

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

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

IV (55)

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 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. 5, Том IV (55) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2014. – 530 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky 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. - 530 p.

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.

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(4)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2014.55.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2014 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2014 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 5, том IV (55), 2014 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

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**

**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**

АВЕРІНА К.С.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
кафедра практичної психології,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького,
м. Мелітополь

ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті представлено аналіз психологічних концепцій та підходів щодо вивчення соціальної активності учнівської молоді. Виділено основні якості особистості, що сприятимуть зростанню соціальної активності майбутнього фахівця.

Ключові слова: концепція, психологічний компонент, соціальна активність, учнівська молодь.

В статье представлен анализ психологических концепций и подходов к изучению социальной активности учащейся молодежи. Выделены основные качества личности, способствующие росту социальной активности будущего профессионала.

Ключевые слова: концепция, психологический компонент, социальная активность, учащаяся молодежь.

This paper presents an analysis of psychological concepts and approaches to the study of the social activity of students. The main personality traits that contribute to the growth of social activity of future specialists studying youth through different kinds of creative activities, taking into account the age and individual personality traits.

Key words: conception, psychological component, social activity, studying youth.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Соціальна активність як феномен в даний час привертає значну увагу з боку представників різних гуманітарних наук. Такий підвищений інтерес обу-

мовлений наступними факторами. По-перше, це процеси, що відбуваються у світі і країні: поява, поширення та ускладнення нового інформаційного простору, що формує нові потреби, особливості поведінки, стереотипи, уявлення та ідеали; глобальні міграційні процеси, що роблять актуальними питання соціально-економічної адаптації та активності людини. По-друге, у вітчизняній науці постало питання про уточнення і, можливо, нове наповнення самого поняття соціальної активності. Опис соціальної реальності та пов'язаних з нею феноменів, неможливо розглядати поза історичним та ідеологічним контекстом, що особливо актуально для вітчизняної науки.

Прикладне значення вивчення соціальної активності особливо цікаве в контексті дослідження молоді. Звернення до молодіжної проблематики було актуальним завжди, але в даний час є необхідним його переосмислення, що пов'язано з постійними змінами на рівні суспільства. При цьому не варто як ідеалізувати молодь, так і приписувати їй негативні характеристики - важливий адекватний сучасності опис її поведінки та включеність у соціальну реальність. Зростання соціальної активності учнівської молоді має не тільки відповідати викликам сучасності та забезпечувати вирішення складних соціально-практичних завдань із подолання руйнівних наслідків духовно-моральної кризи, а й сприяти психологічному зростанню особистості. Не випадково на всіх напрямках модернізації сучасних освітніх закладів в Україні приділяється багато уваги формуванню психологічних умов для зростання самостійності й відповідальності особистості, піднесенню її соціальної активності шляхом залучення до процесу реформування суспільних відносин, державного будівництва тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. У вітчизняній та зарубіжній науці проблема соціальної активності розроблялася в рамках наступних концепцій: у вивченні вікових особливостей молоді - підходи К. О. Абульхановой-Славської [1], І.Д. Беха [2], Л. І. Божович [3], О. Л. Омельченко [6], В. А. Петровського [7], Д. Й. Фельдштейна [10]; в контексті вивчення соціальної активності - роботи К. О. Абульхановой-Славської, Г. М. Андрєєвої, В. М. Маралова, Е. Л. Омельченко, В. А. Петровського, В. В. Радула [8], Д. Н. Узнадзе [9], К. І. Уманського, А. С. Чернишова, В. О. Ядова [12]; в якості загальних принципів детермінізму, об'єктивності, розвитку: суб'єктно-діяльнісний підхід К. О. Абульхановой-Славської, А. В. Брушлинського [4]; у концепції діяльнісного підходу А. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна; диспозиційної Узнадзе. При цьому кожен з напрямків має свій власний підхід до проблеми соціальної активності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активність особистості - це єдність відображення, вираження і реалізації зовнішніх і внутрішніх тенденцій у житті особистості. Активність - ціннісний спосіб моделювання, структуру-

вання і здійснення особистістю діяльності, спілкування і поведінки, завдяки якому вона набуває якості більш або менш автономної, цілісної та успішно функціонуючої системи в міжособистісному просторі. Активність виступає як спосіб оформлення потреби в мотиваційній сфері особистості, як спосіб репрезентації цієї потреби в світі, як своєрідна «заява» на її задоволення; активність, у свою чергу, виявляє умови задоволення потреб, тобто здійснює орієнтацію у світі під її кутом зору і тільки потім оформляє відповідну діяльність [1].

Рівень активності, її тривалість, стійкість та інші показники залежать від узгодженості та оптимальних поєднань різних компонентів: мотиваційного, емоційного та ін. Отже, залежно від способу зв'язку психічних і особистісних рівнів активність може набувати оптимальний або неоптимальний характер. Наприклад, підтримувати певний рівень активності можна двома способами: за рахунок емоційно-мотиваційного підкріплення або перенапруження усіх сил, що веде до стомлення, падіння активності.

Для найбільш повного розуміння соціальної активності як феномену не можна обійти увагою положення теорії установки Д. Н. Узнадзе. Установка ним розуміється як схильність суб'єкта, що виникає при передбаченні їм появи певного об'єкту і забезпечує стійкий цілеспрямований характер протікання діяльності по відношенню до даного об'єкту. Дане положення допомагає зрозуміти природу мотивації соціальної активності. Остання є здатність ініціювати просоціальну діяльність без зовнішнього поштовху [9, с. 47].

Спрямованість соціальної активності особистості в суспільстві проявляється в домінуючій мотивації. Сам мотив, включений у структуру будь-якої діяльності, припускає наявність цілей, певних способів дії, і коригується досягнутими результатами. Слід визнати, що цілепокладання включає в себе уявлення про кінцевий результат різних видів діяльності, тому даний кінцевий результат можна розглядати, як образ потрібного майбутнього. В ньому представлені параметри та умови тих ситуацій, в яких людина може максимально самореалізуватися у відповідність зі своїми потребами, отже, знайти такий стан, який суб'єктивно інтерпретується як щастя [8, с.116].

Диспозиційна концепція регуляції соціальної поведінки В. О. Ядова розширює розуміння установки і, відповідно, розуміння природи мотивації соціальної активності. Диспозицією особистості є ієрархічно організована система, вершину якої утворюють загальна спрямованість інтересів і система ціннісних орієнтацій як продукти впливу загальних соціальних умов, середні рівні - система узагальнених соціальних установок на багатоманітні соціальні об'єкти і ситуації, а нижній - ситуаційні соціальні установки як готовність до оцінювання та дії в конкретних («мікросоціальних») умовах діяльності. Вищі диспозиції найбільш стійкі, що забезпечується відносно більш високою ста-

більністю загальних соціальних умов діяльності особистості (стійкі особливості способу життя великих соціальних спільнот), активно впливають на диспозиції нижчих рівнів. Однак ситуаційні соціальні установки, на відміну від узагальнених, володіють відносною самостійністю, що забезпечує адаптацію особистості до мінливих (нестабільних) умов діяльності при збереженні стійкої цілісності її вищих генеральних диспозицій. Останні регулюють загальну спрямованість соціальної поведінки особистості, а диспозиції інших рівнів - поведінку в тій чи іншій сфері діяльності, спрямованість вчинків щодо певних соціальних об'єктів і ситуацій. Диспозиційна концепція дозволяє встановити зв'язок між соціологічними, соціально-психологічними та загальнопсихологічними підходами до вивчення соціальної поведінки особистості, а також звертає увагу на питання саморегуляції суб'єктом власної активності [12, с. 258].

Соціальна активність в студентському віці являє собою систему видів активності: міжособистісна, навчальна, суспільно-політична, трудова, кожен з яких має когнітивний, афективний і конативний (поведінковий) компоненти. Соціальна активність особистості майбутнього фахівця проявляється у професійно та особистісно значущих якостях, виступаючи інтегративною якістю, спрямованою на взаємодію з соціальним середовищем. Якості особистості в науковій літературі розглядаються як сукупність всіх соціально і біологічно обумовлених компонентів особистості, що зумовлюють її стійку поведінку в соціальному і природному середовищі.

В основі функціонування та адаптації учнівської молоді до соціально-активної діяльності, на думку О. Л. Омельченко, лежать наступні характеристики: індивідуалізм, схильність до свехмобільності і ризику, різноманітний трудовий досвід, престиж роботи в недержавних, комерційних і громадських структурах, ринковий кар'єризм, споживання як використання товарів, послуг та ідей для самореалізації та самопрезентації; домінування матеріальних цінностей над ідеологічними; професійний статус, якісну освіту і матеріальне благополуччя як маркери соціального успіху; гроші як прямий еквівалент свободи і незалежності; індивідуальна стилістика замість виховання колективом. Активність у свідомості молоді співвідноситься з можливістю самореалізації. Значну увагу в оцінці успішності цього процесу має орієнтація не на суспільство в цілому, а на ті групи, в які включений індивід [5].

Як зазначає М. В. Кожемякін у своєму дослідженні, динаміка соціальної активності молоді у студентському віці має свою специфіку в зв'язку з курсом навчання: на першому курсі - це активність в міжособистісних відносинах і дозвіллевих заходах, які є в даному контексті елементами ціннісної сфери особистості; на третьому курсі - це активна робота над собою у розвитку самооцінки та толерантності до фрустрацій; на четвертому - направленість на

виконання поставлених завдань та активна робота над собою в розвитку рівня домагань [5].

Соціальна активність студентів має різну вираженість у залежності від одержуваної спеціальності. Так, найвищий рівень соціальної активності М. В. Кожемякін виявив у студентів, які навчаються на «управлінських» спеціальностях, дещо менш соціальна активність виражена у студентів «допоміжних» спеціальностей і найменше соціальна активність виражена у студентів технічних спеціальностей. Дана ситуація, на його погляд, пов'язана з об'єктом праці, в першому і другому випадках - це людина, що сприяє прояву соціальної активності, в останньому випадку - це технічні засоби і знакові системи, що сприяють деякому відчуженню від соціуму і гальмують прояви соціальної активності.

Афективний і поведінковий компоненти активності більш виражені у студентів «допоміжних» і «управлінських» спеціальностей, ніж у студентів технічних спеціальностей. Індивідуально-психологічними умовами соціальної активності у студентів технічних спеціальностей є «розсудливість/імпульсивність»; у студентів «допоміжних» спеціальностей - «екстернальність/інтернальність»; у студентів «управлінських» спеціальностей - «розсудливість/інтуїція».

Розуміння психологічних особливостей соціально активної молоді є умовою для визначення напрямів психолого-педагогічного впливу з метою розвитку необхідних для сучасного суспільства соціально значущих форм і напрямків активності, а також включення молоді в життєдіяльність різних інститутів суспільства на рівні суб'єкта соціальної активності [11, с.18].

Розгляд представлених психологічних концепцій та підходів до вивчення соціальної активності учнівської молоді дає нам змогу виділити основні якості особистості, на наш погляд, які будуть сприяти зростанню соціальної активності майбутнього фахівця.

Серед представленого багатоманіття інтегративних якостей особистості ми відібрали ті, які найбільш відображають соціальну активність майбутнього спеціаліста і об'єднали їх в три основні групи: гуманістичні, ділові та громадянські.

Гуманістичні якості обумовлені моральними нормами і цінностями, а також системою установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), пов'язані із засвоєнням моральних норм. Гуманістичні якості включають в себе чесність, справедливість, доброзичливість, довіру до інших людей, товариствість, толерантність, чуйність і уважність. Всі гуманістичні якості носять активний і позитивний характер.

Ділові якості особистості виступають умовою працездатності особистості, широкого кругозору і глибоких знань у сфері своєї діяльності. Це певні

універсальні якості людини і професіонала (майбутнього фахівця), незалежно від конкретної сфери діяльності, в якій вона буде реалізовуватися в майбутньому, але завдяки яким вона може стати ефективніше інших. Ділові якості включають працелюбність, творче ставлення до роботи, цілеспрямованість, організованість, ініціативність, наполегливість, енергійність, самостійність і порядність.

Громадянські якості дозволяють особистості почувати себе юридично, морально й політично дієздатною. Включення групи громадянських якостей визначається їх популярністю в сучасному суспільстві. Формування громадянських якостей у студентів дозволить подолати такі негативні прояви як кар'єризм, відчуження людини від суспільства, вступ в асоціальні та антисоціальні неформальні групи. Громадянські якості включають в себе самовідданість особистості, вимогливість до себе, самокритичність, громадську активність, патріотизм, повагу до прав і свобод інших людей, порядність.

Висновки та перспективи дослідження.

Соціальна активність особистості - складне інтегральне утворення, що відіграє важливу роль в загальному рівні розвитку особистості, її здатності до самореалізації, ефективному функціонуванню в суспільстві. При цьому соціальна активність є важливою умовою успішної діяльності не тільки в сфері суспільно-політичних, трудових, навчальних, але й сприяє успішності у міжособових стосунках, надаючи особистості більш цілісний і різнобічний характер.

