З іншого боку, розвиток особистості зумовлюється всією сукупністю соціальних, міжособистісних виявів. Уся сукупність та варіативність названих умов зумовлює унікально-неповторну картину значущого досвіду.

Своєрідність його реалізації полягає в неусвідомлюваному прагненні репродукувати значущі первинні (визначальні) стосунки. Таке неусвідомлюване репродукування інфантильних змістів характеризується деструктивністю: неадекватністю ситуації, закритістю для нового досвіду.

Захисна активність суб'єкта спрямована на те, щоб зберегти „Я” від перенапруги, незадоволення та тривоги. У психології під тривогою розуміють генералізований, дифузний емоційний стан, який виникає у ситуації невизначеної безпеки і проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій. Три основні типи тривоги, на думку А. Фрейд, мотивують появу психічних захистів: інстинктивна тривога, об'єктивна тривога та тривога свідомості.

Спочатку захист виконує роль епізодичну, ситуативну, та у випадку результативності його прояву психіка проявляє тенденцію до фіксації на тому способі, який у попередній ситуації сприяв розрядці напруженості, знімав тривожність, тобто – оптимізував стан суб'єкта. Таким чином, ситуативна захисна реакція стає тенденційною і, закріплюючись, стабілізується на рівні механізму [6].

Психічні захисти, покликані утримувати психічну рівновагу суб'єкта, зни-

жувати рівень тривоги, напруженості, дуже часто зумовлюють деструктивні реакції суб'єкта: регресивну поведінку, закритість для нового досвіду.

Тому вирішення проблеми здатності жінки до творення власного життєтворчого простору передбачає необхідність врахування і коригування психічних захистів суб'єкта.

Дисфункції психічних захистів зумовлюються, найперше, внутрішньою конфліктогенністю психіки. Тому системна організація навчально-виховної взаємодії на основі діагностики і корекції спроможна забезпечити більш високі навчальні результати.

Якщо психіка не може подолати внутрішній конфлікт, існує ймовірність виведення його назовні, в соціальне середовище. Ставши соціально конфліктною, особистість породжує нестерпні емоційні зіткнення, зумовлені потребою боротьби за владу, заради влади.

Наша практика переконує в можливості значної динаміки психіки під впливом нового досвіду. Завдання психокорекції полягає у виявленні витіснених змістів, їх аналізі і прийнятті суб'єктом. Результатом цього є внутрішня стабільність, гармонія між свідомою і несвідомою сферами психіки, оптимізація особистісного потенціалу.

Таким чином, ефективність креативних, психокорекційних вправ забезпечується їх спроможністю на основі виявлених у жінки прихованих нахилів і здібностей проаналізувати деструктивність, яка виникає від одностороннього розвитку її внутрішніх рис, а також актуалізувати в ній бажання прийняти й гармонізувати в житті обидва, хоч і протилежні, нахили для того, щоб бути цілісною особистістю. До формування психологічно здорової та цілісної особистості жінки можна наблизитися лише після вирішення внутрішніх конфліктів.

Наша практика показує, що серед працюючих жінок поширеним є рольовий конфлікт – зіткнення між несумісними ролями.

Психокорекційна робота сприяє оптимізації внутрішнього стану жінки-викладача, гармонізації особистісного розвитку, вивільненню креативного потенціалу. У результаті діагностико-корекційної роботи виникає потреба у подальшій актуалізації творчого потенціалу особистості жінки.

У ході експерименту нами використовувалися елементи гештальттерапевтичного методу, оскільки вони є продуктивними діагностичними і в той же час креативними засобами. Тому інформація, яка потрібна для психологічного розвитку, виявляється в безпосередній активності суб'єкта, зокрема при виконанні завдання.

Підбір методів і прийомів, їх адаптація та творча інтеграція дозволили створити систему впливів на психіку з метою забезпечення високих результатів у досягненні креативного розвитку. Особлива увага приділялася актуаліза-

ції емоційної сфери суб'єкта.

Емоції та почуття надають словам, вчинкам, усій поведінці суб'єкта певного колориту. Позитивні переживання надихають людину в її творчих пошуках і сміливих починаннях. Відомо, що на перебіг емоцій та почуттів людини впливає друга сигнальна система. Переживання можуть виникнути не тільки через обов'язковий вплив предметів, але можуть бути викликані й словами. Розповідь про пережите, яка несе навантаження катарсисом, може викликати у слухачів певний емоційний стан. Завдяки діяльності другої сигнальної системи емоції і почуття стають усвідомленими процесами, набувають суспільного характеру. Лише при діяльності другої сигнальної системи можливе формування таких складних почуттів людини, як моральні, інтелектуальні, естетичні.

Висновки з даного дослідження. У процесі дослідження ми мали змогу переконатися, що використання креативних завдань забезпечує активізацію емоційної сфери суб'єкта. Окрім цього, актуальні емоційні переживання мають здатність піднімати із несвідомості витіснені, значущі емоційні змісти попереднього досвіду (найчастіше із раннього дитинства).

Досить важливим чинником для визначення домінантних рис у особистості жінки є діагностика її схильності до фемінної, маскулінної чи андрогінної поведінки.

Перспективи подальших розвідок в даному напрямку вбачаємо у експериментальному дослідженні взаємозв'язку внутрішньоособистісної конфліктності жінки з симптомокомплексом маскулінності/фемінності.

Список використаних джерел:

1. Heilbrun A.B. Human sex role behavior. - New York: Pergamon, 1981,- X, 207 p.
2. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Бем С. – М., 2004. – 234 с.
3. Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.
4. Кукуленко-Лук'янець І. В. Психологічний креативно-розвивальний тренінг з використанням розмовної англійської мови / Кукуленко-Лук'янець І. В.//Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний та освітньо-методичний журнал. –Київ, 2005. –№ 12. –С.40–44.
5. Кукуленко-Лук'янець І. В. Психологія жінки-педагога: генеза світотворення особистості. Монографія / І. В. Кукуленко-Лук'янець. – Черкаси, 2014. – 402 с.
6. Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты / А. Фрейд; пер. с нем. А. Анваера. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 160 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Heilbrun A. B. Human sex role behavior. New York: Pergamon, 1981, X, 207 p.
2. Bem S. Linzy gendera: transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov [The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality]. Moscow, 2004, 234 p. [in Russian].
3. Grof S. Za predelami mozga [Beyond the Brain]. Moscow: Izdatel'stvo Transpersonal'nogo Instituta, 1993, 504 p. [in Russian].
4. Kukulenko-Luk'ianets' I. V. Psykholohichnyy kreatyvno-rozvyval'nyy treninh z vykorystanniam rozmovnoi anhlis'koi movy [Psychological creative developing training with the help of spoken English] // Praktychna psykholohiia ta sotsial'na robota : naukovo-praktychnyj ta osvitr'o-metodychnyj zhurnal – Practical Psychology and Social Work: scientific-practical and educational-methodical journal. Kyiv, 2005, no.12, pp. 40–44 [in Ukrainian].
5. Kukulenko-Luk'ianets' I. V. Psykholohiia zhinky-pedahoha: geneza svitotvorennia osobystosti. Monohrafiia [The Psychology of a Female Educator: the Genesis of Personal World Creation]. Cherkasy, 2014, 402 p. [in Ukrainian].
6. Freud, A. Ego i mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity [Ego and the Mechanisms of Defense]. Moscow: AST: Astrel, 2008, 160 p. [in Russian].

И. В. Кукуленко-Лукьянец. *Черкасский национальный университет имени Б. Хмельницкого, Черкассы, Украина.*

Психодиагностика и психокоррекция симптомокомплекса маскулинности/фемининности в структуре психики женщины-педагога.

I. V. Kukulenko-Lukyanets. *Cherkasy National University named after B. Khmelnytsky, Cherkassy, Ukraine.*

Psychodiagnostic and psychocorrection of the symptom complex masculinity/femininity in the structure of the woman-educator's psychic.

E-mail: inside2004@ukr.net

КУЧЕР З.С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри педагогіки
та методики технологічної освіти,
Криворізький національний
університет ДВНЗ
Криворізький педагогічний інститут,
м. Кривий Ріг, Україна

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано сучасний стан розвитку вищої професійної освіти в умовах євроінтеграції та виявлено проблеми підвищення якості самоосвіти. Стаття присвячена дослідженню практико-орієнтованого підходу у підготовці інженера-педагога. В основу практико-орієнтованого навчання пропонується покласти оптимальне поєднання фундаментальної та професійно-прикладної підготовки студентів у кредитно-модульній системі організації навчального процесу, що є необхідною умовою інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір. Метою практико-орієнтованого навчання є інтенсифікація процесу пошуку та накопичення нових знань, умінь та професійних компетенцій майбутнього інженера-педагога, здатного ефективно застосовувати їх у практичній діяльності. У статті висвітлено важливість самоосвіти у контексті європейського освітнього простору, що визначається рядом соціальних функцій, які дозволяють оптимально вирішувати суспільні та індивідуально значимі завдання.

Ключові слова: практико-орієнтований підхід, якість освіти, професійна самоосвіта, інженер-педагог, євроінтеграція, компетенції, професійно-прикладна підготовка.

В статье проведен анализ современного состояния развития высшего профессионального образования в условиях европейской интеграции, выявлены проблемы повышения качества самообразования. Статья направлена на исследование практико-ориентированного подхода в высшем

профессиональном образовании. В основу практико-ориентированного обучения предлагается положить оптимальное сочетание фундаментальной и профессионально-прикладной подготовки студентов в кредитно-модульной системе организации учебного процесса, что является необходимым условием интеграции высшего образования Украины в европейское образовательное пространство. Целью практико-ориентированного обучения является интенсификация процесса поиска и накопления новых знаний, учений и профессиональных компетенций будущего инженера-педагога, способного эффективно применять их в практической деятельности. В статье освещено важность самообразования в контексте европейского образовательного пространства, что определяется рядом социальных функций, которые позволяют оптимально решать общественные и индивидуально значимые задачи.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, качество образования, профессиональное самообразование, инженер-педагог, евроинтеграция, компетенции, профессионально-прикладная подготовка.

The article analyzes the current state of higher professional education in terms of European integration and discloses problems improving the quality of self-education. The article investigates practice-based approach to the preparation of an engineer-teacher. Practice-based education is offered to be based on optimal combination of fundamental and professional applied training of students in credit-modular system of educational process, which is essential for the integration of higher education of Ukraine into the European educational space. The purpose of practice-based learning is the intensification of the search process and accumulation of new knowledge, skills and professional competence of the future engineer-teacher who can effectively apply them in practice. The article highlights the importance of self-education in the context of the European educational space, which is determined by a range of social functions that allow optimally solve important social and individual tasks.

Key words: practice-based approach, quality of education, professional self-education, engineers-teachers, European integration, competence, professional applied training.

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення та підвищення рівня якості є найважливішою проблемою, яка значною мірою обумовлюється потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її самореалізації. Одним із основних завдань системи вищої професійної освіти є сформованість такої якості особистості як конкурентоздатність та мобільність, які потребують безперервної самоосвіти. Державні законодавчі документи щодо реформування системи освіти визначають чітке завдання підвищення якості освітньої діяльності, що неможливо реалізувати без організації самостійної навчальної діяльності. Проте проблема самоосвіти найбільш актуальною стала в останні десятиріччя, коли об'єм інформації в рази зріс, а для її оброблення та збереження почали застосовувати інформаційно-комунікативні технології.

Реформування системи вищої професійної освіти України у контексті Болонського процесу розкрито у працях В.С.Журавського, Я.Я.Болюбаши, С.Ніколаєнко, О.М.Спіріна, М.Ф.Степко, В.Д.Шинкарука та ін.. Окремі аспекти впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу як необхідної умови інтеграції вищої освіти України у європейський освітній простір висвітлено у публікаціях В.Ю.Огнев'юка, Л.В.Пшеничної, Ю.Рудавського, А.В.Фурмана та ін..

Проблема реалізації кредитно-модульної системи органічно пов'язана з організацією самоосвітньої роботи студентів, як основною формою їх пізнавальної діяльності. Організація самоосвітньої діяльності була предметом дослідження А.Н.Алексюка, Т.А.Алексєєнко, М.І.Бондаренко, П.І.Підкасистого, Н.Л.Пелагейченко та ін.. Важливість самоосвіти та умови її організації в контексті євроінтеграції розкрито у публікаціях О.В.Бурлуки, Г.М.Коджаспірової, Т.В.Літвіненко, Н.Л.Пелагейченко. Не менш цікавими для нашого дослідження стали наукові праці вчених, які вивчали проблему формування мотивів пізнавальної діяльності (І.В.Зайцева, І.А.Зимня, О.С.Кочарян, А.К.Маркова, К.К.Платонов, Х.Хекхаузен, В.А.Якунин).

Серед шляхів, спрямованих на формування конкурентоздатності майбутніх інженерів-педагогів, підвищення якості вищої професійної освіти ми вбачаємо широке впровадження практико-орієнтованого навчання. Означена проблема висвітлена у публікаціях С.С.Полісадова, В.С.Просалової. Недостатня кількість досліджень у обраному напрямку визначила тему нашого дослідження.

Для того, щоб період з 2015 до 2020 року став ключовим у реалізації стратегій щодо визнання вищої освіти України в європейському і світовому освітньому просторі, необхідне впровадження нових механізмів, серед яких основними варто назвати: запозичення досвіду сусідніх з Україною держав-членів ЄС та адаптування законодавства України до вимог Болонського

процесу. Ю.Федорченко визначив такі пріоритети у розбудові системи якості вищої освіти, серед яких: відповідна реорганізація (укрупнення) вищих навчальних закладів; тісна співпраця навчальних закладів з роботодавцями при розробці освітніх програм; вдосконалення теперішньої практики функціонування кредитно-модульної системи; впровадження стандартів освітньої діяльності; на постійній основі здійснення моніторингу освітньої діяльності новоствореним НАЗЯВО [8].

Підготовка кваліфікованого інженера-педагога орієнтована на компетентну, відповідальну, самостійну особистість студента, здатну приймати рішення й діяти самостійно. Перш за все, рівень особистісної компетентності залежить від системи мотивів, які є основою функціонування будь-якого виду діяльності, у тому числі й навчальної.

Існує протиріччя між системою вищої професійної освіти та сучасним бізнесом і виробництвом спонукає до пошуку нових підходів в організації навчального процесу. С.С.Полисадов пропонує змінити традиційну технологію навчання передачі знань на технологію навчання із набуттям досвіду. Автор виділив чотири підходи до організації практико-орієнтованої освіти: організація виробничих практик за профілем підготовки з метою набуття реальних професійних компетенцій; формування у студентів професійно-значимих якостей; створення інноваційних форм професійної зайнятості студентів; створення умов для набуття знань, умінь та досвіду при вивченні навчальних дисциплін з метою формування у студентів мотивованості та усвідомленої необхідності набуття професійної компетентності у процесі навчання [5].

На шляху підвищення якості підготовки майбутнього фахівця відбуваються вагомі зміни в його мотиваційній сфері, причому важливим етапом є момент підтвердження вибору професії і отримання особистісного смислу в майбутній професійній діяльності. Тільки тоді навчальна діяльність студента отримує для нього більшу привабливість та стимулює його активність в отриманні знань саме у цій професії. На основі психологічного аналізу визначених особливостей структури й функціонування навчальної мотивації студентів О. Кочарян сформулював рекомендації щодо організації навчальної роботи зі студентами. Він вважає, що необхідно будувати процес навчання на принципах суперництва, реалізації результатів праці, близькості до «життя» [2,с.33]. На нашу думку це дозволить сформувати широку соціальну мотивацію. Реалізація цього принципу можлива за активної участі студентів у конкурсних проектах, студентських наукових конференціях, розробленні серії моделей різного призначення та їх представлення на конкурсах та виставках із певним заохоченням (соціальним, навчальним чи матеріальним).

Заслугує на увагу запропонована до реалізації концепція впроваджен-

ня практико-орієнтованого підходу, де основним елементом цієї системи є студенти, які будуть взаємодіяти з іншими елементами освітньої системи, такими як: система освітніх стандартів, освітні заклади, державні та регіональні органи влади, бізнес-середовище, центри сертифікації та акредитації, виставкові центри, освітні методики та технології [6, с.33].

Дослідження умов навчальної активності сучасних студентів не втрачає своєї актуальності, оскільки раніше отримані емпіричні дані на цей час не відбивають сучасного стану зазначеної проблеми. Сучасні трансформації суспільства істотно змінюють зовнішні (соціальні) мотиви навчання, соціальну престижність вищої освіти, значущість професії, потреби суспільства у фахівцях певного напрямку, уявлення студента про власну професійну реалізацію, що у свою чергу суттєво модифікує внутрішні мотиви особистості. Регуляторним компонентом навчальної діяльності виступає мотивація навчання, яка не тільки забезпечує високу результативність навчання при безпосередньому педагогічному впливі, але й визначає пізнавальну активність студентів і перетворює зовнішню регуляцію в саморегуляцію. Інтерес до дослідження мотивації навчання посилюється із впровадженням кредитно-модульної системи навчання, що передбачає суттєве збільшення частки самостійної роботи у навчально-професійній діяльності студентів.

Н.Л.Пелагейченко стверджує, що викладачі не в повному об'ємі використовують вплив на розвиток самоосвітньої діяльності студентів, вказує на можливість стимулюючого впливу лабораторних, семінарських та практичних занять. На думку автора «Підвищення рівня самоосвіти студентів залежить від умінь викладача залучати студентів до проблем сучасної освіти засобами інноваційних педагогічних технологій, організації творчих проєктів, стимулювання пізнавальних інтересів майбутніх фахівців. Також студент повинен володіти прийомami техніки організації часу і роботи з інформацією» [4]. Ми переконані, що практико-орієнтований підхід успішно може бути реалізованим у ланцюжку викладач – професіонал – студент-виконавець – конкретний результат. Ідеальна умова – коли викладач і професіонал інтегрований в одній особі.

Метою практико-орієнтованого навчання є інтенсифікація процесу пошуку та накопичення нових знань, умінь та професійних компетенцій майбутнього інженера-педагога, здатного ефективно застосовувати їх у практичній діяльності. В.Д.Шадріков визначає компетентність як новоутворення суб'єкту діяльності, що формується у процесі професійної підготовки та представляє системний прояв знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, що дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання, як складові сутності професійної діяльності. Серед основних автор виділив: компетентність в організації умов діяльності, перш за все інформаційних, що відповідають

поставленій учбовій задачі; компетентність у досягненні розуміння навчальної задачі та способів її вирішення (способів діяльності); компетентність в оцінюванні поточних та підсумкових результатів діяльності [9, с.33].

До визначення професійної компетентності педагога більшість науковців підходять з позиції діяльнісного підходу. З огляду на особливості компетенцій інженера-педагога, де переплітаються професійні компетенції інженера відповідного профілю та педагога професійного навчання, основними компетенціями майбутнього інженера-педагога можна назвати: 1) компетентність у прийнятті рішень, пов'язаних із вирішеннях педагогічних задач; 2) компетентність у предметі викладання (предметна компетентність).

Базовими компетентностями майбутнього інженера-педагога у вирішенні педагогічних задач практико-орієнтованого підходу нами визначено мотивацію самоосвітньої діяльності, що означає уміння забезпечити успіх та позитивний результат діяльності, компетентність, що дозволяє студенту повірити у власні сили, утвердити себе в очах оточуючих, один із головних способів забезпечити позитивну мотивацію учіння. Показниками компетентності є: знання можливостей конкретних студентів, постановка учбових задач у відповідності з можливостями студента; демонстрація успіхів оточуючим.

Однією із важливих компетентностей, що забезпечує мотивацію самостійної учбової діяльності є компетентність у педагогічному оцінюванні та самооцінюванні, яка служить реальним інструментом усвідомлення студентами своїх досягнень і поразок та передбачає уміння перетворювати учбову задачу в особисто значиму. Для реалізації цієї компетенції необхідні знання інтересів студентів, їх внутрішнього світу, уміння показувати роль та значення матеріалу, що вивчається, у практичному застосуванні.

Для практико-орієнтованого підходу особливо вагомою є компетентність у предметі викладання, що передбачає глибоке знання предмету викладання, що поєднане із загальною культурою педагога. Поєднання теоретичних знань із перспективним баченням їх практичного застосування має особистісне значення як результат учіння. Така компетентність забезпечить можливість вільного вирішення професійних інженерних (конструкторських, технологічних) та педагогічних задач на олімпіадах, у подальшій педагогічній чи виробничій діяльності.

Компетентність у методах викладання забезпечує можливість ефективного засвоєння знань та формування умінь, передбачених програмою. Забезпечує індивідуальний підхід та розвиток творчої особистості, передбачає знання нормативних методик і методів (а саме наявність напрацьованих власних методів), сучасних досягнень в області методики навчання та використання нових інформаційних технологій.

Компетентність у знаннях внутрішнього світу студентського колективу

дозволяє здійснювати індивідуальний підхід до організації практико-орієнтованого освітнього процесу, забезпечує високу мотивацію академічної активності. Це дає можливість розроблення індивідуальних проектів на основі індивідуальних характеристик студента. Для цього необхідні знання теоретичного матеріалу психології у напрямку вивчення індивідуальних особливостей студентів та власних індивідуальних особливостей і врахування їх у подальшій діяльності. Така компетентність набуває особливого значення у сучасних умовах, так як у структурі навчального навантаження за системою ECTS індивідуальна робота розглядається як один із основних компонентів навчальної діяльності і повинна займати більшу частину часу його навчального навантаження. Творча індивідуальна робота повинна враховувати рівень творчих можливостей студента, його навчальні здобутки, інтереси.

Індивідуальні творчі завдання є важливою формою організації практико-орієнтованого підходу. Вони мають на меті як поглиблення, узагальнення та закріплення знань, отриманих у процесі навчання так і ефективно застосування цих знань на практиці. Особливо важливим є практична спрямованість індивідуальних завдань, а саме практична значущість виконаної роботи.

Для виконання індивідуальних завдань будь-якого виду необхідним є вміння вести самостійний пошук інформації, що забезпечує постійне професійне зростання та творчий підхід до самоосвітньої діяльності. Сучасна ситуація швидкого розвитку технологій та промисловості, поява нових педагогічних технологій передбачає неперервне оновлення набутих знань та умінь, що забезпечує бажання та вміння проводити самостійний пошук. Професійна допитливість, вміння користуватись різними інформаційно-пошуковими технологіями, використання різних баз даних в освітньому процесі безумовно сприяє підвищенню якості підготовки майбутнього інженера-педагога. Професійна самоосвіта сприяє не тільки глибокому засвоєнню знань, навичок і умінь за обраною спеціальністю, що дає можливість досконало виконувати свої функціональні обов'язки, але і сприяє всебічному розвитку, утвердженню себе як особистості.

Сприйняття євроінтеграції як довготривалого процесу вимагає постійного пошуку вирішення суперечностей, цілеспрямованих, наполегливих зусиль для формування компетентного, мобільного, соціально адаптованого фахівця є дієвим засобом підвищення якості освіти. Наведені рекомендації не вичерпують усього обсягу можливих підходів до підвищення якості професійної самоосвіти студентів. Разом із тим вони визначають напрям подальшого дослідження, орієнтований на підсилення компетентності студента та формування навчально-професійної мотивації до самоосвіти шляхом запровадження практико-орієнтованого підходу.

Список використаних джерел:

1. Бурлука О.В. Важливість самоосвіти особистості в контексті євроінтеграції України /О.В.Бурлука //Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків: ХНПУ, 52 2014. – Вип.43. – С.52 – 64.
2. Кочарян, О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів [Текст]: навч. посіб. / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т, 2011.– 40 с.
3. Литвиненко Т.В. Развитие профессионально важных качеств педагога в процессе самообразования //Татьяна Викторовна Литвиненко/ Автореф. Дис..канд.пед.наук. Специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Омск, - 2010. – 24с.
4. Пелагейченко Н.Л. Условия организации самообразования будущих учителей /Николай Леонидович Пелагейченко [Электронный ресурс].
5. Полисадов С.С. Практико-ориентированное обучение в вузе [Электронный ресурс]. http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf
6. Просалова, В. С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода / В. С. Просалова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/10pvn313.pdf> (дата обращения: 11.10.2013).
7. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua>
8. Федорченко Ю. Про розбудову системи забезпечення якості вищої освіти в Україні /Юрій Федорченко [Электронный ресурс]. <http://education-ua.org/ru/articles/474-pro-rozbudovu-sistemi-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-v-ukrajini>
9. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности /В.Д.Шадриков [Электронный ресурс]. <http://gigabaza.ru/doc/67341-pall.html>

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Burluka O.V. Vazhlivist samoosvlti osobistostl v kontekstl EvrolIntegratslYi UkraYini /O.V.Burluka //Naukoviy vlsnik. Serlya «Flososflya». – Harklv: HNPU, 52 2014. – Vip.43. – S.52 – 64.
2. Kocharyan, O. S. Struktura motivatslYi navchalnoYi dlyalnostl studentlv [Tekst]: navch. poslb. / O.S. Kocharyan, E.V. Frolova, V.M. Pavlenko. – H.: Nats. aerokosm. un-t lm. M. E. Zhukovskogo «Hark. avlats. ln.-t, 2011.– 40 s.
3. Litvinenko T.V. Razvitie professionalno vazhnih kachestv pedagoga v protsesse samoobrazovaniya //Tatyana Viktorovna Litvinenko/ Avtoref. Dis.. kand.ped.nauk. Spetsialnost 13.00.08 –teoriya i metodika professionalnogo

- obrazovaniya. Omsk, - 2010. – 24s.
4. Pelageychenko N.L. Usloviya organizatsii samoobrazovaniya buduschih uchiteley /Nikolay Leonidovich Pelageychenko [Elektronnyiy resurs].
 5. Polisadov S.S. Praktiko-orientirovannoe obuchenie v vuze [Elektronnyiy resurs]. http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf
 6. Prosalova, V. S. Kontseptsiya vnedreniya praktiko-orientirovannogo podhoda / V. S. Prosalova // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE» [Elektronnyiy resurs]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/10pvn313.pdf> (data obrascheniya: 11.10.2013).
 7. Strategiya ta suchasni tendentsiyi rozvitku unversitetskoYi osvlti UkraYini v kontekstl Evropeyskogo prostoru vischoYi osvlti na perlod do 2020 r. [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.tempus.org.ua>
 8. Fedorchenko Yu. Pro rozbudovu sistemi zabezpechennya yakostl vischoYi osvlti v UkraYini /Yuriy Fedorchenko [Elektronnyiy resurs]. <http://education-ua.org/ru/articles/474-pro-rozbudovu-sistemi-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-v-ukrajini>
 9. Shadrikov V.D. Bazovyye kompetentsii pedagogicheskoy deyatelnosti /V.D.Shadrikov [Elektronnyiy resurs]. <http://gigabaza.ru/doc/67341-pall.html>

3. С. Кучер. *Криворожский национальный университет ГВУЗ Криворожский педагогический институт, Кривой Рог, Украина.*

Практико-ориентированный подход в повышении качества профессионального самообразования будущих инженеров-педагогов.

Z. Kucher. *Криворожский национальный университет ГВУЗ Криворожский педагогический институт, Кривой Рог, Украина.*

Practice-based approach to improving the quality of professional self-education of future engineers-teachers.

E-mail: zoya_kucher@ukr.net

ЛЕВЧЕНКО Ф.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти та
допрофесійної підготовки,
Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова,
доцент кафедри промислової
інженерії та сервісу,
м. Київ

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ОПТАНТ-НАСТАВНИК У ПРОЦЕСІ НАСКРІЗНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проведено дослідження становлення фахівця в системі оптант – наставник у процесі наскрізної підготовки. Проаналізовано основні причини, що спричиняють призупинення професіоналізації особистості. Розглянуто кожну стадію професіоналізації особистості за Є.Клімовим. Представлено неперервну підготовку у вигляді п'яти ланок, що відповідає стадіям професіоналізації особистості. Наведено етапи профорієнтаційної роботи за А.Вайсбургом і їх вплив на становлення професіонала.

Ключові слова: професіоналізація, особистість, наскрізна підготовка, стадії становлення професіонала, професійна орієнтація.

В статье проведено исследование становления специалиста в системе оптант - наставник в процессе сквозной подготовки. Проанализированы основные причины, вызывающие приостановление профессионализации личности. Рассмотрена каждая стадия профессионализации личности по Е.Климову. Непрерывную подготовку представлена в виде пяти звеньев, которые соответствуют стадиям профессионализации личности. Приведены этапы профориентационной работы по А.Вайсбургу и их влияние на становление профессионала.

Ключевые слова: профессионализация, личность, сквозная подготовка, стадии становления профессионала, профессиональная ориентация.

The article studies the formation of expert in optant-mentor system during the process of continuous training. In the article shows statistics of the younger generation's professional self-determination. Were analyzed basic reasons that cause termination of personality's professionalization. Presented the definition of professionalization. We considered every stage of personality's professionalization by Ye.Klimov with their characteristics and problems that are specific to each of them. It was described the conditions of the transition of professional growth from one stage to another. It was characterized continuous training as a key social policy to ensure favorable conditions for general and professional development of each individual. In the article presented continuous training in five parts corresponding to the individual stages of professionalization. It was showed stages of career guidance by A.Vaysberhom and their influence on the formation of a professional. Made appropriate conclusions about solving the problem. It was outlined the further research.

Key words: professionalization, individual, the process of continuous training, influence on the formation of a professional, vocational guidance.

Постановка проблеми. В умовах переходу до ринкової економіки, через різку зміну характеру та форм соціальних відносин, злам звичних стереотипів життєдіяльності, втрату багатьма людьми соціального статусу і невизначеність перспектив розвитку як для суспільства в цілому, так і для кожного особисто, виникли серйозні труднощі, з якими тисячі людей не можуть впоратись самостійно. Соціальне напруження обумовило ситуацію, коли випускник школи стоїть перед вибором своєї майбутньої професії; молодий спеціаліст не може влаштуватися на роботу через відсутність чіткої позиції і відповідної інформації про світ професій; фахівець незадоволений умовами праці і заробітною платою; негативні настанови щодо своєї роботи приводять до професійного вигорання; і таких причин можна перерахувати ще багато, які ускладнюють професіоналізацію особистості протягом життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях Є. Клімова, Г. Костюка, Є. Павлутенкова, М. Пряжнікова, В. Симоненка, С. Кістякової, Б. Федоришина зосереджена увага на психолого-педагогічних та організаційних основах підготовки молоді, що навчається, до вибору професії. У роботах П. Атутова, В.

Бутенка, Л. Гуцан, М. Піддячого, В. Синівського, В. Сидоренка, М. Тименка, В. Титаренко, М. Янцура та інших дослідників розкриваються особливості здійснення профорієнтаційної роботи та підготовки школярів до професійного самовизначення у навчально-виховному процесі школи. Різні аспекти професіонального становлення досліджують Є. Бондарева, В.Доротюк, Т. Крюкова, Ф.Левченко, М.Піддячий, В.Рогоза, В. Тарасова, Е. Зеєр, Ю. Кулюткін та ін.

Стадії професіоналізації особистості досліджував Є. Клімов.

Проблеми наскрізної підготовки досліджуються В. Гейчуком, М. Козяром, М. Корцем, Ф. Левченко, Б. Струтинським та ін.

Однак порушена у статті проблема професіоналізації фахівця у процесі наскрізної підготовки недостатньо вивчена.

Мета статті – дослідити професіоналізацію особистості в системі оптант-наставник у процесі наскрізної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення спіткала проблема: молоді спеціалісти, що стоять на порозі працевлаштування за фахом, обирають майбутнє місце роботи не за спеціальністю, що здобули, а з інших причин чи міркувань, що суперечить професійному зростанню.

Така ситуація викликана відсутністю професійної просвіти молоді. Важливість цього компонента з соціальної точки зору полягає в тому, що його наявність розширює межі свободи вибору професії: чим більше знає молода людина про різноманітні види виробництва та професії, про умови праці, про те, де можна навчитися тій чи іншій спеціальності, і т. ін., тим більш свідомим буде її вибір.

Численні дослідження показують, що молодь по закінченню школи стоїть перед вирішенням таких нагальних проблем [4; 5]. По-перше, не володіє знаннями про професії, ринок праці в загальному розумінні, і в регіоні, зокрема. По-друге, не знає про власні ресурси та можливості, про відповідність між уподобаннями і здібностями. По-третє, не має навичок по відношенню до планування здобуття професії і професійного зростання.

З іншого боку проведене анкетування серед учнів 11-х класів київських шкіл дало можливість наступним чином розподілити молодих людей по відношенню до визначеності з професією (всього опитано 112 учнів). З них 70 % визначились з майбутньою професією, в той же час як 1,1 % опитаних мають певні сумніви щодо остаточного вибору професії. А от 28,8 % випускників вказали на відсутність професійних планів. Ця третина старшокласників, які не зробили свій професійний вибір і не подбали про альтернативні варіанти професії, можуть стати безробітними, залишитись без будь-якої спеціальності.

Варто зробити акцент, що такий стан справ не змінюється протягом уже кількох років, і ця проблема стала об'єктом уваги і спеціальних досліджень

спеціалістів з питань профорієнтації та працівників освіти. Причинами того, що третина випускників, які вчасно не роблять свій професійний вибір можуть бути як соціально-економічні процеси, що відбуваються, так і недостатня профорієнтаційна робота з молоддю.

Схожа ситуація складається і серед фахівців, які багато років працюють над підвищенням свого фахового рівня. Причин, які спричиняють безробіття і затримку професіоналізації особистості, або перехід на іншу роботу, яка зовсім не пов'язана з отриманою спеціальністю, це, насамперед відсутність умов праці, низька заробітна плата, професійне вигорання, отримання травми, що призводить до втрати працездатності, тощо.

Професіоналізація – це цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору майбутньої професії та завершується, коли особистість припиняє активну трудову діяльність [6].

На думку Є.Клімова професіоналізація особистості має сім стадій становлення фахівця, які виділяють на основі повноти професійного досвіду і особливостей його застосування у процесі праці. А саме: оптант, адепт, адаптант, інтернал, майстер, авторитет, наставник [3]. Розглянемо кожну з цих стадій окремо для більш повного розуміння різниці між ними, відповідно до описаних вище показників.

Оптант – особистість, що стоїть перед вибором професійного шляху, кар'єрного зростання[3]. Ця стадія відповідає підлітковому віку, коли молода людина стоїть перед вибором, після закінчення середньої загальноосвітньої школи: чи йти далі навчатися, чи починати освоювати професію, навчаючись у професійно-технічному навчальному закладі. Найбільш проблема стадія, бо необхідно подолати невизначеність, обрати навчальний заклад, а також спосіб життя, що пов'язаний з майбутньою професією. Основними причинами, які ускладнюють професійний вибір є: «платіжна неспроможність» – на це вказує 36,8 % учнів, трохи більше (20 %) опитаних вказує на відсутність знань, високий конкурс при вступі до вищих закладів освіти, страхи перед іспитами, страхи не вступити на бюджет, проблеми зі здоров'ям, інше. І тільки 37,9 % опитаних стверджує, що ніщо не ускладнює їх професійного вибору.

Адепт – учень професійно-технічного навчального закладу, який засвоює початки професійних знань і умінь, а також який присвоює систему професійних цінностей, що властиві професіоналу [3]. На цій стадії відбувається накопичення першого професійного досвіду, продовження навчання у ВНЗ або можливість працевлаштування за обраною професією. Проблеми цієї стадії виникають як у психологів праці, які удосконалюють зміст і методику професійного навчання. У самих адептів виникають проблеми з приводу засвоєння змісту навчання, вибору ВНЗ для продовження навчання за обра-

ною спеціальністю, орієнтація по працевлаштуванню після закінчення професійно-технічного навчального закладу.

Адаптант – особистість на початку шляху самостійної професійної діяльності [3]. Особливістю цієї стадії професіоналізації є проходження трьох адаптацій. По-перше, соціальної, що полягає у налаштуванні на роботу в колективі, пристосуванні до організаційної культури установи. По-друге, приготування до труднощів у розв'язанні професійних завдань і ситуацій (професійна адаптація). По-третє, звикання до своєї професійної ролі, її включення до системи особистісних смислів, потреб і мотивів, що може викликати зміни в собі, в своїй системі цінностей, образ «я» (особистісна). За труднощами проходження даної стадії спостерігають психологи служби роботи з персоналом. Вони за часту діагностують труднощі адаптації нових працівників. З метою подолання цих труднощів призначають індивідуалізовану програму оптимізації соціальної, професійної і особистісної адаптації, що пришвидшить перехід до наступної стадії.

Інтернал – особистість, що освоїла професійні завдання середнього рівня складності [3]. Ця стадія може тривати досить довго і переходу до наступної може не відбутися, бо на це є багато причин (протиріччя, конфлікти, кризи розвитку, тощо). Цей перелік причин можна продовжувати і продовжувати. Подолати ті чи інші причини можуть допомогти психологи праці. А також не усі інтернали за своїми задатками, здібностями і можливостями можуть дорости до майстра.

Вершина професійних досягнень представлена стадіями: майстра, авторитета та наставника.

Майстер – особистість, що дійшла до вершини майстерності, може виконувати самі складні професійні завдання [3]. Цій стадії характерні проблеми професійного зростання, що обумовлені кризами, протиріччями, проявами професійної дезадаптації.

Авторитет – працівник, що досяг стадії майстра, але поряд з цим має неформальні лідерські якості, вміє переконувати, має вплив на колег [3].

Наставник – особистість, що досягла вершини майстерності і має потребу передати свій досвід іншим [3]. Зазвичай ця стадія співпадає з періодом пізньої зрілості, коли працівник усе життя присвятив підвищенню рівня з однієї професії. З іншого боку наставником можна стати і на початку свого трудового шляху, володіючи відповідними задатками, здібностями, навичками і маючи відповідний рівень підготовки, або науковий ступінь з того чи іншого фаху.

Тобто одній людині необхідно пройти шлях від оптанта до наставника поступово, проходячи усі стадії професіоналізації, інший – здатний подолати лише третину шляху, або ж одразу після оптанта стати авторитетом чи

наставником, пришвидшуючи проходження інших проміжних стадій. В чому ж секрет цієї системи.

А механізм закладений у наскрізній підготовці, під якою розуміємо становлення особистості в системі учень-студент-фахівець, що передбачає створення інтегрованих міждисциплінарних зв'язків, врахування поступовості у здобутті вищого освітнього статусу [4].

Невід'ємною складовою державної політики у галузі освіти є створення відповідних умов для здійснення наскрізної освіти, яка забезпечуватиме поєднання фахової підготовки особистості з ґрунтовною основою загально-освітніх знань та сприятиме забезпеченню безперервності навчання протягом усього життя.

Неперервна освіта супроводжує процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом життя, який організаційно забезпечений системою державних та суспільних інститутів і відповідає потребам особистості й суспільства.

Метою неперервної освіти є становлення й розвиток особистості як у періоди її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей, так і в періоди старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються [4].

Системотвірним фактором неперервної освіти є суспільна потреба у постійному розвитку особистості кожної людини. Цим визначається впорядкування безлічі освітніх структур – основних і паралельних, базових і додаткових, державних і громадських (суспільних), формальних і неформальних. Їхній взаємозв'язок та взаємозумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за спрямованістю і призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють всю сукупність таких структур в єдину систему.

Єдність цілей неперервної освіти і специфічних завдань кожної її ланки органічно поєднуються з її варіативністю, різноманітністю типів освітніх закладів, педагогічних технологій та форм державно-суспільного управління.

Для держави неперервна освіта є провідною сферою соціальної політики із забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості. Для суспільства в цілому неперервна освіта є механізмом розширеного відтворення його професійного та культурного потенціалу, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країни.

Для світового товариства неперервна освіта є способом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур та загальнолюдських цінностей, важливим фактором й умовою міжнародного співробітництва в галузі освіти та розв'язання глобальних завдань сучасності.

Неперервна освіта – це процес, що складається з базової і подальшої освіти, передбачає на другому етапі послідовне чергування навчання в системі спеціально створених освітніх закладів з професійною діяльністю. Процес формування особистості у системі неперервної освіти складається з двох основних етапів: 1) **базова освіта** – підготовче навчання та виховання, що хронологічно передує діяльності індивіда у професійній сфері; 2) **післябазова (післядипломна) освіта** – подальше навчання та виховання, поєднані з практичною діяльністю у сфері суспільного виробництва [2].

Враховуючи стадії професіоналізації особистості пропонуємо розподілити наскрізну підготовку на п'ять ланок, зокрема, початкова ланка, представлена 10–11 класами загальноосвітніх навчальних закладів; середня ланка – професійно-технічними навчальними закладами, коледжами, інститутами техніко-технологічних напрямів; вища ланка – класичними, технічними і педагогічними університетами; післядипломна ланка – інститутами післядипломної освіти, університетами, службами зайнятості; науково-педагогічна ланка (науково-дослідними установами, університетами класичними, галузевими, педагогічними) [5].

На кожній ланці здійснюється профорієнтаційна робота, психологічне консультування, діагностування, вирішення проблем, що підлягали вирішенню, корекція траєкторії власного професійного зростання, тощо.

Профорієнтаційна робота в свою чергу спирається на принцип неперервності, що полягає в тому, що остання здійснюється з раннього віку і протягом фахового зростання особистості. Профорієнтаційна робота здійснюється з 1 по 11 класи за умови обов'язкової наступності цієї роботи з класу в клас. Взаємозв'язок школи, сім'ї, базового підприємства, середніх професійних навчальних закладів і громадськості в профорієнтації учнів передбачає тісний контакт з надання допомоги молодим людям у виборі професії. При цьому передбачається посилення цілеспрямованості і координації в спільній діяльності.

Існує і інший підхід до неперервності профорієнтаційної роботи. Так, зокрема, А.Вайсбеург розрізняє чотири етапи у здійсненні профорієнтаційної роботи, як от: орієнтовно-підготовчий; орієнтовно-збуджуючий; орієнтовно-виробничий і орієнтовно-заключний [1].

Протягом першого етапу відбувається напрацювання у школярів певної соціальної позиції, створення уявлення про різні професії, формування установки на працю. Протягом наступного етапу здійснюється ознайомлення учнів з професіями, які є необхідними для конкретного регіону проживання учня і формування інтересу до них. В цей же час розпочинається профорієнтаційна робота на уроках. Далі практичне ознайомлення з професіями, що сприяє формуванню мотивів, пов'язаних з інтересом до самого процесу

праці, її результатами, з прагненням до досягнення успіху. І останній етап, орієнтовно-заклучний проходить у випускних класах. Протягом цього етапу здійснюється вибір професії, остаточне уточнення, а в разі необхідності і корекція шляхів реалізації професійних намірів. Зміна намірів старшокласників найчастіше припадає на кінець навчального року.

Висновки. Спираючись на виявлені проблеми, які виникають перед випускниками школи щодо професійного самовизначення і сучасний стан справ у державі щодо необхідності підготовки фахівців із затребуваних на ринку праці професій, а також різні підходи до неперервної підготовки, дали підстави до пошуку оптимальних шляхів розв'язання нагальних проблем.

Отже, на своєму трудовому шляху особистість проходить різні стадії професіоналізації, що сприяє розвитку особистісних, професійних і колективних якостей. Більше того кількість людей, що перейдуть з основної ланки (адаптант, інтернал) до вершини професіоналізму (майстер, авторитет, наставник) буде різною. Тим не менш і уподобання у цих людей до того чи іншого виду діяльності переходячи від стадії до стадії може змінюватися. Бо пошук людиною самої себе триває протягом життя.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Порушені у статті аспекти існуючої проблеми можуть слугувати базою для подальших теоретичних досліджень, зокрема, як здійснювати психологічні і інші види консультування і діагностування особистості на етапі її професіоналізації.

Список використаних джерел:

1. Гудкова, Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования : учебное пособие под ред. Е.Л. Солдатовой / Е.В.Гудкова. – Челябинск, 2004. – 125с.
2. Енциклопедія освіти / [ред.-упоряд. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 580 – 582.
3. Климов, Е.А. Введение в психологию труда /Е.А. Климов. – М., 1998. – 121 с.
4. Левченко, Ф.Г. Професійне становлення старшокласників у процесі наскрізної технологічної підготовки у навчально-науковому комплексі /Ф.Г. Левченко //Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою». Режим доступу <http://tme.umo.edu.ua/docs/10/52.pdf>. – С. 125 – 129.
5. Левченко, Ф.Г. Структура соціально-професійної орієнтації молоді в процесі наскрізної технологічної підготовки /Ф.Г. Левченко //Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою». Режим доступу [http:// http://tme.umo.edu.ua/docs/16/5.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/16/5.pdf)

6. Професійна освіта: словник: навч. посібник/Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.:Вища шк., 2000. С.149.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Gudkova, E.V. Osnovy proforiyentatsii i professionalnogo konsultirovaniya : [uchebnoye posobiye pod red. E.L. Soldatovoy] /E.V.Gudkova. – Chelyabinsk. 2004. – 125s.
2. Entsyklopediia osvity / [red.-uporiad. V.H. Kremen]. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – S. 580 – 582.
3. Klimov, E.A. Vvedeniye v psikhologiyu truda /E.A. Klimov. – M.. 1998. – 121 s.
4. Levchenko, F.H. Profesiine stanovlennia starshoklasnykiv u protsesi naskriznoi tekhnolohichnoi pidhotovky u navchalno-naukovomu kompleksi /F.H. Levchenko //Elektronne naukovе fakhove vydannia «Teoriiа ta metodyka upravlinnia osvitoiu». Rezhym dostupu <http://tme.umo.edu.ua/docs/10/52.pdf>. – S. 125 – 129.
5. Levchenko, F.H. Struktura sotsialno-profesiinoi oriientatsii molodi v protsesi naskriznoi tekhnolohichnoi pidhotovky /F.H. Levchenko //Elektronne naukovе fakhove vydannia «Teoriiа ta metodyka upravlinnia osvitoiu». Rezhym dostupu <http://tme.umo.edu.ua/docs/16/5.pdf>.
6. Profesiina osvita: slovnyk: navch. posibnyk/uklad. S.U.Honcharenko ta in.; Za red. N.H.Nychkalo. – K.:Vyshcha shk., 2000. S.149.

Ф. Г. Левченко. *Институт педагогики НАПН Украины, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина.*

Професионализация личности в системе оптант-наставник в процессе сквозной подготовки.

Th. G. Levchenko. *Institute of Education NAPS of Ukraine, National Pedagogical University Dragomanov, Kyiv, Ukraine.*

Professionalism of personality in optant-mentor system during continuous training.

E-mail: grigirina_apn@ukr.net

ЛОБОДА В.С.

кандидат наук з фізичного виховання
та спорту, завідувач кафедри
фізичного виховання та здоров'я,
Національний фармацевтичний
університет,
м. Харків, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ (НА ПРИКЛАДІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ)

Проаналізовано шляхи формування мотивації студентської молоді до занять фізичною культурою та здорового способу життя в аспекті їхньої майбутньої професії. Показано, що при підготовці конкурентноспроможного фахівця доцільно формувати стійку життєву позицію щодо ставлення до здорового способу життя з урахуванням особливостей фізичної активності фахівця майбутнього фаху; доведено доцільність міждисциплінарних зв'язків для забезпечення актуалізації засвоєних знань з фахових дисциплін з метою підвищення мотивації та фізичної активності студентів.

Ключові слова: студенти, мотивація, фізичне виховання, здоровий спосіб життя, вищий фармацевтичний заклад освіти.

Проанализированы пути формирования мотивации студенческой молодежи к занятиям физической культурой и здоровому образу жизни в аспекте их будущей профессии. Показано, что при подготовке конкурентноспособного специалиста целесообразно формировать устойчивую жизненную позицию по отношению к здоровому образу жизни с учетом особенностей физической активности специалиста будущей профессии; доказана целесообразность междисциплинарных связей для обеспечения актуализации усвоенных знаний по профессиональным дисциплинам с целью повышения мотивации и физической активности студентов.

Ключевые слова: студенты, мотивация, физическое воспитание, здоровый образ жизни, высшее фармацевтическое заведение.

The ways of formation of students' motivation to the physical training and healthy lifestyle in the aspect of their future profession have been analyzed. The necessity to form a firm attitude to the healthy lifestyle taking into account the peculiarities of physical activity of future pharmacists during the training of a competitive specialist have been shown; the expedience of making interdisciplinary links for supporting actualization of gained knowledge in special subjects with the purpose to improve students' motivation and physical activity has been proved.

Key words: students, motivation, physical training, healthy lifestyle, higher pharmaceutical educational establishment.

Постановка проблеми. Збереження здоров'я — це проблема як кожної людини, так і держави. Його доцільно починати з формування мотивації до здорового способу життя як системоутворювального чинника поведінки. Фізичне виховання студентської молоді є складовою частиною освітнього процесу, оскільки успішне здобуття вищої освіти потребує достатнього рівня здоров'я. За наявності студентів, які не вважають фізичне виховання важливою дисципліною, виникає протиріччя між вимогами суспільства до особистості майбутнього фахівця й реальною ситуацією в навчально-виховному процесі. [5, с. 53].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Позитивний вплив фізичних навантажень на навчальну діяльність студентів висвітлено в працях численних учених і методистів (Г. Водолажський, Л. Волков, О. Дубогай, М. Жаворонкова, М. Зуболій, М. Козленко, В. Лях, А. Мкртчян, В. Новосельський, В. Платонов, І. Рибаківа, Б. Сермєєв, М. Солопчук, В. Столітенко, А. Сухарев, А. Турчак та ін.). Окремі з них зверталися до оцінки ставлення студентів ВИШів різних фахових спрямувань до занять з фізичного виховання та здорового способу життя [3], [6], [7]. Автори дійшли висновку, що нині фізична підготовка студентської молоді знаходиться на низькому рівні. Інтенсивний пошук нових підходів до організації фізкультурно-оздоровчої роботи, розробка і впровадження в практику інноваційних проектів і програм забезпечують зміну способу життя сучасного студента. Проте перш за все необхідно сформувати мотивацію, досягнути усвідомлення важливості фізичних навантажень для результативної навчальної та майбутньої трудової діяльності. Відповідні мотиви відрізняються для різних груп населення, зокрема для студентської молоді різного фахового спрямування. Новий студентський колектив відзначається неоднорідністю наявності мотивації до фізичних вправ на заняттях з фізичного виховання та в позааудиторній діяльності.

Зокрема, різницю усвідомлення мотиваційного ставлення дослідники спостерігали між випускниками міських та сільських шкіл [1].

Усі етапи навчально-виховного процесу вищого навчального закладу спрямовані на формування конкурентноспроможного фахівця певної галузі, що передбачає не лише засвоєння фахових знань. Підтримуємо думку Л. Кожевнікової, що основна соціальна функція фізичного виховання — досягнення такого розвитку людини, коли вона може успішно конкурувати як повноправна особистість суспільства. Така конкуренція можлива за наявності високої життєвої енергії, комунікативних умінь, наявності відчуття своєї фізичної й психічної привабливості, оптимістичного настрою, вміння організувати своє дозвілля та цілісну культуру життєдіяльності [5]. Стан здоров'я людини визначає її здатність до праці та забезпечує гармонійний розвиток особистості. Недостатня м'язова активність провокує атрофію м'язів, рухова недостатність викликає порушення процесів обміну речовин, знижує функціональні можливості, послаблює діяльність центральної нервової системи та внутрішніх органів [5].

Якість підготовки фахівця й рівень професійної сформованості залежить також від організації в навчальному закладі професійно-прикладної фізичної підготовки [6, с. 7–9]. О. Куц відзначає, що професійно-прикладна фізична підготовка як самостійний розділ курсу фізичного виховання студентів, є тією сполучною ланкою, яка поєднує фізичну підготовку студентської молоді в стінах ВИШу з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Отже, фізичне виховання студентів необхідно здійснювати з урахуванням умов та характеру майбутньої професійної діяльності студентів, тобто містити елемент професійно-прикладної фізичної підготовки. Така спрямованість навчання студентів сприяє якісній підготовці сучасного фахівця [8].

Незважаючи на численні дослідження в означеному напрямку, мотиваційні шляхи до занять фізичною культурою та здорового способу життя студентів вищого фармацевтичного навчального закладу в аспекті їхньої майбутньої професії не було описано й потребують вивчення.

Мета цієї наукової розвідки — з'ясування й визначення мотиваційних потреб у формуванні здорового способу життя студентів вищого фармацевтичного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу.

При підготовці майбутніх фахівців недостатнім є формування компетенцій студентів з фахових дисциплін, важливим є закласти фундамент здоров'я, умінь контролювати й покращувати власний фізичний стан. Забезпечення досягнення результативної та стійкої навчально-трудової діяльності та працездатності студентської групи можливе лише за умови, якщо принцип оздоровчого спрямування фізичного виховання буде пріоритетним [5]. Фізичне

виховання як навчальна дисципліна у зв'язку з її місцем у сучасному навчально-виховному процесі (зменшення кількості годин, зміна курсу на факультативний) не здатна повністю забезпечити формування й збереження фізичного стану студентської молоді. Розв'язання цієї проблеми доцільно здійснюватися через виховання фізичної культури особистості, що передбачає наявність потреби й уміння зберігати та вдосконалювати своє здоров'я.

У процесі нашого дослідження було проведено анкетування студентів щодо їхнього ставлення до здорового способу життя та мотивації до занять фізичними вправами на заняттях з фізичного виховання та в позааудиторний час. Опитано 300 студентів першого курсу Національного фармацевтичного університету спеціальностей «Фармація», «Технологія парфумерно-косметичних засобів» та «Якість, стандартизації і сертифікація» (4,33% — юнаки, 95,67% — дівчата; 17 років — 68,33%, 18 років — 31,67%), окремі результати проведеного опитування представлено в цій статті. Анкетування складалося з двох частин та проводилося двома етапами на початку навчального року в період адаптації першокурсників до нових умов навчання. Проаналізувавши отримані результати, кафедра фізичного виховання і здоров'я Національного фармацевтичного університету запланувала й провела низку заходів, що, на нашу думку, сприяють підвищенню мотиваційних потреб. У кінці навчального року заплановано повторне анкетування того ж контингенту студентів для виявлення змін у їхніх результатах.

На заняттях з фізичного виховання у бесідах зі студентами вищого фармацевтичного навчального закладу акцентуємо увагу на особливостях роботи провізора. Тривале перебування на ногах підвищує ризик судинної недостатності, а також вірогідність утворення небезпечних тромбів, які можуть завдати шкоди мозковій діяльності. Такі особливості роботи можуть викликати загострення деяких захворювань, зокрема варикоз. Тому ще під час навчання студентам доцільно набути знань щодо можливостей профілактики захворювань, що можуть бути зумовлені особливостями їхньої майбутньої діяльності. Доречною є актуалізація засвоєних знань з фахових для студентів фармацевтичного ВИШу дисциплін: анатомії, гігієни, дерматології, валеології, фармакології та ін. Ретельна організація навчальної діяльності з доцільними акцентами на міжпредметні зв'язки забезпечує свідоме перенесення набутих фахових знань в іншу сферу. Це підвищує мотивацію та пізнавальну активність студентів, оскільки відповідний матеріал уже засвоєний ними на заняттях з професійних дисциплін.

Як було зазначено, однією з особливостей роботи фармацевтів є те, що працівники цієї галузі тривалий час робочого дня проводять на ногах. На заняттях з фізичного виховання було окремо виділено час для навчання студентів спеціальним комплексом вправ для розслаблення ніг, а також профі-

лактики варикозу чи запобігання подальшого розвитку захворювання при його наявності. Відпрацювання комплексів вправ супроводжувалося актуалізацією відповідних знань з фахових дисциплін, що здійснював як сам викладач фізичного виховання, так і було залучено колег фахових кафедр до проведення бінарних занять:

- анатомія (теми «Кров. Лімфа. Серцево-судинна система. Артерії, вени, капіляри. Кровоносні судини. Ворітна вена. Нижня та верхня порожнисті вени. Рух крові по судинах. Вплив віку, фізичного навантаження, стану організму, центральної нервової системи на рівень артеріального тиску. Кров'яний тиск, його види (сistolічний, діастолічний, пульсовий). Методи вимірювання артеріального тиску. Артеріальний пульс і його параметри. Депо крові. Мікроциркуляторне русло. Швидкість руху крові в артеріях, капілярах, венах. Поняття про нервовий і гуморальний механізм регуляції серцево-судинної діяльності. Саморегуляція серцево-судинної системи. Аналіз функціонального стану судин. Пояснення головних механізмів регуляції серцево-судинної системи»);
- валеологія (тема «Оцінка функцій серцево-судинної системи»);
- фармакологія (тема «Лікарські засоби, що впливають на серцево-судинну систему»);
- перша долікарська допомога (тема «Перша долікарська допомога при хворобах системи кровообігу: гостра серцево-судинна недостатність»). Відповідно, актуалізація на заняттях з фізичного виховання знань, набутих на заняттях раніше, дає змогу побачити добре відоме в новому, а такий підхід зорієнтований на синтез знань і умінь з різних предметів.

В умовах погіршення екологічного стану довкілля, соціальних реалій життя причиною зниження рівня здоров'я є недостатня освіченість населення у відповідному аспекті та обмежений доступ до профілактичних заходів. Доцільним є забезпечення студентів спеціальними знаннями та формування саме на їхній основі переконань у необхідності систематичних занять фізичною культурою. Знову ж ідеться про посилення ролі дисциплін, що надають молодим людям необхідну інформацію щодо можливостей людського організму, людської психіки, розвивають уміння й навички здорового способу життя. Отримані під час анкетування дані свідчать, що поняття «здоровий спосіб життя» студенти зазвичай пов'язують із заняттями фізичною культурою та спортом, друге місце у його визначенні посідає відсутність шкідливих звичок, третє — дотримання раціонального харчування. Зважаючи на це, можна стверджувати, що знання про здоровий спосіб життя у студентської молоді все ще недостатні.

Сьогодні багато студентів мають проблеми зі здоров'ям, проте по допомогу до фахівців звертаються далеко не всі. На заняттях з фізичного виховання помічаємо недооцінку молоддю наявних порушень самопочуття та зниження мотивації до занять фізичною культурою. Спостерігаємо парадоксальну невідповідність між потребою особистості в доброму здоров'ї, з одного боку, і її зусиллями, спрямованими на збереження й зміцнення свого фізичного та психічного благополуччя — з іншого. Анкетування продемонструвало: лише 23,33% опитаних задоволені своїм фізичним станом, 47,33% спостерігають окремі періодичні порушення в роботі окремих органів і систем, при цьому до фахівців звертаються дуже рідко, 29,34% регулярно звертаються до лікарів чи були раніше на відповідному обліку. Проте більшість опитаних студентів (87, 67%) вважають, що вони недостатньо працюють над покращенням стану здоров'я або ж не докладають до цього зусиль взагалі.

В умовах сьогодення студенти мають менше можливостей для занять фізкультурою та спортом через необхідність сплатувати за відповідні послуги у фітнес-центрах, басейнах тощо. У цих умовах важлива така організація навчальних занять, що сприяла б тенденції до залучення молоді до самостійних занять у позааудиторний час. Крім того, зростає роль позааудиторних заходів та гурткової роботи, які б надавали можливість рухової активності не менше, ніж 8–10 годин на тиждень. Адже саме такий обсяг фізичного навантаження забезпечує оздоровчий ефект дає змогу формувати звичку до подальших систематичних занять спортом.

У процесі проведення дослідження було обрано експериментальну групу, в якій проведено цикл занять з рекомендаціями щодо самостійних занять фізичними вправами. Було представлено ряд комплексів з урахуванням індивідуальних особливостей представників цієї групи: їхніх індивідуальних особливостей, фізичних можливостей, прагнень щодо корекції окремих груп м'язів. На заняттях студенти проявили значний інтерес до запропонованої інформації, проте через місяць проінформували: лише 7,69% групи продовжує виконувати обраний комплекс індивідуальних вправ, 42,31% виконували їх упродовж першого тижня, решта — протягом кількох днів або взагалі не виконували. Студенти пояснили це відсутністю часу для виконання вправ, пріоритетним використанням часу для виконання домашніх завдань з інших дисциплін (деякі назвали це невмінням організувати свій розпорядок дня), відсутністю постійного контролю з боку викладача чи інших дорослих осіб (під час навчання в школі студенти експериментальної групи, що відвідували фізкультурні секції, робили це регулярно завдяки чіткому контролю з боку батьків та тренера секції). Отримані результати ще раз доводять відсутність усвідомлення важливості щоденної фізичної активності серед молоді.

Як продемонстрували результати опитування, більшість студентів сприй-

мають «фізичне виховання» як одну з дисциплін, яку необхідно відвідувати, щоб скласти залік (52,67%). Тому проблемою є не лише недостатня кількість відведеного на дисципліну часу, а й якість організації навчальних занять. Нові підходи до якісної організації навчання мають зламати сформовані в більшості студентів зі школи неоднозначні стереотипи, пов'язані із заняттями фізкультури. Заняття з фізичного виховання студентам доцільно сприймати як дисципліну, яка сприяє формуванню фізично розвинутої молодшої людини, що є запорукою майбутньої успішної професійної діяльності.

Низка сучасних педагогічних інновацій пов'язана з можливостями використання інформаційних комп'ютерних технологій. Сучасна молодь відзначається особливою Internet-активністю, тому завдання викладача — спрямувати її в необхідне русло в навчально-виховному процесі. В експериментальній групі першокурсників було запропоновано завдання з підготовки індивідуальних презентаційних матеріалів, що передбачало доповіді про конкретні приклади позитивного чи негативного ставлення до здорового способу життя. Студенти представили доповіді з мультимедійним супроводом: це і розповіді про яскравих спортивних особистостей, і життєві приклади з життя близьких (наприклад, про відновлення після хвороби за допомогою системи фізичних вправ), історії про рідних і знайомих різних професій та їх зв'язок із здоров'ям, а також факти про негативні наслідки при недотриманні здорового способу життя, при самолікуванні і т. ін. Яскраві приклади як позитивного, так і негативного досвіду завжди є дієвою мотивацією, тому проведення таких навчальних занять вважаємо доцільним. Крім того, знову ж простежуємо в цьому разі застосування міждисциплінарних зв'язків, наприклад, з інформатикою при підготовці мультимедійних презентацій, з анатомією та фармакологією в доповідях про конкретні хвороби та засоби їх лікування.

Серед сучасних інноваційних методів роботи особливої популярності набув метод проектів, що дає змогу студентам вчитися досліджувати, аналізувати, приймати рішення, вирішувати проблеми. Як відомо, метод проектів як освітня технологія виник ще в 20-х роках XX ст. в США. Його називали методом проблем, і він характеризувався індивідуальною роботою за спільно складеним планом. Сутність методу проектів полягає в тому, щоб стимулювати інтерес суб'єкта навчання до певних проблем, що припускають володіння деякою сумою знань і через проектну діяльність, яка передбачає рішення однієї або цілого ряду проблем, показати практичне застосування отриманих знань. Тобто від теорії до практики — поєднання академічних знань із прагматичними при дотриманні відповідного балансу на кожному етапі навчання. «Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як

педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких проблемних методів, творчих за своєю діяльністю» [10].

Інтерес у студентів викликала підготовка індивідуальних проектів «Я за здоровий спосіб життя», «Моя спортивна родина», «Мій щоденний раціон», де, провівши аналіз, студенти у формі мультимедійної презентації повідомили про особисте дотримання правил гігієни, режиму харчування, сну та відпочинку. Робота над проектом дала змогу усвідомити, яких складових здорового способу життя студент не дотримується та з якої причини, спланувати власне вдосконалення та розвиток і прозвітувати про досягнуті результати. На проведеному занятті при обговоренні результатів роботи було використано елементи взаємонавчання, що є одним із шляхів ефективної взаємодії.

Спортивно-масові заходи є значним стимулом для розвитку інтересу до занять фізичною культурою, формування спритності, координації рухів, виховання морально-вольових рис, колективізму, прагнення до досягнення поставленої мети. Як показує досвід організації спортивних масових заходів серед студентів НФаУ (наприклад, щорічної Спартакіади студентів НФаУ, присвяченої Всесвітньому дню здоров'я, турнір «Кубок ректора» за футболу та ін.), їх підготовка сприяє об'єднанню колективу, виявленню лідерів, залученню до громадського життя.

Головними завданнями спортивно-масових заходів вважаємо:

- організацію активного дозвілля студентів засобами фізичної культури та спорту;
- зміцнення здоров'я та підвищення фізичного стану студентів університету;
- популяризацію різних видів спорту серед студентів університету;
- підвищення спортивної майстерності студентів університету;
- відбір студентів для участі в змаганнях обласного та всеукраїнського рівнів.

Безумовно, організація рухової активності на заняттях з фізичного виховання відбувається з урахуванням того, до якої медичної групи належать студенти, тобто характеризує наявність або відсутність вад у стані здоров'я. У зв'язку з цим особливого значення набуває особистісно орієнтований підхід, що дає змогу диференційовано впливати на розвиток рухових здібностей та реалізувати оздоровчу функцію за допомогою різних за обсягом та інтенсивністю фізичних навантажень.

Ще зі студентської лави студентам необхідно усвідомити, що фізична культура повинна стати частиною їхньої загальної культури, а здоровий спосіб життя — її невід'ємним компонентом. Часто в підлітковому віці юнаки та дівчата піддаються впливу шкідливих звичок, не розуміючи їх загрози. Тому викладачам фізичного виховання у тісній співпраці з викладачами фахових

дисциплін, кураторами груп, представниками студентського самоврядування доцільно забезпечити організацію й проведення виховних годин, бесід, лекцій, спрямованих на інформування молоді щодо відповідних небезпечних наслідків.

Враховуючи те, що загальний стан здоров'я молоді залишається нестабільним, а більшість юнаків і дівчат не виявляють особливого бажання вести здоровий спосіб життя, існує потреба у зміні підходів до вирішення означеної проблеми. Одним із результативних шляхів вважаємо тісну співпрацю з органами студентського самоврядування. Разом з представниками Студентської парламенту Національного фармацевтичного університету було розроблено проект створення єдиного координаційного центру, який би об'єднав зусилля викладачів і студентів щодо реалізації заходів з формування здорового способу життя сучасної молоді. Студентський парламент запланував цикл заходів щодо активізації пропаганди негативного впливу шкідливих звичок та користі фізичної активності, раціонального харчування. Предбачаємо, що мотивування з боку однолітків буде особливо дієвим і дасть змогу запобігти небалому ставленню молоді до свого здоров'я та сприяти формуванню здорового способу життя в молодіжному середовищі.

Отже, фізична культура студентів, задовольняючи їхні певні потреби, за умови якісної організації навчальних занять та позааудиторних заходів з фізичного виховання стає для них особистісно значущою, виступає мотивом і метою їх діяльності. Наявність мотивації переважає причини, які заважають займатися фізичною культурою (наприклад, нестача часу чи відсутність засобів тренування).

Спроби управління здоров'ям студентської молоді можуть бути реалізовані шляхом надання відповідної інформації, навчання та переконання. Результатом стане мотивована зміна поведінки самого студента. При цьому студентську аудиторію необхідно забезпечити інформацією не тільки про особливості та обмеженості власних можливостей при втіленні в життя певних планів, але й про можливості сучасної медицини, а також щодо наслідків неправильного способу життя. Звідси випливає необхідність безперервного навчання здоров'ю на кожному віковому етапі розвитку індивідуума. Внесення культури здоров'я в дидактичну діяльність студентів фармацевтичного вищого навчального закладу забезпечить оволодіння ними практикою валеогенезу, утвердження цінностей здоров'я у свідомості молодого фахівця, допомогти успішно застосувати її в повсякденному житті, що дає можливість забезпечити гармонійний розвиток студентського соціуму.

Висновки. Підготовка конкурентноспроможного фахівця у вищих навчальних закладах України передбачає не лише засвоєння ним сучасних фахових знань, а й формування життєвої стійкої позиції щодо ставлення до

здорового способу життя. Тому доцільними при викладанні фізичної культури є акценти на особливостях фізичної активності фахівця майбутньої професії.

Проведення міждисциплінарних зв'язків забезпечує актуалізацію засвоєного на заняттях з фахових для студентів фармацевтичного ВИШу дисциплін, що підвищує мотивацію та фізичну активність студентів. Формування мотиваційних потреб відбувається за умови наявності міцних знань у відповідній сфері: засвоєння знань про небезпеку шкідливих звичок дасть студентській молоді змогу усвідомлено відмовитись від них для забезпечення здорового способу життя. Робота в експериментальній групі (бінарні заняття з викладачами фахових дисциплін, бесіди щодо особливостей фізичної активності фахівців майбутньої професії, відпрацювання комплексів вправ, розробка індивідуальних проектів та ін.) продемонструвала позитивні зміни як мотиваційного характеру, так і за всіма показниками при складанні нормативів.

Сформованість мотивації зумовлює виховання позитивного ставлення студентів та їх інтересу до занять фізичними вправами. Формуванню мотивації сприяє участь у колективних спортивних заходах, тому підвищення якості їх організації в навчальних закладах та в суспільстві загалом забезпечує покращення рівня спортивного життя та здоров'я молоді.

Перспективи подальших розвідок з напрямку. У перспективі плануємо комплексний опис заходів, спрямованих на підвищення рівня мотивації до здорового способу життя, доцільних для застосування на заняттях з фізичного виховання у вищому фармацевтичному навчальному закладі.

Список використаних джерел:

1. Гордійчук В. І. Ставлення сільських та міських учнів середніх та старших класів до занять фізичними вправами / В. І. Гордійчук // Слобожанський науково-спортивний вісник. — 2010. — № 3. — С. 36–38.
2. Гостіщев В. М. Рівень фізичної підготовленості як чинник мотивації студентів до фізичної активності в умовах навчального процесу та у вільний час / В. М. Гостішев // Слобожанський науково-спортивний вісник : зб. наук. праць. — Х. : ХДАФК, 2010. — № 1. — С. 15–17.
3. Зайцев С. С. Оценка факторов, определяющих отношение студентов технического вуза к занятиям физическим воспитанием / С. С. Зайцев // Слобожанський науково-спортивний вісник : зб. наук. праць. — Х. : ХДАФК, 2010. — № 1. — С. 21–25.
4. Заплинський І. І. Шляхи оптимізації формування у студентів здорового способу життя засобами фізичного виховання / І. І. Заплинський, Ф. С. Сипченко, М. П. Бойко // Вісник ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка. — Серія : Пед. науки. — Чернігів, 2007. — Вип. 44. — С. 180–183.

5. Кожевнікова Л. Формування мотиваційних потреб до здорового способу життя в особистій фізичній культурі студентів / Л. Кожевнікова // Молода спортивна наука. — 2012. — № 16. — Т. 4. — С. 53–58.
6. Коломийцева О. Э. Оптимизация профессионально-прикладной физической подготовки студентов среди гуманитарных учебных заведений: дисс... канд физ. восп. : 24.00.02 / О. Э. Коломийцева. — Харьков, 2006. — 249 с.
7. Коломийцева О. Э. Особенности прикладной физической подготовленности студентов первого курса юридического высшего учебного заведения / О. Э. Коломийцева // Слобожанський науково-спортивний вісник : зб. наук. праць. — Х. : ХДАФК, 2015. — № 1. — С. 65–69.
8. Куц О. С. Фізична активність та розумова працездатність студентів / О. С. Куц, О. В. Кузнєцова // Молода спортивна наука України. — Львів, 2006. — Вип. 10. — Т. 4. — С. 136–142.
9. Лещенко Г. А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. А. Лещенко. — Кривий Ріг, 2002. — 18 с.
10. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Евгения Семеновна Полат. — М. : Изд. центр «Академия», 2000. — 272 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Gordijchuk V. I. Stavlennja sil's'kih ta mis'kih uchniv serednih ta starshih klasiv do zanjat' fizichnimi vpravami [Attitude of rural and urban pupils of secondary and senior classes to physical training]/ V. I. Gordijchuk // Slobozhans'kij naukovо-sportivnij visnik. — 2010. — № 3. — S. 36–38.
2. Gostishhev V. M. Riven' fizichnoї pidgotovlenosti jak chinnik motivacії studentiv do fizichnoї aktivnosti v umovah navchal'nogo procesu ta u vil'nij chas [Level of physical fitness as the factor of students' motivation to physical training in the conditions of educational process and in free time]/ V. M. Gostishev // Slobozhans'kij naukovо-sportivnij visnik : zb. nauk. prac'. — H. : HDAFK, 2010. — № 1. — S. 15–17.
3. Zajcev S. S. Ocenka faktorov, opredelajushhih otnoshenie studentov tehničeskogo vuza k zanjatijam fizicheskim vospitaniem [Assessment of factors determining the attitude of technical HEI students to physical education] / S. S. Zajcev // Slobozhans'kij naukovо-sportivnij visnik : zb. nauk. prac'. — H. : HDAFK, 2010. — № 1. — S. 21–25.
4. Zaplins'kij I. I. Shljahi optimizacії formuvannja u studentiv zdorovogo sposobu zhittja zasobami fizichnogo vihovannja [Ways of optimization of forming students' healthy lifestyle by means of physical education]/ I. I.

- Zaplins'kij, F. S. Sipchenko, M. P. Bojko // *Visnik ChDPU im. T. G. Shevchenka*. — Serija : Ped. nauki. — Chernigiv, 2007. — Vip. 44. — S. 180–183.
5. Kozhevnikova L. Formuvannja motivacinih potreb do zdravogo sposobu zhittja v osobistij fizichnij kul'turi studentiv [Forming of motivational needs to the healthy lifestyle in students' personal physical training]/ L. Kozhevnikova // *Moloda sportivna nauka*. — 2012. — № 16. — T. 4. — С. 53–58.
 6. Kolomijceva O. Je. Optimizacija professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki studentov sredi humanitarnyh uchebnyh zavedenij [Optimization of professional and applied physical training of students in humanitarian educational establishments]: diss... kand fiz. vosp. : 24.00.02 / O. Je. Kolomijceva . — Har'kov, 2006. — 249 s.
 7. Kolomijceva O. Je. Osobennosti prikladnoj fizicheskoj podgotovlennosti studentov pervogo kursa juridicheskogo vysshego uchebnogo zavedenija [Peculiarities of applied physical fitness of the first year students of juridical higher educational establishment] / O. Je. Kolomijceva // *Slobozhans'kij naukovo-sportivnij visnik : zb. nauk. prac'*. — H. : HDAFK, 2015. — № 1. — S. 65–69.
 8. Kuc O. S . Fizichna aktivnist' ta rozumova pracezdatnist' studentiv [Students' physical activity and mental capacity]/ O. S. Kuc, O. V. Kuznecova // *Moloda sportivna nauka Ukraïni*. — L'viv, 2006. — Vip. 10. — T. 4. — S. 136–142.
 9. Leshhenko G. A. Formuvannja pozitivnoï motivacii shkoljariv do sistematicnih zanjat' fizichnimi vpravami [Forming of pupils' positive motivation to systematic physical training]: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.09 «Teorija navchannja» / G. A. Leshhenko. — Krivij Rig, 2002. — 18 s.
 10. Polat E. S. Новые pedagogy`chesky`e y` y`nformacy`onnye technology`y` v sy`steme obrazovany`ya / Evgeny`ya Semenovna Polat. — M. : Y`zd. centr «Akademy`ya», 2000. — 272 s.

В. С. Лобода. *Национальный фармацевтический университет, Харьков, Украина.*

Пути формирования мотивации студентов к здоровому образу жизни (на примере будущих специалистов фармацевтической отрасли).

V. Loboda. *National Pharmaceutical University, Kharkov, Ukraine.*

The ways of formation of students'motivation to the healthy lifestyle (on the example of future specialists of pharmaceutical industry).

E-mail: khaliman_oksana@mail.ru

ЛУКІЯНЧУК А.М.

кандидат психологічних наук, доцент,
Білоцерківський інститут
післядипломної освіти,
м. Біла Церква, Україна

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ

У статті проаналізовано стан дослідженості проблеми розвитку професійної ідентичності, визначено основні підходи до її вивчення. На основі теоретичного аналізу наукових джерел розглянуто основні структурні компоненти професійної ідентичності: комунікативний, емпатійний та емоційно-вольовий. Представлено теоретичну модель професійної ідентичності майбутніх фахівців освіти.

Ключові слова: професійна ідентичність, образ професійного “Я”, комунікативний компонент, емпатійний компонент, емоційно-вольовий компонент, навчально-професійна активність, пізнавальна самостійність.

В статье проанализировано уровень исследования проблемы развития профессиональной идентичности и основные подходы к её изучению. На основании теоретического анализа научных источников рассмотрены основные компоненты профессиональной идентичности: коммуникативный, эмпатический и эмоционально-волевой. Представлено теоретическую модель профессиональной идентичности будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, образ профессионального «Я», коммуникативный компонент, эмпатический компонент, эмоционально-волевой компонент, учебно-профессиональная активность, самостоятельность познания.

The article is analyzed the situation of the researchers of the problem of professional identity, the main approaches were determined. The main structural components of professional identity were con-

sidered on the basis of the theoretical analysis of scientific sources. In particular, communicative component is described as one of the main conditions for effective interaction with students and colleagues in the process of future professional activity and to self-improvement and development. Empathy component where personal empathy is an own quality professional teacher that is both the element of integral system of educational action. Emotional-volitional component as the orientation of the individual in relation to himself and to others, and the severity of motivation to succeed. The theoretical model of professional identity of future professionals of education is submitted in the form of interconnected components like these: communication, empathy, emotional and volitional, educational and professional activities, cognitive independence.

Key words: *professional identity, professional image of "I", communicative component, empathy component, emotional and volitional component, educational and professional activity, cognitive independence.*

Модернізація сучасної вищої освіти в Україні пов'язана передусім з інтеграцією до європейського освітнього простору та передбачає принципово нові підходи до підготовки майбутніх фахівців освіти. Відчутними є ті зрушення, що відбуваються у взаємодії між становленням особистості юної людини та її діяльністю як майбутнього педагога. Особливу роль у взаємодії особистості та її діяльності у студентському віці відіграє ідентифікація, у процесі якої розвивається важлива для майбутнього педагога якість діяльності – професійна ідентичність, що дозволить йому увійти у професійну діяльність з розвиненими вміннями самовдосконалення, сприятиме оптимальній професійній адаптації. Формуватися зазначена здатність майбутнього вчителя повинна ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Професійна ідентичність – раціональна і рефлексивна за своєю природою, вона тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнавання у педагогічній діяльності власних властивостей, професійної незалежності, що є необхідними для розвитку образу професійного «Я». Якщо особистість майбутнього вчителя є показником його входження у професійне середовище, то розвиток у студентів ідентичності є показником їхньої адаптації до професійного середовища та міжособистісних взаємин з майбутніми колегами-педагогами.

Метою статті є дослідження структури професійної ідентичності, визначення її основних компонентів та створення теоретичної моделі.

Сутність сучасних наукових тенденцій розвитку питання професійної ідентичності майбутніх фахівців освіти полягає у здійсненні переходу від структурного вивчення особистості та її діяльності до аналізу розвивальної взаємодії її динамічних систем. Інтегративний характер змісту професійної ідентичності обумовлює вивчення психологічних основ її розвитку як показника збереження психічного здоров'я особистості (В.А. Ананьєв, Е. Еріксон, В.В. Колпачников, К. Хорні), здатності до самоактуалізації (А. Маслоу), переживання емоційно-вольового стану власної індивідуальності (О.Б. Весна, Р. Ленг, Е. Фромм), засобів освоєння суспільного та індивідуального психологічного простору (Е. Еріксон, Д.І. Фельдштейн), здатності до самопрезентації (Р. Тайс, Д. Хаттон), основ самовизначення (Т.М. Буякас). Встановлено, що порушення у розвитку професійної ідентичності знаходять вияв у негативному ставленні до себе як майбутнього професіонала, що провокує конформний внутрішній стан особистості.

Дослідженнями професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці Т.М. Буякас, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, О.П. Сергієнкова, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Л.Б. Шнейдер. Сутність власне професійної ідентичності розкривається в роботах В.Л. Зливкова, О.В. Винославської. Структурно-динамічний підхід до розкриття психологічної природи ідентичності започаткували М.Й. Боришевський, П.І. Ігнатенко, В.М. Павленко. Специфіку професійно-педагогічної підготовки і формування педагогічної культури, суб'єктності педагога досліджено у працях В.М. Галузінського, М.Б. Євтуха, В.І. Завацького, І.А. Зязюна, В.І. Маковецького, О.Г. Мороза.

У компонентній структурі професійної ідентичності більшість дослідників проблем педагогічної та вікової психології виділяють якісні та змістовні відображення суб'єкт-об'єктних відношень, що переживаються особистістю як тотожність. Так Е.Еріксон зазначав: «... те, що я назвав «Его-ідентичністю», має дотичність не просто до самого факту існування, це ніби якість існування, що надається йому цим «Его» [6].

Згідно з філософсько-психологічною концепцією С. Рубінштейна, особистість виявляється і формується у взаємодії людини із навколишнім світом, у здійснюваній нею діяльності і поведінці. Особистість розглядається як реальний індивід, у якого «психологічні явища органічно вплітаються у цілісне життя особистості, оскільки основна життєва функція усіх психічних явищ і процесів полягає в регуляції діяльності людей» [5 с. 246]. На думку вченого, обумовлені зовнішніми впливами, психічні процеси і властивості особистості у свою чергу самі зумовлюють поведінку та особливості спілкування, опосередковують залежність поведінки суб'єкта від об'єктивних умов професійного середовища.

І. Зязюн у своїх дослідженнях наголошує на проблемі переживань

акцентує увагу на емпатії та емоційності особистості та вказує на те, що «наші емоції мають свій власний розум, який може функціонувати незалежно від нашого раціонального розуму» [2, с. 21]. Підкреслюючи значущість емоцій, вчений зазначає, що «... емоційні реакції часто-густо передують раціональним, вказуючи на значення певної події для людини. Отже, емоції мають адаптивну функцію, вони пов'язані з потребами людини, виконують функції оцінки і спонукання, у них відбивається відповідність поведінки людини і переживаних нею впливів основним потребам, інтересам, цінностям. В емоціях уособлене цілісне відношення людини до світу, вони тісно пов'язані з центральними особистісними утвореннями, самосвідомістю і особистісною ідентичністю, є основною мотиваційною системою, ними представляються особистісні смисли» [2, с. 22].

У суб'єкт-суб'єктних відносинах особистості відзеркалені її досвід, знання, емоційно-вольові стани у поєднанні з емпатійними процесами, що об'єднуються в образ професійного «Я». Компонентна структура професійної ідентичності, психологічні основи її розвитку обумовлені провідною діяльністю студентів.

На основі аналізу досліджень з питань складових компонентів професійної ідентичності робимо ми висновок, що структуру професійної ідентичності складають комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний компоненти, які, взаємодіючи, формують ядро професійної ідентичності – образ професійного «Я», зміст якого, крім зазначеного вище, становлять також навчально-професійна діяльність, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні компетенції, що врешті-решт формує майбутні індивідуальні якості особистості і властивості її педагогічної діяльності. Зазначене, вважаємо, сприятиме сформованості у майбутніх фахівців педагогічного профілю низки якостей, властивостей, а саме: дотримання моральних принципів, загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; початкові знання різних напрямів культури, мистецтва, науки; загальна ерудиція; широке коло інтересів; здатність співчувати, співпереживати, вільно спілкуватися з людьми різного віку.

Системотворчий зміст образу професійного «Я» полягає у професійному інтересі до інноваційного педагогічного досвіду, когнітивній ініціативі, комунікативній активності і самопрезентації професійних досягнень.

Таким чином, доходимо висновку, що структура професійної ідентичності майбутнього вчителя є сукупністю взаємопов'язаних і взаємообумовлених складових – комунікативного, емпатійного та емоційно-вольового компонентів.

Комунікативний компонент професійної ідентичності майбутнього педа-

гога, що розглядається у працях І. Зязюна «як професійно-етичний феномен, що потребує від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу» [4, с. 112]. Навчально-професійна діяльність, завдяки якій формується професійне «Я», сприяє розвитку комунікативності. Комунікативну діяльність педагог здійснює постійно, оскільки для ефективності роботи він повинен бути і джерелом інформації, і людиною, яка намагається пізнати іншу людину чи групу людей, бути організатором спільної діяльності, взаємовідносин і спілкування у колективі. Недостатній розвиток комунікативних здібностей майбутнього педагога, незнання структури і законів професійного спілкування, низький рівень комунікативних умінь і комунікативної культури призводить до того, що співрозмовники швидко втомлюються, дратуються, почувають себе невпевнено, перебувають у постійній емоційній напрузі, що, звичайно, ускладнює їх роботу і взаємодію. Отже, рівень розвитку професійної ідентичності безпосередньо залежить від наявного рівня розвитку комунікативних здібностей студента.

Аналіз наукових досліджень учених у сфері вікової та педагогічної психології дозволяє стверджувати, що в педагогічній діяльності виняткове значення має взаємодія вчителя з колегами, учнями завдяки індивідуально-психологічним якостям особистості вчителя, що передбачає здатність встановлювати контакти, обмінюватися інформацією, приходити до згоди в умовах інтеракції.

У професійному просторі комунікативна діяльність педагога є логічним взаємозв'язком між індивідуальними особливостями спілкування і соціальною обумовленістю педагогічного комунікативного процесу. Розглядаючи комунікативний компонент педагогічної діяльності як здатність до педагогічних впливів, Н.В. Кузьміна розкриває його зміст як «можливість встановлювати адекватні взаємовідносини відповідно до розвитку учнів та їхніх вимог до вчителя» [1, с. 386-388]. Автор вважає, що комунікативний компонент, виявляючись у специфічній чутливості педагога до способів встановлення контакту – ефективних взаємовідносинах, забезпечується здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвинутою інтуїцією, сугестивними властивостями.

Отже, для розвитку професійної ідентичності існує потреба розвитку у майбутніх педагогів комунікативних якостей особистості як однієї з визначальних умов ефективної взаємодії з учнями і колегами у процесі передавання майбутньої професійної діяльності та з метою самовдосконалення, розвитку.

Важливим елементом професійної ідентичності є *емпатійний компонент*.

Актуальна натеper парадигма особистісно орієнтованого навчання і виховання передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, за яких студент є рівноправним викладачеві партнером у співпраці. Саме емпатійність дозволяє вивести процес розвитку індивідуальності майбутнього вчителя на рівень відповідності психологічним закономірностям суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей взагалі, зокрема – і в системі «дитина-дорослий». Таке спілкування характеризується рівністю психологічних позицій учасників (обидва суб'єкти), обопільною активністю сторін, за якої кожен не тільки випробовує дію, але і сам рівною мірою впливає на іншого, взаємним проникненням у світ відчуттів і переживань один одного, готовністю визнати думку іншої сторони, прагненням до співчуття, співпереживання, співучасті, активною взаємною гуманістичною установкою. Ідея суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з вихованцем заснована на працях В.А. Сухомлинського як основа його педагогічної системи. У його роботах розроблено основні аспекти суб'єкт-суб'єктного спілкування, що реалізується в контексті педагогічних проблем.

Варто зауважити, що аналізуючи сутність поняття «емпатія», дослідники розглядають її не як другорядну характеристику особистості педагога, а як визначальну особливість особистості. Так, Б.І. Ковальовим на основі досліджень проблеми адекватності уявлень педагогів про розуміння їх учнями [3, с. 48-58], було встановлено, що адекватними можуть бути уявлення вчителів як з демократичним, так і з авторитарним стилями спілкування, проте в останніх розуміння позиції іншого не сприяє формуванню вмінь розв'язання конфліктів з учнями. Дослідником також було виявлено групу педагогів з низькою адекватністю уявлень, але з точною самооцінкою і загальною доброзичливою спрямованістю на дитину. Такі вчителі виявилися здатними мирно співіснувати з дітьми в класі, погано розуміючи істинні мотиви поведінки дитини. Отже, для нормалізації взаємостосунків з учнем педагогу потрібно не лише усвідомлювати позицію школяра – важливо вміти співпереживати її разом з ним, тобто бути здатним до емпатії.

Педагогічну емпатію визначаємо як здатність учителя до реалізації емпатійної педагогічної дії, що є невід'ємною складовою професійної ідентичності.

Таким чином, в педагогічній діяльності емпатія як особистісна якість вчителя-професіонала є водночас елементом цілісної системної педагогічної дії. Очевидно, що ці два аспекти емпатії знаходяться в тісному взаємозв'язку і сприяють формуванню образу професійного «Я» та розвитку професійної ідентичності.

Питання *емоційно-вольового компонента* професійної ідентичності проаналізовано у працях багатьох дослідників. На думку науковців, емоції і воля є взаємопов'язаними, вони виконують безліч функцій, центральною з яких є регуляторна. Саме тому А.І. Киколов, Е.А. Мілерян та інші автори цю функцію

досліджують переважно в тих видах діяльності, за яких людині доводиться долати різні емоційні, екстремальні або стресові ситуації.

У дослідженнях інших науковців (Г.М. Бреслав, Д.М. Дубравська, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибовіч, В.І. Осьодло, І.В. Сергєєва та ін.) увага зосереджується на таких видах людської діяльності, за яких емоційно-вольова регуляція є одним з чинників, що здатні забезпечити успішність її здійснення. Це, насамперед, діяльність, насичена різними екстремальними, стресовими і іншими подібними ситуаціями. При цьому напруження, яке виникає в таких ситуаціях, вимагає особливих емоційно-вольових зусиль з підтримки оптимального для діяльності стану.

Емоційно-вольова регуляція діяльності значною мірою забезпечується за рахунок створення внутрішніх умов, що підтримують емоційний оптимальний стан і працездатність суб'єкта діяльності.

Емоційна регуляція діяльності розглядаються у двох напрямках: як процес, що забезпечує управління психічними станами людини, її діяльністю і поведінкою; як сукупність прийомів і методів, оволодіння якими дозволяє регулювати психічні стани, діяльність і поведінку інших людей.

Серед чинників, що обумовлюють формування механізмів емоційно-вольової регуляції, важлива роль належить образу «Я», що детермінує напрям і динаміку поведінки суб'єкта. Вивчення цієї проблеми (І.Д. Бех, Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко і ін.) показало, що структура емоційно-вольового образу «Я» особистості не може розглядатися поза контекстом структури образу «Я» в цілому. Тому виходимо з уявлень про збірний характер образу «Я», який будується на основі уявлень особистості про себе. При цьому як компоненти виділяємо окремі елементи збірного образу «Я», такі, як «фізичне Я», «соціальне Я», «Я – майбутній педагог» та ін.

Емоційно-вольовий компонент образу «Я» особистості у професійній ідентичності відображає такі характеристики, як її спрямованість у відношенні до себе і до інших та вираженість мотивації до успіху.

На основі аналізу психологічних праць належить зробити висновок, що серед особливостей образу «Я» студента можна виділити такі показники: усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності, стійку внутрішню позицію, професійне самовизначення. Але тоді зміст образу «Я» у студентському віці має мінливий, динамічний характер і певною мірою залежить від актуальних емоційно-вольових станів, що переживаються студентами у професійному навчанні.

Отже, внаслідок теоретичного аналізу проблеми розвитку професійної ідентичності та її структурних компонентів доходимо висновку, що образ професійного «Я» є системоутворювальним феноменом; він з'єднує в цілісність сфери професійного навчання і педагогічної діяльності та їх компоненти.

З урахуванням вищезазначених даних та на основі дослідження проблеми розвитку професійної ідентичності, логічно припустити, що теоретичну модель професійної ідентичності майбутнього молодшого спеціаліста педагогічного профілю можна представити у вигляді таких взаємозв'язаних компонентів: комунікативного, що характеризує уявлення про сферу педагогічної діяльності і вміння передавати та приймати інформацію, яка безпосередньо стосується професійної діяльності майбутнього педагога; емпатійного як особливу здатність (властивість) учителя до досягнення (відбиття, проникнення, входження, відгукуваності, прийняття, співучасті, співчуття) емоційних переживань (станів) і внутрішнього світу (думок) учнів, що дозволяє досягати взаємопорозуміння, обрати відповідно до цього доцільні спільні засоби самої взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії; емоційно-вольового, що відображає такі характеристики особистості, як її спрямованість у діяльності на себе і на інших та вираженість мотивації до успіху; навчально-професійної активності як потребу оволодіння психолого-педагогічними знаннями, що відображають значущість і цінність намірів та дій; пізнавальної самостійності, що характеризує потребу майбутнього молодшого спеціаліста у постійному вдосконаленні своїх умінь.

Отже, емоційно-вольова спрямованість поведінки та діяльності у професійному середовищі можлива за рахунок створення внутрішніх умов, що підтримують емоційний оптимальний стан і працездатність та за допомогою образу професійного «Я» сприяють прийняттю майбутніми вчителями професійно важливих якостей особистості чи групи. У подальшому важливо дослідити можливості розвитку кожного структурного компоненту професійної ідентичності.

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.- метод. посіб. / Іван Андрійович Зязюн. – Міжрегіональна академія управління персоналом (МАУП). – К. : МАУП, 2000. – 312с.
3. Ковалев Б.И. Адекватность представленный педагогов о понимании их учащимися. / Б.И. Ковалев // Общение и формирование личности : сб. науч.трудов. – Гродно, 1984. – 112 с. – С.48-58.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоніс та ін. / за ред. І.А. Зязюна. –2-ге вид., допов.і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. / Сергей Леонидович

Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

6. Erikson E.H. Identity, Youth, and Crisis. New York: W.W.Norton and Cj., 1968. – P. 226-341.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Developmental and Educational Psychology: Training guidances/ Skrypchenko O.V. Dolynska L.V., Ogorodniychuk Z.V. etc. - 2nd ed. - K.: Caravela, 2007. - 400 p.
2. Zyazyun I.A. Pedagogy of good: ideals and realities: science-method guidances / Ivan A. Zyazyun. - Interregional Academy of Personnel Management (IAPM). - K.: IAPM, 2000. – 312p.
3. Kovalev B.I Adequate representation of the teachers understand their students/ B.I Kovalev // Communication and formation of personality:Grodno, 1984. - 112 p. - p.48-58.
4. Pedagogical skills: a textbook / I.A. Ziazyun, L.V. Kramuschenko, I.F. Krivonis and others. / ed. I.A. Ziazyuna. -2 Nd ed. - K.: .. Higher School, 2004. – 422p.
5. Rubinshtein S.L .Problems of general psychology. / Sergey Leonidovich Rubinstein. - Moscow: Pedagogika, 1973. - 424 p.
6. Erikson E.H. Identity, Youth, and Crisis. New York: W.W.Norton and Company., 1968. -p. 226-341.

А. Н. Лукиянчук. Белоцерковский институт непрерывного профессионального образования, Белая Церковь, Украина.

Структура профессиональной идентичности будущих специалистов образования.

A. Lukianchuk. Bilotserkivsky Institute of continuous professional education, Bila Tserkva, Ukraine.

The structure of the professional identity of future professionals in education.

E-mail: LuAllaN@ukr.net

ЛУШИНА Т.О.,
аспірантка,
Національний
аерокосмічний університет
ім. М.Є. Жуковського "ХАІ",
м. Харків, Україна

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У СТУДЕНТІВ СУЧАСНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглядаються підходи та визначення професійної самосвідомості. Аналізуються погляди різних авторів на його структуру. Визначено особливості професійної самосвідомості. Описуються компоненти в структурі професійної самосвідомості. Виділяються ключові проблеми та перспективні напрямки дослідження.

Ключові слова: свідомість, самосвідомість, самовизначення, науковий світогляд, професійна самосвідомість, професійне самовизначення, структура професійної самосвідомості.

В статье рассматриваются подходы и определения профессионального самосознания. Анализируются взгляды разных авторов на его структуру. Определены особенности профессионального самосознания. Описываются компоненты в структуре профессионального самосознания. Выделяются ключевые проблемы и перспективные направления исследования.

Ключевые слова: сознание, самосознание, самоопределение, научное мировоззрение, профессиональное самосознание, профессиональное самоопределение, структура профессионального самосознания.

The article discusses the approaches and definitions of professional identity. Examines the views of different authors on its structure. The features of professional identity. Describes the components in the structure of professional identity. Highlighted key issues and future directions of the research.

Key words: consciousness, self-consciousness, self-determination, the scientific Outlook, professional identity, professional identity, the structure of professional identity.

Постановка проблеми.

Професіональне самосвідомість – це важливий системообразуючий елемент в навчанні і становленні студента сучасного університету.

Изучение професіонального самосвідомості студентів являлось предметом дослідження спеціалістів з багатьох областей знань: філософія, соціологія, педагогіка, психологія. На сьогоднішній день існує достаточна кількість досліджень професіонального самоопределення. При цьому, професіональне самосвідомість студентів мало розглядалось з точки зору його співвідношення до структури наукового світогляду.

Немає жодної роботи, присвяченої проблемі наукового світогляду як формі професіонального самосвідомості у студентів в сучасному технічному університеті.

Таким чином, актуальність проблеми дослідження заключається в необхідності вивчення проблеми структурних і функціональних особливостей наукового світогляду як форми професіонального самосвідомості студентів в сучасному технічному університеті.

Цель статті.

Ціль – провести теоретичний аналіз проблеми психологічної структури професіонального самосвідомості і наукового світогляду як однієї з його форм у студентів сучасного технічного університету.

Для цього необхідно вирішити наступні задачі:

Розглянути підходи до визначення професіонального самосвідомості; його співвідношення до поняття наукового світогляду;

Проаналізувати структуру професіонального самосвідомості і погляди на неї різних авторів;

Виділити перспективу дослідження наукового світогляду як форми професіонального самосвідомості студентів в сучасному технічному університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття самосвідомості, його значення в житті людини і суспільства розглядали такі філософи, як Аристотель, Гегель, Декарт, І.Кант, Платон, Спіноза. Роль і місце самосвідомості в науці вивчали: І.П'єрі Жюльєн, М. Хайдеггер, Тейяр де Шарден, К.Ясперс. Психолого-педагогічні основи професіонального самосвідомості в своїх роботах аналізували: Ю.К.Бабанський, Н.А.Менчинська, Э.И.Монозон, А.П.Усова. [3]

Обобщаючи ці роботи, можна виділити наступні напрями дослідження професіонального самосвідомості:

- вивчення сутності і структури професіонального самосвідомості;
- проблеми його формування;

- изучение роли научного мировоззрения в формировании у студентов профессионального мировоззрения;
- изучение методики формирования профессионального самосознания в процессе изучения естественных и технических наук. [3]

Среди последних работ, посвященных данной тематике, можно выделить следующие: исследование структуры профессионального самосознания (А.И. Афанасьева, И.Л. Андреева, Р.А. Арцишевский, И.А. Андреева, Е.А. Ануфриева, В.И. Бакштановский); исследование проблем формирования профессионального самосознания (С.Г. Барабанщикова, В. Ваккова, В.Д. Зотова, В.П. Иванов, С.М. Ковалев); исследование профессионального самосознания студентов (М.А. Кузнецова, В.И. Кузнецова, Л.Д. Климанская, О.В. Лармина, А.А. Любимова, В.П. Лысог, Н.И. Михальченко, П. Митева, Г.М. Новикова); исследование формирования профессионального самосознания (Л.В. Никонорова, Е.В. Попова, А.П. Печникова, П.Н. Решетов, А.С. Тонких, В.В. Шеляг, В.И. Шинкарука, К. Штаркс, А.П. Шептулина, Н.А. Шитова, В.А. Щербинина). [1]

Несмотря на большое количество работ по исследованию профессионального самосознания, проблема структуры профессионального самосознания остается до сих пор малоизученной.

Результаты теоретического исследования. Само самосознание всегда являлось объектом глубокого осмысления, философов, педагогов и психологов. Вследствие чего, были выделены ряд подходов к пониманию профессионального самосознания, а также его структуры. [7]

Феномен самосознания, который кажется чем-то очень простым и очевидным, в действительности оказывается очень сложным, многообразным, находящимся в весьма непростых отношениях со своим носителем, развивающимся и меняющимся в процессе включения человека в систему межчеловеческих отношений, коллективной практической деятельности и профессионализации. [7]

Профессионализация, как форма становления субъекта деятельности, влияет на все уровни самосознания. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека, как субъекта деятельности. Формирование профессионального самосознания происходит на фоне социального опыта личности с включением этого опыта в «профессиональное Я» личности. [8]

Профессиональное самосознание – это совокупность знаний человека о своем внутреннем мире, чувствах, профессиональных интересах, способностях, своей оценки внешнего мира и других людей, своего положения в системе производства и производственных отношений. Профессиональное самосознание осуществляется через сознание своей профессиональной дея-

тельности, но и прежде всего через осознание других людей, их реального взаимоотношения с внешним миром. Осознавая другого человека, воздействующего на внешний мир и изменяющего этот мир, человек приходит к осознанию себя как субъекта профессиональной деятельности. [3]

В основе данного процесса лежит познавательная деятельность человека, связанная с оценкой профессиональной деятельности других людей, которые в свою очередь также оценивают его деятельность. [4]

Процесс профессионального самоопределения в свою очередь включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала. Профессиональное самоопределение рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала [1]

Б.Д. Порыгин считает, что профессиональное самосознание – это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. Автор делает основной акцент в профессиональном самосознании на познании и самооценки профессиональных качеств и отношении к ним. [11]

П.А. Шавир трактует это понятие, как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задачи профессионального самоопределения; осознание себя, как субъекта своей профессиональной деятельности. [4]

Подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия. [4]

По мнению А.К. Марковой профессиональное самосознание включает:

- осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии, как эталонов для осознания своих качеств;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактом или конкретным коллегой;
- учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;
- самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку – ретроспективную, актуальную, потенциальную, идеальную;
- положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной “Я- концепции”.

У профессионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, возрастает стремление к самореализации.

При этом, как указывает А.К.Маркова, в процессе профессионализации меняется и профессиональное самосознание. Оно расширяется, меняются сами критерии оценивания своих профессиональных возможностей [5].

В большинстве исследований последнего десятилетия в качестве ведущих компонентов структуры самосознания рассматривается зависимость:

1. самосознания от ведущей деятельности предыдущего периода;
2. самосознания от возникновения рефлексии, осознания своей индивидуальности, открытия “Я”;
3. самосознания от профессионального самоопределения.

В плане исследования целостного процесса профессионального определения выделяют три направления.

Сущность первого подхода заключается в том, что профессиональное самоопределение рассматривается в узких, четко обозначенных – как существенный и неотъемлемый компонент индивидуального профессионального становления личности. Другими словами выбор профессии личностью является показателем того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития [5].

Как считает Т.В.Кудрявцев профессиональное становление личности проходит в своем развитии четыре стадии:

1. формирование профессиональных намерений;
2. профессиональное обучение;
3. профессиональная адаптация;
4. частичная/полная реализация личности в профессиональном труде [5].

Второй подход к изучению профессионального взросления личности разрабатывался И.С. Коном, выделяющим в качестве одного из главных показателей морально-психологической зрелости способность трудиться ради будущего. Согласно этому подходу, важнейший аспект становления «Я» является формирование жизненных планов личности. С одной стороны, жизненный план возникает в результате укрупнения и обобщения целей, которые ставит перед собой человек. Это своеобразная иерархия и интеграция мотивов личности, становление устойчивого ядра ее ценностных ориентаций. В процессе становления жизненных планов происходит дифференциация и конкретизация мотивов и целей, постепенно вырисовывается более или менее реальный, ориентированный на действительность план. [2]

По утверждению автора способности, склонности и интересы присутствуют на начальной стадии профессионального выбора. Более обобщенная

ценностная ориентация, как общественная – осознание социальной ценности той или иной профессии, так и личное формирование системы личных ценностей, того, что человек хочет для самого себя, складывается позднее. [1]

Е.А. Климов в изучении профессионального самоопределения рассматривает этапы этого процесса, связанные с изменениями профессионально-ориентированных отношений и индивидуально-психологических особенностей личности. Это и является основной для развития третьего подхода к проблеме выбора профессии. [4]

По мнению Е.А. Климова, «профессиональное самоопределение, понимаемое как одно из важнейших проявлений субъекта деятельности, может рассматриваться на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания, включая самосознание) и практическом (в форме реальных изменений социального статуса, места человека в системе межлюдских отношений)». [5]

В работах С.Н. Чистяковой профессиональное самоопределение связывается со всесторонним развитием личности и ее общественной активностью. [10]

Сам по себе выбор профессии является не только следствием, но и активизирует процесс развития личности.