Соціальна активність здатна актуалізуватися при певних умовах, що говорить про можливість її формування і розвитку. При цьому необхідно враховувати зв'язок з нею як мінімум трьох блоків: комунікативного, блоку самооцінки і рівня домагань і ціннісного блоку.

- Комунікативний блок включає в себе особливості реагування на фрустраційні ситуації, підвищення толерантності до якої сприяє і підвищенню рівня активності. Сюди належить і нездатність адекватно будувати комунікативну діяльність. Зниження значень за цим параметром також сприятливо позначається на рівні соціальної активності, тобто для її здійснення необхідна наявність достатньо високого рівня розвитку комунікативних навичок.
- Блок самооцінки включає в себе ставлення до власної особистості, а також той рівень вимог до себе (у навчанні, професійній діяльності тощо), яку людина перед собою ставить. Відповідно, для підвищення рівня соціальної активності необхідна корекція самооцінки індивіда - її адекватне підвищення, що позначиться і на підвищенні рівня домагань, а слідом за ними і соціальної активності.
- Ціннісний блок представлений інтенціями активного діяльного життя.

Робота з системою цінностей є «ключем доступу» до соціальної активності особистості. Слід зазначити, що тут мова йде не стільки про вираженість цінностей активної життєвої позиції, скільки про збалансованість і центрованість загальної системи цінностей навколо цінності самої активності.

Перспективу подальшого вивчення соціальної активності ми бачимо у вивченні її в рамках вікових, тендерних та кроскультурних відмінностей, що дозволить більш глибоко і всебічно зрозуміти цей суспільно важливий феномен.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – 180 с.
2. Бех І.Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи: (до факультативного курсу “Основи гуманістичної моралі”) [Електронний ресурс] / І. Бех, Н. Ганнусенко, К. Чорна. – Режим доступу:
3. <http://uath.org/index.php?news=478>
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна - 2-е изд. - М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 352 с.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2003. - Т.24, № 2. - С. 15-17.
6. Кожемякин М.В. Психологические условия социальной активности молодежи в студенческом возрасте : автореф. дис.на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.05”Социальная психология “ [Електронний ресурс]. / Кожемякин Максим Валерьевич; ГОУ ВПО «Белгородский государственный университет». -
7. Режим доступу: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-psihologicheskie-usloviya-sotsialnoy-aktivnosti-molodyozhi-v-studencheskom-vozraste#ixzz3ihflkvxn>
8. Омельченко Е.Л. Краткий обзор отечественных и зарубежных теорий молодежи [Электронный ресурс] / Е.Л. Омельченко.
9. Режим доступу: <http://www.nextlap.ru/txt.php?nc=one&id=176>, 2007.
10. 7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 512 с.
11. 8. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект) : моногр. / В. В. Радул ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. - 256 с.
12. 9. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; пер. с грузинского

- Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. - М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. - 413 с.
13. 10. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн; НИИ общей и педагогической психологии Акад, пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
14. 11. Формування активної життєвої позиції молодого громадянина України: наук.-допом.бібліогр. покажч./упоряд.: Л.О. Пономаренко, Л.І. Ніколюк, Г.К. Черняєва та ін.; наук ред. П.І. Рогова, - К.: КНЕУ, 2002. – 141с.
15. 12. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. - М.: Добросвет, 2000. - 596 с.

БАРУЛІНА Ю.О.,
здобувач, кафедра педагогіки,
Криворізький педагогічний інститут,
ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються історико-педагогічні передумови формування ціннісно-смыслових орієнтацій учнів; проводиться аналіз поняття «цінність», «ціннісні орієнтації», «ціннісно-смыслові орієнтації» у процесі навчання як дидактична проблема; виводиться означення «цінності» у освіті сьогодення; доводиться, що головна цінність навчання це знання.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, ціннісно-смыслові орієнтації, знання, дидактика.

В статье рассматриваются историко-педагогические предпосылки формирования ценностно-смысловых ориентаций учащихся; проводится анализ понятия «ценность», «ценностные ориентации», «ценностно-смысловые ориентации» в процессе обучения как дидактическая проблема; выводится определение «ценности» в образовании современности; доказывається, что главная ценность обучения это знание.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, ценностно-смысловые ориентации, знания, дидактика.

The article examines historical and pedagogical backgrounds for the formation of value-semantic orientation of students; analysis of the concept of «value», «value orientation», «value-semantic orientation» in the learning process as a didactic problem; the notion of «value» in the modern education; it is argued that the main value of learning is knowledge.

Key words: value, value orientation, value-semantic orientation, knowledge, didactics.

Відношення зростаючої молоді до навчання, процесу отримання знань і умінь, їх придбання актуальне сьогодні як ніколи і набуває ціннісно-сміслової орієнтації як вищої складової стратегії оптимізації сучасної шкільної освіти. Цінності та ціннісно-сміслові орієнтації привертати увагу вчених в усі часи, на всіх етапах становлення шкільної освіти.

Зародження та розвиток ціннісних орієнтацій, ціннісно-сміслового ставлення до навчання нерозривно пов'язано з розвитком суспільства, з процесом наукових знань, потребою в освічених людях, здатних реорганізувати суспільство і економіку на сучасних наукових досягненнях.

Потреба в нових знаннях, оволодіння ними і здатність використовувати їх у вирішенні сучасних проблем служили, і сьогодні слугують, тією основою, яка забезпечує кожній людині можливість досягати нових результатів в перетворенні суспільства і навколишній дійсності на демократичних принципах.

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій не нова. З найдавніших часів розвитку суспільства можна говорити про динамічний розвиток людських цінностей, серед яких важливу роль відіграють навчання і освіта. У первісному суспільстві не можна говорити про ціннісне відношення до навчання і освіти, ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, так як на початковому етапі еволюції суспільства елементарне навчання слабо стимулювало у людей потребу в знаннях, вміннях і навичках. Навчання зводилося до простої передачі досвіду від старших молодшому поколінню.

З появою шкіл, їх розвитком поступово розвивалася потреба в знаннях, вміннях, застосуванні накопиченого досвіду, що надавало певний вплив на ставлення людини до знань, процесу оволодіння вміннями, можливістю використовувати їх для вирішення практичних завдань. Поступово формується особливе ставлення до освіти – навчання як цінності.

Ще грецька античність побачила відмінну ознаку людини в її розумі, пізнавальній здібності. Вона поставила розум в якості інстанції, відповідальної за знання, на перше місце в системі людських пріоритетів як вищої цінності. Широкий погляд на природу цінностей ініціювали Демокрит, Платон і Аристотель. Давньогрецькі філософи, проголошуючи культ вільної, освіченої людини, здатної критично мислити, позитивно впливали на школу. Система афінського виховання була орієнтована на всебічне формування особистості з розвиненим інтелектом, культурою тіла і моральним духом. Вже в Піфагорійських братствах навчання молоді являло собою систему, яка дозволяла людині отримати знання, вміння і навички, необхідні для дорослого життя, і усвідомити їх значущість.

Ще Демокрит вважав, що освіта повинна провести людину, що зростає до володіння «мудрістю», тобто вона повинна навчити його «добре мислити, добре говорити і добре робити» [4, с.48]. На думку Демокрита, людині за

своєю природою притаманне почуття сорому. Саме в процесі навчання відчувається як багато вона не знає, людина починає цього соромитися і прагне до навчання і самовдосконалення. Тому Демокрит розглядав навчання як важливий засіб формування людського в людині.

Ідея ціннісного ставлення до навчання отримує розвиток у працях Сократа, який розглядав процес оволодіння знаннями як шлях до всебічного розкутої людини, шлях до універсального знання. Сократ акцентував увагу на тому, що люди стають могутніми духом, корисними діячами лише тоді, коли отримують освіту, опановують етичні принципи та належну поведінку.

Він закликав своїх сучасників: «Людина, пізнай саму себе». Смысл життя і щастя людини філософ органічно пов'язували з пізнанням самої людини. Сократа хвилювало питання про співвідношення знання і незнання, яким чином набувається людське знання. Найважливішим завданням навчання він вважав пошук істини за допомогою різних методів (маєвтики, діалогу, усного методу викладання).

Платон розвивав ідеї Сократа, мету навчання бачив у розвитку навичок аргументації і логічного мислення. Платон розглядав освіту і навчання з позиції уявлення про благо. У зв'язку з цим, він намагався створити систему цінностей, яка враховувала би інтереси окремої людини і служила метою в навчанні та освіті. Орієнтацію на досягнення успіху він пов'язував з ціннісними установками людини. Ціннісний підхід Платона до освіти та навчання високо оцінив М.Розов, зазначаючи, що це «перший випадок ціннісного ставлення до освіти» [10, с. 37].

Аристотель, визначаючи мету освіти як допомогу у розвитку особистості, розглядав цінності як різновид блага: «З благ одні відносяться до цінностей (*timia*), інші – до схвальних (*epainete*) речей, треті – до можливостей (*dynameis*). Цінним я називаю Божественне благо, найкраще, наприклад: душу, розум, те, що спочатку первопринцип і тому подібне» [1, с. 343]. Аристотель заперечуючи знання заради знання, ратував за знання заради діяльності, знання заради творчості, що стимулює необхідність формування здібності і прагнення до сприйняття культурних цінностей людини, її вміння правильно судити про все. Ідеї Аристотеля виходять за рамки шкільної педагогіки, переростаючи в поняття «культура», яку він визначав як трансляцію знань, етичних цінностей і норм поведінки регульованих законодавством.

Давньогрецька педагогіка розглядала освіту і навчання як цінності, що забезпечують розвиток кожної особистості і всіх людей.

У середніх віках цінності трактувалися з позиції релігії і церкви. Навчання в середньовічних школах носило двуплановий характер: перший – те, що відносилось до земного світу; другий – те, що відносилось до світу небесного.

Цінність світського навчання поєднувалася з орієнтацією на небесний світ, підготовка до якого мислилася як кінцева мета освіти.

Філософсько-методологічним початком і класичною формулою раціоналізму є знамените положення Р.Декарта: «Думаю, отже, існую». Ф.Бекон, в свою чергу, наголошував: «Знання – сила».

В епоху Відродження цінності освіти і навчання розглядаються як засіб збагачення духовного світу людини, формування його культури.

Педагоги-гуманісти, визначаючи мету виховання як підготовку гуманної особистості, розглядали освіту і навчання як цінність. Процес набуття знань, умінь порівнювали з моральними основами, тому ставили дуже високо ціннісну позицію освіти в цілому.

Я.Коменський, критикуючи схоластичну школу, вважав, що важливо дбати в процесі навчання юнаків про те, щоб «розум наповнювався істинними знаннями» [5, с.256]. Великий педагог, зіставляючи природу людини і цінності доводив силу знання, тобто визначав знання як цінність. Він доводив, що все апіорі закладено в дитині, глибина її мислення так і залишиться «схованою під покривом», якщо не створити певних умов для її появи, а саме – розвитку. Автор актуалізував дану думку в іншій своїй праці, відзначаючи при цьому, що «якою б людина не народилася, вона народжується людиною, тобто одушевленим полем, а тому яка роль насіння відносно землі, така ж роль і знання у відношенні до людського духу» [6, с. 29].

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що представники епохи Просвітництва трактували «цінність» як етичну категорію. Проблемами ціннісного ставлення до освіти і навчання займалися Дж.Локк, Ж.Руссо, Д.Дідро, К.Гельвецій, Й.Герbart, Й.Песталоцци, А.Дістерверг. Найвищою цінністю освіти і навчання вони вважали істинне Знання.

У 19 столітті ціннісну тематику розробляли А.Луначарський, М.Покровський, Н.Крупська, А.Макаренко, С.Шацький.

А.Макаренко цінність знань, освіти і праці цінував дуже високо. «У всякому разі, – писав він, – я впевнений, що праця яка не має на увазі створення цінностей, не є позитивним елементом виховання, так як праця, так звана навчальна праця, теж повинна виходити з уявлення про цінності, які вона може створити» [7, с. 181].

Категорія цінність, на думку Д.Леонтьєва, М.Рокіча, М.Тейлора, В.Тугарінова, Д.Холстеда, є неоднозначною та багаторівневою. Це поняття визначається як належне та бажане на відміну від реального, дійсного; цінності належать до психічних утворень (їх джерелом є бажання, інтереси, почуття, ставлення).

Останнім часом здійснено низку досліджень із проблеми виховання цінностей учнів. Поняття «цінність» в педагогічних та філософських виданнях

має різні інтерпретаційні пояснення. Так, укладачі «Педагогічного словника для молодих батьків» під цінністю розуміють – «соціально-філософську категорію, що фіксує позитивне чи негативне значення будь-якого предмета або явища» [8, с.340]; укладачі «Філософського енциклопедичного словника» – «термін, що позначає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного» [14, с.707]; «Словника-довідника для соціальних педагогів та соціальних працівників» – «особливі суспільні відносини, завдяки яким потреби й інтереси людини або соціальної групи переносяться на світ речей, предмети, духовні явища, надаючи їм певних соціальних властивостей, не пов'язаних прямо з утилітарним призначенням цих речей, предметів, духовних явищ» [12, с.236]; укладачі навчального словника-довідника «Соціологія» – «духовне формування, що існує через моральні та естетичні категорії, теоретичні системи, утопічні образи, суспільні ідеали, і виступає критерієм оцінки дійсності людиною» [13, с. 422].