В ходе освоения профессией возрастает информированность, разнообразие, полнота самохарактеристики субъекта деятельности в положительном плане и уменьшается информированность самохарактеристики в отрицательном плане.

Е.Ю. Прежниковой были выделены основные задачи профессионального самоопределения: формирование общей готовности к самоопределению; помощь в конкретном выборе. [8]

Главная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. [2]

Важно отметить, что профессиональное самоопределение тесным образом связано с понятием «профессиональная ориентация» (это многоаспектная, целостная система научно – практической деятельности общественных институтов, ответственных за подготовку подрастающего поколения к выбору профессии и решающих комплекс социально – экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач по формированию у школьников профессионального самоопределения, соответствующего инди-

видуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах высокой квалификации).

К психологическим особенностям профессионального самоопределения мы отнесли такие структуры, как мировоззрение, самосознание, самооценка и учебная мотивация.

Для студентов в ВУЗах, характерна устремленность в будущее. В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план – решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение). Человек должен не просто представлять себе свое будущее в общих чертах, а осознавать способы достижения поставленных жизненных целей.

В выпускном классе дети сосредотачиваются на профессиональном самоопределении. Оно предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой профессии.

Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности.

То, на сколько престижной окажется выбранная профессия или ВУЗ, в который старшеклассник собирается поступать, зависит от его уровня притязаний.

Профессиональное самоопределение становится центральным новообразованием данного периода. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие себя в нем.

Психологическая готовность к самоопределению связана с новым восприятием времени – соотносением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. Но восприятие времени противоречиво. Чувство необратимости времени часто сочетается с представлением о том, что время остановилось. [9]

Также начинает развиваться нравственная устойчивость личности. В своем поведении личность новоиспеченного студента все больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего жизненного опыта.

Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в его сознании в единую картину мира. Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной.

Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о мире, и интерес к личности, рефлексия оказываются в юности той основой, на которой строятся мировоззренческие взгляды. [6]

Картина мира при этом может быть материалистической или идеалисти-

ческой, создаваться на базе религиозных представлений и т.д.

Таким образом, самоопределение, стабилизация личности в юности связаны с выработкой мировоззрения. Отсутствие выбора, смешение ценностей не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений, затрудняет процесс профессионального самоопределения и не способствует таким образом ее психическому здоровью.

Также, процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала.

Личностное самоопределение человека происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. [9]

Специфические моменты самосознания, формирование Я-концепции, включающей образ «Я-профессионала», зависят от степени согласованности идеального и реального «образа-Я» и идеального и реального образа профессии. Соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» определяет требование человеку к себе. [1]

Не только познание, но и осуществление себя формирует самосознание человека, его «внутреннее-Я», его мотивацию.

Осуществление себя в профессии включает формирование образа профессии, особенно на этапе выбора сферы профессиональной деятельности.

Образ будущей профессии достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов существенным содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. В противном случае в самосознании человека накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения встающих перед ним задач — уход от проблем, их игнорирование и т.д. Осознание временной перспективы и построение жизненных планов требует от поступивших уверенности в себе, своих силах и возможностях. Все это, безусловно, связано с формированием «Я-концепции» и необходимостью в самоопределении.

Как считает А.В. Петровский, именно в данном возрасте появляется сознательное отношение к учению. [2]

Согласно, И. Кону, профессиональное самоопределение человека начинается далеко в его детстве, когда в детской игре, ребенок принимает на себя разные профессиональные роли, и проигрывает связанные с ним поведения. И заканчивается в ранней юности, когда уже необходимо принять решение,

которое повлияет на всю дальнейшую жизнь человека.[1]

Экспериментальным изучением Р.М. Шалионов показал значимость мотивов учебной деятельности и профессионального выбора определяющие значение в учебной деятельности мотива самоопределения «на себя». Причем, доминирующая мотивация выбора профессии не подвержена изменению с возрастом. [11]

О мировоззренческом смысле образования, о необходимости педагогической поддержки юношества в решении смысложизненных проблем сегодня говорится немало. В связи с особой актуальностью проблемы мировоззренческого самоопределения в новых культурно-образовательных условиях и растущим научным интересом к данному феномену возникла необходимость в определении понятий мировоззрения и научного мировоззрения. Мировоззрение представляет собой определенный образ мира, проекция на мир человеческих переживаний, стремлений, ожиданий. Одним из многочисленных видов мировоззрения является научное мировоззрение, которое ориентируется в своих построениях на конкретные науки как на одно из своих оснований, особенно на их содержание. [9]

Научное мировоззрение - целостная система научных, философских, политических, нравственных, правовых, эстетических понятий, взглядов, убеждений и чувств, которые определяют отношение человека к окружающей действительности и самой себя. Его основу составляют взгляды и убеждения, сформировавшиеся на базе знаний о природе и обществе и превратились во внутреннюю позицию личности. [9]

Научное мировоззрение проявляется в поведении человека и определяется оптимальным усвоением понятий, законов, теорий, готовностью отстаивать свои идеалы, взгляды, убежденностью в ежедневном поведении и деятельности. Большие возможности для формирования научного мировоззрения заложены в учебном процессе. Важно отметить факт того, что наука в ее современном понимании, как экспериментальное и теоретическое изучение различных объектов и явлений действительности, не является мировоззрением потому, что она изучает саму объективную действительность, а не отношение человека к ней (а именно эта проблема является главным вопросом всякого мировоззрения). Из этого следует, что сегодня возникла насущная необходимость в создании педагогической концепции научно-мировоззренческого самосознания студенчества. [9]

Выводы. Теоретический анализ литературы показал, что на данный момент, несмотря на большое количество работ касающихся психологического и философского аспектов профессионального самосознания, психологическая структура научного мировоззрения у студентов современного технического университета, определяющая сущность их профессионального

самосознания, является неизученной. Трактовка понятия профессионального самосознания также не является однозначной в научном мире. Выделенные подходы противоречат друг другу как в понимании самого профессионального самосознания, так и его структуры. При этом, ни один подход не затрагивает научного мировоззрения как части структуры профессионального самосознания у студента в современном мире.

Между тем научное мировоззрение возможно рассматривать как форму профессионального самоопределения, так как они связаны через формирование ценностей и самосознания, стабилизацию восприятия картины мира в целом, процесс нахождения своего места в мире человеческих отношений еще в юношеском возрасте.

Таким образом, можно утверждать, что проблема профессионального самосознания нуждается в понимании не только ее семантической части, но и в разработке ее психологической структуры. Учитывая феномен маргинализации студентов современного технического университета, а именно двойственность их мировоззрения, появляется необходимость в исследовании профессионального самосознания именно современного студенчества технического университета.

Список использованных источников:

1. Буюкас ТМ. Проблема и психотехника самоопределения личности/ Т.М.Буюкас //Воросы психологии № 2, 2002 — С. 28-40
2. Евстратов В.Г. Психология и педагогика профориентационной работы/ В.Г. Евстратов.: Издательство ТГУ им. Г.Р.Державина, 1999. . — С.357
3. Климов Е.А. Как выбрать профессию/ Е.А. Климов. М., 1984г. — С. 244
4. Климов Е.А. Психология профессионала/ Е.А. Климов. М., 1984г. — С.330
5. Климов Е.А. Путь в профессию/ Е.А. Климов. Л., 1974г. — С. 97
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека/ И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий.-М.: ТЦ «Сфера», 2001 — С.464
7. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов/ С.А.Лебедев.: М.: Академический Проект, 2004. — С. 320
8. Леонтьев Д. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего/Д. Леонтьев, Е. Шалобанова//Вопросы психологии №1. 2001.— С.57-66.
9. Минаев А.А. В.И. Вернадский о специфике и структуре мировоззрения ученого/ А.А. Минаев.: Ноосфера. Збірник філософських праць. Донецьк: ДонНТУ, 2003. — С.72-75
10. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в

- новых социально-экономических условиях/ Л.М. Митина. Вопросы психологии №4, 1997г.— С. 28-38
11. Подлеснова, Н. Выбирая профессию/ Н. Подлеснова, И. Руденко//Семья и школа № 11-12, 2001— С. 19-21
 12. Поляков В.И. Современные размышления о научном мировоззрении / В.И.Поляков.: – 2004. — С. 113
 13. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда/ Н.С. Пряжников : - М.: ИПП, 1997г. — С. 201
 14. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии/ И.И. Чеснокова. Изд. Наука. М., 1977г. — С. 305
 15. Шелер М. Философское мировоззрение/ М.Шелер.: Избр. произв. - М., 2003. —С 243

Т. А. Лушина. *Национальный аэрокосмический имени М. Е. Жуковского «ХАИ», Харьков, Украина.*

Проблема психологической структуры профессионального самосознания у студентов современного технического университета.

Т. А. Lushina. *National Aerospace named after M. Zhukovsky "HAI", Kharkiv, Ukraine.*

The problem of the psychological structure of professional identity of students of modern technical university.

E-mail: lushina1991@mail.ru

МАРЦЕНЮК М.О.

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра психології,
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я: ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

У статті піднімаються актуальні питання сучасності щодо збереження здоров'я, формування здорового способу життя і впровадження здоров'язберігаючих технологій в наше життя. Розглядаються основні моделі розвитку ЗСЖ, що належать вітчизняним та зарубіжним дослідникам. Аналізуються переваги та недоліки зазначених моделей. Підкреслюється актуальність психологічного дослідження проблеми здорового способу життя. Висвітлюються психологічні особливості розвитку ціннісного ставлення до здорового способу життя. Розглядаються стратегії та технології поведінки, які можуть сприяти формуванню більш конструктивного ставлення до здоров'я. Робиться висновок про те, що проблема збереження і зміцнення здоров'я – це проблема розвитку «потрібного» суспільству ставлення до здоров'я. Аналізується представлена авторська схема зміни ставлення до здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, ставлення до здоров'я, цінності, валеоустановка, механізми і засоби розвитку ціннісного ставлення до здоров'я, структури свідомості, формування, розвиток.

В статье поднимаются актуальные вопросы современности, которые касаются сохранения здоровья, формирования здорового способа жизни и внедрения здоровьесохраняющих технологий в нашу жизнь. Рассматриваются основные модели развития здорового способа жизни, которые принадлежат зарубежным и отечественным исследователям. Анализируются сильные и слабые стороны описанных моделей. Подчеркивается актуальность психологического исследования проблемы здорового способа жизни. Освещаются психологические особенности развития

ценностного отношения к здоровому способу жизни. Рассматриваются стратегии и технологии поведения, которые могут помочь формированию более конструктивному отношению к здоровью. Делается вывод о том, что проблема сохранения и укрепления здоровья – это проблема развития «необходимого» обществу отношения к здоровью. Анализируется представленная авторская схема изменений отношения к здоровью.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, отношение к здоровью, ценности, валеоустановка, механизмы и способы развития ценностного отношения к здоровью, структуры сознания, формирования, развитие.

The article is devoted to the topical present-day issues, health preservation, healthy lifestyle formation as well as implementation of health preservation technologies in our lives. The basic models of a healthy lifestyle suggested by foreign and domestic researchers have been viewed. The advantages and disadvantages of these models have been analysed. The urgency of the psychological investigation of the problem of healthy lifestyle has been emphasized. Psychological peculiarities of the development of evaluative attitude to healthy lifestyle have been elucidated. As it has been reported, the evaluative attitude to health is a new, complex mental formation, that is characterized as well-formedness of knowledge and notions about health as a value, positive valeological activity, awareness on positive attitude to health, terminal nature of health value, well-formedness of skills and abilities in health preservation and promotion, long-lasting positive behaviour change.

Behavioural strategies and technologies which can contribute to a more constructive attitude to health have been considered. We have arrived at the conclusion that the conservation and promotion of health - is the problem of the development of "necessary for society" attitude to health. The scheme of attitude to health change, proposed by author, has been analysed. The scheme allows to define and describe psychological essence, mechanisms and the developmental components of evaluative attitude to health (interpersonal conditions as well as means of the process under the study).

Key words: health, healthy lifestyle, attitude to health, values, valeo-adjustment, mechanisms and the developmental means of evaluative attitude to health, structures of consciousness, formation, development.

Постановка проблеми. Здоров'я людини як наукова і практична проблема нині входить в коло тих питань, які прийнято називати глобальними. Загальновідомим є факт, що на 40-50% здоров'я людини залежить від її способу життя, тобто від поведінки. Тому проблема збереження і зміцнення здоров'я - це, перш за все, проблема зміни поведінки людини, тобто проблема психологічна. На думку Ю.І. Мельника, «... здоров'я не пояснити тільки з погляду психологічних чинників, але, як показує практика, збереження і підтримка здоров'я залежить, зрештою, від психології людини, її специфічної активності у вирішенні даної проблеми» [2, с. 11].

Проблема збереження і зміцнення здоров'я належить як кожній окремо взятій особистості, так і суспільству в цілому. Сукупний розгляд індивідуального і суспільного аспектів дозволяють відповісти на питання про те, від чого залежить вибір кожною людиною тих або інших способів поведінки в області здоров'я і якими силами суспільства може здійснюватися вирішення проблеми здоров'я.

Інформація про явища життя, яке не стосується людини особисто, може зовсім не викликати інтересу, а може бути почута, але не змінить поведінки. Тільки якщо обговорюване явище безпосередньо пов'язане з потребами людини, виникає суб'єктивне ставлення до даного явища, як «суб'єктивно забарвлене особистістю віддзеркалення взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами і явищами світу» [1, с. 23]. Саме суб'єктивне ставлення визначає бажання вчиняти тим або іншим чином, використовувати отримані знання в житті. Людина повинна не просто хотіти набувати «знань» і «умінь» про здоров'я і здоровий спосіб життя, але і хотіти застосовувати їх в житті. Тому, міркуючи про необхідність змінити поведінку людини, необхідно вести мову про розвиток «потрібного» суспільству ставлення до здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи роботи вітчизняних і зарубіжних психологів, філософів, медиків, було встановлено широкий спектр питань, які стосуються сфери здоров'я, здорового способу життя, здоров'язберігаючих технологій, особливостей формування та проблем ціннісного ставлення до здоров'я і здорового способу життя. В даній роботі автор спирався на ряд методологічних та теоретичних положень і концепцій В. М. Мясищева, Б.Г. Ананьєва, Л.Л. Бодальова, Г.С.Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, С.Д. Максименко, М.Ю. Кондратьєва, С. Д. Дерябо, Г. С. Никифорова, Б.Ф. Ломова, Е.В. Ільєнкова, Б.М.Кедрова, В.П.Іванова, Ю.П.Лісіцина, Г.Л.Апанасенко, О.В. Водневої, Т.В. Сущенко, В.С. Кучменко, В.Н. Беленова, З.А. Чайнікова, Л.Н. Овчиннікової та інших.

Метою статті є проаналізувати проблему формування ціннісного ставлення до здоров'я, психологічну сутність процесу розвитку ціннісного ставлення до здоров'я та висвітлити механізми його формування, розглянути

схему зміни ставлення до здоров'я, що розроблена і представлена автором.

Виклад основного матеріалу. Проблема збереження і зміцнення здоров'я належить як кожній окремо взятій особистості, так і суспільству в цілому. Сукупний розгляд індивідуального і суспільного аспектів дозволяють відповісти на питання про те, від чого залежить вибір кожною людиною тих або інших способів поведінки в області здоров'я і якими силами суспільства може здійснюватися вирішення проблеми здоров'я.

Над вивченням індивідуального аспекту працювали М.Ю. Кондратьєв і С.Д. Дерябо. Вони поставили питання: «Що потрібно для того, щоб людина поведилася тим або іншим чином?» і приходять до висновку, що вона повинна, по-перше, знати, як це робити, по-друге, хотіти це робити і, по-третє, уміти це робити [1].

Спочатку вважалося, що інформації про наслідки для здоров'я певного стилю поведінки буде досить, щоб змінити поведінку в бажану сторону. Проте незабаром стало очевидним, що соціальні і політичні характеристики середовища, в якому живе людина, що приймає рішення з приводу свого здоров'я, впливають на ці рішення дуже сильно. На думку Е. Чарлтона, це призвело до появи нового напрямку - сприяння в становленні здорового способу життя. Одночасно було розроблено декілька моделей, що працюють у вказаному напрямі. Зупинимося докладніше на деяких з них[6].

Медична модель. Дана модель часто іменується профілактичною. Вона повністю побудована на інформуванні і є чисто когнітивною, санітарно-просвітницькою, її іноді називають моделлю ЗСП (знання, ставлення, поведінка). Вона припускає, що, якщо людина знає про небезпеку для здоров'я певного стилю поведінки, вона почне ставитися до такої поведінки негативно і від неї утримуватиметься.

Проте, хотілося би нагадати, що після первинного ефекту, здійсненого новою інформацією, вона вже не грає значної ролі, і поведінка стає попередньою. Таким чином, медична просвіта зорієнтована на спонтанні мотиви відносно здоров'я, виникає під дією ефекту новизни і надзвичайно швидко зникає при втраті останнього.

Освітня модель. Вона виходить з того, що рішення щодо вибору тієї або іншої поведінки ухвалюється на підставі наявної інформації, але потрібне ще і вміння ухвалювати рішення. В цьому розумінні освітня модель пішла шляхом медичної: одним з основних став наступний принцип – рішення повинне бути ухвалене на підставі достовірної інформації особисто кожною людиною. Тому акцент був зроблений на навчанні навичкам, необхідним для ухвалення рішення. У основу програми були покладені ряд стадій ухвалення рішення, що демонструвалися в специфічних областях, таких, як тютюнопаління і застосу-

вання наркотиків.

Радикально-політична модель. Вона заснована на теорії навчання. Вважається, що першими, хто здійснює нововведення, є його ініціатори. Це зазвичай освічені люди, заповзятливі і часто добре забезпечені. За ними прямують ті, хто приймає нововведення першими; це, як правило, люди, що мають ті ж характеристики, але дещо менш ініціативні. Потім нововведення приймається більшістю, і, нарешті, залишається група тих, що відстають. Це зазвичай найменш забезпечені люди. Діти, що належать до кожної з груп, в дуже сильному ступені піддаються її впливові: молодь засвоює рольові моделі батьків і однолітків і таким чином копіює їх поведінку, реалізуючи тенденцію до поведінки, яка схвалюється групою. Сучасний аналіз результатів антитютюнових програм показує, що програми, що враховують соціальні аспекти, найефективніше відсувають терміни початку паління до пізнішого віку. Цей успіх є, поза сумнівом, наслідком застосування методів, які впливають з теорії соціального навчання [6].

У американській психології був розроблений ряд моделей здорової поведінки:

1. Модель паралельної відповіді (Х. Льовенталь, 1970 р.). Згідно даної моделі, людина міняє поведінку на основі страху і побоювання. Страх породжує емоційну відповідь на загрозу, а небезпека, що виникає, викликає діяльність по усуненню загрози.

2. Модель віри в здоров'я (Д. Хочбаум, І. Розенсток). Здорова поведінка ґрунтується на ступені відчуття особистої загрози здоров'ю і розумінні того, що деякі дії знімуть загрозу.

3. Модель особистого контролю (А. Бандура). Здорова поведінка залежить від загрози здоров'ю, що відчувається, від доступності, бажаності і ефективності цього стилю поведінки, від відчуття своєї ефективності.

4. Модель мотивації охорони (Р. Роджерс, 1984). Здорова поведінка є поєднання наявності реальної загрози, відчуття особистої вразливості до загрози, здатності їй протидіяти, віри в ефективність дій [8].

На нашу думку, наведені моделі американських фахівців в більшій мірі зорієнтовані на виявлення природи здорової поведінки, ніж на побудову шляхів виходу з ситуації, що склалася.

Розгляд вказаних моделей дозволяє зробити висновок про те, що, не дивлячись на загальновідомість факту впливу на здоровий спосіб життя соціального, політичного середовища, і перша і друга, і в меншій мірі третя моделі засновані переважно на передачі знань, а, отже, використовують інформаційний підхід.

Тільки знання - недостатній аргумент на користь відмови від давніх звичок. Один з доказів справедливості приведеної тези вже було розглянуто

вище, коли йшлося про бездіяльність інформації, що втратила ефект новизни. Необхідно також звернути увагу на наступне.

По-перше, результат неправильного способу життя (це може бути хвороба або навіть скорочення життя) сильно відстрочений в часі. Хворобливі порушення в організмі людини непомітно накопичуються протягом життя. У зв'язку з відтермінованістю результату, багато видів дій по охороні і зміцненню здоров'я блокуються, оскільки вважається, що людина може обійтися і без них.

По-друге, найчастіше неправильний спосіб життя безпосередньо пов'язаний з сумнівним задоволенням, і відмовлятися від цього задоволення потрібно вже тоді, коли видимих причин для відмови ще немає. В даному випадку йдеться про свідому регуляцію дій, яка вимагає залучення додаткових ресурсів уваги і додаткової мобілізації.

По-третє, залежно від віку, люди різною мірою готові змінити свою поведінку. Перехід до здорового способу життя нерідко спостерігається в пенсійному віці, коли людина відчуває реальний зв'язок між поведінкою і станом здоров'я. Хоча, безумовно, необхідно відзначити присутність індивідуальних відмінностей серед людей різновікової групи в готовності змінити поведінку. Цікаво, «що глухонімі підлітки дбайливіше відносяться до свого здоров'я, а серед тинейджерів-інвалідів практично немає тих, що п'ють». Як зауважив П.П. Блонський: «Ніколи так яскраво не згадується минуле щастя, як у нещасті» [5].

По-четверте, статистика пов'язує «неправильний» спосіб життя з його наслідками, наводячи дані, не пов'язані з конкретними людьми, а навколо безліч знайомих, що тривалий час мають ту ж звичку, яких обіцяні наслідки не торкнулися.

По-п'яте, інформація, що пред'являється, в кращому разі перетворюється на знання. Як справедливо затверджує К. Ізард, те, що ми сприймаємо, а тим більше запам'ятовуємо і приймаємо на віру - крихітна частка потоку інформації про навколишній світ, що проходить через наші сенсорні органи. Навіть якщо інформація перетворюється на знання, то знання в чистому вигляді є інформацією, відірваною від життя, тому і не затребуваною.

Таким чином, на нашу думку, втрата ефекту новизни отримуваної інформації, повільна реалізація зворотних зв'язків в природі, прямий зв'язок неправильного способу життя із задоволенням, віковій відмінності в готовності змінити свою поведінку і, нарешті, відсутність зв'язку між інформацією, що пред'являється, і реальними потребами людини дозволяють доказово стверджувати, що одні тільки знання - недостатній аргумент на користь відмови від давніх звичок.

Інформація, яка може бути використана людиною при побудові власної

діяльності, - це вже інша категорія, що іменується уявленням. Лише те, що безпосередньо пов'язане з життям, може змінити уявлення людини. У такому разі виникає так, що має реальне місце ситуація, при якій спроба вирішити проблему здоров'я на рівні школи перетворюється на переоцінку учбового матеріалу, додання йому практичної спрямованості. З іншого боку, навіть працюючи над формуванням уявлення, не можна примусити людину не просто набувати знання і уміння, але і використовувати їх в житті, тобто змінити поведінку [1].

Інформація про явище життя, яке не стосується людини особисто, може зовсім не викликати інтересу, а може бути почута, але не змінить поведінки. Тільки якщо обговорюване явище безпосередньо пов'язане з потребами людини, виникає суб'єктивне ставлення до даного явища, як «суб'єктивно забарвлене особою віддзеркалення взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами і явищами світу» [1, с. 23]. Саме суб'єктивне ставлення визначає бажання вчиняти тим або іншим чином, використовувати отримані знання в житті. Людина повинна не просто хотіти набувати «знань» і «умінь» про здоров'я і здоровий спосіб життя, але і хотіти застосовувати їх в житті. Тому, міркуючи про необхідність змінити поведінку людини, необхідно вести мову про розвиток «потрібного» суспільству ставлення до здоров'я [7].

Виходячи з того, що здоров'я є гармонія біологічного, душевного і духовного буття людини, проблема здоров'я не може бути розглянута в незалежності від цінностей людини як посередників досягнення вищого рівня існування буття. У 1986 році «Оттавська хартія за Сприяння Здоров'ю» ВООЗ затвердила перелік передумов, якими повинна в достатній мірі володіти сучасна людина, щоб бути здоровою: мир, їжа, житло, освіта, дохід, стабільна екосистема, підтримувані ресурси, соціальна справедливість, рівність [4]. Це був перший випадок визнання вищезгаданих пунктів як важливих, таких, що визначають здоров'я, чинників. Проте цей перелік чомусь не включає охорону здоров'я. «Духовний чинник» на міжнародному рівні також не визнаний.

Істотно, що кожна людина в кожен період свого життя неминуче постає перед індивідуальним ціннісним вибором: куди піти далі і які цінності вибрати. Таким чином, сучасна аксіологія висувається на вищі позиції в структурі організації знань; а аксіологічні розробки безпосередньо здійснюють вплив на функціонування індивідуального здоров'я людини.

Очевидним є те, що у важких життєвих умовах на людину здійснюється сильна дія зовнішнього середовища, що вимагає мобілізації всіх сил організму, всієї його енергії, зміни системи цінностей. Людина повністю реалізує свою духовну енергію, свій потенціал. Проте не дивлячись на очевидність ролі духовної складової в збереженні здоров'я і актуальність її вивчення, духовність «вислизає» з поля зору психологів [5].

Існують два взаємопов'язані види суб'єктивного ставлення до здоров'я: усвідомлене (свідоме) і неусвідомлене (валеоустановка). Досліджуючи проблему розвитку ціннісного ставлення до здоров'я, ми ведемо мову про розвиток свідомого ставлення, розглядаючи існуючі установки особистості як одну з умов, що визначають ефективність вказаного процесу.

Розвиток ціннісного ставлення до здоров'я - тривалий, складний процес, який потребує довготривалих і ґрунтовних досліджень і аналізу.

Здійснивши аналіз сучасних досліджень присвячених проблемі розвитку ціннісного ставлення до здоров'я і здорового способу життя необхідно відзначити, невисвітленість питання про психологічну сутність вказаного процесу, недостатнє розкриття механізмів і засобів розвитку ціннісного ставлення до здоров'я, неповне експериментальне вивчення умов його розвитку, що свідчить про важливість вивчення психологічних складових даного процесу, підтверджує актуальність його дослідження і обґрунтовує мету подальшої роботи в обраному напрямі.

Розвиток є процес якісних змін існуючої реальності, перехід з одного стану в інший, більш досконалий, отже, розвиток ціннісного ставлення до здоров'я в першу чергу припускає зміну вже існуючого ставлення, тому нами розроблена схема зміни ставлення до здоров'я.

Початкове ставлення особистості до здоров'я визначається системою потреб, що склалася, індивідуальними характеристиками, а також засвоєними традиціями, нормами, цінностями і характеризується використанням звичних для людини способів поведінки в області здоров'я. Звичній поведінці відповідає звичне перебування організму на фізичному і емоційному рівнях. Під дією зовнішніх (спрямована або неспрямована соціальна дія, невідомі раніше явища світу і інші чинники) або внутрішніх (зміна стану здоров'я) причин може відбуватися зміна в підструктурах свідомості, що визначають поведінку. У такому разі людина переживає відчуття дискомфорту і прагне повернутися до звичного стану, тому проводиться пошук причин ситуації, що виникла: аналізу піддаються інформація, що надійшла, звичні способи поведінки, початкове ставлення до здоров'я і чинники, які його визначають.

В результаті описаної діяльності може змінитися ставлення особистості до здоров'я. Проте підструктура ставлень надзвичайно стійка, тому часто ставлення залишається незмінним, а, отже, здійснюється повернення до звичних способів поведінки. Стійкість підструктури ставлень підтримується дією механізму знецінення інформації, що надходить. Якщо зміна ставлення до здоров'я все ж таки відбулася, вона призводить до зміни поведінки в позитивну або в негативну сторону. Змінюючи поведінку, людина застосовує нові способи поведінки. Ці способи можуть стати звичними (ця форма поведінки може фіксуватися як своя власна).

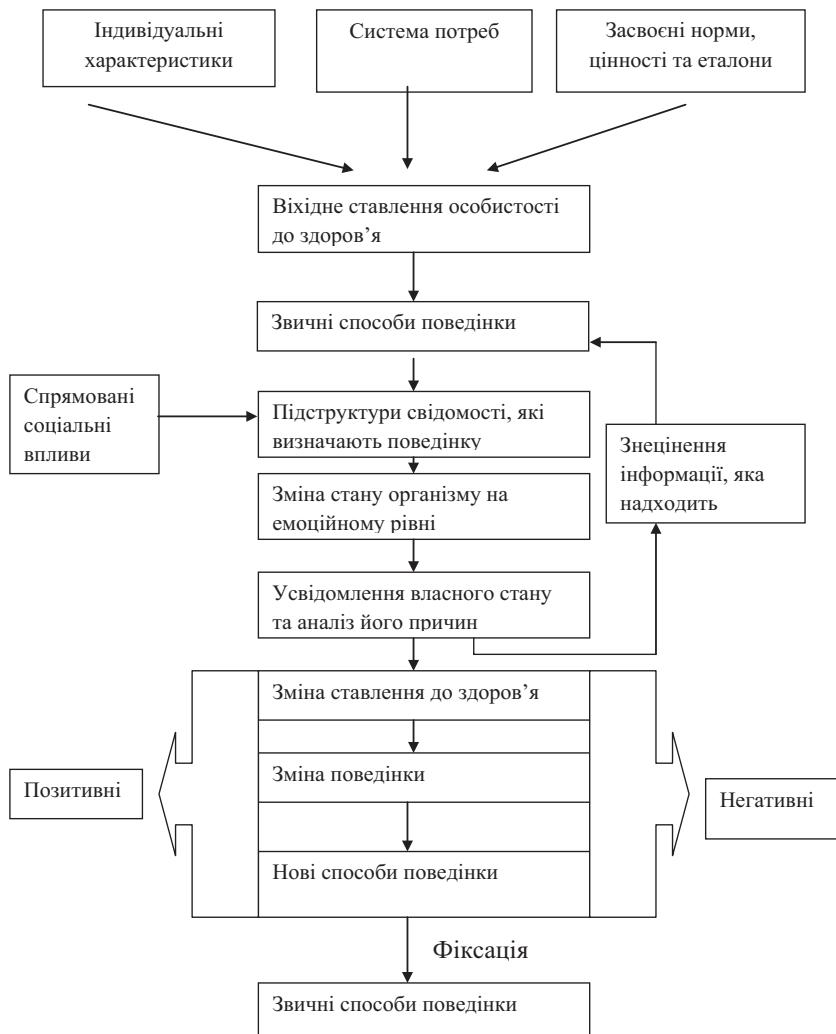


Рис. 1. Процес зміни ставлення до здоров'я

Ознайомимося з розробленою нами схемою зміни ставлення до здоров'я, що представлена на рис. 1.

Зовнішні і внутрішні причини, що змінюють стан організму, багатоманітні, тому процес усвідомлення власного стану і аналізу його причин може протікати у кожної людини нескінченну кількість разів. І лише сукупний

результат багаторазових повторень цього процесу визначає ставлення особистості до здоров'я в цілому. Таким чином, ставлення до здоров'я складається поступово, протягом тривалого проміжку часу.

Ціннісне ставлення до здоров'я є складним психічним новоутворенням, що характеризується сформованістю знань і уявлень про здоров'я як про цінність, позитивною валеологічною активністю, усвідомленістю ставлення до здоров'я, термінальним характером цінності здоров'я, сформованістю умінь і навиків збереження і зміцнення здоров'я, тривалою позитивною зміною поведінки.

Наведена вище схема дозволила нам виявити і описати психологічну сутність, механізм і психологічні складові розвитку ціннісного ставлення до здоров'я (внутрішньоособистісні умови і засоби процесу, що вивчається).

Висновки. Психологічна сутність процесу розвитку ціннісного ставлення до здоров'я полягає в багаторазовому повторенні послідовних змін на рівні свідомості і поведінки особистості:

- зміни в підструктурах свідомості, що визначають поведінку;
- зміна стану організму на емоційному рівні;
- усвідомлення власного стану і пошук його причин;
- позитивна зміна ставлення до здоров'я;
- позитивна зміна поведінки в галузі здоров'я;
- використання нових позитивних способів поведінки;
- перетворення нових способів поведінки на звичні.

Механізмом розвитку ціннісного ставлення до здоров'я є цілеспрямована активна діяльність суб'єкта по вирішенню протиріччя між усвідомленням цінності здоров'я і реальною поведінкою. Дія вказаного механізму опосередкована психологічними складовими (внутрішньоособистісними умовами і засобами) розвитку ціннісного ставлення до здоров'я. Внутрішньоособистісними умовами, що впливають на результат розвитку ціннісного ставлення до здоров'я, виступають індивідуальні характеристики (рівень суб'єктивного контролю, самооцінка, рівень домагань, мотивація до успіху і уникнення невдач) як основа своєрідності реакції особистості на дії ззовні; потреби (в першу чергу, потреба в здоров'ї) як форма зв'язку організму із зовнішнім світом; засвоєні норми, цінності і еталони як складові минулого досвіду особистості, що визначають специфіку початкового ставлення до здоров'я.

Засобами розвитку ціннісного ставлення до здоров'я є спрямовані соціальні дії, що полягають в наданні досліджуваним значущої інформації про здоров'я. Критеріями вибору змісту інформації є відповідність специфіці потреби в здоров'ї даної групи досліджуваних і можливість використання в майбутній професійній діяльності. Способом, що підвищує значущість отри-

муваної інформації, виступає активізація діяльності досліджуваних, спрямована на самопізнання, рефлексію, розширення уявлень про обрану професію, колективна і індивідуальна творчість через використання інтерактивних методів.

Список використаних джерел:

1. Кондратьев М.Ю. Психологические рекомендации по усвоению программы «Здоровье»/ М.Ю.Кондратьев, С.Д.Дерябо // Школа здоровья.- 2000.- №4.- С. 22-27. (12)
2. Мельник Ю.И. Психология здоровья / Ю.И. Мельник // Журнал прикладной психологии. - 2000. - №3. - С. 11-14. (11).
3. Психологія здоров'я людини: навчальний посібник /За ред. І.Я.Коцана. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського Національного університету ім. Лесі Українки, 2011. – 430 с.
4. Психология развития /[Марютина Т.М. Стефаненко Т.Г., Поливанова К.Н.]; Под ред. Т.Д.Марцинковской . – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 352 с.
5. Репьева И. Дорога к здоровью длинна // Учительская газета.- 2003.- №2.- С. 7.
6. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни/ Э. Чарлтон // Вопросы психологии.- 1997.- №2.- С. 3-14.
7. Эколого-социально-медицинские технологии формирования популяционного здоровья: Курс лекций / Под ред. Е.А. Меерсон.- Волгоград: Изд-во ВГУ, 1999.- 460 с.
8. Social psychology // Sears D., Peplan L., Fridmen J., Taylor S.— New Jersey, 1989. -250 p.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Kondrat'ev M.Yu. Psykholohycheskye rekomendatsyy po usvoenyuy prohrammі «Zdorov'є»/ M.Yu.Kondrat'ev, S.D.Deryabo // Shkola zdorov'ya.- 2000.- #4.- S. 22-27. (12)
2. Mel'nyk Yu.Y. Psykholohyya zdorov'ya / Yu.Y. Mel'nyk // Zhurnal prykladnoy psykholohyy. - 2000. - #3. - S. 11-14. (11).
3. Psykholohiya zdorov'ya lyudyny: navchal'nyy posibnyk /За ред. І.Я.Котсана. – Luts'k: RVV «Vezha» Volyn. Nats.. un-tu im.. Lesi Ukrayinky, 2011. – 430 s.
4. Psykholohyya razvytyyya /[Maryutyna T.M. Stefanenko T.H., Polyvanova K.N.]; Pod red. T.D.Martsynkovskoy . – M.: Yzd. Tsentr «Akademyya», 2001. – 352 s.
5. Rep'eva Y. Doroha k zdorov'yu dlyнна // Uchytel'skaya hazeta.- 2003.- #2.- S. 7.

6. Charlton E. Osnovnie pryntsypi obuchenyya zdorovomu obrazu zhyzny/ E. Charlton // Vo-prosy psykhohohyy.- 1997.- #2.- S. 3-14.
7. Ekoloho-sotsyal'no-medytsynskye tekhnolohyy formyrovanyya populyatsyonnoho zdorov'ya: Kurs lektsyy / Pod red. E.A. Meerson.- Volhohrad: Yzd-vo VHU, 1999.- 460 s.
8. Social psychology // Sears D., Peplan L., Fridmen J., Taylor S.- New Jersey, 1989. -250 p.

М. А. Марценюк. *Мукачевский государственный университет, Мукачево, Украина.*

Ценностное отношение к здоровью: психологическая сущность, особенности формирования и развития.

М. О. Martseniuk. *Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.*

Evaluative attitude to health: psychological essence, formation and development peculiarities.

E-mail: marcenuk.marina@ukr.net

E. MELASHCHENKO,

candidate of philosophy sciences ,
associate professor of psychology and
pedagogy, NTUU "KPI", Kiev, Ukraine

I. MALTSEVA,

senior teacher, Department of
Linguistics, NTUU "KPI", Kiev, Ukraine

INNOVATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY IN MODERN UKRAINIAN ENGINEERING

The article deals with the actual problem in innovation and scientific and technical creativity, their impact on the professional rise among students. The importance of the vector of training competitive personnel in modern Ukraine is validated.

Key words: innovations, scientific and technical creativity, ontological, engineering activity, engineering thinking , humanitarian anthropomorphism , intuition.

У статті розглядається актуальна проблема інновацій та науково-технічної творчості, їх вплив на професійне становлення студентства. Обґрунтовується значення цього вектора підготовки конкурентоздатних кадрів сучасної України.

Ключові слова: інновації, науково-технічна творчість, онтологічна, інженерна діяльність, інженерне мислення, гуманітарний антропоморфізм, інтуїція.

В статье рассматривается актуальная проблема инноваций и научно-технического творчества, их влияние на профессиональное становление студенчества. Обосновывается значение этого вектора подготовки конкурентоспособных кадров современной Украины.

Ключевые слова: инновации, научно-техническое творчество, онтологическое, инженерная деятельность, инженерное мышление, гуманитарный антропоморфизм, интуиция.

The transitional stages of the evolving social system are characterized by relation aggravation in the integral social organism. A special activation of the factors that determine the development of such important subsystems as culture and science is taking place. Advanced society renovation is being executed by means of historically inherent human culture ability to reflect the reality, transform the actions and incorporate a novelty aspect. The ability of the public person to create, as well as have an opportunity to collectively adopt or adapt the results of this creativity according to their primary needs makes it possible to change various spheres of social and cultural existence.

Innovation is the main mechanism for new technology formation, new behavior patterns, production and knowledge organization upgrade that creates opportunities to search alternative ways of development for the society that lacks stability.

Innovation is regarded as the feature of the culture on the whole and its individual components being a true human need and its motivation is a normal natural phenomenon (B. Santo).

However, one cannot find a cross-functional definition in information materials as there is a fixed reference to the specific subject areas of science. In engineering sciences technological changes of the fundamentally new technologies are highlighted (V.L. Makarov, G.Mensch). In economics the process of implementation and large-scale cost-effective innovations are taken into account (P. Drucker , V. Medina , Al Prigogine , Schumpeter). In pedagogy innovative activities in the field of educational management are taken into consideration (V.P Simonov).

Modern researchers admit that Drucker's definition can best meet the points that explain the introduction of the term as commonly used in almost all the spheres of human activity.

Possible classifications of innovation have been offered by V. Onopriyenko, A.Prigogine , V.Medinsky, N. Shust et al .

Engineering activity is usually regarded as the activity of maintaining existing technical systems, so it is taken out of context of cultural and creative processes. Modern engineering in culture has been reduced to accomplishment of artificial environments in different areas of life, and it highlights the issue of studying the interaction of engineering and scientific and technological activity in the context of culture. The introduction of an engineering component directly into the environment of scientific and technological creativity, the disclosure of the role of this component in the creation of new artificial realities as a constituent part of human existence and culture are regarded as novel.

The technogenic society itself and the formation of new technological civilization values have given rise to the urgency of appealing to engineering and

disclosing its meaningful capabilities. The growing importance of technology in society and technosphere formation are drawing previously inaccessible spheres into the scope of an engineering activity. Engineering of biotechnology, nanotechnology, genetic engineering are coming into service. Value revision of anthropogenetics is actualizing the statement of problem correlation in engineering, scientific and technical creativity and innovation in changing ontological foundations of human existence and society.

Paradigmatic changes in “science- engineering -technology” system are driving up the relevance of study of influence the engineering component in scientific and technical creative work on human being, nature and society. The decline of engineering profession as social status, focusing on engineering as a second-rate activity that supports functioning the existing technical systems interferes the creative possibility awareness of an engineering component and its importance in the modern technological society.

Today, much attention is drawn to the fact that engineers are involved not only in manufacturing but the sphere of culture as well. The reason is in the acquisition of a new value in engineering profession. From the point of theoretical studies, engineering activity has always been beyond the boundaries of technical creativity problems. The introduction of creative work as an innovation process determinant has set a target to distinguish creative work and creativity.

Engineering activity research has taken place in the context of establishing the professional group of engineering institutionalization.

Blurring the concept boundaries of «an engineer» during the Soviet era (O. Kryshchanovsky) contributed to the loss of engineering profession value and its prestige. The increasing interest in a technical and technological constituent of social life today has nothing to do with the renewed interest in engineering. The lack of engineering functional feature research and value of engineering activity in scientific and technical work has become the ground for the underestimation of social status of engineering.

The problem of « fitting in» the results of engineering activity in the social and cultural context (K. Romachkin, C. Borovikov) is of great interest nowadays.

The engineer as a human being is characterized by the ability to up-date the production from the point of science and technology, stay in communication with science and production, i.e., accelerate the scientific and technological development.

Scientific and technical creativity tends to increase the power of human activity. This may confirm the fact that alongside with the concept of “big technology” there exists the so-called “small technology”. Agriculture, transport, medicine that get involved into a daily life of a person are being developed and improved and cannot exist without “small technology”. «Small» appliances carry a sign of creative endeavour, and in our opinion, they will be further accumulating

scientific and technical creativity.

The subject of engineering activity is also disclosed in considering it from different points of view.

The subject of engineering is neither an individual, nor a combination of individuals. It is a social and organized person, scientific and engineering solum. Educating and successful functioning of the research university NTUU «KPI» in Kiev is the confirmation of the above, an encouraging sign of an eventual improvement of scientific and technical activity in the state.

The creative nature of engineering activity is possible if the subject possesses such personal traits like knowledge, intellectual ability, autonomy, efficiency (activity), experience and ability to work, engineering thinking.

Engineering thinking is aimed at the perception of what a technical object should be, as well as the production of knowledge required for its development, production and operation. But at the same time, it sets conditions to the subject from the point of his/her individual and social being.

Engineering studies are connected with engineering practice and cognitive activity - the application of scientific knowledge in specific tasks to solve engineering problems. As a matter of fact, this refers to the expansion of the activities of a modern engineer to the competence of a psychologist, sociologist, lawyer or economist.

The modern paradigm of engineering is based on the adjustment of engineering status that deals with the synergy (K. Romachkin). A new ideology of rationality is increasingly appearing. This is the so-called humanitarian anthropomorphism which is associated with the need for humanitarian expertise in the science and changing «science - reality» to «science - humanitarianism» ratio.

With relation to methodology, special attention to technical creativity, with the reduction on psychological and gnosiological mechanisms (C. Tsapok), the interaction of cognitive processes in scientific and technical creativity (C. Gusev, O. Guseva), the role of intuition, anticipation and the like, have withdrawn engineering work and its ontological engineering aspects beyond the scope of technical creative work problems. Even the introduction of scientific and technical creative work as a part of scientific and technological progress has not gone beyond the boundaries of creative work being a subjective component of the productive forces.

The theory of technical creative work has developed a problem of technological invention as a solution to design problems.

Technological creative work as means of creating resources of material human activity (K. Pirogov), an element of engineering work (S. Sargsyan), creation of a qualitatively new technical object, mechanism or process (C.

Tsapok) - all this belongs to engineering activity.

Engineering activity in the form of production capacity of the existing facility has served as the background for the study of technical thinking, intuitive and discursive correlation in technical creative work (C. Tsapok). There is a cooperative action of the scientist and engineer, designer or inventor, but as a matter of fact these actions vary a lot. According to John Bernal, « the main task of a scientist is to find out how to do a thing, the task of an engineer is its creation.»

According to the general approach in terms of creativity theory, the mechanism of creativity does not depend on field of application, as we can see psychological and gnoseological aspects of intuition.

However, the determination of intuition (namely, anticipation) peculiarities in technical inventions, allows to draw attention to technical inventions and technical ideas.

In psychological researches dealing with technological creative work of a designer using computing technology, the formation of a psychological portrait was under investigation.

Nowadays, innovation and, in its ambiguity, - a process, outcome, integration, economic characteristics of the industry, general characteristics of innovations in various social spheres has pushed an engineering component to the border of the methodological base for scientific and technological creative work (N. Shutenko).

Substitution of an invention by innovations, doing away with technical sides in favor of innovations as the integration of technology and business at the enterprise have not been required and seemed incomprehensible.

Recent studies have shown that the most valuable characteristics are: knowledge, experience, ability and integrity of the executive, and least of all are: initiative, creativity, ability to think independently.

Under current conditions it is impossible to study this material without finding out ontological and reorganizing aspect of an engineering component in the scientific and technological creative work and upgrading a technical and technological constituent in the society.

Engineering as an object-oriented and practical activity lacked converting measurement associated with the practice and now gradually has got the features of secondary activity that maintains obsolete systems.

Place identification of the technical systems in an artificial, man-made world, was focused on clarifying the question on objective laws of technological advance.

Focusing on the evolution of the technical and technological content has led to the constructive problem not as a problem of engineering creativity, but as a principle of structural evolution.

There exists the path to engineering as the invention activity. In the US, the

experience and skills of the former engineers and scientists have become the source of connection of socially different and socially sensitive groups (pensioners, invalids) to scientific and technological creative work to develop new and unique instruments , for further participation in the competitions, getting awards and so on.

Minor Academy of Sciences of Ukraine is also a way to spread knowledge gained and search for interesting engineering solutions (voluntary movement of modern Ukraine is also a part of this process).

The main way to disclose the ontological aspects of engineering activities in scientific and technological creative work goes through increasing disclosure of structural engineering capabilities and determines its place in the scientific and technological work.

Engineering activity has its own locality associated with the release of a product, its creation, including texts, software, codes, models, etc.

It is necessary to clarify the ontological status of engineering activities in scientific and technological work. The engineering constituent has to deal with new types of realities - the new systems, including nano-systems, modern software systems as fundamentals for the formation of a new type of human- dimensional systems in corporations and so on. And it is the relation to this ontological level that makes engineering both «science and art» (G. Bush).

Today we can talk about an artificial reality that is both technology and sociality from the point of social dimension and creates a reality where man exists.

Ontological impact of engineering as a constituent of scientific and technological creative work is manifested in the creation of products, designs that open up the way to new forms that are decisive today. This reveals engineering measurement of science influence on objective reality. This process deals with the transformation of the biological bases of life, anthropogenetics, creating the world of nanosystems. The disclosure of ontological manifestations and basic engineering have always been associated only with technology. In the context of scientific and technological creative work it is of particular importance taking into account the idea of unnaturalness of technology (G.Ropol).

The study of ontological aspects of interacting engineering and scientific and technological creative work focuses on transformational constructibility. It results in materiality of ontological alteration that appears to change the foundations of nature existence, man and society.

Disclosing a humanistic vector of ontological transformation requires consideration of an engineering constituent of scientific and technological creative work in culture alteration, its role identification in the spiritual detecting - the emergence of a new culture in contemporary scientific study, as well as the basis of its growing importance for the development of cultural and creative processes

in different spheres of public life.

Modern era dictates the need for increasing the role of the Higher Technical School, as one of the most important social institutions which is responsible not only for the reconstruction of scientific knowledge, national and cultural values and moral standards, but also for Ukraine's withdrawal from the crisis.

The above mentioned problems do not claim to completely cover all the issues. We hope real changes will take place and this will lead to the strengthening of intellectual potential of the Ukrainian nation. Our responsibility is to utterly invest in the young generation that will influence the future development of the Ukrainian society.

References:

1. Andros Є.І. Інтелект у структурі людського буття / Є.І. Андрос. — К.: Stilos, 2010. — 258 с.
2. Bagno I.G. Formirovanie professional'noj kul'tury specialistov HHI v. v tehničeskom universitete / I.G. Bagno // Filosofskoe obrazovanie. 2008. — # 2. — S. 226-233.
3. Bezčasnij L. Innovacijna model' ekonomičnogo rozvitku Ukraïni / L. Bezčasnij, V. Mel'nik. // Zhurnal Evropejs'koï ekonomiki. 2003. — T. 2(3). — S. 303-314.
4. Bernal Dzh. Nauka v istorii obshhestva: per. s angl. A.M. Vjaz'mina, Obshh. red. B.M. Kedrova, I.V. Kuznecov. / D zh. Bernal. M.: Izd-vo inostrannoï literatury, 1956, — 743 s.
5. Beh V.P. Інтелектуальний потенціал як онтологічна основа розбудови державності Украïни. / V.P. Beh // Nova paradigma. 2003. — Vip. 29. — S. 47-55.
6. Boldachev A. Novacii. Suzhdenie v rusle jevoljucionnoj paradigmy. / A. Boldachev. — Izd-vo S.-Peterburgskij un-t, 2007. 255 s.
7. Gajvoronskaja V.V. Lichnost' prepodavatelja kak opredelennyj faktor vospitanija gumanitarno-tehničeskoï jelity. / V.V. Gajvoronskaja // Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noï gumanitarno-tehničeskoï eliti: Zbirn. nauk. prac' [za red. L.L. Tovazhnyanskogo, O.G. Romanovskogo] — Harkiv: NTU «HPI», 2006. — Vip. 11[15] — S. 217-226.
8. Družilov S.A. Psihologija professionalizma. Inženerno-psihologičeskij podhod S.A. Družilov. — H.: Izd-vo «Gumanitarnyj Centr». 2011. — 296 s.
9. D'jachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologičeskie problemy gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich. — Minsk.: BGU, 2008. — 176 s.
10. Kryštanovskaja O.V. Inženery. Stanovlenie i razvitie professional'noj grupy. / O.V. Kryštanovskaja, M.: Nauka, 1989 — 200 s.
11. Lozhkin G.V., Povjakel' N.I. Praktičeskaja psihologija v sistemah «chelovek—

- tehnika»: Ucheb. posobie / G.V. Lozhkin, N.I. Povjaket'. — K.: MAUP, 2003. — 296 s.
12. Romashkin K.I. Inzhenernaja dejatel'nost' v sociokul'turnom kontekste: social'no-filosofskij analiz. Dis. na soisk. nauch. stepeni kand. filos. n., spec.: 09.00.11 «Social'naja filosofija», / K.I. Romashkin, Mosk. sel'skhozjajstvennyj un-t im. K.A.Timirjazeva. — Tula, 2004. — 180 s.
 13. Ropol' G. Tehnika kak protivopozlozhnost' prirody G. Ropol' // Filosofija tehniki v FRG; per. s nem. i angl. — Sostav. i predisl. C.G. Arzakanjan i V.G. Gorohov. / M.: Progress, 1989. — S. 202—221.
 14. Capok V. Tvorchestvo. Filosofskij analiz problemy / V. Capok, Kishinev: Shtiince, 1989. — 150 s.
 15. Shutenko N.D. Nauchno-tehnicheskoe tvorchestvo v uslovijah rynka [Jelektronnyj resurs]. Na primere jelectrotehnicheskoy otrasli: Dis. soisk. uchen. stepeni kand. sociol. nauk: spec. 22.00.08 — M.: RGB, 2006, polnyj tekst — <http://diss.rst/diss/06/0163/060163003pat>

Е. Мелашенко. НТУУ «КПІ», Київ, Україна. Эл. адрес: *E-mail: tanya1001@bigmir.net*

І. Мальцева. НТУУ «КПІ», Київ, Україна. Эл. адрес: *E-mail: tanya1001@bigmir.net*

Инновации и научно-техническое творчество в современной украинской техники.

Е. Melashchenko. NTUU «KPI», Kiev, Ukraine. *E-mail: tanya1001@bigmir.net*

І. Maltseva. NTUU «KPI», Kiev, Ukraine. *E-mail: tanya1001@bigmir.net*

Innovation and scientific and technical creativity in modern ukrainian engineering.

МОСКАЛЬОВ М.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної, вікової та
педагогічної психології,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВХОДЖЕННЯ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ

У статті розглядається важлива проблема – підготовка молодих педагогів до входження в освітню організацію. Автором розкрито психологічні особливості та специфіку входження молодих педагогів в освітню організацію. А також подано основні компоненти тренінгу, які допомагають молодим педагогам вдало входити в педагогічні колективи; використано інтерактивні методи навчання, які допомагають молодим педагогам впровадити психологічні аспекти як в психологічну діяльність, так і специфіку взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Ключові слова: педагог; молодий педагог; входження; входження в організацію; входження в освітню організацію.

В статье рассматривается важная проблема – подготовка молодых педагогов к вхождению в образовательную организацию. Автором раскрыты психологические особенности и специфику вхождения молодых педагогов в образовательную организацию. А также представлены основные компоненты тренинга, которые помогают молодым педагогам удачно входить в педагогические коллективы; использовано интерактивные методы обучения, которые помогают молодым педагогам внедрить психологические аспекты как в профессиональную деятельность, так и специфику взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: педагог; молодой педагог; вхождение; вхождение в организацию; вхождения в образовательную организацию.

The article deals with the important issue - education to young teachers entering the educational organization. The author reveals the psychological characteristics and specific entry of young teachers in educational organization. Also the main components of the training to help young teachers successfully enter into educational groups; uses interactive teaching methods that help young teachers to introduce psychological aspects of both psychological activity and specificity of interaction with all participants in the educational process.

Keywords: *teacher; young teacher; entry; joining the organization; entry into the educational organization*

Постановка проблеми дослідження

В умовах соціально-політичних та економічних трансформацій в українському суспільстві висуваються нові вимоги до сучасних фахівців у різних галузях народного господарства. Особливо це стосується такої важливої сфери як освітянська. Основною ланкою діяльності у освітянській сфері є педагоги, які своєю відданою працею у такий складний для країни час допомагають розвитку дітей та підлітків.

Виявлено надзвичайний інтерес науковців до проблеми становлення саме молодих вчителів, а саме [7]: визначення механізмів професійної адаптації молодого вчителя (О. Г. Мороз, О. С. Солодухова); визначення шляхів, засобів, методів професійного становлення вчителя в умовах вищого навчального закладу (Н. В. Кузьміна, О. О. Холодова тощо); технології роботи практичних психологів щодо надання психологічної допомоги педагогам (О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко та ін.).

Аналіз наукової літератури надав можливість виявити, що входження молодих педагогів в освітню організацію розглядається як початковий етап професійної діяльності під час якого відбувається: засвоєння правил, норм та цінностей професії; формування та усвідомлення себе як суб'єкта професії; оволодіння психологічними важливими якостями, необхідними для виконання своїх професійних обов'язків; оптимізація професійних знань, умінь та навичок щодо психологічної готовності до виконання функціональних обов'язків. Виявлено особливості процесу входження новачка в колектив, який базується на здійсненні чотирьох етапів [1; 7]:

Перший етап полягає в поінформуванні працівника щодо майбутньої роботи та знайомить з колективом. Формально працівник вважається членом колективу, про що повідомляє особа, яка уповноважена представити людину на безпосередньому робочому місці.

Другий етап надає можливість розширити коло знайомих (за візуальними, професійними, спільними інтересами). Адже кожен працівник, який

щойно починає трудову діяльність, зазвичай сприймається позитивно. Він «добрий» для колективу і здебільшого колектив приємний для нього.

Третій етап характеризує ступінь сприйняття колективом нового працівника за його здатністю до доброзичливості, безконфліктності, упередженості тощо. За відповідністю цим вимогам він може завоювати авторитет.

Четвертий етап показує участь фахівця у суспільному житті організації, винахідництві, раціоналізації: у нього виникає відповідне творче напруження у роботі, яке вимагає робити кар'єру [1, 323].

Разом з тим, як свідчить наукова література, проблема входження молодих педагогів в професійну діяльність спеціально не вивчалась.

Саме тому вдало побудована система ефективного психологічного супроводу при входженні молодих педагогів в освітнє середовище є надзвичайно актуальною для сьогодення.

За результатами теоретичних та практичних досліджень нами було розроблено навчальну програму тренінгової форми. Основний напрямок програми – висвітлення основних теоретичних складових проблеми, що вміщує комплекс практичних вправ щодо надання психологічного супроводу молодим педагогам при входженні в освітню організацію.

Метою статті розробити та представити зміст, структуру та психологічні особливості тренінгу щодо вдалого входження молодих педагогів в освітню організацію.

Виклад основного матеріалу

Навчальна програма може бути використана усіма учасниками навчально-виховного процесу для підвищення рівня знань, умінь та навичок, а також як факультативний курс для підвищення кваліфікації молодих педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Розроблена тренінгова програма містить три модулі, заснованих на застосуванні активних форм і методів психологічного навчання.

Модуль 1. Сутність поняття входження молодих педагогів в освітню організацію. Модуль 2. Психологічні чинники, що впливають на специфіку вдалого входження молодих педагогів в освітню організацію. Модуль 3. Психологічні умови входження молодих педагогів в освітню організацію.

Схематично план тренінгу «Психологічні особливості підготовки молодих педагогів до входження в освітню організацію» подано у табл.1. Тренінг розрахований на 24 години, з яких лекції – 9 годин, практичні заняття – 10 годин, самостійна робота – 5 годин.

Для проведення тренінгу було використано основні інтерактивні техніки: метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням); заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань, розкриття змісту основних понять теми тощо); виконання творчих завдань (та їх представлення у вигляді

Таблиця 1

Навчально-тематичний план тренінгу «Психологічні особливості підготовки молодих педагогів до входження в освітню організацію»

№ з/п	Назва тем та підтем	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
1	Вступ до тренінгу	1	-	-
2	Модуль I. Сутність поняття входження молодих педагогів в освітню організацію			
3	Тема 1. Зміст та сутність понять «входження», «входження в організацію»	1	-	-
4	Тема 2. Психологічні особливості входження молодих педагогів в освітню організацію	1	1	-
5	Модуль II. Психологічні чинники, що впливають на специфіку вдалого входження молодих педагогів в освітню організацію			
6	Тема 3. Корпоративна культура як чинник вдалого входження молодих педагогів в освітню організацію	2	2	1
7	Тема 4. Психологічно важливі якості молодих педагогів при входженні в освітню організацію	2	2	2
8	Модуль III. Психологічні умови входження молодих педагогів в освітню організацію			
9	Тема 5. Особливості діяльності молодих педагогів в освітній організації	-	2	1
10	Тема 6. Особливості взаємодії молодих педагогів з учасниками навчально-виховного процесу при входженні в освітню організацію	2	2	1
11	Рефлексія тренінгу	-	1	-
12	Разом: 24	9	10	5

ді схем, малюнків тощо); міжгрупове обговорення (представлення робочими групами результатів виконання певних завдань; постановка уточнюючих та проблемних питань; відповіді на поставленні питання тощо) [6; 13; 15].

Наприкінці тренінгу та модулів проводилась рефлексія (індивідуальна; групова) заповнювались анкети «Аналіз ефективності роботи тренінгу».

Також варто зазначити, що реалізація програми тренінгу вимагала такої організації роботи з педагогами, яка б забезпечила психологічне навчання. Зважаючи на це, психологічну підготовку молодих педагогів було вирішено проводити використовуючи технологічний підхід, розроблений та запропонований Л. М. Карамушкою. В основу вибору змісту і форм роботи, згідно з технологічним підходом, було запропоновано три компоненти [6; 12; 13]: змістовно-смысловий, діагностичний, розвивальний. При цьому завдяки змістовно-смысловому блоку надавалась інформація щодо сутності феномена, його основних характеристик, систематизації теоретичних відомостей про об'єкт дослідження. У діагностичному блоці викладаються діагностичні методики, які можуть бути використані для діагностики конкретного класу характеристик, які мають відношення до проблеми, що аналізується. Завданням корекційно-розвивального блоку стало запровадження розвивальних вправ для оптимізації розвитку та корекції певних психологічних характеристик (особистості, групи, організації), які прямо чи опосередковано впливають на вияви певних складових того чи іншого явища (процесу), спрямованих на розвиток знань, умінь та навичок [12].

Мета тренінгу: формування у молодих педагогів знань, умінь і навичок про зміст та психологічні особливості входження в освітню організацію.

Для досягнення поставленої мети було обрано такі завдання:

Оволодіння молодими педагогами знаннями про зміст та психологічні особливості входження в освітню організацію.

Оволодіння молодими педагогами знаннями про основні психологічні чинники, які впливають на вдале входження в освітню організацію.

Оволодіння молодими педагогами методами діагностики психологічних характеристик, необхідних для ефективного входження в освітню організацію.

Оволодіння молодими педагогами вміннями та навичками виконання конкретних завдань, які виникають в процесі входження в освітню організацію.

Зупинимось більш детально на висвітленні змісту тренінгу. У статті подано зміст тренінгу на прикладі першого модуля, який структуровано на основі стандартних етапів: початковий, основний, заключний.

Вступна частина тренінгу.

Знайомство учасників тренінгу (виконання вправ та криголамів: «Знайомство», «Мене звати ...», «Мої найкращі професійні якості ...» [13; 15]).

Вивчення очікувань (заповнення індивідуальних робочих аркушів з наступним груповим обговоренням. Учасникам пропонується надати відповіді на запитання: «Чому я хочу навчитися на тренінгу?», «Які знання я хотів отри-

мати?», «Що нового я хотів би дізнатися про діяльність в школі?» [6; 13; 15]).

Мультимедійна презентація: «Визначення мети та завдання тренінгу».

Групове обговорення: «Яким би я хотів бачити сьогодні нашу роботу (визначення організаційних правил групової роботи – тривалість, кількість перерв тощо [13])».

Основна частина тренінгу.

Модуль I. Сутність поняття «входження» фахівців в організацію.

Вступ: мета, завдання, організація тренінгової діяльності.

Тема 1. Зміст та сутність понять «входження», «входження в організацію».

Мета: а) визначення змісту понять «входження», «входження» фахівців в організацію; б) аналіз результатів дослідження здатності до входження в організацію молодих фахівців; в) розвиток вмінь та навичок фахівців для ефективного входження в організацію.

Змістовно-смісловий компонент тренінгу. Метод незавершених речень: «Входження – це...». Мета: з'ясувати розуміння учасниками сутності поняття «входження». Міжгрупове обговорення: порівняння понять «входження», «введення», «вступ», «адаптація» тощо. Мета: з'ясувати здатність молодих фахівців до аналітичного мислення. Мультимедійна презентація (міні-лекція): «Входження: основні характеристики» (для підготовки до заняття використано матеріали наукової літератури [3]). Мета: надати теоретичні знання з обраної теми.

Діагностичний компонент тренінгу. Психологічний практикум: методика «Експрес-діагностика рівня емпатії (І. М. Юсупов)» [7, 200-204]; «Семантичний диференціал – СД» (Ч. Остуд) [7, 198-200].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу. Вправа «Сліпий та поведир» (використовується на основі отриманого досвіду на семінарі-тренінгу). Мета: формування вмінь моделювати процес адаптації особистості при входженні в нову групу.

Вправа [4]. «Приєднуватися в групу». Мета: допомогти педагогам розвинути вмінь «приєднання до групи». Учасникам пропонується по чергові здійснити такі кроки: 1. Виріши, чи хочеш ти приєднатися до діяльності, якою займаються інші. 2. Вибери найкращий спосіб приєднання. 3. Приєднайтесь до гурту.

Домашнє завдання: змодельуйте первинну співбесіду психолога з новим співробітником. Мета: закріпити матеріал, який отримали на занятті та активізувати здатність до самостійного опрацювання.

Підведення підсумків заняття: Рефлексивний аналіз: «Що дало мені заняття?».

Тема 2. Психологічні особливості входження молодих педагогів в освіт-

ню організацію.

Мета: виявити психологічні риси молодих фахівців, важливих для вдалого входження молодих педагогів в освітню організацію

Змістово-смысловий компонент тренінгу. Криголам: кожен молодий педагог коротко представляє інформацію про себе. Мета: з'ясувати основні відомості про учасників тренінгу (освіта, досвід роботи, здібності, уподобання тощо). Метод незавершених речень (індивідуальна форма) «Входження в освітню організацію – це ...». Мета: виявити здатність молодих педагогів розуміти та аналізувати запропоноване поняття. Робота в малих групах (обговорення з метою підготовки схематичних малюнків): «Сутність та основні етапи входження в освітню організацію». Мета: проаналізувати та охарактеризувати основні етапи входження в освітню організацію на основі моделювання та прогнозування. Міжгрупове обговорення: «Специфіка входження в освітню організацію молодих педагогів». Мета: сформулювати чітке уявлення щодо важливості етапу входження молодих педагогів в освітню організацію. Мультимедійна презентація (міні-лекція): «Професійно важливі якості педагога при входженні в організацію» (для підготовки до заняття використано матеріали наукової літератури [3]). Мета: ознайомити з теоретичним матеріалом щодо поняття входження в освітню організацію, його сутності та видами.

Діагностичний компонент тренінгу. Психологічний практикум: методика «Аналіз педагогом особливостей індивідуального стилю своєї педагогічної діяльності» [7]; «Оцінка професійної спрямованості особистості педагога» [7].

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу. Вправа «Мої професійні плани» [2; 5]. Мета: допомогти учасникам поміркувати над тим, чого він очікує від свого професійного життя, які його устремління, які цінності для нього значущі. Вправа «Минуле, сьогодення і майбутнє» [5]. Мета: проаналізувати учасниками свої відчуття з приводу свого професійного минулого, сьогодення та змоделювати плани на майбутнє. Вправа «Значущі професійні події в минулому і найбільш бажані в майбутньому» [2]. Мета: навчити молодих педагогів формулює власні цілі щодо професійної перспективи.

Підведення підсумків заняття. Рефлексивний аналіз: «Що дало мені заняття?».

Завершення тренінгу.

Рефлексивний аналіз: «Чи задовольнили заняття мої очікування?», «Які форми та методи навчання сподобалися мені більше всього?», «Що я дізнався про себе під час відвідання тренінгових занять?».

Анкета «Аналіз ефективності роботи тренінгу».

Висновок та перспективи подальшого дослідження проблеми.

Входження молодих педагогів в освітню організацію розглядається як початковий етап професійної діяльності під час якого відбувається: засвоєння правил, норм та цінностей професії; формування та усвідомлення себе як суб'єкта професії; оволодіння психологічними важливими якостями, необхідними для виконання своїх професійних обов'язків; оптимізація професійних знань, умінь та навичок щодо психологічної готовності до виконання функціональних обов'язків.

Апробація тренінгу показала доцільність його використання в роботі з молодими педагогами при входженні в освітню організацію.

На наступному етапі дослідження планується дослідити ефективність результатів впровадження тренінгу.

Список використаних джерел:

1. Баклицький І. О. Психологія праці: Підручник. [2-ге вид., перероб. і доп.] / І. О. Баклицький. – К. : Знання, 2008. – 655 с.
2. Выдрина Н. Н. Программа работы специалиста по сопровождению молодых педагогов «Круг помощи» / Н. Н. Выдрина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.resobr.ru/materials/46/42800/>.
3. Виханский О. С. Менеджмент : Учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М. : Гардарики, 2003. – 528 с.
4. Гольштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам [Пер. з англ. В. Хомика] / А. Гольштейн, В. Хомика. – К. : Либідь, 2003. – 520 с.
5. Журнал відкритий урок. Організація психологічного супроводу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/psychology/988/>
6. Карамушка Л. М. Зміст та структура тренінгу «Психологічні основи профілактики та подолання професійного стресу в персоналі держадміністрацій» / Л. М. Карамушка, Д. І. Куриця // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [ред. кол. С. Д. Максименко (гол.ред.) та ін.]. – К. : А.С.К. 2012. – С.53-61.
7. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия. Учеб. пособ. [под ред. Я. Л. Коломинского] / Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескалева, И. И. Заяц, О. А. Митрахович. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Практикум [навч. посіб.] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
9. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навч. посібник / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Науковий світ, 2008. – С. 19-22.

10. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів для слухачів ін-тів післядипломної освіти] / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : ІНКОС, 2005. – 366 с.
11. Толков О. С. Навчальна програма тренінгу «Психологічні особливості діяльності персоналу вищих навчальних закладів в умовах соціально-економічних змін» / О. С. Толков // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна робота: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2010. – Т.1. – Ч.21. – С.53-61.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Baklyts'kyi I. O. Psykholohiya pratsi: Pidruchnyk. [2-he vyd., pererob. i dop.] / I. O. Baklyts'kyi. – K. : Znannya, 2008. – 655 s. (in Ukrainian).
2. Vydrina N. N. Programma raboty specialista po soprovozhdeniju molodyh pedagogov «Krug pomoshhi» / N. N. Vydrina. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.resobr.ru/materials/46/42800/>. (in Russian).
3. Vihanskij O. S. Menedzhment : Uchebnik / O. S. Vihanskij, A. I. Naumov. – 3-e izd. – M. : Gardariki, 2003. – 528 s. (in Russian).
4. Hol'shteyn A. Treninh umin' spilkuvannya: yak dopomohty problemnym pidlitkam [Per. z anhl. V. Khomyka] / A. Hol'shteyn, V. Khomyk. – K. : Lybid', 2003. – 520 s. (in Ukrainian).
5. Zhurnal vidkrytyy urok. Orhanizatsiya psykholohichnoho suprovodu. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/school/method/psychology/988/>(in Ukrainian).
6. Karamushka L. M. Zmist ta struktura treninhu «Psykhologichni osnovy profilaktyky ta podolannya profesijnogo stresu v personalu derzhadministratsiy» / L. M. Karamushka, D. I. Kurytsya // Aktual'ni problemy psykholohiyi: zb. nauk. prats' In-tu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / [red.kol. S. D. Maksymenko (hol.red.) ta in.]. – K. : A.S.K. 2012. – S.53-61. (in Ukrainian).
7. Kolominskij Ja. L. Psihologija pedagogicheskogo vzaimodejstvija. Ucheb. posob. [pod red. Ja. L. Kolominskogo] / Ja. L. Kolominskij, N. M. Pleskaleva, I. I. Zajac, O. A. Mitrahovich. – SPb. : Rech', 2007. – 240 s. (in Russian).
8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Практикум [навч. посіб.] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с. (in Ukrainian).
9. Tekhnolohiya psykholohichnoyi pidhotovky personalu orhanizatsiy do roboty v umovakh sotsial'no-ekonomichnykh zmin (na materialy osvitenikh orhanizatsiy) : navch. posibnyk / za nauk. red. L. M. Karamushky. – K. : Naukovyy svit, 2008. – S. 19-22. (in Ukrainian).
10. Tekhnolohiyi roboty orhanizatsiynykh psykholohiv : [navch. posib. dlya studentiv vyshchykh navch. zakladiv dlya slukhachiv in-tiv pislyadyplomnoyi

- osvity] /za nauk. red. L. M. Karamushky. – K. : INKOS, 2005. – 366 s. (in Ukrainian).
11. Tolkov O. C. Navchal'na prohrama treninhu «Psykhologichni osoblyvosti diyal'nosti personalu vyshchykh navchal'nykh zakladiv v umovakh sotsial'no-ekonomichnykh zmin» / O. C. Tolkov // Aktual'ni problemy psykhologiyi: Orhanizatsiyna psykhologhiya. Ekonomichna psykhologhiya. Sotsial'na robota: zb. nauk. prats' / za red. S. D. Maksymenko, L. M. Karamushky. – K. : Vyd-vo «A.S.K», 2010. – T.1. – Ch.21. – S.53-61. (in Ukrainian).

M. B. Москальов. Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Учебная программа подготовки молодых педагогов к вхождению в образовательную организацию.

M. Moskalov. Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Educational training program young teachers to join the educational organizations.

E-mail: m.moskalov@kubg.edu.ua

МУДРАК М.А.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена проблемі розвитку творчих здібностей студентів у вищих навчальних закладах. Розглядаються шляхи створення психолого-педагогічних умов для розвитку творчих здібностей.

Ключові слова: творчі здібності, спеціальні здібності, творча діяльність, творча особистість, умови розвитку творчих здібностей.

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей студентов в высших учебных заведениях. Рассматриваются пути создания психолого-педагогических условий для развития творческих способностей.

Ключевые слова: творческие способности, специальные способности, творческая деятельность, творческая личность, условия развития творческих способностей.

The article discusses the development of creative abilities of students in higher educational institutions. Discusses the ways of creating psychological and pedagogical conditions for the development of creative abilities.

Key words: creative skills, special abilities, creativity, creative personality, conditions of development of creative abilities.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема формування творчих здібностей займає важливе місце в сучасному навчально-виховному процесі. Адже сучасні процеси глобалізації зумовлюють новітні тенденції в освіті, прагнення до максимальної сумісності систем вищої освіти, яка за

допомогою двох взаємопов'язаних процесів навчання та виховання здійснює цілеспрямоване формування особистості. Сучасному суспільству потрібен громадянин, який би мав самостійне, творче мислення, вмів бачити і творчо вирішувати існуючі проблеми, був освіченим фахівцем. Тому особливо актуальною є проблема творчих здібностей та формування креативно-мислячої людини нової епохи.

Метою статті є обґрунтування поняття «творчі здібності» та специфіки їх формування в студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вагомим внеском у дослідження даної проблематики стали наукові праці таких провідних дослідників у цій галузі, як В. І. Барко, В. О. Моляко, О. І. Бедлінський, Є. Л. Гергель, Н. І. Булка, Дж. Гілфорд, В. М. Дружинін, О. І. Кульчицька, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, Р. О. Семенова, Б. М. Теплов, Е. Торренс та ін.

Виклад основного матеріалу. Кожна теорія відображає певну концепцію, спирається на розуміння змісту та її суті. Розглянемо поняття «творчість», «творчі здібності», «спеціальні здібності» у педагогіці, психології та філософії. В «Українському педагогічному словнику» трактування творчості як свідомої, цілеспрямованої, активної діяльності людини, спрямованої на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів, які ніколи ще не існували [19, с. 326]. «Філософський словник» визначає творчість як «діяльність, яка породжує щось якісно нове, якого раніше не існувало» [20, с. 92]. «Психологічний тлумачний словник» стверджує, що творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей. [14, с. 520].

Думки вчених щодо творчих здібностей також розходяться. К. Платонов характеризує творчість як «мислення в його найвищій формі, яке виходить за межі необхідного для розв'язання задачі вже відомими способами» [10, с. 93].

Апріорі виступає О. Єгоров, який твердить, що творчість поєднує різні види діяльності та складається з багатьох соціальних, економічних, психологічних чинників, охоплюючи широке коло моральних проблем та норм. В основі розуміння творчості лежить діалектичний метод пізнання та перетворення дійсності [5, с. 52].

С. Сисоева виходить з розуміння творчих здібностей особистості, які утворюють категорію психології і характеризуються як психологічні особливості людини, від яких залежить набування знань, умінь і навичок [17, с. 57].

В. І. Андрєєв відзначає ознаки цілісного процесу формування творчих здібностей: наявність протиріччя проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна та особиста значимість і прогресивність, яка робить внесок у розвиток суспільства та особистості; наявність об'єктивних передумов (соціаль-

них, матеріальних) для творчості; наявність суб'єктивних передумов для творчості (знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості); новизна й оригінальність процесу і результату [1, с. 55].

Б. М. Теплов під творчими здібностями розумів певні індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, які не зводяться до готівкового, наявного вже у людини запасу навичок і знань, а обумовлюють легкість і швидкість їх придбання [18, с. 124].

Л. А. Большакова творчі здібності визначає як складну особисту якість, що відбиває здатність людини до творчості в різних сферах життєдіяльності, а також дозволяє надавати підтримку у творчій самореалізації іншим людям. Це висока ступінь захопленості, інтелектуальної активності, пізнавальної самодіяльності особистості [3, с. 6].

О. І. Мотков під творчими здібностями розумів здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [12, с. 233].

Поряд із термінами «творчість», «творчі здібності» ряд сучасних дослідників та науковців розглядають поняття «спеціальні здібності» як такі, що виникають при вивченні окремих предметів. Так, С. О. Сисоєва визначає: «Здібності – це синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень її результативності» [16, с. 78].

Л. А. Данилевич діагностує обдарованість шляхом введення критерію перфекціонізму для виявлення академічної обдарованості у студентів з проявами функціонального перфекціонізму, які є потенційно здібними до навчання у вищій школі [4, с. 45].

Г. І. Кагальняк зазначає, що спеціальні здібності тісніше пов'язані з вимогами конкретної діяльності. Так, у актора і літератора добре розвинута уява, однак її спрямованість одержує в обох випадках різне вираження. Мета першого – сценічне втілення образу, уже створеного письменником, мета другого – створити за допомогою слова новий оригінальний образ [7, с. 45]. О. Г. Ковальов і В. М. Мясіщев ставлять під сумнів існування спеціальних здібностей, вказуючи, що існують лише загальні здібності, а специфічною є їх спрямованість: «Може бути, в цьому випадку мова йде про здоровий мозок з достатньою пластичністю, діяльність якого спрямовується, з однієї сторони, потребою в діяльності, а з другої сторони, збігом обставин?» [8, с. 143].

Цікавою є думка Г.О. Шулдик та В.І. Шулдик, які підкреслюють, що під час педагогічної практики «не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості май-

бутнього вчителя» [21, с. 4].

М. В. Явоненко акцентує увагу на спрямованні конвергентного мислення [22, с. 24].

Слушною, на нашу думку, є заувага В. П. Ягункової щодо проблеми індивідуальних та вікових особливостей формування творчого потенціалу, яке прямо пропорційно залежить від мотивації діяльності [23, с. 104].

На нашу думку, творчі здібності – це здатність особистості до нових звершень, уміння мислити креативно, діяти нестандартно, випробовувати щось нове, приносити користь собі та суспільству. Поняття «творчість» включає в себе діяльність, спрямовану на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів, які ніколи ще не існували [19, с. 326]; діяльність, яка породжує щось якісно нове, якого раніше не існувало» [20, с. 92]; діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей [14, с. 520]. Така діяльність є творчою і виявляється в усіх науках, освіті та мистецтві. Творча особистість здатна до творчості в різних сферах життєдіяльності, знаходить рішення в нестандартних ситуаціях, со робить внесок у розвиток суспільства. На нашу думку, «спеціальні здібності» - це «дві сторони медалі», тобто компоненти творчих здібностей, які в кожній особі є неповторними, індивідуальними, спрямовуються у різні сфери науки.

Розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу досліджувався О. Г. Ковальовим, В. П. Ягунковою, Н. В. Кузьміною, В. І. Андрєєвим, В.О. Моляко.

О. Г. Ковальов стверджував, що існують загальні здібності для всіх предметів, а їхня спрямованість є спеціальною, тобто особистість наділена «здоровим мозком з достатньою пластичністю, діяльність якого спрямовується, з однієї сторони, потребою в діяльності, а з другої сторони, збігом обставин» [8, с. 244].

В. П. Ягункова виділяла літературні здібності, в яких основними елементами є образне мислення і творча уява [23, с. 95].

Н. В. Кузьміна надає перевагу самовдосконаленню професійної діяльності, саме так «народжуються» творчі здібності [9, с. 3].

В. І. Андрєєв виділяє здібності інтелектуально-евристичні [1, с. 10], що включають здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, прогнозувати розв'язок творчого завдання, здатність фантазувати; уміння створювати нові образи, поняття.

Цікавою є гіпотеза В. О. Моляко щодо циклів творчого процесу: еталонування – оцінка умови, проектування – формування задуму, попереднє рішення – прогнозування результату [11, с. 21]. Основою творчого процесу є «механізм порівняння, встановлення аналогії, ...механізм комбінування

частин структури» [11, с. 24]. Доповнює думку Л. О. Музика, яка розглядає творчі здібності як «особистісну надбудову над загальними здібностями» [11, с. 52], які виникають у результаті «рефлексії дієво-операційних і когнітивно-операційних компонентів кількох окремих здібностей» [11, с. 52].

У психології розрізняють: здібність до екзистенціального розуміння власного буття; здатність до екзистенціального перетворення власного життя відповідно до діючих законів онтологічної причинності людського існування. Якщо в основі реалізації здібностей першого типу переважають пізнавально орієнтовані форми діяння, то у забезпеченні здібностей другого типу переважають активно-перетворювальні форми діяння [10, с. 120]. О. В. Киричук наголошує, що оволодіння здібностями екзистенціального характеру відбувається в процесі особистісного зростання людини, а в екзистенціальному творенні розкривається здатність до свідомої вибудови власного життя як єдиного творчого процесу. Тільки при взаємодії циклів «розуміння» та «перетворення» кожний продукт діяння людини набуває культурно-історичної цінності, а сама особистість реалізує власне покликання та призначення [10, с. 121].

Заслугує уваги гіпотеза В. Г. Розумовського, В. О. Моляко, Я. О. Понамарьова щодо залежності успішності навчання з різних предметів від рівня розвитку в особи інтелектуальних здібностей:

1. рівень вербального інтелекту визначає успішність навчання з усіх предметів і, в першу чергу з гуманітарних (література, історія);
2. рівень просторового інтелекту визначає успішність навчання з предметів природничо-гуманітарного циклу (біологія, географія);
3. рівень формального (числового) інтелекту визначає успішність навчання з математики [13, с. 263].

Ми погоджуємось з думками науковців щодо загальних і спеціальних творчих здібностей [2; 4; 6-7; 15]. На нашу думку, розвиток творчих здібностей виражається у вмінні особистості будувати власні ідеї, проекти, відкривати щось нове чи «бачити старе по-новому». Оскільки творча особистість здатна креативно, нестандартно мислити, то напрошується висновок про основні віхи розвитку творчих здібностей студентів: логічний, конструктивний, спонтанний, практичний, літературний, художній. Залежно від нахилів та вподобань, студенти використовують вказані типи мислення у предметах певного напрямку.

Висновки. Спираючись на результати наукових досліджень можна стверджувати, що творчі здібності є складним синтетичним поняттям. Розвиток творчих здібностей особистості акумулюється в: гнучкості мислення, вмінні фантазувати, генерувати ідеї, аналізувати, порівнювати. Аналіз накопиченого наукового фонду свідчить, що створення сприятливих умов для розвитку

творчих здібностей студентів визначається змістом навчального матеріалу, застосуванням у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які сприяють розвитку креативного мислення, проблемного бачення, фантазії й уяви.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
2. Богоявленська Д.Б. Психологія творчих здібностей : Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Д.Б. Богоявленська. – М. : Академія, 2002. – 540 с.
3. Большакова Л.А. Развитие творчества младшего школьника / Л.А. Большакова // Завуч початкової школи. – 2001. – № 2. – С. 5-8.
4. Данилевич Л.А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів / Л.А. Данилевич // Наука і освіта. Проект професора С.М.Симоненко. Когнітивні процеси та творчість : наук.-практ. журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса, 2007. – № 4-5. – С. 43–46.
5. Єгоров О.Г. Комунікативна функція навчального заняття / О.Г. Єгоров // Учитель. – 2001. – № 1. – С. 52-54.
6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
7. Кагальняк А.И. Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей А.И. Кагальняк, К.Е. Ящишин // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 45-51.
8. Ковальов О.Г. Психологические особенности человека: в 2 т. / А.Г. Ковальов, В.Н. Мясищев. – Л. : ЛГУ, 1960. – Т. II : Способности. – 368 с.
9. Кузьміна В.П. Развитие творческих способностей учнів / В.П. Кузьміна // Початкова школа. – 2000. – № 7. – С. 3-5.
10. Киричук О.В. Основы психологии. Навчальний посібник / О.В. Киричук. – К. : МАУП, 2007. – 256 с.
11. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / Подг. В.А. Моляко. – К. : Знание, 1991. – С. 19.
12. Мотков О.І. Психологія самопізнання особистості. Практичний посібник / О.І. Мотков. – М. : Трикутник, 1993. – 473 с.
13. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
14. Психологічний тлумачний словник / ред. О.П. Чижова. – Харків : Прапор, 2004. – 520 с.

15. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 55–57.
16. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
17. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [монографія] / С.О. Сисоєва. – К., 2004. – 214 с.
18. Теплов Б.М. Способность и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 129-139.
19. Український педагогічний словник / ред. О. Григор. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
20. Філософський словник соціальних термінів / під ред. В.П. Андрущенка. – К. – Харків : БАО, 2005. – 669 с.
21. Шулдик Г.О. Педагогічна практика: навч. посібн. [для студентів педагогічних вузів] / Г.О. Шулдик, В.І. Шулдик. – К. : Науковий світ, 2000. – 143 с.
22. Явоненко М.В. Проблема розвитку літературно-творчих здібностей школярів: історичний експурс / М.В. Явоненко // Зарубіжна література в школах України. – 2005. – № 12. – С. 24-26.
23. Ягункова В.П. Про індивідуальні особливості формування літературних здібностей у дітей / В.П. Ягункова // Питання психології. – 1970. – № 44. – С. 95–105.

М. А. Мудрак. *Тернопольский национальный экономический университет, Тернополь, Украина.*
Психолого-педагогические условия развития творческих способностей студентов высших учебных заведений.

M.A. Mudrak. *Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine.*

Psycho-pedagogical conditions of development of creative abilities of students in higher education.

E-mail: mudrakma@gmail.com

ОСТОПОЛЕЦ И.Ю.,

кандидат психологических наук,
доцент, ДВНЗ «Донбасский
государственный педагогический
университет»

ШАЙДА А.Г.,

кандидат психологических наук,
старший преподаватель, ДВНЗ
«Донбасский государственный
педагогический университет»

ЯКОВЛЕВ А.

студент, ДВНЗ «Донбасский
государственный педагогический
университет»,
г. Славянск, Украина

РОЛЬ ЭКОФАСИЛИТАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ В СИТУАЦИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье рассматриваются ресурсы неопределённости в ситуациях системных изменений, когда кризисы и другие переходные периоды в жизни человека являются необходимым элементом личностного роста и развития. Автор раскрывает роль экофасилитации в формировании толерантности к неопределённости. Раскрыты различные аспекты изучения толерантности и интолерантности к неопределённости, представленные в работах зарубежных и отечественных авторов, а также показана роль экофасилитативных технологий в формировании ТН в условиях системных изменений и трансформаций общества.

Ключевые слова: неопределенность, толерантность к неопределённости, системные изменения, кризисы, жизнестойкость, саморегуляция, экофасилитация.

У статті розглядаються ресурси невизначеності в ситуаціях системних змін, коли кризи та інші перехідні періоди в житті людини є необхідним елементом особистісного росту і розвитку. Автор розкриває роль екофасилітації у формуванні толерантності до

невизначеності. Розкрито різні аспекти вивчення толерантності та інтолерантності до невизначеності, представлені в роботах зарубіжних і вітчизняних авторів, а також показана роль екофасилітативних технологій у формуванні ТН в умовах системних змін і трансформацій

Ключові слова: невизначеність, толерантність до невизначеності, системні зміни, кризи, життєстійкість, саморегуляція, екофасилітації.

In the article the resources of uncertainty in situations of systemic changes when crises and other transition periods in human life are an essential element of personal growth and development. The author reveals the role of eco-facilitation in the formation of tolerance to uncertainty. Various aspects of tolerance and intolerance to uncertainty, presented in the works of foreign and national authors, are revealed the role of technology in forming eco-facilitative technology in a systemic change and transformation of society is demonstrated. Tolerance to uncertainty - a complex concept that combines the concept of uncertainty and tolerance. The phenomenon of tolerance to uncertainty is closely related to the actual problems of modernity. Despite of half a century of research, the complexity and ambiguity of the phenomenon have a multiplicity of views on its nature, which greatly complicates the formation of a unified view of the CN; In a situation of systemic change the tolerance, emotional intelligence, the ability to listen to others, the ability to appreciate the present day situation, are forming. As a maximum - the new context of personal development. Transition states, despite of their chaotic and even certain pathological, are signs of future changes, allowing a person to look at themselves and their lives from the outside.

Key words: uncertainty tolerance to uncertainty, system changes, crises, viability, self-regulation, ekofacilitation.

Подход к изучению неопределенности в психологии имеет двойственный характер. Человек как активный субъект жизнедеятельности осваивает и структурирует не только окружающий его мир, но и особый, свой внутренний мир, выражая его через образ жизненного мира [3; 6]. По мнению психологов [1, 3, 6, 7] оба аспекта жизнедеятельности человека необходимо изучать. Так, Б.С. Алишев по этому поводу пишет, что: «...человек, обладающий сознанием, сталкивается с неопределенностью не только внешнего, так называемого объективного мира, но и своего внутреннего, субъективного, и эта неопределенность тоже должна каким-то образом преодолеваться» [1, с. 4]. Работа с

неопределенностью на стыке двух миров, объективного и субъективного, сейчас особенно актуальна.

В свете происходящих в настоящее время глобальных изменений, нестабильности в политике, экономике, экологии, категория неопределенности становится очень актуальной [6, 7, 8]. Всевозрастающие потоки необходимой информации и стремительное увеличение темпа жизни породили проблему глобальной неопределенности человеческого существования. С одной стороны, как бы ни старался современный человек угнаться за требованиями времени, он, даже вооружившись самым современным компьютером, вынужден действовать в ситуации внешней информационной неопределенности. С другой стороны, стремление мчаться «в ногу со временем» неумолимо наталкивается на физиологические барьеры предельных возможностей человеческого организма, порождая аддикции и зависимости как реакцию на внутреннюю смысловую неопределенность идентичности личности.

Жизнеспособность, успешность, благополучие и качество жизни человека, таким образом, во многом зависят от его возможностей справляться с неопределенностью бытия. В психологической науке такая возможность человека нашла свое выражение в конструкте, называемом «толерантность к неопределенности» (далее ТН). Это понятие было введено в середине прошлого века в теории Т. Адорно и его коллег (Р. Сэнфорд, Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсон), восходящей к взглядам Э. Йенша и трактовавшееся как способность справляться со сложностью окружающего мира [2]. Феномен толерантности к неопределенности тесно связан с актуальными проблемами современности.

Первые работы по ТН появились в 40-е годы XX столетия в связи с исследованиями авторитаризма. Одной из первых исследовательниц стала Френкель Брунsvик: «неопределённость – как эмоциональная и перцептивная переменная, играющая существенную роль при оценке вероятностных исходов принятия решения и опосредующая эмоциональный фон принятия решения» (1948г.); Баднер: ТН как «тенденция воспринимать неопределённые ситуации как желательные»; Мак Доналд: «люди с высокой ТН: а) ищут неопределённость; б) чувствуют себя комфортно в неопределённых ситуациях; в) имеют преимущество по сравнению с интолерантными (ИТН) к неопределённости людьми при выполнении неопределённых заданий» (1970г.). Нортон в 1975г. определил ИТН как «тенденцию воспринимать неопределённую информацию как разновидность психологического дискомфорта или угрозы».

Отечественные исследователи определяют ТН как: а) способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если неизвестны все факты и возможные последствия; б) как социально-психологическую установку, обладающую аффективным, когнитивным и поведенческим компонентами

(Луковицкая Е.Г., 1998 г.); в) способность человека испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их как не угрожающие, а как такие, которые содержат вызов (Лушин П.В., 2002 г.); г) способность выдерживать напряжение кризисных проблемных ситуаций (Оконешникова Н.Л., 2004 г.).

Характеризуя современность как эпоху глобального кризиса-политического, экологического, нравственного - исследователи проблемы толерантности отмечают в ней прямо противоположные качества. Одни видят в толерантности «идеал и жизненно важный принцип», полагая, что «она одна даст шанс выжить цивилизации». Другие считают, что она «служит лишь для того, чтобы символически скрадывать и лечить реальный раскол и безразличие, которые демонстрирует человечество» [2].

В этих условиях возрастает интерес к описанным ещё в середине прошлого столетия феноменам толерантности. Примечательно, что проблема толерантности впервые возникла в западной цивилизации на религиозном уровне, а религиозная толерантность положила начало всем другим свободам, которые были достигнуты в обществе. Неопределённость – то, от чего люди бегут и прячутся. Но если обратиться к тому, как устроен мир, оказывается, что это фундаментальная вещь: часто не ясно, что есть и, тем более, что будет. Вызов неопределённости заключается в том, чтобы с ней жить и её принимать.

Любая стабильность относительна, абсолютна как раз неустойчивость. И всё же одна из самых распространённых жизненных стратегий – закрывать глаза на эту нестабильность, страсть иллюзии. Но надежда на внешнюю точку опоры больше не помогает. Эту точку, основу существования, надо искать в себе самом и самому вносить какую-то определённость – и в собственную жизнь, и в глобальную неопределённость мира.

В психологии привычное содержание толерантности основано на том, что личность является саморегулирующей и саморегулируемой системой, которая адекватна или соответствует тем условиям, в которых она находится: она сама может ставить перед собой задачи, решать их и, наконец, самостоятельно проверять последствия своих собственных действий. В связи с этим высказывать критические замечания или перевоспитывать личность не имеет смысла: поскольку она сама себя завела в негативный жизненный контекст, постольку и выводить из жизненных неурядиц предстоит ей самой. Есть личностные особенности, позволяющие успешно предсказать, будут под влиянием сильного хронического стресса у людей негативные изменения или нет. Это модель жизнестойкости («мужество быть») Мадди [6]. Таким образом, жизнестойкость представляет собой личностную характеристику, формирующуюся в детском и подростковом возрасте, хотя теоретически её развитие возможно и в более позднем возрасте, которая избавляет человека от негативного влияния стресса.

Кризисы и другие переходные периоды в жизни человека рассматриваются как необходимый элемент личностной эволюции. Под переходным периодом личности как открытой динамической системы мы, вслед за П.В. Лушиным, склонны понимать ситуацию её изменения, когда происходит зарождение новой идентичности как системы новых жизненных смыслов. Данный процесс представляется как нелинейный, мало предсказуемый, необратимый, а потому приобретающий характер движения личности в условиях высокой степени неопределённости. В свою очередь, неопределённость – это противоречие между отображением и оригиналом или наличной и формирующейся идентичностью. Преодолеть собственные смыслы нельзя, их можно интегрировать в новые: важно уважать свои и, следовательно, чужие основания, какими бы они ни были [2].

Ситуация перехода – это когда функция управления распределяется между всеми элементами системы, каждый из которых имеет свою собственную модель, взаимодействие которых даёт возможность появляться чему-то новому. В переходных ситуациях не на кого равняться, некого «слушать», в смысле подчиняться, а значит, важно уметь говорить, отстаивать свою «локальность» и уметь слушать, в смысле обмениваться опытом.

Таким образом, человеческое общество представляет собой необычайно сложную систему, способную претерпевать огромное число бифуркаций, что подтверждается множеством культур, сложившихся на протяжении сравнительно короткого периода в истории человечества. Столь сложные системы обладают высокой чувствительностью по отношению к флуктуациям. Это вселяет в нас одновременно и надежду, и тревогу: надежду на то, что даже малые флуктуации могут усиливаться и изменять всю структуру систем (это означает, в частности, что индивидуальная активность вовсе не обречена на бессмысленность); тревогу – потому, что наш мир, по-видимому, навсегда лишен гарантий стабильных, непреходящих законов.

Кроме жизнестойкости, важным дифференцирующим моментом в решении «экзистенциальной дилеммы» является толерантность к неопределённости как способность выносить неопределённость и тревогу относительно негарантированного и непредсказуемого будущего. Таким образом, для тех, кто выбирает будущее, характерна большая готовность к принятию неопределённости в мире и к тому, что будущее, возможно, будет неопределённым и частично непредсказуемым. Развитая толерантность к неопределённости может быть как предпосылкой для совершения выбора будущего, так и его закономерным следствием, являя собой способ совладения с экзистенциальной тревогой относительно неизвестности будущего.

В статье П.В. Лушина «О некоторых парадоксах выживания в условиях системного кризиса» говорится об основных принципах этого выживания.

Один из них – «непрекращающаяся перестройка» оснований собственной жизнедеятельности в области и средствами психологической помощи и образования. «Непрекращающаяся перестройка», а именно: первые признаки стабилизации означают начало нового витка или даже системы развития. При этом признаком стабилизации является не столько определённая и найденный смысл, сколько динамическая характеристика самоуправляемой системы, её движение. Акцент делается не на стабилизации системы, а на постоянной её провокации, стимуляции её к развитию. Под провокацией и стимуляцией мы понимаем не столько разрушение или подрыв системы, а её обновление и, соответственно, получение доступа к её скрытым ресурсам. Не случайно, провокация, как «искусственное пробуждение признаков болезни», является например, одной из, медицинских процедур, помогающих лечению (психологическая голограмма: «Болезнь есть способ осознать, что ты здоров в главном: твоя иммунная система в норме. В случае фатальной болезни - надо менять принципы работы иммунной системы»). П.В.Лушин делает акцент на том, что иммунная система на уровне организма (и на любом другом уровне: психологическом, социальном и т.д.) поддерживает себя посредством включения в себя антигенов (негативных факторов), которые, вступая во взаимодействие с генами, продуцируют антитела. Тем самым сохраняется не только здоровье, но и расширяются защитные возможности организма. Постоянно меняющаяся среда провоцирует индивида к развитию по классическому диалектическому типу – «тезис-антитезис-синтез» [8].

В переходные времена мы полагаемся на что-то иное, чем чёткое понимание происходящего. В эти времена работают другие механизмы ориентации в действительности. Этот механизм называется «толерирование неопределённости», когда происходит движение в неопределённом, но чётко неосознанном направлении самосохранения или выживания.

Сегодня в Украине мы переживаем социальные изменения, связанные с переходом к новой социально – экономической идентичности, к новому образу жизни. И неопределённость объясняется переживаниями людей из-за потери стереотипов прошлого, осознанием ими краха прежнего образа жизни и потребностью выработать новый.

Толерантность к неопределённости помогает выжить и меняет жизнь. В потоке изменяющихся событий ответ на возникшую проблему может появиться так же мгновенно, как и сама проблема и, следовательно, человек, ожидающий поступательного развёртывания ранее задуманного плана, может пропустить внезапно появившийся шанс на спасение.

Подход, заявляющий, что личность, изнывающая от невроза, испытывает не столь недостаток ресурсов, сколько, напротив, избыток возможностей, произвёл поистине революционные изменения в психологической парадигме и

закрепился в ней под названием экофасилитация.

Экофасилитацию можно представить как кратковременную глубинную психотерапию. Эффект вмешательства и качество работы психолога-экофасилитатора зависит не только и не столько от глубины вмешательства, но, например, от готовности клиента завершить процесс саморегуляции по значимой проблеме. В запросе клиента уже есть «ответ» на главный для него «вопрос». Сообразно этому «ответу» клиент даёт необходимое и достаточное количество информации для психолога как по её глубине, так и по ширине. В рамках этого, толерантное отношение к действительности в экологической перспективе – это не терпение различий, а поддержание системы в открытом динамическом состоянии [4].

Экофасилитация особо востребована в эти сложные времена. Пока точно не понятно, что именно является причиной, но есть несколько гипотез. Одна из них в том, что именно экофасилитация была создана и направлена как помощь людям в сложных переходных периодах. Вторая: рассматривается реальность, с которой работают профессионально, не в клинических понятиях болезни и нарушения, например, в терминах пост-травматического расстройства личности. Ведь экофасилитатор склонен относиться к системе актуальных переживаний человека как к проявлениям переходного периода. В это время люди, кроме значительных трудностей, испытывают серьезные конструктивные решения и переживания. Есть убеждение, что со многими из этих переживаний можно столкнуться только в эти очень насыщенные энергией времена. По этой причине психолог не столько лечит приходящих к нему за помощью, сколько – помогает развитию их потенциала, зарождению новых возможностей.

Выводы. Выявлены ресурсы неопределённости в ситуациях системных изменений и роль экофасилитации в формировании толерантности к неопределённости:

- толерантность к неопределённости – комплексное понятие, объединяющее концепции неопределённости и толерантности;
- несмотря на наличие большого количества разнообразных исследований, не произошло формирование однозначного понимания психологического содержания феномена «толерантности к неопределённости»;
- феномен толерантности к неопределённости тесно связан с актуальными проблемами современности. Несмотря на полувековую историю исследований, сложность и многозначность этого феномена порождают множественность воззрений на его природу, что значительно затрудняет формирование единого представления о ТН;
- в ситуации системных изменений формируются толерантность, эмоциональный интеллект, умение слушать другого, способность ценить

сегодняшний день («здесь и сейчас» функционирование) и т.п. Как максимум - новый контекст развития личности;

- переходные состояния, несмотря на их хаотичность и даже определенную патологичность, являются признаками будущих перемен, позволяющих человеку взглянуть на себя и свою жизнь со стороны;
- в мире, в котором существует нестабильность, большая роль должна принадлежать саморегуляции и не только потому, что устойчивость и неустойчивость сменяют друг друга, но и главным образом в силу того, что одни и те же процессы, явления и структуры могут быть факторами и стабильности, и нестабильности. Порядок и беспорядок, устойчивость и неустойчивость, самоторможение и самоусиление выступают, таким образом, как необходимые способы саморегуляции;
- принципом выживания в ситуациях системных трансформаций или переходного периода является сохранение парадоксальной позиции субъекта. С одной стороны, он бросает вызов существующим основаниям жизни («тезис-антитезис-синтез»), а с другой – остаётся в позиции неопределённости как контекстуальной обусловленности и временности процессов самоорганизации и развития;
- современный человек, находящийся в ситуациях все возрастающей внешней и внутренней неопределенности, постоянно сталкивается с задачами выбора и принятия решения в самых разнообразных их проявлениях;
- открытая система личности стремится к периодическому пересмотру собственных границ, нормативов и представлений;
- экофасилитация – это процесс поддержания естественных способов саморегуляции и самопомощи;
- принцип экологичности в его недефицитарном, профицитарном или собственно экологичном понимании реализуется в рамках экосистемного или экофасилитативного подхода, где как специалист, так и клиент со всеми их связями представляют собой открытую самоорганизующуюся и саморазвивающуюся экосистему связанных и взаимно обусловленных агентов-элементов, которые непрерывно, спонтанно и необратимо стремятся к новым возможностям своего развития и функционирования.

Список использованных источников:

1. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности / Б.С. Алишев // Психология : журнал Высшей школы экономики / Ред. Т.Н. Ушакова. – Москва: Государственный университет - Высшая школа экономики, 2009. – 2009 №3 том6. – с.3-26.
2. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности: проблематика исследова-

- ний / А.И. Гусев// Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С.75-80.
3. Дубенцов М.И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности // Современные научные исследования и инновации. – Октябрь 2011. - № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078> (дата обращения: 23.04.2014).
 4. Живая книга. Личные алгоритмы экофасилитации. [Текст].Т.1 / [Антонова Е.В., Большаева Е.В., Бричник В.А. и др.]: под ред. П.В.Лушина, Я.В. Сухенко. – Киев, 2012.
 5. Живая книга. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация. [Текст].Т.2: Монография / Лушин П.В. – Киев, 2013.
 6. Леонтьев Д.А. К типологии жизненных миров // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А.Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. С. 114-116.
 7. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится). – Киев: «Науковий світ», 2007.
 8. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. – Одесса: Аспект, 2005.
 9. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986.

И. Ю. Остополец. ДВНЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Славянск, Украина. E-mail: irinaostopolets@mail.ru

А. Г. Шайда. ДВНЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Славянск, Украина. E-mail: sandro876111@mail.ru

А. Яковлев. ДВНЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Славянск, Украина. E-mail: irinaostopolets@mail.ru

Роль экофасилитации в формировании толерантности к неопределённости в ситуациях системных изменений.

I.Y. Ostopolets. «Donbass State Pedagogical University», Slavyansk, Ukraine. E-mail: irinaostopolets@mail.ru

A.G. Shaida. «Donbass State Pedagogical University», Slavyansk, Ukraine. E-mail: sandro876111@mail.ru

A. Yakovlev. «Donbass State Pedagogical University», Slavyansk, Ukraine. E-mail: irinaostopolets@mail.ru

Role of the ekofasilitation in the formation of tolerance for uncertainty in situations of systemic change.

ПАВЕЛКІВ В.Р.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра загальної психології та
психодіагностики,
Рівненський державний гуманітарний
університет,
м. Рівне, Україна

АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ДЕСТРУКТИВНОЇ АГРЕСІЇ У СУБКУЛЬТУРАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ

У статті розкрито сутність та взаємозв'язок між мотивами деструктивної поведінки, їх проявами та молодіжними субкультурами. Здійснена спроба визначення мотивів та механізмів формування деструктивної поведінки молоді в умовах включення особистості в простір субкультури, що забезпечить проведення ефективної діагностики та своєчасних цілеспрямованих профілактичних заходів щодо подолання соціальних відхилень. Поставлені завдання забезпечують можливість проведення діагностичних заходів щодо визначення проявів особистісної деформації під впливом простору субкультури. Здійснено науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі мотивів і механізмів деструктивної поведінки в умовах неформальних молодіжних субкультур. Розглянуто чинники формування агресивної поведінки суб'єктів молодіжних субкультур. Здійснено спробу розкрити вплив умов молодіжних субкультур як психологічних детермінант асоціальної поведінки молоді. Представлений аналіз забезпечує системне уявлення про деструктивну агресію молоді включеної до простору молодіжних субкультур та забезпечує розкриття причинно-наслідкового аналізу впливу деструктивної поведінки та впливу молодіжного середовища на особистість.

Ключові слова: *молодь, субкультура, деструктивна поведінка, деструктивна агресія, агресивність, деформація особистості, субкультуральний простір.*

В статье раскрыта сущность и взаимосвязь между мотивами деструктивного поведения, их проявлениями и молодежными субкультурами. Осуществлена попытка определения мотивов и

механизмов формирования деструктивного поведения молодежи в условиях включения личности в пространство субкультуры, что обеспечит проведение эффективной диагностики и своевременных целенаправленных профилактических мероприятий по преодолению социальных отклонений. Поставленные задачи обеспечивают возможность проведения диагностических мероприятий по определению проявлений личностной деформации под влиянием пространства субкультуры. Осуществлен научно-теоретический обзор исследований, посвященных проблеме мотивов и механизмов деструктивного поведения в условиях неформальных молодежных субкультур. Рассмотрены факторы формирования агрессивного поведения субъектов молодежных субкультур. Предпринята попытка раскрыть влияние условий молодежных субкультур как психологических детерминант асоциального поведения молодежи. Представленный анализ обеспечивает системное представление о деструктивной агрессии молодежи включенной в пространства молодежных субкультур и обеспечивает раскрытие причинно-следственного анализа влияния деструктивного поведения и влияния молодежной среды на личность.

Ключевые слова: молодежь, субкультура, деструктивное поведение, деструктивная агрессия, агрессивность, деформация личности, субкультуральное пространство.

The article discovers the essence and interconnection between the motives of distructive behaviour, their displays and youth subcultures. An attemp is made to define the motives and mechanisms of distructive youth conduct formation under conditions of a person's inclusion into a subcultural space, that will ensure the completion of effective diagnostics and oportune purposeful preventive measures to overcome social divergences. Determined targets give an opportunity to realize diagnostic measures of determination of personal deformation displays under the influence of the subcultural space. It is made the scientific and theoretical review of research works, devoted to the problem motives and mechanisms of distructive behaviour under conditions of informal youth subcultures. The causes of aggressive behaviour formation among youth subculture subjects is exemined. An attemp to discover the influence of youth subculture conditions as psychological determinants of asocial youth conduct is done. The presented analysis provides the systematic

conception about destructive aggression of the youth taken into the youth subculture space and helps to reveal analysis of cause and effect of destructive behaviour influence and youth environment influence on a personality.

Key words: *youth, subculture, destructive behaviour, destructive aggression, aggressiveness, deformation of a personality, subcultural space.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави, в умовах соціально-економічної та духовної кризи, у процесі руйнування звичних стереотипів життєдіяльності, збільшення впливу агресивно насиченої інформації знижується резистентність особистості до деструктивних впливів, що призводить до втрати ціннісних орієнтацій, які спрямовують розбудову життєвого сценарію й вибір стратегій особистісної самореалізації молодих людей. Саме у ранній юності особистість гостро відчуває потребу у виборі власної життєствердної позиції, але не володіє конструктивними засобами її відстоювання, що проявляється в агресивній поведінці.

Агресія належить до однієї з найгостріших проблем сучасності. Такі негативні її прояви, як жорстокість, насильство, ворожість між людьми і народами, всеохоплююче відчуження людини, різноманітні прояви деструктивної поведінки тощо, все більше поширюються і в індивідуальному, і в суспільному житті. Їх ескалація становить суттєву загрозу продуктивному розвитку людини і людства і поглиблюють антропологічну кризу.

З огляду на це неможливо не визнати, що агресія та деструкція відносяться до найбільш серйозних проблем сучасного людства. Зважаючи на це, не втрачає актуальності проблема пошуку ефективних шляхів і засобів корекції агресивної поведінки молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури та результатів психологічної практики засвідчує наявність у сучасній науці загального розуміння глибини й масштабності проблеми агресивної поведінки. Проблема впливу молодіжних субкультур на деформацію ціннісних орієнтацій та моральних установок особистості у молодіжному середовищі стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології, культурології, соціальної антропології, філософії.

Розробка методології проблеми агресії та деструктивної поведінки у субкультуральному середовищі є предметом широкого наукового дослідження, яке спирається на праці З. Фрейда, К. Лоренца, Н. Тінбергена, Т. Флешлі, С. Уошборна, Б. Скіннера, Ч. Ломброзо тощо. У них розкривається природа агресії з різних точок зору: психоаналітичної, інстинктивістської, етологічної,

біхевіористичної, біологічної тощо. Істотними недоліками ряду досліджень є одномірний підхід до вивчення феномену агресії, нехтування соціальними детермінантами.

Серед психологів досі не існує загальноприйнятої теорії агресії, оскільки жодна з концепцій, як зазначає А. Реан, не дозволяє чітко і вичерпно пояснити агресивну поведінку людини. Значний інтерес до проблеми агресії виявили західні дослідники, спрямувавши свої пошуки витоків агресії у соціально-психологічне русло. Серед найбільш значних модифікацій можна назвати концепції Е. Фромма, Е. Аронсона, В. Райха, А. Берковіца, Д. Долларда, А. Басса, С. Грофа, Л. Демоза, А. Бандури, Р. Берона, Е. Кречмера, К. Юнга, Е. Шелдона, К. Хорні, О. Кернберга, Р. Уілсона, К. Бютнера, А. Гуггенбюль-Крейга тощо.

Тривалий час вітчизняні та зарубіжні вчені досліджували особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Г. Андреева, К. Бютнер, О. Гордякова, М. Дерешкявічус, С. Завражин, Л. Йовайша, І. Маковська, О. Осницький, Л. Семенюк, Л. Славіна, І. Фурманов); проблеми зв'язку агресивності з конфліктами (Г. Васильєва, В. Ковальов, М. Левітов, В. Мерлін, М. Неймарк, Є. Романін); емоціями (В. Вілюнас, Т. Дембо, Д. Зільман, К. Ізард, Я. Рейковський); фрустрацією (А. Бандура, Д. Доллард, Л. Колчина, І. Міллер). У низці праць досліджено взаємозв'язок агресивності і тривожності, нейротизму, окремих властивостей нервової системи людини, а також описано агресивні прояви в осіб з патопсихологічними відхиленнями (М. Буянов, І. Жданова, О. Кенберг, Л. Пожар, О. Серебритьська) й агресивні дії криміногенного характеру (Н. Алікіна, І. Бойко, С. Єніколопов, В. Знаков, Е. Квятковська-Тохович, С. Кудрявцев). Велика кількість досліджень пов'язана з впливом субкультур на формування агресії (Б. Грушин, Р. Гурова, Л. Жиліна, П. Кауфман, К. Лоренц, М. Мюррей, К. Річард, Р. Уолтер, З. Фройд, Н. Фролова, Е. Фромм, М. Шакуров); вплив субкультур на формування девіацій у підлітків (Ю. Александров, Ю. Антонян, І. Башкатов, В. Васильєв, Д. Корецький, Д. Лі, В. Пирожков, Ж. Россі, О. Старков, В. Чалідзе). Проте результати досліджень залежності між рівнем агресивності та окремими індивідуально-психологічними характеристиками особистості не надають цілісної інформації про механізми детермінації агресивних поведінкових проявів.

Вагомий внесок у практику психопрофілактики та корекції агресивної поведінки осіб різного віку зробили вітчизняні вчені, зокрема О. Бовть, О. Дроздова, О. Запужляк, Т. Ларіна, О. Лящ, А. Мелоян, О. Мізерна, В. Шебанова та ін.

Соціально-психологічні дослідження засвідчують, що антисоціальна, агресивна і деструктивна поведінки найчастіше виявляються у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Ці вікові періоди не мають чіткого розмежування і становлять групу підвищеного ризику, що пов'язується з труднощами пере-

хідного віку, зокрема, психогормональними процесами; невизначеністю соціального статусу ранньої юності з труднощами перебудови механізмів соціального контролю тощо.

Аналіз численних публікацій з проблем утворення деструктивної агресії у субкультуральному просторі показує, що незважаючи на усю гостроту і актуальність теми агресії, її проявів в молодіжному середовищі, профілактики та корекції форм прояву – недостатньо розроблені. Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального феномену і його наслідків для всього суспільства.

Метою даної статті є проаналізувати прояви деструктивної агресії у субкультуральному просторі молодіжного середовища. Виявити специфіку змісту та форм, умов і факторів, що сприяють розвитку агресивної поведінки в молодіжному середовищі, а також дослідити проникнення різних форм агресії в молодіжну субкультуральне середовище.

У відповідності з поставленою метою були визначені наступні **завдання дослідження:**

1. Здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі агресії молодіжного середовища.
2. Розглянути теоретико-методологічні підходи вивчення деструктивної агресії у субкультуральному просторі молодіжного середовища.
3. Підготувати теоретичну основу для формування механізмів профілактики і корекції деструктивної, протиправної поведінки молоді в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження деструктивної агресивності в субкультурах особливо актуальне з огляду на те, що агресивність є невід'ємною характеристикою представників молодіжних субкультур. Підлітки частіше дізнаються про перевагу агресивного поводження під час ігор. Жорстокість та агресивність завжди були характерними рисами групового поводження юнаків [6, с. 35]. Експериментально доведено, що схильність до агресивних реакцій та оціночної поведінки є однією з основних соціально-психологічних характеристик представників молодіжних субкультур на індивідуальному рівні поряд з високою тривожністю, доволі низькою комунікабельністю, почуттями емоційної ізоляції, невизначеності в майбутньому та зовнішнього тиску. Розглядаючи соціально-психологічні характеристики молодіжних субкультур на груповому рівні, Л. В. Шабанов виділяє схильність до агресивних реакцій та оціночної поведінки як одну з основних ознак, за якою власне і можна визначити феномен молодіжної субкультури [22, с. 18].

Д. В. Парфенюк, склавши психологічний портрет представників моло-

діжних субкультур, з-поміж інших рис, які характеризують особистісний компонент соціально-психологічної спрямованості, називає достатньо високий показник ворожості [20, с. 21]. Інші характеристики, які можуть бути цікавими в контексті окресленої теми, – це радикальна налаштованість і неприйняття установлених правил; владність, впертість, наполегливість, неохильність до підкорення; схильність до нетерпимості і підозрливості.

У психології проблема детермінації агресії і контролю цієї форми поведінки розглядається з двох позицій. З одного боку, агресія визначається зовнішніми чинниками, а з іншого – вона формується у процесі соціалізації та обумовлена внутрішніми властивостями особистості. Це узгоджується з положенням вітчизняної психології про співвідношення внутрішніх і зовнішніх чинників у детермінації поведінки (Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн). До зовнішніх чинників, які обумовлюють агресивні форми поведінки, відносять середовищні й ситуативні, до внутрішніх – комплекс взаємопов'язаних, взаємообумовлених особистісних й індивідуально-психологічних особливостей, який включає в себе когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти, що в сукупності є компонентами агресивної поведінки і системи механізмів її стримування [15, с. 12].

Згідно іншої класифікації, серед різноманітних взаємопов'язаних чинників, які обумовлюють деструктивні прояви агресії, можна виділити такі, як індивідуальний чинник, який діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки та гальмує соціальну адаптацію індивіда; психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; соціально-психологічний чинник, який розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в учбово-виховному колективі; особовий чинник, який, перш за все, виявляється в активно-виборчому ставленні індивіда, що шукає своє середовище для спілкування; соціальний чинник, що визначається соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства [13].

Незважаючи на низку праць, присвячених дослідженню субкультур та їх представників, які відображають типологію, динаміку молодіжних субкультур, соціально-психологічні характеристики та спрямованість їхніх членів, окремі елементи даної проблеми залишаються невивченими. Сюди можна віднести питання деструктивної агресивності в субкультурах, а також виявлення факторів, які спричинюють деструктивні прояви агресії.

Оскільки вивчення причин агресивності в субкультурах не стало предметом окремої наукової розвідки, зокрема відсутні праці, які цілісно відображали б цю тему, можна припустити, що причини агресивності в субкультурах досить часто є тотожними причинам, які зумовлюють деструктивну агресивність взагалі, проте повинна бути специфіка виникнення агресивності саме в

субкультурах (на індивідуальному чи то на груповому рівні).

Цю думку підтверджують американські науковці М. Аргайл, А. Фернхем і Дж. А. Грехем, які у своїй праці «Соціальна ситуація», розглядаючи природу міжрасової, релігійної та субкультуральної агресії, з-поміж інших виокремлюють такі детермінанти агресивності:

- фрустрація: блокування поведінки, спрямованої на досягнення мети, призводить до агресії;
- соціальний ефект моделі агресії: споглядання сцен насильства підвищує тенденцію поводитися у такій самій агресивній манері у тих, хто був у ролі спостерігача, через засвоєння нових способів прояву агресивності, зниження стриманості та десенсибілізацію почуттів щодо жертви [24, с. 44]; агресивна поведінка має ефект зараження [16, с. 215]; таким чином, можна стверджувати, що споглядання деструктивних агресивних проявів у середовищі субкультури сприяє перейняттю подібного стилю поведінки іншими членами групи;

Фрустраційні теорії агресії (Д. Доллард, Л. Берковіц та ін.) розглядають агресію як наслідок фрустрації (лат. – обман) – перешкоди цілеспрямованій дії людини. Теоретичне ядро цієї теорії вибудовується на таких положеннях:

- агресія є суттєвою, але не єдиною відповіддю індивіда на фрустрацію;
- регулюють агресивну поведінку культура, звичаї, виховання;
- агресивна енергія не виробляється автоматично як внутрішній процес, вона є наслідком події, що відбувалася в навколишньому середовищі, поразки в досягненні мети;
- агресія пов'язана з покаранням: в одних випадках воно може посилити, а в інших – послабити чи взагалі не вплинути на її прояв.

Однак тут варто звернути особливу увагу на те, що, досліджуючи причини цього феномену, Л. Берковіц обґрунтував поняття «відповідні умови середовища (сигнали), що викликають агресію», яке є проміжним між поняттями «фрустрація» та «агресія». Фрустрація, на його погляд, не завжди і не відразу спричинює агресію, вона пробуджує у людини стан емоційної активації (гнів), який готує агресивну поведінку. Ця поведінка проявляється лише в наповненій агресивними сигнальними стимулами ситуації. Отже, джерелами акту агресії є гнів індивіда та зовнішні сигнали [16, с. 216].

Л. Е. Орбан-Лембрик виділяє такі чинники, що провокують деструктивні прояви агресивності індивіда:

- способи інтерпретації індивідом агресивної поведінки інших (перенесення збудження на нову ситуацію та ін.);
- особливості спостереження за моделями агресивної поведінки у соціальній сфері, способи її переймання, запозичення;
- застосування агресивних форм впливу в сім'ї;

- аверсивні події (фізичний і психологічний біль, особиста образа, нестача простору, спека, шум та ін.);
- сексуальне, емоційне збудження, гнів, почуття злості;
- масова культура (демонстрація насилля, смакування агресивних сцен та ін.);
- нормативний вплив групи: зростання деіндивідуалізації, розсіювання відповідальності, посилення конформності та ін. [16, с. 217].

Особливо цікавим у контексті досліджуваної проблеми є фактор «нормативний вплив групи» (рис. 1.1.). Згідно результатів експериментального дослідження Д. В. Парфенюк, за шкалою «конформізм – нонконформізм» 67 % опитаних представників молодіжних субкультур мають підвищену групову залежність та несамостійність у порівнянні з 41 % представників домінуючої культури, досліджених за цим самим критерієм. Радикально налаштовані та не приймають установлених правил 64 % представників субкультур на противагу 36 % серед представників традиційної культури [20, с. 15]. Таким чином, молода людина, потрапляючи у середовище молодіжної субкультури, переймає її норми і правила, стає більш конформною і радикально налаштованою,

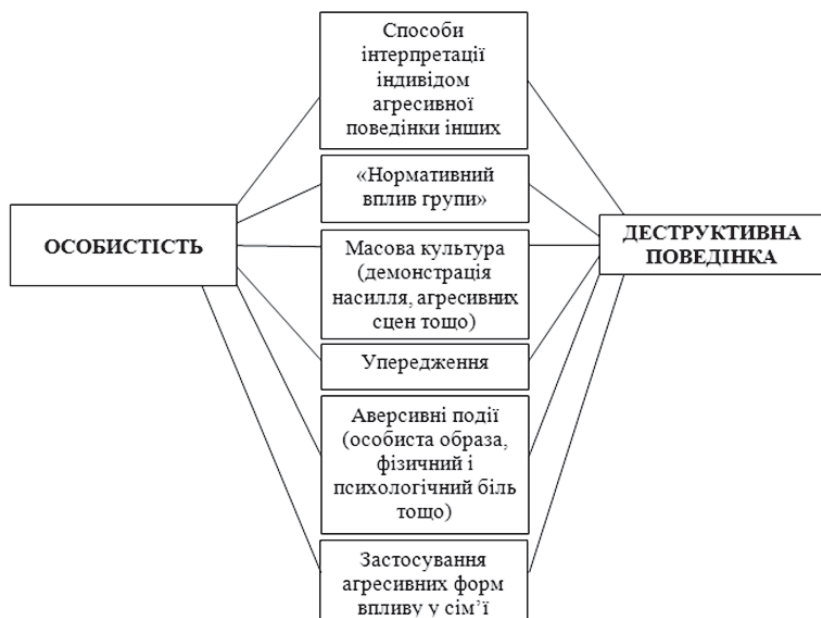


Рис. 1.1. Фактори деструктивної поведінки у субкультуральному просторі

що в подальшому стає чинником прояву деструктивних агресивних реакцій.

Вартим уваги особистісним фактором, який може зумовлювати агресивну поведінку в субкультурах, є упередження. Упередження – установка, що перешкоджає адекватному сприйманню повідомлення чи дії. Зазвичай людина не усвідомлює чи не хоче усвідомлювати свого упередженого ставлення до партнера і розглядає його як наслідок об'єктивної оцінки конкретних фактів або вчинків. Нерідко упередження використовується індивідом для виправдання своїх дій стосовно іншого індивіда. Упереджена людина може свідомо засуджувати іншу чи негативно до неї ставитися. Упередження і дискримінація взаємопов'язані: дискримінація підтримує упереджене ставлення, а упередження схвалює дискримінацію. Соціальним джерелом упереджень є міжособистісна взаємодія [16, с. 219].

Упередження можуть зумовлювати різнонаправлені суб'єкт-суб'єктні процеси у контексті деструктивних проявів агресії, адже носіями упереджень один щодо одного є як представники субкультур, так і представники домінуючої культури: члени молодіжних субкультур часто мають переконання, які можуть викликати агресивні реакції стосовно представників основної культури; у свою чергу, традиційне суспільство теж наповнене міфами, стереотипами та установками, які перешкоджають адекватному сприйманню поглядів чи дій представників субкультур, що сприяє проявам агресивності з обох боків. Крім того, не слід забувати, що представники різних субкультурних груп часто мають упереджене ставлення один до одного.

О. Г. Лосієвська та Л. В. Короткіх, узагальнюючи фактори набуття особистістю підвищеної агресивності, наводять такі чинники: недоліки сімейного виховання, спостереження за моделями агресивної поведінки інших у реальному житті, на кіно- і телеекранах чи комп'ютерних іграх. Істотна роль у зародженні і формуванні готовності людини до агресії, а також у її реалізації відводиться і ситуативним чинникам, таким, як вплив кліматичних умов, температури навколишнього середовища, підвищений шум, велике скупчення людей, неприємний запах та тіснота у приміщенні, дискомфорт, зазіхання на особистий простір, вороже соціальне середовище, біль, виникнення стресової ситуації, очікування помсти за власні агресивні дії, вживання алкоголю, сексуальне збудження.

Як особистісні фактори, які зумовлюють підвищення рівня деструктивної агресивності, розглядають: підвищену ворожість та подразливість, підвищений рівень тривожності та депресії, підвищену емоційну реактивність, негативну афективність, перевищену самооцінку, певні особливості мотиваційної сфери, низький рівень розвитку інтелекту, антисоціальну спрямованість особистості, заздрісність, схильність приписувати оточуючим агресивні наміри тощо [11, с. 6].

При дослідженні складного і далеко не до кінця розкритого сучасною наукою питання нейрофізіологічних і психофізіологічних механізмів агресивних поведінкових реакцій слід враховувати низку факторів, зокрема: роль спадковості, характеристики нервової системи, провідність нервових шляхів тощо.

Дані психогенетичних досліджень свідчать про особливий внесок генетичних особливостей у міжіндивідуальні відмінності в деструктивних проявах агресивності. Зокрема мета-аналіз досліджень випадків прояву агресивності у поведінці та діяльності показав, що генетичні ефекти можуть пояснювати до 50 % відмінностей між людьми за даною психологічною властивістю. Багато дослідників вважає, що зв'язок між спадковими біологічними особливостями індивіда і схильністю до агресивної поведінки опосередковується констеляцією низки самостійних чинників, що мають власні генетичні передумови, та біологічних механізмів формування рис темпераменту.

При цьому теорія одного «гена агресії» уявляється нереалістичною. Як доводять проведені дослідження, на «схильність» до агресії може впливати значна кількість генів і складна взаємодія між ними. Цей вплив, мабуть, опосередкований насамперед особливостями емоційної реактивності і здатністю контролювати свої імпульси. На різних етапах розвитку і в різних групах осіб до складної ієрархічної системи індивідуально-психологічних і ситуативних чинників, що визначають ймовірність агресивних дій, включені, очевидно, різні біологічні (зокрема генетичні) і психологічні процеси.

За допомогою методу близнюків і методу прийомних дітей було встановлено, що на схильність до агресивних антисоціальних вчинків впливають як генетичні особливості, так і генотип – середовищні взаємодії (останні відображають різну реакцію генотипів на змінювані умови середовища). Чинники середовища пояснюють не менше половини міжіндивідуальних відмінностей у агресивності як онтогенетично стійкій характеристиці. Антисоціальна ж поведінка без агресії і жорстокості виявилася пов'язаною з чинниками середовища, зокрема, з проблемами в сім'ях прийомних батьків.

Що стосується окремих агресивних дій, то як підкреслює більшість дослідників, соціальний контекст відіграє визначальну роль у їх виникненні не тільки у здорових осіб, але і при патологічних станах.

Враховуючи те, що генетичні відмінності вносять вагомий внесок у формування схильності до агресивної поведінки, з часом, коли індивідуальна генетична діагностика стане доступною, генетичні дані можна буде використовувати для оцінки впливу індивідуальної реактивності на різні чинники середовища, що провокують агресію, а значить – для прогнозу й профілактики агресії [15, с. 13].

Переходячи до аналізу виникнення деструктивної агресивності саме в

субкультурах, найперше слід виокремити таку детермінанту, як соціально-психологічний статус молодіжних субкультур. Референтна соціальна група, у якій перебуває людина, багато в чому визначає поведінку, діяльність, а в подальшому впливає на розвиток особистісних якостей і соціальних настанов індивіда. Для молоді важливо зайняти значуще місце серед однолітків, бути визнаним у групі або бути лідером у своєму колективі. Але не кожен здатен здобути соціальне визнання у соціумі, нерідко це пов'язано з хибною оцінкою соціально-психологічних особливостей та розуміння соціальної ролі в суспільстві, тому молодь не може знайти адекватну соціальну групу і, як наслідок, знаходить вирішення проблеми в альтернативних соціальних інститутах – молодіжних субкультурах [17, с. 142].

Молодь зазнає різноманітного впливу молодіжних субкультур на власну психіку і процес становлення особистості. У психології девіантної поведінки та соціальній психології виділяються декілька позицій, що пояснюють причини виникнення деструктивної агресивної поведінки учасників неформальних об'єднань. Так, на думку Д. Майєрса, здатність груп посилювати агресивні реакції частково пов'язана з «розмиванням» відповідальності (уникнення покарання за свої дії). Крім того, групи підсилюють агресивні схильності значною мірою так само, як вони поляризують й інші тенденції, – через соціальне зараження. Прикладами можуть бути молодіжні банди, футбольні фанати, учасники масових заворушень у містах, екстремісти, а також ті, кого скандинави називають «зграями», – групи школярів, які систематично докучають і нападають на своїх більш слабких і вразливих однокласників. Дії таких зграй – це типова групова активність своєрідної молодіжної субкультури [17, с. 147].

Особи з однаковими антисоціальними нахилами, не пов'язані міцними узами зі своїми сім'ями і які не розраховують на академічні успіхи, можуть набути соціальну ідентифікацію в асоціальній, протиправній субкультурі. У міру поглиблення групової ідентифікації зростають також тиск конформізму та деіндивідуалізація. З чим більшою готовністю члени групи їй підпорядковуються і чим більше задоволення приносить їм їхнє єднання з іншими, тим менш помітна самоідентифікація. Найбільш поширеним результатом стає соціальне зараження – підживлення групою збудження, втрата «стримуючих» центрів і поляризація [12].

Так у соціально-психологічному статусі молодіжних субкультур, варто звернути увагу на такий факт, як їхня маргіналізація. Вивчаючи соціально-психологічні характеристики молодіжних субкультур, серед яких однією з основних є схильність до деструктивних агресивних реакцій, Л. В. Шабанов зауважує, що ці характеристики визначаються їхньою маргінальністю [22, с. 5]. Маргінальний статус особистості – феномен соціальної психології (автор

Р. Е. Парк), знаходження індивіда на межі між двома (або більше) соціальними світами. При цьому повною мірою він не приймається ні в один з них [25, с. 5]. Відповідно, маргінал – це: 1) той, хто втратив колишні соціальні зв'язки і не пристосувався до нових умов життя (в такій інтерпретації термін використовується для позначення представників національних меншин, мігрантів, вихідців з села, пацієнтів з девіантною поведінкою); 2) той, хто не визнає загальноновизнаних норм і правил поведінки [9].

Л. В. Шабанов стверджує, що маргінальне становище молоді носить вимушений характер: виникнення молодіжної субкультури є феноменом, що існує в суспільстві і продукується ним, а стан маргінальності, який є основним чинником формування молодіжних субкультур, для молоді людини є вимушеним. Маргіналізація молодіжного середовища є рудиментом (псевдоморфозою), який визначається механізмами соціалізації сучасного суспільства [22]. Маргінал, за Р. Парком, набуває комплексу негативних психологічних ознак: серйозні сумніви у власній цінності, невизначеність зв'язків із друзями, страх бути ізольованим, хворобливу сором'язливість, самотність і надмірну мрійливість, гіпертрофоване занепокоєння щодо власного майбутнього, уникнення будь-якого ризикованого вчинку, нездатність насолоджуватися і впевненість у несправедливому ставленні оточуючих. Нерідко внутрішній конфлікт, моральна і психологічна криза, втрата соціальних орієнтирів завершується трагічно [14, с. 5–14].

Стоунквіст, описуючи внутрішній світ маргінальної людини, застосовує наступні психологічні характеристики, що відображають міру гостроти культурного конфлікту:

- дезорганізованість, приголомшеність, нездатність визначити джерело конфлікту;
- відчуття «непроступної стіни», непристосованості, відсутності удачі;
- занепокоєння, тривожність, внутрішня напруга;
- ізольованість, відчуженість, непричетність, незручність;
- розчарування, відчай;
- руйнування «життєвої організації», психічна дезорганізація, відчуття безглуздості існування;
- егоцентричність, честолюбство, агресивність [18].

Міра маргінальності залежить від того, чи є соціальна ситуація, в якій перебуває індивід, постійною і центральною частиною його життя. Дж. Б. Манчіні пропонує наступні показники маргінальності:

1. Мінливість ситуації: чим більша постійність і незмінність маргінальної ситуації, тим більшою є непристосованість.
2. Помітність: чим більш центральною є маргінальна ситуація щодо особистісної ідентичності, тим більшою є міра непристосованості.

3. Очевидність: чим більш видимою є маргіальність особистості, тим більш високою є непристосованість (тут відмічається різниця між «суб'єктивною» маргіальністю, яка помітна тільки індивідові (як у випадку переходу), і «об'єктивною» маргіальністю, яка помітна як особистості, так і оточуючим.

4. Культурний конфлікт: висока відмінність у формах культур двох референтних груп – висока міра непристосованості; маються на увазі такі відмінності, які є несумісними із загальною орієнтацією особистості і викликають тривогу та занепокоєння.

5. Груповий конфлікт: чим вищим є ступінь конфлікту між двома групами як політичними і соціальними суб'єктами, тим вищою є непристосованість маргіальної особистості, що потрапила між ними.

6. Позиція групи, «що відпускає»: від того, наскільки група маргіальної особистості, «що відпускає», протестує, обурюється або перешкоджає її руху в групу, «що приймає», буде зростати непристосованість.

7. Проникність групи, «що приймає»: разом зі зростанням міри, з якою реципієнтна група протестує, обурюється або противиться руху маргіальної особистості, буде зростати її непристосованість.

8. Напрямок ідентифікації: чим більшою є рівнозначність ідентифікації особистості з обома групами, тим більш високою є непристосованість, тобто особистість буде переживати маргіальність, якщо вона ідентифікує себе одночасно з обома.

9. Добровільна (усвідомлена) позиція: чим більшою є добровільність, з якою особистість приймає позицію маргіальності, тим меншою є непристосованості. Вимушена маргіальна позиція має руйнівні соціальні і психологічні наслідки для індивідів і груп [3, с. 42–43].

Л. В. Шабанов подає наступну класифікацію субкультур за рівнем маргіналізації:

- неформали, відкинуті соціумом;
- неформали прямого політичного спрямування;
- неформали креативного спрямування;
- неформали непрямого політичного спрямування;
- неформали неополітичного спрямування;
- неформали-конформісти [23].

Вдаючись до аналізу причин, що спонукають підлітка до вступу в ту чи іншу субкультуру, логічно припустити, що деякі з цих факторів є чинниками деструктивної агресивної поведінки в субкультурному середовищі. Так, можна визначити такі причини приєднання до молодіжних субкультурних формувань:

- вікова потреба підлітків і юнаків у відособленні, автономізації, що має прояв у прагненні до самостійності, незалежності, пошуку можливості самореалізації, які є основними причинами виникнення різноманітних

- неформальних об'єднань;
- захист у різних його проявах: психологічному, фізичному, моральному, матеріальному. Відчуття захищеності, набуто в групі, підвищує самооцінку підлітка, впевненість в собі;
- членство у групі забезпечує доступ до інформації, яку підліток не отримує в сім'ї чи школі;
- наявність емоційно насиченого спілкування та задоволення, що приходить від групової діяльності;
- чесність, відвертість і щирість відносин у групі ровесників;
- можливість подолання внутрішнього конфлікту особистості та конфлікту в мікросоціумі, насамперед у сім'ї. Тобто відсутність уваги й розуміння з боку дорослих посилює вплив формальних і неформальних колективів;
- гедонізм – прагнення до отримання максимально сильних приємних відчуттів;
- прагнення підлітків компенсувати недоліки спілкування, що закладені в традиційних структурах навчальних закладів [17, с. 146].

Отже, можна припустити, що такі причини, як захист у різних його проявах або внутрішньоособистісний конфлікт, які спонукають підлітка до вступу у субкультуру, водночас є факторами деструктивної агресивної поведінки особистості, а субкультурне середовище, вважаючи прийнятними деструктивні прояви агресивності, виконує захисну функцію, а також компенсаторну, надаючи підлітку те, чого він недоотримав у сім'ї (компенсуючи, перш за все, незадоволені емоційні потреби).

Існують неблагополучні сім'ї з неблагополучною емоційною атмосферою, де батьки не лише нехтують підлітків, а й демонструють грубість, неповагу щодо до них. В багатьох сім'ях відсутні емоційні контакти між членами, відбувається нехтування потреб підлітка при зовні позитивному ставленні. Дитина у таких випадках прагне знайти емоційно значимі відносини поза сім'єю. Витоки агресивної поведінки лежать в педагогічній і соціальній занедбаності, різних відхиленнях в стані фізичного і психічного здоров'я. В основному ж деструктивні прояви агресії в поведінці обумовлені не вродженими психічними і фізіологічними дефектами, а є наслідком сімейного впливу [13].

Несприятливі умови особистісного становлення можуть породжувати агресивність, яка є наявністю деструктивних тенденцій у сфері суб'єктних відносин. Вона є неоднорідною у підлітків, може варіювати від слабого до крайнього ступеня, є різною за своєю моральністю та призначенням. Основні параметри агресивності різної модальності можуть відрізнятися інтенсивністю агресії, її жорстокістю, направленістю на конкретну особу або взагалі на

всіх людей, ситуативністю або стійкістю агресивних тенденцій особистості та залежать від вікового періоду розвитку особистості [19, с. 258].

На основі одного з емпіричних досліджень детермінант виникнення деструктивної агресивної поведінки з'ясувалося, що емоційні переживання минулого є поштовхом до прояву агресивності у підлітковому віці. До таких емоційних переживань підлітків можна віднести: образу, гнів, злість, винесену з сім'ї, адже саме рідні своїм відношенням до дитини впливають на її подальший розвиток. Для підлітків є характерним прояв агресивності за прикладом, який надає сім'я. З сім'ї підлітки виносять бажання бути авторитарними, владними, багатими, що закріпилося в результаті прикладу поведінки батьків [13].

А. О. Аніканова, вивчаючи психологічні фактори зміни соціальних установок молоді в соціальних рухах, наводить такий перелік факторів: фактор ставлення (проявляється в дії соціально-психологічних механізмів соціальної ідентичності, соціальної фасилітації та інгібіції), фактор активності (проявляється в дії соціально-психологічних механізмів конформності, зараження і наслідування) і фактор сили (проявляється в дії соціально-психологічних механізмів переконання, навіювання і мотивації) [1, с. 7]. При цьому слід зауважити, що авторка використовує поняття «соціальні рухи» досить широко, класифікуючи їх на конструктивні, нейтральні та деструктивні; останні, в свою чергу, поділяються на злочинні угруповання, неформальні соціокультурні рухи (рокери, готи, панки, емо, реггі, раста, репери тощо) і неформальні дозвілєві рухи (футбольні фанати). Під соціальною установкою А. О. Аніканова розуміє нервовий і душевний стан готовності до певної реакції, сформований через соціальний досвід, і який визначає конкретну поведінку особистості у відповідь на подразник. Отож, якщо різновидом соціальної установки є стан готовності до агресивних реакцій, то висновки з вищезазначеного дослідження є цінними в контексті висвітлюваної нами теми.

Таким чином, у процесі зміни соціальних установок в соціальних рухах з урахуванням диспозиційної структури особистості та трикомпонентної структури атитюду виявлено наступний вплив факторів: фактор ставлення впливає на афективний компонент атитюду, фактор активності впливає на конативний компонент атитюду, фактор сили впливає на когнітивний компонент атитюду.

Молодь з позитивною соціальною установкою на соціально значиму діяльність вибирає соціальні рухи з конструктивною спрямованістю громадянської позиції; молодь з негативною соціальною установкою надає перевагу участі в соціальних рухах деструктивної спрямованості; молодь з нейтральною соціальною установкою на соціально значиму діяльність виявляється залученою в соціальні рухи з нейтральною спрямованістю громадянської позиції. Цікаво, що при цьому простежується тенденція взаємозв'язку темпе-

раменту і рівня формалізованості руху: молодь з флегматичним і сангвінічним темпераментом швидше вибере формальні рухи (частіше – конструктивної спрямованості), у той час як молоді люди з холеричним і меланхолійним темпераментом швидше віддадуть перевагу участі у неформальних рухах (швидше деструктивної спрямованості).

При повторенні серії вчинків, спрямованих на ту чи іншу сферу соціальної активності, соціальна установка може переходити в ранг базової соціальної установки, а далі – на рівень цінностей особистості, які регулюють її діяльність. У процесі залучення особистості до соціально активної діяльності у рамках соціальних рухів можна говорити про зміну соціальних установок [1, с. 7–8].

Несприятливі фактори, що взаємодіють між собою та беруть участь у формуванні механізму агресивних дій підлітка деструктивного характеру, можна поділити на дві умовні групи: зовнішні та внутрішні. З числа зовнішніх деструктивних факторів з тією чи іншою точністю складається певний перелік. У першу чергу до нього можна віднести: так звані особливі обставини, тобто неправомірні дії партнера по конфліктній взаємодії, особливо у складних зовнішніх умовах, що задають емоційну напруженість та пред'являють підвищені вимоги до психофізіологічних й особистісних ресурсів індивіда. Також до числа зовнішніх чинників належать деструктивні соціальні й психологічні причини, спільною ознакою яких є наявність певного неблагополуччя у соціальному житті суб'єкта агресії тощо. Наприклад, як це часто буває у підлітків і юнаків: педагогічна занедбаність, мікросоціальна занедбаність, бездоглядність, позбавлення емоційного тепла й уваги, труднощі у контактах із однолітками та дорослими, наявність соматичних та психоневрологічних захворювань тощо. Внутрішньо агресивна поведінка (в усвідомленій чи неусвідомленій формі, об'єктивно або явно помилково) пов'язана зі змістом самозахисту, самоствердження особистості [15, с. 14].

Виявлено, що психологічними чинниками виникнення і розвитку деструктивної агресивності особистості є специфічні переживання-комплекси, які виникають із закономірностей проходження життєвого шляху. Одним з головних чинників виникнення та розвитку агресивності є механізм емоційного відчуження, що впливає на виникнення похідних переживань і може зайняти місце іншої ланки в емоційному процесі аж до рівня провідного переживання, відображаючи тим самим тимчасовий або досить постійний зміст індивідуальних переживань. Причина структурування і сама структура механізму емоційного відчуження, його змістовна основа, може суттєво відрізнитися у кожного індивіда. У якості таких відмінностей можуть виступати індивідуально-психологічні й вікові особливості, умови соціалізації, життєво-значущі події тощо. Емпірично надійне психологічне діагностування системи пережи-

вань-чинників агресивності є інструментальною основою прогнозування особливостей розвитку агресивності особистості [15, с. 30].

Визначення агресивності як емоційної риси, що відрізняє неповнолітніх правопорушників від їхніх законослухняних однолітків, дозволяє звернути увагу на емоційний аспект деструктивної агресивної поведінки вже на рівні індивідуальних особливостей суб'єкта, оскільки в цьому випадку агресивність розуміється як емоційна риса, є властивістю, яка структурує емоційно-поведінкову сферу індивіда [15, с. 14].

У дітей і підлітків формування деструктивної агресивності відбувається під впливом такого психологічного механізму, як «афект неадекватності». У неповнолітніх делінквентів агресивність формується у результаті впливу деструктивних соціальних і психологічних умов. Визначення агресивності як характерологічної риси, що відрізняє неповнолітніх правопорушників від їхніх законослухняних однолітків, звертає увагу на емоційний аспект агресивної поведінки вже на рівні індивідуальних особливостей суб'єкта, оскільки агресивність як емоційна риса структурує емоційно-поведінкову сферу індивіда. Вікові розходження психологічних основ прояву агресії роблять можливим їх розгляд як психологічно значимих показників вікових особливостей екстремальних форм агресивної поведінки.

Вивчення індивідуальних особливостей делінквентних підлітків дозволило встановити високий ступінь емоційності правопорушників в комунікативній сфері, вразливості у спілкуванні, постійного неспокою в процесі соціальної взаємодії, на обмежений набір комунікативних програм у процесі спілкування [15, с. 31].

Простір делінквентної і девіантної поведінки підлітків має й іншу сторону – віктимність її учасників. Традиційно дослідження причин агресії, злочинів та соціальних конфліктів спрямовуються на вивчення властивостей особистості агресора (злочинця), можливих причин вербальних або фізичних нападів, мотивів скоєння злочинів, особливостей конфліктної, агресивної чи злочинної поведінки. Водночас одна з найзначніших причин цих явищ залишається малодослідженою, хоча вона й очевидна: йдеться про віктимологічний аспект проблеми соціальних конфліктів і злочинів [5]. Л. Франк, аналізуючи вперше введені ним поняття віктимності, згодом наголошує: «Першорядного значення набуває дослідження віктимності на психологічному рівні, адже це може дати відповідь на основне питання віктимології: чому саме дана особа або дана група осіб (соціальна, демографічна, психологічна) стають жертвами того чи іншого злочину?» [21, с. 22].

Під віктимною (віктимогенною) розуміють таку поведінку, при якій жертва певним чином сприяє скоєнню злочину, свідомо чи несвідомо створює об'єктивні та суб'єктивні умови для криміналізації, зневажаючи запобіжними

заходами [7, с. 127]. Таке визначення є справедливим відносно поведінки жертв будь-якого типу, що підкреслює недоречність звуження предмета віктимології лише до рівня вивчення віктимної поведінки в кримінальних ситуаціях. Головна ознака віктимної поведінки – це здійснення певних дій або бездіяльність, які сприяють тому, що людина опиняється в ролі постраждалої, в ролі жертви. У вузькому розумінні віктимною поведінкою вважаються конкретні діяння (дії або бездіяльність), їх сукупність у конкретній ситуації, внаслідок застосування яких людина стає жертвою. В широкому розумінні віктимна поведінка – це складна система взаємодії між потенційною жертвою і оточенням. Саме внаслідок такої взаємодії людина за певних умов і стає жертвою.

Виокремлення як предмета віктимології поведінки жертви іманентно передбачає власне психологічний аналіз окремих патернів поведінки, які за певних умов можуть набувати віктимогенного характеру. Разом з тим, об'єктом вивчення віктимології є жертва, а отже людина, яка зазнала певних ушкоджень, збитків тощо, або потерпає від несприятливого збігу обставин чи дій оточуючих [5].

Отже, сукупність якостей, явищ, психологічних властивостей, характеристик особистості, що сприяють її віктимній поведінці та віктимізації, складають віктимність особистості. Віктимність (або віктимогенність) – це набуті людиною фізичні, психічні й соціальні риси та ознаки, котрі можуть зробити її схильною до перетворення на жертву [7, с. 127]. Таким чином, у середовищі субкультур віктимність окремих осіб може бути чинником агресивного ставлення до них з боку інших учасників взаємодії.

Серед основних причин, що викликають у неформальних навколоспортивних об'єднаннях поведінку, яка відхиляється від існуючих у суспільстві соціальних норм, є розрив між ціннісними орієнтаціями різних соціальних груп через наявність надмірної диференціації майнового стану, широко поширений в суспільстві перехідного типу розрив між соціальним статусом і соціальними очікуваннями молоді, відчуження особистості від ціннісно-нормативної системи регуляції, існуючої в суспільстві, коли офіційно визнані цілі і цінності стають недоступними тим, хто хотів би досягти їх законними, у всякому разі, схвалюваними суспільством шляхами і засобами; відчуття індивідом безглуздості свого життя в цих умовах.

При дослідженні причин деструктивної агресивної поведінки отримані такі відповіді суб'єктів навколоспортивної субкультури: «ні про що не думав», «неодноразово спостерігав такі вчинки», «переконаність у безкарності», «за компанію», «нічого робити», «приклад авторитетного члена групи». По суті, такі відповіді пов'язані з конформістською орієнтацією на групові норми і є наслідком психологічної залежності від групи. При цьому особиста відповідальність «зні-

мається» у свідомості підлітка тим, що «так прийнято» в колі його товаришів і «викликає схвалення». Таким чином, складається певний захисний механізм самовиправдання своєї поведінки в конкретних ситуаціях [2].

У контексті досліджуваної нами теми не варто нехтувати таким фактом, як повсюдна комп'ютеризація: інтернет-простір все більше стає своєрідним «майданчиком» для взаємодії різних субкультур. Існують навіть специфічні субкультури, виникнення яких спричинене цим соціально-психологічним об'єктом: наприклад, політична субкультура хакерів [8]. Комунікація у віртуальному середовищі має свою специфіку, у тому числі Інтернет є полем для необмежених і безкарних деструктивних проявів агресії. У всесвітній мережі наявна величезна кількість сайтів, форумів, спільнот у соціальних мережах та інших комунікативних майданчиків, де відбувається взаємодія представників різноманітних субкультур. Таке спілкування далеко не завжди є коректним і часто має агресивні відтінки різного характеру. Тому дослідження у цьому напрямі набувають розвитку у вітчизняній науці. Так, О. О. Блискун визначає систему соціально-психологічних чинників агресивної поведінки молоді в мережі Інтернет: предиспозиційні особистісні чинники (когнітивних особливостей особистості, дисоціативних уявлень, соліпсичних інтроекцій); предиспозиційні чинники віртуального середовища кіберпростору (анонімності,

Таблиця 1.1.

Зовнішні і внутрішні фактори деструктивної агресивності в субкультурах

Зовнішній фактор	Внутрішній фактор
• соціальний ефект моделі агресії; • недоліки сімейного виховання, незадоволеність емоційних потреб дитини у сім'ї; • застосування агресивних форм впливу в сім'ї; • нормативний вплив групи; • соціально-психологічний статус молодіжних субкультур; • вимушена маргінальність; • аверсивні події; • ситуативні провокативні дії; особливості кіберпростору	• індивідуально-психологічні особливості (тип темпераменту, підвищена тривожність, внутрішньоособистісний конфлікт тощо); • спадковість (теорія «гена агресії»); • сексуальне, емоційне збудження, гнів, почуття злості; • захист у різних проявах; • упередження; • зміна соціальних установок молоді; • фрустрація; • механізм емоційного відчуження; • «афект неадекватності»; • вітимність

невидимості, самоорганізації, асинхронності, рівності, безтілесності, насильства в мультимедійному контенті кіберпростору, скінченної множини форм агресивної поведінки в кіберпросторі, інтернет-культури віртуальних молодіжних спільнот); ситуативні чинники, що відображають об'єктивну складову віртуальної соціальної ситуації (ролей, типу віртуального середовища, засобів інтерактивної віртуальної взаємодії, аверсивної події); ситуативні чинники агресивної поведінки молоді, що відображають суб'єктивну складову віртуальної соціальної ситуації (суб'єктивної інтерпретації віртуальної соціальної ситуації, цілей агресивної поведінки, правил і норм, емоційного сприйняття віртуальної соціальної ситуації).

Емпірично встановлено, що існують закономірності змін нервово-емоційного стану випробовуваних, які мають специфічний і яскраво виражений індивідуальний характер у віртуальних соціальних ситуаціях при агресивній віртуальній взаємодії (рівень стресу, ступінь невпевненості, ступінь хвилювання тощо) [4, с. 17].

Узагальнюючи вищенаведений матеріал, можна класифікувати фактори виникнення деструктивних агресивних реакцій в середовищі молодіжних субкультур на зовнішні і внутрішні (таблиця 1.1.).

Отже, проаналізувавши причини деструктивних агресивних реакцій та агресивної поведінки у середовищі молодіжних субкультур, ми дійшли висновку, що деякі з цих чинників є типовими для агресивної поведінки підлітків взагалі, інші ж фактори безпосередньо пов'язані з включеністю у неформальні соціальні групи. До останніх можна віднести такі детермінанти, як соціально-психологічний статус молодіжних субкультур, вимушена маргіальність, зміна соціальних установок молоді, механізм емоційного відчуження, «афект неадекватності» та особливості кіберпростору. Наведена класифікація зовнішніх і внутрішніх факторів демонструє широкий комплекс чинників, які детермінують агресивність у молодіжному субкультурному середовищі.

Висновок. Феномен агресії є багатомірним соціальним феноменом, що формує деструктивні і конструктивні процеси та впливає на загальний розвиток соціуму. Знищити або вилучити агресію з суспільства не можна, оскільки агресія та деструкція є продуктом людського розуму, який еволюціював у інструмент агресії. Прогрес науки привів до створення хворого суспільства. Синдром соціальної деструктивності виникає і набирає силу в умовах соціально-економічної нестабільності, нереалізованості людського потенціалу, екокризи, дроблення суспільства за національною, релігійною, етнічною та ідейною ознакою, і тільки змінення соціальної і духовної настанови суспільства дозволить зменшити вплив негативних соціальних детермінант та розв'язати проблему людської деструктивності. Агресію можна тримати під соціальним контролем, трансформувати у безпечні форми, зменшувати її

негативний вплив.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми деструктивної агресії у субкультуральному просторі молодіжного середовища. Перспективи подальшої наукової роботи вбачаються у методичному збагаченні дослідницької бази та її розповсюдження на інші вікові чи культурні ареали.

Список використаних джерел:

1. Аниканова А. А. Психологические факторы изменения социальных установок молодежи в социальных движениях: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. А. Аниканова. – М.: Гос. ун-т упр, 2010. – 24 с.
2. Аруцев М. А. Молодежная околоспортивная субкультура как социокультурный феномен: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. социол. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни (социологические науки)» / М. А. Аруцев. – М., 2007. – 20 с.
3. Блинова О. Є. Маргінальність: основні наукові підходи до аналізу / О. Є. Блинова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ГНОЗИС, 2009. – Т. XI. – Ч. 4. – С. 36–44.
4. Блискун О. О. Соціально-психологічні чинники агресивної поведінки молоді в мережах Internet: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / О. О. Блискун. – Луганськ: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2013. – 20 с.
5. Бовть О. Віктимна поведінка як психологічна проблема [Електронний ресурс] / О. Бовть // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 14–22. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=28&c=418>
6. Гачкало С. Причини агресивності підлітків / С. Гачкало // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – К.: Плеяди, 2013. – № 3. – С. 35–36.
7. Дроздов О. Ю. Проблеми агресивної поведінки особистості: навч. посібник / О. Ю. Дроздов, М. А. Скок ; Чернігівський держ. педагогічний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – Чернігів, 2000. – 156 с.
8. Єропудова О. В. Політична субкультура хакерів в умовах інформаційного суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук: 23.00.03 «Політична культура та ідеологія» / О. В. Єропудова. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 19 с.
9. Жмуrow В. А. Большая энциклопедия по психиатрии [Електронний ресурс] / В. А. Жмуrow. – 2-е изд. – М.: Джангар, 2012. – 864 с. – Режим доступу: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/marginal>
10. Купцова Т. В. Психологические особенности агрессивного поведения

- футбольных фанатов / Т. В. Купцова // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 687–689.
11. Лосієвська О. Г. Методичні рекомендації куратору студентської групи за темою «Психологічні особливості агресивної поведінки» / О. Г. Лосієвська, Л. В. Короткіх. – Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2008. – 12 с.
 12. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 794 с.
 13. Малишева І. Б. Фактори формування агресивних тенденцій підлітка [Електронний ресурс] / І. Б. Малишева // Вісник Черкаського університету. – 2008. – Режим доступу: <http://s-journal.cdu.edu.ua/base/2008/v3/v3pp166-168.pdf>
 14. Маргинальность в современной России: коллективная монография / Е. С. Балабанова, М. Г. Бурлуцкая, А. Н. Демин. – М., 2000. – 208 с.
 15. Мойсєєва О. Є. Психологія агресивності підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Є. Мойсєєва. – К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. – 38 с.
 16. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
 17. Павелків В. Р. Соціально-психологічний статус молодіжних субкультур як детермінанта формування агресивної поведінки / В. Р. Павелків // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – 2014. – Випуск 28. – С. 139–149.
 18. Павленко В. М. Етнопсихологія: навч. посібник / В. М. Павленко, С. О. Таглін. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
 19. Паренс Г. П. Агрессия наших детей / Г. П. Паренс. – Москва-Архангельск, 1997. – 401 с.
 20. Парфенюк Д. В. Социально-психологическая направленность представителей молодежных субкультур : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология» / Д. В. Парфенюк. – М.: Гос. ун-т упр, 2011. – 24 с.
 21. Франк Л. В. Виктимология и виктимность. Учеб. пособ. / Л. В. Франкл. – Душанбе, 1972. – 126 с.
 22. Шабанов Л. В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология» / Л. В. Шабанов. – Томск: Томский гос. ун-т, 2002. – 22 с.
 23. Шабанов Л. В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность? / Л. В. Шабанов. – Томск: ТГУ, 2005. – 399 с.
 24. Argyle M. Social Situations / Michael Argyle, Adrian Furnham, Jean Ann

Graham. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981 – 453 p.

25. Park R. E. Human Migration and the Marginal Man / Robert Ezra Park // The Classic Essays on the Culture of Cities / Richard Sennett (ed.). – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1969. – PP. 131–142.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Anykanova A. A. Psikhologicheskyye faktory yzmeneniya sotsyal'nykh ustanovok molodezhy v sotsyal'nykh dvizheniyakh: avtoref. dys. na soysk. uch. step. kand. psikhol. nauk: spets. 19.00.05 «Sotsyal'naya psikhologiya» / A. A. Anykanova. – M.: Hos. un-t upr, 2010. – 24 s.
2. Arutsev M. A. Molodezhnaya okolosportyvnyaya subkul'tura kak sotsyokul'turnyy fenomen: avtoref. dys. na soysk. uch. step. kand. sotsiol. nauk: spets. 22.00.06 «Sotsiologiya kul'tury, dukhovnoy zhizny (sotsiologicheskyye nauky)» / M. A. Arutsev. – M., 2007. – 20 s.
3. Blynova O. Ye. Marhinal'nist': osnovni naukovy pidkhody do analizu / O. Ye. Blynova // Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psikhologiyi: zb. nauk. prats' Instytutu psikhologiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – K.: HNOZIS, 2009. – T. Khl. – Ch. 4. – S. 36–44.
4. Blyskun O. O. Sotsial'no-psikhologichni chynnyky ahresyvnoyi povedinky molodi v merezhakh Internet: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psikhol. nauk: spets. 19.00.05 «Sotsial'na psikhologiya; psikhologiya sotsial'noyi roboty» / O. O. Blyskun. – Luhans'k: Skhidnoukrayins'kyy natsional'nyy universytet imeni Volodymyra Dalya, 2013. – 20 s.
5. Bovt' O. Viktyrna povedinka yak psikhologichna problema [Elektronnyy resurs] / O. Bovt' // Sotsial'na psikhologiya. – 2004. – # 4 (6). – С. 14–22. – Rezhym dostupu: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=28&c=418>
6. Hachkalo S. Prychyny ahresyvnosti pidlitkiv / S. Hachkalo // Vidkrytyy urok: rozrobky, tekhnologiyi, dosvid. – K.: Pleyady, 2013. – # 3. – S. 35–36.
7. Drozdov O. Yu. Problemy ahresyvnoyi povedinky osobystosti: navch. posibnyk / O. Yu. Drozdov, M. A. Skok ; Chernihivs'kyy derzh. pedahohichnyy un-t im. T.H.Shevchenka. – Chernihiv, 2000. – 156 s.
8. Yeropudova O. V. Politychna subkul'tura khakeriv v umovakh informatsiynoho suspil'stva : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. polit. nauk: 23.00.03 «Politychna kul'tura ta ideologiya» / O. V. Yeropudova. – K.: Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, 2011. – 19 s.
9. Zhmurov V. A. Bol'shaya entsyklopedyya po psykhiatryi [Elektronnyy resurs] / V. A. Zhmurov. – 2-e yzd. – M.: Dzhankhar, 2012. – 864 s. – Rezhym dostupu: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/marginal>
10. Kuptsova T. V. Psikhologicheskyye osobennosti ahressyvnoho povedeniya futbol'nykh fanatov / T. V. Kuptsova // Molodoy uchenyy. – 2014. – #4. – S.

- 687–689.
11. Losiyevs'ka O. H. Metodychni rekomendatsiyi kuratoru student-s'koyi hrupy za temoyu «Psykhologichni osoblyvosti ahresyvnoyi povedinky» / O. H. Losiyevs'ka, L. V. Korotkikh. – Luhans'k: Skhidnoukrayins'kyy natsional'nyy universytet im. V. Dalya, 2008. – 12 s.
12. Mayers D. Sotsyal'naya psykholohyya / D. Mayers. – 7-e yzd. – SPb.: Pyter, 2004. – 794 s.
13. Malysheva I. B. Faktory formuvannya ahresyvnykh tendentsiy pidlitka [Elektronnyy resurs] / I. B. Malysheva // Visnyk Cherkas'koho universytetu. – 2008. – Rezhym dostupu: <http://s-journal.cdu.edu.ua/base/2008/v3/v3pp166-168.pdf>
14. Marhynal'nost' v sovremennoy Rossyy: kollektivnaya monohrafiya / E. S. Balabanova, M. H. Burlutskaya, A. N. Demyn. – M., 2000. – 208 s.
15. Moyseyeva O. Ye. Psykholohiya ahresyvnosti pidlitiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra psykhol. nauk : 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» / O. Ye. Moyseyeva. – K.: In-t psykholohiyi im. H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny, 2011. – 38 s.
16. Orban-Lembryk L. E. Sotsial'na psykholohiya : navch. posibnyk / L. E. Orban-Lembryk. – K.: Akademvydav, 2005. – 448 s.
17. Pavelkiv V. R. Sotsial'no-psykholohichnyy status molodizhnykh subkul'tur yak determinanta formuvannya ahresyvnoyi povedinky / V. R. Pavelkiv // Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya «Psykhohohiya i pedahohika». – 2014. – Vypusk 28. – S. 139–149.
18. Pavlenko V. M. Etnopsykholohiya: navch. posibnyk / V. M. Pavlenko, S. O. Tahlin. – K.: Sfera, 1999. – 408 s.
19. Parens H. P. Ahressyya nashykh detey / H. P. Parens. – Moskva-Arkhanhel'sk, 1997. – 401 s.
20. Parfenyuk D. V. Sotsyal'no-psykholohycheskaya napravlenost' predstaviteley molodezhnykh subkul'tur : avtoref. dys. na soysk. uch. step. kand. psykhol. nauk: 19.00.05 «Sotsyal'naya psykholohyya» / D. V. Parfenyuk. – M.: Hos. un-t upr, 2011. – 24 s.
21. Frank L. V. Vyktymolohyya y vyktytnost'. Ucheb. posob. / L. V. Frankl. – Dushanbe, 1972. – 126 s.
22. Shabanov L. V. Sotsyal'no-psykholohycheskiye kharakterystyky molodezhnykh subkul'tur : avtoref. dys. na soysk. uch. step. kand. psykhol. nauk: 19.00.05 «Sotsyal'naya psykholohyya» / L. V. Shabanov. – Tomsk: Tomskyy hos. un-t, 2002. – 22 s.
23. Shabanov L. V. Sotsyal'no-psykholohycheskiye kharakterystyky molodezhnykh subkul'tur: sotsyal'nyy protest yly vynuzhdennaya marhynal'nost'? / L. V. Shabanov. – Tomsk: THU, 2005. – 399 s.
24. Argyle M. Social Situations / Michael Argyle, Adrian Furnham, Jean Ann Graham. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981 – 453 p.

25. Park R. E. Human Migration and the Marginal Man / Robert Ezra Park // The Classic Essays on the Culture of Cities / Richard Sennett (ed.). – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1969. – PP. 131–142.

В. Р. Павелків. Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, Україна.
Анализ проявления деструктивной агрессии в субкультурном пространстве.

V. R. Pavelkiv. Rivne state university for the humanities, Rivne, Ukraine.
The analysis of destructive aggression displays in a subcultural space.

E-mail: pavelkiv.v@gmail.com

ПЕЛИПЧУК С.М.,

перший проректор,
ПВНЗ “Буковинський університет”,
м.Чернівці

ШТЕРМА Т.В.,

завідувач кафедри економіки і
підприємництва,
ПВНЗ “Буковинський університет”,
м.Чернівці, Україна

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Проаналізовано принципи навчальної діяльності студентів в контексті професійної підготовки майбутнього фахівця. Вказано на особливу роль у активізації навчальної діяльності студентів вивчення педагогічних та психологічних дисциплін. Розкрито принципи організації навчальної діяльності, що сприяють активізації студентів: принцип проблемності, принцип педагогічного стимулювання, принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність, принцип діалогічного спілкування. Переважна більшість цих принципів найбільш повно, системно, логічно і динамічно реалізується у процесі вивчення психологічних і педагогічних дисциплін. Ці принципи мають творчо вплітатися в організацію навчальної діяльності студентів. Основним шляхом тут є широке застосування особистісно орієнтованих, діяльнісних і інтерактивних методів навчання, їх творче сполучення з традиційними методами навчання у вищому навчальному закладі. Відзначено, що втілення вище перелічених принципів та методів у навчальний процес активізує пізнавальну мотивацію у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: принципи, навчальна діяльність, активізація навчальної діяльності, мотивація, професійна підготовка.

The principles of educational activity of students in the context of professional training of future specialists have been analyzed. A

specific role of studying pedagogical and psychological disciplines in educational activity of students has been highlighted. The principles of educational activity organization that help to activate students such as: the principle of problem solving, principle of pedagogical stimulation, the principle of targeting future professional activity, the principle of dialogical communication have been revealed. The vast majority of these principles are being more fully, systematically, logically and dynamically implemented in the study of psychological and pedagogical subjects. These principles have to be creatively combined with the educational activities of students. So there has to be a widespread use of personally targeted, active and interactive teaching methods, their creative combination with traditional methods of teaching in higher education. It has been noted that implementation of the abovementioned principles and methods into the learning process activates cognitive motivation in the professional training of university students.

Key words: principles, educational activity, motivation, professional training.

Проанализированы принципы учебной деятельности студентов, в контексте профессиональной подготовки будущего специалиста. Указано на особую роль в активизации учебной деятельности студентов изучение педагогических и психологических дисциплин. Раскрыты принципы организации учебной деятельности, которые способствуют активизации студентов: принцип проблемности, принцип педагогического стимулирования, принцип ориентации на будущую профессиональную деятельность, принцип педагогического общения. Подавляющее большинство этих принципов наиболее полно, системно, логично и динамично реализуется в процессе изучения педагогических и психологических дисциплин. Эти принципы должны творчески вплестаться в организацию учебной деятельности. Основным путем здесь является широкое применение личностно ориентированных и интерактивных методов обучения, их творческое сообщение с традиционными методами обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: принципы, учебная деятельность, активизация учебная деятельность, мотивация, профессиональная подготовка.

Професійна підготовка – це цілеспрямований, складний, змістовний і динамічний процес, основними суб'єктами якого є науково-педагогічний працівник (викладання) і студент (навчальна діяльність) і, відповідно, активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія між ними. Така взаємодія є, по-перше, важливою умовою досягнення цілей цієї підготовки; по-друге, необхідною умовою усвідомлення студентами своєї суб'єктності у навчальному процесі; по-третє, важливою передумовою професійної самоідентифікації студентів. Метою дослідження є принципи оптимальної реалізації цих умов у навчальному процесі вищого навчального закладу, чому максимально сприяє цикл психолого-педагогічних навчальних дисциплін.

Проблема суб'єкта навчальної діяльності посідає значне місце в дослідженнях науковців. У роботах К.О. Абульханової-Славської, І.Д. Беха, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, І.І. Ільєсова, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.А. Петровського, В.В. Рибалки, С.Л. Рубінштейна, О.Я. Савченко, В.І. Слободчикова, Н.Ф. Талізінної, В.О. Татенка, Г.О. Цукерман висвітлюються окремі аспекти суб'єкта навчальної діяльності – учня, який у співробітництві з педагогом реалізує свій інтелектуальний і особистісний потенціали, розвиває себе як особистість і творчий суб'єкт майбутньої професійної діяльності.

Останнім часом проблема активізації навчальної діяльності суб'єктів навчальної діяльності досліджується в контексті підготовки спеціалістів у системі безперервної освіти (Г.О. Балл, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоева та ін.). Науковцями підкреслюється, що однією з основних ознак учня як суб'єкта навчальної діяльності є його прагнення до усвідомленої самозміни, збагачення пізнавальних мотивів, що відбувається тільки на основі усвідомлення цілей і змісту цієї діяльності, а також знання своїх інтелектуальних можливостей. Це, в свою чергу, вимагає від нього здатності до рефлексії своєї навчальної діяльності і вміння розв'язувати протиріччя між наявними можливостями і тими, що необхідні для успішного її здійснення.

Психолого-педагогічні дисципліни в силу свого змісту та методики викладання сприяють студентам в:

- 1) самоусвідомленні та особистісному їх самовизначенні у навчально-виховному процесі ВНЗ;
- 2) особистісній і професійній самоідентифікації студентів;
- 3) формуванні у них системних інтересів, потреб, мотивів і мотивацій творчої навчальної та майбутньої професійної діяльності;
- 4) формуванні у них творчого стилю навчальної діяльності, набуттю культури самоосвіти та саморозвитку у процесі опанування основами майбутньої професійної діяльності;
- 5) формуванні у них культури міжособистісного спілкування та відстоювання власного "Я" у процесі міжособистісної взаємодії;

6) рефлексії, саморозвитку, самовдосконаленню та самоактуалізації у навчальній і майбутній професійній діяльності.

Власне ці провідні якості та прояви особистості є вкрай необхідними передумовами успішної професійної діяльності, яка, як правило, передбачає активну конфронтаційну міжособистісну взаємодію. Отже, на нашу думку, власне психолого-педагогічні дисципліни оптимально сприяють актуалізації у студентів потенційних інтелектуальних і особистісних здібностей, навчанню ефективно вчитися шляхом формування у них, змістовних мотивів і мотивацій навчальної та майбутньої професійної діяльності, формуванню творчої навчальної діяльності й самоучіння. Все це максимально буде сприяти їх перетворенню в суб'єктів навчальної діяльності у ВНЗ.

У нашому дослідженні ми виходимо з положення, що однією з провідних умов досягнення успіху у навчальній діяльності є перетворення студентів на активні постаті. В основі цієї активності лежить усвідомлення і сприйняття сенсу навчальної діяльності у ВНЗ, змістова свідомо мотивація, яка спрямована на активну участь студентів у цій діяльності. Ця активність виражається у тому, що вони усвідомлюють мету та зміст навчальної діяльності, її планують і організовують, уміють контролювати власні навчально-пізнавальні дії, виявляють інтерес до професійних знань, ставлять навчальні проблеми та вміють їх розв'язувати.

Активність – це ставлення до навчальної діяльності, яке характеризується прагненням досягти поставленої мети в межах заданого часу. Для психології і педагогіки вищої школи проблема активності є однією із головних. У контексті структурного плану розгляду проблеми суб'єкта, напевно, головним є питання про те, які види активності особистості і прояви індивідуальності мають підставу для судження саме про суб'єктні якості людини. На думку К.О. Абульханової-Славської, найбільш суттєва для психології суб'єкта риса активності полягає в тому, що остання спрямована на зняття протиріч між бажаннями і можливостями особистості та вимогами суспільства, що неминуче виникають. У таких характеристиках особистості, як ініціативність і відповідальність, самостійність і творчість, актуалізуються мотиви та способи розв'язання життєвих труднощів, протиріч і конфліктів, пов'язаних з інтерпретацією себе як відповідального суб'єкта. З чого логічно випливає узагальнення, що стосується визначення суб'єкта діяльності, спілкування та поведінки: “По-перше, цим поняттям передбачається індивідуалізація, що виявляється в узгодженні своїх можливостей, здібностей, очікувань із зустрічними умовами і вимогами, де суб'єкт створює індивідуальні композиції із об'єктивних і суб'єктивних складників діяльності. По-друге, реально у різних суб'єктів проявляється різна міра активності, різна міра розвитку, різна міра інтегративності, самовизначення, самосвідомості. Так, здійснюється синтез категорії суб'єкта з категорією індивідуальності.” [1, с. 64-65].

Відповідно, у навчальному процесі мають бути створені сприятливі умови для реалізації студентом своєї потенційної активності на біологічному, психологічному і соціальному рівнях, які є передумовою творчого набуття і закріплення якостей, необхідних для повного прояву своєї суб'єктності як у навчальній, так й у професійній діяльності.

В історії педагогіки є кілька варіантів вирішення цієї проблеми. Традиційна дидактика недооцінює активність студентів. Педагоцентризм, навпаки, її переоцінює. Сучасна дидактика опирається на активність суб'єктів учіння за керівної ролі суб'єктів викладання. Особливо цей аспект підкреслюють педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка і педагогіка особистісно-орієнтованого навчання. Ведучою ідеєю цих концепцій є формування суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчальному процесі між педагогами та студентами.

Дослідження показують, що передумовою переходу на кращі зразки технологій і методик навчання є організація підготовки спеціалістів за системою цілеспрямованої актуалізації активності студентів у навчальній діяльності. Вона базується на таких основних елементах, як принципи, фактори та умови, які реалізують активність студентів створенням суб'єктних технологій, де замість методу пояснення провідне місце займає метод розуміння й активного діалогу.

Перехід до активного навчання базується на таких положеннях:

1) особистість студента формується, розвивається і самовдосконалюється у творчій навчальній діяльності як провідному виді діяльності;

2) провідні риси особистості студента виявляються як система психофізіологічних, психічних, соціально-психологічних та особистісних якостей, яка найбільш повно і комплексно у студентів проявляється у навчальній діяльності;

3) сукупність цих провідних якостей як системи відзначається активністю, узагальненістю та стійкістю у поведінці, спілкуванні та діяльності студента;

4) підґрунття психічних властивостей особистості студента проявляється у системах "студент – науково-педагогічний працівник", "студент – студент", "студент – студенти" як суб'єктів діяльності. При цьому, чим вище рівень особистості студента, тим яскравіше і виразніше виражена соціальна типовість її якостей, які визначаються через соціально типові відносини (суб'єкт-суб'єктні);

5) провідні риси особистості студента проявляються у свідомості, у тому числі й професійній, ступені самопізнання, самооцінці, самоставленні, самовдосконаленні, самоактуалізації та самореалізації у процесі навчальної діяльності як суб'єкта пізнання, поведінки, спілкування і діяльності;

6) творча навчальна діяльність забезпечує єдність особистісного і професійного зростання особистості студента і сприяє комплексній реалізації його суб'єктності.

Вважаємо за доцільне охарактеризувати принципи активізації навчальної діяльності студентів як суб'єктів навчальної діяльності. У відповідності з тим, що існує три рівні прояву активності особистості студента – біологічний, психо-

логічний і соціальний, слід творчо дотримуватися системи принципів активізації його навчальної діяльності.

Система цілеспрямованого формування активності студентів у навчальній діяльності має базуватися на загальнодидактичних і специфічних принципах. Специфічні принципи визначають розгортання дидактичних знань в систему, в якій всі елементи теоретичних положень певним чином пов'язані між собою. Вони, виконуючи регулятивну функцію побудови педагогічної системи, відображають дидактичні закономірності цього процесу. Більш докладно охарактеризуємо найбільш важливі із них

Принцип проблемності. У стимулюванні активності студентів у навчальній діяльності він займає одне з провідних місць. Принцип проблемності, на думку засновника проблемного підходу М.І. Махмутова, – це категорія дидактики, яка відображає закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу і поєднання методів на основі логіко-пізнавальних протиріч процесу навчання [2]. Ця категорія характеризує способи реалізації цих закономірностей відповідно до мети навчання, розвитку інтелектуальних здібностей студентів та їх виховання.

Проблемність як концептуальний підхід до розвитку мисленнєвих здібностей студента є однією основ формувannya його продуктивної та творчої активності у навчальній діяльності. Продуктивну активність студента характеризують такі елементи мислення, як оригінальність висновків, нестандартність відповідей, відкритість і чутливість до навчальних проблем і творче ставлення до них, здатність до генерації нових ідей тощо. Для продуктивного мислення характерним є наявність системних і гнучких знань, творчих розумових дій та операцій. Але цей рівень, водночас, формується в репродуктивній діяльності, яка в системі цілеспрямованого формування активності є відправним пунктом, необхідним і логічним.

Таким чином, принцип проблемності реалізується на всіх рівнях щодо стимулювання навчальної активності студентів, він мовби «запускає» механізми їх творчої навчальної діяльності. Основні переваги проблемного навчання, на думку В.В. Ягупова, такі: «...розвиває розумові здібності учнів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до учіння і відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми» [3, с. 261].

Принцип педагогічного стимулювання. Сутність стимулювання активності студентів у навчальній діяльності полягає у перетворення зовнішнього фактору впливу у внутрішні їх спонукання. Стимулювання, з одного боку, має створювати систему потреб і мотивів, необхідних для вирішення педагогічних завдань, а з іншого – стати засобом організації навчальної діяльності студентів. Результати

досліджень показують, що в педагогічній практиці цей засіб використовується недостатньо. Часто стимулювання не виходить за межі покарання і заохочення, а такі стимули, як “система перспектив додаткового оволодіння знаннями”, “розвиток свідомості студентів”, “місце, статус в структурі міжособистісних взаємин” майже не застосовується.

Завдання стимулювання можна вважати виконаним, якщо в результаті систематичного його застосування навчальна дія студента переросла в творчу навчальну діяльність і стала внутрішньою потребою, тобто мотивацією його навчальної поведінки. Перетворення дії в діяльність О.М. Леонт'єв пов'язує з тими випадками, коли людина під впливом певного мотиву розпочинає їх виконувати, а потім виконує ці дії заради них самих, в силу того, що мотив змістився на мету. Якраз через стимулювання, через ряд стимульних ситуацій уявні мотиви стають реально діючими.

Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність. Традиційна професійна освіта у ВНЗ, як правило, недостатньо відображає предмет майбутньої професійної діяльності студентів. Н.Ф. Тализіна вважає, що при організації навчання слід наперед планувати діяльність тих, хто навчається, для якої необхідні дані знання: “...при побудові змісту навчання необхідно передбачати всі основні види діяльності, необхідні для роботи з даними з знаннями, для вирішення завдань, передбачених метою навчання” [4, с. 9].

Критикуючи традиційне навчання, А.О.Вербіцький зазначає, що студенту залишається лише вивчити готове і потренуватися у вирішенні задач за зразком. При такому підході важливі і необхідні лише увага, сприйняття, пам'ять, в тому числі моторна, яка забезпечує формування стереотипних навичок і вмінь. У свою чергу, він пропонує контекстний підхід до організації навчання, згідно з яким виділяються три базових форм діяльності студентів і безліч перехідних. До базових він відносить:

- навчальну діяльність академічного типу з провідною роллю лекції і семінару;
- квазіпрофесійну (ділові ігри та інші ігрові форми);
- навчально-професійну (виробнича практика, “реальне” дипломне проектування).

Він наголошує, що “послідовна трансформація однієї форми діяльності навчання в іншу все більше наближається до форм організації професійної діяльності, але не втрачає своїх педагогічних властивостей і можливостей” [5, с. 98].

Слід також підкреслити, що навчально-професійні види діяльності студентів мають проходити як репродуктивній, так і в продуктивній формах. Наприклад, імітаційне моделювання відноситься дослідниками до продуктивного (активного) навчання. Утім, моделювання виробничих відносин не проблемного характеру характеризує репродуктивну навчальну діяльність студента

і (що цілком логічно) передують продуктивній, пошуковій діяльності.

Принцип діалогічного спілкування. Студент спроможний відчувати себе суб'єктом навчального процесу тільки у рівноправному, партнерському і добро-зичливому спілкуванні та взаємодії з педагогом. На необхідність такої взаємодії вказують практично всі науковці, які обґрунтовують особистісно-орієнтовані технології навчання. Наприклад, це – Ш.О. Амонашвілі [6], Г.О. Балл [7], В.А. Кан-Калік [8], А.Й. Капська [9] тощо.

Переважає більшість цих принципів найбільш повно, системно, логічно і динамічно реалізується у процесі вивчення психологічних і педагогічних дисциплін. Ці принципи мають творчо вплітатися в організацію навчальної діяльності студентів. Основним шляхом тут є широке застосування особистісно орієнтованих, діяльнісних і інтерактивних методів навчання, їх творче сполучення з традиційними методами навчання у ВНЗ.

Безумовно, впровадження системи цілеспрямованого формування навчально-пізнавальної активності студентів – процес тривалий, трудомісткий і динамічний, але вкрай необхідний. Ця необхідність зумовлюється в першу чергу тим, що навчальна діяльність студентів при цьому перетворюється з бажання отримати позитивну оцінку в пізнавальну площину її мотивації. А це є важливою умовою ефективного професійного самовизначення майбутнього фахівця у процесі навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М., 1997. – С. 56-74.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
3. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посіб. –К.: Либідь, 2002. – 560 с.
4. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. – М.: Педагогика, 1980. – 157 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества: Кн. для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
7. Балл Г.О. Про передумови запобігання конфліктів між педагогами і учнями в світлі гуманістичного підходу // Педагогіка толерантності. – 1998. – № 3–4. – С. 61-63
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Педагогика, 1990. – 190 с.
9. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навчальний посібник. – К.: ВІПОЛ, 1996. – 204 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Abul'hanova K. A. Mirovozzrencheskij smysl i nauchnoe znachenie kategorii sub`ekta (Ideological sense and scientific importance of the category of subject), Rossijskij mentalitet, 1997, pp. 56-74. [in Russian]
2. Maxmutov M. I. Organizaciya problemnogo obucheniya v shkole (Organization of problem-based learning in school), Moskva, 1977, 240 p. [in Russian]
3. Yahupov V. V. Pedahohica (Pedagogy), Kyiv, 2002, 560 p. [in Ukrainian]
4. Taly`zina N. F. Metodika sostavleniya obuchayuschich program (Method of training programs writing), Moskva, 1980, 157 p. [in Russian]
5. Verbizkij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole. Kontekstny`j podxod (Active learning in higher education. Contextual approach), Moskva, 1991, 207 p. [in Russian]
6. Amonashvili Sh. A. Psixologicheskie osnovy` pedagogicheskogo sotrudnichestva (Psychological bases of pedagogical cooperation), Kiev, 1991, 111 p. [in Russian]
7. Ball H. O. Pro peredumovy zapobihannia konfliktiv mizh pedahohamy i uchniamy u svitli humanistichnoho pidhodu (On the premise of preventing conflicts between teachers and students in light of the humanistic approach), Pedahohika tolerantnosti, 1998, № 3—4, pp. 61-63. [in Ukrainian]
8. Kan-Kalyk V. A. Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii (For the teacher about pedagogical communication), Moskva, 1990, 190 p. [in Russian]
9. Kapska A.Y. Pedahohika zhyvoho slova (Pedagogy of a living word), Kyiv, 1996, 204 p. [in Ukrainian]

С. М. Пелипчук. ЧВУЗ “Буковинский университет”, Черновцы, Украина. E-mail: svetapelipchuk@mail.ru
Т. В. Штерма. ЧВУЗ “Буковинский университет”, Черновцы, Украина. E-mail: svetapelipchuk@mail.ru
Принципы организации учебной деятельности студентов в процессе изучения педагогических и психологических дисциплин.

S. M. Pelypchuk. PHEE «Bukovinian university» Chernivtsy, Ukraine. E-mail: svetapelipchuk@mail.ru
T. V. Shterma. PHEE «Bukovinian university» Chernivtsy, Ukraine. E-mail: svetapelipchuk@mail.ru
The principles of students' educational activity organization in the process of pedagogical and psychological subjects study.

ПЕТРОВСЬКА І.Р.,

кандидат технічних наук, доцент,
кафедра психології, Львівський
національний університет
імені І.Франка,
м. Львів, Україна

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження, яке дозволило визначити рівень соціальної компетентності студентів-психологів та взаємозв'язки соціальної компетентності з поведінковою активністю, специфікою ставлення до власного «Я» та деякими характерологічними особливостями студентів. Виявлено п'ять основних типів орієнтацій студентів щодо шляхів розвитку власної соціальної компетентності, а саме орієнтація на розвиток комунікативної компетентності; орієнтація на розвиток власної конкурентоздатності; орієнтація на розвиток неупередженості; орієнтація на підтримку глибоких дружніх стосунків з іншими (контактність) та орієнтація на розвиток власного іміджу (самопрезентацію). Відповідно, для формування соціальної компетентності майбутніх фахівців виявляється доцільним проводити тренінгові заняття та навчально-ділові ігри на розвиток комунікативної компетентності, навичок самопрезентації, толерантності, емпатії, рефлексії, соціальної активності, здатності до саморегуляції, конкурентоспроможності тощо.

Ключові слова: професійна компетентність, соціальна компетентність, поведінкова активність, самоставлення, студенти-психологи.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, которое позволило определить уровень социальной компетентности студентов-психологов и взаимосвязи социальной компетентности с поведенческой активностью, спецификой отношения к собственному «Я» и некоторыми характерологическими особенностями студентов.

Выявлены пять основных типов ориентаций студентов относительно путей развития собственной социальной компетентности, а именно ориентация на развитие коммуникативной компетентности; ориентация на развитие собственной конкурентоспособности; ориентация на развитие беспристрастности; ориентация на поддержку глубоких дружеских отношений с другими (контактность) и ориентация на развитие собственного имиджа (самопрезентации). Соответственно, для формирования социальной компетентности будущих специалистов оказывается целесообразным проводить тренинговые занятия и учебно-деловые игры на развитие коммуникативной компетентности, навыков самопрезентации, толерантности, эмпатии, рефлексии, социальной активности, способности к саморегуляции, конкурентоспособности и тому подобное.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, социальная компетентность, поведенческая активность, самоотношение, студенты-психологи.

The results of empirical research that helps us to determine the level of social competence of students-psychologists and the relationships of social competence and behavioral activity, specific attitude to oneself and some specific features of students are presented in the article. Five main types of student's orientations are manifested. This orientations are concerning with the ways of their own social competence developing, namely the orientation on communicative competence developing; orientation on the competitiveness developing; orientation on the impartiality developing; orientation on deep friendly relations with other supporting and orientation on the own image (self-presentation) developing. Accordingly, with the aim of social competence of prospective specialists formation it will be reasonable the trainings and educational business games for the developing of communicative competence, skills of self-presentation, tolerance, empathy, reflection, social activities, capacity for self-regulation and competitiveness to conduct.

Key words: professional competence, social competence, behavioral activity, attitude to oneself, student-psychologists.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Професійна компетентність як невід'ємна частина особистості професіонала складається з різних специфічних компетенцій, що визначають успішність виконання професійної діяльності. Соціальна компетентність є однією з таких компетенцій і забезпечує розуміння ситуації, прийняття соціальних ролей, соціальну відповідальність в процесі професійної діяльності.

Соціальна компетентність майбутніх психологів виявляється в способах оперування знаннями, правилами інтерпретації, ефективності та адекватності в різноманітних проблемних ситуаціях. Соціальна компетентність відображає сферу взаємодії з іншими та вважається однією з трьох різновидів компетентності поряд із самокомпетентністю та предметною компетентністю.

Відповідно, можна припустити, що високий рівень соціальної компетентності майбутніх психологів забезпечить їм швидку адаптацію в соціумі, можливість ставитися конструктивно до себе та своїх клієнтів, прагнучи до співробітництва та буде сприяти соціально-професійній самореалізації, розвитку соціальної зрілості.

Аналіз останніх наукових праць. Сутність поняття «соціальна компетентність» досі є неоднозначною. Можна зустріти різні його тлумачення в соціальній психології, психології управління, організаційній психології.

Так, Г. Рот, В. Хутмакер розуміють соціальну компетентність як якість особистості, що забезпечує взаємодію зі світом на основі позитивного ставлення до себе та інших людей; В. Донах'ю, К. Рєшке – як ресурс особистості, який зумовлює її соціальну поведінку й відносини; У. Пфінгстен, Р. Хінч – як здатність людини долати соціальні проблеми; В. Ромек – як результат упевненої поведінки; Г. Абрамова, Г. Белицька, В. Радул, Н. Рототаєва – як фактор розвитку соціальної зрілості та соціалізації людини [6, с. 9]; Г. Сивкова, Ю. Ємельянов – як вміння адаптуватися в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування [2, с. 7]; І. Зарубінська – як сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які обумовлюють її взаємодію зі соціумом, налагодження контактів і продуктивність виконання соціальних ролей тощо [3, с. 12].

Змістовно-структурним компонентам соціальної компетентності велику увагу приділяли такі науковці як І. Зимня, В. Куніцина, М. Докторович, Т. Кондратова, В. Байденко, С. Гончарова, В. Первутинський [1; 2; 4; 6] та інші.

Метою статті є виявлення взаємозв'язку соціальної компетентності з поведінковою активністю, специфікою самоставлення та характерологічними особливостями студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу. Представимо результати емпіричного дослідження соціальної компетентності студентів-психологів (76 осіб, віком

18-22 років). Усі досліджувані є студентами 2 – 4-х курсів Львівського національного університету ім. І.Франка (спеціальність «Психологія») та Національного університету «Львівська політехніка» (спеціальність «Практична психологія»).

В якості діагностичного інструментарію використовувалися наступні методики: «Вимірювання комунікативної і соціальної компетентності» (КОСКОМ) В.Куніциної; «Тип поведінкової активності» Л.Вассермана і Н. Гуменюка; «Дослідження самовідношення» (МДС) В.Століна-С.Пантелєєва; «Велика п'ятірка» (модифікація А.Грецова); 16-ти факторний опитувальник Р.Кеттела (форма С).

Методика КОСКОМ розроблена В. Куніциною для вимірювання уявлення респондентів про свої соціально-комунікативні вміння у міжособистісному спілкуванні [5, с. 501] і включає наступні шкали: розуміння ситуацій, спритність, моральні установки, мотивація досягнення, емоційна стабільність, вміння самопрезентації, соціально-психологічна компетентність, вербальна компетентність, оперативна соціальна компетентність, еґо-компетентність, комунікативна компетентність, упевненість, стабільність людських взаємин, комунікативно-особистісний потенціал.

Загальний показник (сума балів по всіх шкалах КОСКОМ) називаємо Індексом соціальної компетентності (ІСК). За допомогою показників стандартизації для досліджуваної групи студентів виявлено низький, середній та високий рівень ІСК (рис. 1).

У 16% досліджуваних студентів-психологів виявлено низький рівень соціальної компетентності, у 59% – середній рівень, а у 25% майбутніх психологів соціальна компетентність виражена на високому рівні.

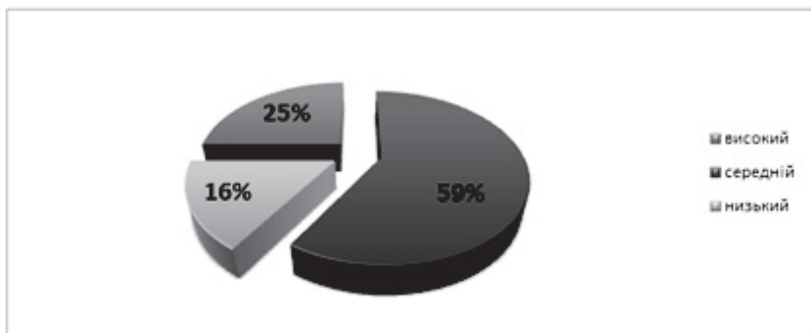


Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

Методика «Тип поведінкової активності» (Л.Вассерман, Н.Гуменюк) призначена для діагностики типів поведінки людини, рівня її загальної активності. Авторами-розробниками тесту виділені наступні 5 типів: тип А (гіперактивність, наденергійність, нетерплячість, імпульсивність); тип А1 (енергійність, підвищена ділова активність без амбітності і агресивності); тип АБ (збалансованість, неявна схильність до домінування, впевненість, емоційна стабільність); тип Б1 (раціональність, обережність, неквапливість, помірна активність); тип Б (невпевненість, сумніви, уникання відповідальності, пасивність).

Серед досліджуваних студентів виявлено лише 3 типи поведінкової активності: А1 (20%), АБ (61%), Б1 (19%).

Узагальнені результати діагностики показників самоставлення студентів представлено на рис. 2.

Як бачимо, досліджувані студенти-психологи демонструють найвищі показники за шкалами «самоцінність» та «самовпевненість», що дає можливість припустити схильність студентів сприймати себе як індивідуальність, високо цінувати власну неповторність, а впевненість у собі, відчуття сили

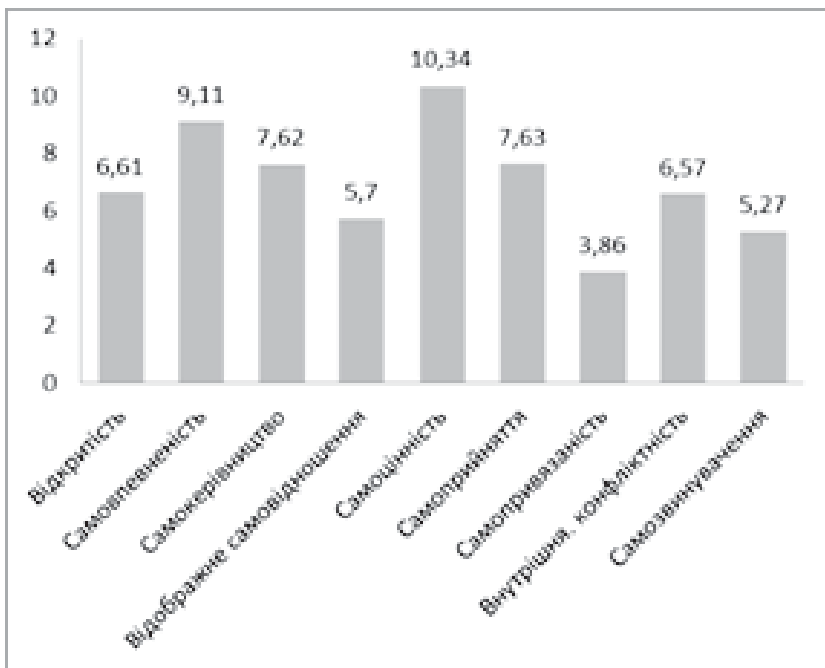


Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

власного «Я», сміливість у спілкуванні допомагає протистояти середовищним впливам, раціонально сприймати критику на свою адресу. Найнижчий показник серед усіх шкал – «самоприв'язаність» – свідчить про відкритість студентів до нового досвіду у пізнанні себе, бажання розвивати і вдосконалювати власне «Я».

Проведений кореляційний аналіз дозволив виявити значущі взаємозв'язки між досліджуваними параметрами (табл. 1).

Таблиця 1
Кореляційні зв'язки соціальної компетентності

Соціальна компетент	Вік	Поведінкова активність	Нейротизм	Відкритість досвіду	Сумлінність	Фактор L	Фактор C	Фактор E	Фактор H	Фактор M	Фактор O	Відкритість	Самовпевненість	Відображ. самовідношен.	Самоцінність	Самозвинувачення
	,471**	,379*	–,475**	,366*	,440*	–,436*	,532**	,367*	,410*	–,458**	–,379*	,447**	,501**	,559**	,438*	–,460**

* – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

На рівні статистичної значущості виявлено *позитивні* кореляційні зв'язки індексу соціальної компетентності зі шкалами «відображене самовідношення», фактором C «емоційна нестійкість/стійкість», «самовпевненість», «вік», «відкритість», «сумлінність», «самоцінність», фактором H «нерішучість/сміливість», «поведінкова активність», фактором E «підпорядкованість/домінантність», «відкритість досвіду». А також *негативні* кореляційні зв'язки із шкалами «нейротизм», «самозвинувачення», фактором M «практичність/розвинута уява», фактором L «довірливість/підозрілість», фактором O «впевненість у собі/тривожність».

Можна припустити, що із зростанням емоційної відкритості при взаємодії з оточуючими, легкості встановлення ділових і особистих контактів; емоційної зрілості; впевненості в собі; бажання відповідати загальноприйнятим нормам поведінки; старанності, надійності; позитивної оцінки себе, свого

внутрішнього світу; соціальної сміливості, активності, стресостійкості, готовності мати справу з незнайомими обставинами і людьми, але при цьому залишатися незалежним в судженнях і поведінці, а також з віком – зростає соціальна компетентність особистості.

І навпаки, розвитку соціальної компетентності перешкоджають виражена емоційна нестійкість, нестриманість; установка на самозвинувачення, що супроводжується розвитком внутрішнього напруження; обмеженість і надмірна уважність до дрібниць; заздрість, підозрілість, зарозумілість, егоцентричність.

Виявлено також кореляційні зв'язки між поведінковою активністю і фактором Н ($r_s=,439, p\leq 0,01$), «відкритістю досвіду» ($r_s=,398, p\leq 0,01$), фактором Е ($r_s=,396, p\leq 0,01$), «мотивацією досягнення» ($r_s=,393, p\leq 0,01$), «соціально-психологічною компетентністю» ($r_s=,376, p\leq 0,05$), «самовпевненістю» ($r_s=,361, p\leq 0,01$), «самокерівництвом» ($r_s=,335, p\leq 0,05$), «комунікативною компетентністю» ($r_s=,331, p\leq 0,05$) та «вербальною компетентністю» ($r_s=,318, p\leq 0,05$).

Отже, зі зростанням поведінкової активності студентів-психологів, ймовірно у них зростає мотивація досягнення, незалежність, впевненість в собі, схильність до ризику. Можна припустити, що такі студенти здатні швидко орієнтуватись в нових ситуаціях, вміють вибирати найбільш правильний спосіб спілкування, легко включаються в бесіду. Вони гнучкі, готові до змін, легко сприймають все нове, добре контролюють свої емоції. Їм притаманна самоповага, самовпевненість, сміливість у спілкуванні та задоволеність собою.

Виявлено взаємозв'язки між шкалою «сім'я» та «Q1 (радикалізм)» ($r_s= -,398, p\leq 0,05$), «его-компетентність» ($r_s= -,395, p\leq 0,05$), «емоційна стабільність» ($r_s= -,383, p\leq 0,05$). Студенти-психологи з неповних сімей налаштовані більш критично, не схильні довіряти авторитетам (на віру нічого не сприймають), є більш емоційно стабільними, терпимі до помилок інших людей, але можлива неадекватна оцінка себе.

Проведений порівняльний аналіз за критерієм Краскала – Уолліса для студентів з різним рівнем соціальної компетентності (низький, середній, високий) на статистичному рівні ($p\leq 0,05$) доводить, що студенти з різним рівнем соціальної компетентності мають суттєві відмінності за такими ознаками: С «емоційна стійкість/нестійкість», Л «довірливість/ підозріливість», М «практичність/розвинута уява», «відображення самоставлення», «самоцінність», «самоприв'язаність».

Проведений факторний аналіз даних дозволив побудувати 5-факторну модель, яка пояснює 73,91% дисперсії отриманих даних. Решта дисперсії зумовлена випадковими впливами, які в даній моделі не розглядаються.

Перший фактор даної моделі – *орієнтація на розвиток комунікативної компетентності* – включає в себе такі шкали як: розуміння ситуації, емоційна стабільність, соціально-психологічна компетентність, оперативна соціальна компетентність, комунікативна компетентність, комунікативно особистісний потенціал.

Другий фактор – *орієнтація на розвиток власної конкурентоздатності*. Цей фактор включає в себе такі шкали як: спритність, мотивація досягнень, впевненість.

Третій фактор – *орієнтація на неупереджене ставлення до інших* (відсутність стереотипності сприйняття). У факторі спостерігається шкала з від'ємним значенням – моральні установки.

Четвертий фактор – *орієнтація на глибокі дружні стосунки з іншими*. До цього фактора відносяться від'ємне значення за шкалою вербальної компетентності та стабільність людських взаємин.

П'ятий фактор – *орієнтація на формування власного іміджу* – включає в себе таку шкалу як самопрезентація.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Проведене емпіричне дослідження виявило, що соціальна компетентність майбутніх психологів обумовлюється їх комунікативною компетентністю, конкурентоздатністю, неупередженістю, контактністю та самопрезентацією.

Можна припустити наявність п'яти можливих орієнтацій щодо шляхів розвитку соціальної компетентності (з точки зору студентів):

1. *Розвиток комунікативної компетентності* - вміння правильно оцінювати та швидко орієнтуватися в ситуації, легко включатися в бесіду, добре слухати та допомагати іншим порадами, здатність з різних варіантів вибирати найбільш правильний спосіб спілкування, який максимально ефективно дозволить досягти поставлених цілей.

2. *Розвиток конкурентоздатності* - вправності, хватки, вміння долати перешкоди і досягати високих показників у роботі, самовдосконалення, змагання з іншими й випередження їх, реалізації своїх талантів і тим самим підвищення самоповаги, вміння відстоювати свої права.

3. *Розвиток неупередженості* - гнучкості, уникання жорстких установок та стереотипів у сприйнятті інших.

4. *Підтримка глибоких дружніх стосунків з іншими (контактність)* - вміння будувати і підтримувати глибокі та близькі стосунки з людьми. Мати друзів, надавати свободу вибору близьким людям та не боятися втратити власну свободу.

5. *Самопрезентація (імідж)* - побудова власного іміджу, уміння презентувати себе, орієнтація в тому, як потрібно виглядати і вести себе відповідно до вимог ситуації та обставин.

Відповідно, для формування соціальної компетентності майбутніх фахівців виявляється доцільним проводити тренінгові заняття та навчально-ділові ігри на розвиток комунікативної компетентності, навичок самопрезентації, толерантності, емпатії, рефлексії, соціальної активності, здатності до саморегуляції, конкурентоспроможності тощо.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у побудові психосемантичної структури соціальної компетентності, аналізі та інтерпретації її інтегральних конструктів та побудові відповідного семантичного простору.

Список використаних джерел:

1. Бойчук П.М. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів / П.М. Бойчук, Н.В. Борбич // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 1. – С. 35-44.
2. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Марина Олександрівна Докторович. – Київ, 2007. – 20 с.
3. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Ірина Борисівна Зарубінська. – Київ, 2011. – 50 с.
4. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогіка, история педагогіки и образования / Светлана Николаевна Краснокутская. – Ставрополь, 2006. – 20 с.
5. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
6. Скірко Р.Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Роман Леонідович Скірко. – Запоріжжя, 2010 – 24 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Boichuk P.M. Model formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv / P.M. Boichuk, N.V. Borbych // Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka. – 2013. – № 1. – S. 35-44.
2. Doktorovych M.O. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka

- z nepovnoi sim'i : avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia kandydata ped. nauk : spets. 13.00.05 – sotsialna pedahohika / Maryna Oleksandrivna Doktorovych. – Kyiv, 2007. – 20 s.
3. Zarubinska I.B. Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu : avtoref. dys. na здobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / Iryna Borysivna Zarubinska. – Kyiv, 2011. – 50 s.
 4. Krasnokutskaya S.N. Formirovanie sotsialnoy kompetentnosti studentov vuza : avtoref. dis. na soiskanie stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 – obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / Svetlana Nikolaevna Krasnokutskaya. – Stavropol, 2006. – 20 s.
 5. Kunitsyina V.N. Mezhlchnostnoe obschenie. Uchebnik dlya vuzov / V.N. Kunitsyina, N.V. Kazarinova, V.M. Pogolsha – SPb.: Piter, 2001. – 544 s.
 6. Skirko R.L. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh praktychnykh psykhologiv u protsesi profesiinoi pidhotovky: avtoref. dys. na здobuttia nauk. stupenia kandydata ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Roman Leonidovych Skirko. – Zaporizhzhia, 2010 – 24 s.

И. Р. Петровская. Львовский национальный университет имени И. Франко, Львов, Украина.
Социальная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих психологов.

I. R. Petrovska. Lviv National University named after Ivan Franko Lviv, Ukraine.
Social competence as a component of professional competence of prospective psychologists.

E-mail: petrovskaya_inga@mail.ru

PIVEN M.I.,

Candidate of Sciences (Pedagogics),
Associate Professor of Kirovohrad
Flight Academy of National Aviation
University of Ukraine,
Kirovograd, Ukraine

PROFESSIONAL-EDUCATIONAL SPACE AS PRECONDITION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF CADETS-PILOTS

У статті на підставі теоретичного аналізу сучасних філософських психолого-педагогічних досліджень розглядаються умови професійного й особистісного саморозвитку курсантів льотного ВНЗ. Визначальною умовою цього процесу є здатність курсанта до конструювання власного професійно-освітнього простору. Сконструйований ним професійно-освітній простір і його здібність до конструювання складають процесуальну єдність професійного й особистісного саморозвитку.

Ключові слова, *категорія простір, професійно-освітній простір, професійний й особистісний саморозвиток, здібності до конструювання, автодидактичні навички.*

В статье, основанной на теоретическом анализе современных философских, психолого-педагогических исследований рассматриваются условия профессионального и личностного саморазвития курсантов летного ВУЗа. Ключевым условием этого процесса является способность курсанта к конструированию собственного профессионально-образовательного пространства. Конструктивные способности курсанта и сконструированное им профессионально-образовательное пространство составляют процессуальную целостность профессионального и личностного саморазвития.

Ключевые слова: *категория пространство, профессионально-образовательное пространство, профессиональное и личностное саморазвитие, способности к конструированию, автодидактические навыки.*

The article is based on a theoretical analysis of modern philosophical, psychological and educational research and it examines the

conditions of professional and personal self-development of cadets at flight universities. The crucial condition of this process is the ability of students to design their own professional and educational space. Educational space designed by themselves and their abilities make procedural unity for professional and personal self-development designing. This professional-educational space serves as a manifestation of subjective abilities, their universal character, as space-expression of active manipulation of autodidactic self-knowledge to achieve a specific goal, as space-awareness of instrumental support their creative professional and personal self-development. Cadets capability to design is provided by "golden ratio" between the aspirations of the individual internal and external conditions of their implementation. This can be possible only if cadets have high level of subjectivity, professional and psycho-pedagogical competence.

Key words: *space category, professional-educational space, professional and individual self-development, abilities to design, autodidactic skills.*

Formulation of the problem. Despite the significant amount of psychological and educational research, the problem of professional - educational space organization for future aviation specialists at flight educational establishments, both in theoretical and in practical terms is explored not enough. In particular, the problem of skills forming of self-education (autodidactic) skills, inter-subjective cooperation in the construction of common psycho-pedagogical conditions of professional reliability forming of future aviation specialists is not fully researched in theoretical - methodological aspect. Social space as a vital value gives good starting guidelines for maximum understanding the essence of the concept of "professional educational space." That's why it is clear that benchmarks and indicators of quality of flight crews professional reliability forming is not only the traditional criteria of knowledge and skills, but also the development of psycho-pedagogical competence of future aviation specialists, their abilities to exercise autonomy, professional and personal self-development, creativity in designing their own educational space and terms it as the most complete integration in the professional environment.