Загалом науковці не мають єдино вірного визначення цінностей. Так, наприклад, Л.Мардахаєв визначає цінності як «ідеали чи кінцеві цілі; основні оцінні стандарти бажаного» [11, с. 332]. Зміст поняття «цінність» більшість науковців пов'язує із характеристиками, властивими формам суспільної свідомості: значимість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність [9, с.25].

Проаналізувавши погляди науковців на поняття цінності, ми можемо зробити висновок, що цінністю є лише те, що усвідомлюється, переживається як цінність.

Але своє повне означення «цінності» у навчанні ми зможемо дати тільки розглянувши питання поняття «смысл», так як для теми нашого дослідження ці дефініції взаємопов'язані. У школі, на уроці учень повинен знайти цінності, добрати їх для себе, співвіднести їх з уже відомими цінностями свого життя, при цьому точно визначитись у їх призначенні для найкращого застосування в житті. Щоб бути впевненим у досягненні вчителем поставленої мети, з приводу реалізації її школярами на практиці, урок повинен з допомогою спеціальних умов допомогти учням знайти смисли.

Цінності є необхідною складовою гуманітарного знання, його смисловою особливістю. Поняття «цінність» тісно пов'язане з поняттям «смысл». Інколи поняття «смысл» ототожнюють з поняттям «значущість». Англійський термін «meaning» має безпосереднє відношення до значущості.

Аналізуючи наукову літературу з феноменології можна побачити обґрунтування неефективності процесу навчання без звернення до особистісних смислів, цінностей і бажань суб'єкта, що пізнає, тобто самого учня. Ми погоджуємося з думкою Л.Вітгенштейна: «Смысл – «стан справ» у світі, тобто смысл – це просто осмислення та усвідомлення. Смысл завжди пов'язаний з

думкою. Усвідомлення – шлях до отримання смислу. Через осмислення явищ і процесів зовнішнього світу і подій власного життя формується смисл цих явищ, процесів, подій. Будь-яка думка є предикацією предмета. Смисл має місце скрізь, що я стверджую або заперечую» [3, с.135].

У житті учнівської молоді вищі цінності визначають смисл її існування. З них випливає вся мотивація кожного як особистості. Завдяки цим цінностям учень долучається до вищої інстанції, що наповнює смислом його існування, надає йому конкретики. Без такого внутрішнього особистісного смислу учень не відчуває своєї цілісності, не може керувати своїм самовдосконаленням.

Між смислом і цінністю є спільне, але є суттєва різниця. Спільне проявляється в тому, що обидва поняття виражають деяке відношення учня до навколишньої дійсності, в нашому випадку – до процесу навчання та придбання якісних знань.

У дослідженнях О.Леонтьєва знайшла відображення думка, що б «не формально засвоїти матеріал, потрібно його прожити, потрібно, щоб навчання мало життєвий смисл для учня». При цьому науковець розкриває зміст терміна «особистісний смисл», вважаючи що «особистісний смисл» висловлює упередженість індивідуальної свідомості, її особливу суб'єктивність. Він вважає, що «набуття особистісного смислу і є процес становлення особистості» [2, с.139].

Наука чітко розмежовує два окремих, але взаємопов'язаних поняття – «цінність» та «ціннісні орієнтації». Про ціннісні орієнтації мова йшла на межі XIX – XX століть (Г. Кершенштейнер, К. Ушинський). У працях К.Ушинського отримала теоретичне обґрунтування педагогіка, що базується на ціннісній основі наукових знань, ціннісному ставленні до навчання, праці.

Починаючи з 60-х років XX століття проблема цінностей отримала розвиток в роботах Б.Ананьєва, В.Василенко, Б.Кузнєцова, В.Тугарінова та ін. Ними вивчалися ціннісні орієнтації, ціннісні ставлення молоді до освіти.

Проблема ціннісних орієнтацій та шляхів їх формування активно досліджувалась у 70-80-ті роки XX століття (О. Леонов, Т. Мальковська та ін.). Найсуттєвіше полягає в тому, – пише Б.Г.Чижевський, – що «ціннісна орієнтація служить своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, відстоюванні принципів і переконань» [15, с.146].

У 80-ті роки отримує обґрунтування проблема ціннісних відносин, ціннісних орієнтацій в освіті (В.Гинецинський, Ю.Лозицька, В.Прянікова, З.Равкин та ін.). Серед цінностей освіти ними виділялися: знання, розуміння, дія і взаємодія, цілі і засоби навчання, творчий пошук, професійне становлення. Осмислення ролі цих цінностей у всіх ланках навчального процесу стає необхідним і актуальним для оптимізації сучасного процесу навчання і сьогодні.

Проаналізувавши погляди науковців на проблему ціннісно-сміслових орієнтацій людини ми можемо стверджувати, що цінність, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслові орієнтації є важливими компонентами структури людської діяльності. Саме ці компоненти грають велику роль у визначенні цілей, прийняття рішень, оцінки оточуючих предметів і явищ учнем. В своєму дослідженні ми розглядаємо цінності, що формуються у процесі навчання. Причому навчання, що має на меті не тільки повідомити конкретні знання в певній галузі, але й сприяти самореалізації особистості учня, його усвідомленого особистісного розвитку, розгортання особистісних цінностей і смислів. Головна цінність навчання – це знання. Але самі по собі знання не мають цінності доки не стануть особистісними смислами учня.

Значить, знання, що набувають особистісного смислу для учня ми будемо вважати цінностями. Особистісного смислу набувають тільки усвідомлені учнем цінності.

Ціннісно-сміслові орієнтації – це ті стани, явища і процеси в навчальній діяльності, які стають орієнтирами для учня, спрямовують формування його цілей, а також способи їх досягнення.

Таким чином ми можемо зробити ланцюг залежності основних понять нашого дослідження.

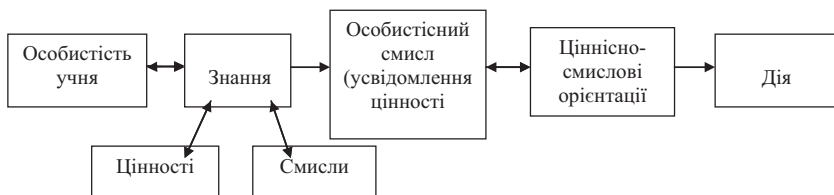


Рис. 1 Взаємозв'язок основних понять дослідження.

У нашому дослідженні ми будемо формувати ціннісно-сміслові орієнтації учнів у двох напрямках:

- орієнтація на якісні знання (як керівництво та інструмент до дії);
- особистісний розвиток.



Рис. 2 Напрями формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів.

Список використаних джерел:

1. Аристотель. Большая этика / Аристотель // Соч. в 4-х т.; пер. с древнегреч. / Под общ. ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1975 – 1983. – Т.4. – 1983. – С.295 – 374
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования/ Личностно - ориентированное образование, Хрестоматия. М., «Современный Гуманитарный Университет», 2005 г. 176 с.
3. Вітгенштайн Людвіг. Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження. / Пер. Євгена Поповича – Київ: Основи. – 1995. – 311с.
4. Жураковский Г.Е. Очерки по античной педагогике / Г.Е. Жураковский – 2-е изд. – М.: Изд-во Акад. пед. Наук РСФСР, 1963. – 510 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.
6. Коменский Я. А. / Личностно ориентированное обучение, хрестоматия. М., «Современный Гуманитарный Университет», 2005г. – 274 с.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т.: /А.С.Макаренко; сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов. – М.: Педагогика, 1983-1988. – Т.4. –1984. – 400 с.
8. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с.
9. Рогова О.Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти / О.Г. Рогова // Філософія №4 (72). - 2010
10. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н.С.Розов – М., 1993. – 193 с.
11. Словарь по социальной педагогике / [авт.-сост. Л.В. Мардахаев]. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 368 с.
12. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За аг. ред. А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової. – К.: 2000. – 260 с.
13. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: навчальний словник-довідник / [укл. В.М.Піча, Ю.В.Піча, Н.М.Хома та ін.] – К.: «Каравела»; Львів: «Новий світ», 2002. – 480 с.
14. Філософський енциклопедичний словник / [ред. колегія: В.І.Шинкарук (гол. ред. кол.), Є.К.Бистрицький, М.О.Булатов та ін.] – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
15. Чижевський Б.Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 2. – С. 145.

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

ШУРУПОВА Е.Ю.,

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

КОГНИТИВНОЕ СТАРЕНИЕ: РЕАЛЬНОСТЬ ИЛИ ВЛИЯНИЕ «ТРЕТЬИХ ПЕРЕМЕННЫХ»: ЧАСТЬ I. ВРЕМЯ РЕАКЦИИ ¹

В статье рассматривается проблема когнитивного старения. Описываются биологические факторы старения мозга, изменения которых с возрастом могут приводить к изменениям в когнитивном функционировании личности. Предполагается, что применение оценочных характеристик для описания изменений в когнитивном функционировании личности не всегда является оправданным. Проверяется гипотеза, о влиянии третьей переменной – времени реакции – на качественную оценку когнитивного стиля личности.

Ключевые слова: старение, старение мозга, возрастные изменения структуры и функций мозга, когнитивное старение, когнитивные стили, третья переменная, время реакции, нелинейная модель.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00974

У статті розглядається проблема когнітивного старіння. Описуються біологічні чинники старіння мозку, зміни яких з віком можуть призводити до змін в когнітивному функціонуванні особи. Передбачається, що застосування оцінних характеристик для опису змін в когнітивному функціонуванні особи не завжди є виправданим. Перевіряється гіпотеза, про вплив третьої змінної - час реакції - на якісну оцінку когнітивного стилю особи. **Ключові слова:** старіння, старіння мозку, вікові зміни структури і функцій мозку, когнітивне старіння, когнітивні стилі, третя змінна, час реакції, нелінійна модель.

The problem of cognitive styles, its origin and stability during the life span is of scientific interest for more than 60 years. Much is known about styles in childhood and adolescence. But the results of psychological researches of cognitive styles of elderly persons are scarce and contradictory. Special theoretical and empirical research has been conducted to fill the gap. The results confirm the hypothesis that a great deal of ambiguity in the field is due to measuring procedure and is the result of "the third variable" influence.

Key words: aging, aging brain, structural and functional decline, cognitive performance, cognitive aging, cognitive style, time of reaction, third variable, non-liner model.

В современной литературе существует некоторая терминологическая неоднозначность в употреблении слов «старость» и «старение» – они часто используются как синонимы для обозначения и состояния и процесса, который одновременно может быть индивидуальным и общественным. Но если общества могут становиться как моложе, так и старше в зависимости от рождаемости или смертности населения, то отдельный человек неизбежно стареет в течение всей своей жизни.

Старение человека является процессом, который с одной стороны обусловлен биологическими факторами, такими как генетическая предрасположенность, особенности метаболизма и в целом – функционированием каждой отдельной клетки [32,37]. С другой стороны, процесс старения чувствителен к влиянию факторов окружающей среды, которые вносят свои коррективы в особенности его протекания [8].

Внешние признаки старения являются очевидными: на лице появляются морщины, волосы седеют, изменяется походка, тело теряет свои четкие очертания и пр. Человек начинает чаще болеть, изменяется его характер. Еще мыслители древности отмечали существенные изменения, которые происходили с людьми при старении. Более двух тысячелетий назад в своем трактате

«О старости Цицерон так описывал старость: *«...и действительно, всякий раз, когда я обнимаю умом причины, почему старость может показаться жалкой, то нахожу их четыре: первая – в том, что она будто бы препятствует деятельности; вторая – в том, что она будто бы ослабляет тело; третья – в том, что она будто бы лишает нас чуть ли не всех наслаждений; четвертая – в том, что она будто бы приближает нас к смерти»* [6]. На ограничения, накладываемые возрастом на жизнедеятельность, указывается и в «Государстве» Платона: *«...когда мы соберемся, большинство из нас с сокрушением вспоминает вожаденные удовольствия юности – любовные утехы, попойки, пирушки и тому подобное – и брюзжат, словно теперь это для нас великое лишение: вот тогда была жизнь, а это разве жизнь!»* [4, стр. 329].

Таким образом, внешние, очевидные для других признаки описываются и изучаются, тем более интересным является тот факт, что врачи древности не считали, что мозг и когнитивные функции являются достаточно важными, чтобы их включать в перечень гериатрических проблем [25].