Analysis of current research. At the turn of the millennium (the end of XX – the beginning of XXI century) in Philosophy and Humanities in general, mankind has managed to survive another cognitive twist that is called as personological turn or "turn to the individual." Movement from ontology to gnesiology and further through

values and cultural studies to Personology is a dominant philosophical trajectory of the past two centuries. Humanitarianism as freely personology spirit and posthumanitarian personology in the future appeared instead of humanity and opened new possibilities for human knowledge - the spiritual unity and universality (science). The condition of science is the unity of nature, which provides a framework laws universality, developed by science. The formula of humanitarianism in modern philosophy is based on personological problems with certain concepts of the inner nature of man, his spirituality, which is linked to the moral worldview. According to G. Tulchinskii just in personology the philosophy rises the man up to the border beneath which the philosophy as knowledge ended. Philosophy can not substitute existence. Just on this edge the human existence begins, where the man creates himself in freedom and blame appears as a responsibility for his actions. Such way the positive personology, which is founded on the base of the positive metaphysics of freedom can exist [10]. That's why the philosophical category of space is constantly rethought. Space is the formula through which the subject accepts the world as a balance of freedom and restrictions as quantative as structural.

Purpose of article is theoretical analysis of ways and landmarks of professional and educational space formation for future aviation specialists and their professional reliability.

Summary. Based on the scheme of philosophical knowledge development which was presented by D. Knight in his book "Philosophy and Education" and successfully applied by G. Tulchinskii in personology perspective justifying, we will review how the content category of space is changing and how its forms are evolving. D. Knight identifies several stages in the development of philosophical knowledge [2]. For elementary and fundamental stages of its development the orientation for metaphysics perspective and the forming of ideas about the nature of the world itself is typically. The author identifies three major trends in metaphysics: idealism, realism and neoscholasticism. So, for metaphysics space exists everywhere. This is the void that is filled with any real material objects. Space does not depend on objects that are in it; on time, nor any of that. It is absolute and can exist in the form of voids independently. However, material objects exist only in space. For realism space is a property of bodies that are in it. For neoscholasticism space is a whole reality, this is action, in which I participates without having to adjust to it. There is no reality where there is no participation. Participation is complete only where there is direct contact with You, in other words with eternal life (Martin Buber).

The second stage in the development of philosophical knowledge is called hnosiological and it is associated with pragmatism, phenomenology, logical positivism, machism. Here the category of space becomes the basis of epistemological issues as space of science, providing a united (common) knowledge about the

world (David Hume).

The next stage of philosophy development and the substantial expansion of the category of space Knight connects with axiological orientation of philosophical knowledge, especially with existentialism and postmodernism. Thus, Foucault defines space as an area of possible self-transformation of a man - "the space of exact freedom". In this space human is a subject of his own self-transformation and acquires experience - «limit experience» that gives identity beyond his/her own limits, his/her ability to reproduce selftransgression. Merleau – Ponty identifies space as a universal mean of interaction between subject and objective world. This space capability exists as a creative capability to create this space. M. Heidegger says that space is always existentialistic and cultural-historical phenomenon. The appearance of space for the philosopher is associated with practices: "to be always ahead himself in the world". This scheme combines four world powers: earthly and heavenly, divine and mortal. M. Haydeger called the unity of these forces as topos, which focuses integrity and spatiality. Topos of a person creates the meaning of life.

Positive personology is the stage which replaced the axiological orientation of philosophical knowledge. According to G. Tulchinskii at the end of the XX century the interest in the socio-cultural perspective and in the formation of a wide range of cultural issues, authority of postmodern multiculturalism in all spheres of public life, in art, in politics and science makes necessary following the movement from phenomenology of regulatory and axiological diversity, from broad multiculturalism to realizing the dynamics of meaning-making and the role of self-identity in these processes. Such situation led to the allocation of the next stage in philosophical knowledge development, so called -positive personology [10]. The general trend of this phase makes new orienting markings of space category realization as a person's creative action and responsibility in the form of self-development. For the philosophy of education this stage means the process of choice of author's self-development concept. The way from humanism to humanitaris divided the landmarkings, which are united by the idea of spiritual naturalism and concentrated on the philosophy of possibility (M. Epstein), on the synergistic design philosophy of self (E. Knyazeva, S. Kurdyumov), on the metaphysics of personality (the concept of philosophy personality by U.Solovyova, P. Florensky, L. Karsavina) its autonomy, internal experience, its spirituality (S.Horuzhy). An interdisciplinary scientific direction of human-centrism was formed in the educational space, which specifically examined the creative activity of the individual (V. Kremen). This is perception of the world and its interpretation, recollection and comprehension culture, methodology from the person himself, virtual actions aimed at creating person's own mental archives, at the realization of a personal metaphor.

Personological problems updating significantly changed the view on the traditional problems of self-knowledge and self-development. The appearance in this context of the term “autopoetry” (self - creation from Greek. Αυτος - himself + ποιησις - create, creativity) autopoetry of personal growth (V. Kurinskii), the concept of individual development autonomy (self-determination) (E. Disi, R. Ryan) - all these link in a chain that shook the established understanding of the educational space identity, where “the sum of the inner movements” (F. Nietzsche) or “soul” appeared. These movements encouraged to build their personality and encouraged for self-development (V. Kurinskii).

It's worth to search the key of scientific filling of personal growth in the ways of synergetic paradigm realizing. This paradigm claims divergent paths of theoretical and practical human exploration of reality (A. Voznyuk, A. Dubesenyuk) and creates the universal semantic space, so called semantic vacuum (B. Nalimov). The man should feel and grasp his/her essence through the text and the meaning of life. The man misses his meaning of life in space and does not get it from it. Meanings exist simultaneously both in space and in the man. They (meanings) construct both of them [6].

It so happened that it was the Millennium when the problem of reality perception was seamlessly incorporated in the personal design process or transformation of personal worldview. Thus, based on the genetic epistemology (J. Piaget), system theory and cybernetics (Hayts von Förster), anthropology (G. Bateson), psychology of perception (U. Naysser) psychotherapy (P. Vattslavik), cognitive psychology (Y.von Hlaserfeld), neurobiology and cognitive science (H. Matirana, F. Varela), synergistic world view (E. Knyazeva, S. Kurdyumov) etc. the constructive approach was formed. It was accepted that according to this approach people in their process of perception and thinking do not only reflect the world around us but create and construct it actively.

According to von Foerster, the problem of “world perception” updates the understanding of the “world of our experience” category in the communicative sense as a product of constructive social interaction. The scientist stresses that the world around us in the form in which we perceive it is our invention. So, according to von Foerster the person is an “independent, autonomous and organizationally closed substance”. He/she does not reflect the surrounding space and constructs it. The person is able to design himself/herself and the world. It's important, that these two phenomena of human existence are unique in the world of inner experience.

The view on space as on the social and existential construct as well, is a determinant of human life, personal development and the basis of normative regulation of interactions in society. It is widely represented in a peculiar treasure of philosophical idea, which is in the scientific circulation and has a significant impact

on the direction of social processes and on methodological strategy today. No society exists in space, and the space of the human being is a form of existence of society. The social space - is not just a condition of integrity, continuity and organization of the social process, it is a form of human being movement organized as a special people coordination, their actions and certain conditions, means and results of life processes (P. Berger, P. Bourdieu, E. Giddens, T. Lukman. Yu Habermass and others). Thus social space as a life-purpose value gives good starting guidelines for maximum understanding the essence of the "educational space" concept and "professional educational space." Clearly, it is not possible to do anything without observation, even though the fragments of approaches that created a holistic understanding of these scientific educational phenomena.

The way to accumulate knowledge society about social reality and about the possibilities of educational space was open when mankind understood the impact of education on social and cultural development of society and the individual. Understanding the potential of developing educational space was moving in parallel with the development of the vast array of knowledge about the man and his/her experience of education and training. Let's refer to classical educational heritage, the founder of pedagogics Y. Komensky to understand the pedagogics main appeal: the purpose of education and training - "a person becomes a person only through education."

For many years, the purpose of education was acquiring knowledge, skills and reproductive and adaptive level of their assimilation. The educational space was considered as a social formation the main function of which was to support the educational standard in the upbringing and education of the individual on a particular model. The concept of "educational space" was interpreted as a synonym of "educational environment" concept. Here education and training have two vectors of meaning: the first is when education and training are considered as a dynamic development of the process formation (Y. Komensky, I. Pestalozzi, J. Dewey, K. Ushinskii, V. Sukhomlynsky, M. Guzika, V. Shatalov and others); the second vector is when education and training are considered as a formation and as a need to be managed by a certain model (A. Makarenko, I. Tkachenko, S. Lisenkova, S. Deryabo and others). Actually, the school and educational institutions are considered as subjects of the educational environment organization, like a receptor of educational system on educational environment, like a part of educational environment that provides effective education.

In the opinion of I. Shendrik the terms such as "educational space", "educational environment", "environment", "effect", "place" have a common context - they affect the subject of self-transformation. This specification gives the reason to understand these concepts as a phenomenon having the genetic roots of common and associated with the process and the result of the education of every

person. However, they have some differences and peculiarities of relationship with each other [8]. In particular, the educational environment is a system of cultural facts that invented by man and appears in the form of objects around this system and in the form of common ways to meet human needs as well. Educational environment is a system of conditions which provide individual training and education. The position of the individual in the cultural environment depends on education and training. Exactly this position determines the cultural environment of individual. The movement of the individual in the educational environment is provided by constant development of new methods, knowledge, skills. So, the content of education and training as a proportion of the cultural environment should ensure the adequacy of individual human culture forming, his/her image, the environment in which he/she is located. The acquisition of content of education by a person is related to his /her own choice of what he/she needs.

The educational space is a place where individual connects with the cultural fact of educational environment. This fact gets meaning for the individual or doesn't get. In the case if a cultural fact receives personal meaning, educational environment becomes the educational space for the individual. The acquisition of cultural facts that are in the educational environment are experienced by a human as an event. So, such way, these facts state their educational space. The educational space as the space of independent identity formation is based on the educational environment, cultural facts of which acquire personal meaning [8].

Analysis of the literature shows that the educational space of future professionals ensures the synergetic system formation of the key, general professional, specialized and highly specialized competencies for effective professional activities on the basis of new axiological orientations, which reflect current trends in world culture and education [4]. This synergistic system includes such values as unity of knowledge and competencies and such values as self-actualization and reflection. E. Zeyer in his studies represents factors which are combined by the core concept of "professional educational space."

The author combines them into three groups: the changes associated with the age of man (psychological); the changes that make a key activity of the subject (social); the changes that occur during the continuous professional education of the individual (professional). With conceptual provisions of professional – educational space organization the author includes: activity, time, information and self-organization, biological, physiological, psychological and social factors, individual features, as well as random events and circumstances that determine the development of professional-education area; personal and professional potential integration characteristics of a person that is constantly being improved; professional education area as an open imbalanced system that has no limits in its development [4].

Philosophy of constructive and synergistic study identifies an important com-

ponent in the structure of educational space such as a set of real interactions of the individual with the reality that is constructed through understanding and action. The ideas of constructive teaching were presented by D. Dewey in such works as "School and Society" and "My pedagogic creed." Just human activity allows a man to learn the world. Just human activity is a source of his/her knowledge, and therefore the author sees the essence of education in the implementation of the principle "learning through action" and the essence of upbringing in taste development for self-education and self-improvement.

As a part of a constructive approach to the idea of J. Dewey was common practice in the work of M. Montessori, in the research papers of W. Kilpatrick as the driving force of problem-based teaching. In post-Soviet educational science these ideas were seamlessly adapted in the scientific works of N. Shatalova, and the concept of "constructive learning" had enough spread in modern scientific research.

For the system of professional education of future aviation specialists the constructive approach is of particular interest, since today's realities are such that the constant flow of new information has become a complementary range of human factors problems in aviation. Educational establishments do not have time for novelty and variety of information. It is impossible to predict what future will require from aviation specialists. Therefore, the purpose of training students of flight educational establishments in modern conditions should be focused on search and designing ways to get new information, new knowledge, the formation of active subjective positions in training activities, taste for professional and personal self-identity. Individual, which has the prevailing thinking, can independently find the information and the way of his/her own professional and personal growth in the future.

Thus, independence and constructive position of future aviation specialists have become the priority in professional education. This will equip instrumentally the personality of the cadet in the knowledge of the future and in the creation of modern situation and the most importantly - to fill cadet's own personal and professional self-development. The background of this position is the idea of authorship of active human subject in creating social structures according to scientific works of T. Lukman, P. Berger, V.Kudryavtseva, and others. Thus, E. Knyazev and S.Kordyumov separated the method of teaching and called it "aroused teaching" according to constructive teaching and synergetics. The essence of it is in the way of interaction between a student and a teacher. It means their mutual determination and mutual construction, formation and development. Under these conditions, according to the authors, the real processes of generating knowledge by the student and his/her productive work are possible. Actually, the intersubjects space of the individual creative actions is formed. The word "Goal" is

from the Greek word «meta» and means “over, after”. This word stands for his/her own “I” and acceptance others as subjects of action. This word highlights the impact of educational space on individual on the one hand, and on the other – it depicts a constructive force in the individual playing educational space in his/her own inner experience. Thus the synergetic metaforma of individual's own educational space is born, where the subjective abilities of the individual become driving forces of a sustainable self-organizing, so constructing individual and constructive educational space, made by him/her combines in procedural unity. This unity fully presents human metapersonalism (V. Merlin) as a main personal property that contributes to his/her inactivation (term by F. Varela) in the educational space. According to the concept of L. Dorfman metapersonal human world is a personality in the world, and the world in a personality. The world as holon (whole) and identity as holon exist in the relations of addition to each other. Individuality is the starting point of the coordinate system of its experience which provides penetration of identity into the world and the world into personality. Because these relationships are possible only under the conditions of realization of multifeatures metapersonalism polydetermination in a specified coordinate system, the author identifies four relatively independent fields of individual activity, such as: “Adoption”, “Dependence”, “Possession” and “Authorship” [3]. We believe that the interaction of these metapersonal fields forms the basis for synergistic metaform organization and self-learning activities at flight educational establishments, where the full authorship of the cadet may be presented as a subject of educational activities.

Updating the problems of cadets professional education at flight educational establishments in the context of a constructive and synergetic approach significantly changed the view on issues on autodidactic. Actually, autodidactic was studied as a mean of personal and professional growth. Not by chance in the late 90-ies of XX century a new term appeared in dictionaries – “auto-didactics” (from Greek “autos” – on his/her own and “didasko” – teach, study). Thus, according to D. Levitas autodidactic was called the theory and practice of his/her own teaching technologies designing. V. Kurinsky thinks that autodidactic is a universal system of self-education and self-development.

Conclusion. Whether we like it or not, the power of authorship in the personal and professional growth ultimately depends on the individual cadet autodidactic skills. Creative authorship can't exist beyond his/her design capabilities, without interaction with the professional and educational space. Obviously, these processes are tied together. There is no doubt that evaluative judgment about this interaction can vary significantly at the individual level and at the level of understanding of the system of scientific disciplines. However, autodidactic skills is the condition and the feature of the individual student, aimed at efficient design of his/her pro-

professional and educational space and at self-realization of his creative abilities as in education as in the creation of his own authorship. Cadet's autodidactic skills are an additive action, action of dependence and action - authorship. Designed such way, professional and educational space serves as the space of subjective abilities, their universal character as the space- expression of active manipulation in autodidactic self-knowledge. They are directed to achieve a specific goal as the space awareness of instrumental support of cadet's creative, professional and personal self-development. In this space the cadet creates a new picture of himself/herself and his/her inner space with the help of his/her idea on the one hand; on the other – about the objective external professional and educational space, about the interaction with other subjects and other teaching activities. This is an idea at a new level, creating conditions for personal and professional self-development. It is important to emphasize that this metapersonal (term by L. Dorfman) professional and educational space of a cadet is considered to be a starting "point" in the structural composition of professional and educational space around him. The cadet movement beyond his/her own space outside of his/her own "I" and acceptance of others as subjects which are capable of creative self-development contributes to a qualitatively new metapersonal position of the individual. This is directed to creative interaction where the subjects constantly share with each other by experience of "self-control", experience of "self-action" and thus promote awareness of possible only way of own limitation specification, awareness of possible ways to overcome it and to create own individual (original) algorithm to outdo himself. Metapersonal position of the cadet in educational activities is a dynamic process of interaction and design of external opportunities and internal conditions, which are resources for professional and personal growth. Its essence is revealed through the ability of the cadet as the subject of educational activities to provide "golden ratio" (by V. Petrovsky) between internal individual aspirations and external conditions of their implementation, which is provided by cadet's high level of subjectivity formation, professional and psychological – pedagogical competence.

References:

1. Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / Вознюк А.В., Дубесенюк А.А. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франка, 2011. - 564 с.
2. Джордж Р. Найт. Философия и образование. Введение в христианскую перспективу / Джордж Р. Найт. Перевод с английского, предисл. и примеч. М.В.Бахтина. - СПб.: Анимас, 2001. - 244 с.
3. Dorfman Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т3, №3. С.3-34.

4. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука, 2003. №5 (23). С. 79 - 90.
5. Кремень В. Г. Людиноцентризм в стратегіях освітнього простору [Текст] / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
6. Налимов В.В. Разбрасываю мысли: В пути и на перепуть / Налимов В.В - М., 2000. - 340 с.
7. Хоружий С. Дискурсы внутреннего и внешнего в практиках себя // Московский психотерапевтический журнал, 2003, №3. С. 5 -25.
8. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование: монография / Шендрик И.Г. – М.: АПКИПРО, 2003.-156с.
9. Эпштейн М.Н. Философия тела / М. Н. Эпштейн. Тело свободы / Г. Л. Тульчинский. — СПб. : Алетейя, 2006. — 432 с. — (Серия «Тела мысли»).
10. Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности / Г. Л. Тульчинский. — СПб. : Алетейя, 2002. — 680 с. — (Серия «Тела мысли»).

Н. И. Пивень. *Кировоградская летная академия Национального авиационного университета, Кировоград, Украина.*

Профессионально-образовательное пространство как предпосылка профессионального и личностного саморазвития курсантов-пилотов.

M. I. Piven. *Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University of Ukraine, Kirovohrad, Ukraine.*
Professional-educational space as precondition of professional and personal self-development of cadets-pilots.

E-mail: kviten5757@rambler.ru

ПОПОВА А.О.

аспірант, асистент, кафедра
соціальної педагогіки та соціальної
роботи, Інститут людини, Київський
університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ

СОЦІАЛЬНА РОБОТА В МІСЦЕВИХ ГРОМАДАХ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ: МЕТОДИ ТА МОДЕЛІ

У статті аналізуються основні методи та моделі організації та здійснення соціальної роботи в місцевих громадах США. Розкрито провідні методи та моделі роботи соціального працівника в місцевих громадах США.

Ключові слова: соціальна робота, громада, методи соціальної роботи, моделі соціальної роботи.

В статье проанализированы основные методы и модели организации и реализации социальной работы в местных сообществах США. Раскрыто ведущие методы и модели работы социального работника в местных сообществах США.

Ключевые слова: социальная работа, сообщество, методы социальной работы, модели социальной работы.

The article analyzes the basic methods and models of organization and implementation of social work in the local community in the US. Opened driving techniques and models work of a social worker in the community the United States. The purpose of the article - the definition of the leading methods and models of social organization and revitalization of local communities in the United States, features of social work in local communities in the United States.

Key words: social work, community, social work methods, models of social work.

В умовах децентралізації влади, суспільних змін, перетворень, що відбуваються в сучасному українському соціумі все більшої уваги привертає до себе робота з місцевими громадами. Оскільки саме громада являє собою за визначенням американських дослідників основним джерелом ресурсів для становлення та соціалізації особистості.

Так, проблемі соціальної роботи в громаді були присвячені дослідження таких вітчизняних науковців: Т.Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Оліфіренко, Т. Семигіної.

Аналіз розвитку соціальної роботи з дітьми в США представлено в роботах таких американських дослідників: Дж. Адамс (Addams, J.), Л. Лейгнігер (Leighninger, L.), Дж. Калберт (Culbert, J.), Р.Дж. Комер (Comer, J.), С. Кубіцького, М. Целих, Дж. Херік (Herrick, J.).

Мета статті – визначення провідних методів та моделей організації та активізації соціальної роботи в місцевих громадах США, особливостей здійснення соціальної роботи в місцевих громадах США.

Значимість американського досвіду, еволюція підходів до здійснення соціальної роботи в місцевих громадах, є безумовно цінними в умовах становлення сучасного суспільства та території України.

Актуалізують вивчення особливостей методів організації та здійснення соціальної роботи в громаді кілька чинників:

- Погіршення матеріального і психологічного становища соціально вразливих груп населення, отже, - необхідність в нових соціальних послугах та програмах;
- Неспроможність державних, передусім стаціонарних/інтернатних, закладів соціального захисту задовольнити потреби людей, зокрема потреби бути інтегрованими у соціальне середовище;
- Становлення соціальної роботи як професії, поява фахівців, які мають знання та навички роботи в місцевих громадах, та мають уявлення про переваги організації роботи в громадах;
- Здійснення цілеспрямованої державної політики щодо становлення місцевого самоврядування і залучення громади до ухвалення рішень, які стосуються її життєдіяльності, ухвалення законодавства щодо принципів місцевого самоврядування, діяльності органів самоорганізації населення, благодійної діяльності тощо.

Нині в Україні відбувається активна імплементація елементів роботи в місцевих громадах, створення відповідних служб, реалізація проектів із місцевого розвитку, підготовка кваліфікованих спеціалістів по роботі з місцевими громадами. Натомість у США прийнято низку законів та нормативних актів (загальнонаціональних і на рівні окремих штатів), які спрямовані на забезпечення соціальної роботи в місцевих громадах. В провідних університетах Сполучених Штатів Америки нині функціонують Школи Соціальної роботи в місцевих громадах. Тому виникає необхідність у дослідженні та вивченні методів та моделей соціальної роботи в громаді.

Методи та форми роботи в громаді охоплюють загальні для соціальної роботи і специфічні для цього напрямку види діяльності: надання соціальних послуг за місцем проживання, вивчення проблем громади, підготовку експертних висновків, звернення за субсидіями для громади, взаємодію із засобами

Таблиця 1

Модель Параметри	Модель місцевого розвитку	Модель соціального планування	Модель соціальної дії
Цілі діяльності	Підвищення інтегрованості і можливостей громади, розвиток самопомогі (цілі, орієнтовані на процес)	Розв'язання проблем з огляду на значні труднощі громади (цілі, орієнтовані на завдання)	Зміна відносин з владою, доступ до ресурсів, інституційні зміни (цілі, орієнтовані на процес або завдання)
Припущення щодо структури та проблем громади	В громаді спостерігається відсутність зв'язків, нездатність до демократичного прийняття рішень; громада статичною	Громада відчуває соціальні проблеми, пов'язані з психічним і фізичним здоров'ям, житлом, відпочинком тощо	У громаді є пригноблення групи, спостерігаються соціальна несправедливість, нерівність, депривація
Ключова стратегія дій	Залучення широкого кола людей до пізнання, осмислення і розв'язання власних проблем	Збирання інформації про проблеми, прийняття рішень стосовно перспективного розвитку	Кристалізація проблем, мобілізація людей на дії проти опонентів і їх цілей
Тактика та техніка дій	Досягнення консенсусу; комунікація між групами у громаді; групові дискусії	Досягнення консенсусу або розв'язання конфлікту	Конфронтація, безпосередні дії, переговори
Засоби зміни	Спрямування орієнтованих на завдання малих груп	Спрямування формальних організацій і тлумачення даних	Спрямування масових організацій і політичного процесу
Ставлення до владних структур	Співпраця з представниками владних структур у розв'язанні проблеми	Владні структури є роботодавцями і спонсорами	Владні структури сприймаються як пригноблювачі, яких потрібно примушувати щось зробити або усунути
Межі діяльності	Уся місцева громада	Уся громада або її частина	Частина громади
Припущення щодо інтересів груп у громаді	Спільні інтереси або інтереси, відмінності в яких можна узгодити	Інтереси узгоджуються або суперечать один одному	Конфліктні інтереси, які неможливо легко узгодити, нестача ресурсів
Отримувачі послуг	Мешканці	Мешканці	Жертви пригноблення
Роль отримувачів послуг	Учасники активного процесу розв'язання проблеми	Споживачі послуг	Виборці, масові організації
Застосування наснаження (impowerment)	Розвиток можливостей і компетентностей громади, ухвалення поінформованих рішень; розвиток у членів громади відчуття особистісного зростання	З'ясування у членів громади їхніх потреб у послугах, інформування їх про зроблений вибір	Досягнення особами, що отримують певні засоби, реальної влади, прав і засобів впливу на рішення громади; розвиток у членів громади відчуття особистісного зростання

масової інформації, переговори, угоди, конференції, страйки, громадські слухання, представництво інтересів громад, сприяння взаємодії громади із законодавчими та виконавчими органами [3, с. 264].

З огляду на суб'єкт ініціативи, рішень і дій виокремлюють недирективні та директивні методи роботи в громаді. Використання недирективних методів означає, що ініціаторами рішень і дій є члени громади, які самостійно визначають свої проблеми, стратегію і тактику дій, впроваджують їх, спираючись на взаємодопомогу. За таких умов соціальний працівник у громаді є лише активним помічником, а не керівником. Директивні методи передбачають ухвалення офіційними особами чи лідерами громади рішень про доцільність певних дій, формування на їх підставі відповідних планів. Діяльність членів громади зводиться до участі у функціонуванні ініціативного комітету чи активної групи [1, с. 68].

Практична діяльність соціальних працівників у громаді здійснюється за такими моделями, що їх виділив та описав у 70-ті роки XX ст. американський науковець Дж. Ротман. Базові характеристики даних моделей подано у табл. 1.

1. Місцевий розвиток, або розвиток населеного пункту (Locality Development). Суть його полягає у спрямуванні зусиль людей на поліпшення умов життя в громаді, підвищення їх здатності до участі їх у цьому житті. Він охоплює демократичні процедури, добровільну співпрацю, самодопомогу, розвиток місцевих лідерів, навчальних програми. За цієї моделі соціальні працівники діють як посередники процесі змін, організатори невеликих груп, орієнтованих на розв'язання конкретних завдань.
2. Соціальне планування (Social Planning). Зосереджується на технічному процесі розв'язання проблем, забезпечення житлом, проблеми психічного здоров'я. Основою його є програмний розвиток, раціональний, ретельно спланований і контрольований процес змін, спрямований на забезпечення послугами членів громади. Наприклад, у більшості американських міст діють спеціальні комітети із соціального планування, результатами діяльності яких можуть бути плани економічного розвитку, використання земельних ресурсів і землеустрою, розвитку транспортних систем або плани розвитку мікрорайонів. Важливою частиною такого планування є визначення системи надання соціальних послуг, зокрема для людей із проблемами психічного здоров'я, функціональними обмеженнями. Добре продумані плани дають змогу громаді послідовно реалізувати на практиці спільне бачення свого життя. Загалом соціальне планування полягає в тому, що громади отримують змогу самостійно визначати зміст своєї діяльності і перспективи розвитку. За такої моделі соціальні працівники у громаді діють здебільшого як експерти, агенти змін, збираючи й аналізуючи дані, взаємодіючи з різними установами та органами влади.

3. Соціальна дія (Social Action). Метою її є сприяння, допомога вразливим групам населення в їх об'єднанні, самоорганізації для висування своїх вимог громадам міст чи районів. Спрямована вона на перерозподіл влади, ресурсів, зміну порядку ухвалення рішень у громаді, а також політики формальних структур. Соціальним працівникам відводиться роль організаторів груп людей, які зазнають дискримінації. Це передбачає мобілізацію мас (створення і скеровування масових організацій, рухів), а також вплив на політичний процес [8].

У кожній конкретній ситуації соціальний працівник самостійно вирішує, яку модель застосовувати. У гомогенній громаді або за наявності між її групами бажання обмінюватися інформацією, діями доцільно дотримуватись моделі місцевого розвитку. Модель соціального планування придатніша для подолання тих проблем у громаді, які однаково сприймаються і оцінюються всі її учасники. Також вона доцільна за наявності сформованої об'єктивної інформації програми дій, спрямованих на поліпшення ситуації. Проте, коли в громаді виникає ворожість і їх інтереси неможливо узгодити в процесі звичайних дискусій і переговорів, найефективнішою може бути модель соціальної дії.

Тому перед прийняттям рішення про прийняття певної моделі втручання, соціальному працівнику необхідно проаналізувати ситуацію в громаді, уникаючи при цьому ідеологічних упереджень чи методологічних уподобань.

Незважаючи на різноманітні теоретичні точки зору, американські соціальні працівники володіють спільним набором знань, умінь та методів роботи в місцевій громаді. Так, у доповіді групи по вивченню роботи в місцевих громадах і соціальних змін (Gulbenkian Foundation) виділено три головні рівні роботи:

1. Базовий, або робота за місцем проживання – робота з окремими людьми, сім'ями і групами в громаді за місцем проживання;
2. Робота в місцевих агенціях або між агенціями – робота з місцевими філіалами організацій, федерацій та іншими відділами великих організацій у співпраці з місцевими державними та добровільними організаціями.
3. Регіональна та національна робота по плануванню громади – розробка проблем економічного розвитку, планування життєдіяльності місцевої громади[7, с. 48].

В практичній діяльності соціальних працівників в США дані рівні діяльності є безперервними та мають тісні взаємозв'язки один-з-одним. Робота в місцевих громадах в рамках департаментів соціальних служб включає як роботу по місцю проживання так і діяльність місцевих агентств і роботу між ними. Як правило, діяльність зосереджується на розвитку служб для однієї чи більше груп клієнтів. Проте, робота агентств та робота по соціальному плануванню громади є центральними для роботи в громаді, тим не менш деякі вчені звертають увагу на небезпеки роботи на цих рівнях.

Зокрема, А. Твелвтриз (A. Twelvetrees) зазначає, що робота по соціальному

плануванню може призвести до заміни соціальними працівниками собою громади загалом, яку вони мали б навчати та підтримувати. Дане положення привертає увагу до різноманітних підходів до роботи в громаді, таких як директивні та недирективні методи [9, с. 90].

Так, дослідник соціальної роботи в громаді, Т. Баттен (T. Batten), методи роботи в громаді поділяв на директивні та недирективні. Недирективні методи, характеризувались Т. Баттеном, як такі за яких рішення і дії виникають у самих членів громади. Характерним для даного методу є процес самовизначення, тобто процес, коли громада визначає свої власні потреби, працює над власними планами та їх реалізацією. В даному випадку соціальний працівник виступає активним помічником в даному процесі. Директивні ж методи являються тими, де головні рішення приймають офіційні особи, лідери або дорадчі органи, і на їх основі створюються програми та політика для життєдіяльності громад. В даному випадку, характерним є нав'язування, а не самовизначення. Активна участь громади, в даному випадку, обмежується комітетом чи внутрішньою адміністративною групою [5, с. 94].

Попри те, незалежно від обраної моделі чи методів діяльності в громаді, особливостей відносин між групами, суб'єкти взаємодії, які прагнуть змін у громаді, повинні підтримувати комунікацію з системою, на яку спрямовані зміни. Бажаних змін у громаді найчастіше досягають завдяки використанню різнопланових підходів, запланованих на аналізі динаміки процесів у громаді.

Загалом для сучасних Сполучених Штатів Америки притаманною є поліспрямованість соціальної роботи. Виділяють соціальних працівників церкви, соціальних працівників у армії, медичних соціальних працівників, сімейних соціальних працівників. Соціальні працівники працюють з клієнтами, які переживають пониження соціального статусу у зв'язку з матеріальними труднощами; допомагають у вирішенні сімейних проблем (неповні сім'ї, підліткові девіації, допомога подружжям, які переживають кризу у стосунках, запобігання насильству в сім'ї та реабілітація жертв сімейного насильства тощо)[4, с. 26]. Також соціальна робота і можливість отримання соціальних послуг поширюються на безробітних, людей з інвалідністю; соціальні працівники працюють над вирішенням життєвих проблем так званих маргіналів – алкоголіків, наркоманів, повій, гомосексуалістів, хворих на ВІЛ/СНІД [2].

Таке значне різноманіття клієнтів соціальних служб пояснює особливості чинних освітніх стандартів, їх практичну орієнтованість, адже неможливо сформувати конкретні вміння та навички в процесі аудиторної роботи, шляхом простого засвоєння певного набору фактичного матеріалу, моделей поведінки та певних стратегій вирішення конкретних ситуацій.

Національна асоціація соціальних працівників США виділяє наступні напрямки роботи професійних соціальних працівників: відновлення або підвищення потенціалу особи та її родини, або груп осіб до соціального функціонування, і роботи, для створення соціальних умов, які підтримують громади її

потребує; практика соціальної роботи вимагає знання людського розвитку та поведінки, соціальних, економічних та культурних установ, і взаємодії всіх цих факторів; соціальні працівники допомагають людям з усіх верств суспільства вирішувати свої потреби; соціальні працівники допомагають людям подолати деякі з життя найскладніших проблем: бідність, дискримінація, зловживання, наркоманія, фізична хвороба, розлучення, втрата, по безробіттю, навчальні проблеми, інвалідності і психічних захворювань; вони допомагають запобігати кризам і адвокат осіб, сімей і громад, щоб більш ефективно справлятися зі стресами повсякденного життя [6].

Різноманітність практики соціальної роботи та необхідність формування фахових якостей ще в процесі навчання зумовлюють ситуацію, коли частина персоналу соціальних служб представлена асистентами та помічниками соціальних працівників. Як правило, це студенти, що в такий спосіб проходять практику та здобувають можливість формування фахових компетенцій іще в процесі навчання

Таким чином, аналіз досвіду США як країни з давньою традицією соціальної роботи та ефективною моделлю підготовки соціальних працівників дає змогу виокремити та запропонувати до впровадження окремі його ідеї та складові. Подальше дослідження методів та моделей здійснення соціальної роботи в США дозволить виокремити та виділити основні моделі для імплементації багаторічного досвіду в практичній діяльності в Україні. Перспективами подальших досліджень є здійснення порівняльного аналізу навчальних планів та програм з підготовки соціальних працівників, дослідження основних технологій здійснення соціальної роботи в місцевих громадах США.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. для ВНЗ / О. В. Безпалько. - К. : Центр навч. літ., 2005. - 176 с.
2. Пономаренко, О. В. З історії започаткування соціальної роботи в Америці / О. В. Пономаренко // Вісник Запорізького державного університету. – 2002. – № 1. – С. 2-5.
3. Теорії і методи соціальної роботи [Текст]: підручник / Т. В. Семигіна [та ін.]; ред. Т. В. Семигіна, І. І. Мигович. - К. : Академвидав, 2005. – 328 с.
4. Тименко, В. М. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України : спільність і відмінності: наукове видання / за заг. ред. Л. П. Пуховської. – К. : Автореферат, 2003. – 64 с.
5. Batten T. The Non-Directive Approach in Group and Community Work. – Oxford., 2007. – 203 p.
6. Encyclopedia of Social Work (National Association of Social Workers). – N.Y., 2014. – pp. 2238 – 2247.
7. Gulbenkian Foundation, Community Work and Social Change, Harlow: Longman, 1997. – 102 p.

8. Rothman, J. Erlich, J.L., & Tropman, J.E. Approaches to community intervention. Strategies of Community Intervention (6th edn.). Itasca, IL: F.E. Peacock, 2001. – pp. 27 – 64.
9. Twelvetrees, A. Community Work, London: Macmillan, 2013. – 147 p.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Bezpal'ko O. V. Sotsial'na robota v hromadi : navch. posib. dlya VNZ / O. V. Bezpal'ko. - K. : Tsentr navch. lit., 2005. - 176 s.
2. Ponomarenko, O. V. Z istoriyi zapochatkuvannya sotsial'noyi roboty v Amerytsi / O. V. Ponomarenko // Visnyk Zaporiz'koho derzhavnoho universytetu. – 2002. – № 1. – S. 2-5.
3. Teoriyi i metody sotsial'noyi roboty [Tekst] : pidruchnyk / T. V. Semyhina [ta in.] ; red. T. V. Semyhina, I. I. Myhovych. - K. : Akademvydav, 2005. - 328 s
4. Tymenko, V. M. Profesiyna pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh SSHA i Ukrainy : spil'nist' i vidminnosti: naukovе vydannya / za zah. red. L. P. Pukhovs'koyi. – K. :Avtoreferat, 2003. – 64 s.
5. Batten T. The Non-Directive Approach in Group and Community Work. – Oxford., 2007. – 203 p.
6. Enciclopedia of Social Work (National Assotiation of Social Workes). – N.Y., 2014. – pp. 2238 – 2247.
7. Gulbenkian Foundation, Community Work and Social Change, Harlow: Longman, 1997. – 102 p.
8. Rothman, J. Erlich, J.L., & Tropman, J.E. Approaches to community intervention. Strategies of Community Intervention (6th edn.). Itasca, IL: F.E. Peacock, 2001. – pp. 27 – 64.
9. Twelvetrees, A. Community Work, London: Macmillan, 2013. – 147 p.

А. А. Попова. Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна.

Социальная работа в местных сообществах Соединенных штатов Америки: методы и модели.

A. O. Popova. Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Social work in local communities in United States of America: methods and models.

E-mail: a.popova@kubg.edu.ua

РАГРИНА Ж.М.,
преподаватель, кафедра языковой
подготовки,
Запорожский государственный
медицинский университет,
г. Запорожье, Украина

УЧЕТ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье раскрываются основные особенности профессионально ориентированной диалогической речи медиков. Обосновывается необходимость учета коммуникативных потребностей для эффективного обучения профессионально ориентированной диалогической речи иностранных студентов медицинских специальностей.

Ключевые слова: коммуникативные потребности, диалог, диалогическая речь, профессионально ориентированное общение.

У статті розкриваються основні особливості професійно орієнтованої діалогічної мови медиків. Обґрунтовується необхідність врахування комунікативних потреб для ефективного навчання професійно орієнтованої діалогічної мови іноземних студентів медичних спеціальностей.

Ключові слова: комунікативні потреби, діалог, діалогічне мовлення, професіонально орієнтоване спілкування.

Professionally oriented learning a foreign language now recognized as a priority in the renewal of education. By profession oriented learning refers learning based on the needs of students in learning a foreign language, dictated by the characteristics of their future profession or specialty. It involves a combination of mastering professional-oriented foreign language with the development of personal qualities of students, knowledge of the culture of the country of the

studied language and the acquisition of specific skills, based on the professional and linguistic knowledge. Professionally oriented learning a foreign language in not language high schools includes components such as learning a foreign language as a means of mastering the profession and as a means of professional communication. The article describes the main features of the professional oriented dialogue speech physicians. The research is devoted to the explanation of necessity teaching professionally oriented dialogic speech with understanding the communicative needs of foreign medical students.

Key words: *communicative needs, dialogue, dialogue speech, professionally oriented communication*

Любая речь, в том числе и профессиональная, является диалогической. Этим объясняется повышенное внимание к обучению общению в профессиональной сфере, а также активизацией интереса к личностным и социальным сторонам речевой деятельности говорящего. Многочисленные исследования XX и начала XXI века убеждают, что реализация и интерпретация стратегий речевого общения не может осуществляться без учета многообразных личностных, этно- и социально-культурных аспектов коммуникативного процесса (В.И. Карасик, В.В. Красных, Л.А. Шкатова, Е.В. Харченко).

Профессия врача относится к числу так называемых «лингвоактивных» профессий (термин Н.И. Ф. Формановской), где одним из профессионально востребованных качеств специалиста является способность беспрепятственно общаться, устанавливать контакт с пациентами.

«В современном мире существует большое количество профессий, где владение навыками эффективного общения и осознанное применение приемов речевого воздействия является профессиональной нормой, что обуславливает соответствующие требования к коммуникативной компетенции специалиста. Однако до настоящего времени теоретически не осмыслены стратегически важные для врача приемы речевого воздействия, не эксплицированы принципы теоретического маневрирования в сложных коммуникативных ситуациях» [1]

«Удовлетворительность пациента лечением в значительной степени зависит от того, было ли общение с врачом положительным, что напрямую связано с качеством коммуникативного воздействия» [1]. Наиболее часто встречающаяся жалоба пациентов — неспособность практикующих врачей-иностранцев внимательно выслушать жалобы, дать ясные и понятные ответы и, в первую очередь, точно выявить проблемы, с которыми пациент пришел на прием.

Сегодня врач должен не только квалифицированно ставить диагноз, назначать лечение, но и качественно общаться с пациентами. Следовательно, для

достижения целей экстралингвистического порядка очевидна необходимость поиска эффективных способов взаимодействия в коммуникативной среде «врач-пациент».

Таким образом, **актуальность** исследования заключается в обосновании необходимости учета коммуникативных потребностей иностранных студентов медицинских специальностей при обучении их профессиональному общению на русском языке.

Цель статьи состоит в характеристике коммуникативных потребностей будущего медика, которые следует учитывать при обучении профессиональному общению.

Предметом статьи является профессионально ориентированная диалогическая речь.

Новизна работы заключается в самом предмете анализа – в проблеме, которая еще недостаточно разработана в современной методике, так как существует дефицит специальной литературы, в которой были бы представлены наиболее востребованные в медицинской практике приемы речевого воздействия и описаны типичные модели речевого общения с пациентами.

Указанные лингвометодические «лакуны» объясняются отсутствием целостного системного описания медицинского дискурса в плане реализации в нем специфического репертуара коммуникативных целей, определяющих деятельность врача

Работая в клиниках, больницах, поликлиниках в процессе учебно-профессиональной практики, выполняя при этом различные социальные роли (санитара, медицинской сестры, интерна, клинординатора, врача и т.д.), иностранный студент медицинского учреждения вынужден вступать в коммуникацию на русском языке. Потребность такого общения возникает у студента-медика до начала конкретного коммуникативного акта, т.к. эта потребность порождается самой учебно-профессиональной деятельностью студента, следует из нее. При этом конкретную мотивацию речевое поведение приобретает, когда появляется конкретный партнер по общению. В процессе трудовой деятельности медицинские работники вступают в общение как друг с другом, так и с непрофессионалами: пациентами, родственниками последних.

Поэтому определение необходимых для иностранных студентов-медиков навыков и умений речевого общения естественно начинать с анализа деятельности обучаемых в условиях реальной коммуникации, а именно с психологических и коммуникативных особенностей профессионально ориентированной диалогической речи.

Из множества диад профессионального медицинского общения, по мнению исследователей (Борзенко С.Г., Балаян А.Р., Гейченко Е.И.), наиболее существенными для студента-медика являются следующие:

1) «врач – врач» (коллега, главврач, заведующий отделением, преподаватель, профессор и т.д.);

- 2) «врач – младший медицинский персонал»;
- 3) «врач – пациент»;
- 4) «врач – родственники пациента».

Речевые умения обучаемого, выступающего в процессе общения в социальной роли врача, особенно важны в диаде «врач – пациент». Более того, именно здесь знание русского языка во многом определяет профессиональную адекватность обучаемых.

Среди коммуникативных ситуаций, выделенных в диаде «врач – пациент» («госпитализация», «первичный осмотр больного, постановка диагноза», «лечение», «выписка»), наиболее важной для обучаемых является «первичный осмотр больного, постановка диагноза», так как именно в указанной ситуации общения определяется характер отношений врача с больным, создается необходимая доверительная атмосфера, которая во многом обуславливает успешность диагностики, с одной стороны, и результативность лечения в целом, с другой.

Следовательно, от грамотно построенного диалога зависит достижение главной коммуникативной цели профессионального медицинского общения – установление диагноза, отсюда главной задачей обучения русскому языку в медицинских вузах видится обучение профессиональному медицинскому диалогу «врач – пациент».

Под диалогом понимается определенная форма речи, при которой в равной степени активны все ее участники, то есть это произвольный и реактивный (быстро осмысливаемый) процесс двустороннего обмена информацией. Для успешного ведения диалога обучаемый должен овладеть следующими речевыми действиями:

- формировать запрос информации (коммуникативно и ситуативно мотивированные вопросы);
- удовлетворять запрос информации (т.е. коммуникативно и ситуативно адекватно отвечать на вопросы);
- сообщать информацию в целях ее последующего обсуждения;
- выражать оценочные суждения по поводу полученной информации (реплики согласия / несогласия / сомнения / подтверждения ее истинности и т.д.).

С точки зрения психологии, в основе диалогической речи лежат различные определенные типы речевого поведения, которые соответствуют определенным психологическим критериям. Например, в классификациях Ф.Кайнца и Б. Скиннера таким критерием является мотивация. Этот критерий позволяет рассматривать диалог как вид речевого поведения, где «мотивация идет «снаружи», то есть речь не спонтанна в строгом смысле слова, а является ответом на поставленный собеседником вопрос» [6, с. 17].

К сущностным характеристикам диалога относятся прежде всего наличие как минимум двух собеседников, между которыми происходит обмен речевыми

высказываниями, обязательную смену говорящих лиц (то есть должна наблюдаться попеременная адресация речи). При этом в процессе диалога происходит одномоментная подготовка собственных высказываний, их реализация и восприятие своей речи и речи собеседника на слух [5].

Необходимо отметить, что степень диалогического общения зависит от уровня владения языком, достигнутого учащимися в ходе обучения в рамках той деятельности, которая реализуется на занятиях в виде различных сфер общения.

Н.В. Елухина выделяет четыре признака речевого общения, которые участвуют в обучении иноязычному диалогическому общению [4]:

1) Наличие партнера по общению. Этот признак общения свидетельствует о присутствии собеседника, с которым учащийся стремится установить контакт. В этом случае диалог происходит между учащимися в группе, которые находятся в равных условиях, а также с преподавателем.

2) Наличие мотива как побуждения к деятельности. Побуждением к деятельности всегда является мотив, лежащий в основе выбора действий и поступков личности. Для того, чтобы диалогическое общение на занятиях было мотивированным, оно должно служить целям удовлетворения речевых потребностей учащихся. Следовательно, в ходе занятия преподаватель должен стремиться к созданию условий для осуществления потребностей. Такие условия создаются с помощью различных ситуаций общения в виде средств зрительной или слуховой наглядности / опоры

На занятиях по языку диалогическое общение может быть учебным и не учебным. Важно, чтобы учебное общение постепенно переходило в не учебное. Это возможно, если темы и ситуации, предложенные для обсуждения в процессе общения, представляют для учащихся интерес и несут новую для них информацию.

3) Реализация коммуникативных функций. Диалогическое общение призвано выполнять определенные коммуникативные функции. Очень важно, чтобы в процессе обучения любой акт общения выполнял определенную коммуникативную функцию: говорящий должен отдавать себе отчет, зачем он говорит, что он хочет сказать своему собеседнику и, учитывая это, наилучшим образом организовать свое высказывание. Его собеседник, в свою очередь, должен правильно понять задачу говорящего и адекватно отреагировать. Поэтому необходимо, чтобы коммуникативная задача была ясна, а предъявляемое сообщение – доступно по содержанию и по форме и представляло интерес.

4) Наличие ситуации общения. Акт общения протекает в рамках определенной ситуации, которая и является стимулом для обмена мыслями между участниками общения. Ситуация в значительной степени определяет поведение участников общения. Однако в условиях аудиторного занятия ситуация носит преимущественно учебный характер и, следовательно, здесь имеет место учебный тип общения. Чтобы учащийся был подготовлен к ино-

язычному общению в естественных условиях, необходимо его к этому специально готовить с помощью воссоздаваемых на уроке ситуаций, с которыми ему придется сталкиваться в реальной жизни, за пределами аудитории [4].

Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного диалогического общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Профессионально ориентированный медицинский диалог осуществляется благодаря специальным знаниям, регулируется совокупностью кодифицированных норм, установленных правил, достаточно четких и определенных, которые затренировываются в ходе специальной подготовки. Нормативные профессиональные рамки обусловлены целями, способами, критериями оценки, специфическими для каждого отдельного вида практической деятельности.

В механизме профессионально ориентированного диалогического общения, в том числе и общения в медицинской сфере, выделяют следующие компоненты: а) цели (ради чего специалист вступает в общение); б) содержание (информация, которая передается от одного специалиста к другому); в) средства или способы кодирования, переработки и расшифровки информации; г) каналы, по которым информация передается.

Как и любой другой диалогический текст, профессиональный диалог медика членится на содержательные блоки, объединенные тематически. Каждому из них соответствует своя коммуникативная цель. В первичной беседе с пациентом врач запрашивает информацию о [2]:

- паспортных данных;
- причинах обращения к врачу;
- основных и дополнительных жалобах;
- характере и локализации боли;
- причинах и времени настоящего заболевания;
- ранее перенесенных заболеваний и наличии наследственных заболеваний и вредных привычек;
- зависимости характера боли от физиологической функции, зависимости боли от характера трудовой деятельности;
- характере симптомов настоящего заболевания;
- результатах лабораторных исследований и т.д.

Обнаруживается определенная тематическая целостность этих блоков, основанная на коммуникативной преемственности реплик, из которых каждая последующая опирается на предыдущую. Данная коммуникативная преемственность образует тематическую цепочку, где каждая последующая реплика разви-

вает, продолжает предыдущую, продвигая мысль от уже известного к неизвестному, новому.

Вступая в речевое взаимодействие с пациентом, врач последовательно конкретизирует, опредмечивает свою речевую потребность. Предметом речевого общения становится конкретный больной, его конкретное заболевание. Конечной целью врача в процессе указанного взаимодействия является быстрейший выход на основную цель (диагноз заболевания).

При этом студент-иностранец медицинского института должен уметь, в частности, запросить информацию: о причинах обращения к врачу, о локализации боли, о характере боли, о ранее перенесенных заболеваниях, о предыдущем лечении и т. д. Для получения необходимой информации необходимы различные способы модально-диктальной ориентировки [3].

Диктальными называются вопросы врача, выясняющие наличие или отсутствие определенного факта, запрашивающие его констатацию или опровержение и соотносящиеся с данными, которые находятся вне ощущений пациента. Это такие вопросы: «Когда вы к нам поступили?», «Где вы жили раньше», «Обращались ли за медицинской помощью ранее»? и т.д.

Модальными называются вопросы, выясняющие субъективные (личностные) ощущения пациента, его мнение о фактах, о событиях, его оценку тех или иных явлений. Это вопросы типа: «Скажите, какой характер носят боли?», «Как вы думаете, что провоцирует появление болей?», «Боли иррадируют / отдают куда-то?» и т. д. В модальных вопросах могут присутствовать модальные слова, частицы, вводные конструкции, глаголы «чувствовать», «считать», «жаловаться», «ощущать» и т. п.

В профессиональном медицинском диалоге, запрашивая либо уточняя информацию, врач в вопросе может выдвигать гипотезу, подсказывать пациенту варианты ответов в виде альтернативных вопросов, т.е. использовать антиципацию. В структуре таких вопросов уже заложены варианты ответов: «Какие у вас боли? Постоянные или приступообразные?», «Боль иррадирует влево или вправо?», «Боли сильные или слабые?».

Опытный врач в разговоре с пациентом умело пользуется таким лингвистическим явлением, как «тактические плацдармы»: «так», «хорошо», «ясно», «понятно», повторение реплики пациента или ее части служат «передышкой», «таймаутом» для обдумывания следующего вопроса.

В целом модально-диктальная ориентировка, способы запроса и уточнения информации, «тактические плацдармы» и являются составляющими слагаемыми коммуникативного приема врача.

Отсюда наиболее уместными для обучения профессиональному медицинскому диалогу видятся диалог-расспрос и диалог-обсуждение.

Профессионально ориентированный диалог-расспрос характеризуется наличием одной конкретной темы (например, больной на приеме у врача, покупка лекарств в аптеке). Ответы на вопросы могут варьироваться от лаконичных

до развернутых. Во время диалога-расспроса должны формироваться умения студента задавать вопросы, переспрашивать, уточнять информацию у собеседника, выражать сомнение, неуверенность. Следует отметить, что вопросы являются одним из основных объектов анализа в профессиональной коммуникации врача и пациента, а также выступают главным типом коммуникационного поведения врача при встрече с пациентом и основной формой его профессиональной речевой деятельности. В диалоге-расспросе при помощи вопросов вводится и развивается тема, происходит обмен информацией между участниками с целью выявления состояния здоровья пациента, осуществляется постановка верного диагноза и назначение лечения.

Как фактор динамичности процесса общения, вопросы врача являются элементом, побуждающим пациента к сообщению информации, активизирующим речевое действие в диалоге.

Наиболее трудным является диалог-обсуждение, диалог-дискуссия, когда собеседники пытаются принять определенное решение, прийти к каким-либо выводам, привести аргументы и доказательства. Такие диалоги спонтанны и могут возникать на разного рода международных конференциях, консилиумах, форумах медицинских работников и т.д.

Обучение ведению диалога-дискуссии по специальности позволяет индивидуализировать учебный процесс, создать условия творческого напряжения, результатом которого может быть устное высказывание каждого студента. Обязательное условие такого диалога – проблемный вопрос. Например, студенты на занятиях могут участвовать в обсуждении таких проблем, как профессия врача и ее специфика, трансплантация органов, характеристика нетипичных заболеваний, врачебные ошибки и их причины. Предмет обсуждения может быть задан при помощи мотивационно-стимулирующего текста, просмотра аутентичного видеоматериала.

Таким образом, профессионально ориентированная подготовка будущих медиков к иноязычному общению будет успешной, если создать условия для практического использования иностранного языка как средства осуществления видов профессиональной речевой деятельности. Отсюда видится необходимым обучение иностранных студентов медицинских вузов профессионально ориентированной диалогической речи на русском языке.

Список використаних джерел:

1. Акаева Э.В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса / Э.В. Акаева: диссертация... кандидата филологических наук : 10.02.01 Омск, 2007. – 149 с.
2. Борзенко С.Г. Обучение иностранных студентов-медиков профессиональному общению на русском языке / С.Г. Борзенко: дисс. .канд. пед. наук. – М., 1980. – 205 с.

3. Борзенко С.Г. Определение компонентов общения медиков / С.Г. Борзенко // РЯЗР, 1982. – № 4. – С.51– 59.
4. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации / Н.В. Елухина. – М., 1995
5. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М., 1974;
6. Йотов Ц. Диалог в общении и обучении / Ц. Йотов. – София: Народна просвета, 1979. – 186 с.

References:

1. Akaeva E.V. Communicative strategies of professional medical discourse / E.V. Akaeva. – Omsk, 2007. – 149 p.
2. Borzenko S.G. Training of foreign medical students of Russian professional dialogue / S.G. Borzenko. – М., 1980. – 205 p.
3. Borzenko S.G. Components of medical communication / S.G. Borzenko // РЯЗР, 1982. – №4. – P. 51– 59.
4. Yeluhina N.V. Oral communication in the classroom, the means and methods of its organization / N.V. Yeluhina – М., 1995
5. Leontyev A.A. Basic theory of speech activity / A.A. Leontyev – М., 1974
6. Yotov C. Dialogue in communication and in education / C. Yotov – Sofia: Narodna prosveta, 1979. – 186 p.

Ж. М. Рагрина. Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.
Учет коммуникативных потребностей как условие эффективного обучения профессионально ориентированной диалогической речи иностранных студентов-медиков.

Z. M. Ragrina. Zaporozhye State Medical University, Zaporozhye, Ukraine.

Analysis of communicative needs for effective teaching professionally oriented dialogic speech of foreign medical students.

E-mail: ragrinazhanna@mail.ru

RAILIANOVA VIKTORIIA

PhD, associate professor
Teacher, Dnipropetrovsk National
University named after O. Gonchar,
Dnipropetrovsk, Ukraine

LINGUISTICS, PSYCHOLINGUISTICS, NEUROLINGUISTICS: USEFUL DEVELOPMENTS FOR LANGUAGE EDUCATORS

The purpose of this article is to explore the intersections between research in linguistics, psychology and neurosciences. Here it is given a brief outline of recent developments in psychology and the neurosciences which have led to clear and powerful insights in neurolinguistics about how our brains work and how these neurological functions shape our language. These findings may have implications for language educators. For one thing, teachers can make a difference in brain development. There certainly would be a positive outcome if some of these insights could be applied to the language classroom.

Key words: *linguistics, psycholinguistics, neurolinguistics, neuropsychology, neuroscience, cognitive neuroscience of language*

Мета цієї статті полягає у вивченні перетинів між дослідженнями в галузі лінгвістики, психології та нейронаук. Тут дається короткий опис останніх подій у психології та нейронауки, які привели, щоб очистити і потужні ідеї в нейролінгвістиці про те, як наш мозок працювати і як ці неврологічні функції формувати нашу мову. Ці дані можуть мати наслідки для мови педагогів. З одного боку, вчителі можуть зробити різницю в розвитку мозку. Там, звичайно, було б позитивним результатом, якщо деякі з цих прозрінь можуть бути застосовані до мови класі.

Ключові слова: *лінгвістика, психолінгвістика, нейропсихологія, нейролінгвістика, неврологія, когнітивної нейронауки мови*

Цель этой статьи заключается в изучении пересечений между исследованиями в области лингвистики, психологии и нейронаук. Здесь дается краткое описание последних событий в психологии и нейронауки, которые привели, чтобы очистить и

мощные идеи в нейролингвистике о том, как наш мозг работает и как эти неврологические функции формируют наш язык. Эти данные могут иметь последствия для языка педагогов. С одной стороны, учителя могут сделать разницу в развитии мозга. Там, конечно, было бы положительным результатом, если некоторые из этих прозрений могут быть применены к языку классе.

Ключевые слова: лингвистика, психолінгвістика, нейропсихологія, нейролінгвістика, неврологія, когнітивної нейронауки языка

Following M. Grimaldi [12] I begin with two quotations:

Linguistic structure is no less real than speech, and no less amenable to study. Linguistics signs, although essentially psychological, are not abstractions. The associations, ratified by collective agreement, which go to make up the language are realities localized in brain. [11]

The distinctive features would be more than a universal schema for classifying phonemes in all their diversity across languages; the features would be “real” in the sense of being universal neural mechanisms for producing and for perceiving sounds of speech. [13]

As a linguist, it is interesting to note that Saussure’s and Jakobson’s works were in some way stimulated by contributions from neuroscience during their lives. Moreover, following the view of Baudouin de Courtenay [1], who suggested that a study of language pathology may contribute to the understanding of language structure, R. Jakobson was the first linguist to apply linguistic theory to aphasia research. [15] The early interest of leading linguists on the neural correlates of language seems symptomatic of the development that, between the end of the 20th and the first decade of the 21st century, have led linguistics to the promising field of the cognitive neuroscience of language (CNL). Although the entry of linguistics into the field of cognitive neuroscience has been of extreme importance for the potential development of an integrated discipline, this progress has raised some crucial issues and controversies due to a problematic dialogue resulting from different scientific traditions involved.

But at first I briefly outline the field of research and discuss the role of linguistics and other disciplines in cognitive neuroscience. The CNL is a part of the wide multidisciplinary field of cognitive science, which emerged through a long period of gestation between the late 1950s and the 1980s by renewing and further developing very old issues that culminated in the scientific revolution of the 17th century. The CNL involves different disciplines, including psychology, computer science, neuroscience, linguistics, philosophy and anthropology, that converged at

a particular stage in their history to study what human cognition is, what it does and how it works. Indeed, most of the preparatory developments that led to this convergence previously occurred in the computer sciences, psychology and neuroscience. In the last phases of this gestation, with the birth of generative grammar, Noam Chomsky transformed linguistics by placing it coherently within the field of cognitive science. [8] The turning point in the transformation was the rejection of the behaviorist's account of language and the emphasis place on the assumption that the faculty of language is embedded within the broader architecture of the mind-brain. Chomsky's incursion into psychology generated a number of controversies that are still ongoing. However, the generative grammar framework has had a broad practical impact for the maturation of cognitive science because it initially offered a model that was coherent with variety disciplines, such as psychology and artificial intelligence that attempted to answer the question of how mental representation and computation work together.

While disciplines such as psychology and linguistics contributed to the birth of cognitive science only after undergoing internal revolution and artificial intelligence had already been created, 19th century neuroscience first developed the idea that the brain was not merely an organ where mental processes occurred, but a system of integrated components performing different and specific mental functions.

With respect to the CNL, starting with the Broca-Werimcke-Lichtheim classical model (reviewed and modified by Geschwind), the first decade of the 21st century has seen psychologists, neuroscientists and linguists make an impressive range of efforts to test, evaluate and investigate the neural correlates of language and to develop new functional-anatomic models of language and speech.

By reassembling the pieces of the puzzle, we can legitimately think that in the current state of research, a common program exists by which psychology, neuroscience and linguists are unified by the aim to jointly investigate the nature of the knowledge of language, the acquisition processes of language, the biological mechanisms that permit the elaboration and the use of such knowledge and the neural computations involved in these processes.

Unfortunately, a cohesive correlation between language theory and neuroscientific methods is extremely complex. Scholars from different disciplines involved in the study of CNL separate sounds, words and sentences. Others "[...] investigate not linguistic units, but activities, such as speaking, listening, reading and writing." [12]

Although Chomsky's perspective has facilitated and stimulated the birth of cognitive science, this occurred at the cost of the neuroscientific perspective. From its birth, the generative approach to language (specifically the notion of Universal Grammar) theoretically separated the study of linguistic representations from the

study of the neurophysiological process producing them.

The theory of Universal Grammar suggests that some rules of grammar are hard-wired into the brain, and manifest without being taught. As human beings we are all born with capability for language. And within those capabilities there are some that are shared by some languages and some that are not. As Beebe [4] tells us, those capabilities that are shared by all languages, or “rules”, are called the Universal Grammar. That is, there are properties that all possible human languages have in common. These rules or descriptions are already within the child’s language “organ”, as Chomsky called it, or the Language Acquisition Device. Steven Pinker tells us that most of these rules come in the form of “if a language has a feature X, it will also have the feature Y.” For example, rules that are widely considered as part of Universal grammar include:

If a language is head-initial (like English), it will have prepositional phrases;

If and only if it is head-final, it will have post-positional phrases.

Perhaps the more easily remembered rule is this: if a language has a word for purple, it will have a word for red [14]

When this theoretical position is applied to second language learning, V.J.Cook [18] argues that the same argument should apply: a second language learner comes to show evidence of knowing facts that he or she has not been taught. But there is a vital difference: the second language learner already has available a grammar that itself has involved applying the principles of the Universal Grammar.

This question is answered in the negative by the Critical Period Hypotheses proposed originally by Lenneberg [16], which claims that after a certain age the principles and parameters of the Universal Grammar are no longer accessible to the learner.

If the theory is correct, the Universal Grammar is as much a part of a human being as is any other physiological organ.

So one can consider language as a component of the human mind-brain, the specialized “language organ”, in addition to other cognitive systems [9].

Fred Genesee, from McGill University tells us that “new evidences suggests that the brain is much more malleable than previously thought.” [19] Recent findings indicate that the specialized functions of specific regions of the brain are shaped by experience and learning.

So if language is a component of the mind-brain that yields experienced-based knowledge of language. An explicative model, based on an effective formal apparatus, would be able to capture the mental computations underlying language. The explanatory power of a formal apparatus permits an implicit knowledge of language structure and language rules. Again referring to Genesee: “Our understanding of the brain is continually evolving. Thus our interpretation of the

implications of findings from brain-based research for teaching and learning should also continually evolve. At present, brain research cannot prescribe what we should teach, or how we should organize complex sequences of teaching. Educators should abandon their traditional sources of insight and guidance when it comes to planning effective instruction. They should continue to draw on and develop their own insights about learning based on their classroom experiences and classroom-based research to complement the insights that are emerging from advances in brain research.”

One of the many aspects in psycholinguistics which may be useful for second language educators is determination of psychological characteristics which contribute to successful second language acquisition and learning. Here we should make a distinction between what has been learned formally, that is what we call *learning*, and what has been acquired naturally, that is *acquisition*. To make such a distinction it is widely used Krashen’s Monitor Model and his 5 hypotheses: the Input Hypothesis, the Monitor Hypothesis, the Natural-Order Hypothesis, the Acquisition-Learning Hypothesis and the one we are going to discuss, the Affective-Filter Hypothesis. The last one tells us that a student with a poor attitude toward the target language or toward speakers of that language will not progress as well as those with positive attitude and high motivation, and that student is labeled as having a “high” affective filter.

It is generally thought that those who have a high desire to communicate, those who do not mind imitating native speakers, or those who do not hesitate to eventually sound foolish for their errors, will have more chances to succeed. It’s by making errors that one learns. However, we also know that empathy is a primary initiating factor, and we also know that those who are risk-takers often succeed in areas more related to communication, but not necessarily linguistic accuracy. The implication in all of this is that since these are personality variables, external manipulation or intervention can somehow change them. Yet it is difficult, when dealing with the affective variables of those learning languages, to even begin to think about changing personalities. For these reasons it is so difficult to find solid empirical evidence to help us determine what the elusive successful language learner is.

Researches in psycholinguistics give answers on such questions as how the existence of affective factors work to the improvement or detriment of second language learning and acquisition. For that purpose Bernard Spolsky suggested Model for second language learning. The model involves the interaction of several clusters of interrelated conditions. If to be more precise he proposes 74 conditions which are relevant to second language learning. But he states that this model doesn’t give a clear set of guidelines for teachers to their practice. Actually the model shows that there are in fact multiple paths to a complex set of outcomes.

The model may be presented schematically as follow:

Social context provides **Learning opportunities** and at the same time leads to **Attitudes** which appear in the learner as **Motivation** which joins with other personal characteristics such as **Age, Personality, Capabilities, Previous knowledge**, all of which explain the use the learner makes of the available **Learning opportunities** the interplay between learner and situation determining **Linguistic and non-linguistic outcomes for the learner**.

By all means there exists some more models but this one is known as the latest.

What about neuropsychology? Does it have the results useful for a teacher?

Now we may summarize research evidences on the neuropsychology of bilingualism and second language performance. There are a number of hypotheses that have been tested, considering stage, manner, modality, environment and age of acquisition, cognitive style, language specific, and socio-ethnic factors. Using either dichotic listening or tachistoscopic viewing tasks, right ear (left hemisphere) and right visual field (left hemisphere) advantage has been studied. Advanced second language learners and bilinguals appear to be equally lateralized in each of their languages. Numerous attempts have been made to disentangle the complex results, and there is a modified stage hypothesis current that claims that there should be greater right hemisphere involvement when adults are in early stages of learning in an informal environment. There is also a possibility of greater left hemisphere involvement in second language learning when subjects are monitoring, or when they have learned the language through reading. There are a number of studies that suggest that language in some bilinguals is more evenly divided between the hemispheres than in monolinguals. There are reported differences (in contradictory directions) according to age of learning. There are hypotheses, but no hard evidence of language-specific differences (Hebrew versus English) and ethnic differences (Navajo versus other groups). Some scientists state that there is greater right-hemisphere involvement in processing languages are learned informally or, conversely, greater left-hemisphere involvement in processing languages that are learned formally.

A series of papers at the 1981 TESOL Convention summarized the state of the art in the field of neurolinguistics and second language acquisition. Some considered the possible relevance of the right hemisphere after language had become lateralized in the left hemisphere, and thinks it could be useful. Genesee reviewed the literature of bilinguals, and concluded that: "The best clinical evidence available suggests that the two languages of the bilingual are not subserved by different neurophysiological substrates." The studies of lateralization are all constrained by available techniques; they have conflicting results, but it is possible to argue that "... use of right and left hemisphere-based processes may be

deployed differently by those who acquire the second language late relative to the first language, and that these strategy differences may characterize processing of both the first and the second languages.”

All mentioned in the article disciplines are young enough but researches conduct great work. Thanks to their work appeared psycholinguistics, neurolinguistics, neuropsychology and the process of formation is ongoing now. One of the latest suggestions is to integrate linguistics and cognitive neuroscience. It is stated that despite extensive knowledge acquired regarding the physical structures of the brain in relation to language, this knowledge by itself has so far not been able to provide a comprehensive picture of how brain functioning performs the mental processes we use in producing and understanding language and speech. Crucially, this new course does not have to change the fundamental goals of linguistic theory but can instead advance them. The suggested modal should fruitfully integrate the two fields of study. Here linguistic assumptions and notions that are already theoretically verified play an important role in functionally correlating neural data related to complex cognitive representations and computations. A theory that makes explicit predictions about the regions that are involved across levels of language and that can be tested against empirical findings across a battery of neuroanatomical and electrophysiological measures will be crucial in resolving the issues described above. It is clear that this enterprise should be placed on interdisciplinary foundations, incorporating theoretical and methodological approaches both across and within disciplines. In turn, interdisciplinary research presupposes a strong tension among scholars that have different programs, divergent research tools, and most of all, different models of analysis. If future scholars will be able to coherently manipulate different linguistic, psychological, neurophysiological and methodological tools, the asymmetries displayed between linguistics and cognitive neuroscience can hopefully be reduced. The success of this enterprise relies only on a common effort to render these asymmetries compatible.

References:

1. Baudouin de Courtenay, J.N. (1895). Versuch einer Theorie phonetischer Alternationen. Ein Kapitel aus der Psychophonetik. Strassburg: Trubner.
2. Bechtel, W., Graham, G. (1998). A companion to cognitive science. Oxford: Blackwell.
3. Ben Shalom, D., Poeppel, D. (2008). Functional anatomic model of language: assembling the pieces. *The Neuroscientist*, 1, p.119-127.
4. Beebe, L., Giles, H. (1984). Speech-accomodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, p.1-32.

5. Chomsky, N. (1959). Review of skinner's verbal behavior. *Language*, 35, p.26-58.
6. Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its nature, origin and use*. New York: Praeger Publisher.
7. Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge. The Managua lecture*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
8. Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
9. Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), p. 1-22.
10. Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
11. De Saussure, F. (1986). *Course in general linguistics*. Illinois: Open Court.
12. Grimaldi, M., (2012). Toward a neural theory of language: Old issues and new perspectives, *Journal of Neurolinguistics*, doi:10.1016/j.jneuroling.2011.12.002
13. Jakobson, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
14. Jakobson, R. (2007). Linguistics in cognitive science: the state of the art. *The Linguistic Review*, 24, p.347-401.
15. Jakobson, R. (1956). Two aspects of language and two types of aphasic disturbance. In R. Jakobson and M. Halle (Eds.), *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton.
16. Liberman, A.M., Whalen, D.H. (2000). On the relation of speech to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(5), p.187-196.
17. Poeppel, D., Embick, D. (2005). The relation between linguistics and neuroscience. In A. Culter (Ed.), *Twenty-first century psycholinguistics: Four cornerstones* (p.1-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
18. Cook, V.J. (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning. *Applied Linguistics*, 6, p.2-18.
19. Genesee, F., Rogers, P., (1983). The social psychology of second language learning: another point of view. *Language Learning* 33, 209-224.

В. Е. Райлянова. *Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Днепропетровск, Украина.*

Лингвистика, психолингвистика, eurolinguistics: полезные разработки для языка педагогов.

V. Railianova. *Dnipropetrovsk National University named after O. Gonchar Dnipropetrovsk, Ukraine.*
Linguistics, psycholinguistics, eurolinguistics: useful developments for language educators.

E-mail: vika.ray1@gmail.com

РЯБОВА Ю.М.,

аспірантка, кафедра англійської мови,
Чорноморський державний
університет імені Петра Могили,
м. Миколаїв, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядається характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у багатонаціональному середовищі. Автор статті виділяє наступні педагогічні умови підготовки соціальних працівників: педагогічна умова стійкої професійно-орієнтованої мотивації. Умова направлена на побудову внутрішніх мотивів особистості, розуміння мети навчання, розуміння перспективи майбутньої професійної діяльності в контексті опанування соціальним досвідом людства; друга умова виражається у визначенні міждисциплінарних зв'язків, зв'язки фахових дисциплін зі змістом професійної діяльності. Визначення тем з професійно-орієнтованих дисциплін, на їх основі розробка комплексних занять, варіативних навчальних дисциплін, що дозволять сформувати міжкультурну компетенцію; третя педагогічна умова визначає обґрунтоване використання у процесі навчання активних форм, методів та інноваційних засобів навчання. Метою є набуття умінь, планування, моделювання, програмування ситуацій (діяльності), що пов'язана з міжкультурним спілкуванням, гнучкість в спілкуванні, прийняття іншої культури.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних працівників, педагогічні умови, педагогічна характеристика, соціальний працівник, багатонаціональне середовище, професійна діяльність.

В статье рассматривается характеристика педагогических условий подготовки будущих социальных работников к профессиональной деятельности в многонациональной среде. Автор статьи выделяет следующие педагогические условия подготовки социальных работников: педагогическое условие устойчивой профессионально-ориентированной мотивации.

Условие направлено на построение внутренних мотивов личности, понимание цели обучения, понимания перспективы будущей профессиональной деятельности в контексте освоения социальным опытом человечества; второе условие выражается в определении междисциплинарных связей, связи профессиональных дисциплин с содержанием профессиональной деятельности. Определение тем профессионально-ориентированных дисциплин, на их основе разработка комплексных занятий, вариативных учебных дисциплин, которые позволят сформировать межкультурную компетенцию; третья педагогическое условие определяет обоснованное использование в процессе обучения активных форм, методов и инновационных средств обучения. Целью является приобретение умений, планирования, моделирования, программирования ситуаций (деятельности), связанной с межкультурным общением, гибкость в общении, принятие другой культуры.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных работников, педагогические условия, педагогическая характеристика, социальный работник, многонациональная среда, профессиональная деятельность.

In the article general characteristics of pedagogical conditions of future social workers training to work in the multicultural society are highlighted. The author identifies the following pedagogical conditions of social workers training: pedagogical condition of professionally oriented motivation. This condition aimed to build internal motives of the person, understand the future professional activities prospects in the context of mastering the social experience; the second condition is reflected in the definition of interdisciplinary connections and communications of professional disciplines with the professional activity. Determination of topics with professionally-oriented disciplines, on the basis of comprehensive development classes and varied disciplines will create intercultural competence; the third condition defines reasonable use in the study of higher education applicants active forms, methods and innovative learning tools. The aim is the acquisition of skills, planning, design, programming situations (activities), related to intercultural communication, flexibility in communication, acceptance of other cultures.

Key words: social worker's professional training, pedagogical conditions, general pedagogical characteristic, social worker, multicultural society, professional activity.

Постановка проблеми. В умовах формування єдиної світової економіки відбувається руйнування національного суверенітету держав, та як наслідок співіснування людей в багатонаціональному середовищі. З огляду на це перед сучасною педагогічною наукою постає питання підготовки соціальних працівників до роботи в нових умовах. Майбутні фахівці повинні бути підготовлені до виконання професійних завдань. В свою чергу рівень їх професіоналізму перебуває у прямій залежності від соціальної мобільності, як наслідок виникає необхідність підготувати здобувачів вищої освіти до ефективної участі в багатонаціональному середовищі. Такий підхід акцентує увагу на результаті підготовки, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність майбутнього соціального працівника діяти в багатонаціональному середовищі. Окрім цього під час реалізації професійної діяльності соціальному працівнику необхідно знайти спільну мову в конфліктних ситуаціях, переходячі до діалогу культур, або взаєморозуміння в процесі міжкультурної взаємодії.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанню професійної підготовки соціальних працівників приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні вчені А. Капська, І. Зверева, М. Галагузова, О. Мудрик, В. Бочарова. Теоретичним основам і принципам професійної підготовки соціальних працівників приділяється увага таких українських дослідників А. Капської, В. Поліщук, Т. Семигіної, І. Григи, І. Зверєвої, Л. Коваль, С. Хлебика та ін. Питанню педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців приділяють свою увагу такі вчені А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий О. Федорова та інші. У нашій статті ми розглянемо педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.

Мета статті полягає у розкритті сутності поняття «педагогічна умова» та визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Для успішного досягнення поставленої мети необхідно визначити ті педагогічні умови, які сприятимуть процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі, і тим самим забезпечать підвищення якості їх професійної підготовки. По-перше вважаємо за необхідне звернутись до змісту поняття «умови» і з'ясувати його основні характеристики. У працях багатьох науковців викладено значення поняття «умова». Вивчення різних сторін терміну, дасть змогу визначити всі аспекти підготовки соціального працівника.

В тлумачних словниках «умова» розуміється як: правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності, а також умова, як обставина, від якої що-небудь залежить [7]. В довідковій літературі – під умовою розуміється

обставина, в якій відбувається, здійснюється що-небудь.

У філософському розумінні категорія «умова» є однією з провідних поряд з таким, як особистість, діяльність, матерія тощо. «Умова» розглядається як категорія, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких цей предмет існувати, розвиватися не може [1].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу значення терміну в соціології, науці що вивчає внутрішні механізми взаємодії людей. Зокрема, умова розглядається як сукупність загальних явищ та етнічних процесів середовища, що має вплив на формування особистості [5].

Педагоги займають схожу з психологами позицію, розглядаючи умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості.

Опрацьовані літературні джерела свідчать про те, що поняття „умова” розглядається у полі дослідження багатьох наук: філософії, історії, соціології, психології, педагогіки. Звернемо увагу що дефініція є загальнонауковим поняттям, що визначає головним чином упорядкований комплекс заходів. Окрім цього, поняття умова носить соціальний характер, та перш за все говорить про вплив середовища на формування особистості, зокрема, наприклад, соціологія звертає увагу на традиції, ідеали, цінності які мають вплив на сформовані особливості та звички людини.

У контексті досліджуваної проблеми особливого значення набувають ті доповнення до визначення «умова», які акцентують увагу на розвитку особистості. Під кутом зору педагогічного явища «умова» в науковій літературі відображає цілу низку різних уявлень, підходів і концепцій. У працях представників вітчизняної педагогіки педагогічні умови розглядаються як заходи, що сприяють досягненню поставлених цілей і завдань, підвищують ефективність педагогічної діяльності.

В науково-педагогічній літературі умови визначаються як:

- зовнішня обставина, що має істотний вплив на протікання педагогічного процесу, в тій чи іншій мірі свідомого сконструйованого педагогом, який передбачає досягнення певного результату [9];
- результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети [3];
- сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності.

Аналізуючи наявні терміни педагогічних умов, зазначимо різні автори беруть за основу різні ознаки. До елементів середовища відносять: об'єкти навколишньої дійсності; суб'єкти виконання різних видів діяльності; специфі-

ку процесу формування та розвитку особистості; засоби, методи і форми організації та реалізації даного процесу.

Педагогічна система може успішно функціонувати і розвиватися лише при дотриманні певних умов. Для підготовки здобувачів вищої освіти за фахом «соціальний працівник» до професійної діяльності у багатонаціональному середовищі необхідно визначити ті педагогічні умови, що сприятимуть успішному функціонуванню кожного компонента даного процесу. Аналіз психолого-педагогічної літератури стосовно теми нашого дослідження дозволяє нам в якості специфічних принципів виділити наступні: професійної спрямованості (розвиток професійно-особистісних якостей, які необхідні майбутнім фахівцям у їхній професійній діяльності в багатонаціональному середовищі); активності (орієнтацію змісту матеріалу навчальних дисциплін на розвиток суб'єктної активності студента); діалогічності (орієнтацію матеріалу навчальних дисциплін на організацію освітнього процесу у вигляді діалогу); етнографічності (орієнтацію матеріалу навчальних дисциплін на розвиток у студентів умінь оцінки та аналізу будь-яких культурних практик і значень, з якими вони стикаються в процесі професійної міжкультурної діяльності); рефлексії (орієнтацію навчального матеріалу навчальних дисциплін на забезпечення поетапного розвитку рефлексії як основи міжкультурного спілкування).

Системний аналіз науково-педагогічної літератури говорить, про те що педагогічна система не може успішно функціонувати та мати розвиток без визначеного комплексу педагогічних умов. На основі аналізу науково-педагогічної літератури виявлено, що міжкультурна компетенція має складну інтегративну структуру. Визначимо класифікаційні групи педагогічних умов відповідно до яких буде розв'язано визначені педагогічні завдання з огляду на зміст поняття «умови».

Перша педагогічна умова стійкої професійно-орієнтованої мотивації. Складові: мотивація міжкультурного спілкування, навчально-пізнавальна, професійна мотивації, мотивація досягнення результату. Умова направлена на побудову внутрішніх мотивів особистості, розуміння мети навчання, розуміння перспективи майбутньої професійної діяльності в контексті опануванням соціальним досвідом людства. Реалізація даної умови надає змогу оволодіти знаннями, уміньми та навичками в достатньому об'ємі та сформувати необхідні стимули для успішної професійної адаптації в нових умовах. Головні особливості робочої мотивації соціальних робітників називає С. Папанов, В. Савченко: *гуманістична спрямованість діяльності, творча природа праці соціальних працівників, високий ступінь розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості, підвищені емоційно-психологічні навантаження, відсутність нормованого робочого дня, адекватність соціально-економічної підтримки соціальних працівників та їх професійної праці, дефіцит знань і необхідних навичок.*

Друга умова виражається у визначенні міждисциплінарних зв'язків, зв'язки фахових дисциплін зі змістом професійної діяльності. Складові: теоретичні, інструментальні знання в галузі міжкультурної компетенції. Визначення тем з професійно-орієнтованих дисциплін, на їх основі розробка комплексних занять, варіативних навчальних дисциплін, що дозволять сформувати міжкультурну компетенцію. Звертаючи увагу на те, що національні відносини завжди мають ідеологічний характер, а міжнаціональні відносини, навіть маючи стійку об'єктивну основу, розгортаються у сфері почуттів, ілюзій, національних міфів і упереджень, то під час навчання акцент необхідно робити на змісті навчання, що обов'язково повинен бути пов'язаним з системою цінностей та ідеалами.

Третя педагогічна умова визначає обґрунтоване використання у процесі навчання активних форм, методів та інноваційних засобів навчання. Метою є набуття умінь, планування, моделювання, програмування ситуацій (діяльності), що пов'язана з міжкультурним спілкуванням, гнучкість у спілкуванні, прийняття іншої культури. Активізація навчання пов'язана з формуванням стійкого пізнавального інтересу.

Висновки. Отже, важливо використовувати комплексну систему методів (пізнавальні методи підвищать рівень розумової активності студентів, комунікативні – виховують ініціативність у професійному мовленні, а тренувальні – сформулюють необхідні уміння і навички). Така система спрямована не лише на повідомлення нових термінів, їх запам'ятовування та відтворення, а й на організацію студентів для роботи в багатонаціональному середовищі, самостійного ознайомлення з мовами представників різних національностей, засвоєння умінь і навичок у процесі активної пізнавальної та практичної комунікативної діяльності, формування рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. - Казань: Изд-во КГУ, 1988. - 238 с.
2. Бочарова В.Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности. // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Москва - Тула, 1993. - С. 34 - 49.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. - Волгоград : Перемена, 2001.
4. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность. / Социальная работа и проблемы подготовки кадров. Отв. Ред. И.А. Зимняя. - М., 1992. - С. 8 - 16.

5. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник. - К.: УДЦССМ, 2001. - 220 с.
6. Мудрик А.В. Социализация как социально-педагогическое явление. В сб. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. Калуга: КОИУУ, 2000. - С.
7. Немов Р.С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - Ч. 2. - 352 с.
8. Папанов С.В., Савченко В.В. Особенности трудовой мотивации социальных работников // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум».
9. Соколова А.С. Специфика общения в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе // Психология, социология и педагогика. 2012. № 2.
10. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 301с. Холостова Е.И. Некоторые проблемы подготовки кадров социальных работников // Территориальные социальные службы: теория и практика функционирования. М., 1995.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Andreev V.I. Dialektika vospitaniya I samovospitanie tvorcheskoi lichnosti / V.I. Andreev. – Kazan: Izd-vo KGU, 1988. -238.
2. Bocharova V.G. O nekotorykh metodologicheskikh podhodaх k ponimaniyu celostnogo processa sotsyalizatsii, vospitaniya i razvitiya lichnosti [Some methodological approaches to the understanding of the whole process of socialization, education and personal development]. / / Teoriya i praktika sotsyalnoi raboty: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt. Moscva - Tula, 1993. - S. 34 - 49.
3. Borytko N.M. V prostranstve vospitatelnoi deyatel'nosti. – Volgograd: Peremena, 2001.
4. Zimniaya I.A. Sotsyalnaya rabota kak professional'naya deyatel'nost'./Sotsyalnaya rabota I problem podgotovki kadrov [Social work as a professional activity. / Social Work and training problems]Otv. Red. I.A. Zimniaya. - M., 1992. - S. 8 - 16.
5. Kapska A.I. Socialna robota: deyaki aspekty roboty z ditmy ta molodu [Social work: some aspects of working with children and young people]: Navchalno metodychnyi posibnyk. - K.: UDCSSM, 2001. - 220s.
6. Mudrik A.V. Sotsyalizatsiya kak sotsyalno-pedagogicheskoe yavlenie [Socialization as a socio-pedagogical phenomenon]. V sb. Vospitatel'noe prostranstvo kak obekt pedagogicheskogo issledovaniya. Kaluga: KOIUU, 2000. —S.

7. Nemov R.S. Psihologiya: slovar-spravochnik: v 2 ch. – M.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2003. – Ch. 2. – 352 s.
8. Popanov S.V., Savchenko V.V. Osobennosti trudovoi motivacii socialnyh rabotnikov // Materialy VII Mejdunarodnoi studencheskoi elektronoi nauchnoi konferencii Studencheskii nauchnyi forum.
9. Sokolova A.S. Specyfika obsheniya v professionalnoi deyatel'nosti specyalista po sotsyalnoi rabote // Psihologiya, sotsyologiya i pedagogika. 2012. № 2.
10. Fedorova O.F. Nekotorye voprosy aktivizacii uchashihsya v processe teoreticheskogo proizvodstvennogo obucheniya / O.F. Fedorova. – M. : Vysshaya shkola, 1970. – 301s.
11. Holostova E.I. Nekotorye problem podgotovki kadrov sotsyalnyh rabotnikov[Some problems of training of social workers] //Territorialnye socialnye sluzhby: teoriya i praktika funkcionirovaniya. M., 1995.

Ю. Н. Рябова. *Черноморский государственный университет имени Петра Могилы, Николаев, Украина.*

Характеристика педагогических условий подготовки будущих социальных работников к профессиональной деятельности в многонациональной среде

Y. M. Riabova. *Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolayiv, Ukraine..*

General pedagogical conditions of future social worker's training to work in the multicultural society.

E-mail: ryabova69@gmail.com

САЗОНОВА О.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Дослідження навчальної мотивації студентів є завданням, що має велике значення для підвищення ефективності вищої освіти. Мотиваційні компоненти навчальної діяльності розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими (Л. І. Божович, Р. С. Вайсман, О. М. Леонтьєв, Г. І. Щукіна, В. А. Якунін, Є. П. Іллін, П. М. Якобсон та ін.). У більшості праць дослідники зосереджували свою увагу на впливі, який чинить педагог, і змісті навчальних матеріалів на формування мотивації тих, хто навчається, до навчальної діяльності.

Найбільш вивченим питанням на сьогоднішній день є навчальна мотивація школярів. Менше уваги приділяється вивченню навчальної та навчально-професійної мотивації студентів ВНЗ. Тому дана тема є актуальною, оскільки успішне навчання у вищій школі допоможе у майбутньому стати успішними працівниками, надасть можливість реалізувати власний потенціал і досягнути кар'єрного зросту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичний аналіз понять «мотив», «мотивація», «мотиваційна сфера» є предметом багатьох психологічних досліджень (Л. Божович, Л. Виготський, А. Ковальов, О. Леонтьєв, К. Платонов, Л. Столяренко, В. Врум, Д. Макклелланд, Л. Портер і Е. Лаулер та інші). Інтерпретація мотивації та її структурної організації проводиться і в термінах основних потреб людини (К. Альдерфер, Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Х. Мюррей та ін.)

Мотив — це спонукання людини до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні потреби. Мотив виступає як причина формулювання тих чи інших цілей. Однак, мотиви і цілі не тотожні між собою, хоч інколи збігаються. [4]

Мотивація — це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, задають межі і форми діяльності і надають цій діяльності спрямованості, яка орієнтується на досягнення поставлених

цілей. Мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність. [6].

Поняття мотивація в психології використовують у двох значеннях:

- як *систему факторів*, що обумовлюють поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри);
- як *характеристику процесу*, що підтримує поведінкову активність. [4].

Система мотивів, які виконують функцію спонукання, спрямування і регулювання діяльності, утворює мотиваційну сферу особистості. Мотиваційна сфера людини є динамічною системою, оскільки мотивація може посилюватися або послаблюватися, можуть змінюватися ієрархія і стійкість мотивів.

Згідно з концепцією О. М. Леонтьєва, мотиваційна сфера людини має свої джерела в практичній діяльності. В основі динамічних змін, які відбуваються з мотиваційній сфері людини, лежить розвиток системи діяльностей. [5].

Мотивація навчання, як і будь-який інший її вид, системна. Вона характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Так, в працях Л.І.Божович, на результатах дослідження навчальної діяльності відзначалось, що вона спонукається ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язаними з потребою зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. [1].

На підставі аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що мотивація навчальної діяльності – це співвідношення цілей, яких студент прагне досягти, і внутрішньої активності його особистості. У навчанні мотивація виражається у прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісно значущих і необхідних.

Мета дослідження полягає у дослідженні індивідуально-психологічних особливостей навчальної мотивації студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 55 студентів 2 курсу економічного факультету Національного університету «Львівська політехніка». Вік досліджуваних 18-20 років. Досліджувані навчаються на бюджетній (34 студенти) та комерційній формах навчання (21 студент).

В даному емпіричному дослідженні було використано наступні психодіагностичні методики:

1. Діагностика навчальної мотивації студентів (А.А.Реан, В.А.Якунін, модифікація Н.Ц.Бадмаєва).
2. Дослідження мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдач (опитувальник Елерса).

3. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (Моросанова В.І.).
4. Діагностика особистісних факторів прийняття рішень (Корнілова Т. В.).

В методиці діагностики навчальної мотивації досліджується сім шкал: комунікативні мотиви, мотиви уникнення, мотиви престижу, професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації, навчально-пізнавальні мотиви і соціальні мотиви. На Рис. 1 зображено середнє значення зазначених шкал у досліджуваній групі.

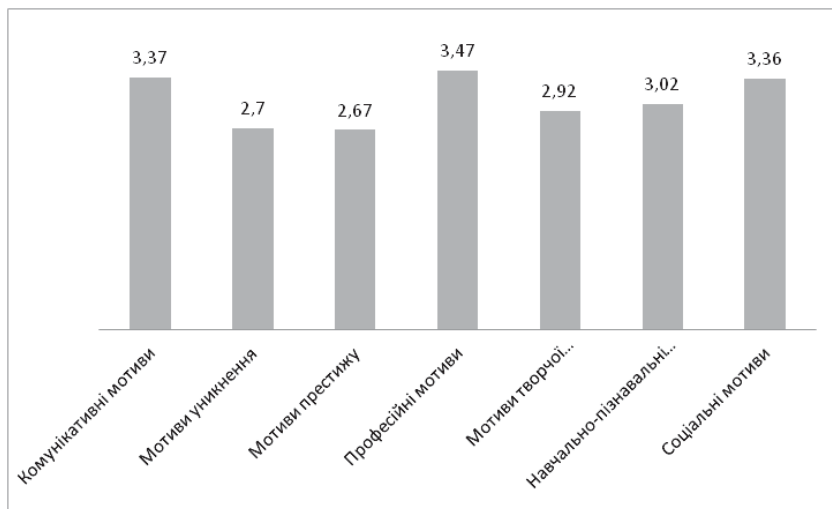


Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

На основі отриманих даних можна стверджувати, що домінуючими для студентів є професійними мотиви. Керуючись ними, студенти прагнуть стати спеціалістами та фахівцями своєї справи, спрямовані отримувати знання з області своєї майбутньої професії.

Також досить значущими є комунікативні і соціальні мотиви. Комунікативні мотиви спонукають до розширення комунікацій для надбання певного багажу знань при подальшому спілкуванні з людьми. Соціальні мотиви спонукають замислитися над майбутнім: чи можливе застосування їх професії з ціллю отримання матеріальних благ чи певного соціального положення в суспільстві.

Навчально-пізнавальні мотиви і мотиви творчої самореалізації не є достатньо сильними. Тобто студенти не завжди зацікавлені процесом пізнання нової інформації та творчої самореалізації, не прагнуть бути підготовле-

ними до чергових занять та отримувати задоволення від процесу навчання.

Мотиви уникнення є незначними у групі досліджуваних. Тобто можна стверджувати, що студенти впевнені, що навчальну діяльність можна буде здійснити на належному рівні і не бути серед відстаючих.

Найменше спонукають до навчальної діяльності мотиви престижу, коли студентами керує лише бажання лідерства у навчанні.

Дослідження за методикою Елерса «Мотивація досягнення успіху» дозволяє виділити чотири групи з різним рівнем мотивації досягнення успіху – низьким, середнім, високим і надто високим. На Рис.2. зображено їх відсоткове співвідношення в досліджуваній групі.

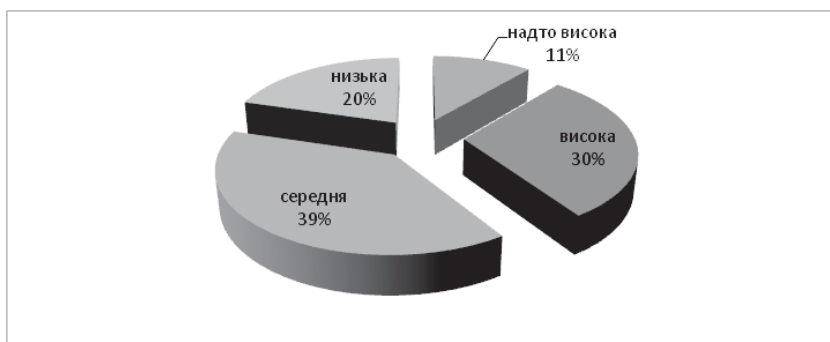


Рис.2. Розподіл респондентів за показником мотивації до успіху.

Як видно з діаграми, найбільше серед досліджуваних зустрічаються особи з середнім рівнем мотивації досягнення (39%), 30% респондентів мають високий рівень мотивації до успіху, 20% – низький рівень мотивації і найменша кількість респондентів має надто високу мотивацію до успіху (11%).

Згідно з результатами методики Елерса «Мотивація уникнення невдач» найбільша кількість респондентів (43%) мають середній рівень мотивації уникнення невдач, 33% - високий рівень, 22% - низький рівень мотивації і лише 2% - дуже високий рівень мотивації уникнення невдач. (Див.рис.3).

Як бачимо, за результатами двох методик найбільший відсоток студентів мають середній рівень мотивації до досягнення успіху і уникнення невдач, друге місце в процентному співвідношенні займає високий рівень мотивації досягнення успіху і уникнення невдач, менша кількість студентів має низький рівень мотивації і найменший відсоток студентів мають дуже високий рівень мотивації досягнення успіху і уникнення невдач.

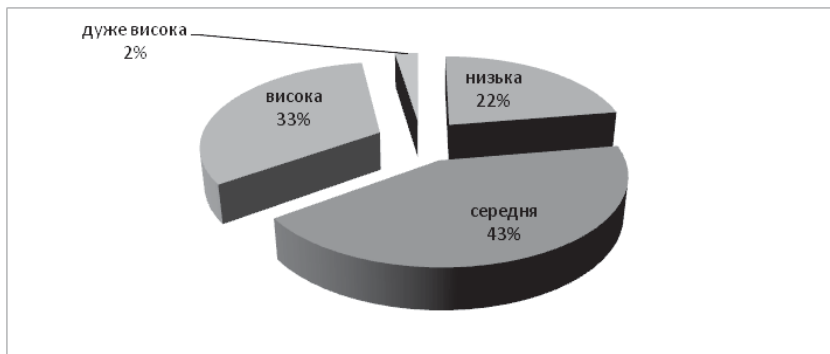


Рис.3. Розподіл респондентів за показником мотивація до уникнення невдач

Особистісний опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (Моросанова В. І.) призначений для діагностики розвитку індивідуальної саморегуляції і індивідуального профілю поведінки. Шість шкал, що визначаються в опитувальнику, відповідають основним регуляторним процесам: планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку особистісних якостей – гнучкість і самостійність.

Згідно з результатами методики «Стиль саморегуляції поведінки» найбільший відсоток на середньому рівні вираженості отримали шкали «програ-

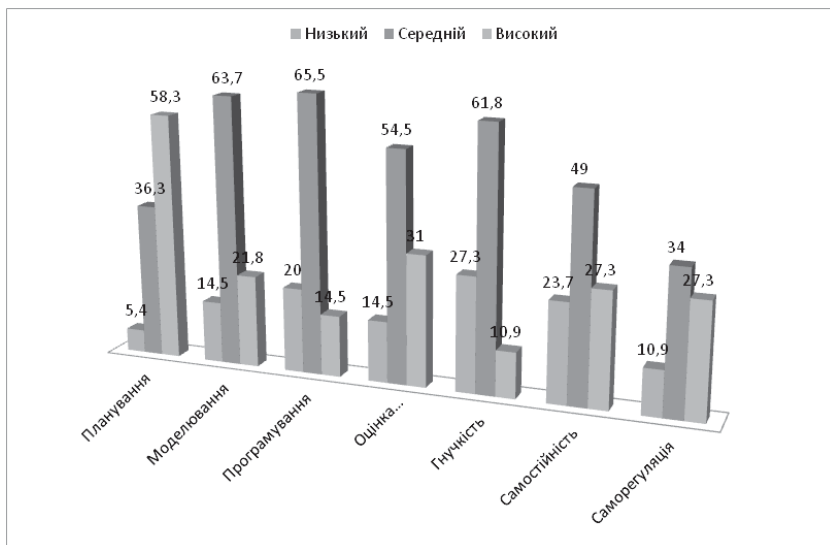


Рис 4. Співвідношення стилів саморегуляції поведінки студентів

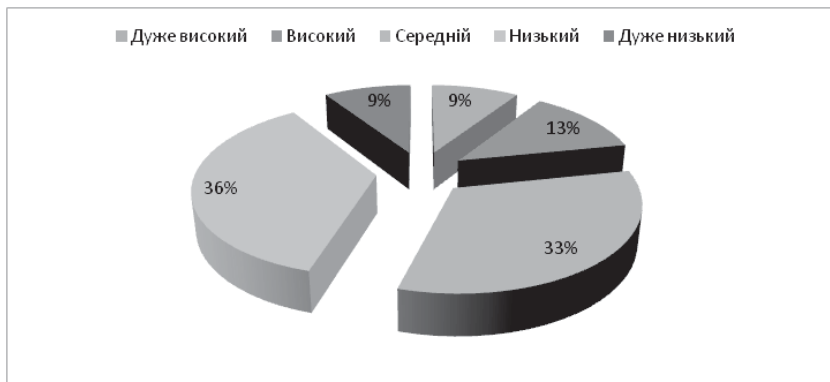


Рис.5. Розподіл респондентів за показником «суб'єктивна раціональність»

мування» (65,5%), «моделювання» (63,7%), «гнучкість» (61,8%) і «оцінювання результатів» (54,5%), «самостійність» (49%) і «саморегуляція» (34%). На високому рівні вираженості найбільший відсоток отримала шкали «планування» (58,3%). Однак високі бали за низьким рівнем вираженості мають шкали «програмування» (20%) і «гнучкості» (27,3%). (Див.рис.4).

Це свідчить про те, що студентам найхарактерніше усвідомлене і самостійне планування своєї діяльності, причому плани мають характер стійкості, реалістичності і деталізованості. Окрім того, студентам характерно продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, вони здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому. Однак в динамічних і швидко мінливій обстановках можуть почувати себе невпевнено, а при неспівпадінні отриманих результатів з цілями діяльності не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Методика Корнілової Т. В. будується на припущенні про можливість усвідомлення особистістю того, якою мірою для неї характерні продуктивні способи вирішення ситуацій невизначеності. Методика включає 2 шкали:

1) особистісна готовність до ризику розуміється як властивість приймати рішення і діяти в ситуаціях невизначеності.

2) суб'єктивна раціональність вимірює готовність обмірковувати свої рішення, зокрема і ризиковані.

Дослідження за методикою «Особистісні фактори прийняття рішень» дозволяє виділити п'ять рівнів «суб'єктивної раціональності» – дуже низький, низький, середній, високий і максимальний (Див.рис.5).

Як видно з діаграми, найбільше серед досліджуваних зустрічаються особи з низьким (36%) та середнім (33%) рівнем раціональності. Найменший

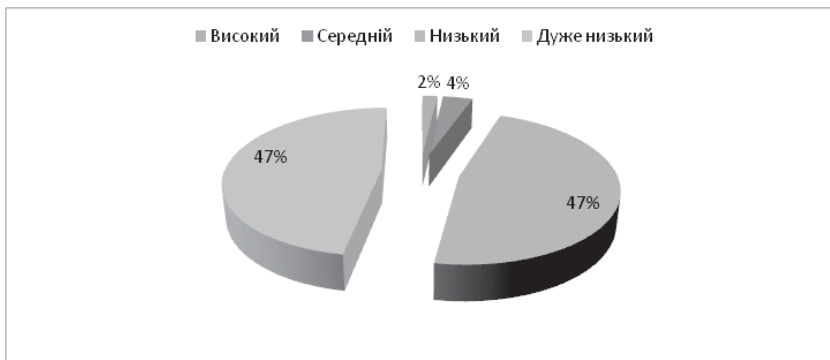


Рис.6. Розподіл респондентів за показником «особистісна готовність до ризику»

відсоток респондентів (по 9%) мають дуже високу і дуже низьку готовність обдумувати власні рішення.

Результати дослідження по шкалі «особистісної готовності до ризику» дозволяє виділити чотири рівні - високий, середній, низький і дуже низький. Найбільш серед досліджуваних зустрічаються особи з низькою та дуже низькою (по 47%) готовністю ризикувати. Тобто студенти не готові приймати рішення і діяти в ситуації невизначеності. (Див.рис.6).

Для того, щоб виявити можливі взаємозв'язки між отриманими емпіричними даними був проведений кореляційний аналіз Спірмана. Цікавими для аналізу є кореляції з навчальною мотивацією студентів.

Результати аналізу свідчать про те, що мотивація досягнення успіху має прямі кореляційні зв'язки з професійними мотивами, з програмуванням,

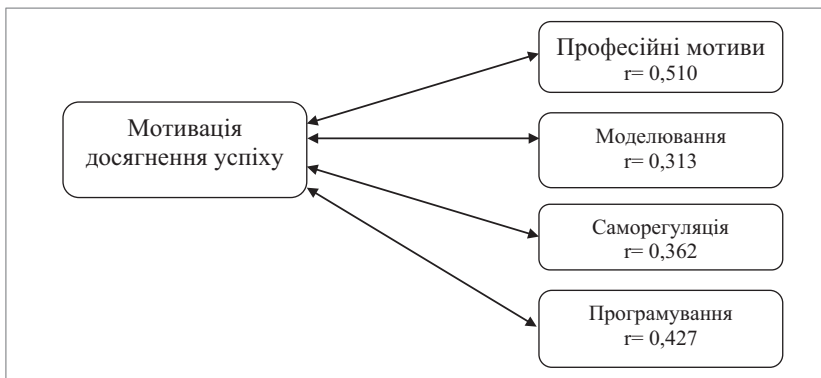


Рис. 7.Кореляційна плеяда мотивації досягнення успіху

модельованням і загальним рівнем саморегуляції. (Див.рис.7).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що респондентам, яким притаманна мотивація досягнення успіху, характерні такі особистісні характеристики, як бажання отримати фахові знання і професійну підготовку, потреба в усвідомленому плануванні діяльності, визначенні необхідних умови досягнення цілей як у поточний ситуаціях, так і у майбутньому, гнучке реагування на зміни умов.

Що стосується мотивації уникнення невдач, тут спостерігаються прямий кореляційний взаємозв'язок з готовністю до ризику, і раціональністю, а також обернений кореляційний зв'язок з гнучкістю і соціальними мотивами. (Див. Рис.8).

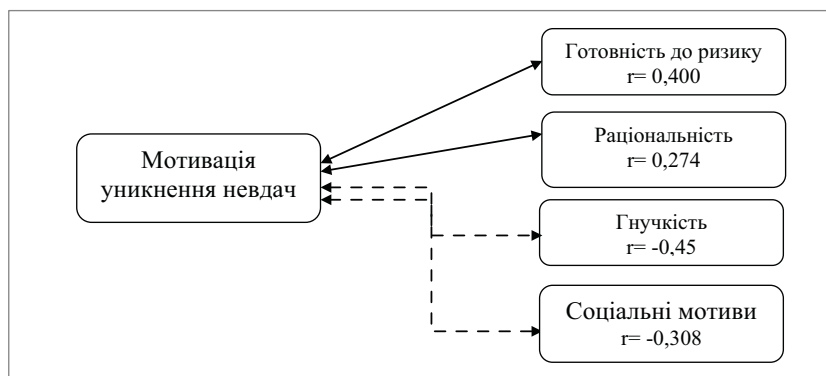


Рис. 8. Кореляційна плеяда мотивації уникнення невдачі

Прямі кореляційні зв'язки дозволяє зробити висновок про високий рівень самозахисту і готовність діяти в невизначених ситуаціях, а також про готовність обдумувати свої рішення, що дозволяє зберегти внутрішню цілісність, у осіб з активною мотивацією уникнення невдач. Обернені зв'язки свідчать, про те, що чим вища мотивація уникнення невдач, тим менший рівень регуляторної гнучкості, тобто здібність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати чи корегувати діяльність і поведінку, а також тим меншим є бажання особистості досягнути бажаного статусу у суспільстві.

Виявлено обернені взаємозв'язки між мотивами уникання і оцінюванням результатів та загальним рівнем саморегуляції. (Див.рис.9)

Це свідчить про те, що студентам, які в навчанні проявляють невпевненість у тому, що їй можна буде здійснити на належному рівні, характерно некритичне ставлення до себе і своїх дій, планів і цілей, властивість не помі-

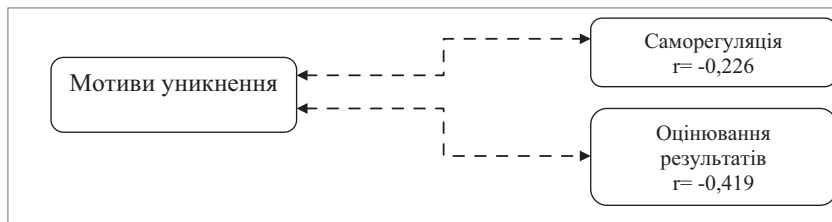


Рис.9. Кореляційна плеяда мотивації уникнення

чати своїх помилок, відсутність самостійності та формування певного стилю саморегуляції, відповідного до поточної ситуації, а також залежність від думки оточуючих.

Також був виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між професійними мотивами і моделюванням. (Див.Рис.10).

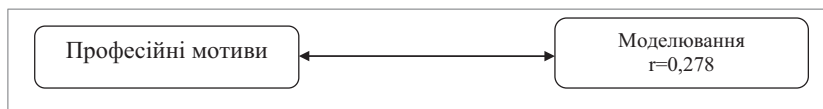


Рис.10. Кореляція між професійною мотивацією і шкалою моделювання.

Тобто, студентам, які мають бажання отримати фахові знання і професійну підготовку, бути досвідченими фахівцями, мати не тільки навики, але і можливість розвитку у майбутній діяльності, характерно виділяти ефективні умови для досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому.

Прямий кореляційний зв'язок між мотивами творчої самореалізації і шкалою моделювання свідчить про те, що бажання гармонійного розкриття всіх аспектів особистості у творчому прояві безпосередньо пов'язано з індивідуальною розвиненістю уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. (Див.рис.11).

Студентам, яким притаманні такі особистісні характеристики, як саморегуляція, усвідомлене планування своєї діяльності та контроль власних дій, прогнозування найбільш вигідних умов виконання поставлених завдань і

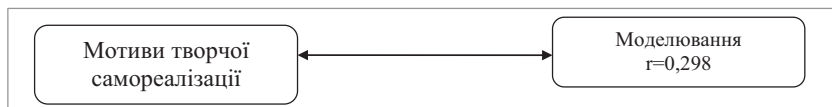


Рис.11. Кореляція між мотивацією до творчої самореалізації та шкалою моделювання.

досягнення цілей, розвиненість і адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки характерно краще навчатись. Успішність навчання має прямий кореляційний зв'язок з професійною мотивацією та мотивацією престижу. Тобто можна стверджувати, що студенти, які мотивуються у навчанні престижем професії, а також бажанням отримати фахові знання і професійну підготовку будуть планувати своє навчання, заздалегідь обдумувати альтернативи поведінки, що позитивно буде впливати на їхній рейтинг. (Див. рис.12).

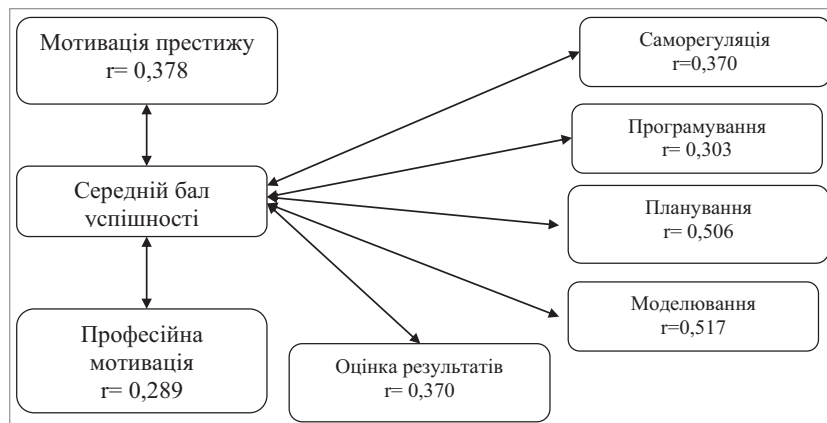


Рис.12. Кореляційна плеяда середнього балу успішності з навчальною мотивацією і індивідуально-психологічними особливостями студентів

Оскільки у дослідженні брали участь студенти бюджетної і комерційної форми навчання, було цікаво розглянути відмінності серед студентами обох форм навчання, для цього нами було використано критерій Лівеня.

Порівняльний аналіз показав, що існують значимі відмінності за шкалами: середній бал, планування, моделювання і оцінювання результатів (Див. рис.13).

Тому студентів бюджетної форми навчання можна вважати більш мотивованими у навчанні у порівнянні з комерційною формою навчання, вони більше схильні планувати, висувати цілі і досягати їх, у них усвідомлене планування діяльності. Вони краще виділяють значимі умови досягнення цілей як у поточних ситуаціях, так і на перспективу, також вони більш адекватно і себе і свої результати, вони гнучкі до змін і швидко адаптуються.

Висновки. Домінуючим навчальним мотивом у досліджуваній групі виявився професійний мотив. Таким студентам характерно виділяти ефективні та значущі умови для досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективі.

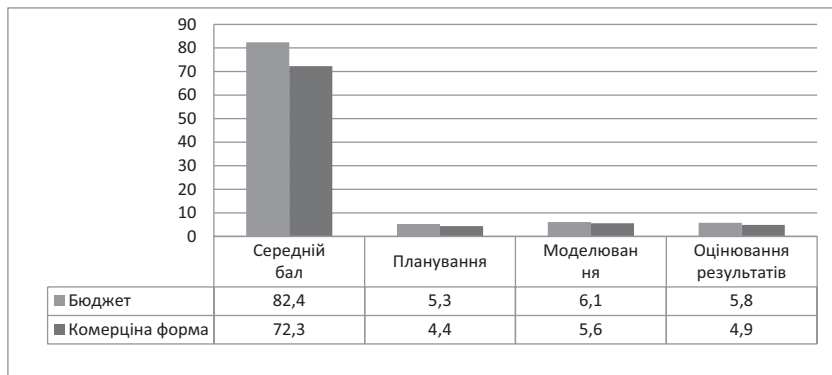


Рис 13. Результати порівняльного аналізу студентів бюджетної і комерційної форми навчання

ному майбутньому, а також вони налаштовані на досягнення успіху в діяльності, що займаються.

Значущими для студентів є соціальні навчальні мотиви, тобто прагнення досягнути бажаного статусу у суспільстві. Для таких студентів не характерно в діяльності уникнення невдач.

Для студентів з домінуючою навчальною мотивацією творчої самореалізації характерно адекватно сприймати, усвідомлювати і деталізувати значущі зовнішні і внутрішні умови, ступінь їх усвідомленості.

Студентам, які мотивовані уникненням, тобто в навчанні проявляють невпевненість у тому, що їй можна буде здійснити на належному рівні, характерно залежність від думки оточення, некритичне ставлення до себе, своїх дій, планів і цілей, властивість не помічати своїх помилок, відсутність самостійності та сформованого стилю саморегуляції.

Студентів бюджетної форми навчання можна вважати більш мотивованими у навчанні у порівнянні зі студентами комерційної форми навчання.

Практичне використання отриманих результатів та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження можуть мати багатоглибове використання в психолого-педагогічній практиці вищої школи, оскільки розкривають взаємозв'язки навчальної мотивації зі стилями саморегуляції поведінки, особистісними факторами прийняття рішення, а саме готовністю обмірковувати свої рішення, зокрема і ризиковані, приймати рішення і діяти в ситуаціях невизначеності. Цікавим для подальшого дослідження є питання структури навчальної та навчально-професійної мотивації студентів.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. — М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. — 352 с.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М.: Издательство МГУ, 1990. — 288 с.
3. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. — 512 с.
4. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці. — К.: КНЕУ, 2000. — 232 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М.: Изд-во МГУ, 1971. — 40 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999 — 352 с.
7. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. — Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. — 304 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti. — M.: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii», 1997. — 352 s.
2. Vilyunas V. K. Psihologicheskie mekhanizmy motivacii cheloveka. — M.: Izdatel'stvo MGU, 1990. — 288 s.
3. Illin Є. P. Motivaciya i motivi. — Ternopil': Navchal'na kniga – Bogdan, 2013. — 512 s.
4. Krushel'nic'ka YA.V. Fiziologiya i psihologiya praci. — K.: KNEU, 2000. — 232 s.
5. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i ehmocii. — M.: Izd-vo MGU, 1971. — 40 s.
6. Maslou A. Motivaciya i lichnost'. — SPb.: Evraziya, 1999 — 352 s.
7. Yakobson P.M. Psihologiya chuvstv i motivacii. — Voronezh : MODEHK ; Moskva : Institut prakticheskoy psikhologii, 1998. — 304 s.

Е. В. Сазонова. Львовский национальный университет имени Ивана Франко, Украина.
Индивидуально-психологические особенности учебной мотивации студентов.

E. Sazonova. Lviv National University, Ukraine.
Individually-psychological features of students' learning motivation.

E-mail: lenochka_ivanova@mail.ru

СЕГЕНЬ ВОЙЦЕХ,
Гданьский университет,
г. Гданьск, Польша

ДЕТСКАЯ АГРЕССИЯ В ВОСПРИЯТИИ ПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ¹

Статья представляет итоги исследования методом фокусированного интервью молодых адептов педагогики из Польши. Предметом исследования является учительская интерпретация явления детской агрессии. Собранные данные показывают, что большинство интерпретации ссылается на объяснения, исходящие к бихевиоральной теории. На этой основе можно диагностировать необходимость актуализировать знание адептов педагогики о процессе развития ребёнка. Речь идёт прежде всего о том, чтобы порвать с устаревшей концепцией альтернатива натура-культура.

Ключевые слова: развитие, детство, агрессия, насилие, бихевиоризм

Стаття представляє підсумки дослідження методом фокусированного інтерв'ю молодих адептів педагогіки з Польщі. Предметом дослідження є вчительська інтерпретація явища дитячої агресії. Зібрані дані показують, що більшість інтерпретації посилається на пояснення, які виходять до бихевиоральної теорії. На цій основі можна діагностувати необхідність актуалізувати знання адептів педагогіки про процесі розвитку дитини. Мова йде насамперед про те, щоб порвати із застарілою концепцією альтернатива натура-культура.

Ключові слова: розвиток, дитинство, агресія, насильство, біхевіоризм

The article presents the results of focus-group-interview with young adeptst of pedagogy in Poland. The subject of the research was how teachers interpret the phenomenon of children's aggressive behaviour. Collected data shows that the most of the interpretations are rooted in behaviourist theory. On this basis we can state the

¹ Перевод с польского - Paulina Siegień

need for actualisation of knowledge about children developmental process. The main task is to quit with the outdated alternative nature versus culture.

Key words: *development, childhood, aggression, violence, behaviorism*

Введение

Век XX был временем интенсивной дискуссии людей заинтересованных развитием человека, в течение которых они обсуждали и спорили о том, что оказывает решительное влияние на процесс развития². Является развитие делом детерминированном на уровне биологии? А может решительное влияние оказывает общественная среда и культура, в которой мы возражаем? Этот спор зародился уже в самом начале развития психологических исследований. Зигмунд Фрейд, когда создавал фундамент психоаналитической теории, думал о своем труде как о методе, напоминающей скорее всего медицинские науки, не философию³. Влечения, которые должны были по Фрейду детерминировать наше развитие, были природными, биологическими, а Эдипов комплекс, согласно австрийскому учёному – универсальный. Однако, уже в 20-х и 30-х года начали появляться теории, ссылающиеся на психоанализ, такие как труды Карен Хорни⁴, которые переопределили классическую теорию, указывая, что главное воздействие на траекторию нашего развития оказывают культурные и социальные условия. Такое понимание опиралось на данные, полученные из активно развивающейся в это время антропологии, например из трудов Маргарет Мид⁵.

С точки зрения теории развития, можно сказать, что XX век закончился симптоматично. Фрейд напечатал свое «Толкование сновидений» в 1900 году⁶. В 2000 году Shonkoff и Philips издали книгу „From Neurons to Neighborhoods”⁷, в которой они подытожили десятилетие исследований над зависимостью между биологическим и культурным влиянием на развитие человека. На этом этапе существовал уже консенсус касательно сильной взаимосвязи и взаимного влияния этих двух факторов. В работе от 2000 можно заметить ставку, которую авторы делают на вопрос семейных отношений, которые, как элемент образующийся в рамках культуры, очень сильно

2 J. R. Harris, *Geny czy wychowanie? : co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, Warszawa 2000.

3 Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 2002.

4 K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań 1997.

5 M. Mead, *Pleć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Warszawa 1986.

6 Z. Freud, *Objaśnienia marzeń sennych*, Warszawa 1996.

7 J. P. Shonkoff, D.A. Philips, *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington 2000.

влияет на развитие ребёнка, что несомненно является результатом исследований над привязанностью в семье⁸.

Благодаря постмодернистскому этапу развития науки и критической теории мы отдаём себе сегодня отчёт в том, что психологические категории, которые используем для описания человеческого поведения являются общественно и исторически сконструированными. Как указывают в своем исследовании Дз. Л. Люис и К. А. Ватсон-Гегео, в контексте образования, определенная дефиниция учителями того, что можно включить в ряд антисоциальных видов поведения, служит как механизм контроля над учениками⁹. Поэтому я поставил себе вопрос о личных теориях, касающихся агрессии, насилия или ненависти, которым предаются адепты педагогики или другие профессионалы, которые работают с детьми. Где педагоги ищут мотивации, вызывающей детскую агрессию? Откуда берется детская ненависть? Существует ли правомочная ненависть, которая, так сказать, соответствует ситуации? Я полагаю, что ответы на эти вопросы могут сказываться на конкретных педагогических действиях, направленных на воспитанников. В итоге возникает дискурсивный механизм, в котором интерпретация мира внутренних смыслов ребёнка определяет педагогику, которые применяют к ним взрослые. Таким образом создается субъект педагогического воздействия. И кажется, что это прежде всего процесс воплощения в лице ребёнка доминирующих педагогических предрассудков.

С целью исследования способов осмысления детской ненависти и агрессии педагогами, я провёл фокус-интервью с 12 адептами педагогики, которые в данный момент работают или работали раньше с детьми. Это были женщины, работающие в детских садах, школе, но также такие, которые просто занимаются детьми вне учреждений. На основе транскрипции этих интервью я смог идентифицировать типы дискурса, которые, как кажется, управляют представлениями о детской агрессии и ненависти.

Бихевиоризм и поп-культура

Общий вопрос о корнях агрессивного поведения детей у педагогов вызывает почти автоматическую ассоциацию, которую можно назвать «бихевиоральной». Речь идет о таких высказываниях опрошенных, которые агрессию воспринимают как результат обучения, или точнее, поп-культурного моделирования, в этом процессе ключевую роль играет телевидение. Одна из женщин говорит: *„Также [это] можно вынести, если родители этого не контролируют, из разных сказок, телевидения. Подражание. Дети не осознают, что если так, как в сказке, если кого-то толкнуть или пнуть, то человек это не*

8 Patrz np. B. Tryjarska, *Bliskość w rodzinie: więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, Warszawa 2010, a także J. Bowlby, *Attachment*, Harmondsworth, 1978.

9 J. L. Lewis, K. A. Watson-Gageo, *Fictions of Childhood: Toward a Sociohistorical Approach to Human Development*, „Ethos” 32(1) 2004, s. 5.

такой «анимек» из мультика, что встанет и пойдет дальше. Так вот. Человеку ведь может что-то случиться. У маленького ребёнка нет этого сознания, поэтому он идет и повторяет, и родители, которые не контролируют просмотра телевизора, выбора этих сказок, могут таким образом чуть повредить ребёнку, научить их такого поведения, которое ребёнок будет повторять». Благодаря развитию телевидения и предложения передач для детей, педагоги наблюдают расхождение реального и виртуального. Детское агрессивное поведение моделируется тогда на основе поведения персонажей из мультфильмов, а это расхождение действительности означает первенство виртуального перед реальным. Итак отношение к виртуальному миру является индикатором незрелости детского разума. В некотором смысле, этот поп-бихевиоральный признак становится незаметно элементом мышления самих педагогов. Не появляется у них например ссылка на правило сохранения Пиаже. Ребёнок, по интерпретации опрошенных педагогов, является ребёнком [«не осознает»], если перемещает фантастический мир мультфильма в реальный мир. Интересно то, что такая атрибуция выступает часто с дополняющим ее сентиментальным воспоминанием о прошедшем времени, т.е. времени детства нынешних взрослых: «Я не могу согласиться с тем, что сейчас в мультиках, потому, что раньше, эти мультики, которые были у нас, о Золушке и о принцессах, они ушли в забытие, а в их место сейчас Бен Тен и Ниндзяго». Другая опрошенная педагог добавляет: «Понятно, что о некоторых вещах не говорилось в открытую, но мне кажется, что сегодня много, сегодня на много чаще можно заметить, что дети становятся более агрессивными». Сентиментализация прошлого в высказываниях моих собеседниц насыщена идеализацией собственного детства, как гармоничного и не так уж очевидно агрессивно, как это имеет место сегодня. Внимание обращает еще одна черта этой идеализации. Итак, гармоничное прошлое, в котором детство было мирным, безгрешным, хотелось бы даже сказать, что детским, моделировалось на сказках и мультиках о девочках и направленных к девочкам - Золушка, принцессы и т.д. В данный момент, кажется, доминируют мультики представляющие борьбу, в которой главные персонажи - это мальчишки. Доминация поп-культуры, с четким агрессивным признаком, означает переход от сентиментального времени детства, которое отождествлялось с девичьим фактором, к сегодняшней картине детства, в которой рулят мальчишеские ценности и образцы поведения.

Socjalizacja pierwotna

Очень важным для моих собеседниц объяснением агрессивного поведения детей была ссылка на влияние окружающей среды, в том числе семейной, на ребёнка. В этом смысле, детская агрессия, это поведение, которое дети учат дома. «Не каждый ребёнок проявляет агрессию. И могут быть

разные этого причины. Одной из них может быть семья. Это первое, что приходит на мысль. И если ребёнок каждый день видит, что папа бьёт маму, не замечает в этом ничего странного, плохого и родители становятся для него образцом для подражания. Поэтому он тоже может бить». В ходе моих интервью это был важный аспект и собеседницы часто ссылались на эту интерпретацию источника агрессивного поведения у детей. Можно сказать, что этот способ мышления является глубоко укоренившимся в бихевиоральном детерминизме. В обиходном понимании, это выражено в простой народной пословице: «тот, кого били, тоже будет бить. В Польше семейное насилие является серьёзной проблемой. Этот факт только подтверждает дискуссия о инициативах, которые целенаправлены на противодействие насилию в семье. В некотором смысле, интерпретация детской агрессии, как влияния поп-культуры или как подражание семейным образцам, могут выступать как альтернативы друг для друга, или даже как дискурсивный параван. Одна из собеседниц рассуждает: «Есть такая история, с девочкой в детском саде, ей три с половиной года и она проявляет сильную агрессию, она сказала это прямо. Мы с ней свободно говорили и она наконец сказала прямо, что дома мама ее бьёт. И у нас был разговор с мамой и мама сказала, что неправда. Что да, она делает дочке иногда выговоры и время от времени она получает по попе, потому что она не может справиться с ней, но никогда не было ничего больше. Она старается с ней говорить, решать проблему и трудно сказать, кому сейчас верить. Или ребёнку, у которого огромная фантазия и может разные вещи сказать, или родителю, который на всякий случай будет скрывать свои действия и будет себя оправдывать». Педагог рассматривает два варианта, задумываясь, который более правдоподобен. Она взвешивает жалобу девочки-воспитанницы, которая утверждает, что дома ее бьют и заявление ее матери, которая говорит, что не всегда умеет справиться с дочкой, поэтому иногда... ее бьёт (по попе). Несмотря на очевидный случай семейного насилия (дочка и ее мама по сути говорят одно и то же), педагог дальше рассуждает: « Нету золотой середины, но где-то есть причина этого. Эта мама призналась, что фактически, пересмотрела мультки этой девочки и половину выкинула сразу». В приведённом высказывании видно, что ни мать, ни педагог не декодируют ситуации «давания по попе» как ситуации насилия. Мать говорит в открытую, что если она себя чувствует беспомощной, она бьет свою дочку, она этого не скрывает. Но моя собеседница этого не замечает. Давание по попе не может стать причиной агрессии девочки. Это несерьёзно. Интуиция подсказывает моей собеседнице, где искать источника агрессивного поведения, он находится в мультках, которые смотрит девочка. Именно здесь поп-культура сработала как параван и как своего рода алиби для родителя. В представленном случае раскрывается с железным порядком принятое

в Польше понимание агрессии в отношении близких: удар, например по попе, это еще не насилие. Ведь можно бить с хорошим намерением, например воспитательным.

Инструментальное обусловливание

Вариантом мышления, которое принимает бихевиориальную интерпретацию агрессивного поведения детей есть и тот, который напоминает в своей сути простой механизм инструментального обусловливания. Это, однако, специфическое мышление, которое в многих местах схожее с мифологическим мышлением. В следующем, коротком фрагменте разговора, можно заметить, как в результате обусловливания агрессивных импульсов ребёнка, создается образец поведения. Из хаоса создается интеллигибельный порядок. Мне кажется, что с начала этот процесс может быть несознательным. Это может быть простой рефлекс. Потому, что когда они попадают в это безумное состояние, как они замахнуться и нечаянно кого-то ударит, видит, какая реакция его мамы, бабушки или кого-то еще, на то, как он отреагировал, и второй раз делает это уже осознано. И так далее и далее. Вполне продвинутый вариант мифологического инструментального мышления наблюдается в истории другой из собеседниц. Это рассказ об одном из учеников начальной школы: *У меня одной ученик, у которого агрессия началась с того, что мама не хотела купить ему данной игрушки. Они были где-то в магазине и мама сказала, что чего-то ему не купит. И при первом случае был плач. И как мама видела, что ребёнок плачет, купила ему игрушку. За вторым разом мама не отреагировала на плач, тогда ребёнок начал топтать ногами. И как начал топтать ногами, люди вокруг стали присматриваться, общество и тем подобное, и мама купила ему то, что хотел. За третьим разом она уже была закалённой и от плача и от топота ног, тогда ребёнок бросился на пол и таким образом, со временем это привело к тому, что и родители, и тёти, и дяди и бабушки живут по его велению. И это проявляется чаще всего тогда, когда он чего-то хочет. Потому, что в определённый момент он выучил, что не надо топтать ногами и бросать чем-то, но как-то случайно ударил маму. И мама отреагировала самым плохим образом. Чтобы не вызвать интереса у окружающих людей, она купила ему то, чего он хотел и он просто выучил, что если чего-то хочет, хватить кричать и бить и он просто все получит.* Несмотря на то, что педагог познакомилась с этим учеником только в начальной школе, ее рассказ начинается от пра-времени, когда его мать совершает первый грех. Интересно то, что пространством, которое способствует первичной трансгрессии является коммерческое пространство. Там проходит сюжет этого мифа. И именно потребительский импульс дает начало роковым последствиям. Из приведённого рассказа о ученике, возникает интерпретация агрессии, как вторичного рефлекса. Это рефлекс, который появляется в ходе ряда

случайных реакций ребёнка, первичной мотивацией которого является желание иметь, ассоциируемое с потреблением. Первородный грех в этом роковом цикле это материнское подчинение потребительскому рефлексу ребёнка – это грех покупки. Дальше речь идет только о эскалации или спирали реакции, которая по принципу инструментального обусловливания закрепляет деструктивное поведение ребёнка. Фоном этих событий является «глаз общества». Взгляд Других в этой истории – это самый важный из механизмов, ответственных за проявление и закрепление неправильной реакции матери, что в итоге приводит к агрессивному поведению ребёнка. Как комментарий и лекарство на такого рода обусловливание, другая собеседница привела пример из собственной педагогической практики. Также в ее комментарии сохраняется похожая, потребительская картина. Есть также элемент паноптикума – глаза Другого, который смотрит. Это рассказ о другом, «проблемном» мальчике: «Например мы были в магазине и он чего-то захотел, хотел что-то потрогать и не получил этого, и в этот момент начался крик, потом были удары головой о что-то, это могла быть коляска, топтание ногами, бросание на пол, все вокруг смотрят: какая плохая женщина, позволяет ребёнку бить себя. Но эта история отличается окончанием. Агрессия ребёнка не эскалирует дальше, потому, что не находя препятствий, эскалирует, распространяется как вирус. Преграду этой агрессии ставит самая педагог, а сейчас советует другим матерям, как устранить нежелательное поведение ребёнка: Ну, я в этой ситуации не реагирую, и сейчас этого нет. Но если в этот момент я бы ему объясняла или вообще обращала на это внимание, он бы этим воспользовался. Моя сестра так делает и я ей объясняю: не позволяй на это. Но она в этот момент присаживается и говорит к ней, к дочке. И это, по-моему, вообще неправильное решение. Если согласиться, что приведенные в этой части высказывания – это реализация бихейвиорального дискурса о человеке, тогда предложенное решение полностью отвечает этому пониманию агрессии. Обусловленному ребёнку не надо ничего объяснить, не надо «говорить» с ним. Ведь эти реакции могут показаться опасными, могут лишь закреплять нежелательное поведение ребёнка. Наверное эта логика подсказала педагогу, что только отсутствие реакции, игнорирование поведения ребёнка может быть лекарством на проблемы с поведением девочки. Хватить замесить закрепление гашением и проблема решена. Я считаю, что можно перевести это понимание, которое проходит на бихейвиоральном языке, на гуманитарный дискурс. Детская агрессия может быть связана с тенденциями у ребёнка, которые выражают его потребность чувства агентства, собственной идентичности, того, чтобы стать субъектом своих действий и других. Если так, тогда гашение, игнорирование ребёнка не будет ничем другим как отказом ребёнку в его субъектности, отрицанием его автономии, аннулированием

его мотивации. В таких дискурсивных условиях давание по попе, толкание или публичное пристыжение или высмеивание уже не является насилием, а лишь стимулирующим обстоятельством, «толчком, корректирующим поведение индивида», иначе говоря – воспитательным фактором.

Антропология развития

Перенося дискуссию с агрессии, как поведения, которое можно наблюдать, на тему детской ненависти, картина детства и восприятия «механизма» агрессивного поведения, неожиданно, дает интересную картину, но не столько детей, сколько взрослых и взросления. Собеседницы согласны в главном мысли, выраженной одной из педагогов: Я не встретила с таким явлением. Ребёнок иногда говорит: Я тебя не люблю, или что-то похожее, но через минуту идет и дальше играет с этим человеком. И это более такой эмоциональный подход, не ненависть как что-то стабильное. Детский ненавистный рефлекс является кратковременным, значит не имеет значения. Ребёнок может декларировать свою ненависть, даже ее показать, но это не является его постоянной диспозицией. «Вот у детей это связано с эмоцией, что в данный момент что-то это вызвало, что я тебя не люблю, хочу тебя ударить, но через пары минут ребёнок этого не помнит и хочет тебя обнять, играть с тобой и вообще то, что минуту назад я тебя бил, ничего не значить. Неустойчивость детской ненависти приводит к тому, что даже если эта ненависть сообщается и показывается как действие, она все-таки неважна. Это, как будто, зеркально отражение описанной выше бихевиоральной мифологии, но в этом случае, ближе чему-то, что можно назвать антропологией развития. В самом деле нет такого явления, как детская ненависть, ненавистная реакция или поведения – это лишь призрак. Ребёнок не может ненавидеть, это просто может быть актуальной реакцией на большие и меньшие фрустрации: У ребёнка под понятием «ненавижу тебя» на самом деле скрывается другое: «я злой на тебя, я огорчился, не даешь мне того, чего я хочу». У детей нет на столько развитой, они не на столь развиты в этом возрасте, чтобы это утверждать. Ненависть – это тогда долгосрочное, сложное чувство, у которого есть постоянный объект. Это чувство, которое можно в себе испытывать годами. Нет сомнений, что ненависть как чувство может испытывать лишь взрослый человек. В этом значении развитие и взросление означали бы просто учение и поддерживание в себе чувства ненависти и его соответствующего направления. У ребёнка рефлекс ненависти недоразвитый, не специфический и спонтанный. У взрослого – выращенный, направленный и адекватно репрессированный. Быть взрослым – это уметь ненавидеть.

Воздействие христианства

Рассматривая возможность отнесения понятия ненависти к миру детских смыслов, появляется вопрос, который может быть основополагающим

для восприятия детей, как существ с недоразвитой компетенцией к ненависти. Многие собеседницы согласились с положением, что «У взрослых, если кто-то кого-то за что-то ненавидит, это может продолжаться годами. И взрослый любит питать в себе это чувство. Годами. А ребёнок нет, ребёнок прощает и забывает об этом. При чем, ненавистью мы называем долгосрочное чувство, которого нельзя отнести к ребёнку». У ребёнка нет компетенции ненавидеть, но есть компетенция «прощать». Прощение грехов – это тогда детский рефлекс, который отличает их от взрослых, которые питают в себе ненависть. Ребёнок не может быть ненавистным, ребёнок чистой – в значении христианской чистоты. Грязным может быть только мир взрослых.

Во время разговоров со своими собеседницами, мы искали ответ на вопрос, откуда ребёнок может знать, что означает слово «ненависть»? Педагоги, с которыми я разговаривал рассуждали тога ситуации, в котором ребёнок часто есть свидетелем взрослых разговоров. Я спросил: А как думаете, часто ли используют родители слово «ненависть» в разговоре друг с другом, когда режут лук или чистят картошку? – Нет. [отвечают все]. – А вы часто используете это слово? – Нет. Моя мама говорила, чтобы не употреблять это слово [одна из педагогов]. – Почему? – спрашиваю я – Потому, что это плохое слова. Ненавижу чего-то... Мне может что-то не нравится, я могу не одобрять, но ненавидеть нельзя, потому, что это грех. В приведённом диалоге четко показано, как ненависть концептуализируется моими собеседницами в перформативных категориях. Слово «ненависть» действует как заклятие, потому, что заклятие создает то, что называет. В случае ненависти, все по другому. Говоря «ненавижу» перформативный эффект сосредоточен на мне, это я беру на себя грех. Ребёнок, по натуре, безгрешный, потому, что не понимает того, что говорит. Это непонимание разоруживает клятву, еще несколько лет ребёнок будет безопасным. Дискурсивная ситуация, которая создается на это основе, это будто пастиш популярной поговорки: «Счастье в неведении».

Резюме

Представленное исследование показывает, что в сознании будущих польских педагогов преобладает однозначная и плоская картина механизмов развития человека. Горизонт их взглядов определяется прежде всего через ссылку к механизмам, известных благодаря простой бихевиоральной теории. К знанию о развитии, значит также к способам интерпретации такого поведения как детская агрессия не включаются альтернативные объяснения. Это значит, что знание, касающееся развития человека не достаточно дифференцировано. В сознании польских молодых педагогов не укоренилось понимание развития, как динамического явления, которое выходит за рамки упрощённой альтернативы натура или воспитание.

Список використаних джерел:

1. Bowlby J., Attachment, Harmondsworth, 1978
2. Freud Z., *Objaśnienia marzeń sennych*, Warszawa 1996
3. Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 2002
4. Harris J. R., *Geny czy wychowanie? : co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, Warszawa 2000
5. Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań 1997
6. Lewis J.L., Watson-Gageo K.A., *Fictions of Childhood: Toward a Sociohistorical Approach to Human Development*, „Ethos” 32(1) 2004
7. Mead M., *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Warszawa 1986
8. Shonkoff J.P., Philips D.A., *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington 2000
9. Tryjarska B., *Bliskość w rodzinie: więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, Warszawa 2010

B. Segen. *Гданський університет, Гданьск, Польща.*

Детская агрессия в восприятии педагогов-практиков.

B. Segen. *University of Gdansk, Gdansk, Poland.*

Children's aggression in the perception of teachers-practitioners.

E-mail: w.sehen@gmail.com

СИВОГРАКОВА З.А.,

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

МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЩОДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

Представлені сучасні підходи до розуміння змісту поняття і структурної будови професійної компетентності фахівця. Зроблено висновок про цілісний, інтегративний її характер і виділені основні психологічні компоненти. Наведені основні сучасні психолого-педагогічні підходи щодо впливу на розвиток особистості. Обґрунтована можливість їх комплексного застосування з метою формування і розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна компетентність фахівця, структура професійної компетентності, підходи психолого-педагогічної практики.

Представлены современные подходы к пониманию понятия и структуры профессиональной компетентности специалиста. Сделан вывод о целостном, интегративном ее характере, выделены основные психологические компоненты. Представлены основные современные психолого-педагогических подходы влияния на развитие личности. Обоснована возможность их комплексного использования с целью формирования и развития профессиональной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность специалиста, структура профессиональной компетентности, подходы психолого-педагогической практики.

The urgency of competence approach in professional education in the article is determined. The approaches to the professional com-

petence of the expert understanding meaning are presented. The views about structure of professional competence of specialists in various fields (pedagogical, economic, agricultural, railway) represented in the literature are analyzed. The professional competence was defined as having a holistic, integrative nature. The professional competence's basic psychological components (cognitive, behavioral, motivation, value-meaning) were determined. The characteristics of modern psychological and pedagogical approaches to the personality development influence (cognitive, behavioral, and interactive, phenomenological, etc.) are presented. The possibility of their complex using to the future specialists' professional competence formation and development is justified.

Key words: *professional competence, specialists' professional competence, the structure of professional competence, approaches psycho-pedagogical practice.*

Постановка проблеми. Останнім часом компетентність – інтелектуальна, громадянсько-правова, комунікативна, інформаційна, професійна та ін. – розглядається як передумова успішної самореалізації молодшої людини у суспільстві. Цікавість і великі очікування щодо компетентнісної парадигми в освіті зумовлюють актуальність проблеми визначення не тільки її методологічних засад, методичних особливостей, але й особливостей психолого-педагогічних підходів щодо впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що в науковій літературі дедалі ширше представлені роботи, присвячені проблемам особливостей та умов розвитку компетентної особистості фахівців різних галузей, зокрема педагогічної сфери, економістів, туристичного бізнесу, залізничного транспорту та ін. (М.Вієвська, П.Горкуненко, Л.Дибкова, Я.Казарницькова, Н.Козлова, Г.Копил, Л.Красовська, Н.Кузьміна, В.Лозовецька, Ж.Морозова, О.Нівінская, В.Петрук, Н.Повесьма, Г.П'ятакова, О.Савченко, В.Свистун, М.Чаплак, В.Ягупов та ін.).

Метою статті є аналіз теоретичного обґрунтування і особливостей підходів психолого-педагогічної практики щодо розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність особистості дедалі частіше стає самостійним предметом наукових досліджень і визначення шляхів практичних психолого-педагогічних зусиль щодо формування та розвитку. У контексті мети дослідження для нас важливим є висвітлення питання структурної будови професійної компетентності фахівця, оскільки,

вважаємо, її компоненти мають виступати точками фокусування психолого-педагогічних зусиль щодо їх формування та розвитку і визначають, відповідно, доречність і оптимальність засобів та методів того чи іншого підходу психолого-педагогічної практики.

А.Хуторський вважає, що компонентами структури професійної компетентності є: професійно-діяльнісний, комунікативний, особистісний [8]. В. Ягупов і В.Свистун в якості компонентів професійної компетентності виділяють: загальний і професійний інтелект; професійну позицію як «систему сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок ... досвіду»; індивідуально-психічні особливості фахівця і його акмеологічні інваріанти як «внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку» [10, с.7]. У низці досліджень, присвячених вивченню професійної компетентності фахівців різних напрямків (педагогів, економістів), пропонується структурна будова професійної компетентності, яку утворюють три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна), саморегуляції (С.Горобець, Л.Карпова, М.Чаплак) [9]. Л.Дибкова вважає, що компетентність фахівця економічної галузі передбачає його здатність використовувати в конкретній ситуації набуті знання, уміння, навчальний та життєвий досвід, знання ним методів пошуку необхідної інформації, уміння її аналізувати, бачити проблеми і шляхи їх вирішення, самоєфективність, а також розуміння необхідності навчатися впродовж усього життя [3]. Г.Копил в якості складових професійної компетентності фахівців з міжнародної економіки виділяє: мотиваційно-ціннісний компонент (містить відповідні інтереси, прагнення, усвідомлення значущості компетенцій); інформаційно-перцептивний компонент (містить здатність до сприйняття й аналізу професійно важливої інформації); операційно-дієвий компонент (виявляється в умінні застосовувати набуті професійно важливі знання) [6]. П.Горкуненко у змісті професійної компетентності викладача вищого навчального закладу виокремлює комунікативну, психологічну, соціальну, технологічну і мовну її складові [1]. На думку Н.Козлової структуру професійної компетентності педагога утворюють три компоненти: змістовий як орієнтація в цілях та задачах професійної діяльності; ресурсно-часовий як інформованість про задачі діяльності, технічні, кадрові та часові ресурси; соціально-економічний, який передбачає комунікативність, адекватність міжособистісної взаємодії, вміння попереджувати і вирішувати конфлікти [5]. В.Лозовецька вважає, що професійна компетентність фахівця утворюється знаннями, уміннями, емоційною інтелігентністю, що творчо реалізуються у професійній діяльності (креативністю) [7].

Не дивлячись на певні відмінності у розумінні науковцями будови професійної компетентності особистості, спільним є розуміння її цілісного і при цьому інтегративного характеру. Також, узагальнюючи, можна виділити ті

блоки, які найчастіше вказуються науковцями в якості компонентів професійної компетентності. До них можна віднести:

- володіння особистістю знаннями у певній галузі і на певному рівні;
- володіння певними способами діяльності (як у сфері пізнання і творчого перетворення світу навколо, зокрема у професійній галузі, у взаємодії з іншими, так і стосовно самого себе);
- актуальність мотивації до реалізації компетентності;
- сформованість ціннісно-смыслових аспектів особистості (серед яких важливими є цінності перманентного особистісного розвитку, творчості і самотворчості, відповідальності).

Проведений аналіз і висновок про інтегративний характер досліджуваного феномену дозволяють говорити про необхідність комплексності в обранні підходів психолого-педагогічної роботи щодо розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

Для сучасної психології характерним є рівноправне існування різних підходів до розробки психолого-педагогічних, психотерапевтичних, психокорекційних, профілактичних програм, спрямованих на розвиток можливостей людини. В їх основі – різні уявлення про пріоритетне значення одних аспектів особистості порівняно з іншими щодо визначальності їхнього впливу на реалізацію адекватних ситуації форм активності людини, а також різне розуміння ролі самої людини в процесі власної життєдіяльності й розвитку.

Розуміння значення когнітивно-змістової (знаннєвої) і когнітивно-процесуальної (мисленнєвої, мнемічної, перцептивної та ін.) складової професійної компетентності особистості актуалізує потенціал когнітивного підходу в психології, в основі якого є розуміння, що основним у реалізації людиною тієї чи іншої активності виступають її знання, переконання, усталені способи когнітивної переробки інформації. Методи формувального впливу, що їх використовують у межах когнітивного підходу, спрямовані на зміну й розширення діапазону усталених особистісних переконань стосовно самої себе, своїх можливостей, інших людей, ситуацій, розширення мисленнєвих можливостей людини, подолання дихотомічного мислення з його «базовими припущеннями» (А.Бек), розвиток евристичної компетентності як здатності особистості використовувати знання логіко-евристичних прийомів і методів, особистісний досвід для розв'язання проблемних ситуацій і неалгоритмізованих завдань [2].

Необхідність розвитку певних умінь, поведінкових моделей (зокрема саморегуляції) звертає до ідей і практик поведінкового підходу, який, як відомо, полягає в реалізації ідей набування необхідним навичкам. У межах цього напрямку не вважається основною метою враховувати, відслідковувати, і тим більше, змінювати ставлення, самосвідомість людини. Навчання технікам,

технологіям, засобам і прийомам вважається цілком достатнім. Так, вважаючи емоційне реагування первинним відносно свідомого когнітивного розуміння і оцінювання, а власне емоцію – процесом, основою якого насамперед є фізіологічний процес, у межах поведінкового підходу пропонуються й розвиваються програми фізіологічного навчання, змістом яких можуть виступати зокрема: м'язове розслаблення; зосереджені роздуми, наприклад, зосередженість на певному слові, числі, фразі; техніки дихання з метою розслаблення та ін.

Когнітивно-поведінковий підхід, який реалізовується зокрема у межах теорії соціального навчання, акцентує увагу на ролі соціального середовища. За допомогою різних форм когнітивного моделювання (наприклад, методу прихованої вправи) вирішуються задачі побудови необхідних і зменшення неадаптивних стереотипів поведінки, розвиток «самоефективності» як уміння усвідомлювати власні можливості та будувати поведінку, яка відповідає специфічній задачі і ситуації (А.Бандура).

Для розвитку комунікативних можливостей особистості як обов'язкового елементу її професійної компетентності цілком виправданим є звернення до практики інтеракційного підходу (Г.Блумер, Д.Магнуссон). Факторами, які, з огляду на основні положення цього підходу, впливають на особливості поведінки людини в ситуації, є як конкретні соціальні обставини, так і ставлення людини до ситуації, вплив ситуації на поведінку опосередковується сприймаючо-когнітивними системами індивіда (Д.Магнуссон). Програми розвитку ситуативної адаптації, подолання і взаємодії, розроблені в межах інтеракційного підходу, передбачають вплив та формування певних визначених умінь, зокрема: визначення самообмежень, бар'єрів; вміння ставити цілі, керувати часом; розвиток здатності ідентифікувати власні емоції та емоції інших людей, вміння пов'язувати емоції з думками та поведінкою (емоційного інтелекту); розвиток навичок комунікації та консультування (коучінгу).

І нарешті, визнання провідної ролі блоку досвіду, мотивації і ціннісно-смыслових аспектів особистості у набутті і реалізації нею професійної компетентності з необхідністю актуалізують звернення до положень екзистенційної, феноменологічної, суб'єктно-особистісної парадигми у психолого-педагогічній практиці. Для відзначених підходів притаманним є апеляція до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу як інструменту розвитку, самовідкриття і самоздійснення внутрішнього світу людини; безоцінне прийняття і повага до особистого досвіду суб'єкта, визнання творчої спрямованості особистості та ін. (К.Роджерс, Дж.Бюденталь, С.Рубінштейн, Д.Леонтьєв та ін.). Акцент у практиці робиться на створення умов, що впливають на формування смислової сфери, формування смислової самоорієнтації і смисложиттєвої концепції, а такими є: відмова від інформаційного тиску, авторитарних оцінок; розумін-

ня реальних потреб і інтересів тих, хто навчається; висвітлення проблем в різних ракурсах; позитивна установка на розв'язання протиріч; інформаційна новизна; визнання права того, хто навчається, на власні оцінки [4].

Проведений аналіз дозволяє зробити наступні **висновки**: 1) актуальність проблеми зумовила активізацію дослідницьких зусиль щодо вивчення феномену професійної компетентності фахівців і появу цілого ряду досліджень, присвячених проблемам структурної та ієрархічної будови професійної компетентності, особливостей та умов розвитку компетентної особистості фахівців різних галузей (педагогів, економістів, спеціалістів туристичного бізнесу, сільськогосподарського виробництва, залізничного транспорту та ін.); 2) аналіз представлених в літературі уявлень про структурну будову професійної компетентності фахівця дозволяє як виділити основні її компоненти, так і зробити висновок про інтегративність її характеру; 3) останнє дозволяє припустити доцільність комплексного використання можливостей різних підходів психолого-педагогічної практики з метою формування та розвитку необхідних компонентів в структурі професійної компетентності особистості як цілісного феномену.

Актуальними щодо подальших розвідок є зокрема питання взаємозв'язків структурних компонентів професійної компетентності особистості; перевірки дієвості інтегративного підходу до формування професійної компетентності майбутніх фахівців та ін.

Список використаних джерел:

1. Горкуненко П. Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції [Електронний ресурс] / П. Горкуненко // Нова педагогічна думка. – 2010. – №1. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf
2. Гусева Е.Г. Эвристическая компетентность студентов высшего профессионального образования / Е.Г.Гусева // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – Том 13. – №2(4). – С.793-795.
3. Дибкова Л.М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... к.пед.н. : 13.00.04 / Л.М.Дибкова; АПН України; Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 227 с.
4. Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.Ц.Кагермазова. – Ростов-н/Д, 2009. – 325с.
5. Козлова Н.Б. Развитие профессиональной комп-ти будущего учителя иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в вузе: автореф.

- дис. ... к.пед.н. : 13.00.04 / Н.Б.Козлова. – Магнітогорск, 2003. – 22 с.
6. Копил Г.О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... к. пед.н. : 13.00.04 / Г. О. Копил. – К., 2007. – 225с.
 7. Лозовецька В.Т. Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю : дис. ... д.пед.н. : 13.00.04 / В.Т.Лозовецька ; Нац. аграр. ун-т. – К., 2002. – 579с.
 8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64
 9. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів [Електрон. ресурс] / М.Чаплак, С.Котова // Современ. вопросы мировой науки – 2010 : Мат-ли конф-ції – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm
 10. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В.Ягупов, В.І.Свистун // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Том 71. – С. 3-8.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Gorkunenko P. Formuvannya profesijnoy kompetentnosti vykladacha pedagogichnogo vyschogo navchal'nogo zakladu I-II rivniv akredytaziji v konteksti zagal'noevropejs'koj integraciji [Elektron. resurs] / P. Gorkunenko // Nova pedagogichna dumka. – 2010. – №1. – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf
2. Guseva E.G. Evristicheskaja kompetentnost' studentov vysshego professional'nogo obrazovaniya / E.G. Guseva // Izvestija Samarskogo nauchnogo zentra RAN. – 2011. – Том 13. — №2(4). – С.793-795.
3. Dybkova L.M. Indyvidualnyj pidhid u formuvanni profesijnoy kompetentnosti majbutnih ekonomistiv : dys. ... к.пед.н. : 13.00.04 / L.M. Dybkova; APN Ukrainy; Instytut vyschoj osvity. – К., 2006. – 227 с.
4. Kagermazova L.Z. Smyslovyje kommunikazii v uchebnom prozesse: teorija i tehnologii napravlennoj transljazii smyslov v obuchenii : dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.07 / L.Z. Kagermazova – Rostov-n/Donu, 2009. – 325s.
5. Kozlova N.B. Razvitie profesijnoy kompetentnosti buduschego uchitelja inistrannogo jazyra v prozesse inojazychnoj podgotovki v vuze: avtoref. dis. ... к.пед.н. : 13.00.04 / N.B. Kozlova. – Magnitogorsk, 2003. – 22 с.
6. Kopyl G.O. Formuvannya profesijnoy kompetentnosti majbutnih fahivziv z mizhnarodnoy ekonomiky u prozesi vyvchennja inozemnyh mov : dys. ... к.пед.н.: 13.00.04 / G.O. Kopyl – К., 2007. – 225 с.
7. Lozovezka V.T. Teoretyko-metodologichni osnovy profesijnogo navchannja spezialista sil's'kogospodars'kogo profilju : dys. ... d.пед.н. : 13.00.04 / V.T.

- Lozovezka; Naz.agrar.un-t. – K., 2002. – 579 s.
8. Hutorskoj A.V. Ključevyje kompetenzii kak component lichnostno-orijentirovannogo obrazovanija / A.V. Hutorskoj // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – №2. – S. 58–64
 9. Chaplak M. Suchasni tendenzijy formuvannja profesijnomy kompetentnosti majbutnih pedagogiv [Elektron. resurs] / M. Chaplak, S. Kotova // Sovrem. voprosy mirovoj nauki – 2010 : Materialy konferenzii – Rezhym dostupu : http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm
 10. Jagupov V.V. Kompetentnisnyj pidhid do pidgotovky fahivziv u systemi vuschoj osvity / V.V.Jagupov, V.I.Svystun // Naukovi zapysky. Pedagogichni, psihologichni nauky ta sozial'na robota. – 2007. – Tom 71. – S. 3-8

3. А. Сивогракова. *Украинский государственный университет железнодорожного транспорта, Харьков, Украина.*

Возможности современных подходов психолого-педагогической практики для развития профессиональной компетентности будущих специалистов в вузе.

Z.A. Syvograkova. *Ukrainian State University of Railway Transport, Kharkov, Ukraine.*

Modern psycho-pedagogical practices approaches' features for the future specialists' professional competence development in high school.

E-mail: szarina@bk.ru

СІКУРА А.О.,

Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний
університет»,
м. Ужгород, Україна

НАВЧАННЯ І РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ СПОСТЕРЕЖЕНЬ У ПРЕДМЕТНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Визначено проблемні аспекти в підготовці майбутніх фахівців-біологів під час проведення спостереження в навчально-дослідницькій діяльності. На основі вивчення відповідних складових спостереження розроблено технологічну модель навчання і розвитку пізнавальних здібностей майбутніх фахівців-біологів до дослідницької діяльності. Доведено, що технологія включає зв'язок між методологічними вимогами, методикою проведення спостереження, заходами і методами спостереження і сприйняття та процес розвитку у майбутніх фахівців здібностей до проведення спостереження. Підтверджено ефективність інтегрованого методу навчання, що поєднує процес засвоєння знань і умінь при проведенні спостережень та пізнавальну активність майбутніх фахівців до дослідницької роботи з метою досягнення результатів з предметних дисциплін.

Ключові слова: спостереження, дослідницька діяльність, навчальний процес, пізнавальна активність, майбутні фахівці.

On carrying out the research activity observation, problematic aspects of future biology-specialists training have been identified. Scientific methodological developments content, publications in the field of educational and research activities have been analyzed. Engineering model of education and future biology-specialists cognition capability progress necessary for research activity have been developed on the basis of the relevant components of observation study. It has been proved that technology includes the relation between methodological requirements, methodology of carrying out the observation, observation actions as well as methods, and future specialists' abilities and perception development process necessary to carry out the observation. Effectiveness of integrated teaching method that combines knowledge and abilities digestion process while carrying out observations and future specialists cognitive commitment necessary for research work in

order to achieve results in object disciplines have been confirmed.

Key words: *observation, research activity, educational process, cognitive activity, future experts.*

Определены проблемные аспекты в подготовке будущих специалистов-биологов во время проведения наблюдения в учебно-исследовательской деятельности. На основе изучения соответствующих составляющих наблюдения разработана технологическая модель обучения и развития познавательных способностей будущих специалистов-биологов к исследовательской деятельности. Доказано, что технология включает связь между методологическими требованиями, методикой проведения наблюдения, мерами и методами наблюдения и восприятия, а также процесс развития у будущих специалистов способностей к проведению наблюдения. Подтверждена эффективность интегрированного метода обучения, объединяющая процесс усвоения знаний и умений при проведении наблюдений и познавательную активность будущих специалистов к исследовательской работе в целях достижения результатов по предметным дисциплинам.

Ключевые слова: *наблюдение, исследовательская деятельность, учебный процесс, познавательная активность, будущие специалисты.*

Актуальність. Спостереження – універсальний пізнавальний процес, передумова пізнавальної діяльності взагалі, яка у формі сукупності емпіричних тверджень надає первинну інформацію про об'єкт. Спостереження в біології – початкова точка будь-якого природничо-наукового дослідження, метод, що полягає в активному, систематичному, цілеспрямованому, планомірному та навмисному сприйнятті об'єкта, під час якого отримуються знання про зовнішні якості, властивості та відношення досліджуваного об'єкта. Таким чином, студентам необхідні знання про власне спостереження та як його застосовувати. В подальшому вони самостійно «вибудовують» або «формують» знання в процесі вивчення предмету.

Не менш важливим є розвиток у майбутніх спеціалістів-біологів аналітичного мислення, вміння знаходити відмінності при порівнянні однакових характеристик в процесі спостереження за предметом дослідження. На основі результатів вивчення публікацій провідних спеціалістів слід визнати, що навчання дослідницькій діяльності, проведенню спостережень у освітньому середовищі здійснюється на поверхневому рівні, тобто на рівні ознайомлення при недостатньому методичному оснащенні,

Мета дослідження – розкрити технологічний процес спостереження в дослідницькій діяльності та надати уяву майбутнім фахівцям-біологам щодо спостереження за поняттям, змістом, формою.

Завдання: 1) визначити проблемні аспекти в підготовці майбутніх фахівців-біологів під час проведення спостереження в навчально-дослідницькій діяльності; 2) проаналізувати зміст науково-методичних розробок, публікацій в галузі навчальної та дослідницької діяльності; 3) розкрити технологічний процес проведення спостереження.

Зміст. У наукових дослідженнях спостереження є одним з універсальних методів дослідження. Розробкам по методиці спостережень та загальним принципам формування вміння проводити спостереження, які належать до наукового методу, приділяв увагу ще М.Я. Басов. Більшість авторів визначають спостереження як цілеспрямоване сприйняття певного явища, в процесі якого дослідник отримує конкретний фактичний матеріал. При цьому необхідно провести це вибіркове виділення з реальності певної частини, інакше кажучи, аспекти, та включення цієї частини у досліджувану систему [3,5].

У спостереженні важливо не тільки навчати студентів точності, акуратності та підвищувати їх активність як спостерігачів, але й навчити їх неупередженості, навчити, як використовувати знання поряд з набуттям досвіду у правильному виборі технічних засобів. Постановка задачі передбачає також наявність плану спостережень, тобто їх плановірність [4].

При навчанні слід розуміти, що основна функція спостереження полягає у вибіркового відборі відомостей про досліджуваний процес. При цьому студенти повинні розуміти саму суть процесу спостереження, яка полягає у тому, що у свідомості дослідника відображуються та фіксуються різні стани та зміни досліджуваного об'єкту. Майбутні фахівці можуть використовувати спостереження як самостійний спосіб вирішення дослідницького завдання, а також як складові частини інших методів.

Однією з найважливіших умов при навчанні студентів є формування вмінь здійснювати відбір таких методів, які сприяють розвитку у них спостережливості дослідника, тобто здатність підмічати суттєві, характерні, в тому числі й малопомітні властивості предметів та явищ. При відсутності розвитку таких якостей ефективне виконання дослідницької діяльності стає неможливим. окрім того, бути спостережливим з народження і проводити спостереження – це різні поняття. Саме тому ще однією умовою є володіння методикою проведення спостережень. У даному випадку притаманна студентам здібність бути спостережливими від природи в сукупності з навчанням оволодіння методикою проведення дослідження призводить до швидкого результату. В даному ракурсі є цікавим відбір студентів для дослідницької діяльності по спеціально розробленим тестам [1].

В.І. Загвязінский, Р. Атаханов, Д.С. Горбатов та інші вважають, що спостереження, яке проводиться з науковою метою, відрізняється від побутового наступними властивостями:

- цілеспрямованістю; спостерігач повинен чітко розуміти, що саме він збирається сприймати і для чого, інакше його діяльність перетвориться в реєстрацію окремих яскравих і чітких другорядних подразників, а суттєвий матеріал залишиться неврахованим;
- систематичністю, яка дозволяє достовірно відрізнити випадкове від типового, закономірного;
- планомірністю, оскільки дотримання плану, програми дослідження сприяє підвищенню його ефективності, визначаючи, коли, де, як, яким чином і при яких умовах буде проведено спостереження;
- аналітичністю, оскільки воно передбачає не тільки констатацію фактів, що спостерігаються, але і їх пояснення, виявлення їх природи;
- реєстрацією результатів, що дозволяє уникнути помилок пам'яті, зменшивши, таким чином, суб'єктивізм узагальнень і висновків;
- оперуванням системою однозначних понять, спеціальних термінів, що сприяють чіткому позначенню матеріалу, за яким ведеться спостереження [2].

Спостереження включає в якості складових елементів: спостерігача (суб'єкт), об'єкт спостереження і засоби спостереження. Складовими розвитку здібностей до проведення спостережень є психологічні фактори, які характеризують рівень активності і стан спостерігача, а також фактор його неупередженості, запрограмованості на отримання певного результату. Повністю відокремитись від цих факторів неможливо. Виділяють фіксує (охоплення деталей, сторін, частин об'єкту) і флюктуруюче (повне охоплення об'єкту) спостереження. Окрім того, розрізняють пряме (при цьому студент має справу безпосередньо з властивостями досліджуваного об'єкту) і непряме (сприймається не сам об'єкт спостереження, а ті наслідки, які він викликає), безпосереднє (здійснюється органами чуття самого студента без використання допоміжних засобів) і опосередковане (при допомозі приладів) спостереження. Підготовка майбутніх фахівців-біологів повинна базуватися на сучасній методології біологічної науки, що передбачає встановлення діалектичної єдності методологічних підходів, які раніше протистояли одне одному, а саме: єдність описово-класифікуючого та пояснювально-номотетичного підходів; єдність емпіричних досліджень з процесом інтенсивної теоретизації біологічних знань [6].

Для наукового спостереження з точки зору визначення новизни й достовірності характерним є повторюваність результатів. Ті дані, які отримав дослідник у певних умовах, з великою ймовірністю будуть підтверджені іншими студентами, якщо вони працюють у тих же умовах і об'єкт спостереження не змінився. Спостереження дозволяє дослідити предмет у його цілісності, природному функціонуванні, в його живих різноманітних зв'язках.

Відносно часу дослідження розрізняють спостереження:

- одноразове, яке проводиться лише один єдиний раз;
- періодичне, яке здійснюється протягом певних проміжків часу;
- лонгітюдне (від англ. «довжина»), що характеризується особливою протяжністю, постійністю контакту дослідника і об'єкту протягом тривалого часу.

За характером реєстрації даних спостереження поділяють на:

- констатуюче, коли завдання дослідника – чітко зафіксувати наявність і характеристики параметрів, зібрати факти;
- оцінююче, де дослідник порівнює факти за ступенем їх прояву у будь-якому діапазоні.

Навчання проведенню спостереження складалось з наступних етапів:

1. Визначення мети та об'єкту спостереження.
2. Складання плану спостереження.
3. Підготовка документів і обладнання спостереження.
4. Збір даних спостереження.
5. Аналіз результатів спостереження, висновки дослідника.

Процес ефективного спостереження неможливий без чіткої реєстрації результатів. Під час підготовки студенти обмірковували форму фіксації результатів, наприклад записи протоколу, які, у свою чергу, аналізувались за наперед визначеними ознаками досліджуваного явища. Після проведення основних спостережень відбувалась обробка та інтерпретація отриманих даних (табл.1).

Технологічний процес навчання і розвиток пізнавальних здібностей майбутніх фахівців-біологів представлений на рис. 1.

В якості показників навчання і розвитку здібностей проведення спостереження у студентів були використані методики визначення епіфітної мікрофлори деяких видів рослин, що ростуть у різних біотопах. У процесі

Таблиця 1
Обробка інформації, отриманої на основі спостереження

№	Зміст процедури	Мета
1.	Визначити задачу і мету спостереження	Для чого, з якою метою?
2.	Вибрати об'єкт, предмет і ситуацію	Що спостерігати?
3.	Вибрати спосіб спостереження: – найменш впливовий на дослідження об'єкту; – найбільш ефективний	Як спостерігати?
4.	Вибрати спосіб реєстрації	Як вести запис?
5.	Отриману інформацію обробити і пояснити	Який результат?

дослідницької діяльності підвищувалась концентрація уваги, що також є необхідною складовою при проведенні спостереження за живими об'єктами.

Використовувалась також матрична система записів, при якій у наперед підготовлену таблицю вносились ознаки предмету спостереження, частота прояву яких фіксувалась під час спостереження. Певний процент студентів на основі частоти прояву ознак виводили закономірності отриманих даних при дослідженні епіфітної мікрофлори інтродукованих рослин. Окрім словесних форм реєстрації результатів спостережень існують форми, до яких входять кількісні показники. Для підвищення об'єктивності спостереження студентам було рекомендовано використання технічних засобів фіксації даних при детально розробленій програмі спостереження.

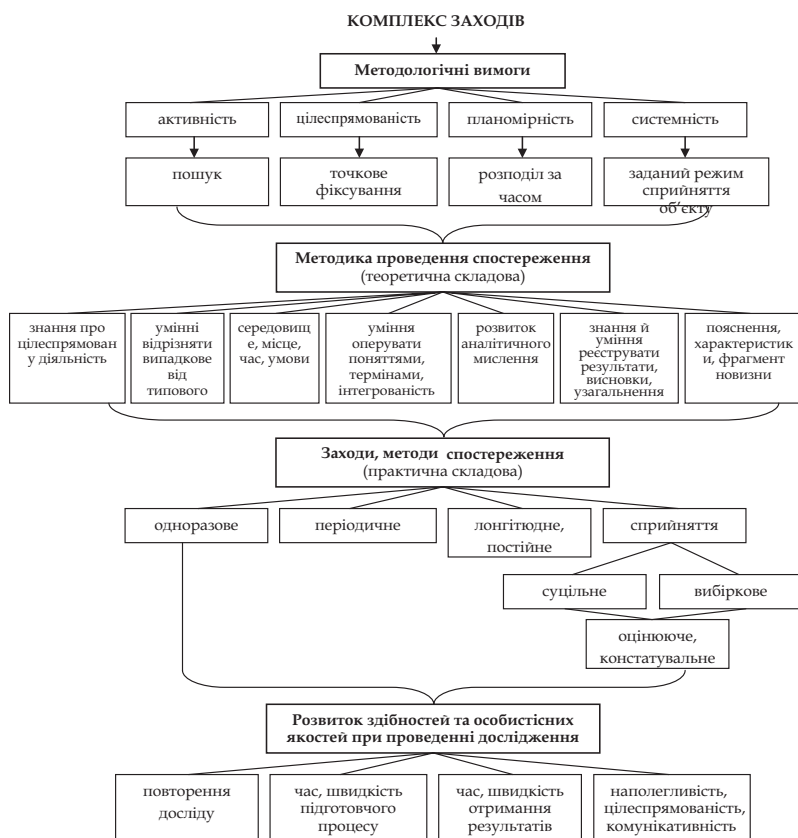


Рис. 1. Технологія навчання й розвиток пізнавальних здібностей студентів при проведенні спостереження

З найбільш розповсюджених помилок, які допускають студенти, були виділені наступні: 1) намагаючись підтвердити гіпотезу, дослідники деколи не усвідомлюючи ігнорують все, що може суперечити цій гіпотезі; 2) змішування головного і другорядного; 3) – передчасність узагальнень і висновків.

Оцінка наявності у студентів інтересу під час досліджень здійснювалась за наступною шкалою: – зовсім не проявляє (1 бал); – ледь проявляє (2 бали); – проявляє слабкий інтерес (3 бали); – проявляє підвищений інтерес (4 бали); – проявляє великий інтерес (5 балів). На початку запланованих досліджень 53% студентів проявляли слабкий інтерес до теми дослідження, 20% проявляли підвищений інтерес, 27% проявляли інтерес на 2 бали. В процесі наукового дослідження інтерес студентів поступово зростав, оскільки вони починали розуміти зміст проведення спостереження, зацікавилися формою реєстрації отриманих даних. Студенти швидко виділяли у своєму сприйнятті саме те, про що знали. З розвитком спостережливості у них розвивалися здібності підмічати суттєві, характерні (у тому числі й малопомітні) властивості предметів і явищ, відповідно, ефективність дослідницької діяльності зростала. Наприкінці дослідження інтерес у студентів зріс до 4-5 балів, таких, які ледве або слабо проявляли інтерес, не залишилось.

Висновки. У ході дослідження було з'ясовано сутність слабкої підготовки майбутніх фахівців-біологів до дослідницької діяльності, зокрема, у проведенні спостережень, розумінні даного процесу дослідження, яке відбувається на рівні ознайомлення. Причинами є різниця між тематикою занять навчального процесу на основі чинної програми та відповідними реальними планами, які необхідні для дослідницької діяльності, за обсягом, змістом, формою, а також відсутність тлумачення та розуміння технології навчання проведенню спостережень в існуючих методичних розробках. Доведено ефективність інтегрованого методу навчання, яке поєднує процес засвоєння знань і умінь при проведенні спостережень та пізнавальну активність майбутніх фахівців до дослідницької роботи в досягненні глибинних результатів з предметних дисциплін поряд із розвитком здібностей і особистісних якостей. На основі вивчення відповідних складових спостереження розроблено технологічну модель навчання і розвитку пізнавальних здібностей майбутніх фахівців-біологів до дослідницької діяльності. Технологія включає зв'язок між методологічними вимогами, методикою проведення спостереження, заходами і методами спостереження і сприйняття та процес розвитку у майбутніх фахівців здібностей до проведення спостереження та особистісних якостей.

Список використаних джерел:

1. Артемчук Г. І. Методика організації науково-дослідної роботи: навч. посіб. [для студ. та викл. вищих навч. закладів] / Г. І. Артемчук, В. М. Курило, П. М. Кочерган. – К. : Форум, 2000. – 271 с.
Artemchuk Gh. I. Metodyka orghanizaciji naukovo-doslidnoi roboty: navch.

- posib. [dlia stud. ta vykl. vyshchyykh navch. zakladiv] / Gh. I. Artemchuk, V. M. Kurylo, P. M. Kocherghan. – K. : Forum, 2000. – 271 s.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р.. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 стр. Zagvyazinskij V.Y., Atakhanov R.. Metodologiya i metody psixologhopedagoghicheskogho issledovaniya. Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij, 2-e yzd. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. – 208 str.
3. Зеленько О. А. Про науково-дослідну роботу у вишах України / О. А. Зеленько // Наука і освіта. – 2011. – № 8 : Педагогіка. – С. 56–59. Zelenjko O. A. Pro naukovo-doslidnu robotu u vyshakh Ukrainy / O. A. Zelenjko // Nauka i osvita. – 2011. – # 8 : Pedagoghika. – S. 56–59.
4. Кабакова Д.В. Наблюдение, описание и эксперимент как основные методы биологии // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. Пермь: Меркурий, 2011. С. 16-19. Kabakova D.V. Nablyudenie, opisanie i eksperiment kak osnovnye metody biologhii // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy mezhhdunar. nauch. konf. (gh. Perm', aprel 2011 gh.).T. I. Perm: Merkurij, 2011. S. 16-19.].
5. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект)/ О.М. Микитюк. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с. Mykytiuk O.M. Stanovlennja ta rozvytok naukovo-doslidnoi roboty u vyshhykh pedagoghichnykh zakladakh Ukrainy (istoryko-pedagoghichnyi aspekt)/ O.M. Mykytiuk. – Kharkiv : – OVS, 2001. – 256 s.
6. Фролов И. Т. Очерки методологии биологического исследования: система методов биологии. – М.: ЛКИ, 2007. – 288 с. Frolov Y. T. Ocherki metodologhii biologhicheskogho issledovaniya: sistema metodov biologhii. – M.: LKI, 2007. – 288 s.

А. А. Сикюра. Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина.

Обучение и развитие познавательных способностей студентов при проведении наблюдений в предметных исследованиях.

A. A. Sikura. State Higher Educational Institution «Uzhgorod National University», Uzhgorod, Ukraine.
Training and development of cognitive abilities of students during the observation case studies.

E-mail: aszikura@rambler.ru

СМАЛИУС Л.,

кандидат педагогічних наук,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі пошуку перспективних підходів до підготовки фахівців, здатних до творчого самовираження, орієнтованих на досягнення професійного успіху. Одним із таких шляхів є застосування у навчальному процесі психологічних чинників розвитку особистості. У статті розглянуто основні методи професійного самовдосконалення – самонавчання і самовиховання. Певну увагу відведено огляду технології реалізації прийомів професійного самовдосконалення у навчальній діяльності студентів-психологів.

Ключові слова: особистість психолога, самостійна навчальна діяльність, методи та прийоми професійного самовдосконалення.

Статья посвящена проблеме поиска перспективных подходов в подготовке специалистов, способных к творческому самовыражению, ориентированных на достижение профессионального успеха. Одним из таких путей является применение в учебном процессе психологических факторов развития личности. В статье рассмотрены основные методы профессионального самосовершенствования – самообучение и самовоспитание. Схарактеризована технология реализации приемов профессионального самосовершенствования в учебной деятельности студентов-психологов.

Ключевые слова: личность психолога, самостоятельная учебная деятельность, методы и приемы профессионального самоусовершенствования

The article is devoted to the problem of finding promising approaches to training, capable of creative expression, competition and achievement of professional success. One of these ways is the use

of psychological factors of personality development in the educational process. The implementation of this approach is based on the activation of personal potential student to systematic purposeful work on yourself. This is the subject to the assimilation of theoretical knowledge and practical skills of mastering personal and professional improvement. During the training students can master the forms and methods of such work. In the article the basic methods of self-studying and self-improving described. Some attention was devoted to view technology implementation of techniques of professional self-improvement in the training of students-psychologists. Their performance is layered and lengthy process, which is carried out in the study of professional disciplines in various courses of study.

Key words: *personality psychologist, self-learning activities, methods and techniques of professional self-improvement.*

Постановка проблеми. Важливою складовою професійного становлення майбутніх психологів є система їх самовдосконалення в процесі фахової підготовки. Адже самовдосконалення сприяє формуванню мотивації до навчання, до пошуку шляхів і засобів професійної реалізації та самореалізації. Формування в майбутніх фахівців знань, умінь і навичок, які вможливають професійне самовдосконалення, – актуальне для психолого-педагогічної науки питання та одна із важливих умов підготовки висококваліфікованих психологів. Засвоєння теоретичних знань та оволодіння практичними навичками професійного самовдосконалення підвищує не лише ефективність навчальної діяльності майбутніх психологів, а й прагнення їх до саморозвитку та самоствердження.

Аналіз досліджень і публікацій. У працях низки дослідників [3; 5; 6] наголошується, що самовдосконалення передбачає відточення психічних якостей, безперервний духовний розвиток особистості. Учені підкреслюють, що цей процес може відбуватися природним чином (набуття знань та досвіду впродовж життя) або ж цілеспрямовано – коли суб'єкт шукає шляхи підвищення рівня знань, набуття мудрості. Види самовдосконалення (особистісне та професійне) є основою цілісного розвитку особистості, який виступає необхідною умовою досягнення успіху у житті, авторитету та самоповаги індивіда. Особливо важливим для реалізації суб'єкта є професійне самовдосконалення – постійне шліфування власних професійних якостей для досягнення вершин у кар'єрі.

Здійснення професійного самовдосконалення майбутніх фахівців можливе завдяки ефективній реалізації у процесі фахової підготовки його скла-

дових: застосуванню різних форм вдосконалення власних якостей, оволодінню методами і прийомами роботи над собою, використанню найбільш оптимальних засобів на усіх етапах професійного самовдосконалення. Тому метою статті є огляд технологій реалізації складових професійного самовдосконалення майбутніх психологів (форм, методів, прийомів та засобів самонавчання і самовиховання), які мають базуватися на використанні таких методологічних підходів: гуманістичного, акмеологічного, компетентнісного.

Виклад основного матеріалу. Формами самовдосконалення є самоосвіта (самонавчання) та самовиховання. Самоосвіта (самонавчання) полягає у здобутті знань шляхом самостійного навчання поза навчальним закладом, без допомоги вчителя чи викладача [2]; це процес, який здійснюється на основі усвідомленої потреби у ньому. Якість одержуваних знань при самоосвіті безпосередньо залежить від якості і кількості необхідного доступного матеріалу, від мотивації суб'єкта їх здобувати. Цей процес вимагає від суб'єкта чіткого бачення життєвої необхідності навчання, здатності до самоорганізації і контролю, самостійного мислення і вольових якостей особистості: організованості, наполегливості, витримки. Самовиховання полягає у систематичній і свідомій діяльності людини, спрямованій на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних якостей [4]. Основну увагу зосередимо на огляді шляхів реалізації самоосвіти і самовиховання у процесі підготовки фахівців.

Навчальний процес у сучасній вищій школі вийшов за рамки передачі певного обсягу знань від викладача до студента. Запити сьогоденного суспільства спонукають майбутніх фахівців до самостійної навчальної діяльності, у якій викладачу відводиться, передусім, роль наставника, організатора. Вагомою часткою освітнього процесу виступає самостійна робота студента. Спираючись на наукові студії дослідників [1], та, зважаючи на широкий спектр функцій самостійної роботи – навчальну, пізнавальну, корегувальну, стимулювальну, виховну, розвивальну, вважаємо самостійну і індивідуальну роботу студентів методом самоосвіти (самонавчання), та у певній мірі, методом самовиховання. У процесі самостійної та індивідуальної роботи реалізуються завдання і самоосвіти (самонавчання), і самовиховання, оскільки наполеглива та систематична робота майбутнього фахівця над собою, спрямована на здобуття знань, не відбувається без виховного самовпливу. Тому вважаємо за доцільне розглянути самостійну роботу студентів у контексті фахової підготовки психологів як один із основних методів реалізації професійного самовдосконалення.

Враховуючи цілі та завдання підготовки психологів, найбільш ефективними видами самостійної роботи майбутніх фахівців у галузі психології можна визначити:

- планування та проведення самостійних діагностичних досліджень,

- спостережень;
- структурування та узагальнення теоретичного навчального матеріалу шляхом складання схем, таблиць;
- складання індивідуального плану роботи (зокрема, під час проходження навчальних та виробничих практик; при організації психодіагностичних досліджень; при виконанні наукових робіт тощо);
- здійснення самоконтролю власної діяльності (самоаналіз і самозвіт проведеної роботи);
- виконання творчих завдань за означеною проблемою (складання орієнтовного переліку запитань до індивідуальних консультацій, розробка проектів «Я у ролі психолога» тощо);
- психологічний аналіз пропонованих життєвих ситуацій та підбір шляхів їх вирішення (робота студентів парами чи групами у ході аудиторних занять та самостійна робота у поза аудиторний час);
- розробка психологічних рекомендацій, пам'яток, порад за визначеною темою для різних вікових категорій (дітей, батьків, сімейних пар тощо);
- створення програм підвищення рівня психологічної культури для людей різних професій;
- розробка просвітницьких, психопрофілактичних заходів для різних категорій клієнтів (лекцій, бесід, диспутів, круглих столів, тренінгів, групових консультацій тощо);
- створення індивідуальних та групових розвивальних, корекційних програм за окресленою проблемою.

Успішне виконання зазначених видів самостійної роботи допустиме за умови використання оптимальних засобів самонавчання, котрі спрямовуватимуть майбутніх психологів на пошук необхідної навчальної інформації, сприятимуть розвитку умінь і навичок наукового дослідження, допоможуть продуктивно організувати самостійну навчальну діяльність. Такими засобами є: наукова і навчально-методична література професійного спрямування, електронні джерела інформації, діагностичний інструментарій (тестові методики, анкети, опитувальники).

Таким чином, урізноманітнення видів самостійної, зокрема, індивідуальної роботи студентів із застосуванням найбільш ефективних методів, прийомів і засобів її виконання забезпечує накопичення професійного досвіду та сприяє формуванню знань, умінь та навичок, зокрема тих, що уможливають професійне самовдосконалення.

Далі розглянемо можливості реалізації у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу ще однієї форми професійного самовдосконалення майбутніх психологів – самовиховання. Як форма професійного самов-

досконалення, цей процес потребує від людини певних визначених цілей, чіткої організації усього свого життя, постійних вольових зусиль та умінь користуватися методами і прийомами його реалізації. Основними методами самовиховання доцільно визначити самопізнання, самоспостереження, само-сприйняття, самоменеджмент, самостимулювання, самоконтроль та ін. Вони становлять органічно взаємопов'язану систему, яка, реалізуючись на різних рівнях розвитку особистості майбутнього фахівця, покликана сприяти його саморуху до професійної досконалості. Тому у контексті зазначеної теми окреслені методи самовиховання доцільно розглядати як методи систематичної цілеспрямованої роботи суб'єкта над власним особистісним і професійним вдосконаленням – їх застосування доречно і в процесі самонавчання. Реалізація цих методів має здійснюватися відповідно до поставлених цілей професійного самовдосконалення, визначених ідеалів. Розглянемо основні з них: самопізнання, самоменеджмент, самостимулювання і самоконтроль.

Особливо актуальним та важливим для майбутніх фахівців-психологів є самопізнання, тому у ході їх фахового становлення важливо досконало оволодіти різними його прийомами: самоаналізом, самооцінкою, самодіагностикою. Пізнання духовних якостей особистості, обсягу її знань та умінь, зокрема професійних, відбувається шляхом застосування системи психодіагностичних методик. Проте, проблемним залишається здійснення об'єктивного самоаналізу та самооцінки, оскільки людина часто ідеалізує свій образ або ж переобтяжена комплексами. Взаємозв'язок цих прийомів самовдосконалення зумовлений тим, що знання людини про себе визначають її ставлення до себе. Ефективна реалізація прийомів самопізнання у освітньому процесі вищої школи може відбуватися завдяки застосуванню різних видів навчальної роботи:

- співставляти образ себе із образом майбутнього фахівця-психолога з метою встановлення невідповідності між Я-реальним та Я-ідеальним;
- здійснювати самоаналіз власних якостей;
- оцінювати власні якості, керуючись професійним ідеалом;
- послуговуватися прикладами життя видатних осіб як можливістю формування ідеалу;
- формулювати «завдання собі» та наполегливо виконувати їх;
- будувати власну програму самовиховання, починаючи з простіших завдань до складніших;
- застосовувати різні форми розвитку пізнавальної активності (читання, узагальнення матеріалу, конспектування, запам'ятовування головних думок тощо).

Важливим методом професійного самовдосконалення є самоменеджмент – оволодіння його прийомами (самоуправлінням, самоорганізацією)

сприяє як самовихованню, так і самонавчанню. Продуктивна організація студентами власної діяльності спонукає до самодисципліни: заплановані етапи роботи над собою, прописані положення поступово переростають у звичку, а ставши нею – по-новому вибудовують людський характер. Для ефективної самоорганізації та самоуправління доцільно застосовувати у навчально-виховному процесу вищої школи такі види роботи:

- структурувати та раціонально використовувати час, планувати навчальну і професійну діяльність, дозволити;
- виокремлювати найбільш важливі етапи роботи, необхідні до виконання впродовж установленого часу;
- завести спеціальні зошити для певних видів самостійної роботи;
- відходити від монотонності та одноманітності у веденні робочих зошитів: виділяти правила, схеми, цитати, застосовувати широкі поля для важливих поміток, що сприятиме економії часу при самопідготовці;
- обладнати своє робоче місце так, щоб воно було ергономічним, зручним, а також затишним;
- засвоювати корисні звички, завдяки яким поставлені завдання можна виконувати механічно і майстерно – це стане важливою передумовою ефективної діяльності.

Таким чином, досконале оволодіння прийомами самоменеджменту у навчальній діяльності сприятиме успішному засвоєнню умінь і навичок систематичної та наполегливої роботи над собою.

Використання методів самостимулювання і самоконтролю з метою самовиховання та ефективності у самонавчанні реалізується через комплекс прийомів, які полягають у визначенні студентом певних заохочень і стягнень («самопокарань») для себе самого:

- самозаохоченням можуть виступати різні способи нагородження себе за працьовитість, старання, успіхи: заняття улюбленою справою, символічний подарунок для себе, цікава прогулянка тощо;
- самопідбадьорювання може виражатися у виробленні звички оптимістично реагувати на невдачі і неприємності; в умінні у будь-якому складному завданні шукати щось цікаве і саме цим мотивувати свою самопідготовку;
- самокритика, яка викликає почуття образи на себе самого, почуття сорому за не виконані завдання виступає ефективним стимулом до діяльності;
- застосування самопримусу до виконання запланованих завдань та дотримання встановлених правил є ефективним засобом тренування вольових зусиль;

- саморефлексія – шляхом критичного аналізу власних станів, дій, поведінки, особистісних змін;
- самопереконуювання – вірою у свій успіх, свої сили; вчитися на власних помилках та досягненнях; формулювати свої наміри та плани щодо вдосконалення якостей не лише мисленнєво, їх слід вербалізувати – це підвищує ймовірність їх реалізації;
- самозобов'язання полягає у визначенні необхідних для виконання завдань у чітко визначені терміни: складати індивідуальні правила; намагатися виконувати на одне-два завдання більше, ніж було заплановано; навчитися варіювати поставлені завдання; формулювати життєві правила та безумовно їх дотримуватися;
- здійснення самозвіту: складати список виконаних завдань; оцінювати результати своєї діяльності; відмічати, які завдання потребують доопрацювання, а які можна брати за взірці виконання тощо.

Висновки. Таким чином, аналізуючи шляхи реалізації складових професійного самовдосконалення, ми узагальнили та об'єднали в єдину систему дій, спрямовані на самостійну роботу майбутнього фахівця над самим собою, над вдосконаленням особистісних і професійних якостей, знань, умінь і навичок. Реалізація методів і прийомів професійного самовдосконалення – багаторівневий та тривалий процес, який здійснюється під час вивчення фахових дисциплін на різних курсах навчання з використанням засобів самонавчання і самовиховання. Досконале оволодіння студентами комплексом окреслених методів, прийомів і засобів професійного самовдосконалення та їх застосування у ході фахової підготовки можливе за умови педагогічного супроводу. Роль викладача полягає у кваліфікованому керівництві, організації, консультуванні та координації означеного процесу.

Список використаних джерел:

1. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема: наукове видання / В. А. Козаков. – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.
2. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник Степанов О. М.] – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
3. Сисоєва С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С. О. Сисоєва // Збірник наукових праць. – Миколаїв: вид-во МФ НА УКМА – 2000. – Т. 7. – С.13–17.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – М.: проспект, 2009. – 456 с.
5. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
6. Чудакова В. П. Психологічний супровід здійснення інноваційних освітніх

проектів: мотиваційний компонент [Електронний ресурс] / В. Чудакова.
– 2011. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/psychology/1281>.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Kozakov, V.A. (1990). Independent work of students as didactic problem. Kyiv: NMK VO [in Ukrainian].
2. Stepanov, O.M. (Eds). (2006). Psychological Encyclopedia. Kyiv: Akademvidav [in Ukrainian].
3. Sisoeva, S.O. (2000) Shaping of a personality capable of creative self-realization. Mykolayiv: MF NA UKMA [in Ukrainian].
4. Stolyarenko, L.D. (2009). Principles of psychology. Moscow: Prospekt [in Russian].
5. Zuckerman, G.A., Masterov B.M. (1995). Psychology self development. Moscow: Interpraks [in Russian].
6. Chudakova., V.P. (2011). Psychological support the implementation of innovative educational projects: motivational component. Retrieved from <http://osvita.ua/school/psychology/1281>.

Л. Н. Смаліус. *Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна.*

Психологические аспекты подготовки специалистов в высшем учебном заведении.

L. N. Smalyus. *Cherkasy National University of Bogdan Khmelnytsky, Cherkassy, Ukraine.*

Psychological aspects of training in higher school.

E-mail: smalyus@gmail.com

СМАЛЬКО О.В.

аспірантка, Східноєвропейський
національний університет
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

АНАЛІЗ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА

У статті здійснено аналіз наукових джерел, дисертаційних робіт із проблеми формування відповідального ставлення до батьківства. Відзначено, що питання формування відповідального ставлення до батьківства потребує глибшого обґрунтування, вимагає уточнення саме поняття «відповідальне ставлення до батьківства». На основі аналізу поглядів учених відповідальне ставлення до батьківства розглянуто як інтегральну психологічну властивість особистості, яка ґрунтується на самоповазі, усвідомленні власного життєвого сімейного вибору та готовності брати на себе відповідальність за виконання батьківських функцій та виховання власних дітей. Наголошено, що необхідним у педагогічній теорії та практиці є розкриття особливостей формування у студентів університету відповідального ставлення до батьківства в позааудиторній виховній роботі.

Ключові слова: батьківство, відповідальне батьківство, батьківське ставлення, відповідальне ставлення до батьківства.

В статье проведен анализ научных источников, диссертационных работ по проблеме формирования ответственного отношения к родительству. Отмечено, что вопросы формирования ответственного отношения к родительству требуют более глубокого обоснования, требует уточнения именно понятия «ответственное отношение к родительству». На основе анализа взглядов ученых ответственное отношение к родительству рассмотрено как интегральное психологическое свойство личности, основанное на самоуважении, осознании собственного жизненного семейного выбора и готовности нести ответственность за выполнение родительских функций и воспитание собственных детей. Отмечено, что необходимым в педагогической теории и практике является раскрытие особенностей формирования у студентов университета

ответственного отношения к родительству во внеаудиторной воспитательной работе.

Ключевые слова: родительство, ответственное родительство, родительское отношение, ответственное отношение к родительству.

The article analyzes the literature sources, thesis on the issue of forming a responsible attitude to parenthood. It is noted that the formation of responsible attitude to parenthood requires deeper study requires clarification of the term "responsible attitude to parenthood." Based on analysis of the views of scientists responsible attitude to parenthood is considered as an integral psychological individual property, based on self-esteem, awareness of family life choices and willingness to assume responsibility for performing parenting and education of their children. It is emphasized that the disclosing features of formation responsible attitude to parenting students in extracurricular educational work is necessary in pedagogical theory and practice.

Key words: parenting, responsible parenthood, parental attitude, responsible attitude to parenthood.

Постановка наукової проблеми та її значення. Важливою умовою вирішення демографічної проблеми й оптимізації процесу виховання здорового покоління молоді є формування в студентства орієнтацій та установок на цінності сім'ї й сімейного способу життя, підготовка до майбутнього батьківства, виховання відповідальності у ставленні до планування сім'ї та народженні дітей. Адже повноцінний розвиток дитини можливий за сприятливих умов, які створюються, насамперед, батьками – першими, головними вихователями і вчителями в її житті. Тому на сьогодні вагомим є формування в сучасної молоді відповідального ставлення до майбутнього батьківства.

Аналіз останніх наукових досліджень з проблеми. Питання підготовки студентства до батьківства привертає увагу таких педагогів, як: Т. Алексєєнко, Л. Гридковець, А. Капська, В. Кравець, В. Постовий та ін. Проблема відповідального ставлення до батьківства розкривається у наукових дослідженнях О. Безпалько, Л. Буніної, П. Каптерева, Г. Лактіонової, К. Муздибаєва, Н. Островської, Ж. Петрович, Л. Повалій, І. Трубавіної та ін. Ставлення батьків до дитини розглядається такими вченими, як: В. Кравець, Т. Кравченко, О. Лещенко, Р. Овчарова та ін. Проте детальнішого аналізу потребують питання стану розкриття проблеми формування відповідального ставлення до батьківства у процесі позааудиторної виховної роботи в педагогічній теорії й практиці.

Мета статті полягає у розкритті стану вивчення проблеми формування відповідального ставлення до батьківства у процесі позааудиторної виховної

роботи в педагогічній теорії й практиці.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження.

Аналіз педагогічної літератури з окресленої проблеми засвідчив, що вчені у своїх наукових доробках розкривають різні аспекти підготовки молоді до шлюбу, до виховання батьківства якостей, тоді, як питання формування відповідального ставлення до батьківства розглядається недостатньо.

На сьогодні у психолого-педагогічній літературі батьківство аналізується як інтегральне психологічне утворення особистості батька і/або матері, система взаємодій ціннісних орієнтацій, батьківських настанов, відчуттів, ставлення, позицій, відповідальності, які сприяють формуванню певного стилю сімейного виховання [8]. Поняття «відповідальне батьківство» більшість науковців (Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь, Ж. Петрочко та ін.) розглядають як соціально-психологічний феномен, що, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості. Вчені констатують, що відповідальне батьківство є найвищим рівнем батьківської компетентності.

На основі аналізу поглядів вчених ми відповідальне ставлення до батьківства визначаємо як інтегральну психологічну властивість особистості, яка ґрунтується на самоповазі, усвідомленні власного життєвого сімейного вибору та готовності брати на себе відповідальність за виконання батьківських функцій та виховання власних дітей.

Основні аспекти підготовки молоді до шлюбу та до майбутнього батьківства є ключовими у працях В. Кравця. Учений під батьківством розуміє сукупність біологічних, правових і виховних функцій, які виконуються людиною стосовно своїх дітей [6, с. 35]. Розвиненою формою батьківства є усвідомлене батьківство, яке, за визначенням В. Кравця, розуміється як «... повне взяття на себе відповідальності за процес зачаття й народження здорових дітей» [5, с. 244]. Автор наголошує, що батьківство неможливе без батьківської відповідальності, яка, в своїй основі, має дуальну природу, оскільки це відповідальність перед соціумом та відповідальність перед собою за виховання власних дітей. Науковець наголошує, що сім'я проходить етапи розвитку, на кожному з яких є свої завдання розвитку і проблеми життєдіяльності, які їй потрібно навчитися вирішувати. Таким чином, батьки для успішного подолання криз розвитку, криз дитячого віку і сімейних труднощів повинні знати про кризи, які їх очікують, у зв'язку з появою дітей, сімейним життям, володіти життєвими уміннями і батьківською компетентністю. Саме це і буде відповідальним батьківством – як правильно любити дитину в благополучній сім'ї [6, с. 37].

Особливий інтерес до проблеми формування відповідального батьківства

виявив і П. Каптерев, який визначає такі види відповідальності батьків, як:

1) відповідальність органічна або фізична (майбутні батьки повинні готувати себе фізично до народження дитини, тому цей процес повинен бути свідомим, планомірним та тривалим);

2) розвиток батьками в дитині духовної енергії та самодіяльності;

3) укорінення батьками в дітях основ сучасної культури [3, с. 74].

У контексті нашого дослідження необхідним є аналіз дисертаційної роботи А. Карасевич «Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї», оскільки формування відповідального ставлення до батьківства є елементом підготовки студентства до створення сім'ї. Так у дослідженні авторкою чітко та ґрунтовно визначено сутність поняття «готовність студентів до створення сім'ї», під яким розуміється морально-психологічна, соціальна та статеворольова зрілість особистості студента, досягнення ним соціальних стандартів поведінки, які регламентують і забезпечують успішне створення та функціонування повноцінної сім'ї. Ефективність процесу формування готовності студентів до створення сім'ї, на думку науковця, може бути забезпечена створенням у вищій школі педагогічних умов, в основу яких покладаються основні положення гуманістичної парадигми освіти [4, с. 35].

А.Карасевич виявила основні соціально-економічні фактори формування готовності студентів до сімейного життя, серед яких: недостатність соціальної підтримки в системі професійних відносин, в характері й динаміці сімейних змін потребам соціально-економічного розвитку та високому рівню професійної підготовки; досягнення випускниками соціально-професійної зрілості та потреб економічного забезпечення власної сім'ї; формування соціально значимої мотивації до професійної освіти й її самореалізації; дезорганізації сім'ї та її впливу на гармонізацію й гуманізацію суспільних відносин [4, с. 158].

Питанню відповідального ставлення до батьківства присвячена дисертація О. Лещенко «Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя», у якій авторка обґрунтовує поняття «відповідальне ставлення до батьківства», характеризує його структурні компоненти і визначає соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя [7, с. 8]. Учена наголошує, що «відповідальне ставлення до батьківства» – це позиція особистості, зумовлена її психолого-педагогічними і морально-правовими знаннями, переконаннями, сімейними цінностями, позитивним емоційним переживанням, прагненням стати батьками і стійкою відповідальною поведінкою особистості стосовно практичної реалізації знань та умінь у батьківстві [7, с. 9].

Процес формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя О.Лещенко розглядає як цілеспрямовану системну діяльність,

яка передбачає створення спеціальних умов, що сприяють удосконаленню особистісної позиції щодо батьківства у молодого подружжя [7, с.9]. Проте, на нашу думку, подане визначення не є цілісним і зрозумілим, оскільки не визначені суб'єкти окресленого процесу та не виокремлено спеціальні умови удосконалення позиції молодого подружжя щодо батьківства.

Учена констатує, що дослідження питань формування педагогічної культури батьків, формування усвідомленого батьківства та формування відповідального ставлення до батьківства лежить в одній науковій площині. Тому вона співвідносить ці поняття, визначивши особливості формування кожного з них. Варто відзначити, що у кожному з трьох понять робляться різні акценти: підготовка батьків до сімейного виховання дітей дошкільного віку (педагогічна культура молодих батьків); створення батьками сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини (усвідомлене батьківство); особистісна позиція, яка дозволяє бути відповідальним у батьківстві (відповідальне ставлення до батьківства) [7, с.9].

О.Лещенко резюмує, що процес формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя є комплексним процесом: має мету, завдання, принципи формування, зміст, форми та методи, результат, спрямований на об'єкт (молоде подружжя) та реалізується суб'єктом (соціальний педагог); зміст формування представлений структурними та сутнісними характеристиками відповідального ставлення до батьківства, здійснюється шляхом самоосвіти та діяльності з формування, що реалізується за такими напрямками: морально-правове виховання, розвиток репродуктивних установок, психолого-педагогічна підготовка молодого подружжя [7, с. 10].

Для нашого дослідження цікавими й вагомими є наукові доробки Н. Островської, представлені у дисертаційній роботі «Формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади». У дослідженні авторка розглядає соціально-педагогічну діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді як мезорівень соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на формування в молоді відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини. Така діяльність базується на виробленні та удосконаленні когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства, а також формуванні особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків і створенні сприятливих умов гармонійного розвитку дитини в сім'ї та здійснюється з використанням відповідних технологій [8, с. 196].

Визначенню основних характеристик та компонентів відповідального ставлення до батьківства присвячені і наукові доробки І.Трубавіної. Вчена наголошує, що батьківство може бути усвідомленим і обов'язково при цьому відповідальним, тобто усвідомлене батьківство є ширшим поняттям за відпо-

відальне, включає його в себе. Усвідомлене батьківство містить у собі сімейні цінності, ролі, особливі знання, життєві і батьківські вміння. Відповідальне батьківство передбачає відповідальність батьків за свою репродуктивну батьківську поведінку, за життя і виховання дитини тощо. Вчена констатує, що відповідальне батьківство тільки з вмінням любити дитину стає усвідомленим. Але воно є першоосновою для формування усвідомленого батьківства – засвоєння нових знань, цінностей, вмінь тощо [2].

Особливості формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності розкриває у своїх наукових доробках Л. Повалій, наголошуючи, що, формуючи у молоді відповідальне ставлення до майбутнього батьківства, передусім доцільно звернути увагу на ознайомлення з феноменом материнства і батьківства. Молодь, яка готується до шлюбу, повинна знати, насамперед, про роль дітей у подружньому житті, про те, що діти позитивно впливають на родинне життя: урізноманітнюють і збагачують міжособистісні взаємини у родині, розширюють сферу інтересів і потреб сім'ї, задовольняють почуття материнства і батьківства, емоційно насичують життя родини тощо. Разом із тим, молоді люди повинні усвідомити, що відповідальність за народження і виховання нової людини має в основному покладатися на них, що новонароджена дитина – не іграшка, не їхня власність, а нова особистість з її неповторними індивідуальними якостями і все зростаючими потребами не лише в належному вигодовуванні і догляді, дитина потребує для себе задоволення і морально-духовних потреб – насамперед, в увазі й любові з боку батьків [9, с.292]. Батьківську відповідальність учена розглядає як відповідальність батьків за долю дитини перед собою і суспільством.

Протягом останніх років нагромадився чималий досвід формування в майбутнього покоління почуття усвідомленого батьківства. Усвідомлене батьківство, як вважає І. Братусь, може бути визначене як сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості [1, с.36]. На думку Г. Лактіонової, О. Безпалько, усвідомлене батьківство є формою батьківства, яка базується на відповідальному ставленні батьків чи осіб, які їх замінюють, до створення умов для повноцінного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей [10;11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз літературних джерел та дисертаційних досліджень засвідчив, що в педагогічній теорії і практиці питанню формування відповідального ставлення до батьківства присвячено ряд наукових доробок, проте окреслена проблема потребує глибшого вивчення. Практично відсутні роботи, які б висвітлювали основні аспекти формування в студентів відповідального ставлення до батьківства. Тому необхідним у педагогічній теорії та практиці є розкриття особливостей

формування відповідального ставлення до батьківства у студентів університету в позааудиторній виховній роботі.

Список використаних джерел:

1. Братусь І. Програма «Школа батьківства» / І. Братусь // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 6. – С. 35-47.
2. Допомога батькам у вихованні дітей: [методичні рекомендації для соціальних працівників] / Т.В. Кравченко, І.М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2004. – 100 с
3. Каптерев П.Ф. О семейном воспитании : [учеб.пособие / сост. и авт. коммент. И.Н. Андреева]./ П.Ф.Каптерев. – М. : Академія, 2000. – 168 с., с. 74.
4. Карасевич А. П. Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї / А. П. Карасевич : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Київ, 2009.– 228с.
5. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : [навч. посіб.] / В. П. Кравець.–Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Кравець В. П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В. П. Кравець. – К. : Видавн. центр «Академія», 2001. – 244 с.
7. Лещенко О.Г. Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя : автореф. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. за спец.–13.00.05 – соціальна педагогіка. – / О. Г. Лещенко.– Запоріжжя, 2010.–20с.
8. Островська Н. О. Програма підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери до формування усвідомленого батьківства молоді в територіальній громаді / Н. О. Островська // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя : Психолого-педагогічні науки – Ніжин, 2012. – № 6 – С. 196–199.
9. Повалій Л. Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності/ Л. Повалій //Молодий вчений.– Київ, 2015.– № 2 .–С.201-294
10. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини: Метод. матер. для тренера / Під заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2002. – 105 с.
11. Характеристика батьківства // Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. пос. – К. : Логос, 2003. – С. 62-63.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Bratus` I. Programa «Shkola bat`kivstva» / I. Bratus` // Prakty`chna psy`hologiya ta social`na robota. – 2012. – # 6. – S. 35-47.
2. Dopomoga bat`kam u vy`hovanni ditej: [metody`chni rekomendaciyi dlya

- social'ny`x pracivny`kiv] / T.V. Kravchenko, I.M. Trubavina. – K. : DCzSSM, 2004. – 100 s
3. Kapterev P.F. O semejnomo vosp'y`tany`y` : [ucheb.posoby`e / sost. y` avt. komment. Y` .N. Andreeva] / P.F.Kapterev. – M. : Akademiya, 2000. – 168 s., s. 74.
 4. Karasevy`ch A. P. Formuvannya gotovnosti students`koyi molodi do stvorenniya sim'yi / A. P. Karasevy`ch : dy`sertatsiya na zdobuttya naukovoogo stupenya kandy`data pedagogichny`x nauk za specz. 13.00.07 – teoriya i metody`ka vy`xovannya. – Ky`yiv, 2009.– 228s.
 5. Kravecz` V. P. G`enderna pedagogika : [navch. posib.] / V. P. Kravecz`.– Ternopil` : Dzhura, 2003. – 416 s, s. 244
 6. Kravecz` V. P. Psy`xofiziologichni ta psy`xologo-pedagogichni aspekty` formuvannya usvidomlenogo bat`kivstva / V. P. Kravecz`. – K. : Vy`davn. centr «Akademiya», 2001. – 244 s.
 7. Leshhenko O.G. Social`no-pedagogichni umovy` formuvannya vidpovidal`nogo stavlennya do bat`kivstva u molodogo podruzhzha : avtoref. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk. za specz.–13.00.05 – social`na pedagogika. – / O. G. Leshhenko.– Zaporizhzhya, 2010.–20s.
 8. Ostrovs`ka N. O. Programa pidgotovky` faxivciv social`no-pedagogichnoyi sfery` do formuvannya usvidomlenogo bat`kivstva molodi v tery`torial`nij gromadi / N. O. Ostrovs`ka // Naukovi zapy`sky` Nizhy`ns`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni My`koly` Gogolya : Psy`xologo-pedagogichni nauky` – Nizhy`n, 2012. – # 6 – S. 196–199.
 9. Povalij L. Formuvannya u starshoklasny`kiv vidpovidal`nogo bat`kivstva yak simejnoyi cinnosti/ L. Povalij //Molody`j vcheny`j.– Ky`yiv, 2015.– # 2 .–S.201–294
 10. Formuvannya navy`chok usvidomlenogo bat`kivstva ta rannij rozvy`tok dy`ty`ny` : Metod. mater. dlya trenera / Pid zag. red. G. M. Laktionovoyi. – K. : Nauk. svit, 2002. – 105 s.
 11. Xaraktery`sty`ka bat`kivstva // Bezpal`ko O. Social`na pedagogika v sxemax i tably`cyax: navch. pos. – K. : Logos, 2003. – S. 62-63.

O. Смально. *Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Україна.*
Анализ теории и практики педагогической науки по проблеме формирования ответственного отношения к родительству.

O. Smalko. *Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Україна.*
Analysis of theory and pedagogical science practice problems in forming responsible attitude to parenthood.

E-mail: bartciv@mail.ru

СНІГОВСЬКА О.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
міжнародних відносин ІСН,
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна

ДЕТЕРМІНАНТИ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті обґрунтовується актуальність міжкультурної комунікації в контексті глобалізаційних світових процесів. Автор розкриває сучасні вимоги до визначення шляхів професійної іншомовної підготовки в аспекті формування міжкультурної компетентності студентів в умовах освітнього середовища класичного університету. В ракурс дослідження потрапили детермінанти оптимізації міжкультурної комунікації майбутніх фахівців.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, професійна іншомовна підготовка, майбутні фахівці, освітнє середовище класичного університету.

The article substantiates the topicality of intercultural communication in the context of globalizing world processes. The author reveals the modern requirements to identify ways of professional foreign language training in the aspect of forming future specialists' intercultural competence in terms of classical university educational environment. The research aspect has got the determinants of optimization of students' intercultural communication, the principal of which are: the study of the socio-political, economic and cultural heritage of European and world countries with a view to the smart implementation of these determinants to Ukrainian society; familiarization with the advanced development of intercultural communication theories of foreign and national scientists which will provide professionals with the opportunity of analyzing and getting valid information, as well as the choosing the best ways to resolve conflict situations; dissemination and establishing progressive ideas in the public mind;

conducting various trainings on intercultural communication as means of forming future specialists' intercultural competence, etc.