Проблемы старения мозга и его взаимосвязь с когнитивными функциями стали предметом активных нейропсихологических исследований во второй половине 20 века с появлением таких средств его изучения как компьютерная томография, магнитно-резонансная томография, мозговое кровообращение и пр. Так, например, приводившиеся изучения стареющего мозга показывают, что старение сопровождается умеренной линейной потерей веса и объема мозга. Посмертные исследования выявили устойчивое снижение веса и объема примерно на 2% за каждые десять лет [15, 18]. Исследования живого мозга с помощью МРТ также подтвердили снижение объема мозга с возрастом, однако корреляции были достаточно слабые $r = -0.40$ [28] или даже $r = -0.20$ [26, 27]. Такие низкие значения коэффициентов корреляции позволили предположить, что возрастные изменения мозга носят нелинейный характер и изменения в когнитивном функционировании мозга начинаются тогда, когда структурные изменения достигают определенного порога [11, 14].

Старение мозга сопровождается не только изменением объема мозга, но и структурными изменениями в таких базовых элементах центральной нервной системы (ЦНС) а именно в нейронах. Некоторые из этих изменений проявляются особенно ярко. Так, например, с возрастом липофусцин (пигмент старения) накапливается в клетках мозжечка и коры головного мозга [12]. При этом следует отметить, что, несмотря на то, что возрастные изменения нейронов и их взаимосвязей не подвергаются сомнению, однако вопрос снижения их количества находится на стадии изучения и обсуждения [18, 7, 10]. Часть исследователей считает, что размеры потери нейронов могут быть преувеличены за счет артефактов процедуры исследования [25], при этом

другая часть исследователей считает, что уменьшение количества нейронов может быть более важным показателем старения мозга, чем их изнашивание [15, 16].

Несмотря на несколько противоречивый характер результатов исследования стареющего мозга, в целом они показывают, что старение связано со снижением ряда его структурных и функциональных свойств. Эти результаты необходимо учитывать при изучении особенностей когнитивного функционирования в старости.

Старение когнитивных навыков является следствием старения мозга. Примеров когнитивного старения множество. Так, например, функции связанные с эпизодической памятью и исполнительным контролем более чувствительны к старению, чем семантическая память и вербальные рассуждения [21, 23, 33].

Анализ исследований по когнитивному старению показывает, что основная часть возрастных изменений в протекании тех или иных когнитивных процессов объясняется одним из двух фундаментальных факторов – снижением скорости переработки информации [22, 29] за счет снижения структурной однородности белого вещества [17], и снижением эффективности рабочей памяти [22, 30, 34].

Когнитивное старение объясняется старением одного единственного когнитивного ресурса – скорости переработки процесса [22, 30]. Это связывают с ухудшением структурной однородности белого вещества [17].

Оперативная память связана со способностью человека перерабатывать поступающую по ходу выполнения действия информацию, и она необходима только для достижения цели данного конкретного действия [24, 29]. Структурно ее старение связано со снижением активности префронтальной области коры головного мозга [13].

Таким образом, исследования биологических факторов когнитивного старения связывают этот процесс с изменениями в структуре мозга и его функциях. Однако их результаты не позволяют ответить на вопрос о роли психологических факторов в когнитивном старении. Действительно ли психологические корреляты когнитивного старения связаны со снижением когнитивного функционирования на уровне биологических факторов, или наблюдаемое в психологических исследованиях снижение эффективности выполнения разнообразных когнитивных задач связано с самой процедурой исследования, где очень часто основным критерием эффективности является время выполнения этого задания. Так же остается неясным вопрос о роли ожиданий, как индивида, так и социума относительно эффективности когнитивного функционирования в старости. На изучение именно этих вопросов и было направлено наше исследование.

Изучение влияния времени реакции в пожилом возрасте на эффективность выполнения задания осуществлялось на примере изучения когнитивных стилей личности, а изучение влияния установок относительно старения изучалось на основе изучения влияния этих установок на особенности запоминания.

Исследование 1. Когнитивные стили и старение

Проблема изучения когнитивных стилей личности находится в списке наиболее изучаемых проблем современной психологии. Многое известно о когнитивных стилях, их происхождении, стабильности, влияния на другие личностные переменные в детском и юношеском возрасте. Однако, результаты исследований особенностей проявления когнитивных стилей в позднем возрасте, у пожилых лиц очень немногочисленны и противоречивы. Результаты специально проведенного исследования позволили предположить, что неоднозначность и противоречивость результатов исследований является следствием самой процедуры исследования когнитивных стилей и неучтенным влиянием третьих переменных [3].

Когнитивные стили обычно определяют как *индивидуальные особенности переработки информации*, это могут быть, в частности, особенности внимания, восприятия, памяти, представления, мышления, принятия решения и пр. (Federico, Messick, Vernon, Холодная, 2004 и др.). Привлекательность изучения когнитивных стилей как формальной характеристики протекания интеллектуальных процессов достаточно высока в силу нейтральности изучаемых переменных. Изучение самой интеллектуальной активности всегда происходит в терминах «лучше» – «хуже», интеллект выше – интеллект ниже [2]. С этой точки зрения изучение когнитивных стилей, т.е. *процесса*, в соответствии с которым происходит переработка поступающей информации является более «спокойным», так как в нем не предполагается использование оценивающих характеристик. Когнитивный стиль полнезависимость-полнезависимость – это просто различные способы восприятия. В некоторых жизненных ситуациях преимущества получают преимущественно лица – обладатели полнезависимого стиля, а в некоторых – полнезависимого.

Изучение возрастной динамики интеллектуальной деятельности показывает, к сожалению, ее снижение с возрастом. В этом практически все исследователи единодушны [31]. Что касается возрастной динамики когнитивных стилей, то здесь ответ менее однозначен. В исследованиях Ларсен, Купера и др. было показано, что с возрастом показатель полнезависимости возрастает [20]. Г. Виткин, однако считал, что несмотря на то, что сами показатели когнитивного стиля с возрастом изменяются, тем не менее, ранговое место человека в соответствующей шкале остается постоянным [35]. В исследовании М. Холодной было показано, что с возрастом человека становится

более полезависимым, более ригидным, однако когнитивный стиль, отвечающий за особенности категоризации – диапазон эквивалентности – изменяется с возрастом не значимо [5]. Необходимо отметить, что в этом исследовании значимые различия были зафиксированы в тех показателях стиля, процедура диагностики которых основана на времени выполнения задания. В те случаях, когда показатели когнитивного стиля не связаны с измерением времени реакции (количество ошибок при диагностике когнитивного стиля импульсивность-рефлексивность; количество групп при диагностике когнитивного стиля ширина диапазона эквивалентности) возрастных различий выявлено не было [9]. Однако полученные результаты позволили авторам сделать вывод о наличии регрессивных и одновременно с ними прогрессивных тенденций в динамике когнитивных стилей с возрастом. Такой вывод кажется достаточно противоречивым. Если когнитивные стили являются способом переработки информации – то не понятно, почему укоренившийся способ должен претерпевать изменения с возрастом, причем часть способов переработки информации должна сохраняться.

Специально проведенное теоретическое исследование показало, что в целом фиксируемые возрастные изменения показателей когнитивных стилей напрямую связано с возрастными изменениями времени реакции человека. Изменение времени реакции человека с возрастом может быть описано уравнением $\text{Время реакции} = 308,859 - 9,75131 \cdot \text{Возраст} + 0,149009 \cdot \text{Возраст}^2$.

Из соответствующего графика (рис. 1) следует, что возрастная динамика времени реакции может быть описана полиномом второй степени.

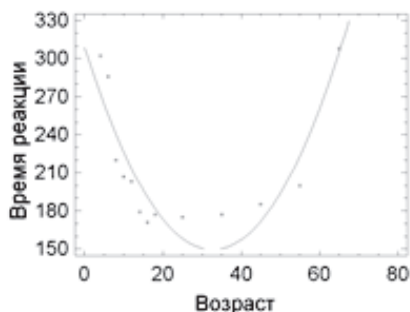


Рис. 1. Возрастная динамика времени простой реакции.

Таким образом, эмпирическое изучение возрастной динамики времени реакции позволяет сделать вывод, что наблюдаемые в ряде исследований изменения когнитивных стилей у лиц «третьего возраста» на самом деле

являются «артефактами» исследования; обусловлены изменением времени реакции самого человека, что, в свою очередь, неизбежно приводит к изменению диагностических показателей, основанных на измерении этого времени.

Для эмпирической проверки гипотезы было организовано и проведено специальное исследование.

В исследовании **приняли участие** две группы испытуемых. В первую группу вошли испытуемые, возраст которых составлял 24-32 года, со средним 26,4 года. Таких испытуемых было 43 человека из них 18 женщин и 25 мужчин. В дальнейшем эта группа была условно названа «молодые» испытуемые. Вторую группу составили представители возрастной категории 60+. В состав группы вошло 39 человек в возрасте 61-78 лет со средним 65,7 лет. 60% выборки составили женщины (24 человека) и 40 % - мужчины (15 человек). Эта группа условно названа «стариками».

В исследовании изучался такой когнитивный стиль как полезависимость-полenezависимость (ПЗ-ПНЗ). Параметр ПЗ-ПНЗ был выявлен Г. Виткиным (H.A. Witkin) в середине прошлого века в рамках гештальт-психологических исследований особенностей восприятия. Изучая влияние перцептивных свойств частей поля на восприятие структуры в целом (такие эффекты как «фигура-фон», «часть-целое») Виткин выявил, что одни испытуемые полагались на внешнее видимое поле, с трудом преодолевали его влияние и им требовалось много времени для того, чтобы выделить простую фигуру из сложной. Такие испытуемые были охарактеризованы как полезависимые, а само явление получило название полезависимость. Другие испытуемые полагались на внутренние ощущения, легко преодолевали влияние внешнего видимого поля, на нахождении простой фигуры в сложной у них затрачивалось значительно меньше времени. Такие испытуемые были охарактеризованы как полenezависимые и, соответственно явление было названо полenezависимость. Сам Виткин определял этот стиль как структурирующую способность перцептивного процесса, управляющую выделением релевантных элементов во внешнем по отношению к субъекту контексте [цит. по: 19].

Для диагностики когнитивного стиля полезависимость-полenezависимость использовался индивидуальный вариант теста Включенных фигур. Точная процедура тестирования была установлена несколько позже [1]. При проведении тестирования с использованием этой методики как простые так и сложные фигуры размещают на отдельных карточках. Для проведения этой методики обязательно нужен секундомер!

Процедура

1. Сначала на 15 секунд испытуемому предъявляется карточка со сложной фигурой. (Г. Виткин считал, что порядок предъявления карточек может

быть случайным, т.к все задания равнозначны по уровню сложности. Исключение составляет карточка со сложной фигурой Р-1 и простой фигурой Р, т.к это задание является пробным.)

2. Затем на 10 секунд на нее накладывается карточка с простой фигурой.

3. Простая фигура убирается из поля зрения испытуемого (испытуемый ни в коем случае не должен видеть сложную и простую фигуры одновременно!). С этого момента начинается отсчет времени выполнения задания.

4. Задача испытуемого – найти и обвести указкой контуры простой фигуры в сложной (обводить надо ни карандашом, ни ручкой, т.к. карточки используются многократно и на них не должно оставаться никаких пометок). Примеры тестового задания представлены на рис. 2.

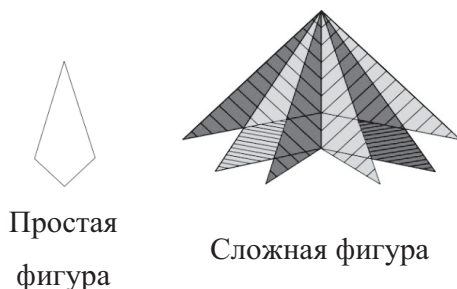


Рис. 2. Пример тестового задания теста «Включенных фигур»

Как только испытуемый говорит: «Нашел!/Стоп!» (или нечто аналогичное), необходимо засечь время, но не выключать секундомер! Испытуемый должен указать, где простая фигура находится в сложной. Если ответ был верным, то тогда в протокол записывается ранее зафиксированное время. Если же ответ был неверным – то испытуемый продолжает выполнять задание дальше; секундомер продолжает работать до нахождения правильного решения [36].

Показателем ПЗ-ПНЗ является среднее время нахождения простой фигуры в сложной. В качестве дополнительного показателя можно также использовать число правильных ответов. Формирование групп ПЗ-ПНЗ осуществляется на основе классификации испытуемых с использованием медианного критерия.

Результаты исследования

Сравнительный анализ статистических характеристик времени выполнения заданий теста представлен в таблице 1.

Таблиця 1.
Описательные статистики.

Статистические показатели	Время_С	Время_М
Среднее	41,6046	6,03854
Медиана	39,0	4,72917
Стандартное отклонение	7,73101	6,07684
Минимальное значение	32,5	2,29167
Максимальное значение	55,6	31,2083
Диапазон	23,1	28,9167

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о существенной разнице во времени выполнения задания между представителями «молодой» и «старой» групп. Меры центральной тенденции (среднее арифметическое и медиана) отражают эту разницу и она действительно впечатляет. В «молодой» группе среднее время нахождения простой фигуры в сложной составляет 6,04 сек, в то время как в «старой» группе – 41,6 сек. Графически распределение среднего времени нахождения простой фигуры в сложной представлено на рис.

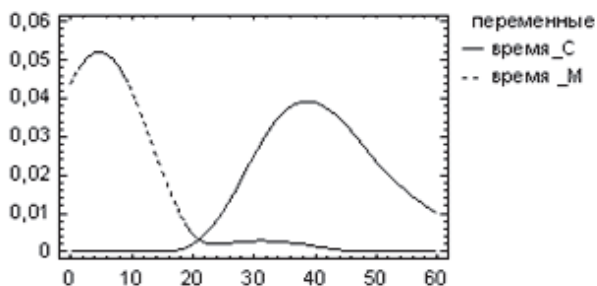


Рис. 3. Распределение среднего времени нахождения простой фигуры в сложной в группах.

На первый взгляд, кажется, что разница существенна. Однако если посмотреть на стандартное отклонение – то разброс данных в группах примерно одинаков, не существенно отличается и диапазон разброса данных. В данном случае мы предполагаем, что разница во времени выполнения заданий связана с естественным процессом снижения времени реакции с возрастом и не отражает разницу в когнитивных стилях испытуемых по группам.

В рамках теоретической модели предполагается взаимосвязь возраста испытуемых со временем их простой реакции (см. рис.1). Непосредственно проверить это предположение в рамках проведенного исследования не представляется возможным, так как в исследовании измеряется время сложной реакции, а не простой. Однако наличие связи между временами нахождения простой фигуры в сложной может быть косвенным подтверждением нашей гипотезы. Так как теоретической моделью не предполагается наличие линейной связи между переменными, то в качестве метода анализа был использован нелинейный регрессионный анализ. Графически его результаты представлены на рис. 4.

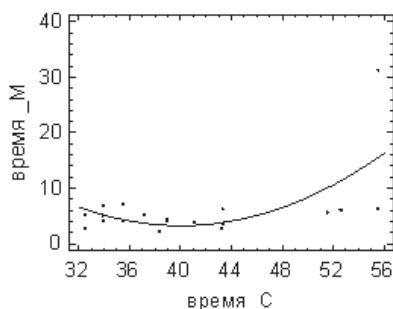


Рис. 4. Графическая модель взаимосвязи между переменными. Модель аппроксимируется уравнением:

$$\text{время\_М} = 85,29 - 4,09632 * \text{время\_С} + 0,0511374 * \text{время\_С}^2$$

Значение показателя неадекватности модели (Lack-of-fit) в данном случае соответствует $F=19,16$, при уровне значимости $p=0,0004$, что позволяет говорить о правомерности построения модели и об ее адекватности анализируемым данным. Результаты дисперсионного анализа модели ($F= 5,99$, $p= 0,0108$) и коэффициента детерминации $R \text{ squared} = 41,3187 \%$ также свидетельствуют в пользу адекватности модели и, соответственно, подтверждают предположение о наличии взаимосвязи между переменными. Таким образом, возраст и время выполнения задания связаны между собой, что не позволяет достоверно говорить о большей полезависимости лиц, кому за 60+ только на основании сравнении времени нахождения простой фигуры в сложной.

Для уточнения полученного вывода рассмотрим степень выраженности когнитивного стиля полезависимость – полenezависимость в группах. В соответствии со стандартной процедурой все участники были разделены на

полезависимых и полenezависимых испытуемых. Результаты представлены на диаграммах рис. 5.

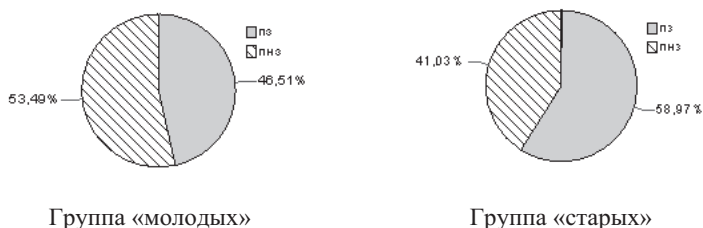


Рис. 5. Распределение когнитивного стиля полезависимость-полenezависимость по группам.

Сравнительный анализ показывает, что в группе «молодых» количество как зависимых от поля, так и не зависимых от него примерно одинаково и составляет 46,5% и 53,5% соответственно. В группе «старых» испытуемых полезависимых испытуемых несколько больше, чем полenezависимых (59% и 41% соответственно), однако наблюдаемая разница не является значимой. Значение биномиального критерия на уровне значимости $p = 0,336784$ позволяет рассматривать наблюдаемую разницу как статистически незначимую.

Дополнительным подтверждением отсутствия возрастной разницы в степени выраженности когнитивного стиля полезависимость-полenezависимость являются результаты сравнительного анализа частоты представленности каждого из когнитивных стилей в группах. Для статистического анализа использовался критерий χ^2 . В данном случае критерий использовался с поправкой Йетса и его значение составило: $\chi^2 = 0,823$, $p = 0,364$. Графически результаты представлены на рис. 6.

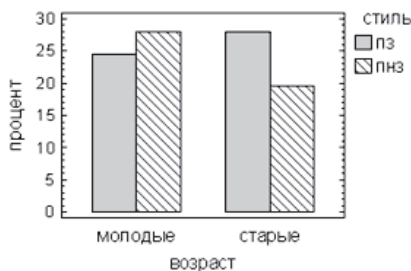


Рис. 6. Распределение представителей когнитивного стиля полезависимость – полenezависимость по группам.

Результаты анализа с помощью критерия χ^2 убедительно свидетельствуют об отсутствии статистически значимой зависимости между возрастом и степенью полнезависимости испытуемых.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют с большой степенью уверенности предполагать, что когнитивный стиль не настолько существенно изменяется с возрастом, чем принять считать (холодная). Люди не становятся более полнезависимыми с возрастом, сами стилевые характеристики восприятия не меняются. Меняется в основном только время протекания психических процессов. Введение поправочного коэффициента, который учитывал бы закономерную возрастную динамику времени реакции позволило бы устранить неопределенность и неоднозначность результатов исследований не только когнитивных стилей, но всех когнитивных процессов в целом, при психологическом изучении которых в качестве одного из или вообще единственного показателя используется время реакции индивида.

Список использованных источников:

1. Беловол Е.В. Измерение когнитивного стиля полнезависимость-полнезависимость: методы, психометрические характеристики, сравнительный анализ. – М.: «Соверо-принт», 2006. – 112с.
2. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Особенности протекания познавательных процессов у лиц «третьего возраста» // Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. С. 44-46
3. Беловол Е.В., Шурупова Е.Ю. Особенности проявления когнитивных стилей у лиц третьего возраста // Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. С. 40-43
4. Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 3. – М.: Мысль, 1994.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
6. Цицерон М.Т. О старости. О дружбе. Об обязанностях.–М.: Наука, 1974.– 248 с.
7. Anderson B., Rutledge V. Age and hemisphere effects on dendritic structure // Brain. – 1996. – N. 119.– p. 1983- 1990.
8. Arking R. Biology of aging: Observations and principles. –Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.– 1991.
9. Belovol E.V. Data processing as a source of psychological researches results'

ambiguity. // *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Vol.2, No. 9, October 2013. – pp. 340-345.

10. Bertoni-Freddari C., Fattoretti P., Casoli T., Caselli U., Meier-Ruge W. Deterioration threshold of synaptic morphology in aging and senile dementia of Alzheimer's type // *Annals of Quantitative Cytology and Histology*.– 1996.– N 18. – p. 209-213.

11. Boone K. B., Miller B. L., Lesser I. M., Mehninger M., Hill-Gutierrez E., Goldberg M. A., Berman, N. G. Neuropsychological correlates of white-matter lesions in healthy elderly subjects: A threshold effect.// *Archives of Neurology*.– 1992.– N 49. – p. 549-554.

12. Bourne G. H. Lipofuscin.// In D. H. Ford (Ed.), *Neurobiological aspects of maturation and aging*. Amsterdam: Elsevier. – 1973. – p. 189-201.

13. Briggs S.D., Raz N. Age-related deficits in generation and manipulation of mental images: I. The role of sensorimotor speed and working memory. // *William Marks Journal: Psychology and Aging*.–1999.– Vol. 14 (N 3).–p. 427-435.

14. DeCarli C., Murphy D. G., Tranh M., Grady C. L., Haxby J. V., Gillette J. A., Salerno J. A., Gonzales-Aviles A., Horwitz B., Rapoport, S. I., Schapiro M. B. The effect of white matter hyperintensity volume on brain structure, cognitive performance, and cerebral metabolism of glucose in 51 healthy adults.// *Neurology*. – 1995. – N 45. – p. 2077-2084.

15. Esiri M. Dementia and normal aging: Neuropathology.// In F. A. Huppert, C. Brayne, & D. W. O'Connor (Eds.), *Dementia and normal aging*. Cambridge, England: Cambridge University Press. – 1994. – p. 385-436.

16. Haug H. Are neurons of the human cerebral cortex really lost during aging? A morphometric examination.// In J. Tarber & W. H. Gispen (Eds.), *Senile dementia of Alzheimer type*. New York: Springer-Verlag.– 1985. – p. 150-163.

17. Kail R. Speed of information processing in patients with multiple sclerosis.// *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*.– 1998. – N 20. – p. 98-106.

18. Kemper T. L. Neuroanatomical and neuropathological changes during aging and in dementia.// In M. L. Albert & E. J. E. Knoepfel (Eds.), «*Clinical neurology of aging*» (2nd ed.). New York: Oxford University Press. – 1994. – p. 3-67.

19. Kogan N. Stylistic variation in childhood and adolescence: creativity, metaphor and cognitive style// Mussen P.H. (Ed.) *Handbook of child psychology*.–1983.

20. Larsen W. The relationship of reflection-impulsivity to intelligence and field dependence in older adults // *J. of Personality*.–1982. – V.III (1). – p. 31-34.

21. LaVoie D., Light L. L. Adult age differences in repetition priming: A meta-analysis.// *Psychology and Aging*. – 1994.–N 9.–p. 539-554.

22. Meyerson J., Hale S., Wagstaff D., Poon L. W., Smith G. A. The information-loss model: A mathematical theory of age-related cognitive slowing. // *Psychological Review*.–1990.–N 97.–p. 475-487.

23. Mitchell D. B. Implicit and explicit memory for pictures: Multiple views across the lifespan. // In P. Graf & M. E. J. Masson(Eds.), *Implicit memory: New directions*

in cognition, development, and neuropsychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.–1993.–p. 171-190.

24. Moscovitch M., Winocur G., Szalai J. P., Bronskill M. J. Hippocampal and parahippocampal gyrus atrophy in relation to distinct anterograde memory impairment in Alzheimer's disease: An MR volumetric study. // *Neuropsychologia*.–1998. – N 36. – p. 129-142.

25. Raz N. Aging of the Brain and Its Impact on Cognitive Performance: Integration of Structural and Functional Findings1. // In E. D. Timothy A. Salthouse (Ed.), *The Handbook of Aging and Cognition* Mahwah, NJ.–2000.–p. 1-90.

26. Raz N. Neuroanatomy of aging brain: Evidence from structural MRI. // In E. D. Bigler (Ed.), *Neuroimaging II: Clinical applications*. New York: Academic Press.–1996.–p. 153-182.

27. Raz N., Briggs S.D. , Marks W., Acker, J.D. Age-related deficits in generation and manipulation of mental images: II. The role of dorsolateral prefrontal cortex.// *Psychology and Aging*.–1999.–N 14.–p. 436-445. Abstract.

28. Raz N., Gunning F.M., Head D., Dupuis J.H., McQuain J.M., Briggs S.D., Thornton A.E., Loken W.J., Acker J.D. Selective aging of human cerebral cortex observed in vivo: Differential vulnerability of the prefrontal gray matter. // *Cerebral Cortex*.–1997.–N 7.– p. 268-282.

29. Salthouse T. A. The aging of working memory. // *Neuropsychology*.–1994.–N 8.–p. 535-543.

30. Salthouse T. A. The processing-speed theory of adult age differences in cognition.// *Psychological Review*.–1996.–N 103.–p. 403-428.

31. Sternberg R.J., Kaufman S.B. *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.–2011.

32. Strehler B. L. Genetic instability as the primary cause of human aging.// *Experimental Gerontology*.–1986.–N 21.–p. 283-319.

33. Verhaeghen P., Marcoen A., Goossens L. Facts and fiction about memory aging: A quantitative integration of research findings. // *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*.–1993.–N 48.–p.157-171.

34. Verhaeghen P., Salthouse T. A. Meta-analyses of age-cognition relations in adulthood: Estimates of linear and nonlinear age effects and structural models. // *Psychological Bulletin*.–1997.–N 122.–p. 231-249.