Key words: *intercultural communication, professional foreign language training, future specialists, educational environment of a classical university.*

В статье обосновывается актуальность межкультурной коммуникации в контексте глобализационных мировых процессов. Автор раскрывает современные требования к определению путей профессиональной иноязычной подготовки в аспекте формирования межкультурной компетентности студентов в условиях образовательной среды классического университета. В ракурс исследования попали детерминанты оптимизации межкультурной коммуникации будущих специалистов.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, профессиональная иноязычная подготовка, будущие специалисты, образовательная среда классического университета.*

Постановка проблеми. В умовах сучасних глобалізаційних процесів людство все більше інтегрується в єдину цілісність, постійно стикаючись з необхідністю культурного плюралізму, опрацюванням іншомовної інформації з метою вирішення нагальних проблем, тому від кожного випускника вишу вимагається засвоєння широкого спектру компетенцій, знань і умінь. Внаслідок цього, від вітчизняної системи вищої освіти потребується переосмислення орієнтацій на оптимізацію міжкультурної комунікації конкурентоспроможних фахівців з соціокультурною грамотністю і широким світоглядом, підготовлених до конструктивного системного аналізу подій, що відбуваються у світі.

В контексті процесів модернізації суспільства, глибокої трансформації сучасної культури і складних міжетнічних відносин великого значення набуває проблема взаєморозуміння між представниками різних культур, що потребує готовності майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації й актуалізує формування міжкультурної компетентності в умовах освітнього середовища. «У зв'язку з тим, що сучасні соціокультурні процеси створюють нові можливості, види і форми спілкування для представників різних культур, головною умовою ефективності яких є взаєморозуміння, діалогова взаємодія, толерантне ставлення до культури партнерів по комунікації, то все це потребує підвищен-

ня ефективності детермінантів розвитку міжкультурної комунікації, необхідної для сумісної комунікації й співпраці з носіями інших культур» [1, с. 222].

Соціокультурні трансформації, які відбуваються наразі в сучасному світі, у значній мірі детерміновані глобалізаційними процесами, що переконливо свідчить про «формування культурної цілісності світу, яке супроводжується виникненням нових, раніше невідомих проблем. Розширення міжкультурних контактів тягне за собою кризи, деструктивні явища, трансформації світогляду, інноваційні пошуки у кожній культурі. Взаємодія культур породжує необхідність переоцінки міжкультурних контактів і власної культурної ідентичності на основі ідей міжкультурної толерантності, адекватного сприйняття культурних відмінностей, які виступають у даних обставинах необхідними передумовами ефективних взаємовідносин між культурами і взаєморозуміння між їх носіями» [1, с. 220].

Отже, процеси інтеграції світової спільноти призводять до посилення кваліфікаційних вимог, що стосуються професійних характеристик майбутніх фахівців. Особливого значення набувають такі якості бакалавра, як високий професіоналізм, креативність, мобільність, а головне – здатність налагоджувати ділові контакти з іноземними партнерами в межах своєї професійної діяльності в іншомовному середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Звернення до сучасного наукового фонду дає змогу визначити, що міжкультурна комунікація виступає як багатоаспектна і багатофункціональна система взаємодії представників різних культур (індивідів, груп, які реалізують свої інтереси, потреби, мотивації у різних сферах життєдіяльності тощо).

В аспекті нашого дослідження привертають увагу праці Дж. Алмонда, Г. Ауернхмайера, А. Бандури, Т. Гордона, А. Маслоу, Дж. Равена, П. Роджерса, Д. Ханта та інших, присвячені дослідженню різних аспектів міжкультурної компетентності особистості. Системний аналіз цієї категорії дозволив зафіксувати її міждисциплінарний характер, простеживши динаміку розвитку понятійного поля, і з'ясувати, що ефективність міжкультурної комунікації фахівців корелює з адекватними знаннями, розумінням, інтерпретацією і оперуванням концептами комунікації, що являють собою факти або процеси заміщення об'єктів соціальної реальності, символічні знаки і маркери соціального простору, створюючи відповідну концептосферу (систему концептів) комунікативного процесу. Таким чином, успішність взаємодії людини з іншим культурним середовищем найчастіше залежить від її знань особливостей культури партнерів по взаємодії, комунікативних здібностей, власного досвіду і навичок міжкультурного спілкування.

Незважаючи на великий спектр підходів, міжкультурна комунікація багатьма науковцями розуміється як інструмент впливу на культури, що контакту-

ють між собою в сучасному полікультурному і полілінгвальному світі. Принциповою у дослідженні з означеної проблематики є концептуальна позиція В. Аксєнової [1], за якою міжкультурна комунікація виявляється певним механізмом, що дозволяє здійснювати «сумісну діяльність по створенню загальних цінностей, нового сумісного і єдиного соціокультурного простору, в якому можуть розвиватися і взаємодіяти представники різних культур. Особливо актуальним і перспективним у дослідженні детермінантів оптимізації міжкультурної комунікації в умовах сучасного глобалізованого процесу означені питання, пов'язані з осмисленням місця у ньому України», враховуючи багаточисленні локальні культури в українському культурному просторі. «Саме тому важливим є розвиток особистості у контексті світової культури, формування вмінь представляти рідну культуру і країну в умовах міжкультурної комунікації, розвиток комунікативної культури особистості, взаємне збагачення культурними цінностями як фактор укріплення взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації».

Мета статті полягає у визначенні детермінантів оптимізації міжкультурної комунікації майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища класичного університету в контексті сучасних глобалізаційних процесів.

Виклад основного матеріалу. З огляду на те, що міжкультурна компетентність фахівців розглядається науковцями як необхідна умова успішної інтеграції у світову спільноту і дозволяє їм ефективно брати участь у процесі міжкультурної комунікації, уникаючи негативних наслідків глобалізаційних процесів, зосередимо спершу дослідницький інтерес на проблематиці сучасного розуміння світу, що формується під впливом істотної трансформації міжкультурної комунікації, яка набуває значення парадигми розвитку суспільства.

«Простір глобальної культури потребує загальних кодів взаємодії, тобто мови, правил поведінки, норм, цінностей, всього того, що створює єдиний комунікаційний простір. Створення загальних кодів приводить до спрощення і генералізації реальності, що надає неправильне уявлення про дійсність. Адже мета глобалізації культури не в уніфікації й стандартизації, а у збереженні, розвитку і взаємозбагаченні культур кожного народу, за рахунок правильної політики, яка проводиться тією чи іншою державою. Саме тому, сьогодні так важливо розробити нову модель культурної політики, що повинна проводитися з ЄС, не моделі асиміляції, а моделі міжкультурної політики, направленої на домінування національної, етнічної культури» [1, с. 224].

В контексті аналізу даної проблематики, спираючись на Л. Воротняк [2], сформулюємо ознаки міжкультурної компетентності фахівця як віддзеркалення у спілкуванні соціокультурних потреб – діалогу, поліфонічних думок, емпатії, толерантного ставлення до інших; забезпечення студента як пред-

ставника певної культури можливістю самовизначення; утвердження на практиці мислеформи від пізнання себе до розуміння інших; подолання суперечностей між моделюванням соціокультурної ситуації у процесі мовно-фахової підготовки та реальними вимогами до професійної діяльності в умовах полікультурного простору, сприяння особистісному і кваліфікаційному зростанню майбутніх фахівців.

Враховуючи вищезазначене, студенти як потенційні комуніканти мають навчитися інтерпретувати все те, що відбувається у процесі міжкультурної комунікації, а саме: співвідносити існуючі стереотипи з особистим досвідом і робити адекватні висновки, тобто осмислювати чужу реальність шляхом перегляду власних поглядів і уявлень про іншу культуру. Необхідною також виявляється здатність студентів знаходити вихід з конфліктних ситуацій у процесі міжкультурної комунікації.

Так, навички міжкультурної комунікації, що отримуються під час навчання у виші, дають можливість випускнику орієнтуватися в єдиному культурному просторі, що характеризується взаємодією локальних культур з глобальною. Адже професійна іншомовна підготовка студентів обумовлює їх обізнаність щодо культурних передумов сприйняття, інтерпретацій і поведінки представників різних культурних традицій; знання факторів ефективності взаємодії під час реалізації дослідницької, проектної та освітньої діяльності; міжнародних стандартів листування тощо. Майбутній фахівець вчиться за допомогою отриманих умінь і навичок вибудовувати міжособистісні відносини у полікультурному професійному просторі з урахуванням культурних особливостей учасників взаємодії; конструювати професійний діалог з представниками інших культур і презентувати результати власної діяльності на міжнародному рівні, володіючи іноземними мовами на рівні, що дає можливість брати участь у міжнародних дискусіях із професійної проблематики.

До того ж, проблема ефективної міжкультурної комунікації безпосередньо пов'язана з усвідомленням студентами факту поєднання кодів і концептів між взаємодіючими культурами, які спираються на засади єдності концептів, фонових знань і уявлень, алюзій та інших культурно-мовленнєвих засобів. Отже, об'єктом міжкультурної комунікації визначено можливість здійснення ефективного спілкування у новому лінгвокультурному середовищі, а також вміння фахівця увиразнювати власну ідентичність засобами іноземної мови. Для успішного досягнення цієї мети в умовах освітнього середовища університету слід модифікувати картину світу шляхом суміщення початкового і створеного образів дійсності у межах особистої ментальності. Майбутні фахівці мають усвідомити, що найважливішою умовою для успішного проведення діалогу між представниками різних культур є суміщення соціальних кодів і полікультурних концептів, де трансформація перших відбивається у

формуванні певного зв'язку внутрішнього універсально-предметного і нового зовнішнього коду, яким студент повинен оволодіти для успішної міжкультурної синергетики, основою якої є його мовленнєва творчість.

Зауважимо, що головною метою міжкультурного навчання у виші стає формування у майбутніх фахівців здатності до успішної міжкультурної комунікації, яка виникає лише тоді, коли різні аспекти міжкультурного навчання наповнюються культурно-специфічним змістом, що відображає належність особистості до певного етносу, регіону проживання, суспільства в цілому. Звідси, процес навчання змістовно увиразнюється у формуванні когнітивної основи міжкультурної компетентності випускників, яка уміщує здатність усвідомлювати загальне і специфічне у культурних картинах світу різних народів через осмислення, порівняння і прийняття культурних відмінностей; вибудовування власних зразків поведінки, в основі яких розуміється адекватне використання вербальних і невербальних засобів комунікації; організацію процесу навчання засобами міжкультурного аналізу, тренінгових технологій навчання, емоційно-мовленнєвої сенситивності, рефлексії міжкультурних комунікативних ситуацій тощо.

Крім того, процес формування міжкультурної компетентності студентів пов'язаний з подоланням етнокультурних стереотипів, що вважаються соціокультурним бар'єром у Діалозі Культур, істотно обмежуючи якість міжкультурної комунікації. Зокрема, ефективність міжкультурної взаємодії досягається за рахунок подолання майбутніми фахівцями певних стереотипів шляхом залучення і використання артефактів іншої культури. Так, міжкультурна компетентність стає певною характеристикою партнерів міжкультурної комунікації, що дозволяє їм формувати загальнокультурні цінності, створюючи єдиний соціокультурний простір, у якому можуть взаємодіяти представники різних культур і етносів.

Усвідомлюючи трансформаційні процеси на шляху до інтегрування України у світову спільноту, ми повинні визнати, що професійна іншомовна підготовка вітчизняних фахівців має відповідати міжнародним стандартам. Погоджуючись з В. Аксьоною, зазначимо, що для глибинних трансформацій в системі вищої освіти Україні необхідне всебічне вивчення соціально-політичних, економічних і культурних надбань країн Європи та світу і розумної імплементації останніх до українського суспільства. Оскільки нагальною проблемою в нашій країні залишається модифікація суспільної свідомості, важливою умовою є подолання застарілих стандартів і стереотипів на шляху до розуміння та впровадження модернізаційних трансформацій в контексті приєднання України до глобального інформаційного суспільства. Безсумнівно, «одним з пріоритетів України має бути створення і рекламування її позитивного іміджу на міжнародній арені відповідно до викликів глобалізації. Імідж

України як прогресивної держави має стати потужним консолідатором українського народу» [1, с. 228].

Таким чином, екстраполяція наукових узагальнень, що стосуються розробки концептуальних засад мовно-фахової та етнолінгвокультурологічної підготовки студентів на предмет дослідження, дає можливість, узагальнюючи, визначити основні детермінанти оптимізації міжкультурної комунікації в умовах освітнього середовища класичного університету в контексті сучасних глобалізаційних процесів, як-от:

Проведення викладачами різноманітних тренінгів з міжкультурної комунікації як одного з засобів формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців;

Ознайомлення студентів з передовими розробками теорії міжкультурної комунікації зарубіжних і вітчизняних дослідників з метою проведення аналізу і отримання валідної інформації, а також відбору оптимальних способів вирішення конфліктних ситуацій;

Розповсюдження і утвердження прогресивних світових ідей у суспільній свідомості українців.

Висновки. У дослідженні розглянуто детермінанти оптимізації міжкультурної комунікації студентів в умовах освітнього середовища як один із чинників формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців, що відображає синтез соціокультурних, лінгвокультурологічних, культурно-прагматичних знань, інтегративних стратегій культурно-поведінкових практик і стратегій відображення культурного фону в мовному контексті; інтерактивних умінь як комунікативних стратегій та моделей мовленнєвої поведінки, функціонал іншомовного ділового спілкування; усвідомлення потенціалу соціокультурного дискурсу та концептуальної значущості етномовної свідомості для професійного самовдосконалення; національну та етнокультурну конгруентність як настанову на міжкультурну синергетику в межах парадигми Діалогу Культур.

Перспективи подальших досліджень. Оскільки в Україні досить виражено спостерігається процес зниження рівню функціональної цілісності соціокультурного комплексу, вбачається за доцільне продовжити дослідження з метою виявлення найбільш ефективної моделі оптимізації міжкультурної комунікації студентів з урахуванням сучасної політичної, економічної і соціально-культурної ситуації. Внаслідок цього, в умовах освітнього середовища викладачам необхідно розробити тематичні кейси щодо динаміки розвитку міжкультурних зв'язків народів України, взаємозумовленості конструктивних і деструктивних тенденцій у періоди глибоких соціокультурних перетворень в сучасному українському суспільстві, а також впливу глобалізаційних процесів на зближення / віддалення культур в контексті професійної підготовки вітчизняних фахівців.

Список використаних джерел:

1. Аксьонова В. І. Детермінанти оптимізації міжкультурної комунікації в умовах сучасного глобалізованого суспільства / В. І. Аксьонова // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Запоріжжя, 2012. – № 50. – С. 220–230.
2. Воротняк Л. І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л. І. Воротняк // Вісник Нац. акад. Держ. прикордон. служби України. – 2010. – Вип. 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/Vnadps/20103/10vlipnz.pdf>
3. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності міжнародників при викладанні іноземної мови / О. В. Сніговська // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. пр. Київ. ун-та ім. Б. Грінченка. – К., 2015. – № 23. – С. 82–87.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Aks'onova V. I. Determinanty optymizatsiyi mizhkul'turnoyi komunikatsiyi v umovakh suchasnoho hlobalizovanoho suspil'stva / V. I. Aks'onova // Humanitarnyy visnyk ZDIA. – Zaporizhzhya, 2012. – № 50. – P. 220–230.
2. Vorotnyak L. I. Modelyuvannya sytuatsiy mizhkul'turnoyi komunikatsiyi v protsesi navchannya inozemnoyi movy mahistriv u vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh / L. I. Vorotnyak // Visnyk Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrayiny. – 2010. – Vyp. 3. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/Vnadps/20103/10vlipnz.pdf>
3. Snihovs'ka O. V. Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti mizhnarodnykiv pry vykladanni inozemnoyi movy / O. V. Snihovs'ka // Pedahohichna osvita: Teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika : Zb. nauk. pr. Kyiv. un-ta im. B. Hrinchenka. – K., 2015. – № 23. – P. 82–87.

О. В. Снеговская. *Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса, Украина.*
Детерминанты оптимизации межкультурной коммуникации будущих специалистов в условиях образовательной среды.

O. V. Snigovska. *Odesa National University named after I. I. Mechnikov*
Determinants of optimization of future specialists' intercultural communication in conditions of educational environment.

E-mail: snigovska@ukr.net

СПИЦЯ-ОРИЩЕНКО Н.А.

пошукач, Українська інженерно-педагогічна академія,
практичний психолог, комунальний заклад «Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 11 з поглибленим вивченням окремих предметів Харківської міської ради Харківської області,
м. Харків, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті наведено теоретичні аспекти професійного самовизначення учнівської молоді на прикладі аналізу наукової психологічної, педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури. Розкрито зміст та взаємозв'язок понять: «професійне самовизначення», «самовизначення», «мотивація». Простежено процес усвідомлення школярами наявних внутрішніх можливостей, як умови адекватного професійного самовизначення, через співвіднесення їх з власними потребами, мотивами, бажаннями, задумами, що в сукупності впливає на вибір професії.

Ключові слова: професійне самовизначення, самовизначення, мотиваційні особливості, мотивація, процес діяльності, внутрішні можливості, усвідомлення.

В статье представлены теоретические аспекты профессионального самоопределения ученической молодежи на примере анализа научно-психологической, педагогической отечественной и зарубежной литературы. Раскрыто содержание и связь понятий: «профессиональное самоопределение», «самоопределение», «мотивация». Прослежен процесс осознания школьниками имеющихся внутренних возможностей, как условия адекватного профессионального самоопределения, через соотнесение их с собственными потребностями, мотивами, желаниями, мечтами и требованиями к деятельности, что в целом влияет на выбор профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, самоопределение, мотивационные особенности, мотивация, процесс деятельности, внутренние возможности, осознание.

The article presents some theoretical aspects of professional orientation of high level pupils of specialized school on the example of analyze scientific and psychological, pedagogical native and foreign sources. The contest and the link of terms «professional self-determination», «determination», «motivation» are exposed. The realization process of pupils' inner possibilities goes through correlation with their own needs, wishes, motivations, desires, dreams, facilities and performance requirements. It is followed as the condition of adequate professional self-determination and generally affects the choice of profession. Motivation affects both the human formation of his personality and the process of professional development.

Key words: professional self-determination, determination, motivation peculiarities, motivation, activity process, inner possibilities, realizing.

Постановка проблеми. Задача професійного самовизначення учнівської молоді посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Юнацький вік є віком особистісного та навчально-професійного самовизначення (Д.Б.Ельконін, О.С.Кочарян, В.Ф. Моргун, О.Г. Солодухова), тому для успішної навчально-професійної діяльності важливо організувати навчальний процес з урахуванням особливостей професійного самовизначення учнів в умовах допрофільного навчання. Згідно з концепцією профільного навчання (Наказ МОНУ № 854 від 11.09.2009 в новій редакції) у школі повинна здійснюватися профілізація та поглиблена профорієнтація учнів. У відповідності до нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, особливої актуальності у діяльності психологічної служби набуває психологічний супровід підготовки учнів до профільного та професійного самовизначення, профдіагностика та профконсультування учнів середніх класів, впровадження профільних спецкурсів, курсів за вибором, факультативних курсів з метою формування комунікативної, соціальної та здоров'єзберезувальної компетентностей учнів. У зв'язку з цим, провідним і досить складним завданням сучасної школи є формування в учнівської молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії і подальшого оволодіння нею.

Результати теоретичного аналізу. Психологічний зміст процесу професійного самовизначення в науковій літературі розглядають з двох сторін: орієнтування у різних видах діяльності та здійснення вибору професії, формування професійного плану, що мають соціально-психологічний та внутрішньо - психологічний аспекти. Принциповим у визначенні підходу до вивчення професійного самовизначення школярів є розгляд цього процесу в особистісному контексті – соціальному, психологічному та індивідуальному, що впливає з теоретичних розробок та психолого-педагогічних підходів до вивчення компонентів професійного самовизначення учнів раннього юнацького віку

(Г.О.Балл, Ю.З.Гільбух, В.Ф.Моргун, П.С.Перепелиця, Н.А.Побірченко, Н.І.Пов'якель, В.В.Рибалка, М.Л.Смульсон, Н.В.Синявський, Б.О.Федоришин, Н.В.Чепелева). До проблеми самовизначення звертаються в роботах К.О.Абульханової-Славської, Т.М.Афанасьєвої, І.С.Кона, І.І.Чеснокової (як проблеми розвитку особистості та її самосвідомості); Л.І.Анциферової, Л.Н.Когана, А.В.Мудрика, Д.І.Фельдштейна (як проблеми соціальної зрілості й визначення життєвої позиції), І.С.Гічана, М.С.Пряжнікова, В.Ф.Сафіна, П.П.Соболя (як проблеми самоздійснення і самореалізації особистості). У педагогічній та віковій психології проблема самовизначення особистості вивчається у зв'язку із специфікою юнацького віку, процесами формування світогляду (А.М.Кухарчук, П.А.Шавір). Проблема вибору майбутнього фаху підростаючим поколінням в її історичному аспекті досліджували В. Аванесов, А. Вихрущ, М. Ільюк, В. Рак. Соціально-економічні аспекти професійного самовизначення молоді проаналізовано в дослідженнях М. Тітми, Г. Чередніченко, В. Шубкіна. У працях із цієї тематики наявна проблема розглядається з позицій індивідуально-психологічного (Г. Ю. Айзенк, Є. О. Климов, В. С. Мерлин, Б. М. Теплов та ін.), соціально-психологічного (А. Бандура, О. Ф. Лазурський, В. В. Столін, К. Хорні та ін.), вікового (Е. Еріксон, Б. Ф. Ломов, Б. Ф. Скіннер та ін.), діяльнісного (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, А. В. Петровський та ін.), системно-психологічного (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов та ін.) та особистісного (К. О. Абульханова-Славська, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, В. О. Татенко, Б. О. Федоришин та ін.) підходів. У результаті в сучасній психології сформовано систему знань про індивідуальні, вікові і гендерні, соціально-психологічні, медико-біологічні аспекти зазначеної проблеми.

Для теоретичного аналізу та узагальнення згаданої проблеми актуальними є зарубіжні дослідження в галузі професійного самовизначення та професійної орієнтації Д. Голанда, Г. Дмитрієва, І. Керестеня, І. Мур, П. Омеляненко, М. Павлової, Л. Сундукової, Д. С'юпер, Ю. Укке.

У сучасних дослідження професійне самовизначення розуміють: як самостійне та свідоме знаходження сенсів у роботі, що виконується та всієї життєдіяльності а також знаходження сенсів в самому процесі самовизначення в конкретній культурно-історичній та соціально-економічній ситуації (Н.С. Пряжніков), як процес інтеграції індивіда як суб'єкта вибору професії в соціально-професійну структуру суспільства, що здійснюється в результаті аналізу ним своїх внутрішніх ресурсів та співвіднесення їх з потребами професії (М.В.Батирева), як серію задач, котрі ставить суспільство перед особою, процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між власними уподобаннями та потребами суспільства в кадрах (О.В.Сесргєєв), як одну з форм особистісного самовизначення, що характеризує процес пошуку та здобуття професії, яка здійснюється в результаті аналізу своїх здібностей, можливостей у відповідності з вимогами професії

(Н.І.Конюхов).

Досвід у галузі теорії самовизначення висвітлено в працях таких вітчизняних дослідників як: Є. О. Клімов, М. Р. Гинзбург, О. Е. Голомшток, Д. Ф. Крюкова, Б. О. Федоришин, С. Н. Чистякова та ін. Згідно з висунутими та обґрунтованими ними положеннями, самовизначення особистості нерозривно пов'язане з самореалізацією людини в різних сферах життєдіяльності. При цьому під самовизначенням особистості прийнято розуміти свідомий акт виявлення і утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Враховуючи наведене, можна констатувати, що професійне самовизначення – це процес (і його результат), який передбачає свідоме формування та відстоювання школярами власної позиції у виборі майбутньої професійної діяльності, а також взяття на себе відповідальності за зроблений вибір. Саме таке розуміння професійного самовизначення знаходимо у працях таких дослідників, як: К. О. Абульханова-Славська, А. М. Анан'єв, Л. І. Божович, О. М. Борисов, Л. С. Виготський, Н. Н. Захаров, Є. О. Клімов, Г. С. Костюк, А. В. Массанов, Н. С. Пряжников, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, О. І. Санніков, А. В. Фурман та ін. Професійне самовизначення – складний, перманентний процес професійного вибору. На думку вітчизняних учених А.Вихруща, О.Зайцева, Д.Закатнова, В.Зінченка, Г.Левченко, В.Мадзігона, Є.Павлютенкова, В.Сидоренка, Г.Терещука, М.Тименка, Т.Туранова, Д.Тхоржевського, Б.Федоришин, М.Янцура – це процес самопізнання та об'єктивної оцінки школярами власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. В основі правильного професійного самовизначення лежить протиріччя між прагненням молодшої людини до самостійності і неготовністю школяра до здійснення обґрунтованого вибору професії.

Результати проведеного теоретичного аналізу проблеми дозволили констатувати, що в період ранньої юності у рамках становлення нового рівня самосвідомості у молодшої людини відбувається формування стійкого уявлення про себе. В результаті виникає особливе особистісне новоутворення, яке у психолого-педагогічній літературі визначається терміном «самовизначення». В основі самовизначення лежить особистісне самовизначення, що має ціннісно-значеннєву природу. Це активне визначення особистістю своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі сенсу свого власного існування. Істотною особливістю особистісного самовизначення є його орієнтованість у майбутнє. Найбільш вагомим чинником особистісного самовизначення у ранній юності є формування смислової системи, у якій зібрані уявлення старшокласника про себе, тобто когнітивної складової Я-концепції.

У психолого-педагогічній літературі професійне самовизначення розглядається як процес розвитку особистості в обраній професійній діяльності, що

охоплює значний період її життєвого та трудового шляху. Як складне структурне утворення особистості професійне самовизначення відображає погляд людини на світ професій, на конкретну професію, свої можливості в соціальному середовищі, а також власні наміри щодо самореалізації в рамках певної трудової діяльності. Віковий аспект професійного самовизначення учнів характеризується як період уточнення ними власного майбутнього соціально-професійного статусу. Результатом процесу професійного самовизначення на цьому віковому етапі є готовність до вибору майбутньої професії, сфери професійної діяльності (І. Кон, М. Пряжников, С. Чистякова). Це дає підстави зробити висновок про те, що показником ефективності навчально-виховної роботи школи за цим напрямом є рівень сформованості у школяра готовності до вибору професії.

Готовність учня до професійного самовизначення є особистісним поліструктурним утворенням, притаманним певному віковому періоду. Аналіз досліджень Р. Гаспаряна, М. Д'яченко, Л. Кандибовіча, С. Чистякової дозволив виділити у структурі готовності до професійного самовизначення мотиваційний, когнітивний та практичний компоненти. У своєму дослідженні ми виходили з того, що структурні компоненти готовності піддаються цілеспрямованому педагогічному впливу і на певному рівні свого розвитку у своїй сукупності створюють передумови, необхідні для здійснення учнем професійного самовизначення.

Усвідомлення школяром себе як майбутнього працівника передбачає трансформацію його позиції як об'єкта навчання і виховання в позицію суб'єкта професійної діяльності. Це відбувається в результаті сприйняття й осмислення власної навчально-пізнавальної діяльності та саморефлексії в ній. Пізнання учнем себе як майбутнього працівника, відношення до себе як до фахівця, регуляція власної професійно спрямованої поведінки зумовлюються характером вимог, які висуваються в ході допрофесійної підготовки, а також оцінок його як фахівця з боку інших.

Професійне самовизначення можна розглядати як процес діяльності. Згідно з сучасними уявленнями, діяльність становить базовий вимір багаторусної структури особистості, що містить такі головні компоненти: потребо-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний і емоційно-чуттєвий за В. В. Рибалкою. Потребово-мотиваційний компонент професійного самовизначення включає потребу самореалізації у професійній діяльності, інші потреби, які людина має намір задовільнити в результаті виконання професійної діяльності, інтереси, а також відповідну мотивацію вибору професії. Інформаційно-пізнавальний компонент включає пошук знань, які необхідні для вибору певної професії та успішного оволодіння нею. Цілеутворюючий компонент включає життєві цілі, яких людина має намір досягнути за допомогою оволодіння певною професією. Операційно-результативний компонент передбачає орієнтацію на певні

результати, що дають змогу задовільнити наявні потреби внаслідок занять певною професійною діяльністю. Емоційно-чуттєвий компонент передбачає наявність певного емоційного відношення людини до роботи, якою вона займається, практичних почуттів, що виникають у процесі виконання певної діяльності.

Саме через ці компоненти розгортається процес усвідомлення школярами наявних внутрішніх можливостей як умов адекватного професійного самовизначення, що відображено на рис.1.

Професійне самовизначення – перманентний процес самопізнання, формування інтересів, основних та резервних професійних намірів і є найголовнішим завданням розвитку в ранньому юнацтві, ускладнюється постіндустріальним періодом життя країни, що створює сучасні виклики щодо більш раннього професійного самовизначення, мобільного образу життя та соціальної гнучкості молоді та ставить задачі не вузької спеціалізації «на все життя», а здатності окреслити коло професійних напрямів та змінювати своє професійне спрямування в залежності від вимог суспільства.

При вивченні психолого-педагогічної літератури нами було виявлено протиріччя між необхідністю професійного самовизначення школярів та



Рис. 1. Процес усвідомлення школярами наявних внутрішніх можливостей як умова адекватного професійного самовизначення

недостатністю методичних рекомендацій з вивчення ролі мотиваційних особливостей учнів загальноосвітніх закладів у виборі професії та засобів формування внутрішніх мотиваційних чинників. Мотивація є однією, з фундаментальних проблем, як вітчизняної, так і зарубіжної психології. Розробка проблеми мотивації пов'язана, перш за все, з аналізом джерел активації людини, спонукальних сил його діяльності, поведінки. Мотивація займає провідне місце в структурі поведінки особистості і є одним з основних понять, які використовуються для пояснення рушійних сил, діяльності в цілому.

Загальні проблеми мотивації досліджуються в психологічній науці в рамках діяльнісного (О.М.Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), особистісного (О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв) і мотиваційного (Дж. Аткинсон, К. Левін, У. Мак-Дуголл, А. Маслоу, Х. Хекхаузен) підходів. Мотивація як психічне явище науковцями трактується по-різному: як сукупність мотивів (К.К.Платонов), як процес дії мотиву і механізм, який визначає виникнення, напрям та способи здійснення конкретних форм діяльності (І.А.Джидарян), як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М.Ш. Магомед-Емінов), як сукупна система процесів, які відповідають за спонукання особистості (В.К. Вілюнас), як процес стимулювання самого себе та інших на діяльність, спрямовану на досягнення індивідуальних та загальних цілей організації (М.Х.Мескон, М. Альберт, Х.Франклін), як спонукання людини на досягнення цілі за допомогою внутрішньособистісних та зовнішніх факторів (А.А.Спіфанов), як заданій в конкретній ситуації потяг виконати ту чи іншу дію (Г.Шредер), як діяльність, що має за мету активізувати людей, що працюють та спонукати їх ефективно працювати для виконання цілей, прописаних у планах (З.П.Румянцева, Н.А. Соломатін), як внутрішній, психічний механізм людини, який забезпечує впізнання предмета, котрий відповідає потребі людини та запускає спрямовану поведінку щодо присвоєння цього предмету (В.В.Верхоглазенко), як потяг, що визиває спрямовану активність (К.Кінаш), як стимулювання до діяльності, процес спонукання себе та інших до праці, вплив на поведінку людини задля досягнення особистих, колективних та загальних цілей (Д.Д. Вачугова), як пояснення, наведення доказів на користь будь-якого рішення, дії; спонукання суб'єкта до діяльності в ім'я досягнення будь-яких цілей, наявність інтересу до такої діяльності та засоби її ініціювання (А.Б.Борисов), як стан особистості, який визначає ступінь активності та спрямованості дій людини в конкретній ситуації (Л.П.Владимиров).

Мотивація людини впливає як на формування її особистості взагалі, так і на процес професійного становлення зокрема, тобто належить до тих внутрішніх ресурсів, які необхідно враховувати при обранні професії. Встановлено, що процес усвідомлення виступає універсальним механізмом подолання невідповідності між внутрішніми можливостями оптантів і вимогами професійної діяльності, яку вони мають намір обрати – в результаті забезпечується адекватність вибору і подальша успішність професійної діяльності. При

цьому процес усвідомлення внутрішніх можливостей передбачає: усвідомлення потреб і мотивів професійного самовизначення; пошук і аналіз необхідної інформації щодо вимог професії, стану здоров'я та їх зіставлення; формування мети – визначення професії, адекватної стану здоров'я чи його покращення до необхідного рівня; вибір і апробація можливих шляхів здобуття бажаної професії, вибір навчального закладу; емоційне закріплення обраного варіанту професійного самовизначення, формування позитивного ставлення до обраної діяльності.

Висновки. Згідно із сучасними науковими уявленнями сутність професійного самовизначення зводиться до самостійного і свідомого пошуку його суб'єктом сенсів роботи, що виконується. Мета полягає у поступовому формуванні у школярів внутрішньої готовності до свідомої і самостійної побудови, коректування та реалізації перспектив свого особистісного і професійного розвитку. Відповідно, професійне самовизначення є багатоплановим процес, який включає різноманітні аспекти професіоналізації особистості і відбувається в ході залучення до певної продуктивної діяльності. Здійснений теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що процес усвідомлення школярами внутрішніх можливостей відбувається через співвіднесення їх з власними потребами, мотивами, бажаннями, задумами, з одного боку, та вимогами до діяльності – з іншого, що в сукупності позначається на характеристиках вибору професії. При цьому внутрішні можливості щодо виконання діяльності являють собою широкий спектр різнорідних фізичних та психологічних ознак, в межах якого здоров'я як певний функціональний стан систем організму включається в систему професійно значущих якостей, що забезпечують продуктивність діяльності.

Список використаних джерел:

1. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. — М.: Знание, 1991. — 80 с.
2. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. Пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовник. М.: Деловая книга, 2006. — 192 с.
3. Зеленков С. А. Профессиональная ориентация и трудовая занятость молодежи // Народное образование. — 2007. — № 6. — С.239 — 242.
4. Карацуба Т. Б. Профессиональные ориентации единственных детей в семье // Прикладная психология. — 1998. — № 5 — 6. — С.60 - 67.
5. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. —М.: Знание, 1983. — 96 с.
6. Кряж И.В. психологические основы профконсультации и профотбора: учебно-методическое пособие. — Харьков: ХНУ им. Каразина, 2002. — 5 с.

7. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся // Народное образование. — 2007. — № 5. — С. 86 - 92.
8. Майерс Д. Социальная психология. — М. — Харьков — Минск: Питер, 1998.
9. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. — М.: НПО «Модэк», 2002. — 292 с.
10. Пряжников Н. С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8 - 11 классы). — М.: ВАКО, 2006. — 288 с.
11. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. М.: «Современное слово», 2005. — 720 с.
12. Симонян Р. К. Профессиональное самоопределение учеников малокомплектной школы / Р. Симонян, Л. Кобелева // Народное образование. — 2007. — № 7. — С. 96 - 97.
13. Соловцова Е. О. Профессиональная ориентация, деятельность и личностная одаренность // Народное образование. — 2006. — № 8. — С. 189 — 192.
14. Чистякова С. А. Профессиональная ориентация школьников на этапе перехода к профильному обучению / С. Чистякова, Н. Родичев // Народное образование. — 2006. — № 9. — С.152 - 156.
15. Шамбарова И. Ф. Профориентационная работа в гимназии / И. Ф. Шамбарова, Т. С. Митина // Народное образование. — 2004. — № 1. — С.33 - 37.
16. Шубочкина Е. Д. Профильное обучение: как решаются проблемы профессиональной ориентации школьников // Народное образование. — 2007. — № 1. — С.52 - 54.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Borisova E. M. Individual'nost' i professija / E. M. Borisova, G. P. Loginova. — М.: Znanie, 1991. — 80 s.
2. Zeer Je. F. Proforientologija: teorija i praktika: ucheb. Posobie dlja vysshej shkoly / Je. F. Zeer, A. M. Pavlova, N. O. Sadovnik. М.: Delovaja kniga, 2006. — 192 s.
3. Zelenkov S. A. Professional'naja orientacija i trudovaja zanjatost' molodezhi // Народное образование. — 2007. — № 6. — С.239 — 242.
4. Karacuba T. B. Professional'nye orientacii edinstvennyh detej v sem'e // Prikladnaja psihologija. — 1998. — № 5 — 6. — С.60 - 67.
5. Klimov E.A. Psihologo-pedagogicheskie problemy professional'noj konsul'tacii. —М.: Znanie, 1983. — 96 s.
6. Krjzhz I.V. psihologicheskie osnovy profkonsul'tacii i profotbora: uchebno-metodicheskoe posobie. — Har'kov: HNU im. Karazina, 2002. — 5 s.
7. Lerner P. S. Proektirovanie obrazovatel'noj sredy po formirovaniju proforientacionno znachimyh kompetentnostej uchashhihsja // Народное образование. — 2007. — № 5. — С. 86 - 92.

8. Majers D. Social'naja psihologija. – M. – Har'kov – Minsk: Piter, 1998.
9. Prjazhnikov N. S. Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredelenija. — M.: NPO «Modjek», 2002. — 292 s.
10. Prjazhnikov N. S. Proforientacija v shkole i kolledzhe: igry, uprazhnenija, oprosniki (8 - 11klassy). — M.: VAKO, 2006. — 288 s.
11. Rapacevich E.S. Pedagogika: Bol'shaja sovremennaja jenciklopedija. M.: «Sovremennoe slovo», 2005. — 720 s.
12. Simonjan R. K. Professional'noe samoopredelenie uchenikov malokomplektnoj shkoly / R. Simonjan, L. Kobeleva // Narodnoe obrazovanie. — 2007. — № 7. — S. 96 - 97.
13. Solovcova E. O. Professional'naja orientacija, dejatel'nost' i lichnostnaja odarenost' // Narodnoe obrazovanie. — 2006. — № 8. — S. 189 — 192.
14. Chistjakova S. A. Professional'naja orientacija skol'nikov na jetape perehoda k profil'nomu obucheniju / S. Chistjakova, N. Rodichev // Narodnoe obrazovanie. — 2006. — № 9. — S.152 - 156.
15. Shambarova I. F. Proforientacionnaja rabota v gimnazii / I. F. Shambarova, T. S. Mitina // Narodnoe obrazovanie. — 2004. — № 1. — С.33 - 37.
16. Shubochkina E. D. Profil'noe obuchenie: kak reshajutsja problemy
17. professional'noj orientacii skol'nikov // Narodnoe obrazovanie. — 2007. — № 1. — S.52 - 54.

Н. А. Спица-Орищенко. Коммунальное предприятие «Харьковская специализированная школа I-III степеней № 11 с углубленным изучением отдельных предметов.

Теоретические аспекты профессионального самоопределения ученической молодежи.

N. A. Spitsa-Orishchenko. *Municipal Institution «Kharkiv specialized school № 11 with in-depth study of certain subjects», Kharkiv, Ukraine.*

«Theoretical aspects of professional self-determination of pupils».

E-mail: Spitsa@gmail.com

СТРАТАН-АРТИШКОВА Т.,

доктор педагогічних наук,

доцент, КДПУ,

м. Кіровоград, Україна

АВТОРСЬКА СПРОМОЖНІСТЬ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз, обґрунтовано структуру, особливості, внутрішні механізми і рушії композиторсько-виконавської творчості, що дало змогу запровадити у науковий обіг поняття «авторська спроможність» і визначити її як інтеграційну професійно-особистісну якість, що формується у композиторсько-виконавській діяльності, є її духовно-творчою вершиною і свідчить про якісно новий рівень духовного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: авторська спроможність, духовний розвиток особистості, композиторсько-виконавська творчість, емпатія, майбутній вчитель музичного мистецтва.

В статье осуществлен психолого-педагогический анализ, обосновано структуру, особенности, внутренние механизмы и двигатели композиторско-исполнительского творчества, что позволило ввести в научный оборот понятие «авторская состоятельность» и определить ее как интеграционное профессионально-личностное качество, которое формируется в композиторско-исполнительской деятельности, является ее духовно-творческой вершиной и свидетельствует о качественно новом уровне духовного развития будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: авторская способность, духовное развитие личности, композиторской-исполнительское творчество, эмпатия, будущий учитель музыкального искусства.

The article reveals the importance of composer-performing work in the spiritual development of a personality. Found out the state of the problem creatively-performance training future teachers of music in educational theory and practice. The genesis and formation of musi-

cal and artistic performance in the domestic and foreign educational environment. Grounded value the concept creative and performing training of future professionals. The notion of "creative and performing training", "composer-performer activity", "author capacity" of the future teacher of music.

The basic guideline of musical education is the focus on humanistic values, the main task is the preparation of future teachers of music who can be capable to self-actualization, self-expression and self-affirmation in life activities. Modern higher musical education in Ukraine has significant achievements in the field of professional training of teachers of music, numerous and important theoretical and practical achievements which are directed towards the development of spiritual culture, formation of artistic perception of future specialists. Requirements of modern practice determine the expediency of study of new opportunities in the content and organizational methods of the learning process in Higher Musical Education, which is presented by the composer-performance training of future specialists. Implementation of a dynamic complex- integrative model of composer-performance training of teachers of musical art in the system of higher musical pedagogical education as a determinant of the development of creative professionals.

Key words: *the author's ability, spiritual development of a personality, songwriting, performance art, empathy, future teacher of music.*

Постановка проблеми. Етап сучасного розвитку людства, який характеризується складністю і суперечливістю духовного континууму сучасного світу, динамічністю, глобалізацією, технологізацією, комп'ютеризацією, що охопили всі сфери цивілізаційного простору, вимагає особливої уваги до розвитку ціннісної сфери кожної особистості, її евристично-творчого потенціалу, духовного світу, оскільки сутність людини – духовна, основа підготовки людини до життя здійснюється через розвиток духовності, що є сенсом сучасної освіти. Система освіти, зазначає академік І. Зязюн, створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [4, 10].

Основним орієнтиром музично-педагогічної освіти, яка має визначати зрушення пріоритетів з матеріальних цінностей на духовні, з односторонньої орієнтації на масові підходи – на увагу до кожної особистості, відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського життя з позицій бездушного прак-

тицизму і утилітаризму [8], є спрямованість на гуманістичні цінності, основним завданням – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до творчої самореалізації, самовияву і самоствердження у життєтворчості і життєдіяльності.

Сучасна вища музично-педагогічна освіта України має значні здобутки в галузі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, численні й вагомі за теоретичними й практичними результатами надбання, спрямовані на розвиток духовної культури, формування художнього сприйняття майбутніх фахівців.

У наукових працях Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Н. Сегеди, Л. Хомич, О. Щолокової та ін. порушуються і розв'язуються проблеми розвитку творчої особистості, її здатності осмислювати, сприймати, інтерпретувати, здійснювати і встановлювати художній діалог з автором твору і художніми образами, під впливом яких безпосередні почуття переходять в духовні уявлення суб'єкта, трансформуються в ціннісний акт осягнення навколишньої реальності та самопізнання внутрішнього світу та власної індивідуальної сутності.

Потреби сучасної практики зумовлюють доцільність обґрунтування якісно нових можливостей у змісті й організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу в системі вищої музично-педагогічної освіти, пов'язаних з підготовкою майбутніх фахівців, здатних до творчої самореалізації, самовияву і самоствердження у життєтворчості і життєдіяльності. У зв'язку з цим оновлення потребують цілі і зміст навчання, технології викладання фахових дисциплін у вищій школі, впровадження нових дисциплін і методик, спрямованих на розвиток і формування духовно-творчої особистості майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже саме їх професійно-педагогічне призначення полягає в тому, щоб вплинути на внутрішній світ своїх вихованців засобами мистецтва, пробудити в них інтерес до різновидів художньої творчості, залучити їх до світу прекрасного через активну художньо-творчу діяльність, розвинути духовну сферу своїх вихованців.

Розв'язання цього завдання уможлиблюється на основі орієнтації у процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва на композиторсько-виконавську творчість, котра містить потужний ціннісно-особистісний і духовно-творчий потенціал, ґрунтується на гуманістичних засадах, є універсальним джерелом формування світоглядних позицій, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, віддзеркалює єдність особистостей, їх спільне прагнення до Істини, Добра, Краси.

Мета статті: розкрити значення композиторсько-виконавської творчості у формуванні авторської спроможності майбутніх учителів музичного мисте-

цтва як детермінанти духовного розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Основний зміст статті. Духовність – це здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини, її свобода від жорстокої залежності перед ситуаціями, що постійно змінюються. І саме духовність виступає способом самопобудови особистості, оскільки вона пов'язана з вибором свого власного образу, своєї долі і ролі, одним словом, зустріччю із самим собою [5, 28].

Слушним є вислів Л. Масол про те, що цілісність світу має опанувати цілісна людина і що «інтегральним центром особистості, що створює ядро світогляду, є духовно-творча константа, яка постійно збагачується, «опромінюється» різноманітними впливами [7, 58]. Саме композиторсько-виконавська творчість як інтеграційне утворення визначає цілісність, унікальність і неповторність особистості, є потужним джерелом формування авторської спроможності як детермінанти розвитку духовного світу особистості майбутнього вчителя. Адже, кожен, хто у будь-якому виді мистецтва створив хоча б частинку свого, буде відчувати, любити і розуміти це мистецтво глибше й органічніше [1].

Процес композиторсько-виконавської діяльності як творчий процес передбачає вияв індивідуального стилю автора (композитора) як у процесі творення, так і у процесі художнього виконання (інтерпретації), що, зазвичай, сприяє формуванню активного творчого ставлення особистості до навколишньої дійсності й до самого себе. Створюючи свої творіння, композитор «мислить своїм слухачем», котрий присутній в авторському творчому процесі як мета, для якої створюються твори. Здійснення такої духовної «взаємності», взаємопрагнень до художнього спілкування – це стиль, у якому здійснюється художня комунікація (реальність – творець – твір – виконавець – реципієнт – дійсність), засвідчується особистість автора, що закладена в ритмі, інтонації, гармонії, засобах виразності.

Здатність вступати в художній діалог-співтворчість спричиняє трансформацію ціннісних орієнтацій особистості, її інтересів, мотивів, смаків, розвиток потреби в художньому спілкуванні, обговоренні, оцінці, судженні, співпереживанні, що ефективно позначається на формуванні ціннісно-мотиваційної, емоційно-інтелектуальної і творчо-діяльної сфер особистості. Отже, зрозуміла відповідальність автора (студента) за «справжність» власного твору, його змістовність, відкритість, доступність, емоційність, комунікативність, надання можливості реципієнту вступити і здійснити діалог, зрозуміти й відтворити художній образ так, як його «бачить» і розуміє сам автор (студент).

У процесі власного творення активно діють механізми синтонії та ідентифікації, тобто перенесення життєвих станів інших людей на себе, свою долю, співчуттєве ставлення до сприйнятого, що містять елементи взаєморозуміння, безкорисливої допомоги. Ідентифікація як уподібнення, встановлення тотожності об'єктів на підставі тих чи інших ознак і посідає центральне місце в процесі формування здатності суб'єкта до самопізнання та саморозвитку. Зумовлюючи виникнення ефекту емоційної ідентифікації, глибокого співпереживання й співчуття, здатність до емпатії позитивно позначається на духовному міжособистісному спілкуванні, гуманізує систему педагогічних дій і впливів, сприяє встановленню повноцінного діалогу в процесі художньо-педагогічної взаємодії викладача і студента, набуває педагогічного сенсу. Саме через нього (співпереживання) відбувається збагачення внутрішнього світу особистості досвідом почуттів інших людей. Через пристосування до емоцій інших студенти можуть відчувати соціальні, моральні, естетичні почуття, яких у їхньому практичному досвіді ще не було. Особливо важливо зауважити гуманістичну спрямованість співпереживання, у процесі якого формується ставлення до людини.

У інтегративній духовно-практичній діяльності автора-інтерпретатора діалектично взаємодіють інтелектуальні та емоційні реакції, співпереживання, ідентифікація і співтворчість, що відзеркалюють динаміку емоційних реакцій від безпосередньо-чуттєвих виявів до вищих емоцій художньої насолоди. Саме в такому творчому процесі здійснюється художньо-образне трактування й ставлення до музичного твору, стає можливим процес співпереживання, проникнення і «вживання» в художній образ, інтеріоризація художнього змісту, повноцінного діалогового спілкування.

Провідну роль у процесі композиторсько-виконавської діяльності відіграє розвинута уява та фантазія автора, що ґрунтуються на емоційно-почуттєвих процесах. Досліджуючи проблеми сутності уяви, психологи одним із механізмів її виникнення називають емпатію як своєрідний різновид уяви, оскільки в процесі емпатійного сприймання людина «переносить» себе до думок, почуттів і дій іншого та структурує власне сприймання за цим зразком. «Я» нібито поділяється на реальне «Я» і уявне «Я». Це уявне «Я» і є творчим компонентом. Емпатія, як у процесі слухацького сприймання, так і в процесі власного творення передбачає тісну взаємодію когнітивно-розумових, емоційно-почуттєвих і художньо-творчих актів, характеризується багатством асоціативно-образних уявлень, вміннями суб'єкта художнього творення-інтерпретації осмислювати організацію художнього матеріалу, розуміти виразний сенс художньої інтонації і є генералізованою професійно значущою особистісною якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Емпатія як інтегральна характеристика особистості, зазначає О.

Рудницька, тісно взаємодіє із креативністю суб'єкта художнього спілкування – його здатністю до творчого спілкування з мистецькими творами, до глибокого індивідуального бачення художнього світу, яке не вкладається в стереотипні рамки вже відомого і загальноприйнятого [9], розкриває здатність особистості до емоційного відгуку на переживання іншої людини, розуміти і відчувати її такою, якою вона є, вміння ставити себе на її місце, проникатися її цінностями.

Здатність до емпатії тією чи іншою мірою притаманна кожній людині, але у педагога, призначення якого «розуміти рух дитячого серця» (В. Сухомлинський), організовувати діяльність учнів, процеси ідентифікації повинні бути розвинені до рівня професійно значущої якості, тобто свідомо розвиватись і використовуватися для розв'язання професійних завдань. У професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва здатність до емпатії, з одного боку, спрямована на розвиток і формування особистості учня, а з другого – на активне засвоєння, розуміння, інтерпретацію, власне творення музичних творів, саме через які й здійснюється педагогічний вплив на духовно-творчий розвиток особистості.

Одним із положень психології мистецтва є теза про те, що в процесі художнього сприйняття-інтерпретації здійснюються психологічні перетворення, аналогічні авторським, що їх він переживає у процесі створення твору; душа виконавця і того, хто сприймає, «зливається» з душею автора, і що саме у цьому поєднанні і є головна приваблювальна сила та властивість мистецтва. Тож стає зрозумілою значущість композиторсько-виконавської творчості майбутніх учителів музичного мистецтва, в процесі якої відбувається особлива активізація свідомості через власне відтворення цінності буття засобами специфічної мови музичного мистецтва. Процес власного творення не тільки збагачує майбутніх фахівців життєвим і художнім досвідом, а й спонукає їх до ціннісного переживання, що становить важливий компонент їхньої світоглядної і гуманістичної позиції.

Психолого-педагогічний аналіз процесу композиторсько-виконавської діяльності, її внутрішніх механізмів дає змогу визначити основні блоки композиторсько-виконавської діяльності: ціннісно-мотиваційний, творчо-операційний, рефлексивно-аналітичний. Структурно-функціональний аналіз кожного блоку та їхніх внутрішніх компонентів дав можливість стверджувати, що залучення майбутніх учителів музичного мистецтва у процес власного творення визначає цілісність, унікальність і неповторність особистості майбутнього вчителя; переконатись, що композиторсько-виконавська діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва на якісно вищому рівні засвідчує наявність складних інтегрованих особистісних професійно значимих якостей, котрі розкривають суб'єктність майбутнього вчителя, його світоглядні позиції та ціннісні орієнта-

ції, особистісну й професійну спрямованість, сформованість позитивної Я-концепції, здатність діяти, творити, бути самостійним і відповідальним у діяльності; з'ясувати, що сутність композиторсько-виконавської діяльності майбутнього фахівця полягає не в абсолютизації процесу набуття академічних знань та оволодіння художньо-інтерпретаційними вміннями, а в спрямуванні змісту цієї діяльності на розвиток індивідуально-творчих якостей особистості майбутнього вчителя як суб'єкта діяльності, його здатності бути автором свого життя і професії, перформативним, оригінальним і неповторним у власній творчості.

Аналіз наукових праць з філософії, психології, педагогіки дає змогу визначити методичну систему формування авторської спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва як цілісне утворення, що має упорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів, характеризується цілісністю й інтегративністю й підпорядковується меті – формуванню авторської спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва і є запорукою успіху в духовному розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ця система зумовлює стійкі взаємозв'язки внутрішніх структурних і функціональних компонентів, що відповідають конвергентним блокам, які створюють основу для її організації та впровадження: ціле-мотиваційний функціональний компонент (соціальне замовлення, мета, завдання); методологічно-концептуальний (поліпарадигмальний підхід), принципи утворення методичної системи (цілісності, неперервності, індивідуалізації, диференційованості, варіативності, культуровідповідності, національної спрямованості, діалогічності, креативності, рефлексивності, інноваційності); функції методичної системи (ціннісно-орієнтаційна, виховна, пізнавальна, комунікативна, творчо-спонукальна, гедоністична); процесуально-змістовий (зміст напрямів композиторсько-виконавської діяльності – музично-теоретичний, музично-виконавський, практично-методичний, науково-дослідний, самостійно-пошуковий) та діяльності (навчальна та позанавчальна – творчо-проектувальна), коригувально-діяльнісний (форми – традиційні і нетрадиційні; методи (традиційні, інтерактивні, художньо-педагогічні, проблемно-пошукові), результативно-контрольний функціональний компонент (очікуваний результат формувально-педагогічної роботи, яким має стати сформованість авторської спроможності як професійно-особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва).

Висновки. Визначення та обґрунтування блоків композиторсько-виконавської діяльності та їхніх внутрішніх компонентів, механізмів, рушіїв дає змогу об'єднати їх в єдине нерозривне ціле – авторську спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегральну професійно значущу особистісну якість, котра виявляється багатогранно, багатоаспектно й безпосе-

редньо пов'язана з особистістю вчителя, є системотвірним чинником композиторсько-виконавської діяльності й формується в ній, дає змогу майбутнім фахівцям плідно й творчо діяти в навколишньому середовищі, усвідомлювати свої педагогічне й людське «Я», засвідчує якісно новий рівень творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, його духовний розвиток, спонукає до творчого самовираження та самореалізації, внаслідок чого студент виступає як творець нових художніх цінностей, майбутній учитель, вихователь, радник, композитор, виконавець, артист, режисер, як унікальна особистість, спроможна реалізуватися в різних галузях соціально-культурного середовища.

Список використаних джерел:

1. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Басин Е.Я. Психология художественного творчества (Личностный подход) / Е.Я.Басин. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства /Л. С. Выготский // Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – №12, 1992. – С. 21 – 28.
6. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии / Э.В.Ильенков // Вопросы эстетики, Вып.6. – М.: Искусство, 1964. – С. 46 – 92.
7. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 358 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Asaf'ev. In. Izbrannye of stat'i oh muzykal'nom prosveschenii i obrazovanii / Bi. In. Asaf'ev. – L. : Muzyka, 1973. – 144 s.
2. Basin E.Ya. Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva (Lichnostnyy of podkhod) / E.Ya. Basin. – M.: Znanie, 1985. – 64 s.
3. Vygot'skiy L.S. Psikhologiya of iskusstva /L. S. Vygot'skiy // of Pod of editor of M. G. Yaroshevskogo. – M.: Pedagogika, 1987. – 345 s.
4. Zyazyun I. A. Filosofiya pedagogical action: monograph / I. A. Zyazyun. – Tcherkasy : Kind. from CHNU of the name of Bohdan Khmel'nickogo, 2008.

- 608 s.
5. Krymskiy S.B. Kontury of dukhovnosti: novye konteksty identifikacii / S. Bi. Krymskiy of // of Voprosy of filosofii. – '12, 1992. – S. 21 – 28.
 6. Ilyenkov Э.В. Rev. aesthetic nature fantasy / Э.В.Иленков // Questions эстетикy, Вып.6. – М. : Arts, 1964. – S. 46 – 92.
 7. Masol L. M. Zagal'na artistic education: theory and practice / L. M. Masol. – K. : Ray, 2006. – 432 s.
 8. Padalka G. M. Pedagogika arts : theory and method of teaching of artistic disciplines / Padalka G. M. – K. : Formation of Ukraine, 2008. – 274 s.
 9. Rudnicka O. P. Pedagogika general and artistic : navch. posib. / Oksana Rudnicka. – Ternopil : An educational book is Bohdan, 2005. – 358 s.

Т. Стратан-Артышкова. *КДПУ, Кировоград, Украина.*

Авторская состоятельность в духовном развитии будущего учителя музыкального искусства.

T. Stratan-Artyshkova. *KSPU, Kirovohrad, Ukraine.*

Author's ability is in spiritual development of future teacher of music.

E-mail: starart4@mail.ru

ТЕРНАВСЬКА Т.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної роботи,
Приватний вищий навчальний заклад
«Кіровоградський інститут
державного та муніципального
управління Класичного приватного
університету»,
м. Кіровоград, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТИКИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті визначено та теоретично обгрунтовано соціально-педагогічні умови формування етики пізнавальної діяльності студентів. Основними соціально-педагогічними умовами формування етики пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів є: формування толерантної культури освітнього середовища; створення морально-ціннісних стосунків викладачів і студентів у навчально-виховному процесі; формування культури дозвілля студентів в умовах поза аудиторної діяльності; формування студентського колективу засобами самоврядування; адекватне родинне виховання.

Ключові слова: соціально-педагогічні умови, етика пізнавальної діяльності.

В статье определены и теоретически обоснованы социально-педагогические условия формирования этики познавательной деятельности студентов. Основными социально-педагогическими условиями формирования этики познавательной деятельности студентов высших учебных заведений являются: формирование толерантной культуры образовательной среды; создание морально-ценностных отношений преподавателей и студентов в учебно-воспитательном процессе; формирование культуры досуга студентов в условиях внеаудиторной деятельности; формирование студенческого коллектива средствами самоуправления; адекватное семейное воспитание.

Ключевые слова: социально-педагогические условия, этика познавательной деятельности.

The paper discloses that the formation of comprehensively and harmoniously developed personality who creatively combines personal interests with the interests of the society, who is able to define life orientations properly will be promoted only by comprehensive, systematic and creative use of basic technologies of modern social and psycho-pedagogical systems, determining factors of developing students' ethics of cognitive activity in higher education. It is found that despite a relatively thorough scientists' coverage of psycho-pedagogical and social aspects of identity formation and person's cognitive activity, further study is necessary for the issues of socio-pedagogical conditions of forming cognitive ethics in terms of optimizing the educational process in higher education. Socio-pedagogical conditions of forming students' ethics of cognitive activity at higher educational establishments are determined and theoretically grounded, namely forming tolerant culture of educational environment; creating moral and value relationship of teachers and students in the educational process; forming students' leisure culture in extracurricular activities; forming a group/collective by means of students' self-government; adequate family education.

Key words: socio-pedagogical conditions, ethics of cognitive activity.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Майбутнє країни залежить безпосередньо від здорової, свідомої, освіченої, професійної та духовної молоді. Формування й розвиток етичної особистості, її соціальне та професійне самовираження мають бути основою діяльності науковців та викладачів вищої школи. Своєю чергою пізнавальна основа діяльності студентів має вагоме значення для формування таких якостей особистості, як перспективна спрямованість, свідомо мотивація, високий рівень інтелекту, вольової сфери, етичних законів поведінки в соціумі.

Зазначимо, що формуванню всебічно й гармонійно розвиненої особистості громадянина, який творчо поєднуватиме особисті інтереси з інтересами суспільства, умітиме правильно визначати життєві орієнтири, сприятиме тільки комплексне, системне й креативне використання основних технологій сучасних соціальних та психолого-педагогічних систем, що визначають фактори формування й розвитку етики пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання відповідної проблеми. Формування висококваліфікованого спеціаліста в сучасних динамічних умовах потребує активного залучення всієї системи професійної, психологічної та соціально-педагогічної підготовки з перших днів навчальної діяльності студента. Деякі студенти вступають до вищого навчального закладу з нейтральним і навіть негативним ставленням до професійної діяльності, яке може зберігатися до закінчення університету. Початкове позитивне ставлення до навчання може також змінитися. У зв'язку з цим зміст та процес навчання повинні забезпечити не тільки предметну, але й психолого-педагогічну підготовку [3].

Питанням соціально-психологічних явищ та морально-етичних норм у студентській групі, закономірностям її функціонування приділяли значну увагу К. А. Альбуханово-Славська, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, І. П. Волков, Н. В. Кузьміна. Формуванню пізнавальної діяльності, психолого-педагогічним аспектам та умовам її розвитку присвячені наукові розвідки Л. М. Жалдак, П. Г. Лузан, В. А. Семиченко.

У філософському словнику поняття «умови» визначено як «вагомий компонент комплексу об'єктивних речей і їх станів, взаємодій, з якого за необхідністю виникає існування даного явища» [6, с. 707].

Категорію «педагогічні умови» досліджували й обґрунтовували відомі вітчизняні науковці К. Дубич, Н. Житнік, М. Зверева, Ю. Костюшко та ін.

Педагогічні умови професійної підготовки В. Стасюк тлумачить як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний і ґрунтовний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. Основними умовами, що сприяють удосконаленню професійної підготовки, на її думку, є: організація і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності; ліквідація дублювання змісту навчання шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків; використання освітніх інформаційних технологій; застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання і формування особистісно орієнтованого спілкування між учасниками навчального процесу [5].

І. Бех, обґрунтовуючи педагогічні умови сприяння самовизначенню, самовихованню та самореалізації особистості, акцентує увагу на принципах гуманізації виховного процесу, суб'єкт-об'єктної взаємодії та принципі особистісної організації [1].

Важливість та необхідність особистісного самовдосконалення, умови становлення духовно-етичної сфери аналізують також у контексті компетентнісного підходу в освіті (М. Левочко, А. Мітяєва, І. Єрмаков), який сприяє формуванню особистості, здатної до саморозвитку, пізнання та самовдоско-

налення. Компетентнісний підхід передбачає спроможність особистості духовно розвивати, реалізовувати себе, створювати сприятливе соціальне середовище власного буття, динамізувати та застосовувати свій життєвий потенціал.

Водночас, незважаючи на досить ґрунтовне висвітлення науковцями проблеми психолого-педагогічних та соціальних аспектів формування особистості, її пізнавальної діяльності, подальшого вивчення потребують питання соціально-педагогічних умов формування етики пізнавальної діяльності в умовах оптимізації навчально-виховного процесу вищої школи.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є визначення та теоретичне обґрунтування соціально-педагогічних умов формування етики пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найважливішою умовою організації навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний студент вищого навчального закладу став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання й спілкування. Орієнтація на особистісну сутність людини, прагнення надати різноманітності в суспільному й особистісному розвитку домінують у сучасній теорії та практиці виховання й навчання.

Правильно побудована лінія формування пізнавальної діяльності викладачем є комфортною для всіх суб'єктів навчання й визначає етику цієї діяльності. Своєю чергою процес особистісного інтелектуального та психічного розвитку студентів під час здобуття освіти тісно пов'язаний з етикою пізнавальної діяльності того, хто навчається. Етика пізнавальної діяльності – це процес виявлення активності відповідно до норм та канонів етики, спрямованої на об'єкт пізнання.

Гуманістична природа етики пізнавальної діяльності має значення для правильної постановки викладачем цілей, завдань, вибору форм і методів навчання й виховання, допомагає відшукати правильну лінію в кожній унікальній ситуації діяльності, запровадити соціально-педагогічні умови формування етики пізнавальної діяльності студентів.

Суть розвитку етики пізнавальної інтелектуальної діяльності особистості полягає у формуванні культури тих внутрішніх процесів, що лежать в основі здатності до постійного виникнення, розвитку, оформлення й оброблення нових думок, помірковане впровадження в предметну діяльність. Етика пізнавальної діяльності передуює засвоєнню студентами норм та канонів педагогічної етики як під час здобуття освіти, так і в процесі професійної діяльності.

Зазначимо, що формуванню всебічно й гармонійно розвиненої особистості громадянина, який творчо поєднуватиме особисті інтереси з інтересами суспільства, умітиме правильно визначати життєві орієнтири, сприятиме

тільки комплексне, системне й креативне використання основних технологій та умов сучасних соціально-педагогічних систем, що визначають фактори формування й розвитку етики пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Поняття «умова» тлумачимо як стан або середовище для пізнання суб'єкта, за рахунок якого забезпечується ефективність організації пізнавальної діяльності. Соціально-педагогічні умови забезпечують ефективність формування етики пізнавальної діяльності шляхом використання сучасних соціальних, психологічних та педагогічних технологій, способів, прийомів, засобів для створення позитивних обставин, середовища для навчальної діяльності, що і є, на наш погляд, необхідною умовою гармонійного функціонування навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Необхідність соціально-педагогічної підтримки студентів протягом усього періоду навчання є очевидною. На початковій стадії формування студентського колективу важливо підтримати й розвивати емоційну комфортність у взаєминах між студентами та педагогами. Викладачам вищої школи необхідно демонструвати навички безконфліктного спілкування особистим прикладом, керуючись етичністю, толерантністю та гуманністю міжособистісних стосунків і протягом усього періоду навчання. Так, Н. Липа стверджує, що проектування толерантного освітнього простору тих, хто навчається, будується на принципах гуманізації, інтеграції, культуровідповідності, варіативності та гнучкості [4].

Для гармонійного розвитку компонентів етики пізнавальної діяльності як першої соціально-педагогічної умови важливим є формування в студентів вищих навчальних закладів толерантної культури. Ідеться про впровадження толерантного навчально-виховного процесу в культуру колективу вищого навчального закладу адміністрацією освітнього осередку та самими викладачами, формування як у суб'єктів навчання, так і в педагогічного колективу етичної та соціальної толерантності, а також заохочення відсутності нетерпимості в спілкуванні.

Під час отримання вищої освіти відбувається самореалізація, формується особистісне самоствердження, розвивається професійна самосвідомість, уміння будувати морально-ціннісні стосунки та ціннісно-смысловое поле в соціальному оточенні, закладається модель етики майбутньої діяльності. У ситуації соціальних змін, коли спостерігається нівелювання суспільної ціннісної структури, розпадаються соціальні структури норм моралі й етики, з'являються протиріччя.

Сукупність теперішніх політичних, економічних, соціальних та правових стосунків в Україні розширила межі дозволеного й спровокувала посилення деструктивного розвитку особистості [2]. Саме тому другою умовою є проєк-

тування та формування ціннісно-смислового поля студента під час його навчання у вищому навчальному закладі, яке характеризується усвідомленням ціннісного розвитку та формуванням позитивного ставлення до своєї пізнавальної діяльності, прагненням до вдосконалення себе як особистості та майбутнього професіонала.

Для усвідомлення моральних та етичних цінностей, освітній процес має орієнтуватися на актуалізацію постійних морально-ціннісних стосунків. Одночасно з обов'язковим рівнем знань у навчально-виховному процесі формується досвід, який відповідає індивідуальним етичним потребам усіх суб'єктів навчання та слугує фундаментом для створення морально-ціннісних стосунків викладачів і студентів.

Формування культури дозвілля студентів в умовах позааудиторної діяльності є третьою соціально-педагогічною умовою формування етики пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Створити сприятливі умови для творчого й духовного розвитку, формування гармонійної особистості громадянина України, врахувати його природні інтелектуальні здібності, відтворити його спосіб мислення, національний характер та світогляд – основні завдання системи організації культурного дозвілля, яка охоплює сферу вільного часу дітей та молоді.

Використання виховного потенціалу всіх сфер життєдіяльності особистості, зокрема сфери вільного часу, вимагає цілковитої перебудови наявних форм суспільної організації дозвілля. Вільний час, його раціональне використання, займає важливе місце в житті молоді. Він безпосередньо впливає на навчальну та виробничу діяльність особистості, знімаючи інтелектуальне, фізичне та психічне навантаження організму. Культура дозвілля в умовах позааудиторної діяльності покликана вдосконалити розвиток особистості. Творчість, навчання й самоосвіта, непов'язані з професією, робота в гуртках та клубах за інтересами, заняття фізкультурою та спортом у секціях, туризм, аматорська праця з різних ремесел тощо створюють духовні цінності, психологічно комфортну зону спілкування, формують неординарність та спонукають до виявлення лідерських якостей особистості, високого рівня самостійності та особистісного самоврядування.

Студентський колектив є саме тим осередком, де повністю розвиваються навички соціальної взаємодії, формується комунікативна та соціальна компетентність. Студентське самоврядування покликане створити сприятливі умови для активного спілкування, змодельовати стосунки, які існують у світі дорослих, навчити нести відповідальність за суспільно-корисну діяльність у вищому навчальному закладі.

Формування студентського колективу засобами самоврядування виробляє навички співпраці на принципах рівності, толерантності та демократиз-

му, виховує гармонійну духовно, фізично та морально-етичну особистість студента, розширює діапазон діяльності викладачів та студентів як членів єдиного колективу, створює умови для їхньої співпраці та творчого пошуку, у такий спосіб формуючи етику пізнавальної діяльності студентів загалом. Це і є наступною соціально-педагогічною умовою.

Система адекватного родинного виховання, яка базується на ґрунті народної педагогіки та морально-етичних законах усього цивілізованого соціуму, своїм корінням сягає глибоко в народну етику та мораль, в основі яких була ідея добра, справедливості, дружби, взаємодопомоги та поваги дітей і батьків, малих і дорослих.

Адекватне родинне виховання є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу протягом усього життя особистості. Це основа духовного, фізичного й морального підґрунтя для подальшого існування кожної людини, яке згодом має плекатися та розвиватися в дошкільному закладі, школі та вищому навчальному закладі. Саме під час здобуття професійних знань родинне виховання є додатковим, але ґрунтовним важелем у формуванні етики пізнавальної діяльності студентів як остання соціально-педагогічна умова.

У процесі здобуття вищої освіти розвивається духовно-моральна культура особистості, створюються умови для саморозвитку творчої індивідуальної особистості студента й розкриття його інтелектуальних здібностей та духовно-моральних цінностей. Усе це об'єднує соціально-педагогічні умови формування етики пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Висновки. Отже, до основних соціально-педагогічних умов формування етики пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів можемо зарахувати: формування толерантної культури освітнього середовища; створення морально-ціннісних стосунків викладачів і студентів у навчально-виховному процесі; формування культури дозвілля студентів в умовах позааудиторної діяльності; формування студентського колективу засобами самоврядування; адекватне родинне виховання.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І.Д. Бех // Вища освіта України. - 2004. - №1. - С. 10 – 13.
2. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2005. - №1. – С.7.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. — М. : Высш. шк., 1992. — 123с.
4. Липа Н.В. Формування толерантних відносин в освітньому просторі / Н.В.

Липа // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / [ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.)]. – Вип. 13 (23). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 21.

5. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищі заклади освіти». : дис....канд.пед.наук. : спец. 13.00.04. / Стасюк Варвара Дмитрівна. – Одеса, 2003. – 280 с.
6. Филосовский энциклопедический словарь / ред.кол. : Л.Ф. Ильичов и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 849 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Bekh I.D. Zakonoprostir suchasnogo vykhovnogo protsesu / I. D. Bekh // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2004. - № 1. – S. 10-13.
2. Bekh I.D. Pochuttya tsinnosti inshoyi lyudyny yak moralnyi prioritet osobystosti / I. D. Bekh // Pochatkova shkola. – 2005. - № 1. – S. 7.
3. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podhod / Andrey Aleksandrovich Verbitskiy. - — М. : Vyssh. shk., 1992. — 123s.
4. Lypa N. V. Formuvannya tolerantnykh vidnosyn v osvitynomu prostori / N.V. Lypa // Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Dragomanova. Seriya 16. Tvorchа osobystist uchytelyа : problemy teorii i praktyky: zb. nauk. prats / [red. kol. N. V. Guziy (vidp. red.)]. – Vyp. 13 (23). – К. : Vyd-vo NPU im. M.P. Dragomanova, 2010. – S. 21.
5. Stasyuk V. D. Pedagogichni umovy profesiynoyi pidgotovky maybutnikh ekonomistiv u kompleksi „shkola – vyshchi zaklady osvity“ : dys...kand.ped. nauk. : spets. 13.00.04. / Stasyuk Varvara Dmytrivna . – Odesa, 2003. – 280s.
6. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar / red. kol : L. F. Ilyichov i dr. – М. : Sov. entsiklopediya, 1983. – 849s.

Т.А. Тернавская. Частное высшее учебное заведение «Кировоградский институт государственного и муниципального управления Классического частного университета».

Социально-педагогические условия формирования этики познавательной деятельности студентов высших учебных заведений.

T. A. Ternavska. Private higher educational establishment «Kirovohrad Institute of State and Municipal Administration of Classic Private University».

Socio-pedagogical conditions of forming students' ethics of cognitive activity at higher educational establishments.

E-mail: ternavskaya_20@mail.ru

ТОДОРЦЕВА Ю.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної роботи та
кадрового менеджменту,
Одеський національний
політехнічний інститут,
м. Одеса, Україна

УМОВИ ТА ЗАСОБИ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Стаття присвячена обґрунтуванню важливих складових готовності особистості майбутнього соціального працівника до самоосвіти, характеристиці її рівней. Автором розглядаються також засоби самоосвітньої діяльності студентів в педагогічному процесі, її різноманітні форми.

Ключові слова: майбутній соціальний працівник, готовність до самоосвіти, засоби та форми самоосвітньої діяльності, педагогічний процес.

Статья посвящена обоснованию важных составляющих готовности личности будущего социального работника к самообразованию, характеристике ее уровней. Автором рассматриваются также средства самообразовательной деятельности студентов в педагогическом процессе, ее разнообразные формы.

Ключевые слова: будущий социальный работник, готовность к самообразованию, средства и формы самообразовательной деятельности, педагогический процесс.

The article is devoted to justification of the important components of future social worker personality preparedness to self-education, specification of her levels. The author also considers the resources of self-education activity for students in pedagogical process, its variety forms. On the first level of preparedness to self-education students can't organize self-education independently, they only can in a certain way comply in good faith with instructions and teachers' recommendations. On the middle level students can work with main information sources, but not always can rationally use them in the

self-education activity. The upper level is characterized with deep personality understanding of necessity be aimed socially, the skill to articulate these aims and ambition to achieve them with optimal methods.

Key words: *future social worker, preparedness to self-education, resources and kinds of self-education activity, pedagogical process.*

Відмінною особливістю сучасного складного етапу розвитку країни є вдосконалення системи управління суспільними та виробничими процесами, які зумовлюють різке підвищення ролі людського фактору практично у всіх сферах життєдіяльності, особливо у сфері соціальної роботи. Для досягнення цілей сучасного суспільства необхідний спеціаліст, спроможний оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно, творчо. У сучасних умовах самостійність і здатність до самоосвіти стають професійно необхідними якостями особистості будь-якого спеціаліста. Великою кількістю досліджень встановлено, що ефективність і результативність процесу самоосвіти особистості істотно залежать від рівня розвитку спеціальних особистісних рис, від засвоєних знань, уміння здійснювати самостійну самоосвітню діяльність (Ю.К. Бабанський, В.Буряк, Н.А. Половникова, Л.І. Рувинський, Т.І. Шамова та ін.). Під самоосвітою розуміється не просто риса здібностей або мислення, яка стимулює індивіда опановувати матеріал без зовнішньої підтримки, це насправді більш складна, інтегративна особистісна освіта. Творчість розвивається на основі самостійності особистості й є вищим ступенем її розвитку. Самостійність співвідноситься з самореалізацією особистості, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, з відносною незалежністю.

Розглядаючи готовність особистості до самоосвіти як синтез внутрішніх умов, що зумовлюють принципову реалізацію процесу самоосвіти, можна виокремити в її складі чотири важливих елементи:

- цілісний емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба студентів в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо);
- система знань, умінь, навичок із самоосвіти, що засвоюється особистістю (повнота і глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язків між ними, уміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання тощо);
- уміння та навички грамотно працювати з основними джерелами соціальної інформації, зокрема книгами, бібліографічними системами, інформаційними і телекомунікаційними технологіями, технічними

засобами, спеціалізованими лекторіями (уміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибрати головне, зафіксувати його тощо);

- система організаційно-управлінських умінь і навичок (ставити й виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляючи зусилля та час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо) [1, с.19].

Як бачимо, виокремлені елементи готовності особистості до самоосвіти в цілому характеризують можливості студентів щодо організації та реалізації процесу самоосвіти. Уміння розрізняти рівні готовності особистості до самоосвіти дає змогу встановлювати відповідність між сформованими можливостями вихованців, здійсненням процесу самоосвіти й педагогічними засобами його реалізації.

Педагогічний процес у вищому навчальному закладі передбачає три рівні готовності до самоосвіти: початковий, середній, вищий. Дамо стислу характеристику кожному рівню.

На початковому рівні мотиви самоосвіти студентів в основному стихійні. Вони не пов'язують особисті потреби в самоосвіті з суспільними інтересами. Знання з навчальних дисциплін мають ізольований характер. Часто студенти не бачать навіть внутрішньопредметних зв'язків між різними науковими поняттями. Уміння працювати з джерелами інформації не систематизовані, деякі не використовуються взагалі. На цьому рівні студенти не вміють самостійно організувати самоосвіту, а можуть лише певним чином добросовісно виконувати вказівки та рекомендації викладачів.

Для середнього рівня готовності особистості до самоосвіти властиве прагнення навчитися самостійно ставити перед собою цілі самоосвіти та якісно виконувати їх. Студенти розуміють необхідність пов'язувати самоосвіту з інтересами суспільства, але не завжди вміють чітко сформулювати відповідну мету. Знання з навчальних предметів систематизовані, однак міжпредметні зв'язки ще не завжди чітко усвідомлюються. Студенти вміють працювати з основними джерелами інформації, але не завжди можуть раціонально застосовувати їх у самоосвітній діяльності.

Для вищого рівня характерне глибоке розуміння особистістю необхідності керуватися в самоосвіті соціально значущими цілями, уміння чітко сформулювати такі цілі, прагнення досягти їх оптимальними способами. Знання особистості мають цілісний характер. У їх основі лежить глибоке розуміння наявності внутрішньої і міжпредметних зв'язків у науці. Тому кожен суб'єкт самоосвіти уміє на науковій основі оптимально керувати цим складним процесом від планування до здійснення задумів і самоконтролю отримуваних результатів.

Якщо в педагогічному процесі відбувається цілеспрямований розвиток готовності особистості студентів до самоосвіти, то в них зростають потреби в нових знаннях, у покращенні особистісних рис, підвищується рівень сформованості знань з навчальних предметів, умінь працювати з різними джерелами інформації, удосконалюються організаційно-управлінські уміння. Із підвищенням рівня готовності особистості до самоосвіти з волі викладача змінюються взаємостосунки останнього з вихованцями в навчально-виховному процесі, а також цілісний засіб виховання та навчання студентської молоді. Досягти цього можна тоді, коли вихованці приймуть спланований викладачами цілісний педагогічний засіб як власний, відчують себе повноправними учасниками педагогічного процесу, які несуть відповідальність за його результати. Необхідно так організувати взаємостосунки між викладачами та студентами, щоб останні могли свідомо та системно керувати своєю діяльністю, зокрема самоосвітньою.

До засобів самоосвіти, що організовуються студентами, належать: мотиви, цілі та зміст самоосвіти; методи та форми самостійного пошуку та засвоєння соціального досвіду; результати самодіяльності; методи та форми її самоконтролю, самоаналізу й самооцінки. Розглянемо кожен групу засобів самоосвіти скрізь призму підготовки майбутніх соціальних працівників.

Мотиви й цілі побудови та функціонування власних засобів самоосвіти на основі їх самореалізації, тісно пов'язані з особистісними цінностями студентів, із рівнем сформованості їхнього світогляду й з усвідомленням свого місця з соціально значущими факторами. Особисті мотиви часто відіграють вирішальну роль у самоосвіті людей [4]. Однак вплив, що здійснюється на студентів суспільством, зумовлює прагнення останніх до самовиявлення. Внутрішні мотиви забезпечують найбільш стійкий інтерес до учіння, отже використання викладачем інноваційних технологій навчання активізує, цілеспрямовано розвиває та поглиблює пізнавальний інтерес, цьому ж сприяє залучення студентів до експериментальних досліджень. Типовими завданнями, які майбутні соціальні працівники вирішують під час вибору та реалізації засобу самоосвітньої діяльності, можуть бути такі:

- а) знайомство з будь-якою новою технологією соціальної роботи;
- б) поглиблення вивчення окремих навчальних дисциплін з метою пізнавального інтересу до обраної спеціальності;
- в) виховання морально-етичних, фізичних та інших особистісних рис, властивих людям соціальної професії;
- г) опанування окремих видів умінь у галузі соціальної роботи.

Поставивши перед собою певне завдання, студенти здійснюють пошук відповідного змісту самоосвіти. Характерно, що зміст самоосвіти вони самі не конструюють, а вибирають на основі наявних можливостей з різних джерел

інформації:

а) літературне джерело, в якому відображено певний аспект завдання самоосвіти;

б) рекомендована кваліфікованими спеціалістами система вправ, заходів, здійснення яких спрямоване на вирішення поставлених завдань самоосвіти;

в) продумана система самостійної роботи щодо поглибленого вивчення навчальних дисциплін (дистанційне навчання);

г) зміст різних цільових програм, що реалізуються у вищому навчальному закладі, у місті, засобами масової інформації для самоосвіти особистості.

До методів та форм пошуку й засвоєння соціального досвіду, які вибираються студентами за власною ініціативою, можна віднести наступні: робота з книгою або конспектом; методи та форми колективної роботи студентів у вигляді бесід, семінарів, навчальних диспутів чи дискусій, ділових та рольових ігор; планування самостійної роботи на певний період; методика виокремлення головного як систематизація форм і методів роботи тощо; методи самостимулювання самодіяльності (самопереконання, самоінструктаж, самонагадування, самоаналіз) [3].

Результати самоосвіти служать важливим показником якості функціонування процесу самодіяльності студентів при співвідношенні їх із цілями та завданнями. Здійснити подібне співвідношення можна за допомогою самоконтролю, самоаналізу і самооцінки. Відтак як основний компонент аналізованої структури виділяють форми та методи самоконтролю в широкому розумінні цього слова, тобто як такий, що передбачає самоперевірку, самоаналіз і самооцінку результатів. Сутність самоконтролю полягає в тому, що результати самодіяльності порівнюються зі змістом самоосвіти самими студентами. Самоаналіз полягає не лише в тому, щоб відобразити результати самоосвіти, а й у тому, щоб з'ясувати причини, які характеризують залежність результатів від способів самодіяльності особистості, від факторів, що були вибрані. Потрібно підкреслити, що самоаналіз є важливим джерелом самооцінки якості функціонування процесу самоосвіти.

Серед методів та форм пошуку й засвоєння соціального досвіду майбутніх соціальних працівників у контексті самоосвіти на перше місце виходить саморегуляція. Навчання саморегуляції повинно починатися з вироблення вміння стежити за зовнішніми проявами емоцій і станів: мімікою, позою, диханням, тонусом м'язів. Потім необхідне тренування здатності змінювати свої переживання, вираз обличчя, ходу, рухи, міміку. Саморегуляція – це вплив людини на саму себе за допомогою слів і відповідних їм образів. Сутність психофізіологічної саморегуляції полягає в тому, що почуття, які накопичуються в процесі спілкування з довкіллям і пізнання власного організму, люди-

на робить предметом систематичного тренування. Сигналами для цього можуть слугувати відчуття важкості тіла, тепла у поєднанні з м'язовим розслабленням і почуттям фізичного комфорту. Ще дин принцип психофізіологічної регуляції полягає в тому, що чим більш чутливе усне визначення отримає зміст того, що сприймається, і чим більш активно воно буде відтворюватися, тим точніше воно буде перетворено в самоврядування. Можливість самостійно активно змінювати процеси, що відбуваються у власному організмі, і управляти ними має вирішальне значення. Це вміння є одним з важливіших чинників у досягненні професійних успіхів. Шляхом саморегуляції можна активізувати або загальмувати психофізіологічні процеси, підвищити якість підготовки й ефективності виконуваної діяльності. За допомогою різноманітних прийомів саморегуляції можна впливати як на пізнавальний, так і на мотиваційний процеси, підвищувати дієвість мотивів та установок студентів. Свідома діяльність завжди мотивована, і в зв'язку з цим неминуче пов'язана з вольовими якостями особистості. Здатність до самоконтролю і саморегуляції проявляється в організованості, рішучості, упевненості в собі, цілеспрямованості. Всі ці якості студентів виступають цільовими на шляху до самоосвіти та самовдосконалення. Уміння знімати фізичну втому формує витримку, здатність переносити великі навантаження, настирливо долати несподівані перешкоди.

Перераховані вище вміння формуються за допомогою психофізіологічного тренінгу. Це такий метод розвитку особистості, що містить навчання людини самонавіянню, концентрації уваги й уяви, уміння контролювати мимовільну розумову активність з метою досягнення оптимальних результатів в обраній діяльності. Психофізіологічний тренінг має такі завдання: полегшення переходу до відпочинку та забезпечення його оптимальності, створення максимально доброзичливих психічних і фізіологічних передумов для успішного виконання будь-якої діяльності. Саме психотренінг надає досвіду розкутості та імпрровізації, у ньому відсутнє єдине правильне рішення, кожному потрібно шукати власні. Надмірна активність центральної нервової системи, пов'язана з негативними емоціями, погано відбивається на фізичному стані людини. Психофізіологічний механізм вправ, що розслаблюють, полягає у збільшенні надходження в центральну нервову систему інформації, яка має коригуючий характер. Проте помилково було б вважати, що тренінг пов'язаний лише з розслабленням. Це, передусім, тренування в переключенні і зосередженні уваги, які виступають вельми необхідними в процесі здобування самоосвіти. Коли об'єктом самоконтролю стає відчуття тіла, то увага, концентруючись на них, відключається від всього іншого, що дозволяє зупинити потік негативних переживань.

Майбутні соціальні працівники, підготовка яких здійснюється кафедрою соціальної роботи і кадрового менеджменту гуманітарного факультету

Одеського Національного Політехнічного Університету, використовують у процесі навчання такі види самостійної роботи, які також пов'язані з самоосвітою:

- пошук та вивчення додаткової літератури;
- конспектування, складання планів, тез;
- кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків);
- написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів;
- виступ з повідомленнями на семінарських заняттях;
- виконання вправ, розв'язання задач, кейсів;
- виконання письмових контрольних, творчих, лабораторних робіт;
- виконання завдань за допомогою ПЕОМ.

Дистанційне навчання виступає тим доступним засобом самоосвіти студентів, що базується на використанні можливостей широкого спектру традиційних, нових інформаційних, телекомунікаційних технологій і технічних засобів, які створюють для користувача умови вільного вибору дисциплін, діалогового обміну з викладачем без урахування відстані та часу. Потреба у створенні дистанційних курсів підвищується з кожним днем не тільки тому, що здійснення навчання можливо паралельно з професійною діяльністю. Для подібних курсів характерна повнота інформаційного доступу, тобто одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо) великої кількості користувачів. Користувачі дистанційних курсів повинні виявляти більшу наполегливість до отримання знань, організованість, уміння і бажання працювати самостійно, мати навички роботи з комп'ютером і телекомунікаційними засобами зв'язку. Тому до засобів самоосвіти можна приєднати і засоби дистанційного навчання, які значно ширші від традиційних: електронні видання навчального призначення; комп'ютерні системи навчального призначення; аудіо-відео навчальні матеріали; глобальна мережа INTERNET.

Кожен зі студентів інтуїтивно або свідомо прагне до підвищення якості результатів самоосвіти. Діалектичний підхід до самоорганізації змістовно-цільового, процесуально-діяльнісного та результативно-діагностичного компонентів засобу самодіяльності дає змогу в перспективі на науковій основі розв'язати питання про якість результатів самоосвіти.

Список використаних джерел:

1. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів / В.Буряк // Вища школа. – 2002. - № 6. – С. 18-27
2. Казаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие / В.А. Козачок. – К.: Вища школа, 1990. – 247 с.

3. Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І. Педагогіка вищої школи: Навч.посібник / Зінаїда Наумівна Курлянд, Раїса Іліївна Хмелюк. – Одеса: ЧП Тудос, 2002. – 343 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.
5. Слостенин В.А. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Buryak V. Umovi ta zasobi samosvity studentiv / V.Buryak //
2. Vishcha shkola. – 2002. - № 6. – S. 18-27
3. Kazakov V. A. Samostoyatel'naya rabota studentov i informacionno-metodicheskoe obespechenie: Uchebnoe posobie / V.A. Kazakov. – K.: Vishcha shkola, 1990. – 247 s.
4. Kurland Z.N., Khmeliuk R.I. Pedagogika vishchei shkolu: Navchalnyi posibnik / Zinaida Naumovna Kurland, Raisa Illivna Khmeliuk. – Odesa: CP Tudos, 2002. – 343 s.
5. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivazii uchenia / A.K. Markova, T.A. Matis, A.B. Orlov. – M., 1990. – 192 s.
6. Slastenin V.A. Psichologiya i pedagogika: Uchebnoe posobie dlya studentov vishchih uchebnihi zavedeniy / V.A. Slastenin, V.P. Kashirin. – 3 izd., stereotip. – M.: Izdatelskiy centre «Akademiya», 2004. – 480 s.

Ю. В. Тодорцева. *Кафедра социальной работы и кадрового менеджмента, Одесса, Украина.*
Условия и ресурсы самообразования будущих социальных работников.

V. Todorcev. *Department of Social Work and Personnel Management, Odessa, Ukraine.*
Conditions and resources of self-education of future social workers.

E-mail: blond78@mail.ua

ТОРБА Н.Г.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
психології та управління навчальними
закладами,
Білоцерківський інститут неперервної
професійної освіти,
м. Біла Церква, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена проблемі педагогічних конфліктів.. Обґрунтовано необхідність безконфліктної взаємодії у педагогічному процесі навчального закладу. Проаналізовано основні причини педагогічних конфліктів та шляхи їх усунення. Указується на важливість профілактики конфліктів у педагогічному процесі. Розглянуто специфіку конфліктів у педагогічному процесі, визначено психологічні чинники їх виникнення та профілактики.

Ключові слова: педагогічний конфлікт, безконфліктна взаємодія, психологічні чинники виникнення конфліктів, профілактика конфліктів.

Статья посвящена проблеме педагогических конфликтов. Обоснована необходимость бесконфликтного взаимодействия в педагогическом процессе учебного заведения. Проанализированы основные причины педагогических конфликтов и пути их устранения. Указывается на важность профилактики конфликтов в педагогическом процессе. Рассмотрена специфика конфликтов в педагогическом процессе, определены психологические факторы их возникновения и профилактики.

Ключевые слова: педагогический конфликт, бесконфликтное взаимодействие, психологические факторы возникновения конфликтов. Профилактика конфликтов. профилактика конфликтов.

The article is devoted to the problem of pedagogical conflicts. The necessity of conflict-free interaction in the educational process of the institution is justified. The main reasons of pedagogical conflicts and ways of their removal were analyzed. It's pointed to the importance of the conflicts' prevention in the pedagogical process. Specificity of conflicts in the pedagogical process was reviewed and determined psychological factors of their origin and prevention.

Key words: *pedagogical conflict, conflict-free interaction, psychological factors of the conflicts' appearance, the prevention of conflicts.*

Вступ. Сучасні демократичні перетворення в Україні пов'язані зі значними змінами в усіх сферах життєдіяльності суспільства, в тому числі виробничій. Підготовка конкурентноспроможних фахівців, передусім робітничих професій, потребує не лише значних матеріальних ресурсів, а й істотного оновлення педагогічного процесу у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ).

У практичних умовах організації педагогічного процесу ПТНЗ особливого значення набуває профілактика конфліктів, що передбачає удосконалення різних аспектів діяльності педагога, створення в педагогічному процесі оптимальних умов для роботи і спілкування.

Аналіз літературних даних та постановка проблеми. Можна виокремити декілька основних напрямів дослідження проблеми конфлікту. Насамперед, це -Здійснити теоретичний аналіз проблеми конфліктів та їх профілактики у соціальній, педагогічній та віковій психології.

На основі дослідження особливостей та чинників педагогічних конфліктів вивчити специфіку конфліктів у педагогічному процесі ПТНЗ і визначити психологічні чинники їх профілактики.

Емпірично дослідити психологічні чинники й особливості конфліктів та їх профілактики у педагогічному процесі ПТНЗ.

Методи проведення дослідження. Цілі і завдання дослідження зумовили необхідність використання комплексу теоретичних та емпіричних методів, що відповідають змісту, проблемі та етапам дослідження. Головними *теоретичними* методами стали: аналіз, структурування та синтез положень з наукової літератури за темою роботи. *Емпіричні* методи слід розділити на методи збору психологічної інформації (бесіда, соціометрія, тестування, спостереження) та активні (соціально-психологічний тренінг). Для статистичної обробки отриманих емпіричних даних застосовано методи математичної статистики.

Характеристика вибірки. Дослідженням були охоплені учні, майстри та викладачі професійно-технічного навчального закладу загальною кількістю

158 осіб. Вибірку було поділено на 3 групи досліджуваних:

До першої групи увійшли 28 педагогів – майстрів і викладачів ПТНЗ.

Другу групу склали 28 учнів, які, за даними соціометричного дослідження, виявилися найбільш референтними у своїх навчальних групах, в середньому по два-три учні з кожної навчальної групи.

Респонденти перших двох груп взяли участь у констатувальному етапі дослідження і формувальному експерименті.

До третьої групи увійшли учні з різних спеціальностей та курсів – так звані «пересічні учні», які взяли участь лише у констатувальному етапі дослідження. Вони склали контрольну групу кількістю 102 особи.

Результати дослідження причин виникнення конфліктів. Здійснюючи емпіричне дослідження, ми, перш за все, звернулися до вивчення особливостей конфліктних ситуацій, характерних для навчальних закладів даного типу, причин, частоти та ініціаторів їх виникнення, а також стану профілактики конфліктів у ПТНЗ.

Для досягнення поставленої мети було використано розроблену нами анкету, яка містить запитання щодо частоти виникнення конфліктів різних типів, а також їх ініціаторів (Додаток А). У результаті аналізу відповідей були отримані дані про **ініціаторів конфліктів**, які віддзеркалюють суб'єктивну думку педагогів і учнів щодо цього питання, представлені у табл. 1.

Таблиця 1.

Уявлення педагогів та учнів про ініціаторів конфліктів

Ініціатори конфліктів	Уявлення про ініціаторів, у %	
	учні	педагоги
Учні	24	38
Педагоги	12	7
Однаковою мірою учні та педагоги	64	55

Як видно з табл. 1, більше половини респондентів (64% учнів і 55% педагогів) переконані, що за виникнення конфліктних ситуацій однаковою мірою відповідальні обидві сторони.

24% учнів і 38% педагогічних працівників вважають, що конфлікти найчастіше виникають з вини учнів. 12% учнів, а також 7% викладачів і майстрів звинувачують у виникненні конфліктних ситуацій педагогів.

Аналізуючи наведені дані, можна зробити висновок, що педагоги значно рідше порівняно з учнями бачать себе ініціаторами конфліктних ситуацій. Так, серед учнів себе як найчастіших ініціаторів конфліктів сприймають 24% респондентів, тоді як серед педагогів лише 7% опитаних беруть на себе відповідальність за виникнення конфліктів. Зазначені відсоткові показники достовірно відрізняються на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$.

Найчастіші на думку педагогів і учнів **причини конфліктів**, що виникають у процесі педагогічної взаємодії, наочно представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Оцінка педагогами та учнями частоти виникнення конфліктів різних типів

Типи конфліктів	ранг	місце	ранг	місце
	за оцінками педагогів		за оцінками учнів	
Конфлікти діяльності	5,36	1	6,63	1
Конфлікти поведінки	9,88	2	14,13	3
Конфлікти взаємин	12,88	3	10,07	2

Найчастішою причиною виникнення конфліктів, на думку педагогів і учнів, є навчальна діяльність.

Щодо другого та третього місця за частотою виникнення конфліктів в учнів і педагогів ПТНЗ думки різняться.

З точки зору викладачів і майстрів, на другому місці за частотою виникнення знаходяться конфлікти, причиною яких є особливості поведінки учасників педагогічної взаємодії. Ці конфліктні ситуації виникають у процесі навчальної діяльності як реакція на поведінку, що суперечить нормам взаємодії між педагогами та учнями (порушення правил педагогічної етики, порушення дисципліни, невиконання вимог учителя тощо).

Третє за частотою місце в уявленнях педагогів посіли конфлікти, причинами виникнення яких є індивідуально-особистісні риси та якості учасників педагогічного процесу, тобто конфлікти взаємин.

Учні мають дещо відмінне від педагогів бачення частоти виникнення конфліктів поведінки та конфліктів взаємин. Так, на друге місце учні ПТНЗ поставили конфлікти, причиною яких є прояви особистісних рис, а третю сходинку в їх уявленнях посідають конфлікти поведінки (див. табл. 2.).

Певні риси характеру, способи й форми спілкування учасників педагогічної взаємодії, на думку учнів, є більш частими причинами конфліктних ситуацій, ніж за оцінкою педагогів. Невміння чи небажання корегувати певні риси свого характеру і стримувати негативні його прояви учні вбачають більш частою причиною конфліктів, ніж викладачі й майстри.

Спостерігається суттєва різниця в рангових показниках цього типу конфліктних ситуацій, наданих учнями та педагогами, на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$. На нашу думку, вказані розбіжності в оцінках частоти конфліктів взаємин у педагогічному процесі ПТНЗ можна пояснити віковими особливостями груп педагогів і учнів, які порівнюються. Наведені суттєві розбіжності бачення педагогами та учнями особливостей і причин конфліктів можна розглядати

як потенційний конфліктоген.

Третє місце, за оцінками учнів, посіли конфлікти поведінки. Слід зазначити, що рангові показники конфліктів поведінки, надані групами учнів та педагогів відрізняються на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Отже, одержані в результаті опитування дані засвідчують, що причини конфліктів, що виникають у педагогічному процесі ПТНЗ, найчастіше зумовлені особливостями взаємодії його учасників в рамках навчально-виховного процесу і викликані порушенням цієї взаємодії.

Результати дослідження стану профілактичної роботи з попередження конфліктних ситуацій. Опитування щодо стану профілактики конфліктів у навчальному закладі проводилося за допомогою розробленої нами анкети, в якій респонденти мали оцінити частоту проведення різноманітних заходів роботи з конфліктними ситуаціями. Причому в анкеті лише перші шість пунктів розкривають різновиди саме профілактичної роботи (як первинної, так і вторинної), тоді як останні два пункти характеризують не профілактичну роботу, а заходи врегулювання конфліктної ситуації, яка вже виникла і розгортається, спрямовані на переведення соціально-негативного (деструктивного) конфлікту у соціально-позитивну (конструктивну) його форму або на його погашення. Досліджувані мали оцінити частоту проведення в ПТНЗ різних видів роботи з конфліктами за наступною шкалою: 0 – вкрай рідко, 1 – інколи, 2 – часто.

Результати анкетування наведені у таблиці 3.

Отже, *первинна профілактика* конфліктів у вигляді систематичної психологічної (зокрема, конфліктологічної) освіти учасників педагогічного процесу та заходів з їх особистісного розвитку (зокрема, розвитку їх конфліктологічної компетентності) практично не проводиться.

Вторинна профілактика конфліктів у ПТНЗ як безпосередня робота з тими учасниками педагогічної взаємодії, яким властиві високий потенціал конфліктогенності та схильність до ескалації конфліктів, також не має систематичного характеру: 71 % учнів сприймають роботу з усунення (чи ослаблення дії) причин можливого конфлікту і зменшення таким чином ризику його виникнення як таку, що здійснюється лише час від часу.

Робота педагогів з конфліктними ситуаціями зводиться лише до реагування на конфлікт, який вже виник, у формі розгляду та аналізу ситуації з метою залагодження конфліктної ситуації. Так, робота з учасниками конфлікту, спрямована на переведення соціально-негативного (деструктивного) конфлікту у соціально-позитивну (конструктивну) його форму за оцінками 62 % учнів проводиться періодично і за переконанням 25 % учнів здійснюється часто. Переважна ж більшість учнів ПТНЗ (66 %) вказують на те, що найчастіше робота педагогів з конфліктами зводиться лише до їх реагування на конфліктну ситуацію, що виникла, з метою її погашення.

Таблиця 3.

Частота проведення профілактичних заходів у ПТНЗ
(за оцінками учнів і педагогів), у %

Види профілактичної роботи щодо конфліктних ситуацій	Оцінка учнями частоти проведення			Оцінка педагогами частоти проведення		
	Вкрай рідко	Інколи	Часто	Вкрай рідко	Інколи	Часто
Проведення бесід, присвячених темі конфліктів.	59	29	12	8	59	33
Виховні бесіди з метою формування культури спілкування.	26	60	14	6	53	41
Заняття з навчання навичкам безконфліктного спілкування.	68	24	8	13	58	29
Заняття з навчання конструктивній поведінці у складних, передконфліктних ситуаціях.	47	42	11	11	59	30
Бесіди і вправи, спрямовані на формування навичок саморегуляції у складних ситуаціях спілкування	67	27	6	7	69	24
Робота з усунення (чи ослаблення дії) причин можливого конфлікту і зменшення таким чином ризику його виникнення.	44	42	14	6	48	46
Робота з учасниками конфлікту, спрямована на переведення соціально-негативного (деструктивного) конфлікту у соціально-позитивну (конструктивну) його форму.	13	62	25	5	41	54
Робота у ситуації конфлікту, що виник, з метою його погашення – дії, спрямовані на аналіз конфліктної ситуації, пошук порозуміння між її учасниками, їх примирення тощо).	8	26	66	2	43	55

Аналіз таблиці 3. свідчить про те, що педагогічні працівники оцінюють стан профілактики конфліктів у ПТНЗ як дещо кращій.

Висновки. Проведене дослідження дозволило виявити психологічні детермінанти конфліктної взаємодії у ПТНЗ. Сама навчальна діяльність оцінюється педагогами і учнями як потенційно конфліктогенна, оскільки саме її особливості сприймаються учасниками педагогічної взаємодії як джерело найбільшої кількості конфліктних ситуацій у ПТНЗ. Значно рідше, за оцінками педагогів і учнів, виникають конфлікти поведінки та взаємин.

Отримані результати дозволили виявити когнітивні, особистісні, поведінкові, мотиваційні та емоційні чинники конфліктної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу ПТНЗ, що, у свою чергу, може бути базою для виокремлення відповідних чинників профілактики конфліктів і створення на цій основі програми попередження конфліктів у педагогічному процесі професійно-технічних навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе. Теоретические ориентации / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Н.Н. Петровская – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 269 с.
2. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов – М. : ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
3. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. / О.І. Бондарчук, Т.М. Вакуліч. – К. : Наук. світ., 2010. – 230 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина – СПб. : Питер, 2000. – 464 с. – (Серия «Мастера Психологии»).
5. Дойч М. Конфликт: социально-психологическая перспектива / М. Дойч, С. Шикман // Социальный конфликт: современные исследования. Реферативный сборник. – ИСАН, 1991. – С. 40-74.
6. Донцов А.И. Принцип социально-психологического анализа внутригруппового конфликта / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Тезисы докл. к I Всесоюз. конф. по психологии управления. – М. : 1979. – Ч. II. – С. 286-287.
7. Карамушка Л.М. та ін. Психологія управління в освіті : курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / Л.М. Карамушка та ін. – К. : 2006. – 173 с.
8. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта : учеб. пособие / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
9. Пірен М. І. Конфліктологія / М.І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
10. Афонькова В. М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления : дисс. канд. пед. наук / В. М. Афонькова. – М. : 1975. – 201 с.
11. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Елада», 2012 – 608 с.
12. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов – СПб. : Питер, 2001. – 368 с.
13. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С. Костюк / За ред. Л. М. Прокопенко. – К. : Рад. шк., 1989.