35. Witkin H., Goodenough D., Karp S. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood // *J. of Personality and Social Psychology*.–1967. – V. 7.–p. 291-300.

36. Witkin H.A. *Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.–1969.

37. Yu B. P., Yang R. Critical evaluation of the free radical theory of aging: A proposal for the oxidative stress hypothesis.// *Annals of New York Academy of Science*.–1996.–N 786.–p. 1 -11.

БЕЛЬЧЕВ П.В.,
професор, кафедра математики і
фізики
ХОХОТВА Ю.О.,
студентка магістратури,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ВНЗ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто дидактичне значення самостійної роботи студентів у процесі оволодіння професійними знаннями та зроблено спробу періодизації розвитку цієї форми навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: самостійна робота, історичний аспект, періодизація, форма навчальної діяльності.

В статье рассмотрено дидактическое значение самостоятельной работы студентов в процессе овладения профессиональными знаниями и сделана попытка периодизации развития этой формы учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, исторический аспект, периодизация, форма учебной деятельности.

In the article the didactic value of the independent work of students in the acquisition of professional knowledge and attempt periodization of the development of this form of learning activities of students.

Key words: independent work, the historical aspect, periodization, the form of educational activity.

Постановка проблеми. Навчальний процес у вищій школі відповідно до Болонського процесу, що поступово впроваджується у вищу освіту України, має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця, який уміє ініціативно і творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у діяльності.

Успіх у підготовці фахівців залежить від багатьох факторів, одним з яких є самостійна робота студентів. В процесі впровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ, значна частина навчального матеріалу вноситься на самостійне опрацювання студентами. Тому основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи студентів.

Проблема самостійної роботи студентів викликає постійний інтерес дослідників та практиків вищої школи. В умовах інтенсивного зростання обсягу наукових знань, підвищення вимог до науково-методичної підготовки педагога виникає необхідність історико-педагогічного аналізу професійної самостійної роботи як процесу, який активно впливає на якість майбутньої педагогічної діяльності [2].

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено певний досвід, що є основою вдосконалення самостійної роботи студентів. Історико-педагогічний аналіз проблеми організації самостійної діяльності студентів здійснювали О.Адаменко, Н.Дем'яненко, М.Євтух, А.Вихрущ, Н.Гупан, В.Бенера, П.Редкин, С.Капран.

Значний внесок в дослідженні організації самостійної роботи студентів зробила дослідник Бенера В.Є., яка розглядала концептуальні засади теорії і практики самостійної роботи студентів у закладах вищої школи, законодавче забезпечення самостійної роботи студентів в навчальному процесі, модернізацію самостійної роботи студентів у сучасній вищій школі України.

Метою статті є визначення історичної періодизації самостійної роботи студентів як основної форми оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Виклад основного матеріалу. Процес реформування національної вищої освіти неможливий без вдумливого, критичного переосмислення і використання наукового доробку попередніх поколінь. Звернення до об'єктивного історичного аналізу діяльності досягнень сучасної української і світової педагогічної думки щодо проблеми самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти України є важливою педагогічною проблемою, вирішення якої дасть змогу якісно модернізувати зміст підготовки сучасного фахівця. Оскільки лише історичний аспект дає змогу простежити розвиток теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти.

У 60-і роки XIX ст. – період педагогічного ренесансу позначився посиленням інтересом до дефініції «само». Активний сплеск прогресивної вітчизняної педагогічної думки доповнився прогресивними ідеями. П.Редкин зокрема зазначав, що пряме призначення «пробуджувати в інших таке ж свідоме життя», неможливе без безперервного зародження і розвитку нових житте-

вих зерен, без живого внутрішнього пробудження до саморозвитку і самовдосконалення, без постійного поступального руху вперед разом з вічно розвиваючим життям людства» [3].

Період 1863-1883 рр. – це роки активізації розвитку самостійної роботи студентів в університетській освіті за умови розширення академічних свобод студентів та виокремлення самостійної роботи студентів, як форми навчальної діяльності. Вивчення навчальних планів та програм, засідань учених рад факультетів вищих закладів освіти дозволяє виокремити види самостійних робіт, що домінували у навчальному процесі цього періоду: підготовка до усних наукових повідомлень, усний переказ, виступ, пояснювальне читання праць філософів, розбір промов, поезії, критичний аналіз самостійних праць товаришів (референт і кореферент), письмові самостійні роботи (твори і переклади), розв'язування задач і самостійне їх складання, самостійне домашнє ознайомлення з творами авторів, спеціальні самостійні роботи з фаху, самостійна підготовка до лабораторних і практичних робіт, практичних вправ і підсумкового контролю тощо. У програмах навчальних курсів із предметів визначалися самостійні роботи пошукового змісту, завдання для студентів під час семінарів-бесід, які готували до виконання вправ, практичних завдань і підсумкового контролю. Вивчення додаткових предметів вимагали від студентів додаткової роботи в архівах, бібліотеці, а від викладачів проведення консультацій та співбесіди зі студентами. Самостійна робота студентів зазначеного періоду здійснювалася у процесі: наукової бесіди, консультацій професора, диспутів, дискусії, дебатів, «діалогів на лекціях», розв'язування конкурсних задач, у практиці письмових відповідей на запитання викладача та ін. Активізації самостійної роботи студентів сприяли введення екстернатної форми навчання, обов'язкового самостійного написання наукових робіт на звання дійсного студента, кандидата, магістра, доктора наук; впровадження репетицій і співбесід як форм самостійної роботи з індивідуальним і груповим консультуванням викладача, розроблення науково-методичного забезпечення самостійної роботи студентів в авторських навчальних програмах [3].

У роки посилення прямого впливу міністерства на зміст навчання у вищій школі (1884-1904 рр.) – теоретичне обґрунтування самостійної роботи студентів у навчальному процесі визначали провідні ідеї М.Демкова, Ю. Кулаковського, Й.Лециуса, А.Сонні, О.Стоянова, М.Сумцова та ін. На практиці проводилися самостійні роботи – конспектування лекції викладача з власними нотатками, домашні письмові роботи, домашні вправи під керівництвом професора, самостійна підготовка до лабораторних і практичних робіт, підсумкових і періодичних форм контролю, самостійна наукова робота у гуртках і товариствах; у роботі з'їздів – організації тематичних експозицій і виставок; еволюція змісту й видів самостійних робіт студентів проходила від зразків

репродуктивного характеру виконання (реферат, доповідь) до творчого виконання самостійної роботи (самостійні наукові роботи, самостійні конкурсні роботи) тощо.

Становлення самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти зазначеного періоду здійснювалося із практичним спрямуванням її змісту, в умовах посилення зовнішнього контролю у питаннях управління, відповідної регламентації організації та змісту навчально-виховного процесу.

Аналізуючи період 1905-1916 рр. можна відмітити, що розвиток самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти проходив у контексті суспільно-політичних реформацій. У теорії досліджуваний феномен обґрунтовувався провідними ідеями вчених (В.Вернадський, А.Лебедєв, Е.Майєр, О.Потебня, Г.Челпанов, Ф.Шмідт). На практиці студенти складали плани самостійних занять під керівництвом викладачів, брали участь у репетиціях і співбесідах (усні і письмові; щотижневі за третинами року, піврічні (замість екзаменів), виконували самостійну домашню роботу, здійснювали самостійну роботу у підготовці до практики (у школі, у театрі, музеї, архіві), виконували домашнє читання творів художньої і науково-популярної літератури, самостійно розігрували драматичні п'єси у шкільному театрі. Самостійна робота студентів виконувалася у наукових гуртках і товариствах, у конкурсах наукових робіт на отримання іменних стипендій, у підготовці й відкритті допоміжних навчальних закладів, проведенні громадських заходів та ін. [3].

У період 1917-1920 рр. проходила трансформація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи, на яку вплинули історичні революційні події. Самостійна робота студентів здійснювалася у процесі підготовки й проведення: просемінарів, семінарів, спецкурсів за вибором студента, на самостійних заняттях, лабораторних і практичних занять та ін. Індивідуальні самостійні роботи студентів інтегрувалися з груповими видами проведення. Види самостійної просвітницької роботи студентів: виразне читання вголос друкованої літератури й періодичних видань з подальшим поясненням та обговоренням, ведення лекційних каталогів з фіксацією теми й короткого змісту прочитаного матеріалу, самостійне читання лекцій на курсах слухачів, підготовчих курсах, у народних читальнях, участь у підготовці й організації виставок, з'їздів, екскурсій, культурно-просвітницьких організацій (народних бібліотек, просвітницьких театрів, музеїв, лабораторій), види самостійної роботи студентів науково-дослідницького характеру: спостереження, експериментування, обстеження і порівняння досліджених результатів із нормативними, проведення анкетування і бесід тощо. Самостійна наукова робота студентів – конкурсні наукові роботи, наукові роботи на іменну професорську стипендію, дисертація на здобуття наукового ступеня магістра і док-

тора наук тощо [3].

У період реорганізацій вищої школи радянської України (1921-1932 рр.) – у теорії набули розвитку ідеї дидактико-методичного забезпечення самостійної роботи (Н.Артоболевський, Б.Всесвятський, Б.Райков, К.Угдовський, М.Кручинін), обґрунтування змісту і структури навчального курсу дисципліни для самоосвітньої роботи студента із завданнями для «проробки» матеріалу, завдань для контролю і самоконтролю. У навчальному процесі вищих закладів освіти використовували такі види самостійних робіт: розв'язування задач і вправ, виготовлення моделей, підготовка виступів (в усній і письмовій формі), підготовка до семінарів підвищеного типу, огляд і опис навчальних матеріалів і посібників, самостійна розробка навчального плану прослуханої лекції, слухання і складання плану теоретичних курсів; підготовка і участь у робітничо-студійних і семінарських роботах, самоосвітнє проведення індивідуальної та групової роботи, розбір теми для групових і індивідуальних консультацій із керівником. На практиці самостійна робота студентів проводилася у студентських клубах, на практикумі, у навчальних лабораторіях, та ін. Види політосвітньої самостійної роботи – самостійна підготовка до проведення семінарів та політгодин, самостійне розроблення методики роботи гуртка, розробка методики побудови посібника та користування ним, колективне читання та колективне обговорення, домашня робота гуртківців, проведення щотижневих науково-популярних лекторіїв для дорослих, курсів для самоосвіти населення, застосування елементів анкетування й опитування та ін. Самостійна наукова робота студентів – виконання і захист кваліфікаційної («дипломної») роботи (22–30 рр. XX ст.), підготовка і виступ на наукових конференціях, семінаріях тощо [3].

У міжвоєнний період (1933-1940 рр.) – самостійна робота студентів більше проводилася у читальних залах, бібліотеках, лабораторіях, кабінетах (або вдома) з наданням консультацій з боку викладачів. Види: самостійні доповіді дослідницького типу, спостереження у школі з оформленням доповідей, повідомлень із наступним обговоренням, самостійне вивчення додаткової літератури, робота з підручником (книгою, газетою), виконання письмових і графічних робіт, самостійні вправи на повторення, проведення дослідів, самостійне проведення спостережень і екскурсій (ілюстративні і дослідницькі), домашня самостійна робота, самостійна робота у практичній роботі літературного характеру (у редакції журналу, у видавництві) та ін. Самостійна робота у підготовці до засобів контролю – самопідготовка до групових й індивідуальних консультацій, колоквіумів-практикумів, молодших семінарів, консультацій за прочитаною літературою, іспитів і заліків, державних іспитів. Самостійна наукова робота студентів – виконання дипломних робіт, участь із виступами та доповідями у фахових кафедральних семінарах дослідницького типу, розро-

блення пам'яток; індивідуальна самостійна робота з метою підвищення науково-дослідницьких умінь, у процесі організації наукових експедицій і відряджень за кордон тощо.

У період розбудови радянської системи вищої освіти України (1947-1990 рр.) – розвиток самостійної роботи студентів у теорії проходив від дидактико-методичного до дидактико-психологічного напрямку (П.Гальперін, В. Давидов, Н.Дайрі, М.Данилов, А.Дусавицький, Д.Ельконін, Г.Костюк, І.Лернер, Н.Половнікова). На практиці самостійна робота студентів реалізовувалася у процесі: конспектування лекцій, наукової літератури, написання рефератів, виконання завдань до семінарів і практичних занять, читання художньої літератури та преси, проведення індивідуальної самостійної роботи зі студентами-відмінниками, індивідуальних консультацій із невстигаючими, у підготовці до програмового контролю, із застосуванням технічних засобів та ін. Письмові самостійні роботи: написання диктантів, творів, рецензування, складання плану; графічні самостійні роботи, виконання завдань за картами, їх опис, доповіді, реферати, повідомлення; складання ділових паперів, складання словників і щоденників, створення проектів, розробка конструктивних вузлів; складання кошторисів, письмові завдання з програмового опитування, робота з енциклопедичними словниками й іншими довідковими виданнями, статистичними даними, матеріалами археологічних, етнографічних, географічних експедицій; підготовка студентами репортажів і розповсюдження анотованих телепрограм, самостійна робота за спеціальними конспектами навчальних телепередач у підготовці до телетрансляції, самостійна робота студентів під час експедицій та ін. Самостійна наукова робота: виконання і захист курсової роботи, дипломного проекту (роботи), самостійна науково-дослідницька робота студентів на кафедрах, у наукових гуртках і товариствах, участь у студентських наукових конференціях та семінарах та ін. [3].

Характерною особливістю сучасного періоду навчання у вищій школі є великий обсяг самостійної роботи студентів, згідно Закону України «Про вищу освіту» (ст. 50) та «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України» самостійна робота є основною формою оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений на самостійну роботу регламентується робочими планами ВНЗ і складає не менше 1/3 та не більше 2/3 загального об'єму навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни, але досліджень свідчать про те, що у переважній більшості випускників загальноосвітніх навчальних закладів недостатньо сформовані вміння самостійно навчатися, також вивчення сучасного вітчизняного досвіду організації самостійної роботи у ВНЗ свідчить про практичну відсутність законодавчої бази, нормативних документів, науково-методичних матеріалів з

організації наскрізної самостійної роботи студентів. Практика організації самостійної роботи студентів у вищій школі відповідно до європейських освітніх стандартів вимагає розробки та впровадження підручників, навчальних посібників нового покоління для реалізації потенційних можливостей кожної молодої людини, її навчання, самоосвіти та самовдосконалення впродовж життя. [4].

Організація самостійної роботи студентів означає створення умов для планування студентом самостійної навчально-пізнавальної діяльності, виконання запропонованих викладачем та визначених самостійно завдань, корекції отриманих результатів, їх самоконтролю, контролю та оцінювання викладачем. Викладач повинен звернути увагу на визначення мети навчально-пізнавальної роботи студентів, обсягу, структури та змісту навчального матеріалу, який пропонується для самостійного опрацювання, правильний вибір форм та методів контролю за самостійною роботою студентів, а також здійснити її навчально-методичне забезпечення.

Висновок. Розглянувши процес розвитку самостійної роботи студентів можна прослідкувати як закономірно і послідовно відбуваються зміни в її теоретичному визначенні, практичній реалізації, структурних і змістових трансформаціях від становлення самостійної роботи студентів в університетській освіті України до самостійної роботи, як засобу формування пізнавальної самостійності студентів. Ми можемо відмітити той факт, що сьогодні основним завданням вищої школи є управління самостійною роботою студентів, формування спонукальних мотивів учіння, постановка цілей і завдань навчальної та наукової діяльності, їх організація та контроль за результатами, тобто функції викладача при цьому зміщуються в бік розроблення модульної програми і підготовки відповідних методичних матеріалів, а також управління самостійною роботою кожного студента через оглядові лекції, індивідуальне консультування та контроль засвоєння ними модулів тощо. Однак матеріали багатьох досліджень свідчать про те, що багато студентів не вміють самостійно працювати. Формування здібностей до самостійної учбової діяльності – це не тільки умови, які були вже названі, але й позитивна навчальна мотивація та позитивне ставлення до навчання.

Список використаних джерел:

1. Бенера В. Є. Пізнавальний аспект самостійності майбутнього педагога: Монографія. Пошуки, проблеми, перспективи / В. Є. Бенера. – Тернопіль: Воля. – 2006. – 324 с.
2. Бенера В.Є. Багатофункціональне призначення самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи (друга половина XIX - початок XX ст.) – Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка –

[Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://boOk.net/index.php?p=article&id=8018>

3. Бенера В.Є. Розвиток теорії і практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України (друга половина XIX – початок XXI ст.): дис. доктора пед.наук: 13.00.01 / Бенера Валентина Єфремівна. - К., 2011. – 617 с.

4. Капран С. Самостійна навчальна робота студентів – особлива система умов навчання, яку створює викладач // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 6 (Ч. 1) – 2012. – С. 38-43.

5. Бенера В. Є. Сутність самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи (друга половина XIX – початок XX ст.) / В. Є. Бенера // Наук. вісн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2011. – Випуск №3–4. – С. 16–23.

БОГАЧИК О.Г.,

магістр ветеринарної медицини,
консультант NatureWatch Foundation
(Великобританія) з питань добробуту
тварин та гуманної освіти, керівник
міжнародного проекту з гуманної
освіти

МЕЛЬНИЧЕНКО О.П.,

кандидат сільськогосподарських наук,
доцент, кафедра вищої математики,
Білоцерківський національний
аграрний університет,
м. Біла Церка

ГУМАННА ОСВІТА ТА ЇЇ РОЛЬ У ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено методичні аспекти факультативних курсів, які сприятимуть валеологізації навчально-виховного процесу, удосконаленню змісту шкільної біологічної освіти з метою підготовки учнів до нового гуманістичного типу мислення. Відмічено, що вивчення запропонованого курсу надасть ефективності диференціації валеологічній освіті школярів та їх гуманному відношенню до живих організмів.

Ключові слова: гуманна освіта, виховання школярів, валеологія.

В публикации представлено методические аспекты факультативных курсов, которые способствуют валеологизации учебно-воспитательного процесса, совершенствованию содержания школьного биологического образования с целью подготовки к новому гуманистическому типу мышления.

Ключовые слова: гуманное образование, воспитание, валеология.

This publication presents the methodological aspects of elective courses that contribute valeologization in the educational process, to improve the content of school biology education in order to prepare for a new type of humanistic thinking.

Key words: Humane education, education, valeology.

Постановка проблеми. Перед Україною як державою гостро стоїть питання якості освіти а це не тільки надання певних знань і навичок а також виховання підрастаючого покоління у дусі гуманізму та формування у молодій людини таких фундаментальних людських якостей як відповідальність, співчуття, та доброта. В даному контексті, навчання гуманного відношення до тварин поглиблює знання, навички, розуміння та відношення до нашого втручання в життя тварин та їх здатність задовольняти свої потреби, формує повагу до життя, живих істот, навколишнього середовища та розуміння взаємозалежності усіх живих створінь.

У статті 6 «Виховання гуманного ставлення до тварин» Закону України «Про захист тварин від жорстокого поводження» зазначено що: «Виховання гуманного ставлення до тварин є важливою складовою етичного, культурного та екологічного виховання громадян. Виховання гуманного ставлення до тварин передбачає формування високого рівня еколого-етичної свідомості та культури громадян. Виховання гуманного ставлення до тварин забезпечується шляхом викладання курсів з екологічної етики та гуманного ставлення до тварин у дошкільних навчальних закладах, у системі загальної середньої, професійно-технічної і вищої освіти».

Мета роботи: розглянути методичні аспекти і можливості введення в навчальний процес факультативного курсу, що навчає гуманного ставлення до тварин. Обґрунтувати доцільність та необхідність теоретичних та практичних аспектів, що виносяться на розсуд школярів. Відмітити, що вивчення запропонованого курсу спрямоване на запобігання проявів жорстокого ставлення до тварин.

Матеріали і результати дослідження. З 1994 року у загальноосвітніх навчальних закладах України введено курс за вибором «Основи валеології», з яким знайомляться учні 1-11 класів, а в 1995 р. Україна стала учасником міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю».

Важливим фактором реалізації завдання валеологізації навчально-виховного процесу є створення нормативної бази загальноосвітньої валеологічної підготовки школярів, удосконалення змісту освіти з метою підготовки учнів з новим гуманістичним типом мислення. Одним із розділів програми з основ валеології є «Природні умови здоров'я», в якому передбачено вивчення широкого кола питань:

- природне середовище життєдіяльності та вплив різноманітних зовнішніх чинників на здоров'я;
- природні заповідні куточки України та їхнє значення для здоров'я людини;
- природоохоронна робота як засіб формування і зміцнення здоров'я.

Активні методи навчання в процесі вивчення факультативу «Захист тва-

рин» дають можливість передати учням на уроках валеології знання, що формують повагу до всіх живих організмів і життя в цілому, відповідальність і почуття обов'язку опікування тваринами, а також соціальні цінності (соціальну етику, громадянство, законодавство, колективну відповідальність).

Основними завданнями факультативного курсу «Охорона тварин» є:

- сформувати знання про компоненти природи і деякі процеси, що відбуваються у ній;
- розвинути сприйняття природи як складної динамічної системи;
- надати знання про зміни в природі, спричинені діяльністю людини;
- розвинути усвідомлення ідеї захисту тварин як одного з аспектів життєдіяльності людства, що, у нашому розумінні, є запобіганням жорстокого поводження з тваринами та сприянням вихованню доброго ставлення до тварин.

Учнів ознайомлюють із сучасною системою природоохоронної справи в Україні, інших країнах та регіонах світу; формують науковий світогляд, почуття патріотизму, професійну орієнтацію, виховують гуманне ставлення до природи, розвивають допитливість, заохочують до активної участі в охороні природи. Вивчення факультативу має здійснюватися в процесі проведення уроків, лабораторно-практичних занять та екскурсій.

Дієвою формою навчання є групова практична робота: випуск стінгазет, інформаційних бюлетенів, створення альбомів, організація лекторіїв, вечорів, виставок, проведення вікторин, KBK. Результати групової роботи учнів доцільно обговорювати на заключних конференціях після вивчення відповідних тем.

У системі неперервної валеологічної освіти важливо дотримуватися принципів наступності й перспективності. Головним орієнтиром такого виховання має бути підготовка особи до гармонійного співіснування з природою, адже лише така людина здатна вирішувати питання захисту довкілля від деградаційних процесів та відновлення природних ресурсів.

Головним завданням становлення валеологічної освіти та виховання є розробка та втілення єдиних послідовних програм валеології, які повинні забезпечити засвоєння обов'язкового понятійно-термінологічного апарату, передбачати спеціальні способи формування екологічних знань, вмінь та навичок для усіх рівнів навчання з екології як складової валеології.

Однією з проблем екологічного виховання молодших школярів є формування уявлень і понять про цілісність світу, залежності довкілля від діяльності людини, шанобливого ставлення до будь-яких проявів життя, розуміння значення життя як найвищої людської цінності.

Більшість школярів молодшого шкільного віку не завжди мають можливість знайомитися з біорізноманіттям, зокрема тваринним світом, і тому їхні знання носять поверхневий характер. Для покращення екологічного вихован-

ня учнів початкових класів пропонується факультативний курс «Тварини довкола нас», головною метою якого є:

- поглибити знання молодших школярів про довкілля;
- сформувати риси толерантного ставлення до світу живої природи;
- сприяти вихованню особистості з високим рівнем екологічної культури і грамотності, що забезпечує щасливе довголіття;
- виховати повагу до життя, яка б супроводжувала людину протягом усього її життєвого циклу.

Можливості реалізування мети варто здійснити через призму наступних завдань:

- поглиблення і розширення вмінь класифікувати живу природу на основі безпосереднього сприймання та аналізу зовнішніх ознак, способів взаємодії живих організмів з їх життєвим середовищем;
- стимулювання допитливості та інтересу до пізнання природи;
- ознайомлення дітей з перлинами народної творчості про тварин та дбайливе ставлення до них;
- визначення деяких спотворених уявлень про тварин, які створено легендами та казками. Це надасть можливість глибше зрозуміти справжні характеристики деяких тварин та їхні потреби, пов'язані із добробутом;
- активізацію різних форм ігрової діяльності у процесі навчання;
- вироблення у дітей норм відповідної поведінки у природі, притаманних сучасній цивілізованій людині;

Основною умовою ефективності факультативної роботи є поєднання теоретичної і практичної діяльності школярів, що досягається у процесі навчання, практичних робіт, прогулянок, екскурсій у музеї, зоопарки, зоосади, еколого-натуралістичні центри та у процесі тематичних ігор.

Важливою складовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу на заняттях факультативу є використання народних приказок, загадок, прислів'їв, віршів, легенд, повір'їв, народних прикмет про тварин тощо. Особливого значення на заняттях потрібно надавати казкам про тварин, зокрема їх складанню та драматизації. Естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, що народжуються у душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють думки, які пробуджують мозок до активної діяльності. Задачі-загадки, задачі-казки, оповідання про тварин викликають позитивні емоції, інтерес до навчання.

Надзвичайно ефективним методом навчання є використання гри. Народні ігри (імітаційні, рухливі, сюжетно-рольові), дидактичні ігри на основі етно-екологічного змісту, ігри-драматизації, ігри-вікторини розвивають творчі здібності молодших школярів, тому вони мають бути важливою складовою

пропонованого факультативу.

В ході курсу вчитель ознайомлює молодших школярів з дикими та свійськими тваринами, їх способом життя у різні пори року, догляду за ними, використанню, зловживанню, жорстокому поводженню з ними, необхідності забезпечення добробуту тварин тощо.