– 608 с.

14. Леонов Н.И. Конфликтология /Н.И. Леонов – М. : Московский психологический институт; Воронеж : «МОДЭК», 2002. – 192 с.
15. Пов'якель Н. І. Експертиза психологічного змісту конфліктогенів як засіб регуляції конфліктів / Н.І. Пов'якель // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. – Вип. 2. Конфліктологічна експертиза та посередництво у трудових конфліктах. – К. : 1999. – С. 52-60.
16. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя /М.М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
17. Семиченко В. А. Психологія спілкування / В.А. Семиченко – К. : «Магістр-S», 1998. – 152 с.
18. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – 2-е изд., доп. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2007. – 292 с.
19. Шейнов В. П. Конфликты в вашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов – М. : Амалфея, 1997. – 288 с.
20. Coser I. Continuities in the Study of Social Conflict. New York : Free Press, 1967.
21. Coser I. The Functions of Social Conflict. London : Routledge & Paul, 1968. – 188 p.
22. Dahrendorf, R. Class and class conflict in industrial society. Stanford, CA.: Stanford University Press, 1959.
23. Мэй Р. Любовь и воля / Р. Мэй – М. : «Класс», 1997. – 186 с.
24. Levin K. Dynamic Theory of Personality. N. Y. – I. : McGraw Hill Book Company, 1935.
25. Greenhalgh L. SMR Forum: Managing Conflict // Sloan Management Review, Summer 1986. P. 45-51.

References:

1. Andreeva G.M. Modern social Psychology in the West. Theoretical Orientation / G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova, N.N. Petrovskaya – М. : MGU, 1978. – 269 p.
2. Antsupov A. Conflictology: textbook for Universities / A. Antsupov, A.I. Shipilova – М. : UNITY, 1999. – 551 p.
3. Bondarchuk O.I. Psychology of the deviant behavior, teach. guidances. / O.I. Bondarchuk, T.N. Vakulich. – К. : Science world., 2010. – 230 p.
4. Grishina N.V. Psychology of the conflict / N.V. Grishina – Saint Petersburg. : Peter, 2000. – 464 p. - (Series «Master of Psychology»).
5. Doych M. Conflict: socio-psychological prospect / M. Doych, S. Shikman // Social Conflict: modern study. Abstract collection. – ISAN, 1991. – P. 40-74.
6. Dontsov A.I. The principle of the social and psychological analysis of the

- intragroup conflict/ A.I. Dontsov, T.A. Polozova // Theses of report for I All-Union Conference on Psychology management – M. : 1979. – Chapter II. – P. 286 – 287.
7. Karamushka L.M.. Management Psychology in education: lectures and objectives of the training workshop for students full-time-distance learning system in Postgraduate Education / L.M. Karamushka and others. – K. : 2006. – 173 p.
8. Lozhkyn G.V. Practical Psychology of the conflict: Textbook. manual / G.V. Lozhkyn, N.I. Poviakel. – K. : IAPM, 2000. – 256 p.
9. Piren M.I. Conflictology / M.I. Piren. – K. : IAPM, 2003. – 360 p.
10. Afonkova V.M. Conflicts in senior collective and ways for overcoming: Diss. of candidate degree from ped. Science / V.M. Afonkova. – M. : 1975. – 201 p.
11. Boryshevskiy M.I. Personality dimensions of identity: [monograph] / M.I. Boryshevskyy. – Sumy : Publishing house «Elada», 2012 – 608 p.
12. Emelyanov S.M. Workshop on conflictology / S.M. Emelyanov – S.Pb. : Peter, 2001. – 368 p.
13. . G.S. The educational process and psychological development of the individual / G.S. Kostyuk / Ed. L.N. Prokopenko. – K. : Soviets school, 1989. – 608 p.
14. Leonov N.I. Conflictology / N.Y. Leonov – M. : Moscow psychological institute; Voronezh : «MODEK», 2002. – 192 p.
15. Poviakel N.I. Examination of conflictologies of psychological content as a means of regulating conflicts / N.I. Poviakel // Examination of the conflict: theory and methodology. – Vol. 2. The examination of the conflict and mediation in labor conflicts. – K. : 1999. – P. 52-60.
16. Ribakova M.M. Conflict and cooperation in the pedagogical process: teacher's book/M.M. Ribakova. – M. : Education, 1991. – 128 p.
17. Semichenko V.A. Communication psychology/ V.A. Semichenko – K. : «Magistr-S», 1998. - 152 p.
18. Smirnov B.A. Psychology of activity in extreme situations / B.A. Smirnov, E.V. Dolgoplova. – 2nd ed. - Kh. «Humanitarian Center», 2007 – 292 p.
19. Sheinov V.P. Conflicts in your life and their resolution / V.P. Sheinov – M. : Amalhteia, 1997. – 288 p.
20. Coser I. Continuities in the Study of Social Conflict. New York : Free Press, 1967.
21. Coser I. The Functions of Social Conflict. London: Routledge & Paul, 1968. – 188 p.
22. Dahrendorf, R. Class and class conflict in industrial society. Stanford, CA : Stanford University Press, 1959.
23. Mae R. Love and Freedom / R. May – M. : «Class», 1997. – 186 p.
24. Levin K. Dynamic Theory of Personality. N. Y. – I. : McGraw Hill Book

Company, 1935.

25. Greenhalgh L. SMR Forum: Managing Conflict // Sloan Management Review, Summer 1986. – P. 45-51.

Н. Г. Торба. Белоцерковский институт непрерывного профессионального образования, Киев, Украина.

Психологические факторы возникновения и профилактики конфликтов в педагогическом процессе.

N. G. Torba. Bilotserkivsky Institute of continuous professional education, Bila Tserkva, Ukraine.
Psychological factors and prevention of conglicts in pedagogical process.

E-mail: torbayi@ukr.net

УСИК О.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки та
освіти дорослих,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена проблемі реалізації компетентнісного підходу у вищій школі. Автор обґрунтував теоретичні засади формування соціокультурної компетентності у студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» в процесі їхньої професійної підготовки. Також окреслено компоненти соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів та охарактеризовано основні етапи її формування у вищій школі.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, соціокультурна компетентність, компетентнісний підхід, вища школа, майбутні соціальні педагоги, культура.

Статья посвящена проблеме реализации компетентностного подхода в высшей школе. Автор обосновал теоретические основы формирования социокультурной компетентности студентов специальности «Социальная педагогика» в процессе их профессиональной подготовки. Также определены компоненты социокультурной компетентности будущих социальных педагогов и охарактеризованы основные этапы ее формирования в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, социокультурная компетентность, компетентностный подход, высшая школа, будущие социальные педагоги, культура.

The article deals with implementation of competence approach in higher education. The author substantiated theoretical bases of socio-cultural

competence formation in students of specialty "Social pedagogy" in the course of their professional training. It is noted that the essence of educational process in the competency approach, which is treated as a focus of the educational process on formation and development in subjects of study of the number of key and subject competencies. The concept of "competent", "competence", "socio-cultural competence" is made more precise. The aspects of socio-cultural education development according to understanding of the nature of "culture" as a translation of norms and values, at the same time the creating of new norms and values; the highest quality and excellence in diversity of all that is created by mankind are grounded. Knowledge and skills that make the basis of socio-cultural competence of social workers are defined. The components of socio-cultural competence of social workers (information and gnostic component, intellectual and creative component, organizational and communicative component, ethical and legal component) are outlined and the basic stages of its formation in high school are characterized. This approach will allow each student to realize himself as a subject of study, personal and professional development.

Key words: *professional training, competence, socio-cultural competence, competence approach, high school, future social pedagogues, culture.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в умовах культурного й духовного відродження України потребує вдосконалення підготовки майбутніх педагогів, у тому числі соціальних педагогів, підвищення рівня їхньої професійної та соціокультурної компетентності. Оновлення соціальної, культурної, інформаційно-технологічної сфер українського суспільства зумовили перетворення в системі вищої педагогічної освіти. Так, наприкінці XX – початку XXI століття відбулися концептуальні зміни в напрямках, цілях, змісті освіти, які орієнтують її, перш за все, на розвиток особистості, на формування творчої ініціативи, мобільності, підвищення конкурентоспроможності майбутніх соціальних педагогів.

В умовах світової інтеграції та взаємовпливу культур перед вищою школою постали завдання підвищення духовного потенціалу майбутнього соціального педагога, який має бути обізнаним у різних сферах знань. Нова концепція освіти визначає складником державних освітніх стандартів компетентність фахівця.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування соціокультурної компетентності майбутнього соціального педагога, яка сьогодні є актуальною та багатоаспектною, залишається поки що недостатньо дослідженою в теорії

та практиці.

Окремі аспекти реалізації компетентнісного підходу у системі вищої школи окреслено в дослідженнях І. Бега, В. Краєвського, О. Локшиної, В. Лугового, С. Сисоевої, Л. Хоружої, А. Хуторського та ін. Питання компетентнісного підходу, формування педагогічної і професійної компетентності розкриваються у працях В. Байдено, О. Овчарук, В. Сластьоніна та ін. В останні роки посилилась увага науковців до феномену соціокультурної компетентності як ключового компонента професійної компетентності, одного з важливих показників готовності особистості до полікультурної комунікації. Ця проблема не є новою, однак у більшості наукових праць вона, здебільшого, розглядається в контексті навчання в початковій та основній школі (А. Богуш, І. Єрмаков, О. Коломінова, З. Корнаєва, М. Левшин, С. Ніколаєва, М. Пентиліук та інші). Вищим педагогічним навчальним закладам в цьому аспекті присвячено лише окремі роботи (В. Буряк, І. Доброскок, Н. Ігнатенко, Р. Мільруд, Л. Рудакова).

Мета статті – визначити й обґрунтувати основні засади та етапи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Сутність навчального процесу в умовах компетентнісного підходу – це створення конкретних ситуацій та всебічна підтримка дій, які безпосередньо впливають на формування певної компетентності. У літературних джерелах компетентнісний підхід трактується як націленість освітнього процесу на формування та розвиток у суб'єктів навчання ряду ключових і предметних компетенцій (компетентностей). Вони не є ізольованими одиницями навчальних планів, вони втілюють елементи академічної і професійної освіти, оцінку попереднього досвіду навчання та тенденції до подальшого розвитку.

Термін компетентність почали застосовувати для характеристики рівня професійної підготовки порівняно недавно і у психолого-педагогічній літературі його співвідносять з прикметником компетентний. В. Безрукова дає визначення поняття компетентність як застосування знань й умінь, що дозволяють професійно грамотно висловлюватися, оцінювати, мислити [1, с. 57].

І. А. Зимняя розглядає компетентності у галузі професійної освіти, які характеризують фахівця, охоплюючи всі аспекти його життєдіяльності. Нею виокремлено три групи ключових компетентностей: 1) компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності та професійної діяльності; 2) компетентності, які відносяться до взаємодії людини з іншими людьми, здатністю працювати в команді; 3) компетентності, що регулюють діяльність людини, проявляються у всіх її типах і формах, у тому числі виконання професійних обов'язків [4].

Концептуальна сутність компетентнісного підходу полягає насамперед в озброєнні студентської молоді чітко визначеною системою професійних компетенцій, яка об'єктивується характером, рівнем і тенденціями розвитку економіки, науки, освіти, культури – усіх сфер і видів життєдіяльності людини і

суспільства як у нашій країні, так і в європейському просторі; у зверненні в освітньому процесі до людини, з опорою на антропологічні й аксіологічні засади її розвитку (світогляд, критичність мислення, ставлення до праці, професії, до себе і партнерів, здатність до самооцінки свого внутрішнього світу); у використанні особистісно орієнтованого підходу на протизагаду знаннево-орієнтованому як умови модернізації вищої освіти.

Набувають значущості у використанні компетентнісного підходу такі його структурні компоненти, як опанування студентською молоддю продуктами культури, історії, соціального досвіду, що олюднюють будь-яку професійну дію, опанування морально-естетичними цінностями, розвиток творчого потенціалу, прагнення до самовдосконалення. Культурознавча та соціальна освіта, ідеї полікультурної, у свою чергу, створюють умови для соціокультурної освіти.

Отже, соціокультурна компетентність – це формування умінь аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати своє місце в ньому, відповідно до соціальних норм і правил проектувати стратегії свого життя, виконувати різні соціальні ролі й функції, брати відповідальність на себе за прийняття рішень і їх виконання

У філософії сформувалися дві концепції дослідження соціокультурної освіти відповідно до розуміння сутності «культури». Проблеми культури вивчаються з різних підходів у різних галузях знань. Загальноприйнятим є розуміння культури як суми духовних досягнень людства, результату і процесу творчості, творчого самовираження людей, пам'яті людства, сукупності знакових систем, загальнозначущих смислів, системи норм і зразків, які наслідуються й удосконалюються людським суспільством, способу життя (суспільства й особистості в суспільстві), сукупності матеріальних і духовних цінностей, внутрішніх досягнень особистості, що долучають її до загальнолюдських досягнень. Це також технологія життєдіяльності людей, що передається з покоління в покоління й розвивається ними, процес і результат включення людей в суспільство, картина світу й основа соціальної поведінки, успадкована від попередніх поколінь [6].

Будь-яке визначення культури містить ряд загальних, аксіоматичних за своєю суттю уявлень, які часто діалектично доповнюють одне одного: культура – трансляція норм і цінностей, водночас і створення нових норм і цінностей; культура – найвища якість і досконалість у розмаїтті всього, що створено людством; культура – середовище культивування, вирощування (у деяких концепціях – синонім освіти).

Згідно з першою концепцією соціокультурної освіти, у повсякденному житті люди діють відповідно до історично складеного змісту культури, коли адаптивну функцію виконує субкультура (спільнот або індивіда). Іншою соціокультурною концепцією можна вважати концепцію культурного ядра: будь-яку культуру слід розглядати як двокомпонентну структуру – ядро культури та

захисний шар [7].

При цьому ядро культури концентрує в собі норми, стандарти, еталони та правила діяльності, а також систему цінностей, які вироблені у реальній історії певного етнічного, професійного або релігійно-культурного цілого. Ядро виконує функцію своєрідної соціальної ДНК, яка зберігає інформацію про історію, етапи формування, умови життя, діяльності, етнічний потенціал. Інформація, що акумулюється в ядрі, через систему виховання та освіти транслюється від покоління до покоління. Для збереження ядра культури у процесі історичного розвитку виникає особливий захисний шар, який виконує функцію фільтруючого механізму, що пропускає директивну інформацію, йде від ядра в усі структурні вузли соціального механізму, але який за таких умов активно поглинає інформацію, що поступає від інших культур.

З точки зору професора М. Кагана, культура може бути представлена у вигляді потрійної спіралі. Зміст першої спіралі – предметна діяльність людини як основа культури. Спілкування, яке розгортається як у синхронії (у соціокультурному просторі), так і в діахронії (у соціокультурному часі), утворює другу спіраль у русі культури, яка йде від людини до людини, охоплюючи їх у їхньому спілкуванні і в процесі спільної діяльності та самостійної форми зв'язку особистостей, поколінь, культур. Третя спіраль у розвитку культури утворюється за допомогою руху творчості, самовдосконалення [5, с. 79-80].

На наш погляд, тришарове розуміння культури та трактування кожного її шару як спіралеподібного руху, який не тільки накопичує все нові та нові цінності, знання, уявлення, досвід, але й реалізує зв'язок людини з людиною у всіх його формах, слід вважати необхідним й достатнім для філософського обґрунтування природи соціальнокультурної компетентності.

Весь історичний досвід свідчить про значення зв'язку освіти й культури. Останнім часом виникла необхідність звернути більш пильну увагу на культурологію освіти, що викликано кризовими явищами в соціально-культурній сфері та ускладненням самого процесу освіти й розвитку особистості.

У сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогіці досліджуються питання особливостей взаємодії культури і освіти, специфіки культурологічного підходу до освіти, вводяться поняття мультикультурної освіти, соціокультурного середовища. Вчені (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, А. Капська та інші) доходять висновку, що жоден з елементів освітнього процесу, ні його зміст, ні результати не вільні від культурного впливу.

Співвідношення освіти і культури розглядається вченими як система, що містить: культурний зміст (цінності, функції, цілі, задачі, спрямованість, культуроемність) і форми (культуровідповідність та якість технологічних стратегій, методів, засобів, методик і прийомів) освіти в цілому; культурні моделі освітніх систем та культуру управління ними; педагогічну культуру (індивідуальну культуру викладача і студента, що реально існують у суспільстві); механізми включення студента в культуру й субкультуру; особливості становлення

особистісної культури індивіда; культуру спілкування в різних освітніх утвореннях; культурну діяльність студента, в якій відбувається його культурне самовизначення; культурне й мультикультурне середовище навчального закладу та позанавчальне середовище (сім'я, малі групи, молодіжна субкультура, які визначають зміни у світосприйнятті молоді людини); конгломерат національних та регіональних культур конкретного суспільства, що впливає на саморозвиток молоді; широкий соціокультурний простір, в якому співіснують і спонтанно взаємодіють всі ці прояви культурного життя, в живих реаліях якого розвивається особистість [3].

Культура спеціаліста, в свою чергу, характеризується як прояв зрілості й розвинутості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, які продуктивно реалізуються в індивідуальній діяльності (професійній, суспільно-політичній, науковій, комунікативній тощо). Вона є підсумком якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності й поведінки, здібностей і соціальних відчуттів.

У наш час в умовах поширення процесів світової інтеграції та взаємовпливу культур перед вищою школою постає завдання підвищення духовного потенціалу майбутнього фахівця, який має бути не тільки спеціалістом в обраній галузі, але й володіти знаннями і вміннями, необхідними для участі в актах комунікації в контексті соціальної підтримки, допомоги щодо вирішення кризових ситуацій.

Культура у найширшому її розумінні виконує цілу низку функцій, таких, як пристосування до середовища – *пізнавальна, інформативна, комунікативна, регулятивна, оцінна та функція соціалізації*. Функція соціалізації є синтетичною, яка об'єднує та підпорядковує всі інші функції. Процес соціалізації полягає у засвоєнні індивідом певної системи знань, норм та цінностей (тобто окремих компонентів культури), які дозволяють йому діяти як повноправному члену суспільства. Тому одним з головних завдань у процесі формування соціокультурної компетентності студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» є проникнення в культуру, в систему світогляду та світовідчуття різних категорій соціуму. Кваліфікований фахівець повинен володіти соціокультурною компетентністю, яка є його невід'ємною складовою, і особливо представників такої гуманної професії як соціальний педагог.

Професійна підготовка соціальних педагогів це процес і результат оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, які є основою формування соціокультурної компетентності до професійної соціально-педагогічної діяльності. Дослідниця Р. Вайнола наголошує на тому, що підготовка майбутнього соціального педагога є системою організаційно-методичних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок [2].

Проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх соці-

альних педагогів постає головною метою щодо підготовки фахівця високого рівня, який опанував свою професію, орієнтується в суміжних науках, відповідальний і спроможний до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, а також готовий до професійного зросту, наділений соціальною та професійною мобільністю і прагне отримати високоякісну освіту [2, с. 72].

З метою ефективного формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів доцільно сформувати знання та уміння, які дозволять спланувати, дібрати відповідні ресурси роботи, реалізувати соціально-педагогічну роботу з різними категоріями соціуму. До таких знань та умінь відносять: знання організації соціально-педагогічної роботи; уміння працювати в команді; уміння створювати атмосферу дружби, радості, співробітництва, взаємоповаги; заохочувати об'єкти/клієнтів до спільної діяльності; здатність до комунікації; уміння активізувати процес спілкування.

На підставі дослідження співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» з'ясовано, що компетентність – професійна якість особистості, а компетенція – це обізнаність, знання, досвід у будь-якій діяльності особистості. Отже, компетенція є підґрунтям для формування й розвитку компетентності. Із огляду на це, соціокультурну компетентність соціального педагога можна розглядати як інтегровано складову професійної компетентності. Компонентами соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів щодо роботи із різними соціальними категоріями є: *інформаційно-гностичний компонент* (обсяг світоглядних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, науково-методичних знань для здійснення соціокультурної діяльності з соціальними групами, здатність для їх здобуття); *інтелектуально-творчий компонент* (володіння комплексом інтелектуально-логічних (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація), а також інтелектуально-евристичних умінь (аналогія, фантазія, гнучкість, критичне мислення); *організаційно-комунікативний компонент* (проективні, прогностичні, організаторські, комунікативні вміння; емоційна стійкість; здатність до нестандартного вирішення завдань у процесі соціально-педагогічної роботи; уміння налагоджувати психологічний контакт з клієнтами); *етично-правовий компонент* (знання нормативно-правової бази соціокультурної діяльності соціального педагога, володіння етичними нормами і правилами соціокультурної взаємодії).

Соціокультурна компетентність соціального педагога включає групи професійно-педагогічних умінь здійснення соціокультурної діяльності до яких належать:

1. *Інтелектуальні вміння*: аналізувати процеси, що відбуваються в соціальному середовищі, їх вплив на виховання й розвиток особистості; виокремлювати соціально-педагогічні проблеми; уміння самоосвіти; уміння педагогічної діагностики.

2. *Проектувальні* вміння: складати план діяльності, визначати її цілі, моделювати методи, прийоми, засоби вирішення соціально-педагогічних завдань; планувати шляхи вдосконалення власної педагогічної майстерності; визначати оптимальні технології соціокультурної взаємодії.

3. *Організаторські* вміння: здійснювати організацію соціокультурної діяльності, уміння міжособистісного спілкування.

4. *Комунікативні* вміння: співпрацювати в команді, орієнтуватись і приймати рішення в соціальних ситуаціях, розв'язувати конфлікти, налагоджувати взаємини; створювати доброзичливу, сприятливу атмосферу в процесі соціокультурної взаємодії, обирати засоби комунікації тощо.

5. *Аналітико-рефлексивні* вміння: аналізувати результати власної діяльності; здійснювати рефлексивний аналіз засобів, що застосовуються в індивідуальній, груповій і колективній діяльності, співвідносити задум і його реалізацію.

Основними етапами формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки є :

Перший етап передбачає формування професійної орієнтації та мотивації, основ формування соціокультурної компетентності майбутнього соціального педагога у складі професійної компетентності студента. На першому етапі відбувається актуалізація сфери життєвого досвіду, який містить алгоритм постановки й рішення конкретного одиничного практичного завдання (практичної задачі); демонстрація розмаїтості можливих способів рішення практичного завдання – постановка й рішення завдання на виявлення розходжень у способах дій (навчально-практична задача); порівняння можливих способів дії – постановка й рішення завдання на узагальнення і класифікацію (навчальна задача).

Другий етап передбачає цілеспрямоване формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів (знання, вміння, навички, прийоми самоосвіти в процесі професійної підготовки). На цьому етапі відбувається аналіз предмету дії як самостійного феномена – постановка й рішення завдання на побудову теорії предмета (теоретична задача); актуалізація соціокультурної практики; демонстрація зразків професійних способів рішення практичного завдання – постановка й рішення завдання на освоєння професійних способів рішення практичного завдання (професійно-практична задача).

Третій етап передбачає створення умов для ґрунтового, глибокого й усвідомленого оволодіння професійними та соціокультурними знаннями, уміннями й навичками через сформованість на певному рівні всіх компонентів соціокультурної компетентності у діях щодо використання соціокультурного досвіду при розв'язанні завдань. На цьому етапі відбувається аналіз причин ефективності / неефективності власних дій – постановка й рішення завдання на виявлення власних ресурсів і обмежень (професійно-рефлексив-

на задача); актуалізація досвіду розвитку професійних здатностей – постановка й рішення завдання на власний професійний розвиток.

Запропонована послідовність дозволяє розгорнути та поглиблювати процес формування соціокультурної компетентності у майбутніх соціальних педагогів. Важливим є також той факт, що за такого підходу кожний студент отримує можливість реалізувати себе як суб'єкта навчання, власного і професійного розвитку.

Висновки. Викладене вище дозволяє дійти висновку про те, що формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів доцільно розглядати комплексно, у єдності компонентів аналізованої категорії через поняття культурного та соціального контекстів. За своєю сутністю соціокультурна компетентність майбутніх соціальних педагогів – це інтегративна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях та досвіді, що набуваються у вищому навчальному закладі, і дозволяє ефективно взаємодіяти з об'єктами/клієнтами соціально-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Валгос, 1996. – 94 с.
2. Войнола Р.Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу. Навчальний посібник / Р.Х.Войнола. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 140 с.
3. Жорнова О.І. Теоретико-методологічні засади формування культуро творчості студентів університетів : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук / Ольга Іллівна Жорнова. – Тернопіль, 2007. – 45 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2004. – С. 150.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – С.-Пб : Питер, 2000. – 512 с
6. Подольська Є.А. Культурологія : [навч. посіб.] / Є.А. Подольська, В.Д. Лихвар, К.А. Іванова . – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 392 с.
7. Сорокин Ю.А. Этнос, культура, цивилизация / Ю.А. Сорокин // Национальная культура и общение. – М. : Наука, 1977. – С. 71-73.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Bezrukova, V.S. (1996). Slovar novogo pedagogicheskogo myshleniya [Dictionary of a new pedagogical thinking]. Ekaterinburg : Valgos [in

- Russian].
2. Voinola, R.Kh. (2012) *Metodyka vykladannia dystsyplin sotsialno-pedahohichnoho tsyклу* [Methods of teaching subjects of socio-pedagogical cycle]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
 3. Zhornova, O.I. (2007). *Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia kulturo tvorchosti studentiv universytetiv* [Theoretical and methodological bases of formation cultural creativity in university students]. Extended abstract of Doctor's thesis. Ternopil [in Ukrainian].
 4. Zymniaia, Y.A. (2004). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as an effective and purposeful basis of competency approach in education]. Moscow: Yssledovatel'skii tsentr problem podgotovky spetsialistov [in Russian].
 5. Ilin, E.P. *Motyvat'sia i motyvy* [Motivation and motives].Sankt-Peterburg: Pyter [in Russian].
 6. Podolska, Ye.A., Lykhvar, V.D. & Ivanova, K.A. (2005) *Kulturolohiia* [Culturology]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
 7. Sorokin, Iu.A. (1977). *Этнос, культура, цивилизация* [Ethnicity, culture, civilization] // *Natsionalnaia kultura i obshchenie* - National culture and communication. Moscow: Nauka, 71-73 [in Russian].

Е. Ф. Усик. ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный университет имени Григория Сковороды.

Теоретические основы формирования социокультурной компетентности будущих социальных педагогов.

O. F. Usyk. SHEE "Pereiaslav-Khmelnytskyi SPU named after Hryhorii Skovoroda.

Theoretical background of formation the sociocultural competence in future social workers.

E-mail: usikof@i.uf

ХИЦЕНКО Л.І.,

здобувач, завідувач кафедри східних
мов, Національна академія Служби
безпеки України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Стаття присвячена виявленню особливостей формування соціокультурної компетенції слухачів спеціалізованих навчальних закладів. Робота розкриває поняття соціокультурної компетенції. У статті наводиться аналіз компонентів і змісту соціокультурної компетенції, підкреслюються особливості формування цієї компетенції з урахуванням професійної спрямованості іншомовного навчання.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, професійно-орієнтована соціокультурна компетенція, компоненти соціокультурної компетенції.

Статья посвящена особенностям формирования социокультурной компетенции слушателей специализированных учебных заведений. Работа раскрывает понятие социокультурной компетенции. В статье приводится анализ компонентов и содержания социокультурной компетенции, подчеркиваются особенности формирования данной компетенции с учетом профессиональной направленности иноязычного обучения.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, профессионально-ориентированная социокультурная компетенция, компоненты социокультурной компетенции.

The article is devoted to revealing the peculiarities of socio-cultural competence (SCC) formation of specialized educational institutions students. The author emphasizes the need to reflect the specificities of their future careers in the process of obtaining professional foreign language education. The author observes different approaches to the definition of «socio-cultural competence». The common opinion of scientists is that the socio-cultural competence is a system of

social and cultural knowledge that is needed to implement intercultural communication. The analysis of SCC componental composition offered by scientists lead to the conclusion that most of SCC models have a lot in common. The author proposes a componental composition of SCC that includes the socio-cultural knowledge and socio-cultural receptive and productive skills. The SCC componental composition, presented the author, reflects the specific issues of Turkish language teaching for professional needs in the sphere of national security.

Key words: *socio-cultural competence, professionally-oriented socio-cultural competence, socio-cultural competence components.*

Постановка проблеми. Інтенсивні процеси інтернаціоналізації, глобалізації та інтеграції, розширення сфер міжнародного співробітництва, світові тенденції полікультурності та мультилінгвальності висунули на передній план об'єктивну необхідність – підготовку висококваліфікованих фахівців зі знанням дедалі більшої кількості іноземних мов, серед яких особливий інтерес, у зв'язку з останніми бурхливими подіями на Близькому та Далекому Сході, проявляється до східних мов.

За новим Законом України «Про вищу освіту», основу професійної компетентності становить набір теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [5]. Тобто сьогодні з'явилася гостра необхідність по-новому поглянути на процес навчання, який потребує суттєвого оновлення усталених підходів до підготовки фахівців, а саме, підготувати майбутніх спеціалістів з таким рівнем знань іноземної мови, який би відповідав світовим стандартам і давав би можливість вільно застосовувати її у подальшій фаховій діяльності.

Згідно з принципами Болонського процесу, що направлений на створення єдиного освітнього простору, європейська система вищої освіти спрямована на формування у випускників певних компетенцій та діагностування в них рівня компетентностей як результату вищої освіти.

Серед компетенцій, що набувають дедалі більшого значення для діяльності фахівців сектору безпеки, необхідно назвати соціокультурну компетенцію (далі – СКК), яка є однією зі складових комунікативної компетенції. Ця компетенція віднесена Радою Європи до ключових. Від рівня сформованості соціокультурної компетенції значною мірою залежить успішність майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі глибоко вивчені проблеми компетентності та компетенції спеціаліста

(Гальська Н.Д., Колова С.М., Комарова Є.П., Сафонова В.В., Соловова Є.Н., Сисоєв П.В. та ін.), теоретично доведена провідна роль комунікативної компетенції (Бім І.Л., Вайсбурд М.Л., Зимня І.А., Кузовльов В.П., Пассов Є.І. та ін.). Проблема формування соціокультурної компетенції знайшла своє обґрунтування у роботах Брацуна Л.А., Воробйової І.А., Закирьянової І.А., Колодько Т.М., Кузьменко Ю.В., Міньяр-Белоручева Р.К., Сафонової В.В., Сисоєва П.В., Топалової В.М. та ін. Особисті якості, що забезпечують компетентність у соціокультурному спілкуванні, знайшли своє відображення у наукових розвідках Грішаєвої Л.І., Леонтьєва О.О., Рижова В.В., Сластеніна В.О. та ін. Педагогічні умови формування СКК студентів педагогічних ВНЗ проаналізовані в роботах Бабушкіної Л.Є., Білоцерківської Н.Г., Пахотіної С.В., Шехавцової С.О., Ярцевої І.К. та ін. Теоретичні і методичні питання формування СКК у процесі професійно-орієнтованої мовної підготовки у немовному вузі розглядаються у низці дисертаційних робіт (Белова Т.А., Бобаль Н.Р., Гришкова Р.О., Панченко Л.В., Пахотіна С.В., Петрищева Н.С. та ін.).

Формування мети статті (постановка завдання). Зазначені вище дослідження сприяють систематизації наукової інформації щодо СКК, проте, проблеми формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців сектору безпеки в них не розглядаються. До теперішнього часу не визначено її зміст, не розроблено структуру іншомовної СКК, що є не лише метою, а й засобом професійного зростання фахівця у процесі здобування іншомовної освіти.

Таким чином, складається протиріччя між вимогами з боку суспільства до іншомовної професійної підготовки співробітників спеціальних органів і недостатньою розробленістю наукових основ формування однієї з її складових – іншомовної соціокультурної компетенції слухачів спеціалізованих закладів. У цьому контексті назріла нагальна необхідність дослідження компонентного складу та структури соціокультурної компетенції майбутніх фахівців спеціальних органів з урахуванням специфіки їх майбутньої професійної діяльності, що й зумовило мету статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення специфіки формування СКК слухачів спеціалізованих навчальних закладів важливо визначити місце соціокультурної компетенції в сучасних наукових розвідках та освітніх нормативних документах. Зокрема, в європейських освітніх документах соціокультурна компетенція визначається як здатність до адекватної взаємодії в ситуаціях повсякденного життя, встановлення і підтримки соціальних контактів за допомогою іноземної мови [13, с.46].

У Програмі з англійської мови для професійного спілкування, яка була розроблена за погодженням з Міністерством освіти України, зазначено, що соціокультурна компетенція є «невід'ємною частиною її змісту і спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної пове-

ділки у професійному середовищі. Вона сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реагування на них» [9, с.7]. Це дає підстави стверджувати, що соціокультурна спрямованість навчання іншомовного спілкування визнана на рівні державного документа.

У сучасних наукових дослідженнях з методики навчання іноземної мови представлені різні визначення СКК. Так, Азімов Е.Г. і Щукін А.Н. під СКК розуміють сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовної поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, стереотипів поведінки носіїв мови [1, с.286-287].

Колеснікова І.Л. і Долгіна О.А. також включають до СКК знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки і вміння розуміти й адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої [6, с.46].

Немає єдності в однозначному визначенні цього поняття і в наукових дослідженнях. Багато дослідників пропонують свою дефініцію цього терміну, виходячи з авторського уявлення про компонентний склад іншомовної СКК. Розглянемо деякі з визначень. Сафонова В.В., основоположник соціокультурного підходу до навчання іноземним мовам, під соціокультурною компетенцією розуміє сукупність знань про різні типи культур і цивілізацій, умінь щодо виявлення соціокультурних особливостей культури, навичок адекватної інтерпретації фактів і явищ культури і використання цієї інформації у міжкультурному спілкуванні [10, с.69].

Згідно з позицією Муравйової Н.Г., соціокультурна компетенція – це інтегративна характеристика особистості, що передбачає наявність знань про різні соціальні і культурні сфери, а також здатність і готовність взаємодіяти з іншими людьми в різних діапазонах життя [8, с.141].

Так, у дисертаційному дослідженні Кузьменко Ю.В. СКК розглядається як «комплекс вербально і невербально виражених знань, навичок і вмінь, які є релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови та для адекватного спілкування іноземною мовою в умовах усно мовленнєвої міжкультурної комунікації» [7, с.5]. Воробйова І.А. наголошує, що соціокультурна компетенція є складним словесно-несловесно соціокультурним утворенням, що виявляє себе у своєрідній єдності мови як засобу комунікації та умов комунікації: психологічних, соціальних, етнічних» [3, с.28].

Аналіз поданих визначень демонструє, що всі вони досить загальні й орієнтовані на широку аудиторію, не містять акценту на специфіку формування та дидактичного наповнення терміна «соціокультурна компетенція» відносно до конкретної групи студентів чи слухачів. Усі вищезазначені дефініції СКК

стосуються навчання іноземній мові для загальних і академічних цілей. Навчання іноземній мові студентів/слухачів певної спеціальності відноситься до спеціальних цілей і тому повинно включати як загальні для різних спеціальностей, так і профільно-орієнтовані компоненти, що пронизують всі складові іншомовної комунікативної компетенції.

Тому вітчизняний науковець Гришкова Р.О. наголошує, що іншомовна соціокультурна компетенція студента нефілологічної спеціальності – це його здатність мобілізувати знання, вміння та навички, надбані у процесі вивчення іноземної мови, для пошуку, обробки й використання соціокультурної інформації в конкретній ситуації для вирішення конкретних професійних проблем у процесі міжкультурного спілкування [4, с.57].

Так, сферою професійної діяльності випускників спеціалізованих закладів є національна безпека держави. Основними елементами такої діяльності є: оперативно-розшукова та контррозвідувальна діяльність під час роботи з іноземними громадянами, інформаційно-аналітична робота, участь у міжнародних антитерористичних операціях, захист дипломатичних представництв України за кордоном, співробітництво з Інтерполом, зарубіжними спецслужбами та правоохоронними органами з питань економічної безпеки, організованої злочинності, наркобізнесу, торгівлі людьми тощо.

Навчальні дисципліни з іноземної (наприклад, турецької) мови тісно пов'язані з іншими дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки і включають суто професійні теми, такі як:

- силові та правоохоронні структури Турецької республіки, напрямки та сфери їх діяльності;
- співробітництво зі спецслужбами Турецької республіки;
- сучасні виклики для національної безпеки країни: організована злочинність, тероризм;
- боротьба з розповсюдженням наркотиків;
- інформаційна безпека як складова державної безпеки;
- нелегальна торгівля людьми як глобальна проблема сучасності тощо.

Тому СКК у рамках іншомовної комунікативної компетенції слухачів спеціалізованих навчальних закладів повинна бути значно ширшою, ніж компетенція тих, хто вивчає іноземну мову для загальних або академічних цілей, оскільки включає профільно-орієнтований компонент, що відображає специфіку роботи співробітників спецслужб.

У світовій науковій літературі залежно від країни і наукової школи використовуються різні моделі іншомовної СКК. Аналіз компонентного складу СКК, пропонуваній вченими, дозволив зробити висновок про те, що більшість моделей СКК має багато спільного. Так, Бім І.Л. розглядає чотири складових іншомовної СКК: соціолінгвістичну, предметну/ тематичну, загально-

культурну, країнознавчу компетенції [2, с.44]. Муравйова Н.Г. включає такі компоненти: лінгвокраїнознавчий, культурологічний, соціолінгвістичний [8, с.138]. Щукін А.Н. пропонує такі компоненти СКК: лінгвістичний, прагматичний, естетичний, етичний, країнознавчий [12, с.123-124], хоча інші методисти розглядають естетичний і етичний компоненти СКК у складі загальнокультурного.

Аналіз існуючих дефініцій СКК дає можливість визначити дидактичне наповнення професійно-спрямованої СКК слухачів спеціалізованих навчальних закладів. Беручи за основу визначення компетенції як готовності людини до мобілізації знань та вмінь для ефективної діяльності у конкретній життєвій ситуації [11], структуру СКК на прикладі турецької мови, на наш погляд, можна подати таким чином:

Соціокультурні знання:

- загально культурологічні: знання про культурний розвиток людства;
- національно-культурологічні: знання соціокультурного, історико-культурного, етнокультурного фону Туреччини (література, фольклор, образотворче мистецтво, музика, архітектура тощо);
- країнознавчі: знання про географічне положення, етапи історичного становлення держави, особливості економічного та політичного розвитку Туреччини;
- спеціальні країнознавчі (знання спеціального та оперативного країнознавства): знання політичної та оперативної обстановки в Туреччині, її соціокультурного сегмента, який визначає сучасні реалії політичного та економічного життя країни;
- лінгвокраїнознавчі: знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, мовних реалій країнознавчої, суспільно-політичної, економічної спрямованості, інших засобів мовної системи, які фіксують культурно значущу інформацію; культурної конотації як оцінних, емоційних, експресивних і функціональних стилістичних відтінків значення мовних одиниць, зумовлених культурними пріоритетами носіїв мови;
- спеціальні лінгвокраїнознавчі: знання фонові, конотативної, без еквівалентної лексики, мовних реалій професійної спрямованості, термінології сектору безпеки – правової, юридичної, військової термінології, глосарія розвідувальних, контррозвідувальних органів та органів внутрішньої безпеки;
- соціально-психологічні: володіння соціокультурно-зумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної лексики, прийнятої в цій культурі, характерного для певної соціальної чи вікової категорії людей, враховуючи їх

вірування, забобони, моральні цінності, зразки поведінки, використання молодіжного та суто професійного сленгу тощо).

Соціокультурні вміння, які ми поділяємо на:

- рецептивні соціокультурні вміння: вміння аналізувати й зіставляти відмінності і подібності між культурами рідної країни і Туреччини; знаходити взаємозв'язки та виділяти особливості між країнами; розуміти соціокультурні конотації лексики; інтерпретувати особливості невербальної комунікації; вміння аналізувати політичну та оперативну обстановку в Туреччині;
- продуктивні соціокультурні вміння: вміння використовувати безеквівалентну, конотативну, фонову, термінологічну лексику в ситуаціях професійного усного та письмового спілкування; враховувати стилістичну варіативність і вплив соціального контексту на процес спілкування; використовувати різні мовні форми відповідно до вимог етикету; вміння використовувати культурологічні знання для досягнення взаєморозуміння з носіями даної культури; передбачати причини можливого непорозуміння і знімати їх за рахунок вибору адекватних засобів мовної взаємодії; адаптувати свою поведінку відповідно до прийнятих у досліджуваній культурі поведінкових стереотипів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, поданий нами компонентний склад СКК відображає професійно спрямовану специфіку навчання турецькій мові у сфері національної безпеки, що відповідає сучасним освітнім вимогам до професійних та особистісних інтересів здобувачів вищої освіти. Перспективи подальших розвідок полягають у розробці методів навчання, які дозволили б актуалізувати здобуті курсантами знання, вміння, навички в аспекті майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С.39-49.
3. Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобом іноземної мови: дис... канд. пед. наук: 13.00.09/ Воробйова Ірина Анатоліївна. – К., 2003. – 193 с.
4. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахо-

- вої підготовки : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гришкова Раїса Олександрівна. – К., 2008. – 421 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 6. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Дрофа, 2008. – 431 с.
 7. Кузьменко Ю.В. Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення : автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Ю.В. Кузьменко. – К., 2007. – 22 с.
 8. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н.Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – №9. – С.136-143.
 9. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
 10. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237с.
 11. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
 12. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: Икар, 2011. – 454 с.
 13. Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek J., L. M. Trim. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. – 111p.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Azimov E.G., Shukin A.N. Noviy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. – М.: IKAR, 2009. – 448 s.
2. Bim I.L. Tseli i soderzhanije obucheniya inostrannim yazikam // Metodika obucheniya inostrannim yazikam / pod red. A.A. Mirolyubova. – Obninsk: Titul, 2010. – S.39-49.
3. Vorobyova I.A. Formuvannya sociokul'turnoyi kompetencii uchniv starshoi shkoli zasobam inozemnoyi movi: dis...kand. ped. nauk: 13.00.09/ I.A. Vorobyova. – К., 2003. – 193 s.
4. Grishkova R.I. Pedagogichni zasady formuvannya inshomovnoyi sociokul'turnoyi kompetencii studentiv nefililogichnih special'nostey u procesi fahovoyi pidgotovki: dis...dok. ped. nauk: 13.00.04 / R.I. Grishkova. – К., 2008. – 421 s.
5. Zakon Ukrayini «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014. – [Elektronnyi resurs]

- Rejim dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. Anglo-russkiy terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannih yazykov. – SPb.: Drofa, 2008. – 431 s.
 7. Kuz'menko Yul.V. Metodika formuvannya sociokul'turnoyi kompetencii uchniv osnovnoyi shkoli v procesi navchannya angliys'kogo dialoggichnogo movlennya: avtoref. dis...kand. ped.: 13.00.02 «Teoria ta metodika navchannya» / Yul.V. Kuz'menko. – K., 2007. – 22 s.
 8. Muravyova N.G. Ponyatiye sociokul'turnoyi kompetencii v sovremennoy nauke i obrazovatel'noy praktike / N.G. Muravyova. // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – №9. – S.136-143.
 9. Programa z angliys'koyi movy dlya profesiynogo spilkuvannya / Kolektiv avtoriv: G.E. Bakaev, O.A. Borisenko, I.I. Zuyenokk ta in. – K.: Lenvit, 2005. – 119 s.
 10. Safonova V.V. Izucheniye yazykov mejdunarodnogo obshcheniya v konteksti dialoga kul'tur i civilizaciy. – Voronej: Истоки, 1996. – 237с.
 11. Sergeev I. S. Kak realizovat' kompetentnostnyj podhod na uroke i vo vneurochnoj dejatel'nosti : prakticheskoe posobie / I. S. Sergeev, V. I. Blinov. – M. : ARKTI, 2007. – 132 s.
 12. Shchukin A.N. Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke. – M.: Ikar, 2011. – 454 s.
 13. Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek J., L. M. Trim. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.– 111p.

Л. И. Хиценко. *Институт международных отношений Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев, Украина.*

Особенности профессионального становления социально-культурной компетентности.

L. I. Khitsenko. *The National Academy of the Security Service, Kiyiv, Ukraine.*

The peculiarities of professional socio-cultural competence formation.

E-mail: smokovnitsa7@mail.ru

ЧАЙКА О.М.

викладач, кафедра української мови,
літератури та методики навчання,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті представлено технологію розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури. Розроблено методичну систему відповідно до наукових теоретичних основ, які забезпечують ефективність діяльності викладача, спрямованої на розвиток активності, самостійності, творчості, креативності майбутніх учителів зарубіжної літератури. Розкрито мету і завдання створення експериментальної методичної системи, описано її головні структурні компоненти: провідна ідея, стрижневі проблеми, принципи, функції, складові творчої самостійності, етапи реалізації, методи, прийоми, види навчальної діяльності студентів. Також акцентовано увагу на необхідності створення взаємопов'язаної блочної системи засвоєння програмового матеріалу, коли за темою лекції одразу ж проводяться лабораторні й практичні заняття, перевіряється самостійна та індивідуальна робота студентів у межах окремого модуля. Визначено перспективу запропонованої методичної системи.

Ключові слова: методична система, розвиток творчої самостійності студентів, навчальна діяльність, методи, прийоми, види.

В статье представлено технологию развития творческой самостоятельности студентов в процессе изучения методики преподавания зарубежной литературы. Разработано методическую систему согласно научным теоретическим основам, которые обеспечивают эффективность деятельности

преподавателя, направленной на развитие активности, самостоятельности, творчества, креативности будущих учителей зарубежной литературы. Раскрыто цель и задачи создания экспериментальной методической системы, описано ее главные структурные компоненты: главная идея, стержневые проблемы, принципы, функции, составляющие творческой самостоятельности, этапы реализации, методы, приемы, виды учебной деятельности студентов. Также акцентировано внимание на необходимость создания взаимосвязанной блочной системы усвоения программного материала, когда за темой лекции сразу же проводятся лабораторные и практические занятия, проверяется самостоятельная и индивидуальная работа студентов в рамках отдельного модуля. Определено перспективу предложенной методической системы.

Ключевые слова: методическая система, развитие творческой самостоятельности, учебная деятельность, методы, приемы, виды.

The article presents the technology of development of creative independence of students in the study of technique of teaching foreign literature. Methodical system is developed according to scientific theoretical foundations that ensure the effectiveness of the teacher activity, aimed at developing the activity, independence, creativity of future teachers of foreign literature. It reveals the purpose and tasks of creating the experimental methodical system, describes its main structural components: leading idea and problems, principles, functions, elements of creative independence, implementation stages, methods, techniques, types of educational activity of students. Also the author's attention is focused on the need for interconnected block system of mastering program material when laboratory and practical classes are held immediately after the lecture and is checked independent and individual work of students within separate module. It is determined the perspective of methodical system.

Key words: methodical system, development of creative independence of students, learning activity, methods, techniques, types.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української державності, в умовах реформування системи освіти висуваються принципово нові вимоги до фахової підготовки вчителя-словесника, на якого покладається надзвичайно важлива функція – формування творчої особистості, здатної

самостійно мислити, народжувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. У зв'язку з цим на одне із перших місць в освіті виходить завдання підготовки майбутнього спеціаліста до активної, самостійної, творчої діяльності, формування високого рівня його розумових здібностей, вольових якостей, навичок самостійного наукового пізнання і прагнення творчої самореалізації.

У системі фахової освіти студентів-філологів важливу роль відіграє курс методики викладання зарубіжної літератури. Як показує практика, дипломовані спеціалісти йдуть у школу з ґрунтовними знаннями, але без достатніх професійних навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової та творчої діяльності. Разом з тим, доводиться констатувати, що сучасна вища школа і досі більше спрямована на фактичні знання, а не на вміння самостійно розбиратися в цих фактах; на велику кількість роз'яснень, тлумачень викладача, а не на живу активність і самостійність студентів.

Для ефективної і результативної діяльності педагога над розвитком творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури у процесі вивчення методики необхідно розробити експериментальну систему, яка сприятиме вирішенню поставленої мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти досліджуваної проблеми вже перебували в колі наукових інтересів відомих українських і зарубіжних учених. У психолого-педагогічних роботах розкрито шляхи підвищення рівня пізнавальної самостійності особистості, засоби формування творчих здібностей, механізму самоорганізації кожного індивіда (П. Блонський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Никифоровата, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). У дослідженнях П. Гальперіна, М. Данилова, Б. Єсіпова, Г. Костюка, І. Лернера, О. Матюшкіна, П. Підкасистого та ін. визначено наукові основи організації самостійної пізнавальної діяльності та формування особистісних якостей молоді у процесі навчання.

У методичній науці досліджено питання, що стосуються самостійності учнів на уроках, запропоновані ефективні методи і прийоми розвитку творчих здібностей у процесі вивчення літератури (Т. Бугайко, А. Вітченко, Н. Волошина, О. Ісаєва, Ж. Клименко, М. Кудряшов, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін.). На сьогодні, однак, відсутні спеціальні дослідження з проблеми розвитку творчої самостійності студентів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури, власний педагогічний досвід доводить, що стимулювання творчої самостійності студента підпорядковується загальній навчальній меті, органічно входить до комплексу якостей, які повинні формуватися у майбутнього педагога внаслідок виконання ним навчальної програми.

Метою написання статті є представлення науково обґрунтованої і розробленої методичної системи розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури, теоретичне розкриття її основних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Під системою розвитку творчої самостійності студентів розуміємо: сукупність взаємопов'язаних компонентів, спрямованих на розвиток творчої самостійності як важливої якості фахівця, що сприяє підвищенню ефективності вивчення методики викладання зарубіжної літератури і забезпечення творчого ставлення до обраної професії майбутнього вчителя літератури.

Мета створення методичної системи полягає у чіткому формулюванні освітніх завдань, визначенні пріоритетних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, що сприяють розвитку творчої самостійності студентів, творчому ставленню до методичної підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури, забезпечують самореалізацію особистості студента.

Під час розробки теоретичних основ методичної системи постає необхідність у вирішенні *основних завдань*:

- сприяти активізації творчої самостійної діяльності студентів;
- забезпечити систематичне засвоєння методичних знань і визначити якісний рівень формування професійних умінь у процесі навчання;
- визначити методи, прийоми, види і форми практичної діяльності студентів у процесі методичної підготовки до обраного фаху;
- передбачити орієнтовні результати творчої самостійної діяльності майбутніх словесників;
- впливати на процес особистісного зростання студентів-філологів.

З огляду на це можна теоретично сформулювати загальну концепцію методичної системи, враховуючи загальні закономірності навчального процесу у вищих педагогічних закладах освіти та спираючись на основи особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів, що досить детально розглянули нами у попередньому розділі.

Створену методичну систему ми розглядаємо як структурну єдність таких компонентів: провідна ідея, стрижневі проблеми, принципи, функції, складові творчої самостійності, етапи реалізації, методи, прийоми, види та форми навчальної діяльності студентів.

Провідною ідеєю дослідження є формування творчої самостійності як провідної якості особистості майбутнього вчителя зарубіжної літератури, яка підвищує ефективність навчання і професійного саморозвитку, забезпечує творче ставлення до обраного фаху.

З означеної ідеї випливають *стрижневі проблеми*, навколо яких концентрується навчальний матеріал:

1. Визначення сутності та компонентів творчої самостійності студентів-філологів.
2. Окреслення обсягу навчального матеріалу та основних умінь студентів-філологів.
3. Формулювання освітніх завдань, підбір ефективних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури.

У роботі ми спираємося на наступні загальнодидактичні *принципи*: науковості, доступності, систематичності та послідовності, перспективності, активності, зв'язку навчання з життям, індивідуалізації та ін. Натомість домінуючими для розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури є принципи розвивального навчання, самостійності в навчанні, професійної спрямованості освіти, проблемності, домінуючої ролі завдань, діалогічної взаємодії, диференціації та інтеграції навчання, автономії творчої навчальної діяльності, а також принцип переходу від теорії до практики.

Методична система виконує такі *основні функції*:

- мотиваційну (сприяє формуванню мотивації навчання, активізації самостійної позиції і творчої діяльності студентів);
- когнітивно-діагностичну (забезпечує систематичне засвоєння методичних знань і визначає якісний рівень розвитку творчої самостійності у процесі навчання);
- діяльнісну (сприяє повноцінному застосуванню набутих знань у практичній діяльності, виробленню на їх основі умінь і навичок, розвитку творчої самостійності у різноманітних видах діяльності студентів);
- проектувальну (передбачає можливі результати самостійності та творчості майбутніх словесників);
- розвивальну (сприяє особистісному розвитку студентів-філологів).

Характерною особливістю методичної системи розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури є включення трьох компонентів творчої самостійності: мотиваційного, процесуального та результативного. Під час їх розробки використовуємо результати досліджень П. Підкасистого [2], О. Савченко [3], Т. Шамової [4], у яких виділені й обґрунтовані структурні компоненти пізнавальної самостійності. На підставі досліджень цих науковців підбираємо ті компоненти творчої самостійності, які визначені нами як найбільш ефективні.

Мотиваційний компонент представлений творчими мотивами, творчими стимулами, здатністю до цілепокладання, творчими інтересами, потребою у самовираженні, а також вольовими якостями особистості (рішучість, ініціативність, наполегливість у досягненні мети, самостійність у прийнятті педаго-

гічних рішень, здатність до саморегуляції).

Другим компонентом творчої самостійності є *процесуальний компонент*, що містить у собі сформованість професійних умінь і навичок, що забезпечуються університетським курсом методики викладання зарубіжної літератури, організаторські й комунікативні вміння, розвиненість логічного мислення, систему провідних знань і способів діяльності.

До складу *результативного компонента* входить здатність до самоаналізу й самоконтролю, розвиток особистісного потенціалу, сформованість рівня креативності, самостійності, свободи вибору й особистої відповідальності в різних видах діяльності.

Система роботи з розвитку творчої самостійності студентів-філологів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури реалізується на трьох взаємопов'язаних етапах: *пропедевтичному (теоретичному), основному (практичному) і підсумковому (контрольному)*.

Важливо зазначити, що ці етапи проводяться у декілька підходів, позаяк вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» організовується на принципах прогресивної кредитно-модульної технології навчання. Тому викладач має створити взаємопов'язану блочну систему засвоєння програмового матеріалу, коли за темою лекції відразу ж проводяться лабораторні і практичні заняття, перевіряється самостійна та індивідуальна робота у межах окремого змістового модуля.

Наступними складовими в системі розвитку творчої самостійності є *методи, прийоми і види навчальної діяльності*.

Ми вважаємо, що ефективність розвитку творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури підвищиться за умов використання класифікації методів навчання М. Кудряшова [1].

Метод *творчого читання* передбачає розвиток читацької культури майбутніх словесників. Читання наукового, публіцистичного тексту відрізняється від читання художнього тексту. При читанні наукового тексту важливу роль відіграє сформованість наукового (логічного, понятійного) і критичного мислення, креативних здібностей, вмінь давати оціночні і доказові судження, робити самостійні висновки за прочитаним. Усвідомленому і вдумливому сприйманню наукового тексту чи навчального матеріалу допомагають, на нашу думку, такі *прийоми: систематичне, коментоване читання, “активне” читання (добір, вибір, пошук, класифікація тощо), критичне сприймання та творче засвоєння прочитаного, творчі завдання на основі прочитаного, постановка проблеми, що впливає з прочитаного та ін.*

Евристичний метод сприяє подальшому розвитку творчої самостійності студентів-філологів на основі системи запитань, які формують самостійне мислення майбутніх педагогів і забезпечують розвиток їхніх творчих здібнос-

тей. Домінантними прийомами цього методу є евристична бесіда та дискусія у їхній взаємодії, постановка системи запитань і творчих завдань, бесіда за заздалегідь поставленими запитаннями, проблемна бесіда, порівняння (зіставлення) тощо.

Дослідницький метод застосовується з метою розкриття нових аспектів навчального матеріалу, які не висвітлювалися раніше, розвитку вмінь самостійно аналізувати і науково студіювати методичні проблеми. При його застосуванні домінує самостійна робота студентів. Характерними прийомами цього методу є: *постановка дослідницьких завдань, створення проблемної чи творчої ситуації, дослідження проблеми, самостійний критичний аналіз, звіт про виконання завдань дослідження, самостійна оцінка матеріалів дослідження та ін.*

Репродуктивний метод або репродуктивно-творчий логічно завершує процес розвитку творчої самостійності студентів. Сутність його полягає в отриманні знань у готовому вигляді за допомогою слова, розповіді чи лекції вчителя, підручника, посібника, монографічної праці, статті. Елемент творчості та самостійності тут значний, все залежить від якості подачі матеріалу. Реалізується цей метод наступними прийомами: *самостійний підбір матеріалу, завдання за підручником чи посібником, практичне застосування знань, підготовка доповіді, реферату тощо.*

Розвиток творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури передбачає активне застосування різноманітних видів навчальної діяльності, їх уміле комбінування й варіювання: *складання плану, тез за прочитаним; критична оцінка наукових ідей, концепцій; моделювання планів-конспектів чи фрагментів уроків; рольові ігри; розв'язання проблемних і творчих ситуацій; зіставлення різних підходів учених; участь у дискусії, обговоренні результатів дослідження; створення творчого проекту чи презентації; написання відгуку, рецензії, творчого звіту, пошуково-дослідницька діяльність тощо.*

Висновки. Науково обґрунтована і розроблена відповідно до наукових теоретичних основ методична система розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури забезпечує ефективність і результативність діяльності викладача, спрямованої на розвиток активності, самостійності, творчості, креативності майбутніх учителів зарубіжної літератури. Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшу роботу вбачаємо у вивченні можливостей розвитку творчої самостійності студентів-філологів під час проходження педагогічної практики.

Список використаних джерел:

1. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы / Н. И. Кудряшев. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.
2. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся : дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
3. Савченко А. Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников : автореф. дис. на соиск. научн. степени доктора пед. наук : 13.00.01 / А. Я. Савченко. – К., 1984. – 48 с.
4. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

References:

1. Kudryashov N. I. Relationship of teaching methods at literature lessons / N. I. Kudryashev. – M. : Education, 1981. - 190 p.
2. Pidkasytyi P. I. Independent activity of students : a didactic analysis of the process and structure of creative play / P. I. Pidkasytyi. – M. : Pedagogy, 1972. - 184 p.
3. Savchenko A. Y. Formation of informative independence of younger schoolboys : author. dis. on comp. of a science stage of the doctor ped. sciences : 13.00.01 / A. Y. Savchenko. - K., 1984. - 48 p.
4. Shamova T. I. Activating the doctrine of schoolboys / T. I. Shamova. – M. : Pedagogy, 1982. - 208 p.

О. М. Чайка. Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, Глухов, Украина.

Структурные компоненты методики развития творческой самостоятельности студентов в изучении методики преподавания зарубежной литературы.

O. M. Chayka. Glukhov State Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko, Glukhov, Ukraine.

Structural components of the technique of development of creative independence of students in the study of technique of teaching foreign literature.

E-mail: helen78-78@mail.ru

ЧИЖМА Д.М.

кандидат психологічних наук,
в.о. доцента кафедри психології,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті представлена теоретично обґрунтована та експериментально перевірена психологічна модель особистісної саморегуляції в підлітковому віці; висвітлено роль і формування кожного з компонентів особистісної саморегуляції; вивчено динаміку особистісної саморегуляції підлітків сьомих-дев'ятих класів; подано якісну характеристику рівнів розвитку психологічних компонентів особистісної саморегуляції підлітків.

Ключові слова: особистісна саморегуляція, Я-ціннісне, мотивація досягнення, цілеспрямованість, рефлексія, вольове самоуправління.

В статье представлена теоретически обоснованная и экспериментально проверенная психологическая модель личностной саморегуляции в подростковом возрасте; освещены роль и формирование каждого из компонентов личностной саморегуляции; изучена динамика личностной саморегуляции подростков седьмых-девярых классов; подано качественную характеристику уровней развития психологических компонентов личностной саморегуляции подростков.

Ключевые слова: личностная саморегуляция, Я-ценностное, мотивация достижения, целеустремленность, рефлексия, волевое самоуправления.

In the current context of democratic society establishment the problem of self-regulation updates in the context of humanistic approach, according to which, the person is considered from the standpoint of freedom, activity and capacity for self-education and self-develop-

ment. The personal self-regulation is especially difficult. This is evident during the process of maturity. At present, the development of personality is characterized by a weakening of the importance of moral and spiritual values, while increase self-centred tendencies, enhance behavioural abnormalities which provoke the disturbances of parents, educators and need close attention of the researchers. Getting moral and spiritual qualities, growing up identity forms as a subject of personal self-regulation, governed by arbitrary moral decisions, independently able to implement close and long-term goals, motivate their actions and analyze behaviour, focusing on their social significance. The article presents a theoretically grounded and experimentally tested psychological model of personal self-regulation in adolescence. The author tries to highlight the role and formation of the each component of personal self-regulation. The dynamics of personal self-regulation in adolescents of seventh-ninth grades is studied and shown here. The qualitative characteristic of the levels of psychological components of personal self-regulation in adolescents is given.

Key words: *personal self-regulation, self-value, achievement motivation, purposefulness, reflexion, strong-willed self-governing.*

Мета статті полягає в аналізі психологічної сутності та особливостей розвитку й становлення особистісної саморегуляції учнів підліткового віку.

Постановка проблеми. У сучасних умовах становлення демократичного суспільства проблема саморегуляції актуалізується в контексті гуманістичного підходу, за яким, особистість розглядається з позиції свободи, активності та здатності до самовиховання й саморозвитку.

Особливо складною є особистісна саморегуляція, яка виразно виявляється в період дорослішання. Саме в підлітків спостерігаються, з одного боку, значне зростання потреб у самоствердженні, самореалізації, з іншого – життя безпорадність, вразливість, відчуженість від дорослих, максималізм. Нині процес розвитку особистості характеризується послабленням значущості морально-духовних цінностей, натомість зростають егоцентричні тенденції, посилюються поведінкові відхилення, що викликають занепокоєння батьків, педагогів і потребують пильної уваги науковців. Набуваючи морально-духовних якостей, підрастаюча особистість формується як суб'єкт особистісної саморегуляції, який керується довільними моральними рішеннями, самостійно здатний реалізовувати близькі та віддалені цілі, мотивувати власні дії й аналізувати звершені вчинки, орієнтуючись на їх суспільну значущість.

Результати аналізу проблеми та узагальнення емпіричного дослідження. До визначення поняття саморегуляції у психології існує ряд підходів, які не суперечать один одному, а розглядають різні сторони даного психологічного феномену. Узагальнюючи погляди дослідників ми вважаємо, що особистісна саморегуляція як системно-структурний процес спрямовує активність особистості на перетворення ставлення до оточуючих і до себе, психологічне зростання за допомогою морального розвитку та забезпечення в індивіда певних особистісних якостей, які обумовлюють приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища для успішного досягнення задуманого [4, 5, 10, 11, 12].

Спираючись на аналізовані нами погляди й положення вітчизняних і зарубіжних психологів (І. Д. Бека, Г. П. Малахова, Н. В. Павлик, Дж. Роттера), вважаємо, що суттєву роль у процесі становлення особистісної саморегуляції підлітків відіграє розвиток Я-ціннісного [3, 13, 14]. Саме це усвідомлене, самовартісне, смислове утворення становить внутрішній стрижень особистості, який формується за допомогою соціального та внутрішнього простору.

У соціальній дійсності підліток досягає певного рівня особистісного розвитку, який породжує саморегуляцію поведінки, самоуправління, збереження власного психічного гомеостазу, що в цілому й визначає його індивідуальне та соціальне становлення. Внутрішній простір передбачає пізнання особистістю самої себе як суб'єкта життєдіяльності. Отже, дане психологічне утворення розвивається завдяки соціальним та внутрішнім факторам, які, проявляючись цілісно, трансформуються в соціальний і внутрішньо-індивідуальний простори особистості, дозволяючи їй реалізовувати збалансовано власний креативний потенціал.

Пропонуємо розглядати *особистісну саморегуляцію* як складне психологічне утворення, яке виступає певною ціннісною надбудовою в самосвідомості й об'єднує в собі мотиваційні, вольові та рефлексивні сфери людини. Особистісна саморегуляція поведінки підлітків, на наш погляд, реалізується взаємодією суб'єктивно значущих компонентів, які мають автономні рівні розвитку. В цілісному поєднанні психологічні компоненти утворюють інтегративну систему психологічних властивостей підростаючої особистості, що регулює її дії, вчинки, стан внутрішнього світу, тобто забезпечує успішне функціонування особистісної саморегуляції. Такими компонентами, що входять у структуру особистісної саморегуляції є: *мотивація досягнення*, яка поєднує у собі спонукальну, регулятивну й селективну функції, що разом забезпечують вищий рівень саморегуляції особистості; *цілеспрямованість*, яка має спрямовуючу основу та проявляється в здатності підростаючої особистості керуватися в своїх діях і вчинках віддаленими цілями, обумовленими

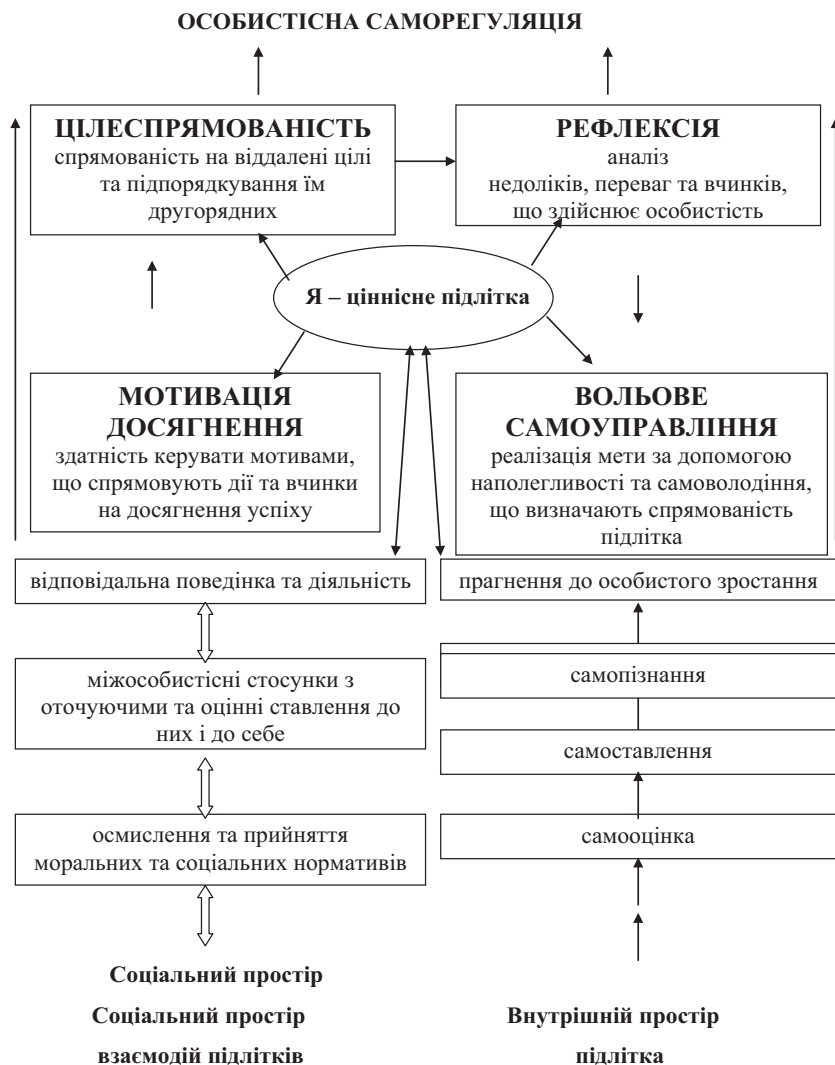


Рис.1. Психологічна модель особистісної саморегуляції підлітка

її потребами й переконаннями; *рефлексія*, що передбачає вміння виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні способи дій та надає можливість підростаючій особистості пізнавати й вивчати власний внутрішній світ; *вольове самоуправління*, яке, виступаючи особистісним рівнем довільної саморегуляції, спонукає до дії, оскільки приймається свідомим рішенням підлітка.

Відмічені компоненти найвиразніше визначають активність і регуляцію поведінки особистості. Розвиток самосвідомості в поєднанні з процесом перетворення індивіда з об'єкта регулятивних впливів у суб'єкт самостійного управління вмотивованою, цілеспрямованою й наполегливою поведінкою, відрефлексованими особистісними потребами, обумовлює виникнення особистісної саморегуляції. При розробці моделі особистісної саморегуляції нами був використаний критерій позитивної суб'єктивної значимості тих, або інших компонентів.

У процесі становлення особистісної саморегуляції підлітка спостерігаються наступні зміни: деякі незначущі цілі усвідомлюються, наповнюються особистісною цінністю й, навпаки, значущі цілі нерідко знецінюються під час підліткової кризи.

Усвідомлення підлітком об'єктивних потреб породжує інтереси, що актуалізуються у відповідних мотивах і цілях. Як наслідок, підростаюча особистість впроваджує ряд дій, спрямованих на задоволення потреб. Отже потреба, перш ніж стати спонукальною силою активності школяра, має усвідомитись, тобто закріпитися в самосвідомості як суб'єктивний стан особистості. Присутність потреби дає можливість регулювати поведінку, визначаючи при цьому напрямок думки, почуття й волі індивіда.

З позицій теорії особистісно зорієнтованого виховання, яка була покладена в основу нашого дослідження, визначено наступне: особистісна саморегуляція спрямована на усвідомлення підлітками себе як особистості в поведінковому аспекті, на його вільне й відповідальне самовираження; закріплюється особистісна саморегуляція підлітків у виховних ситуаціях, які забезпечують розвиток самосвідомості такого рівня, який спонукає учнів до самопізнання й самоактивності.

У ході нашого дослідження на підтвердження наших припущень ми використали серію психодіагностичних методик, показники яких надавали можливість зробити висновки про рівні розвитку компонентів особистісної саморегуляції та виявити їхні психологічні характеристики в підлітковому віці. Для дослідження мотивації досягнення підлітків використовувався тест-опитувальник «Шкала оцінки потреби в досягненні» (авт. Ю.М. Орлов); для визначення рівня цілеспрямованості – використовувався тест-опитувальник «Цілеспрямованість» з методики «Самооцінка вольових якостей» (авт. Н. Е.

Стамбулова); з метою діагностики рефлексії – використовувалася методика «Тест 20-ти висловлювань» (авт. М. Кун, Т. Макпарленд, модиф. Н.І. Гуткіної) і методика «Дослідження самооцінки (самокритичності) за допомогою процедури ранжування» (за описом Л. О. Головей, О. Ф. Рибалко); для дослідження вольового самоуправління – тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» (авт. А. В. Зверков та Е. В. Ейдман).

Відповідно з узагальненими (за кожним компонентом) кількісними та якісними показниками нами були визначені рівні сформованості особистісної саморегуляції підлітків: високий (9,7 %), середній (71,6 %), низький (18,7 %) (див. табл. 1).

Таблиця 1
Кількісні показники розвитку особистісної саморегуляції підлітків (%)

Рівні розвитку	Показники		абс. к-ть			%		
	абс. к-ть	%	7 клас n=50	8 клас n=53	9 клас n=52	7 клас n=50	8 клас n=53	9 клас n=52
Високий	15	9,7	6	5	4	12	9,4	7,7
Середній	111	71,6	34	41	36	68	77,4	69,2
Низький	29	18,7	10	7	12	20	13,2	23,1

Розглянутий нами контингент підлітків охоплює певний віковий діапазон, тому простежено загальні вікові тенденції в показниках розвитку компонентів особистісної саморегуляції. Отримані дані засвідчують, що при переході з класу в клас відбувається незначне зменшення кількості учнів, яким притаманний високий рівень розвитку компонентів зазначеного особистісного утворення (на 2,6 % спостерігається зменшення у восьмикласників у порівнянні із семикласниками і на 1,7 % в дев'ятикласників порівняно з учнями восьмого класу). Динаміка середнього рівня розвитку компонентів особистісної саморегуляції представлена зниженням кількості досліджуваних сьомого класу (9,4 %) та дев'ятого (8,2 %) в порівнянні з восьмикласниками. Низький рівень розвитку складових особистісної саморегуляції продемонстрований збільшенням кількості учнів сьомого (6, 8 %) і дев'ятого (9,9 %) класів порівняно з досліджуваними восьмого класу. Це є свідченням того, що в учнів сьомих-дев'ятих класів психологічні компоненти мають автономні рівні розвитку. За умови цілісного поєднання розглянутих нами компонентів, відбувається успішне функціонування особистісної саморегуляції поведінки підлітків. Тобто можна зробити висновок, що в цьому віковому періоді відбуваються значні зрушення в позитивний бік окремих компонентів особистісної

саморегуляції, тоді як у цілісному їх поєднанні очікуваних змін не відбулося. Оскільки серед дев'ятикласників виявилась найменша кількість учнів із високими показниками, а з низькими – найбільша, в порівнянні із двома попередніми класами, можна відмітити, що процес становлення особистісної саморегуляції поведінки в підлітковому віці відбувається нерівномірно й пік розвитку припадає на більш пізні стадії онтогенезу особистості.

Наше дослідження доводить, що в підлітків є бажання удосконалювати власну поведінку, надаючи при цьому перевагу самовихованню й саморозвитку. У цьому віковому періоді відбувається інтенсивний розвиток цілеспрямованості, який проявляється в здатності самостійно обирати складні цілі й підпорядковувати їм власну поведінку. Розвивається також особистісна рефлексія, що відображається у здійсненні рефлексивного аналізу шляхом самоспостереження, самоаналізу. Усвідомлення власних мотивів і підпорядкування їм своєї поведінки, наполеглива реалізація задуманого набуває нового значення, але присутні фази прискорення й уповільнення.

У процесі теоретичного вивчення проблеми й попереднього її дослідження було визначено якісні показники, які дозволили розподілити учасників дослідження згідно з рівнями розвитку в них психологічних компонентів особистісної саморегуляції. Вивчення психологічних особливостей компонентів особистісної саморегуляції підлітків показало, що найбільш продуктивним є високий рівень, який характеризується максимальною частотою опанування особистістю власною поведінкою, здатністю свідомо керуватися своїми діями, бажаннями, станами.

Середньому рівню розвитку особистісної саморегуляції властиве однакове співпадання ситуативних, імпульсивних та добре обміркованих особистісних дій та вчинків. Низький рівень розвитку особистісної саморегуляції характеризується підвищеною лабільністю, імпульсивністю, прагненням до самоконтролю. Для того, щоб такі учні мали можливість позитивно проявляти себе в поведінковому аспекті вони повинні завжди відчувати позитивну підтримку однолітків і близьких дорослих.

Якісна інтерпретація рівнів розвитку особистісної саморегуляції представлена в таблиці 2.

Висновки. Узагальнення та психологічний аналіз теоретико-емпіричних результатів стосовно психологічних особливостей компонентів особистісної саморегуляції поведінки підлітків підтвердив припущення нашого дослідження. Визначено, що кожний психологічний компонент має автономний рівень розвитку, проте регулятором поведінки зазначені компоненти можуть виступати лише в цілісному їх поєднанні. Звідси, успішне функціонування особистісної саморегуляції в поведінці школярів підліткового віку відбувається за умови наявності високого рівня мотивації досягнення, здатності ставити

Таблиця 2

Якісна характеристика рівнів розвитку психологічних компонентів особистісної саморегуляції підлітків

Рівні	Показники
Високий	У структурі особистісної спрямованості учня підліткового віку переважає мотивація досягнення, яка включає домінування інтересу в діях, що супроводжуються задоволенням від їх здійснення, а також відчуттям самодостатності, компетентності та контролю. Підліток добре усвідомлює особистісні мотиви, планомірно втілює власні наміри, вміє розподіляти зусилля. Здатен самостійно ставити перед собою загальні та складні цілі, приймати довільні рішення й реалізовувати їх. Має чітко прогнозовану поведінку, спрямовану на досягнення мети. Проявляється висока рефлексивність. Підліток впевнений у собі, має реалістичні погляди, розвинене почуття обов'язку та проявляє себе самостійною особистістю. Прагне цілеспрямовано займатися самовихованням.
Середній	Мотив досягнення успіху домінує, але має місце почуття невпевненості, що задумані наміри реалізуються. Відчуття компетентності та контролю носять частковий характер. Підліток схильний піддаватися випадковим спонукам, що приводить до нерегулярного виконання поставленої мети та розбалансованість у розподілі власних зусиль. Поставивши ціль - не завжди прагне довести її до кінця, тому обирає здебільшого близькі цілі. У більшості випадків проблемних та складних ситуацій поведінка прогнозована. Підростаюча особистість не завжди в змозі здійснити адекватно рефлексивний аналіз власних дій і вчинків. Проявляє занадто критичне ставлення до власної персони, або ж навпаки, приділяє недостатню увагу самокритиці. Не завжди виявляє бажання займатися самовихованням.
Низький	Успіх не є привабливим, тому не простежується стремління прикладати зусилля для покращення результатів власних дій і вчинків. Проявляється схильність легко піддаватися випадковим спонуканням та обирати лише близькі цілі, уникаючи складних. Уміння стійко й активно досягати поставленої мети, при цьому подолання труднощів (як зовнішніх, так і внутрішніх перешкод) в них не розвинене. Натомість пасування перед труднощами, яке вже перетворилося в звичку, породжує нерішучість та невпевненість у собі. Простежується невисока рефлексивність, а загальний фон активності, як правило, занижений. Здебільшого проявляється неадекватний рівень самокритичності (занижений або завищений). Цілеспрямоване прагнення до самовиховання не є актуальним.

перед собою загальні й складні цілі, корегувати власні дії та вчинки у реалізації поставленої мети, здійснювати їх адекватний рефлексивний аналіз тощо. Так як позитивні зрушення простежувалися здебільшого в окремих компонентах особистісної саморегуляції, а в цілісному їх поєднанні очікувані зміни не реалізувалися, ми дійшли висновку, що подальший розвиток особистісної саморегуляції припадатиме на більш пізні стадії онтогенезу особистості.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. (1982) Личностные механизмы регуляции деятельности [Personal mechanisms of activity regulation] /К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности: [Problems of individual's psychology] Советско-финский симпозиум: [сборник /отв. ред. Е.В.Шорохова]; АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1982. – С. 92-98.
2. Апетик Н. М. (2001) Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків [Moral self-regulation as the condition of prevention of adolescents' deviant behavior]: автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук (19.00.07) / Надія Михайлівна Апетик. – К., 2001. – 20 с.
3. Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості [Beh I. D. Upbringing of personality], Кн.1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади [Person oriented approach: theoretical and technological bases]. Київ: Либідь. (in Ukrainian)
4. Божович, Л. И. (1991). Развитие воли в онтогенезе [Bozhovich L. I. Development of will in ontogenesis]. Формирование личности в онтогенезе[Formation of personality in ontogenesis]: сб. науч.тр., под. ред. И. В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. Психологии АПН СССР. Москва.- С. 104–142.
5. Боришевский, М. И. (1992). Развитие саморегуляции поведения школьников [Borishevsky M. I. The development of self-regulation in the behavior of schoolchildren] автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра. психол. наук: спец. 19.00.07 Київ.
6. Выготский Л. С. (1982) О психологических системах [On the psychological systems] // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-и т. / под ред. А. Р.Лурия, М. Р. Ярошевского. - М., 1982. – Т.1: Вопросы теории и истории психологии. - С. 109-131.
7. Иванников В. А. (1991) Психологические механизмы волевой регуляции [Psychological mechanisms of volitional regulation] / Вячеслав Андреевич Иванников. – М.: МГУ, 1991. – 140, [2] с.
8. Конопкин О. А. (1980) Психологические механизмы регуляции деятельности [Psychological mechanisms of activity regulation] / Олег Александрович Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
9. Костюк Г. С. (1989) Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості [Educational process and psychic development of personality] / за ред. Проколієнко Л. М.; [упоряд.: Андрієвська В. В., Балл Г. О., Губко О. Т., Проскура О. В.]. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
10. Миславский, Ю. А. (1991). Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте [Mislavsky Yu. A. Self-regulation and activity of the person in the youth age]. Юрий Александрович Миславский; НИИ общей и педа-

- гогической психологии АПН СССР. Москва Педагогика, 151 с.
11. Наумчик, Н. В. (2005). К проблеме психической саморегуляции личности [Naumchik N. V. On the problem of mental self-regulation of identity]. Н. В. Наумчик Практична психологія та соціальна робота, №1, с. 57–59.
 12. Осницкий, А. К. (1986). Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности [Osnitsky A. K. Self-regulation of student's activities and formation of an active person]. Москва, Знание, -77 с.
 13. Павлик, Н. В. (2006). Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці [Pavlik N. V. Values determination of person's moral formation]. Дис. канд. психол. наук 19.00.01. Київ.
 14. Ryan, R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extensions of cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 45–461.

Д. М. Чижма. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, Україна.

Психологическая модель личностной саморегуляции учащихся подросткового возраста.

D. Chyzhma. SHEE "Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University named after Hryhory Skovoroda", Pereyaslav-Khmelnyskyi Kyiv region, Ukraine.

Psychological model of personal self-regulation in adolescents.

E-mail: dianachyzhma@ukr.net

ШЕЇНА О.О.,

викладач-аспірант, кафедра
англійської мови,
Чорноморський державний
університет імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена проблемі розвитку пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів. Автор аналізує взаємозв'язок між такими поняттями, як пізнавальна самостійність, самостійна діяльність, самостійна робота, представляє теоретичний аналіз їхньої сутності, спираючись на дослідження українських та зарубіжних вчених.

Ключові слова: *пізнавальна самостійність, самостійна діяльність, самостійна робота, пізнавальна діяльність.*

Статья посвящена проблеме развития познавательной самостоятельности студентов высших учебных заведений. Автор рассматривает взаимосвязь между такими понятиями, как познавательная самостоятельность, самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, представляет теоретический анализ их сущности, опираясь на исследования украинских и зарубежных ученых.

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, самостоятельная деятельность, познавательная деятельность, самостоятельная работа.*

The article is devoted to the problem of developing of cognitive independence of university students. The author examines interconnection of such notions as cognitive independence, independent work, independent activity using the explorations of Ukrainian and foreign scientists. Nowadays the independent work of university students is of special importance. It provides the appropriate level of development of cognitive independence that implies the acquisition, structuring and consolidation of knowledge. The author also points out that

the main means of development of cognitive independence is active independent cognitive activity of students which contributes to improving of quality of students' knowledge and skills, forms students' cognitive abilities and develops their mental activity.

Key words: *cognitive independence, independent work, cognitive activity, independent activity.*

Постановка проблеми. У час глобальних соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін безперервна освіта стає пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти України. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України вона «реалізується шляхом формування потреби та здатності особистості до самоосвіти». У вищих навчальних закладах України навчальний процес будується відповідно до Болонської конвенції, тому було збільшено частку самостійної роботи студентів у відношенні до аудиторної. Саме збільшення часу втричі на самостійну роботу студентів у порівнянні з лекційною формою занять вважається найефективнішим для поліпшення якості підготовки висококваліфікованих, здатних до самоосвіти та постійного професійного розвитку фахівців. Тому особливого значення набуває самостійна робота студентів вищих навчальних закладів, яка передбачає відповідний рівень розвитку пізнавальної самостійності, у процесі якого здійснюється набуття, структурування та закріплення знань. Пізнавальна самостійність – це здатність і готовність особистості до самостійної організації навчально-пізнавальної діяльності і здійснення її для вирішення нових завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-педагогічні дослідження розвитку пізнавальної самостійності висвітлено у працях І. А. Зимньої, О. П. Муковіза, Б. П. Єсипова, І. Я. Лернера (методичний аспект), Г. М. Ковтонюк, О. П. Липецького, Т.І. Шамової (психолого-педагогічний аспект) та ін. Проблема розвитку пізнавальної самостійності студентів є предметом різноманітних психолого-педагогічних досліджень. Існують різні підходи до трактування поняття пізнавальна самостійність студентів. Поряд з терміном “пізнавальна самостійність” широко вживаються терміни “самостійна пізнавальна діяльність”, “самостійна робота”, “самостійна діяльність” і т. п.

Метою статті є визначення співвідношень та взаємозв'язків між даними поняттями, уточнення й теоретичний аналіз їх сутності.

Виклад основного матеріалу. Терміни “самостійна пізнавальна діяльність”, “пізнавальна самостійність” складаються з таких ключових понять, як самостійний (самостійність), пізнавальний (пізнавальність), діяльність. Розглянемо детально кожне поняття.

«Самостійний – той, що стоїть або йде сам по собі, незалежно від інших, від чогось іншого. Самостійна людина – у якої свої міцні переконання, в якої немає хиткості. Самостійність – властивість, якість» [2, с. 135].

В “Українському педагогічному словнику” С.У. Гончаренко розглядає “самостійність”, як одну з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, зв'язками з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності [1, с. 297].

«Самостійність – це здатність особистості до діяльності, яка здійснюється без стороннього втручання» [4, с. 303].

О. П. Муковіз розуміє самостійність як волюву властивість особистості, якій притаманні незалежність, активність, свідомість та відповідальність, вміння самостійно мислити та приймати рішення, здатність до конкретного виду діяльності, яка виявляється під час виконання навчально-пізнавальних і практичних завдань [7, с.14].

Він розглядає самостійність у двох аспектах (репродуктивний та продуктивний). Самостійність на репродуктивному рівні означає: 1) роботу над собою без будь-якої допомоги, але за завданням або режимом, загальноприйнятим розкладом, звичкою, вимогою дорослих, суспільства; 2) звичні відношення до повсякденної діяльності, зовнішнього середовища, до самого себе; 3) дія за прийнятою мотиваційною установкою; 4) розвиток набутих знань, умінь, навичок, звичок. Самостійність на продуктивному рівні означає: 1) роботу над собою не за шаблоном, загальноприйнятими установками, а з пробою новизни, ризику, творчості, винахідливості, інтересу, потребою до самовдосконалення; 2) внесення змін за змістом, організацією та результатом діяльності; 3) з одного боку ускладнення змісту діяльності, з іншого боку, спрощення характеру діяльності з метою покращення результату діяльності; 4) розробку нових засобів, рівнів, комбінацій, напрямлень характеру діяльності; 5) виявлення елементів раціоналізації, винахідливості, створення нового продукту; 6) опору на дослідницький принцип розвитку і вдосконалення діяльності [7, с. 18-19].

Г. М. Ковтонюк зазначає, що самостійність є умовою успішного розвитку особистості та лежить в основі активності в пізнавальній діяльності та інших сферах життя. Самостійність належить до волювої сфери особистості. Вона характеризує студента з точки зору наявності чи відсутності у його діях волевих зусиль [3, с. 3].

В “Українському педагогічному словнику” С.У. Гончаренко визначає, що: “Пізнання – це процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей. Пізнання є специфічною, вищою формою від-

браження. На відміну від нижчих форм відображення, воно здатне виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, а й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості – конкретні й абстрактні – для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини” [1, с. 261].

Ми погоджуємося з О. П. Муковізом, який стверджує, що діяльність у всіх випадках є актом, що ініціюється суб’єктом, а не запускається зовнішньою дією, що діяльність – це не сукупність реакцій, а система дій, які зв’язані в єдине ціле з її мотивом. Мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, він визначає сенс того, що робить людина [7].

Діяльність завжди носить продуктивний характер, тобто її результатом є перетворення як в зовнішньому середовищі, так і в самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях. Залежно від того, які зміни відіграють головну роль або мають найбільшу питому вагу, виділяють різні види діяльності (трудова, пізнавальна, комунікативна і т.п.) [7, с. 16].

У педагогічному словнику самостійна робота визначається як «діяльність учня в процесі навчання, яку він виконує за завданням учителя під його керівництвом, але без його безпосередньої участі» [9].

У педагогічній енциклопедії самостійну роботу визначено як «різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності учнів, що здійснюються на класних і позакласних заняттях або вдома за завданнями, без безпосередньої участі вчителя» [8].

Самостійна навчальна робота – такий вид навчальної діяльності, при якому передбачається певний рівень самостійності учня в усіх її структурних компонентах: від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю і корекції з діалектичним переходом від виконання найпростіших видів робіт до більш складних, які мають пошуковий характер, з постійною трансформацією провідної функції педагогічного управління в бік її переходу в форми орієнтації та корекції з поступовою передачею всіх функцій учню» [4, с.302].

Пізнавальна діяльність – це усвідомлений, ціленаправлений, результативно завершений пізнавальний процес, який пов’язаний із вирішенням пізнавального завдання. У навчальному процесі пізнавальна діяльність студента – це навчання, складний процес переходу від незнання до знання, від систематизованого пізнання предметного світу до оволодіння науковими знаннями [7, с.17].

“Пізнавальна самостійність” – це цілеспрямована складна навчальна діяльність особистості, що включає мотиваційний, змістовно-операційний і емоційно-вольовий компоненти, а отже, пов’язана з такими рисами особистості як цілеспрямованість, організованість, самостійність, рішучість. Саме в процесі особистісно-орієнтованої самостійної діяльності студенти усвідомлю-

ють і осмислюють одержані спеціальні знання і вміння для своєї майбутньої професії, набувають досвід творчої діяльності [7, с.17].

П. Підкасистий визначає пізнавальну самостійність як засіб навчання, за допомогою якого вчитель залучає учнів до самостійної пізнавальної і практичної діяльності, цілеспрямовано організовує і керує цією діяльністю з урахуванням різних рівнів пізнання учнів. Він виділяє два напрямки розвитку пізнавальної самостійності. Перший реалізується через привласненням індивідом готових знань, готових зразків розумових і практичних дій для розв'язання поставлених завдань, а другий пов'язаний з самостійним вирішенням теоретичних і практичних завдань [10, с. 152].

О. Липецький розглядає пізнавальну самостійність та самостійну роботу у контексті діяльнісного підходу та визначає самостійну роботу як цілісну взаємопов'язану систему діяльності вчителя та учня як суб'єктів освітнього процесу, мета якого полягає в мотивуванні і залученні учня до самостійної пізнавальної діяльності та створення умов для розвитку й формування у нього таких якостей і вмінь, як здатність до саморегуляції, самоактивізації, самоорганізації, самоконтролю, які в подальшому дадуть йому змогу самостійно щось вивчати, оволодівати новими видами діяльності [6, с. 84].

У своїх наукових доробках Г. Ковтонюк [3] та Т. Шамова [11] розглядають пізнавальну самостійність як інтегровану якість особистості, яка характеризується готовністю учнів власними зусиллями без допомоги вчителя розв'язувати завдання, опановувати нові знання за допомогою раціональних способів розумової діяльності, творчо використовувати раніше набуті знання у нестандартних ситуаціях, проявляти активність та ініціативність у пізнавальній діяльності [3, с. 3]; яка пов'язана з вихованням позитивних мотивів до навчання, формуванням системи знань і способів діяльності щодо їх застосування і набуття нових, а також з напруженою волею зусиль [11, с. 69].

Т. Шамова виділяє три компоненти у структурі пізнавальної самостійності: мотиваційний, змістовно-операційний і волевий [11].

Г. Ковтонюк виокремлює дві взаємопов'язаних сторони у пізнавальної самостійності: суб'єктивну – мотиваційну (спонукальну) та об'єктивну – володіння узагальненими знаннями, вміннями та навичками. Пізнавальна самостійність – це здатність, яка проявляється в умінні власними силами, без сторонньої допомоги вирішувати поставлені вчителем чи самими учнями завдання, використовуючи при цьому нові раціональні способи роботи, та в стійкому бажанні та прагненні не лише на вимогу вчителя, а й за власним почином активно брати участь в учбовій роботі. [3, с.3]

С. Літвінчук, аналізуючи сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі, стверджує, що основними дидактичними умовами ефективності самостійної роботи у вищій школі є наявність мотивації та

цільових орієнтирів у студентів і викладачів, система в побудові творчих самостійних завдань, систематичний контроль за результатами навчання, забезпеченість методичними матеріалами продуктивного змісту. Урахування означених умов у пізнавальній діяльності студентів сприятиме активізації навчання у вищих навчальних закладах. Організацію самостійної роботи студентів слід розглядати як систему взаємодії студента та навчального матеріалу з дисципліни, яка за умови її чіткої організації викладачем забезпечить активізацію професійної підготовки майбутніх фахівців, сприятиме формуванню творчого, самостійного мислення. Він зазначає, що науково організована самостійна робота обумовлює активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів; навчає самостійно працювати з науково-технічною та методичною літературою, здобувати необхідні знання, набувати практичні вміння й навички для формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності [5, с. 68].

Висновки. Аналіз наукових джерел показав, що серед провідних науковців немає однозначного тлумачення поняття “пізнавальної самостійності”. Водночас у більшості наведених визначень підкреслюється тісний взаємозв’язок між пізнавальною самостійністю та самостійною пізнавальною діяльністю. Отже, підсумуємо, що пізнавальна самостійність – це

- 1) інтегрована якість особистості [3], [11], яка характеризується готовністю студентів власними зусиллями, без сторонньої допомоги опанувати нові знання;
- 2) це усвідомлений, ціленаправлений, результативно завершений пізнавальний процес, який пов’язаний із вирішенням пізнавального завдання [7]; мета якого полягає в мотивуванні і залученні студента до самостійної пізнавальної діяльності та створення умов для розвитку й формування у нього таких якостей і вмінь, як здатність до саморегуляції, самоактивізації, самоорганізації, самоконтролю, які в подальшому дадуть йому змогу самостійно щось вивчати, оволодівати новими видами діяльності [6].
- 3) засіб навчання, за допомогою якого викладач залучає студентів до самостійної пізнавальної і практичної діяльності, цілеспрямовано організовує і керує цією діяльністю з урахуванням різних рівнів пізнання студентів [10].

Необхідно також зазначити, що основним засобом розвитку пізнавальної самостійності є активна самостійна пізнавальна діяльність студентів, яка сприяє підвищенню якості і міцності засвоєних студентами знань, умінь і навичок, формуванню пізнавальних можливостей студентів, розвитку їх розумової діяльності.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Даль В. Толковый словарь живого великого русского языка / В. Даль. – М.: Русский язык, 1991. – Т.1. – 699 с.
3. Ковтонюк Г. М. Психолого-педагогічні засади організації самостійної пізнавальної діяльності школярів. – Режим доступу: <http://kovtonyuk.bestsite.vn.ua/>
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Літвінчук С. Б. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі // Наукові праці: науково-методичний журнал. Випуск 146. Том 158. Педагогіка. – Миколаїв. Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. – С. 65-69.
6. Липецький О.П. Психолого-педагогічні засади пізнавальної самостійності особистості // Теоретично-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 15, книга 1. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Р., 2011. – С.79-88.
7. Муковіз О.П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія / О.П. Муковіз. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – 180 с.
8. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах. / [гл. ред. И.А. Каиров]. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – Т. 3. – 879 с.
9. Педагогический словарь: в 2-х т. / [гл. ред. И.А. Каиров]. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1960. – Т. 2. – 776 с.
10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьника в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. 326 с.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Honcharenko S. Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk. – K.: Lybid', 1997. – 376 s.
2. Dal' V. Tolkovyy slovar' zhivogo velikogo russkogo yazyka / V. Dal'. – M.: Russkiy yazyk, 1991. – T.1. – 699 s.
3. Kovtonyuk H. M. Psykholoho-pedahohichni zasady orhanizatsiyi samostiynoyi piznaval 'noyi diyal 'nosti shkolyariv. – Rezhym dostupu: <http://kovtonyuk.bestsite.vn.ua/>
4. Kodzhaspirova G.M. Slovar' po pedagogike / G.M. Kodzhaspirova, A.YU.

- Kodzhaspirov. – М.: IKTS «MarT», 2005. – 448 s.
5. Litvinchuk S. B. Suchasni pidkhody do orhanizatsiyi samostiynoyi roboty studentiv u vyshchyy shkoli // Naukovi pratsi: naukovo-metodychnyy zhurnal. Vypusk 146. Tom 158. Pedahohika. – Mykolayiv. Vyd-vo CHDU im. Petra Mohyly, 2012. – S. 65-69.
 6. Lypets 'kyy O.P. Psykholoho-pedahohichni zasady piznaval 'noyi samostiynosti osobystosti // Teoretychno-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchniv 'koyi molodi: Zbirnyk naukovykh prats '. – Vyp. 15, knyha 1. – Kam'yanets '-Podil 's 'kyy: Vydavets ' PP Zvoleyko D.R., 2011. – S.79-88.
 7. Mukoviz O.P. Formuvannya vmin ' samostiynoyi piznaval 'noyi diyal 'nosti u studentiv pedahohichnykh VNZ zasobamy informatsiynykh tekhnolohiy: monohrafiya / O.P. Mukoviz. – Uman ': PP Zhovtyy O.O., 2010. – 180 s.
 8. Pedagogicheskaya entsiklopediya. V 4-kh tomakh. / [gl. red. I.A. Kairov]. – М.: Sovetskaya entsiklopediya, 1976. – Т. 3. – 879 s.
 9. Pedagogicheskiy slovar': v 2-kh t. / [gl. red. I.A. Kairov]. – М.: Izd-vo Akademii ped. nauk, 1960. – Т. 2. – 776 s.
 10. Pidkasistyy P.I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nika v obuchenii / P.I. Pidkasistyy. – М.: Pedagogika, 1980. 326 s.
 11. Shamova T.I. Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov / T.I. Shamova. – М.: Pedagogika, 1982. – 208s.

О. О. Шеина. *Черноморский государственный университет имени Петра Могилы, Николаев, Украина.*

Теоретические основы развития познавательной самостоятельности студентов высших учебных заведений.

O. Sheina. *Petro Mohyla Black Sea State University Mykolaiv, Ukraine.*

Theoretical bases of development of cognitive independence of university students.

E-mail: koolya13@mail.ru

ШИНКАРИК М.І.,

м.Тернопіль, Україна

ШАНДРУК С.К.,

кандидат психологічних наук, доцент,
професор, кафедра психології та
соціальної роботи, Тернопільський
національний економічний університет
м. Тернопіль, Україна

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядається проблема підготовки студентів гуманітарного спрямування на засадах компетентнісного підходу як феномену, що укорінений в суспільній освітній практиці і відображає існуючий на сьогодні баланс інтересів суспільства, освітніх інститутів, працедавців та споживачів послуг. Висновується, що настановлення на розвиток мислення і діяльності, а також розвиток людини по причетності до систем і процесів розвитку мислення і діяльності сутнісно змінює спосіб організації освітнього простору. Тому на сьогодні полюс проблематизації соціогуманітарної освіти істотно зміщується із формування конкретної людини до способів організації освітніх систем. У новому освітньому просторі людина як індивідуальність, особистість та універсум вибудовує власне сходження до гуманітарності і на фоні цієї гуманітарності стає професійно компетентною.

Ключові слова: освітня сфера, компетентнісний підхід, фахівець соціогуманітарного профілю, методологізація, гуманізація, постмодернізм, синергетика, автопоезис, онтологічна рефлексія, постнекласична методологія.

В статье рассматривается проблема подготовки студентов гуманитарного направления на основе компетентностного подхода как укоренившегося в общественной образовательной практике феномена и отображает существующий на сегодня баланс интересов общества, образовательных институтов, работодателей и потребителей услуг. Делается вывод, что

установка на развитие мышления и деятельности, а также развитие человека по причастности к системам и процессам развития мышления и деятельности сущностно изменяет способ организации образовательного пространства. Поэтому на сегодня полюс проблематизации социогуманитарного образования существенно смещается из формирования конкретного человека к способам организации образовательных систем. В новом образовательном пространстве человек как индивидуальность, личность и универсум выстраивает собственное восхождение к гуманитарности и на фоне этой гуманитарности становится профессионально компетентным.

Ключевые слова: образовательная сфера, компетентностный подход, специалист социогуманитарного профиля, методологизация, гуманизация, постмодернизм, синергетика, аутопозис, онтологическая рефлексия, постнекласическая методология.

The problem of preparation of students of humanitarian direction on the bases of competence approach as to the phenomenon is examined in the article, that deep-rooted in public educational practice and represents balance of interests of society, educational institutes, employers and users of services existing for today. Conclusion that setting on development of thought and activity, and also development of man on involvement to the systems and processes of development of thought and activity essence changes the method of organization of educational space. Therefore for today the pole of problematical sociohumanitarian education is substantially displaced from forming of concrete man to the methods of organization of the educational systems. In a new educational space there is a man as individuality, personality and universe lines up the own ascent to humanitarians and on a background it humanitarians becomes professionally competent.

Key words: educational sphere, competence approach, specialist of sociohumanitarian type, methodologization, humanization, post-modernism, synergetic, autopoiesis, ontological reflection, postclassical methodology.

Постановка суспільної проблеми. Сучасний стан соціально-економічної ситуації в нашій державі вимагає необхідності подальшої структурної модернізації багатьох соціальних інституцій і в першу чергу освітньої сфери, яка

напрямую пов'язана із економічними процесами через підготовку продуктивних сил. Це пояснюється комплексом причин, пов'язаних із сучасним поглядом на первинні завдання освіти. Головною проблемою у тому, що наявна система підготовки фахівців соціогуманітарного спрямування склалася давно і ґрунтується на передачі знання. У цій логіці кваліфікація як результат професійної підготовки фахівця потребує наявності у випускника певних професійних умінь і навичок. Проте сьогодні працедавцям потрібна не кваліфікація, пов'язана із механічним дробленням виробничих функцій на ряд завдань і видів діяльності, а компетентність як структурне поєднання навичок, де поєднуються кваліфікація із соціальною поведінкою, здатністю працювати в групі, ініціативністю, умінням ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки.

Сучасні вимоги до майбутнього фахівця соціогуманітарного профілю, які складаються під впливом ситуації на ринку праці і зумовлені прискоренням глобальних темпів розвитку суспільства та тотальною інформатизацією довкілля, доводять, що авторитарно-репродуктивна система навчання застаріла. Освіта, що зорієнтована суто на отримання знань, нині нежиттєздатна. У швидкозмінному світі вища освіта повинна формувати такі якості випускника як ініціативність, інноваційність, мобільність, гнучкість, динамізм і конструктивність. Майбутній професіонал-гуманітарій повинен прагнути до самоосвіти впродовж всього життя, володіти новими технологіями і розуміти можливості їх застосування, уміти ухвалювати самостійні рішення, адаптуватися у соціальному довіллі і майбутній професійній сфері, вирішувати проблеми самостійно і працювати у команді, бути готовим до стресових перевантажень і уміти знаходити із них вихід.

Всебічне плекання соціально і професійно активної особистості-громадянина вимагає від українських вишів застосування абсолютно нових методів, прийомів і форм роботи. Щоб сформувати компетентного випускника-гуманітарія у всіх потенційно значущих сферах його професійної освіти і власне життєдіяльності варто застосовувати активні методи навчання, розвиваючі технології. Компетентність – це, первинно, загальна здатність і готовність особистості до діяльності, заснована на знаннях і досвіді, які отримані завдяки навчанню, зорієнтовані на самостійну участь в учбово-пізнавальному процесі і спрямовані на успішну інтеграцію в соціальне довкілля. Компетенція – це здатність застосовувати знання, уміння і особистісні якості для успішної діяльності в певній сфері діяльності.

Сучасні проблеми, які, формально не зачіпаючи сутність і структуру компетентнісного підходу, очевидним чином впливають на можливості його застосування. Серед них проблема підручників, у тому числі можливостей їх адаптації в умовах сучасних гуманістичних ідей і тенденцій в освіті; державного стандарту, його концепції, моделі і можливостей несуперечливого визна-

чення його змісту і функцій в умовах національної освіти; кваліфікації професорсько-викладацького складу і їх професійної адекватності не тільки щодо застосування компетентнісного підходу, але і більш традиційних уявлень про професійну педагогічну діяльність; суперечності різних ідей і уявлень, що існують в сучасній освіті; внутрішньої суперечності найпопулярніших напрямків модернізації та ін.

Саме обговорення компетентнісного підходу, безвідносно специфічних уявлень і інтерпретацій, занурено в особливий культурно-освітній контекст, заданий наступними тенденціями національної освіти в останні роки. А це втрата єдності і визначеності освітніх систем, формування ринку праці і пов'язаного з ним ринку освітніх послуг; варіативність і альтернативність освітніх програм, зростання конкуренції і комерційного чинника в діяльності освітньої системи; зміна функції держави в освіті: від тотального контролю і планування – до загальної правової регуляції відносин та надання всебічної автономії університетам; перспективи інтеграції української освіти і української економіки загалом у глобальну систему розподілу праці.

Мета дослідження – вивчити проблему підготовки фахівців соціогуманітарного спрямування на засадах компетентнісного підходу як феномену, що укорінений в суспільній освітній практиці і відображає існуючий на сьогодні баланс інтересів суспільства, освітніх інститутів, працедавців та споживачів послуг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема компетентнісного підходу у соціогуманітарній освіті зумовлена різною інтерпретацією його концепції в межах класичного і некласичного типів наукової раціональності. Найважливішим чинником створення інноваційної системи країни нині постає вища освіта, яка готує фахівців, котрі здатні створити цю систему. У концептуальному плані поворот до інноваційної моделі означає нову діяльність, яка спрямована на виробництво нового типу продукту, що припускає певну зміну змісту і цілей освітнього процесу у їх взаємозалежності [див. 4, с. 53; 8, с. 135; 10, с. 9]. Розуміючи необхідність ухвалення всього різноманіття існуючих освітніх практик, кожний викладач має право конструювати і сприяти втіленню освітніх систем, які концептуалізують його власну професійну рефлексію.

Сучасна освіта повинна бути зорієнтована не стільки на розповсюдження знань, скільки на оволодіння компетентностями, які дають змогу конструювати інноваційну реальність. Методологія постає основою комунікації різних освітніх моделей із застосуванням компетентнісного підходу в освіті фахівців соціогуманітарного профілю.

С.А. Смирнов [5] вважає, що на нинішньому етапі становлення освітньої сфери у різних освітніх ситуаціях панують три освітні парадигми: консервативно-просвітницька, яка зорієнтована на об'єктне знання, ліберально-раціо-

налістична, що має практично-діяльнісну орієнтацію навчання, і гуманістично-особистісна. Остання спрямована на гуманітарну сторону студента, його здатність самовизначатися за допомогою будь-яких професійних практик, котрі відповідають за відтворювання в культурі. Звертаємо увагу на ключову ознаку цієї типології – трансформацію методологічних орієнтирів в межах кожної парадигми (об'єктне знання, відносність об'єкту до засобів і операцій діяльності, співвідношення діяльності із гуманістичними ідеалами). П.Г. Щедровицький [9, с. 27] в історичному розвитку освітніх систем виділяє чотири педагогічні формації. Перша – катехізична (наставницька), друга – епістемологічна (знакова), третя – інструментально-технологічна. Нинішня, четверта, методологічна (інноваційна), поєднує весь інструментарій, що накопичений в попередніх формаціях.

Наведені типології дозволяють апроксимувати градієнти становлення освіти – методологізацію і гуманізацію. Зміст цих категорій постійно розвивається і збагачує новими значеннями в процесі онтологічної рефлексії. Сучасна освіта така влаштована, що в ній відтворюються всі історично існуючі освітні форми, незалежно від того чи є вони ефективними. Їх існування взаємозумовлене культурою і формами соціальності, осереддя яких складають нові уявлення про освітні цілі. Постає запитання: чи можлива концепція, яка дасть змогу поєднати у єдину систему всі ці освітні моделі, утворити в процесі свого розвитку нові визначення категорій «мета» і «зміст освіти»? Ми вважаємо, що таку концепцію можна віднайти, розглядаючи компетентнісний підхід у вищій освіті з позицій постнекласичної методології.

Сьогодні ідеї синергетики як наукової картини світу і сукупності конкретних моделей самоорганізації визначають стратегію науки і технологічного розвитку. Сьогодні технічні засоби за темпами зростання значно випереджають методичне і професійне забезпечення. І перш за все відстає методологічна і гуманітарна складова. Пізнавальне і технологічне освоєння відкритих систем має пряме відношення до соціальних об'єктів, які розглядаються із урахуванням їх історичного розвитку. Таким складним людиновимірним об'єктом є освіта.

З позицій постнекласичної методології освіта постає відкритою постійно змінною системою, що залучає як компонент саму людину. Ця система в своєму історичному розвитку породжує нові значення категорій «мета освіти», «зміст освіти», «методологічні підходи освітнього процесу». У своєму розвитку система освіти формує атрактори, які як програми-цілі приводять систему до нового стану. Освітня мета постає як процес саморегуляції, що забезпечує відтворювання системи. Ускладнення системи в ході розвитку, пов'язане з породженням нових освітніх цілей, переходом від одного типу саморегуляції до іншого, доповнюється ідеєю напрямків розвитку освіти, які акцентують як

методологізацію і гуманізацію. Найважливішим моментом процесу розвитку є занурення, збагачення значень основоположних освітніх категорій.

Стратегічною програмою-метою на кожному етапі розвитку освіти є вироблення і відтворення певного ідеалу людини [5, с. 153]. Ідеалізація будь-якого об'єкту змінюється при описі різних історичних типів наукової раціональності. В рамках кожного типу наукової раціональності існує кореляція між типом системних об'єктів і відповідними характеристиками суб'єкта, який може освоювати об'єкт, тип системного об'єкта конституований стилем мислення пізнає суб'єкта [7, с. 14]. У сфері постнекласичного мислення освітній ідеал постає відкритою системою, що саморозвивається, виконує роль дзеркала рефлексії для здійснення людиною практики автопоезису, «здійснюючи яку людина творить нове виробництво суб'єктивності» [6, с. 149] в освітньому довіллі.

Вибір компетентностного підходу головню зумовлений тим, що поняття компетентності має постнекласичну основу. Крім того, цей підхід є центральною ідеєю модернізації освіти [див. 1, с. 5; 2, с. 35; 3, с. 88]. Однією з основних характеристик компетентнісного підходу є його орієнтація на міждисциплінарність типу й організації знань, діяльності, освітнього довілля. Компетентність необ'єктоцентрична і співвідноситься із ситуацією, проблемою, є утворенням рефлексії ментального простору людини про використання певного рівня методологічного знання, конститує надрефлексивну позицію.

Гуманітарність – це рівень компетентності, який проявляє людина, котра володіє постнекласичним мисленням, уміє реконструювати соціокультурний контекст рефлексії. С.А. Смирнов визначає гуманітарність як «ступінь самовизначення людини в культурі» [5, с. 180], причому це самовизначення може відбуватися за допомогою будь-якої професійної діяльності. В кожній професійній діяльності буде стільки гуманітарності, скільки в ній компетентності, усвідомлення відповідальності за відтворювання в культурі, збагачення значень її категорій. На перший план тут виходять світоглядні аспекти діяльності.

Стратегія такої діяльності породжує нові методологічні контури світосприйняття. Зміна конфігурації простору трансформує світоглядні настановлення, відкриває можливість для розуміння і діалогу різних культур, який має на увазі рефлексивне ставлення до їх базових цінностей. Також виробляються нові базисні цінності і способи відтворюваності культури, збагатилися значення самого поняття гуманітарність. У процесі історичного розвитку змінюється значення цього поняття, але сама гуманітарність продовжує визначати рівень професійної компетентності.

У плані змісту компетентнісний підхід вимагає особливої організації сфери соціогуманітарної освіти. Треба відзначити, що у функції трансляції

готового знання освіта істотно потіснена ЗМІ, Інтернетом, консалтингом. Якщо ми говоримо про функцію системи освіти щодо відтворення людських ресурсів, то йдеться про метод передачі знань в їх неklasичній епістемологічній природі як засобів діяльності і способів мислення. Нова технологія мислення створює свою соціокультурну оболонку, історію, конкретні взірці організації життя, які забезпечують цю технологію. Саме методологічна орієнтація соціогуманітарної освіти визначає відвертість освіти і культури, конститууючи здатність до нескінченного розвитку їх змісту. Для здійснення практик автопоезису необхідна наявність відкритого освітнього простору, в якому існує можливість вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію. Мислення в такому просторі є родієвим і участь в таких подіях дозволяє індивідуально формувати щоразу більш складні компетентності та створювати унікальні взірці мислення і діяльності. Цей освітній простір має бути організований як структурований проект повноцінних життєвих умов, що надають можливості для становлення людини-особистості, гнучкої трансформації властивих їй компетентностей під потреби практики і вибудовування власної антропології.

Зміна освітнього контексту, коли змінюється провідний тип мислення і допустимі способи діяльності, не припускає негайного демонтажу старих освітніх структур. Вони потрапляють в інші функціональні зв'язки, що змінює їхню смислову природу, процес розвитку освіти продовжується на новому базисі.

Отже, дослідницька позиція постнекласичної методології, яка існує у межах історичної онтології, змушує відмовитися від домагань на швидку перебудову існуючої освітньої системи та орієнтує на довготривалу перспективу із урахуванням механізму зворотного зв'язку. Разом з тим компетентнісний підхід, осмислений в межах такої раціональності, внутрішньо руйнує саму інституційну структуру сучасної освіти. Установка на розвиток мислення і діяльності, розвиток людини по причетності до систем і процесів розвитку мислення і діяльності сутнісно змінює спосіб організації освітнього простору. Поліос проблематизації соціогуманітарної освіти зміщується з формування конкретної людини до способів організації освітніх систем. Новий освітній контекст ставить організації попереднього штибу в інші функціональні зв'язки, змінює їхню природу. В новому мережевому освітньому просторі ХХІ століття людина-особистість вибудовує власне сходження до гуманітарності і на фоні цієї гуманітарності стає професійно компетентною. А допомогти у цьому повинен викладач-наставник під час освітнього процесу у навчальному закладі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Не дивлячись на видиму спільність деяких елементів компетентнісного підходу і традиційних для нашої педагогіки уявлень про уміння і навички, ці феномени концептуально різні. Наявна теорія і практика соціогуманітарної освіти головно пов'язана із

класичною університетською традицією, що заснована на ідеях платонізму, новоевропейського раціоналізму, філософії культури та ін.

З іншого боку, компетентнісний підхід вкорінений у некласичних уявленнях позитивізму і прагматизму, сучасної теорії менеджменту, тестології. Не дивлячись на певну абстрактність, такий розподіл має значущий вплив і на структуру описових процедур. Так, наша педагогічна свідомість в істотному ступені об'єктоцентрична, себто в більшості наявних концепцій основним елементом змісту є об'єкти і знання про них. Тобто й компетенція у цьому разі визначається як спосіб діяльності щодо певних об'єктів. Якщо ж звернутися до світового досвіду формулювання компетентнісних моделей, то тут на перший план виходить дія, операція, котра співвідноситься не з об'єктом, а із ситуацією, проблемою. Відповідно, об'єкти набувають абсолютно іншого статусу, адже це вже не природні феномени, які повинні бути пізнані, описані і класифіковані, але рукотворні свідоцтва оволодіння відповідною компетенцією. Значно розрізняється контекст й інфраструктура автентичних версій компетентнісного підходу і обговорюваних в освітньому контексті моделей. Насправді, різняться самі простори концептуалізації, йдеться про необхідність наукового обґрунтування відповідних понять, в той час, як глобальна ситуація припускає визначення компетенцій в рамках багатостороннього соціального діалогу.

Компетентність розглядається нами як некласичний феномен, вкорінений в суспільній освітній практиці і відображає існуючий баланс інтересів суспільства, освітніх інститутів, працедавців, а також споживачів послуг. Проблема у тому, що розуміння компетентнісного підходу і стратегія його впровадження повинні бути співвіднесені не тільки із вже наявними науковими розробками, але первинно із змінами нормативно-правового, економічного, соціально-психологічного статусу освіти, перспективами євроінтеграції, а також внутрішніми проблемами, обмеженнями і ризиками розвитку національної освіти. У даному контексті актуальним є питання про технологічне забезпечення освітнього процесу, сучасні педагогічні технології, які дозволяють на практиці вирішити поставлені завдання у плеканні фахівців соціогуманітарного профілю.

Список використаних джерел:

1. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Эвальд Фридрихович Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5-29.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

3. Козлова Н.В. Акмеология в системе высшего профессионального образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А.Д. Копытова, Н.В. Силкиной / Наталья Владимировна Козлова. – Новосибирск–Томск: Томский ЦНТИ, 2006. – Вып. 1. – С. 85-99.
4. Марача В.Г. Образование на рубеже веков: методологические соображения / Марача Вячеслав Геннадиевич // Образование XXI века: достижения и перспективы. – Рига, 2002. – С. 342-348.
5. Смирнов С.А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования / Сергей Алевтинович Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: проблемы и перспективы / Под ред. Л.Г. Ионина. – М.: Логос, 2004. – С. 153-198.
6. Смирнов С.А. Человек перехода / Сергей Алевтинович Смирнов. – Новосибирск, 2005. – 128 с.
7. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / Вячеслав Семенович Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5-17.
8. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Йозеф Шумпетер. – М.: Прогресс, 2008. – 401 с.
9. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / Петр Георгиевич Щедровицкий. – М., 1993. – С. 149-154.
10. Щедровицкий П.Г. Экономические формы организации хозяйства и современные предпринимательские стратегии / Петр Георгиевич Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 2.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Zjejer E.F. Samorjeglurujemoje uchjenje kak psihologo-didakticheskaja tjechnologija formirovanija kompjetjencii u obuchajemyh / Eval'd Fridrihovich Zjejer // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2004. – № 3. – S. 5-29.
2. Zimnjaja I.A. Ključevyje kompjetjencii – novaja paradigma rjezul'tata obrazovanija / Irina Aljexjejevna Zimnnja // Vysshjeje obrazovanie sjegodnja. – 2003. – № 5. – S. 34-42.
3. Kozlova N.V. Akmeologija v sistjemje vysshjego professional'nogo obrazovanija: Mjezhvuz. sb. nauch. tr. / Pod rjed. A.D. Kopytova, N.V. Silkinoj / Natal'ja Vladimirovna Kozlova. – Novosibirsk–Tomsk: Tomskij CNTI, 2006. – Vyp. 1. – S. 85-99.
4. Maracha V.G. Obrazovanie na rubjezhje vjekov: mjetodologichjeskie soobrazhenija / Maracha Vjacheslav Gjennadijevich // Obrazovanie XXI vjeka: dostizhenija i pjerspektivy. – Riga, 2002. – S. 342-348.
5. Smirnov S.A. Sodjerzhatjel'nyje (paradigmal'nyje) aspjekty vysshjego social'no-gumanitarnogo obrazovanija / Sjergjej Aljevtinovich Smirnov //

- Prjepodavaniye social'no-gumanitarnykh disciplin v vuzah Rossii: problemy i p'erspektivy / Pod rjed. L.G. Ionina. – M.: Logos, 2004. – S. 153-198.
6. Smirnov S.A. Chjelovjek p'jerjehoda / Sjergjej Aljevtinovich Smirnov. – Novosibirsk, 2005. – 128 s.
 7. Stjepin B.C. Samorazvivajuschijesja sistjemy i postnjeklassichjeskaja racional'nost' / Vjachjeslav Sjemenovich Stjepin // Voprosy filosofii. – 2003. – № 8. – S. 5-17.
 8. Shumpjetjer J. Tjeorija ekonomichjeskogo razvitija / Jozef Shumpjetjer. – M.: Progrjess, 2008. – 401 s.
 9. Schjedrovickij P.G. Ochjerki po filosofii obrazovanija / Pjetr Gjeorgijevich Schjedrovickij. – M., 1993. –S. 149-154.
 10. Schjedrovickij P.G. Ekonomichjeskije formy organizacii hozjajstva i sovrjემjennyje prjedprinimatjel'skije stratjegii / Pjetr Gjeorgijevich Schjedrovickij // Kjentavr. – 1993. – № 2.

М. І. Шинкарик. Тернополь, Україна.

С. К. Шандрук. Тернополь, Україна.

E-mail: s_shandruk@ukr.net

Підготовка спеціалістів соціогуманітарного профіля на основі компетентного підходу.

M.I. Shynkaryk. Ternopil, Ukraine.

S.K. Shandruk. Ternopil, Ukraine.

E-mail: s_shandruk@ukr.net

Training of specialists of socio-humanitarian profile, based on the competence approach.

ШИЯН В.О.

старший викладач,
Київський університет імені Бориса
Грінченка
м. Київ, Україна

ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТА

У статті проаналізовано моделі і особливості педагогічного процесу, визначено особливості педагогічної парадигми сучасності. Досліджується явище гуманізації освіти та його наслідки.

Ключові слова: гуманізація, освіта, освітня парадигма, особистісно-розвиваючий процес, педагогічний процес.

В статье проанализированы модели и особенности педагогического процесса, определены особенности педагогической парадигмы современности. Исследуется явление гуманизации образования и его последствия.

Ключевые слова: гуманизация личностно-развивающий процесс, образование, образовательная парадигма, педагогический процесс

The article analyzes the model and features of the educational process, peculiarities of pedagogical paradigm of modernity. Discovered the phenomenon of humanization of education and its consequences. Prerequisite for the personal development of students stands the project of educational process in logic of humanistic paradigm. Pedagogical process – is a holistic educational process in unity and relationship education and training, characterized by joint activity, cooperation of its subjects, contributing to the comprehensive development and personal fulfillment student. “Pedagogical paradigm” – is a set of theoretical, methodological and other equipment taken scientific pedagogical community at each stage of pedagogy that leadership as a model (models, standard) in solving educational problems; specific set of regulations (regulative).

Key words: education; educational paradigm process; humanization; personal and developmental process; teaching process.

Принципи реформування освіти в нашій країні, пов'язані з основними напрямами реформування освітніх систем світового співтовариства. До цих напрямків віднесені: загальнопланетарний глобалізм і гуманізація освіти; культурознавча соціологізація та екологізація змісту навчання; міждисциплінарна інтеграція в технології освіти; орієнтація на безперервність освіти, її розвиваючі та суспільно орієнтовані функції. Ці зміни, в першу чергу, відображають осмислення значущості основних умов розвитку людини, які потрібно врахувати при побудові педагогічного процесу: активна суб'єктна позиція студента; творчий характер розвитку; провідна роль соціокультурного контексту розвитку; спільна діяльність і спілкування; професійна діяльність і її особливості; орієнтація на потенціал студента; принцип «активного діяча»; безперервність розвитку особистості та ін.

Метою статті є з'ясування ролі педагогічних парадигм у сучасній педагогічній науці; аналіз педагогічних процесів сьогодення, визначення процесу гуманізації освіти.

Одним з фундаторів української педагогіки був Володимир Мономах («Поучения детям»), який сформулював «постулати» виховання дітей, молоді. Значний внесок у теорію зробили П.Біланюк, П.Будз, Г.Вашенко, Б.Грінченко, Ю.Дзерович, Я.Кузьмів, П.Куліш, І.Огієнко, П.Парашин, С.Русова, С.Сірополко, Г.Скородода, М.Стецьмахович, І.Стешенко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Я.Чепіга, П.Юркевич, І.Ющишин та ін.

Огляд сучасних практичних напрацювань здійснено у праці Г.В. Горбенко [7].

Зупинимося на самому понятті «педагогічний процес», його сутності і характеристиках.

У педагогічному словнику [11, с. 111] поняття «педагогічний процес» визначається як цілісний навчально-виховний процес в єдності і взаємозв'язку виховання і навчання, характеризується спільною діяльністю, співпрацею його суб'єктів, сприяючи всебічному розвитку та самореалізації особистості вихованця. Б.З.Вульфів і В.Д.Іванов [6] визначають педагогічний процес як сукупність дій і послідовну зміну станів (послідовні зміни у всіх його учасників) в ході досягнення певного результату. І.П.Підласий зазначає, що педагогічний процес - це розвиток взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на досягнення заданої мети і приводить до заздалегідь намічених змін стану, перетворенню властивостей і якостей вихованців. Б.Т.Лихачев педагогічний процес визначає як «цілеспрямовану, змістовно насичену і організаційно оформлену взаємодію педагогічної діяльності дорослих і самозміни дитини в результаті активної життєдіяльності при провідній і спрямовуючій ролі вихователів» [17, с.87].

Поняття педагогічного процесу під кутом погляду інформаційної освіти розглядає Т.Ю. Белофастова [1]. Автор виділяє професійно-комунікативні

технології, які забезпечують навчальний процес у підготовці бакалаврів.

У ході аналізу сутності педагогічного процесу з позиції системного підходу Г.А.Засобіна [8, с.50-65] досліджує розвиток стану самого процесу і його характеристики. Так, автор виділяє кілька позицій з питання про сутність педагогічного процесу, де домінуючою (в залежності від позиції) виступає або внутрішня, або зовнішня сторона процесу:

- акцентування уваги на «внутрішній» стороні педагогічного процесу, обумовленої «зсередины», тобто активністю і природою самої особистості, при мудром і вмілому супроводі педагога (П.Ф.Каптерев, І.С.Гессен);

- акцентування уваги на особистісно-середовищній взаємодії, де на перший план виступає управління розвитком «ззовні», при цьому активність особистості тільки береться до уваги (Н.К.Крупська, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, В.Н.Шульгін, С.Т.Шацкий);

- ототожнення з виховним процесом: цілеспрямоване організований вплив на особистість, при якому активність самої особистості розглядається як відповідна реакція на зовнішні впливи (Ю.К. Бабанский);

- орієнтація на підготовку фахівця, професіонала з опорою на зовнішню сторону педагогічного процесу (Н.Чебишев, В.Коган).

Ухвалення підкреслених нами характеристик педагогічного процесу в якості спочатку важливих, обумовлює необхідність детального розгляду особливостей парадигми, в рамках якої вибудовується розроблювана нами модель педагогічного процесу. У психологічному словнику [14, с. 234] надано визначення поняттю «парадигма» - «система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується досліджувана практика учених у даній галузі знань (дисципліні) в певний історичний період». Г.М. Коджаспирова і А.Ю. Коджаспиров [11] наводять визначення поняття «парадигма педагогічна» - «сукупність теоретичних, методологічних та інших установок, прийнятих науковим педагогічним співтовариством на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керівництво в якості зразка (моделі, стандарту) при вирішенні педагогічних проблем; певний набір приписів (регулятивів)» [11, с. 104].

Вивченню особливостей парадигми освіти приділяють увагу багато дослідників [1; 2; 3; 6; 7; 8; 12; 13; 16; 17; 22; 23]. Ретельний парадигмальний аналіз проводить Н.А.Лизь в статті «Погляд на парадигми та зміни в педагогіці» [16]. Досліджуючи термін «парадигма» і спостерігаючи за змінами у педагогічній практиці, автор наводить два «типу смислового наповнення» даного терміну: стосовного лише наукової діяльності, при цьому визнаючи необхідність відходу від чіткого розмежування у визначенні терміну «парадигма» у вирішенні дослідницьких та освітніх завдань. Н.А.Лизь чітко відокремлює поняття «наукова педагогічна парадигма» (онтологічні та гносеологічні уявлення про освіту і науку, що визначають характер, ідеали, норми науково-пе-

дагогічного дослідження, а також ті, що слугують підставою методології педагогіки) і «освітня парадигма» (сукупність прийнятих в педагогічному співтоваристві світоглядів і теоретичних передумов, що визначають конкретні підходи до проектного процесу освіти і саму освітню практику) [16, с. 19].

У визначенні особливостей проектного процесу підготовки майбутнього фахівця дуже цінними стали висновки сучасних психологів і педагогів (Є.В. Бондаревська, І.А. Колеснікова, Г.Б. Корнетов, С.В. Кульневич, Н.А. Лизь, П.Г. Постніков та інші) про те, що «... аналіз загальнонаукової картини світу свідчить про зміну місця людини в ній» [16, с. 21], «Все більш поширеними стають ідеї про самоцінність кожної людини, про наявність у нього унікального духовного і творчого потенціалу, потреби і здатності до самореалізації» [16, с. 22], «... підвищення інтересу до власне людського, в особистісному ...» [16, с. 23]. У свою чергу П.Г. Постніков [19], аналізуючи проблему освітніх стратегій і тактик, поряд із соціально орієнтованим, змістовно орієнтованим і процесуально орієнтованим розглядає особистісно орієнтований підхід до навчання. Конструювання і організацію педагогічного процесу в особистісно орієнтованому підході автор пов'язує з орієнтацією «на людину, яка постає як мета, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності» [19, с. 39].

Як стверджують Є.В. Бондаревська і С.В. Кульневич, «парадигмальний підхід до розробки змісту ключових компетенцій в першу чергу повинен задавати точки опори для розробки особистісного компоненту, інтегруючого когнітивний і діяльнісний компоненти з опорою на «завдання» тієї парадигми, яка адекватна викликам часу» [2, с. 31], «Значення парадигмального підходу полягає в науково обґрунтованому реченні (завданні) коштів, адекватних змісту парадигми» [2, с. 26]. Приєднуючись до роздумів і доводів названих психологів і педагогів, ми підтримуємо погляди про необхідність «руху педагогіки» і приймаємо до уваги висунуті передумови зміни наукової парадигми педагогіки (Н.А. Лизь) у зв'язку «з переосмисленням місця і функцій людини у світі»: визнання ролі людини, її унікальності, цілісності та єдності зі світом; визнання «суб'єктивного виміру» науки.

У статті «Погляд на парадигми і зміни в педагогіці» [16, с. 16] Н.А. Лизь перераховує освітні (виховні) парадигми, які виділяються різними вченими: формувальна і гуманістична (Є.В. Бондаревська), особистісно орієнтована і духовно орієнтована (Т.І. Власова), науково-технократична, гуманітарна та езотерична (І.А. Колеснікова), авторитарна, маніпулятивна і підтримуюча (Г.Б. Корнетов), традиційно-формуєча, традиційно-розвиваюча, особистісно орієнтована (С.В. Кульневич), традиціоналістична, раціоналістична і гуманістична (В.Я. Піліповський), духовна і світська (І.А. Соловцова), педагогічна, акмеологічна і комунікативна (Ю.Г. Фокін) та інші [16, с. 16].

Г.Б. Корнетов [13], використовуючи поняття «моделі освітнього процесу»

як орієнтир у виборі педагогічних систем, технологій і методик, наводить типології базових моделей освітнього процесу в рамках визначеної парадигми освіти.

- авторитарно-імперативна і гуманна парадигми освіти (Ш.А. Амонашвілі) [13, с.62];
- Когнітивна та особистісна (афективно-емоційно-вольова) парадигми освіти (Е.А Лмбург) [13, С.62-63; 224];
- Езотерична, науково-технократична і гуманітарна парадигми (І.А. Колеснікова) [12; 13, С.63-64];
- Авторитарна педагогіка, маніпулятивна педагогіка і педагогіка підтримки (Г.Б.Корнетов) [13, с.64-69].

Г. Ващенко [3], говорячи про основні способи буття в реаліях освіти, також в якості пріоритетної виділяє гуманітарну парадигму. Головним автор виділяє критерій «людяності», тому цільова, змістовна і технологічна сторона педагогічного процесу будується на принципах діалогу, співробітництва, рівноправності і взаєморозуміння з наданням свободи вибору. Центральним питанням Г. Ващенко вважає проблему залучення учня в процес самостійного пошуку істини.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики активно ведеться суперечка про побудову дослідницької діяльності (у тому числі і педагогічного процесу) в рамках тільки однієї парадигми або можливості поліпарадигмального підходу.

Все частіше прослідковується феномен методологічного плюралізму (поліпарадигмальності, міжпарадигмальності). Є.А. Ямбург [23] вважає, що сучасна освіта є поліпарадигмальною з погляду характеристики тенденцій і перспектив реформування шкільної освіти. Дослідна та педагогічна практика І.А. Колеснікової також вибудовується за принципами поліпарадигмального підходу.

Педагогічний процес вибудовується в контексті гуманітарної парадигми освіти. У той же час в процесі обробки даних не вдається уникнути використання математичних методів і відповідних природничій парадигмі форм контролю знань і умінь студентів із застосуванням рейтингових технологій як системи відслідковування результатів їх навчання.

У педагогічній практиці чітко виділяється напрямок реалізації особистісно-орієнтованого навчання в середній загальноосвітній школі та особистісно-розвиваючий підхід до освіти у вищій школі. Зупинимось більш докладно на характеристиках цих моделей навчання.

Особливості реалізації особистісно-орієнтованої моделі в умовах шкільного педагогічного процесу найбільш повно описуються в роботах Є.В. Бондаревської [2] і І. С. Якиманської [22]. Використання особистісно-розвиваючої моделі в системі вузівського навчання широко висвітлюється в працях

В.В. Серікова [20] і Б.Б. Коссова [15].

Є.В. Бондаревська зазначає, що «особливість особистісно-орієнтованої освіти полягає в надзвичайно підвищеній увазі до виховання дитини» [2, с.72]. Серед основних положень парадигми особистісно-орієнтованої освіти Є.В. Бондаревська розглядає [2, с.73]: положення про цінності освіти («сама дитина, культура і творчість»), метою освіти є «виховання цілісної людини культури, що має взаємопов'язані природну, соціальну та культурну сутності», «розвиток здатності організовувати своє життя у формах культурного буття».

Сутність особистісно-орієнтованого навчання І. С. Якиманська розглядає через освітнє (соціокультурне) середовище як «спеціально організований освітній простір для освоєння різних видів і форм людської діяльності, де учень опановує науковими знаннями, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу речей і людей, досвідом спілкування, взаємодії, хіба що розкриває себе світові, з яким внутрішньо взаємопов'язаний, не протистойть йому тільки як «пізнавач». Таке навчальне середовище є розвиваючим» [22, с.64]. На думку І. С. Якиманської, критеріальна база особистісно-орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, а й сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер проявів та інше).

Суб'єктний досвід, з позиції якого «наводиться порядок» у сприйманні дійсності через своєрідну вибірковість, що забезпечує індивідуальне бачення буття, робить всіх учнів різними, неповторними» [22, с. 65]. Так, І.С. Якиманська постійно підкреслює пріоритет суб'єктності учня, що визначає його особистісний розвиток (навчання має лише коригувати цей розвиток), визнання за учнем права на самовизначення і самореалізацію в пізнанні через оволодіння способами навчальної роботи, що допомагають здобувати знання, вміння, застосовувати їх у ситуаціях, що не задані навчанням. Автор наполягає на необхідності вивчати і враховувати «пізнавальний профіль» учня - це «своєрідний тип мислення, який повинен бути адекватним предметному змісту наукового знання (але не зводиться до нього)» [22, с.40]. Важливо, що при цьому відображаються такі значущі в розвитку особистості властивості, як самостійність застосування з власної ініціативи, вибірковість до змісту, виду та форми навчального матеріалу. Це, як зазначає І. С. Якиманська, початок життєвого самовизначення [22, с. 81]. В якості особистісного утворення в одному ряді з одиницею знання І. С. Якиманська приділяє увагу способу навчальної роботи учня, в якому об'єднані мотиваційно-потребні, емоційні і операційні компоненти.

Початкове методологічне положення, висунуте В.В. Серіковим [20, с. 34], полягає в наступному: особистісно-розвиваючий педагогічний процес - це об'єктивний педагогічний феномен, який органічно вмонтований в усі інші педагогічні процеси. Прагнення плекання Людини як цінності, найбільш повної її реалізації, розвитку індивідуальності і суб'єктності, згідно гуманістичній

парадигмі освіти, на сучасному етапі становлення педагогічної теорії і практики визначають стратегію і тактику розвитку освіти. Наслідком гуманізації системи освіти повинна стати гнучка переорієнтація цілей, змісту, організаційних структур і методів навчання з абстрактно зрозумілим «соціальним замовленням» на потреби і запити розвитку людини. У результаті особистісна орієнтація освіти повинна надати йому «якісно новий особистісний сенс» [20, с. 7]. Суть педагогіки, орієнтованої на особистість учня, по В.В. Серікову, полягає у створенні умов, наданні шансу і простору вибору і, отже, прояви та розвитку особистості. «Особистісно-орієнтована освіта - це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і відповідно розвитку особистісних функцій вихованців» [20, с. 27].

На думку В.В. Серікова, технологічно педагогічний процес в умовах особистісно-орієнтованого навчання повинен будуватися на основі навчальних ситуацій за схемою трьох типів базових технологій: технологія заданого підходу, технологія навчального діалогу і технологія імітаційних ігор, утворюючи триаду «завдання - діалог - гра». В якості центрального поняття і компонента педагогічного процесу, вченим розглядається цілеспрямована створювана педагогом особистісно-розвиваюча ситуація (просторово-часова, життєва, соціальна, психологічна і т.п.), що створює внутрішню колізію, імпульс до зміни, усвідомленню себе в новій системі відносин, набуттю нового досвіду і сенсу. «Ситуація - це особливий педагогічний механізм, який ставить вихованця в нові умови, що трансформують звичний хід його життєдіяльності, що потребують від нього нову модель поведінки, чому передують рефлексія, осмислення і переосмислення сформованої ситуації» [20, с. 89].

Підхід Б.Б. Коссова центрується на аналізі педагогічного процесу в системі особистісно-розвиваючої вищої освіти. Основним (системоутворюючим) фактором розвитку системи вищої освіти Б.Б. Коссов розглядає його гуманізацію. Головною з зовнішніх і внутрішніх підцілей гуманізації виступає розвиток особистості. «Проблему розвитку особистості правомірно розглядати в аспекті підвищення узагальненості змісту освіти ...» [15, с. 23-24].

Б.Б. Коссовим сформульовані наступні положення по розробці програми особистісно-розвиваючої освіти у ВНЗ [15, с. 122-125]:

- Створення у ВНЗ сприятливих демократичних умов реалізації свободи і прав особистості для її розвитку;
- Усвідомлення і прийняття всіма суб'єктами науково-педагогічного процесу у ВНЗ ієрархічної системи в розвитку фахівця з вищою освітою;
- Принцип забезпечення повноти та безперервності в розвитку особистості;
- Принцип добровільного вибору: «саме засвоєння нових знань і умінь повинно включати варіювання і вільний вибір таких параметрів

навчальної та змодельованої професійної діяльності, які сприяють певному розвитку особистісних особливостей: ступінь колективності / індивідуальності виконання дій; рівень складності розв'язуваних завдань, пов'язаний з їх новизною і творчим характером рішень, що може сприяти самоконтролю і розвитку рівня домагань особистості, її творчого мислення і т. д. » [15, с. 123-124];

- Враховуючи вікові та соціальні особливості студентів, акцент у розвитку їх особистості необхідно поставити на саморозвитку, закріпленням розвитком самостійності, включаючи цілепокладання і планування;
- Регулярна й оперативна діагностика і самодіагностика, які виконують роль зворотнього зв'язку в розвитку особистості;

створення умов психологічної підтримки розвитку особистості студентів.

Дослідницька діяльність Б.Б. Коссова для нас представляє особливий інтерес, оскільки вчений описує характеристики особистісно-розвиваючого процесу в умовах вищої професійної освіти. Відмінною рисою особистісно-розвиваючої освіти виступає проблема розвитку особистості студентів, а в якості показника їх особистісного розвитку ми можемо розглядати особистісний ріст майбутніх фахівців.

Таким чином, проаналізувавши моделі і особливості педагогічного процесу в системі підготовки фахівців, ми приходимо до висновку, що необхідною умовою забезпечення особистісного зростання студентів виступає проектування педагогічного процесу в логіці гуманістичної парадигми. Ми вважаємо, що найбільш значущим у забезпеченні особистісного зростання студентів є особистісно-розвиваючий педагогічний процес, найважливішою особливістю якого є створення умов для саморозвитку студентів та стимулювання їх самоосвітньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Белофастова Т.Ю. «PR у соціокультурній сфері» як навчальна дисципліна в системі фахової підготовки бакалавра напряму «Реклама і зв'язки з громадськістю» / Т.Ю.Белофастова // Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття: зб. Матеріалів міжнар. наук.-пр. акт. конф., Одеса, 8-10 вересня 2011 року / Під заг. Ред. В.Г.Спрінсяна. – Одеса: «Симекс-Принт», 2011. – С. 209 – 2012.
2. Бондаревська, Є.В. Парадигмальний підхід до розробки змісту ключових педагогічних компетенцій / Є.В. Бондаревська, Кульневич В. В. // Педагогіка. - 2004. - № 10. - С. 23-31.
3. Ващенко Г. - 2, 1997 - Ващенко Г. Загальні методи навчання. - К .: Українська Видавнича Спілка, 1997. - 410 с.
4. Ващенко Г., 2000 - Ващенко Г. Праці з педагогіки и психології. - К .:

- Школяр - Фада ЛТД, 2000. -416 с.
5. Воронова, Т.А. Педагогічний процес у вищій школі / Т.А.Воронова, Г.А. Засобіна, Н.В. Савін. - Іваново, 2001. - 195 с.
 6. Вульфов, Б.З. Основи педагогіки в лекціях, ситуаціях, першоджерелах: Навчальний посібник / Б.З. Вульфов, В.Д. Іванов. - М. : Изд-во УРАО, 1997. - 228 с.
 7. Горбенко Г.В. «Практична підготовка фахівців з реклами: огляд сучасних напрацювань», Горбенко Г.В./ Вісник Книжкової палати. 2014. № 9
 8. Засобіна, Г.А. Гуманістична парадигма освіти та її реалізація в конкретних педагогічних дослідженнях / Г.А.Засобіна, Т.А.Воронова // Ювілейний збірник наукових статей. - Іваново: ИГУ, 1998. - Ч. 1. - С. 213-222.
 9. Засобіна, Г.А. Реалізація в університеті гуманістичної парадигми освіти в умовах додаткової професійно освітньої програми «Викладач» / Г.А.Засобіна, Т.А.Воронова / Вісник Іванівського державного університету. Серія «Історія. Філософія. Педагогіка. Психологія ». - 2000. - Випуск 2.-с. 130-139.
 10. Зимова, І.А. Ключові компетенції - нова парадигма результату освіти / І. О. Зимня // Вища освіта сьогодні. - 2003. - №5. - С. 34-42.
 11. Коджаспирова, Г.М. Педагогічний словник. Для студентів вищих. і середовищ, пед. навч. Закладів / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. - М., Видавничий центр «Академія», 2003. - 176 с.
 12. Колесникова, І.А. Педагогічні цивілізації і їх парадигми / І.А.Колеснікова // Педагогіка. - 1995. - № 6. - С. 84-89.
 13. Корнетів, Г.Б. Педагогіка в пошуку базових моделей освітнього процесу / Г.Б.Корнетов // Шкільні технології. - 1999. - № 1-2. - С. 61-69.
 14. Короткий психологічний словник / Упоряд. Л.А.Карпенко; під заг. ред. В.А.Петровського, М.Г.Ярошевський. - М. : Политиздат, 1985. - 431 с.
 15. Коссов, Б.Б. Концепція вищої освіти / Б.Б.Коссов, О.Л.Сергеев, Ю.Г.Татур [и др.] // Концептуальні питання розвитку вищої освіти / Под ред. Б.Б.Коссова-М., 1991.-С. 8-17.
 16. Лизь, Н.А. Погляд на парадигми і зміни в педагогіці / Н.А.Лизь // Педагогіка. - 2005. - №8. - С. 16-26.
 17. Лихачев, Б.Т. Основные категории педагогики / Б.Т. Лихачев // Педагогика. - 1999.-№ 1С. 10-19.
 18. Орлов, А.Б. Перспективи гуманізації навчання (рецензія на книгу К. Роджерса, Дж.Фрейберга «Свобода вчитися») / А.Б.Орлов // Питання освіти. - 2004. - №4. - С. 290-299.
 19. Постніков, П.Г. Науково-методичне забезпечення освітніх стратегій і тактик / П.Г.Постніков // Педагогіка. - 2005. - № 8. - С. 38-44.
 20. Серіков, В.В. Особистісно-орієнтована освіта / В.В.Серіков // Педагогіка. - 1994.-№ 5. - С. 16-21.
 21. Теорія і практика особистісно орієнтованого навчання. («Круглий стіл») //

- Педагогіка. - 1996. - № 5. - С. 72-80.
22. Якиманська, І.С. Принципи побудови освітніх програм і особистісний розвиток учнів / І. С. Якиманська // Питання психології. - 1999.-№3.-С. 39-47.
23. Ямбург, Є.А. Гармонізація педагогічних парадигм - стратегія розвитку освіти / Є.А.Ямбург // Учительська газета. - 2004. - 23 серп.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Belofastova T. Yu., 2011 - "PR in social and cultural sphere" as an academic discipline in the system of professional training directly Bachelor «Advertising and Public Relations» / T.Yu.Byelofastova // education and information and communication technologies of XXI century: Coll. Materials Intern. scientific-practic. Conf. (8-10 September 2011). / Under total. Ed. V.H.Sprinskyana. - Odessa: Symeks-Print (in Ukrainian).
2. Bondarevskaya, Ie.V. Paradyhmalnyi pidkhid do rozrobky zmistu kliuchovykh pedahohichnykh kompetentsii / Ie.V. Bondarevskaya, Kulnevych B. B. // Pedahohika. - 2004. - № 10. - С. 23-31.
3. Vashchenko H. - 2, 1997 - Vashchenko H. Zahalni metody navchannia. - K.: Ukrainska Vydavnycha Spilka, 1997. - 410 s.
4. Vashchenko H., 2000 - Vashchenko H. Pratsi z pedahohiky u psykhologii. - K.: Shkoliar - Fada LTD, 2000. -416 s.
5. Voronova, T.A., 2001 - Pedahohichni protsesy u vyshchii shkoli / T.A.Voronova, H.A. Zasobina, N.V. Savin. - Ivanovo, 2001. - 195 s.
6. Vulfov, B.Z., 1997 Osnovy pedahohiky v lektsiiakh, sytuatsiiakh, pershodzherelakh: Navchalnyi posibnyk / B.Z. Vulfov, V.D. Ivanov. - M.: Yzdvo URAO, 1997. - 228 s.
7. Gorbenko G. V., 2014 - «Practical training in advertising: overview of current developments,» Gorbenko AV / Bulletin of the Book Chamber. 2014. № 9
8. Zasobina, H.A. Humanistychna paradyhma osvity ta yii realizatsiia v konkretnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh / H.A.Zasobina, T.A.Voronova // Yuvileinyy zbirnyk naukovykh statei. - Ivanovo: YHU, 1998. - Ch. 1. - S. 213-222.
9. Zasobina, H.A. Realizatsiia v universyteti humanistychnoi paradyhmy osvity v umovakh dodatkovoi profesiino osvithoi prohramy «Vykladach»/H.A.Zasobina, T.A.Voronova / Visnyk Ivanivskoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Istoriia. Filosofiia. Pedahohika. Psykhohiia». - 2000. - Vypusk 2.-s. 130-139.
10. Zymova, I.A. Kliuchovi kompetentsii - nova paradyhma rezultatu osvity / I. O. Zymnia // Vyshcha osvita sohodni. - 2003. - №5. - S. 34-42.
11. Kodzhaspyrova, H.M. Pedahohichni slovyk. Dlia studentiv vyshchykh. i seredovyshch, ped. navch. Zakladyv / H.M.Kodzhaspirova, A.Iu.Kodzhaspirov. - M., Vydavnychiy tsentr «Akademiia», 2003. - 176 s.
12. Kolesnykova, I.A. Pedahohichni tsyvilizatsii i yikh paradyhmy / I.A.Kolesnikova

- // Pedahohika. - 1995. - № 6. - S. 84-89.
13. Kornetiv, H.B. Pedahohika v poshuku bazovykh modelei osvithnoho protsesu / H.B.Kornetov // Shkilni tekhnolohii. - 1999. - № 1-2. - S. 61-69.
 14. Korotkyi psykhologichnyi slovnyk / Uporiad. L.A.Karpenko; pid zah. red. V.A.Petrovskoho, M.H.Yaroshevskiy. - M.: Polytyzdat, 1985. - 431 s.
 15. Kossov, B.B. Kontseptsiiia vyshchoi osvity / B.B.Kossov, O.L.Serheev, lu.H.Tatur [y dr.] // Kontseptualni pytannia rozvytku vyshchoi osvity / Pod red. B.B.Kossova-M., 1991.-S. 8-17.
 16. Lyz, H.A. Pohliad na paradyhmy i zminy v pedahohitsi / N.A.Lyz // Pedahohika. - 2005. - №8. - S. 16-26.
 17. Likhachev, BT The major categories of pedagogy / BT Likhachev // Pedagogi-ka. - 1999.-№ 1C. 10-19.
 18. Orlov, A.B. Perspektyvy humanizatsii navchannia (retsenzii na knyhu K. Rodzhersa, Dzh.Freiberha «Svoboda vchytysia») / A.B.Orlov // Pytannia osvity. - 2004. - №4. - S. 290-299.
 19. Postnikov, P.H. Naukovo-metodychne zabezpechennia osvitnikh stratehii i taktik / P.H.Postnikov // Pedahohika. - 2005. - № 8. - S. 38-44.
 20. Sierikov, V.V. Osobystisno-orientovane osvita / V.V.Serikov // Pedahohika. - 1994. -№ 5. - S. 16-21.
 21. Teoriia i praktyka osobystisno oriientovanoho navchannia. («Kruhlyi stil») // Pedahohika. - 1996. - № 5. - S. 72-80.
 22. Iakymanska, I.S. Pryntsyipy pobudovy osvitnikh prohram i osobystisnyi rozvytok uchniv / I. S. Yakymanska // Pytannia psykhologii. - 1999.-№3.-S. 39-47.
 23. Yamburh, E.A. Harmonizatsiia pedahohichnykh paradyhm - stratehiia rozvytku osvity / E.A.Yamburh // Uchytelska hazeta. - 2004. - 23 serp.

В. О. Шиян. Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Проектирование педагогического процесса как необходимое условие обеспечения личностного роста студента.

V. O. Shyian. Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Designing of educational process as a necessary condition to ensure the student's personal growth.

E-mail: ukrseo@ukr.net

ШУЛЬГА ІРИНА

аспірантка, кафедра педагогіки та менеджменту освіти, молодший науковий співробітник, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

У статті зазначено актуальність проблеми формування валеологічної культури у старших дошкільників із врахуванням гендерного підходу. Проаналізовано сутність феномена валеологічної культури та його міждисциплінарний взаємозв'язок із синонімічними поняттями: здоров'я, здоровий спосіб життя та іншими. Розкрито специфіку становлення старшого дошкільника як суб'єкта гендерної соціалізації крізь призму підходів (стереотипізований і особистісно-орієнтований). Подано результати емпіричного вивчення стану сформованості валеологічної культури у дівчаток і хлопчиків старшого дошкільного віку, відповідно до виокремлених компонентів, критеріїв, показників та рівнів. Представлено зміст авторської програми педагогічного супроводу «Дівчаткам і хлоп'яткам про здоров'я та гендер», яка побудована із врахуванням гендерного чинника та спрямована на розвиток здоров'ятворчого потенціалу у дівчаток та хлопчиків старшого дошкільного віку.
Ключові слова: валеологічна культура, дошкільний навчальний заклад, старші дошкільники, гендерний підхід (стереотипізований і особистісно-орієнтований).

В статье указана актуальность проблемы формирования валеологической культуры у старших дошкольников с учетом гендерного подхода. Проанализирована сущность феномена валеологической культуры и его междисциплинарная взаимосвязь с синонимичными понятиями: здоровье, здоровый образ жизни и другими. Раскрыта специфика становления старшего дошкольника как субъекта гендерной социализации сквозь призму подходов (стереотипизированный и личностно-

ориентированный). Поданы результаты эмпирического исследования сформированности валеологической культуры у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста, в соответствии с выделенными компонентами, критериями, показателями и уровнями. Представлено содержание авторской программы педагогического сопровождения «Девочкам и мальчишкам о здоровье и гендере», которая построена с учетом гендерного фактора и направлена на развитие здоровьесотворческого потенциала у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: валеологическая культура, дошкольное учебное заведение, старшие дошкольники, гендерный подход (стереотипизированной и личностно-ориентированный).

The actuality of forming of valeological culture of senior preschoolers taking into account the gender approach is given. The essence of the phenomenon "valeological culture" is analysed. Interdisciplinary interconnection between valeological culture and synonymous concepts, for example: health, healthy lifestyle, and others is revealed. The specific of forming of senior preschooler as a subject of gender socialization through two approaches (stereotyped and personally-oriented) is explained. The results of empirical study of the forming of valeological culture of boys and girls under school age, which is realized according to the examined components, criteria, indicators and levels, are presented. The content of the author programme of pedagogical support "About health and gender for girls and boys" is given. The programme takes into account the gender factor and provides development of healthy and creative potential of senior preschoolers.

Key words: valeological culture, preschool educational institution, senior preschoolers, gender approach (stereotyped and personally-oriented).

Визнання пріоритету збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку є одним із найважливіших завдань дошкільної освіти відповідно до чинних нормативно-правових документів України (стаття 24 Конституції України, Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Базовий компонент дошкільної освіти, Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» тощо). У контексті людиноцентричної парадигми актуалізується проблема пошуку та впровадження інноваційних підходів, зокрема особистісно-орієнтованого (І.

Бех) та гендерно-чутливого (В. Кравець), у освітньо-виховний простір дошкілля, спрямованих на розвиток здоров'ятворчого потенціалу дівчаток та хлопчиків як співдружності «різних біологічно, проте рівних соціально» особистостей, їх творчого самоздійснення у різних сферах життєдіяльності.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці вітчизняних науковців щодо формування валеологічної культури, здорового способу життя, здоров'язбережувальних компетентностей у старших дошкільників (Т. Андрущенко, Т. Бабюк, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Лохвицька, Н. Семенова), розробки та впровадження гендерно-чутливих практик у дитячі освітні заклади (Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Кононко, О. Луценко, Ю. Приходько, Т. Піроженко, Л. Яценко та інші).

Між тим недостатньо вивченим залишається питання формування валеологічної культури у старших дошкільників на засадах гендерного підходу, що зумовило **мету** статті – емпіричне вивчення стану сформованості валеологічної культури у старших дошкільників із врахуванням гендерного чинника.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави розглядати валеологічну культуру як складний, багатовимірний, інтегрований феномен, який з позиції антропологічного та соціокультурного підходів є складовою загальнолюдської культури, орієнтованої на зміцнення та збереження здоров'я людини, засвоєння норм, принципів і традицій здорового способу життя, перетворення їх на особистісні цінності. Однією з детермінант валеологічної науки, є здоров'я та поведінка особистості, тобто її спосіб життя, який разом з біологією людини, медичною допомогою та навколишнім середовищем визначають рівень здоров'я людини. Тому стверджуємо, що структура валеологічної культури відповідає складовим здоров'я, а саме: фізичній, соціальній, психичній та духовній.

Аналіз проблеми у гендерній парадигмі дав змогу виявити особливості становлення особистості старшого дошкільника як суб'єкта первинної гендерної соціалізації, оскільки саме у цей віковий період індивід засвоює і відтворює статево-рольові норми, приписи, прийняті у суспільстві щодо поведінки чоловіків та жінок [2; 6; 7; 8]. Відбувається нагромадження так званої «соціальності» дитини (С. Максименко), перебудовується її система стосунків з оточенням, розширюється коло значущих осіб, зростає рефлексія, суб'єктність тощо.

Виявлено специфіку формування валеологічної культури у дітей 5–6-ти років залежно від соціалізуючих чинників крізь призму двох підходів: статеводиференційованого / традиційного та особистісно-орієнтованого / гендерного.

Прихильники першого підходу (В. Єремеева, Т. Хризман та інші) розбіжності у знаннях та поведінці дівчаток і хлопчиків пов'язують із їх біологічними

та психологічними відмінностями. Як наслідок – відбувається диференціювання, поляризоване за статтю виховання, яке є статевоповідним і типізованим за знаннями, вміннями, спрямованістю інтересів дітей різної статі. Ця точка зору призводить до вузького спектру життєвих умінь та негнучкої поведінки, звуження особистісного розвитку як дівчаток, так і хлопчиків [5, с. 7–12].

Представники особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех, Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Кононко, В. Кравець, Л. Штильова та інші) розглядають соціальне походження категорій «чоловічого» і «жіночого» в суспільстві, де особистість та індивідуальність дитини стоять у розвитку і вихованні вище традиційних рамок статі [1; 2; 4; 7; 8; 10].

Нас цікавило, який стан сформованості валеологічної культури у дітей старшого дошкільного віку, чи мають місце гендерні стереотипи у їхніх валеологічних уявленнях і поведінці.

Дослідження проводилось на базі дошкільного навчального закладу «Сонечко» м. Переяслав-Хмельницького Київської області, Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи І–ІІІ ст. № 5, Лозівського навчально-виховного комплексу №10 «ЗНЗ–ДНЗ» Лозівської міської ради Харківської області, Тернопільської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 10 Тернопільської міської ради Тернопільської області, Млинківської загальноосвітньої школи І ступеня (Тернопільська область). У процесі констатувального експерименту діагностовано 157 старших дошкільників (81 хлопчиків і 76 дівчаток).

Для збору дослідницьких даних було обґрунтовано комплекс методів, які дали змогу отримати об'єктивну інформацію (бесіда на тему: «Що таке здоров'я?»; адаптовані методики «Драбинка цінностей» (*Дембо-Рубінштейн*) та «Мої домашні доручення» (Т. Говорун, О. Кікінежді); визначення фемінних-маскулінних рис; тест «Кінетичний малюнок сім'ї» (Р. Бернс); аналіз життєвих (конкретних) ситуацій; включене спостереження; метод незакінчених речень (проводився в усній формі).

Емпіричне вивчення здійснене відповідно до виокремлених у процесі теоретичного аналізу компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового), критеріїв (фізичного, соціального, психічного і духовного) та низки показників. За означеними критеріями та показниками було виділено три рівні сформованості валеологічної культури у старших дошкільників: достатній, середній і низький.

Достатній рівень. Діти мають достатні, міцні знання про здоров'я та його компоненти, усвідомлюють взаємозв'язок здоров'я та способу життя, дають чіткі судження про норми взаємин із однолітками обох статей. Проявляють ціннісне ставлення до здоров'я, стійке прагнення бути здоровою людиною,

доброзичливість у стосунках із рідними та однолітками обох статей; надають адекватні оцінні судження про себе та інших людей різної статі; виявляють гуманістичні мотиви поведінки: прагнення чуйного, співчутливого, емпатійного ставлення до інших. Поведінка активна, набуті життєві навички та уміння виявляються у: дотриманні режиму дня, правил здорового способу життя без нагадувань з боку дорослих; встановленні й підтриманні доброзичливих, дружніх стосунків з однолітками обох статей; усвідомленні своїх обов'язків у сім'ї та їх систематичному виконанні.

Середній рівень. Діти обґрунтовують сутність здоров'я лише за допомогою дорослих; виділяють окремі ознаки здоров'я та чинники здорового способу життя. Часто вважають, що представники іншої статі не вміють товаришувати. Усвідомлюють цінність здоров'я, але з певними труднощами пояснюють її. Судження про себе не завжди відповідають дійсності, часто залежать від настановлень дорослих. При описі іншої статі керуються гендерними стереотипами, описуючи жіночу стать як слабку, а чоловічу – сильну. Бажають надати допомогу іншим при необхідності, проте не знають, яким чином це зробити. Виконують оздоровчі процедури після нагадувань дорослих. Намагаються виконувати домашні доручення. Надають перевагу іграм та спільній діяльності із представниками обох статей.

Низький рівень. Діти мають початкові знання про здоров'я, здоровий спосіб життя, не визначають їх ознаки та чинники. Не пов'язують стан здоров'я людини зі способом життя. Спілкуються виключно із представниками своєї статі. Не вважають здоров'я найважливішою цінністю для людини. З певними труднощами характеризують себе. При описі іншої статі керуються гендерними стереотипами, описуючи жіночу стать як слабку, а чоловічу – сильну. Не виявляють бажання піклуватися про оточуючих. Не проявляють наполегливості у дотриманні режиму дня, правил здорового способу життя. Володіють тільки частиною елементарних домашніх доручень. Відмовляються товаришувати з представниками протилежної статі.

Аналіз змісту когнітивного компонента показав, що діти старшого дошкільного віку мають елементарні уявлення про здоров'я. Виявлені статеві відмінності у знаннях, що стосуються складових здоров'я. Зокрема, хлопчики при поясненні чинників здорового способу життя вказували на фізичну активність, рухливі ігри, спортивні заняття порівняно з однолітками-дівчатками, які однаково оцінювали усі чинники. Діти мають певні знання щодо побудови стосунків із однолітками своєї та іншої статі, але не можуть пояснити важливість їх дотримання. Незначна кількість дівчаток (5,9%) і хлопчиків (7,7%) поверхнево знайома зі шкідливими та корисними звичками. Їхні відповіді щодо шкоди паління та алкоголю, негативного впливу комп'ютера, небезпечної поведінки є відображенням стереотипізованих поглядів дорослих.

Результати дослідження сформованості емоційно-ціннісного компонента засвідчили, що респонденти обох статей достатньо високо ставлять здоров'я у власній ієрархії цінностей (1 і 2 місце). Проте, було констатовано факт ранньої гендерної стереотипізації щодо особистісних рис та якостей. Майже всі дівчатка (94,4%) зазначали у собі фемінні риси (спокійна, слухняна, обережна тощо), тоді як хлопчики (51,6%) – маскулінні (безстрашність, лідерство, неохайність та інші). У ставленні до батьків теж виявлено статеву диференціацію. Зокрема, діти (приблизно 50% дівчаток і 45% хлопчиків) надають перевагу спілкуванню із матір'ю, тоді як значно менше респондентів (близько 10,0% дівчаток та 15,0% хлопчиків) – з татами. На нашу думку, це свідчить про головну роль матері у вихованні та опіці дітей та дистанційованість татів від сімейно-побутових справ. З'ясовано, що уявлення дітей корелюють із гендерностереотипними діями та інтересами, їхньою статевовідповідною поведінкою у ставленні до однолітків.

Рівень сформованості поведінкового компонента валеологічної культури теж є низьким, оскільки дівчатка та хлопчики недостатньо проявляють ініціативу та бажання до збереження власного здоров'я, є пасивними у дотриманні навичок здорового способу життя та розпорядку дня. Лише частина старших дошкільників (30,5% дівчаток і 26,4% хлопчиків) роблять ранкову зарядку, решта замість сніданку – переглядають мультфільми по телевізору чи грають на комп'ютері. З'ясовано, що 48,5% дівчаток і 38,5% хлопчиків мають необхідні для свого віку навички самообслуговування, діти не диференціюють домашні обов'язки та доручення на дівчачі і хлопчачі. Виявлено ширший спектр доручень та обов'язків у сільських дітей порівняно з міськими, більш універсальний набір навичок самообслуговування, наприклад, дівчатка і хлопчики із сіл частіше допомагають батькам доглядати молодших братів і сестер, працювати в саду та на земельній ділянці.

Більшість старших дошкільників (72,8% дівчаток і 70,5% хлопчиків) дружать однакової мірою із дівчатками і хлопчиками та надають перевагу іграм у змішаних групах. Проте виявлені статеві відмінності, які стосуються комп'ютерних ігор: дівчатка переважно вибирають ігри з жіночими сферами діяльності, тоді як хлопчики надають перевагу маскулінним.

Таким чином, виявлено різні рівні сформованості валеологічної культури у дівчаток і хлопчиків. Зокрема, у 48,1%:49,7% відповідно констатовано низький, у 32,8%:33,7% – середній і лише у 19,1%:16,6% – достатній рівень її сформованості. Результати констатувального експерименту засвідчили, що освітній процес у дошкільному навчальному закладі не у достатній мірі враховує нові теоретичні і практичні досягнення наук щодо валеологічної культури та сучасні науково-методичні підходи (гендерний, особистісно-орієнтований) до її формування в дитячому віці. Це зумовило розробку авторської

програми педагогічного супроводу із врахуванням гендерного чинника для роботи із старшими дошкільниками «Дівчаткам і хлоп'яткам про здоров'я та гендер». Програма побудована відповідно до змістових ліній розвитку дитини старшого дошкільного віку, що виділені у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» та складових валеологічної культури [1, с. 209].

Засадничими у розробці авторської програми стали настанови гуманістичної педагогіки (Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Русова, К. Ушинський та інші). Унікальність «гендерної матриці» української педагогічної спадщини полягає у створенні культуротворчого соціуму для розвитку ідей сучасного гендерного виховання у дошкільних навчальних закладах, побудованих на таких принципах: рівності, діалогічного спілкування, спільної участі дорослих і дітей в організації життя групи, які забезпечують рівні можливості хлопчиків та дівчаток, адже орієнтовані на кожен дитину як на індивідуальність [6; 9].

Засади гендерного виховання старших дошкільнят визначили зміст та зумовили вибір інтерактивних форм та методів роботи у дошкільному навчальному закладі (табл. 1).

У процесі формувального етапу дослідження ми виходили з того, що розроблені методичні рекомендації є цікавими, інформативними, прикладними, пізнавальними та творчими. У свою чергу це забезпечить формування успішної, креативної та соціально адаптивної особистості з достатнім рівнем

Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

Лінія розвитку	Складова валеологічної культури	Методи роботи зі старшими дошкільниками
Фізичний	Фізична	Квест «Ми веселі здоров'ятка – спритні хлопчики й дівчатка!»; перегляд та обговорення мультфільму «Смішарики»; рухливі ігри; театралізовані музично-ритмічні заняття; міні-флешмоби, банси.
Соціально-моральний	Соціальна	Колективний проект – виготовлення стіннівок; аналіз поведінки літературних героїв; перегляд та обговорення мультфільму «Смішарики»; сюжетно-рольові ігри; театралізовані музично-ритмічні заняття; бесіди на валеологічну та гендерну тематику; інтерактивні заняття «Хлопчики і дівчатка на спортивному майданчику».
Емоційно-ціннісний	Психічна і духовна	Індивідуальний проект «Моя квітка здоров'я»; перегляд та обговорення мультфільму «Смішарики»; інтерактивне заняття «Мої таланти та захоплення»; проблемно-пізнавальні ситуації.

валеологічної культури.

Отже, валеологічна культура означена складним, багатовимірним, інтегрованим феноменом, складовою загальнолюдської культури, спрямованою на зміцнення та збереження здоров'я людини, засвоєння норм, принципів і традицій здорового способу життя, перетворення їх на особистісні цінності. Установлено взаємозв'язок валеологічної культури з здоров'ям, здоровим способом життя, що дало підстави у її структурі виділити такі складові: фізичну, соціальну, психічну та духовну. Розгляд проблеми у ґендерній парадигмі дозволив виявити специфіку становлення особистості у старшому дошкільному віці як суб'єкта первинної ґендерної соціалізації залежно від соціалізуючих чинників крізь призму двох підходів: статеводиференційованого та ґендерного. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили недостатній рівень сформованості валеологічної культури у дівчаток і хлопчиків старшого дошкільного віку, наявність ґендерних стереотипів у їхніх валеологічних уявленнях і поведінці. Розроблена авторська програма педагогічного супроводу у дошкільних навчальних закладах була спрямована на підвищення рівнів сформованості валеологічної культури у старших дошкільників та забезпечення дотримання принципів ґендерної рівності.

Подальші дослідження стосуються впровадження інноваційних ґендерно-чутливих практик щодо формування валеологічної культури у старших дошкільників у освітньо-виховне середовище дитячих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / наук. ред. та упоряд. О. Кононко; [2-ге вид, випр.]. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Бех І. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.
3. Говорун Т. Ґендерна психологія: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Т. Говорун, О. Кікінежді – К.: Академія, 2004. – 308 с.
4. Ґендерні стандарти сучасної освіти: збірка рекомендацій. – К., 2010. – Частина 1. – 328 с. (Програма розвитку ПРООН в Україні).
5. Єремєєва В. Хлопчики і дівчатка – два різні світи. Нейропсихологи – вчителям вихователям, батькам, шкільним психологам / В. Єремєєва, Т. Хризман. – М.: Лінка–ПРЕСС, 2000. – 184 с.
6. Кікінежді О. Ґендерне виховання дошкільнят: [навчально-методичний посібник] / О. Кікінежді, Т. Говорун, І. Шульга; [2-ге вид, доп.]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. – 2015. – 192 с.
7. Кравець В. Історія ґендерної педагогіки: [навч. посіб.] / В. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440 с.
8. Максименко С. Генеза здійснення особистості / С. Максименко. – К.: ТОВ

- «КММ», 2006. – 240 с.
9. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / С. Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн.2. – 318 с.
 10. Штылева Л. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. Штылева. – М.: ПЕРСЕ, 2008. – 316 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Bazova prohraha rozvytku dytyny doshkil'noho viku "la u Sviti" / nauk. red. ta uporiad. O. Kononko; [2-he vyd, vypr.]. – K.: Svitych, 2008. – 430 s.
2. Bekh I. Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. / I. Bekh. – K.: Lybid', 2003. – 280 s. – Kn. 1: Osobystisno-oriientovanyi pidkhd: teoretyko-tekhnohichni zasady.
3. Hovorun T. Genderna psykhohohiia: [navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl.] / T. Hovorun, O. Kikinezhdz – K.: Akademiia, 2004. – 308 s.
4. Genderni standarty suchasnoi osvity: zbirka rekomendatsii. K., 2010. – Chastyna 1. – 328 s. (Prohraha rozvytku PROON v Ukraini).
5. Yermieieva V. Khlopchyky i divchatka – dva rizni svity. Neiropsykhohohy – vchyteliu, vykhovateliam, bat'kam, shkil'nym psykhohoham / V. Yermieieva, T. Khryzman. – M.: Linka-PRESS, 2000. – 184 s.
6. Kikinezhdz O. Genderne vykhovannia doshkil'niat: [navch.-metod. posib.] / O. Kikinezhdz, T. Hovorun, I. Shulha; [2-he vyd, dop.]. – Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan. – 2015. – 192 s.
7. Kravets' V. Istoriia gendernoi pedahohiky: [navch. posib.] / V. Kravets'. – Ternopil': Dzhura, 2005. – 440 s.
8. Maksymenko S. Heneza zdiisnennia osobystosti / S. Maksymenko. – K.: TOV «KMM», 2006. – 240 s.
9. Rusova S. Vybrani pedohohichni tvory: u 2 kn. – K.: Lybid', 1997. –Kn. 2. – 318 s.
10. Shtyleva L. Faktor pola v obrazovanii: gendernyi podkhd i analiz / L. Shtyleva. – M.: PERSE, 2008. – 316 s.

І. М. Шульга. Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина.

Формирование валеологической культуры у старших дошкольников: гендерный аспект.

I. Shulha. Ternopil' National Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University, Ternopil', Ukraine.

The forming of valeological culture of senior preschoolers: gender aspect.

E-mail: iruna.shulga@yandex.ua

ЯКИМЧУК Ю.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, Хмельницький
національний університет,
м. Хмельницький, Україна

РОЗВИТОК ТЕОРІЙ МОТИВАЦІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті подано опис історії розвитку вчень про мотивацію в зарубіжній психології. Визначено особливості біхевіористської теорії мотивації, теорій потреб, намірів. Охарактеризовано дві теорії внутрішньої мотивації: теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раєна та теорії потоку М. Чіксентміхалі. У статті зазначено, що основною відмінністю теорії внутрішньої мотивації від попередніх вчень є те, що за цією теорією мотивація не розглядається як відповідь на зовнішні стимули чи внутрішні потреби, а як самодетермінація намірів та саморегуляція дій. У статті також описано, як мотиваційні теорії застосовуються у навчальному процесі для формування мотивації студентів виконання навчальних завдань. Автор також підкреслює, як знання різних теорій мотивації викладачами може допомогти зрозуміти поведінку студентів при виконанні навчальних завдань.

Ключові слова: мотивація, теорії потреб, теорії намірів, теорії внутрішньої мотивації.

В статье описывается история развития учений о мотивации в зарубежной психологии. Определены особенности бихевиористической теории мотивации, теорий потребностей и намерений. Охарактеризованы две теории внутренней мотивации: теории самодетерминации Е. Деси и Р. Раена и теории потока М. Чиксентмихали. В статье указано, что основным отличием теорий внутренней мотивации от предыдущих учений является то, что в соответствии с этой теорией мотивация не рассматривается как реакция на внешние стимулы или внутренние потребности, а как самодетерминация намерений и саморегуляция действий. В статье описано, как используются теории мотивации в учебном процессе для формирования мотивации студентов выполнения

учебных заданий. Автор также подчеркивает, что знание теорий мотивации преподавателями может помочь понять поведение студентов при выполнении учебных заданий.

Ключевые слова: мотивация, теории потребностей, теории намерений, теории внутренней мотивации.

The description of motivation theories development in foreign psychology is given in this article. The peculiarities of behavior theory, theories of needs and goal theories are found out. Two intrinsic motivation theories are described: self-determination theory by E. Deci and R. Ryan and flow theory by M. Csikszentmihalyi. It is mentioned in this article that the main difference of intrinsic motivation theories from previous ones is that according to this theory motivation is not considered as response to some external stimuli or inner needs, but as a self-determination of goals and self-regulation of actions. The article describes how motivation theories can be applied in learning setting to motivate students to carry out learning tasks. The author also stresses that knowledge of different motivation theories by teachers can help them understand students' behavior while fulfilling learning tasks.

Key words: motivation, need theories, goal theories, intrinsic motivation theories.

Проблема мотивації та мотивів поведінки є однією з головних у психологічній науці. Мотивація є предметом пильної уваги в психології, накопичений великий досвід дослідження цього явища. Однак незважаючи на це, відсутня єдина точка зору на сутність цього поняття, що ускладнює його дослідження й здійснення практичної діяльності з мотивації навчальної діяльності студентів.

Мотивація – це теоретичний концепт, що вживається для пояснення ініціації, спрямованості, інтенсивності та наполегливості поведінки, особливо цілеспрямованої.

Проблемою мотивації в зарубіжній психологічній школі займалися К. Альдерфер, А. Маслоу, М. Форд, М. Чікцентміхалі. Кожна теорія мотивації, представлена цими вченими, привносила нові риси в розуміння мотивації як явища, давала поштовх для створення методик формування та вимірювання рівня розвитку мотивації навчальної чи професійної діяльності особистості.

Метою цієї статті є вивчення еволюції розуміння мотивації у зарубіжній психології.

У статті ми розглянемо, як змінювалися погляди на сутність та психологічні особливості мотивації в теорії біхевіоризму, мотиваційних теоріях

потреб, намірів, у вченнях про внутрішню мотивацію.

Біхевіористи описували, як люди реагують на базові зовнішні стимули. Філософською основою біхевіоризму є емпіризм. Емпіристи вважали, що людина може пізнати тільки те, що сприймається органами чуття: зором, дотиком, слухом, нюхом, смаком. Істинність знань перевіряється через спостереження та експеримент. Згідно з емпіристами, людина оволодіває знаннями шляхом формування різноманітних асоціацій між різними аспектами буття, які можуть сприйматися органами чуття.

Біхевіористи намагаються пояснити процес оволодіння новими знаннями через виявлення закономірностей формування асоціативних зв'язків між зовнішніми факторами та поведінкою істоти, яка виникає як реакція на дані фактори. Зовнішній фактор називається стимулом (S), а поведінка істоти – реакцією (R).

Біхевіористи намагались виявити універсальні закони сутності процесу навчання безвідносно до того, хто навчається: людина чи тварина. Більш того, вони надавали перевагу дослідженню процесу навчання саме тварин, тому що у цьому випадку всі зовнішні фактори могли бути жорстко зумовленими. Вчені досліджували, як тварини – переважно голуби чи білі пацюки – вчаться виконувати певне завдання у лабораторних умовах, а висновки ставали універсальними і для тварин, і для людей.

Пояснюючи, як встановити та зберігати бажані зразки поведінки, біхевіористи звичайно говорять про контроль, а не про мотивацію. Вони говорять про використання підкріплення, «щоб підвести поведінку під контроль стимула». Стимул – це ключ, який підказує студентам, що певні форми поведінки є бажаними в цій ситуації та що такі зразки поведінки дадуть їм доступ до підкріплення. Якщо студенти не можуть виконати бажані зразки поведінки відразу, то поступове покращання досягається шляхом методу успішних апроксимацій, запропонованого Ф.Б. Скінером. Сутність методу полягає у тому, що підкріплюються поведінкові акти, які спочатку є доволі віддаленими від бажаних. З часом поведінка стає все ближчою та ближчою до бажаної. Застосовуючи метод успішних апроксимацій, Б.В. Скінер навчив голуба виконувати невеликі уривки музичних творів [7, 34].

Метод успішних апроксимацій може виконуватись і у процесі мовної підготовки студентів, переважно на заняттях з іноземної мови. Наприклад, спочатку можна підкріплювати любую спробу студентів спілкуватись іноземною мовою (навіть у тому разі, якщо вони роблять багато фонетичних та граматичних помилок, мають невеликий лексичний запас, не вміють правильно підбирати мовні структури в залежності від контексту мовлення). З часом підкріплюється тільки мовлення, що стає ближчим і ближчим до нормативного.

Ще одним методом, що був запропонований Б. В. Скінером, є метод програмованої інструкції. Цей метод виник на основі теорії оперантного зумовлення та тісно пов'язаний з методом успішних апроксимацій. Складний навчальний матеріал розбивається на невеликі порції, що сліднують одна за одною у логічній послідовності. Спочатку студентам задаються питання, відповіді на які вони вже знають. Нова інформація подається невеликими порціями та супроводжується запитаннями. Перехід до наступної порції матеріалу відбувається за тієї умови, якщо відповіді до попереднього матеріалу є правильними. Це і є підкріпленням. Програми будуються за двома принципами: лінійним та розгалуженим. Лінійний принцип передбачає однакову послідовність кроків для всіх студентів. Розгалужений принцип передбачає перехід до наступного етапу студентів, які дали правильні відповіді на запитання до попередньої порції матеріалу. Студенти ж, які не справились з запитаннями, отримують додаткові пояснення та продовжують опрацьовувати попередню інформацію. Застосування цього методу призводить до засвоєння студентами великого обсягу складного матеріалу за рахунок його чіткої структуризації та логічної послідовності подачі. Запропонований метод індивідуалізував навчальний процес і забезпечив студентів засобами самоконтролю.

Багато сучасних комп'ютерних програм складається за методом програмованої інструкції. Студенти отримують комп'ютерні інструкції, що супроводжуються тестом. Якщо вони виконують тестові завдання правильно, то відбувається перехід до наступного уроку. У разі наявності помилок вони мають виконати ще раз завдання до попереднього уроку чи отримують додаткові комп'ютерні інструкції до попереднього матеріалу. Такий підхід називається інструкцією за допомогою комп'ютера.

Методи, запропоновані вченими-біхевіористами, широко використовуються в психології, методиці навчання та в педагогіці. Багато чого з культури навчальних закладів відображає біхевіористський підхід до мотивації, особливо система оцінювання, табелі, рейтинги, система нагородження почесними грамотами. Біхевіористські правила призводять до методу «кнути та пряника»: викладачам радять підкріплювати поведінку студентів, якщо вони докладають бажані зусилля у процесі навчання, та не підкріплювати поведінку студентів, якщо цього не відбувається. У разі ж постійної невідповідної поведінки застосовують покарання.

З іншого боку, навчання є набагато складнішим процесом, ніж механістичне набуття нових навичок. Ні один із запропонованих ними методів не дає змоги враховувати індивідуальні психологічні особливості студента та розглядати його не тільки як об'єкт навчання, але й як суб'єкт.

Біхевіористські моделі мотивації, які регулюють зразки поведінки студентів через підкріплення все ще застосовуються в навчальних закладах, хоча

більшість з них еволюціонували в більш складні форми, які беруть до уваги принаймні певні думки студентів щодо навчання.

Згодом стали застосовуватися когнітивні моделі мотивації, які наголошують на важливості таких суб'єктивних досвідів, як потреби студентів, їхні наміри або погляди щодо мотивації. Ці моделі включають концепцію підкріплення, але пояснюють її дію, беручи до уваги когніцію студентів. Іншими словами, ступінь, до якої виконання завдання мотивується певним підкріпленням, залежить від його цінності з точки зору студентів, від того, чи очікують вони його після виконання роботи, чи вірять, що вони можуть виконати завдання успішно, а також чи вважають, що дії, спрямовані на отримання доступу до підкріплення варті затраченого часу, зусиль та втрачених можливостей щодо виконання альтернативних дій.

Теорії потреб були серед перших теорій мотивації, що з'явилися як альтернативні теоріям біхевіористичного підкріплення. Ці теорії пояснюють поведінку як відповідь на потреби, які відчуває людина. Потреби можуть бути вродженими та універсальними (самозбереження, голод, спрага) чи набутими у процесі культурного досвіду та розвинуті до певного ступеня у різних людей (досягнення, афіліація, влада).

Труднощі застосування теорії потреб пов'язані з складністю створення переконливої наукової підтримки для структуризації списків потреб. Проте, одна мотиваційна модель, що базується на теорії потреб, залишилась популярною та впливовою: ієрархія потреб людини Абраама Маслоу.

А. Маслоу запропонував ієрархію потреб в такій послідовності пріоритетів.

1) фізіологічні потреби (сон, спрага); 2) потреби безпеки (свобода від небезпеки, тривоги, психологічних погроз); 3) соціальні потреби (сприйняття батьками, вчителями, друзями); 4) потреби у визнанні та повазі (досвід, майстерність, впевненість у своїх здібностях); 5) потреби самореалізації (креативне самовираження, задоволення цікавості) [6].

Ієрархічна модель передбачає, що потреби мають задовольнятися у поданій послідовності. Без задоволення потреб нижчого щабля ієрархії потреби вищого щабля навіть не усвідомлюються. Фізіологічні потреби є базовими для виживання, і якщо їх задовольнити, можна спрямувати увагу на задоволення потреб вищого щабля ієрархії. Після задоволення фізіологічних потреб та потреб безпеки люди можуть оцінити теплі особистісні стосунки, тому соціальні потреби можуть мотивувати їхню поведінку. У разі задоволення соціальних потреб люди можуть почати намагатись задовольнити свої потреби у визнанні та повазі, після чого мотивуються потреби самореалізації.

Ієрархія Маслоу означає, що, якщо студенти, які приходять в навчальний заклад, стомлені чи голодні, вони не можуть зануритися в навчальний про-

цес. Так само студенти, які почувають тривогу, не можуть творчо працювати над завданнями.

Проте, студенти не завжди діють за ієрархією А. Маслоу. Вони можуть позбавляти себе сну, щоб оволодіти знаннями, або навчатися незважаючи на втому, голод чи особистісні проблеми. В цілому, проте, ієрархія А. Маслоу є корисною мотиваційною моделлю. Тому для пояснення мотивації навчальної діяльності студентів необхідно знати про рівень задоволення нижчих потреб за ієрархією А. Маслоу.

Теорія Клайтона Альдерфера – це модифікація ієрархії потреб А. Маслоу. Замість п'яти ієрархічно розташованих потреб К. Альдерфер запропонував три категорії потреб, а саме: існування, зв'язку та росту [1]. Потреба існування відповідає фізіологічним потребам та потребам безпеки ієрархії А. Маслоу, потреби зв'язку відповідають соціальним потребам, а росту – потребам у визнанні та повазі та потребам самореалізації за А. Маслоу.

Теорія К. Альдерфера не розподіляє потреби у якомусь певному порядку. Вчення просто констатує, що потреба може діяти у якийсь час. Значення цієї теорії полягає в тому, що ми маємо знати, які потреби мотивують поведінку людини у певній ситуації.

Біхевіористична теорія підкріплення та теорія потреб описували мотиваційні дії людини як реакцію на тиск зовнішніх стимулів чи внутрішніх потреб. Поступово вчені почали підкреслювати активність самої людини, адже часто вона сама вирішує, що вона хоче зробити та навіть їй це робити.

Відображуючи цю еволюцію поглядів, акценти змінилися від обговорення потреб до обговорення намірів. М. Форд запропонував теорію мотивації, яка включає 24 наміри, упорядкованих у 6 категорій [5].

1. Афективні наміри: розваги, рівновага, щастя, приємні відчуття, фізичне здоров'я.
2. Когнітивні наміри: дослідження для задоволення власної цікавості, участь у креативній творчості, позитивна самооцінка.
3. Суб'єктивні організаційні наміри: єдність (переживання духовного відчуття гармонії з іншими людьми, природою або вищими силами) і трансцендентність (переживання оптимальних та екстраординарних станів, які знаходяться за межею звичайного досвіду).
4. Соціальні відносини, що впливають на самоствердження: переживання відчуття індивідуальності, самодетермінації, вищості від інших та отримання ресурсів (одержання матеріальної та соціальної підтримки від інших).
5. Наміри інтегративних соціальних відносин: приналежність до групи, соціальна відповідальність (виконання своїх етичних та соціальних зобов'язань), неупередженість (просування чесності та справедливо-

сті) та забезпечення ресурсами (надання матеріальної та соціальної підтримки іншим).

6. Наміри виконання завдань: майстерність, креативність, менеджмент (виконання щоденних завдань організовано та ефективно), матеріальне благополуччя, захищеність.

Список М. Форда надзвичайно довгий. Представники теорії намірів зазвичай працюють з більш простою таксономією, яка містить набагато менше категорій намірів. Вони більш зручні та гнучкі в застосуванні. Але з іншого боку, більш розширені списки дають викладачеві, який шукає шляхи мотивації навчальної діяльності студентів, зрозуміти, наскільки різноманітними, неоднозначними, а іноді й суперечливими є причини поведінки студентів.

Ця теорія розглядає наміри, які вибирають люди у ситуаціях досягнення. Якщо студенти обирають наміри навчання, вони концентруються на намаганні вивчити матеріал, який їм необхідно знати для успішного виконання завдання. Якщо студенти обирають наміри особистісного включення, то вони більше сфокусовані на собі, ніж на завданні, особливо коли вони зазнають невдачі. Вони більше зацікавлені у збереженні свого уявного образу та репутації здібної людини, ніж на навчанні. Коли ж студенти обирають наміри уникання роботи, вони відмовляються прийняти виклики досягнення, а натомість намагаються мінімізувати час та зусилля, які вони докладають для виконання завдання.

Прихильники теорії намірів надали велику кількість інформації про особистісні риси та ситуативні характеристики, що передбачають вибір того чи іншого наміру в різних ситуаціях. Інші науковці дослідили когнітивний та емоційний досвід, що впливає на вибір наміру (очікування успіху чи уникнення невдач, співвіднесення успішності та причин, що на неї впливають) та шляхи, за допомогою яких ці мотиваційні фактори впливають на якість участі студентів у навчальному процесі та на рівень їхнього успіху. Застосування теорії намірів у навчальному процесі полягає у встановленні довірчих стосунків, що заохочує студентів обирати наміри навчання, а також в уникненні створення тиску, що схиляє студентів до обирання намірів особистісного включення або намірів уникання роботи. Іншими словами, коли умови, запропоновані теоретиками теорії намірів, виконуються в навчальному процесі, то студенти можуть сфокусуватися на навчанні, не відволікаючись від навчання через страх перед невдачею чи несприймання завдань, тому що студенти їх вважають непотрібними чи невідповідними [2, 6 - 7].

Перехід від уявлення про мотивацію як відповідь на стимули чи потреби до розуміння мотивації як самодетермінації намірів і саморегуляції дій найбільш очевидний в теоріях про внутрішню мотивацію. Прихильники цих теорій бачать причини дій людини скоріше у тому, що вона хоче це робити, ніж у

тому, що у неї є на це потреба.

Теоріями внутрішньої мотивації є теорія самодетермінації та теорія потоку.

Прототипом самодетермінованої поведінки є внутрішньо мотивована дія, що включає цікавість, дослідження, спонтанність та інтерес до оточення. Ми виконуємо внутрішньо мотивовані дії, тому що ми цього хочемо. Ці дії не потребують ніякого мотиваційного підкріплення. Єдиною необхідною «винагородою» є спонтанний інтерес і задоволення, яке ми відчуваємо під час виконання цих дій.

Теорія самодетермінації відмічає, що соціальні контексти спонукають до внутрішньої мотивації, коли вони задовольняють три внутрішні психологічні потреби: компетентність (розвиток умінь для маніпуляції та контролю середовища), автономність (самодетермінацію у вирішенні що робити і як це робити) та відносини (афіліацію з іншими через просоціальні відносини). Іншими словами, люди за своєю сутністю вмотивовані, щоб відчувати зв'язок з іншими в соціальному середовищі, щоб діяти ефективно в цьому середовищі, щоб мати відчуття власної ініціативи при виконанні певних дій. Студенти будуть внутрішньо вмотивовані під час навчальної діяльності за умови задоволення вищеописаних потреб компетентності, автономності та відносин. За відсутності такої підтримки студенти почуватимуться скоріше підконтрольними, ніж самодетермінованими, і їх мотивація буде скоріше зовнішньою, ніж внутрішньою. Теорія самодетермінації була викладена в працях Е. Десі та Р. Райена [4].

У своїй концепції потоку М. Чіксентміхалі описав переживання людини, коли вона діє під впливом внутрішньої мотивації. Він розвинув цю концепцію після опитування людей про їхні суб'єктивні переживання в той час, коли вони занурені в діяльність, яка їм подобається. Він очікував отримати результат, що більшість переживань потоку приходить на моменти відпочинку та розваг. Натомість він зафіксував найбільше переживань потоку під час виконання цікавих завдань, які вимагають розумових і фізичних здібностей. Вчений визначив вісім характеристик потоку.

1. Діяльність має чіткі цілі та забезпечує невідкладний зворотній зв'язок щодо ефективності наших дій.
2. Рівень умінь має бути відповідним щодо викликів діяльності.
3. Дія та сприйняття зливаються; відчувається тільки односпрямованість свідомості.
4. Концентрація на завданні, яке виконується; неважливі стимули зникають з свідомості; турботи та проблеми на якийсь час забуваються.
5. Відчуття потенційного контролю.
6. Втрата самосвідомості, трансцендентність меж Я, відчуття зростання

та відчуття себе частиною якоїсь більшої сутності.

7. Змінене відчуття часу, який, здається, проходить швидше.
8. Відчуття стають важливими: робота стає вартою виконання заради самої себе [3].

Людина, як правило, відчуває стан потоку, коли вона занурена у виконання якоїсь важливої справи. Вона концентрується на виконанні завдання, не думаючи про успіх чи невдачу, нагороду чи покарання.

Отже, ми розглянули сутність розуміння мотивації біхевіористами, представниками теорій потреб та намірів, а також вченням про внутрішню мотивацію. При цьому відбувся перехід від уявлення про мотивацію як відповідь на стимули чи потреби до розуміння мотивації як самодетермінації намірів і саморегуляції дій.

Подальшим дослідженням цього питання може стати вивчення проблеми формування мотивації студентів вивчення певних предметів.

Список використаних джерел:

1. Alderfer C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs // *Organizational Behavior and Human Performance*. – Vol. 4. – P. 142 – 175.
2. Brophy J. (2004). *Motivating students to learn.* - Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
3. Csikszentmihalyi M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium.* - New York: Harper Collins.
4. Deci E, Ryan R. (1991) A motivational approach to self: Integration in personality // *Nebraska Symposium on Motivation*. – Vol. 38. – Perspectives on motivation. – Lincoln: University of Nebraska Press. - P. 237 – 288.
5. Ford M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs.* - Newbury Park, CA: Sage.
6. Maslow A, H. (1943) A Theory of Human motivation // *Psychological review*. – Vol. 50. – P. 370 – 396.
7. Skinner B.F. (1950) Are Theories of Learning Necessary? // *Psychological Review*. – Vol. 57. – P. 193 – 216.

Ю. В. Якимчук. Хмельницький національний університет, Хмельницький, Україна.
Развитие теорий мотивации в зарубежной психологии.

Y. V. Yackymchuk. Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine.
Development of motivation theories in foreign psychology.

E-mail: yackymchuk@rambler.ru

ЗМІСТ

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

АВРАМЕНКО А.І. , Формування умов психолого-педагогічної готовності майбутніх медичних працівників до професійної самоосвіти в умовах інформаційно-навчального середовища	8
АРТЁМЕНКО В.В., НОСЕНКО В.М., БЕРЛИНСКАЯ Л.И. , Проблемно-ориентированный подход в системе симуляционного обучения медицинских работников .	16
БАЛАГУРА О.О., САГАЙДАК І.С. , Самореалізація та самовдосконалення особистості як надійний ресурс та капітал сучасності	24
БАРАНОВСЬКА А.Л. , Тенденції розвитку авторських шкіл в Україні наприкінці ХХ століття	34
БАРСЬКА Г.О. , Психологічні особливості формування англomовної читацької компетенції студентів немовних ВНЗ	43
БЕЛОВА О.В. , Некоторые аспекты преподавания математики студентам с проблемами слуха в условиях евроинтеграции	54
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»)	62
БИЛОГУР В.Є., УШАКОВ В.С. , Шляхи формування соціально-професійної спрямованості майбутніх фахівців з фізичної культури й спорту	72
БОНДАРЕНКО И.В. , Сакральность собственных имен (на материале антропонимов)	82
БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А. , Развитие личности в персонологических построениях старшего поколения теоретиков «метафизики всеединства»: В.С.Соловьёв, С.Н. и С.Н.Трубецкие и др.	89
ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З. , Особливості професійно-творчого становлення особистості на стадії професійної освіти	104
ВАШАК О.О. , Становлення системи суспільного дошкільного виховання на Полтавщині у період кінця ХІХ – початку ХХ ст.	114

ГЛУБОКА І.О. , Соціально-психологічний тренінг для учнів професійно-технічних навчальних закладів з розвитку асертивної поведінки	124
ДІДИК Н.М., ЧЕКАНСЬКА О.А. , Змістові та процесуальні аспекти впровадження програми розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів	131
ДОБРОВОЛЬСЬКА Л.П. , Психолого-педагогічні проблеми діяльності вищих навчальних закладів у сфері духовного розвитку особистості.	139
ДОРОШ Т.Л. , Формування готовності студентів-музикантів до конкурсних виступів	148
ДРОБОТ О.В. , Системний підхід в психології професійної свідомості як єдність інтеграції й диференціації елементів	156
ДУБОВИК М.О. , Статева й гендерна ідентичність підлітків з розладами аутистичного спектра	166
ЗАГОРУЛЬКО Л.Л. , Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з німецької мови	180
КАПЛУНЕНКО Я.Ю., ЛЕНГ Т.М. , Профорієнтаційна діагностика: апробація та адаптація психодіагностичного комп'ютерного комплексу «профорієнтатор-ua»	187
КОЗИЧ І.В. , Асертивна поведінка – як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи	206
КОШОВА Ю.О. , Педагогічний вплив на формування позитивного соціально-психологічного клімату в студентській групі в умовах реформ освіти	214
КУКУЛЕНКО-ЛУК'ЯНЕЦЬ І.В. , Психодіагностика та психокорекція симптомокомплексу маскулінності/фемінності в структурі психіки жінки-педагога	223
КУЧЕР З.С. , Практико-орієнтований підхід у підвищенні якості професійної самоосвіти майбутніх інженерів-педагогів	232
ЛЕВЧЕНКО Ф.Г. , Професіоналізація особистості в системі опікант-наставник у процесі наскрізної підготовки	241
ЛОБОДА В.С. , Шляхи формування мотивації студентів до здорового способу життя (на прикладі майбутніх фахівців фармацевтичної галузі)	250
ЛУКІЯНЧУК А.М. , Структура професійно ідентичності майбутніх фахівців освіти	262
ЛУШИНА Т.О. , Проблема психологічної структури професійної самосвідомості у студентів сучасного технічного університету.	271
МАРЦЕНЮК М.О. , Ціннісне ставлення до здоров'я: психологічна сутність, особливості формування та розвитку	282

E.MELASHCHENKO, I.MALTSEVA , Innovation and scientific of technical creativity in modern ukrainian engineering	294
МОСКАЛЬОВ М.В. , Навчальна програма підготовки молодих педагогів до входження в освітню організацію	302
МУДРАК М.А. , Психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей студентів вищих навчальних закладів	312
ОСТОПОЛЕЦ И.Ю., ШАЙДА А.Г., ЯКОВЛЕВ А. , Роль экوفасилитации в формировании толерантности к неопределённости в ситуациях системных изменений . .	319
ПАВЕЛКІВ В.Р. , Аналіз проявів деструктивної агресії у субкультуральному просторі	328
ПЕЛИПЧУК С.М., ШТЕРМА Т.В. , Принципи організації навчальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних та психологічних дисциплін	353
ПЕТРОВСЬКА І.Р. , Соціальна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх психологів	362
PIVEN M.I. , Professional - educational space as precondition of professional and personal self-development of cadets-pilots	372
ПОПОВА А.О. , Соціальна робота в місцевих громадах в Сполучених штатах Америки: методи та моделі	383
РАГРИНА Ж.М. , Учет коммуникативных потребностей как условие эффективного обучения профессионально ориентированной диалогической речи иностранных студентов-медиков.	391
RAILIANOVA VIKTORIIA , Linguistics, psycholinguistics, neurolinguistics: useful developments for language educators.	400
РЯБОВА Ю.М. , Характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі.	408
САЗОНОВА О.В. , Індивідуально-психологічні особливості навчальної мотивації студентів .	416
СЕГЕНЬ ВОЙЦЕХ , Детская агрессия в восприятии педагогов-практиков	428
СИВОГРАКОВА З.А. , Можливості сучасних підходів психолого-педагогічної практики щодо розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ.	438
СІКУРА А.О. , Навчання і розвиток пізнавальних здібностей студентів при проведенні спостережень у предметних дослідженнях	446
СМАЛИУС Л. , Психологічні аспекти підготовки фахівців у вищій школі	454
СМАЛЬКО О.В. , Аналіз теорії та практики педагогічної науки з проблеми формування відповідального ставлення до батьківства	462
СНІГОВСЬКА О.В. , Детермінанти оптимізації міжкультурної комунікації майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища.	470

СПИЦЯ-ОРИЩЕНКО Н.А. , Теоретичні аспекти професійного самовизначення учнівської молоді	478
СТРАТАН-АРИШКОВА Т. , Авторська спроможність в духовному розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.	488
ТЕРНАВСЬКА Т.А. , Соціально-педагогічні умови формування етики пізнавальної діяльності студентів вчз.	497
ТОДОРЦЕВА Ю.В. , Умови та засоби самоосвіти майбутніх соціальних працівників conditions and resources of self-education of future social workers	505
ТОРБА Н.Г. , Психологічні чинники виникнення та профілактики конфліктів у педагогічному процесі	513
УСИК О.Ф. , Теоретичні засади формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів	523
ХІЦЕНКО Л.І. , Особливості формування професійної соціокультурної компетенції	533
ЧАЙКА О.М. , Структурні компоненти методики розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури.	542
ЧИЖМА Д.М. , Психологічна модель особистісної саморегуляції учнів підліткового віку	550
ШЕІНА О.О. , Теоретичні основи розвитку пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів	560
ШИНКАРИК М.І., ШАНДРУК С.К. , Підготовка фахівців соціогуманітарного профілю на засадах компетентнісного підходу	568
ШИЯН В.О. , Проектування педагогічного процесу як необхідна умова забезпечення особистісного зростання студента	578
ШУЛЬГА ІРИНА , Формування валеологічної культури у старших дошкільників: гендерний аспект	589
ЯКИМЧУК Ю.В. , Розвиток теорій мотивації в зарубіжній психології	598

CONTENT

A.I. AVRAMENKO. Formation of the conditions of psychological and educational readiness of future medical for professional self-learning under informational and educational environment.	8
V.V. ARTYOMENKO, V. M. Nosenko, L. I. Berlinskaya. A problem-based learning in the simulation training of medical workers.	16
H. A. BALAHURA, I. S. SAGAYDAK. Self-realization and self-improvement of the individual as a reliable resource and capital of today.	24
A. L. BARANOVSKA. Tendencies of the development of authorial schools in Ukraine at the end of the XX th century.	34
A. BARSKAYA. Psychological features of English reading competence formation of Non-Linguistic students.	43
O. V. BELOVA. PhD in Mathematics, Senior Lecturer at Department of Higher Mathematics.	54
E. V. BELOVOL, Z. V. BOYKO, I. V. RADYSH, E. YU. SHURUPOVA. Is it possible to slow down cognitive aging: changes in cognitive processes efficiency as the result of learning at the university? (Special program for "Third age" persons' education)... ..	62
V. BILOGUR, V. USHAKOV. Ways of formation of social-professional orientation of future specialists in physical culture and sport.	72
I.V. BONDARENKO. Sacredness of proper names (based on anthroponyms)... ..	82
A.A. BREUSENKO-KUZNETSOV. Development of personality in personological concepts of the senior generation of "all-unity metaphysics" theorists: V. S. Solovyyov, S. N. Trubetskoy, E. N. Trubetskoy, etc... ..	89
Y.Z. VASYLKEVYCH. Features of professional-creativity becoming of personality on the stage of trade education.	104
O.O. VASHAK. The forming of the public preschool education in Poltava region in the end of the XX–beginning of the XXI cent.	114
I.O. GLUBOKA. The socio-psychological training is for the students of vocational educational establishments with the development of assertive behavior.	124
N.M. DIDYK, O.A. CHEKANSKA. The content and procedural aspects of the implementation of the development program for professionally significant characteristics of personal maturity in future psychologists.	131
L.P. DOBROVOLSKA. Psychological-pedagogical problems of activity of higher educational institutions in the sphere of spiritual development.	139

T.L. DOROSH. Forming of readiness of students-musicians is to competitive performances.	148
O.V. DROBOT. Systemic approach in psychology of professional consciousness as a unity of integration and differentiation of elements.	156
M.O. DUBOVYK. Gender identity and gender role identity of adolescents with autism spectrum disorder.	166
L.L. ZAGORULKO. Activization educational and cognitive activity in the process competence formation during Deutsch classes.	180
Y.Y. KAPLUNENKO, T. M. LENG. Career guidance diagnostics: testing and adaptation of psycho-diagnosticcomputer system «proforientator-ua».	187
I.V. KOZYCH. Assertive behavior – as a new formation of conflict competence of the future teacher of the higher school.	206
Y. KOSHOVA. Pedagogical influence on the formation of positive social and psychological climate in student groups in the situation of educational reform.	214
I.V. KUKULENKO-LUKYANETS. Psychodiagnostic and psychocorrection of the symptom complex masculinity/femininity in the structure of the woman-educator's psychic.	223
Z. KUCHER. Practice-based approach to improving the quality of professional self-education of future engineers-teachers.	232
TH.G. LEVCHENKO. Professionalism of personality in optant-mentor system during continuous training.	241
V. LOBODA. The ways of formation of stutents'motivation to the healthy lifestyle (on the example of future specialists of pharmaceutical industry).	250
A. LUKIIANCHUK. The structure of the professional identity of future professionals in education.	262
T.A. LUSHINA. The problem of the psychological structure of professional identity of students of modern technical university.	271
M.O. MARTSENIUK. Evaluative attitude to health: psychological essence, formation and development peculiarities.	282
E. MELASHCHENKO, I. Maltseva. Innovation of scientific and technical creativity in modern ukrainian engineering.	294
M. MOSKALOV. Educational training program young teachers to join the educational organizations.	302
M.A. MUDRAK. Psycho-pedagogical conditions of development of creative abilities of students in higher education.	312
I.Y. OSTOPOLETS., A.G. SHAIDA, A. YAKOVLEV. Role of the ekofasilitation in the formation of tolerance for uncertainty in situations of systemic change.	319

V.R. PAVELKIV. The analysis of destructive aggression displays in a subcultural space.	328
S.M. PELYPCHUK, T. V. SHTERMA. The principles of students' educational activity organization in the process of pedagogical and psychological subjects study.	353
I.R. PETROVSKA. Social competence as a component of professional competence of prospective psychologists.	362
M.I. PIVEN. Professional-educational space as precondition of professional and personal self-development of cadets-pilots.	372
A.O. POPOVA. Social work in local communities in United States of America: methods and models.	383
Z.M. RAGRINA. Analysis of communicative needs for effective teaching professionally oriented dialogic speech of foreign medical students.	391
V. RAILIANOVA. Linguistics, psycholinguistics, eurolinguistics: useful developments for language educators.	400
Y.M. RIABOVA. General pedagogical conditions of future social worker's training to work in the multicultural society.	408
O.B. САЗОНОВА. Індивідуально-психологічні особливості навчальної мотивації студентів.	416
B. СЕГЕНЬ. Детская агрессия в восприятии педагогов-практиков.	428
Z.A. SYVOGRAKOVA Modern psycho-pedagogical practices approaches' features for the future specialists' professional competence development in high school.	438
A.A. SIKURA. Training and development of cognitive abilities of students during the observation case studies.	446
L.N. SMALYUS. Psychological aspects of training in higher school.	454
O.SMALKO. ANALYSIS of theory and pedagogical science practice problems in forming responsible attitude to parenthood.	462
O.V. SNIGOVSKA. Determinants of optimization of future specialists' intercultural communication in conditions of educational environment.	470
N.A. SPITSA-ORISHCHENKO. «Theoretical aspects of professional self-determination of pupils».	478
TETIANA STRATAN-ARTYSHKOVA. Author's ability is in spiritual development of future teacher of music.	488
T.A. TERNAVSKA. Socio-pedagogical conditions of forming students' ethics of cognitive activity at higher educational establishments.	497
Ю.В. ТОДОРЦЕВА. Conditions and resources of self-education of future social workers.	505
N.G. TORBA. Psychological factors and prevention of conflicts in pedagogical process.	513

O. USYK. Theoretical background of formation the sociocultural competence in future social workers.....	523
L.I. KHITSENKO. The peculiarities of professional socio-cultural competence formation.	533
O.M. CHAYKA. Structural components of the technique of development of creative independence of students in the study of technique of teaching foreign literature.....	542
D. CHYZHMA. Psychological model of personal self- regulation in adolescents.....	550
O. SHEINA. Theoretical bases of development of cognitive independence of university students. .	560
M.I. SHYNKARYK, S.K. SHANDRUK. Training of specialists of socio-humanitarian profile, based on the competence approach.....	568
V.O. SHYIAN. Designing of educational process as a necessary condition to ensure the student's personal growth.....	578
I. SHULHA. The forming of valeological culture of senior preschoolers: gender aspect	589
Y.V. YACKYMCHUK. Development of motivation theories in foreign psychology	598

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 15 березня 2015 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

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



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

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том V (65) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 618 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume V (65): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 618 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-617-7380-06-0
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.65.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.
© Видавництво «Друкарський двір Олега Федорова», 2015 р.

Видавець ФО-П Федоров О. М.,
«Друкарський двір Олега Федорова»
Адреса: а/с 24, Київ-205, 04205, Україна,

e-mail: relaks-oleg@yandex.ru

тел. +38050-38097-33

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 3668 від 14. 01. 2010 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 16.03.2015 р. Формат 60х84 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 38,6. Наклад 300 примірників. Зам. № 1991/5.