По завершенню пропонованого факультативу учні повинні знати:

- назви тварин свого краю, занесених до Червоної книги України та про небезпеку вимирання тварин;
- назви диких та свійських тварин та їх зовнішню будову;
- головні функції тваринного організму;
- як використовують тварин і з якою метою, про зловживання та жорстокість у стосунках з тваринами;
- життя тварин рідного краю у різні пори року та про пристосування тварин до умов середовища, в якому вони живуть.

Учні повинні вміти:

- вести спостереження за ростом і розвитком тварин;
- розрізняти комах, риб, земноводних, плазунів, птахів, ссавців тощо;
- доглядати за тваринами у куточках живої природи та вдома шляхом забезпечення відповідних умов та мінімізації ризиків, які б могли мати негативні наслідки для добробуту тварин;
- правильно поводитися у природі;
- майструвати найпростіші годівниці для зимуючих птахів;
- допомагати дорослим доглядати тварин.

Факультативний курс «Людина і довкілля. Охорона тварин» для учнів 5-9 класів передбачає:

- формування в учнів систематичних знань про взаємозв'язок природи і суспільства та кожної людини;
- оволодіння нормами правильної поведінки по відношенню до тваринного світу, зокрема виховання потреби в спілкуванні з природою та обов'язку опікування живою природою;
- формування прагнення і вміння брати активну участь в охороні тваринного світу – важливої частини біосфери нашої планети.

У факультативному курсі для учнів 5-9 класів навчальний матеріал поєднується з практичною діяльністю школярів.

Цей курс передбачає поєднання знань, переконань та готовності до безпосередньої діяльності.

Головні завдання курсу:

- організація безпосередньої діяльності учнів з охорони тварин своєї місцевості під час навчання і суспільно корисної праці;
- забезпечення комплексного підходу до вивчення «охорони тварин» з

- використанням міжпредметних зв'язків;
- здійснення вчителем впливу на виховання власним прикладом бережливого ставлення до тваринного світу.

Важливою умовою вивчення курсу «Людина і довкілля. Охорона тварин» є практична діяльність, бо саме в ній виявляються і закріплюються позитивні якості особи, яка повинна жити в гармонії з природою.

Поряд з цим формування гуманного ставлення до тварин у школярів має стати складовою всієї системи навчання. Це можливо за умови, якщо вчителі під час занять з будь-якого предмета регулярно повідомлятимуть учням інформацію про закони і принципи взаємодії в природі, формуватимуть навички поведінки у навколишньому середовищі, вчитимуть давати оцінку тим чи іншим природним явищам.

Першим джерелом і добрим матеріалом при цьому стане курс «Охорона тварин». На заняттях з «Охорони тварин» у 5-9 класах вчителів доцільно спиратися на знання, набуті учнями з біології в молодших класах, що сприятиме їх закріпленню, а також встановленню зв'язку між окремими навчальними курсами.

Групи на факультативних заняттях можуть складатися з учнів одного класу, паралельних класів чи бути різновіковими. Такі «гетерогенні» групи розширюють спілкування учнів, сприяють розкриттю потенцій особистості.

Учні середнього шкільного віку повинні знати:

- будову тварин, їх місце в живій природі та відмінності в їх життєдіяльності та потребах;
- захворювання тварин та їх запобігання;
- різноманітність видів тварин своєї місцевості та основні заходи щодо їх охорони.

Учні повинні вміти:

- розпізнавати тварин та доглядати за тваринами;
- проводити спостереження за тваринами у природі;
- вести щоденник спостережень та виконувати елементарні досліді;
- використовувати набуті знання для охорони тваринного світу.

Програма факультативу «Основи екології. Гуманне ставлення до тварин» орієнтована на учнів 10-11 класів, які вивчили шкільний курс зоології. Вона передбачає послідовне поглиблення знань та їх застосування на практиці. В основу програми закладений принцип наступності, який допомагає учням розширити уявлення про взаємозв'язок організму з довкіллям, а також закладе основу правильного розуміння людини як частини природи.

У наш час найбільш актуальною стала проблема захисту тваринного світу як частини природи. Існування людини неможливе без встановлення гармонійних стосунків з довкіллям. Тому формувати у школярів переконання,

що людина – частина природи, яка стає справжнім господарем тоді, коли пізнає закони природи і правильно їх використовує, покликаний факультативний курс «Основи екології. Гуманне ставлення до тварин».

Неспроможність людини жити в гармонії з природою загрожує катастрофою їй та всьому людству загалом. Тому людина повинна пройнятися новим екологічним біосферним мисленням, перейти до рівноправного співробітництва з природою, усвідомити, що людина не має права піднімати руку на те, що нею не створено.

Старшокласники вивчають основи екологічних знань, переважна більшість шкільних уроків формує екологічний стиль мислення.

Метою програми є виховання у старшокласників переконань у необхідності охорони довкілля та формування вмінь встановлювати гармонійні стосунки з природою на основі поваги до життя як найвищої цінності, до всього живого як унікальної частини біосфери.

Завдання факультативного курсу в 10-11 класах:

- навчити правил екологічно доцільної поведінки та здорового способу життя, тобто виховати валеологічну культуру особистості;
- розвинути в особистості почуття відповідальності, обов'язку та поваги, які пов'язані із добробутом тварин та екологічними питаннями, що є одним з аспектів валеології;
- демонструвати розуміння того, що усі тварини мають різні потреби, забезпечення котрих є необхідним для їх добробуту;
- демонструвати дії, які б відповідали стандартам добробуту тварин та стандартам захисту довкілля.

Відомо, що краще запам'ятовується, усвідомлюється матеріал, який є емоційно збагаченим (мистецтво, поезія, народна творчість). Подані матеріали допоможуть вчителям сформувати валеологічний світогляд старшокласників на уроках і в позакласній роботі.

При сучасній завантаженості учнів, з метою збереження їхнього здоров'я, а також з метою виховання відповідальних громадян та розвитку знань учнів про екологічні та етичні питання, доцільно фрагментарне включення елементів екологічного виховання до змісту природничо-математичних та гуманітарних предметів, використовуючи при цьому різні форми і методи роботи. Учитель може використовувати додатки на різних уроках, враховуючи їх доцільність при вивченні того чи іншого матеріалу.

Висновок: Знання і навички, отримані школярами в рамках розглянутих факультативів, стануть добрим додатком до вивчення таких предметів як природознавство, біологія та екологія, будуть розвивати творчу уяву та комунікативні навички а також ознайомлять дітей із правилами безпечного поводження з тваринами. Це у перспективі допоможе вирішувати і проблему

безпритульних тварин, оскільки освітня діяльність з виховання гуманного ставлення до тварин є невід'ємною частиною будь-якої програми контролю безпритульних тварин і впливає на її успішну реалізацію.

Список використаних джерел:

1. Бачинський П. Невирішені та дискусійні питання управління екологічною освітою в Україні / П. Бачинський Т. Бачинська – Освіта і управління, 1998. – Т. 2, кн. 3. – С. 119-130.
2. Борейко В.Е. Краткий курс экологической этики / В.Е. Борейко – К.: КЭКЦ, 2004. – 72 с.
3. Закон України «Про тваринний світ» – 2001.
4. Новікова Н.І. Людина і довкілля. Захист тварин / Н.І. Новикова, О.Й. Буца, О.Є. Гнідець та ін. Тернопіль: Астон, 2003 – 99 с.
5. Пустовіт Н. Стандартизація змісту шкільної екологічної освіти. // Краєзнавство. Географія. Туризм – 2001. – №2 (199). – С. 4-5.
6. Програми гуртків з біології, екології для загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів / За ред. В.В. Вербицького – Київ: Аверс, 2001. – 236 с.
7. Тварини. Я пізнаю світ: Дит. енцикл. Авт. упоряд. П.Р. Ляхов. – Київ: Школа, 2000. – 510 с.

БОРИСОВА А.О.,

завідувач кафедри іноземних мов,
керівник Центру міжнародної освіти та
співробітництва Харківського
державного університету,
м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У КРАЇНІ НАВЧАННЯ

Предмет дослідження – психологічні особливості міжкультурної адаптації студента-іноземця в країні навчання. Визначено психологічний зміст та критерій диференціації понять «міжкультурна адаптація» та «аккультурація». Виявлено позитивні ефекти процесу міжкультурної адаптації щодо особистісного розвитку студента-іноземця. Показано, що негативними ефектами міжкультурної адаптації студентів-іноземців є поглиблення та пролонгація переживання культурного шоку, формування викривленої етнічної ідентичності, виникнення етнічної нетолерантності. Встановлено соціально-психологічні особливості міжкультурної адаптації студентів-іноземців, зумовлені психологічною установкою «візitera» – мігранта з тимчасовим перебуванням у країні навчання.

Ключові слова: міжкультурна адаптація, аккультурація, культурний шок, етнічна ідентичність, соціально-психологічна установка візitera.

Предмет исследования – психологические особенности межкультурной адаптации студента-иностранца в стране обучения. Определено психологическое содержание и критерий дифференциации понятий «межкультурная адаптация» и «аккультурация». Выявлены позитивные эффекты процесса межкультурной адаптации относительно личностного развития студента-иностранца. Показано, что негативными эффектами межкультурной адаптации студентов-иностранцев являются углубление и пролонгация переживания культурного шока, формирование искривленной этнической идентичности,

возникновение этнической нетолерантности. Установлены социально-психологические особенности межкультурной адаптации студентов-иностранцев, обусловленные психологической установкой «визитера» – мигранта с временным пребыванием в стране обучения.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, аккультурация, культурный шок, этническая идентичность, социально-психологическая установка визитера.

Annotation. The article of research is psychological features of cross-cultural adaptation of student-foreigner in the country of educating. Psychological maintenance and criterion of differentiation of concepts «Cross-cultural adaptation» and «Acculturation» are certain. The positive effects of cross-cultural adaptation of student-foreigner in the country of educating are educed. It is shown that the negative effects of cross-cultural adaptation of students-foreigners are deepening and prolongation of culture shock experiencing, forming of the distorted ethnic identity, origin of ethnic intolerance. The socially-psychological features of cross-cultural adaptation of students-foreigners, conditioned by the psychological setting of «visitor» are set.

Key words: cross-cultural adaptation, acculturation, culture shock, ethnic identity, socially-psychological setting of visitor.

Постановка проблеми. Умовою успішної інтеграції України до європейського освітнього простору є підвищення конкурентоздатності освітніх послуг, що надаються вітчизняними вищими навчальними закладами. В цьому контексті особливої значущості набуває проблема визначення соціально-економічних, політичних, педагогічних, психологічних та ін. умов забезпечення відповідності змісту, методів та форм організації навчального процесу у вітчизняних ВНЗ сучасним європейським стандартам. На сьогодні в Україні вже впроваджено значну кількість методологічно обґрунтованих форм та методів загальноосвітньої та професійної підготовки студентів, одержувані в процесі їх реалізації знання, уміння і навички не тільки закріплюються, але й здобувають якісно нової форми, оскільки входять у структуру досвіду регуляції професійної діяльності та подальшого професійного становлення фахівця із вищою освітою. Проте, далеко не завжди, навіть організоване з урахуванням усіх сучасних методологічних вимог навчання, надає очікуваного результату. Практика показує, що в усіх країнах світу для деяких студентів результатом навчання є лише заповнення певного відрізка життєвого шляху (4 – 5

років життя, структурованих у зв'язку із навчальним процесом), формальне надбання певної суми малоефективних, не інтегрованих у особистісний досвід професійних знань, та отримання документу про здобуття вищої освіти. Даний факт пояснюється тим, що крім правильної, методологічно обґрунтованої організації процесу, необхідною умовою успішності навчання є відповідні соціально-психологічні умови, що визначають вищий ступінь і якість навчальної активності студентів, які здобувають вищу професійну освіту. Провідним соціально-психологічним фактором ефективності навчального процесу є успішна соціально-психологічна адаптація студентів (колишніх абітурієнтів) до нових для себе соціально-психологічних, побутових, економічних та ін. умов, що виникають у зв'язку зі вступом до ВНЗ. А особливого значення проблема адаптації набуває для іноземних громадян, які приїждять в Україну для отримання вищої освіти – кожен з таких студентів неминуче проходить досить складний шлях багаторівневої адаптації, в якому необхідність пристосування до умов навчання у ВНЗ поєднується із необхідністю міжкультурної адаптації в країні навчання.

Аналіз досліджень та публікацій.

Міжкультурна адаптація є окремим аспектом проблеми соціально-психологічної адаптації, яка, в свою чергу, є складовою комплексної психічної адаптації людини. В межах комплексного підходу до психічної адаптації провідний дослідник цієї проблеми Ф. Березин виділив в ній три основні рівні: психофізіологічний, психологічний та соціально-психологічний. Соціально-психологічну адаптацію було визначено як відносно самостійний, незалежний від інших рівнів адаптації процес забезпечення адекватної мікросоціальної взаємодії людини із новим (зміненим) соціальним середовищем та досягнення у ньому значущих цілей [2].

Соціально-психологічна адаптація представляє собою процес і результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, що змінюється (змінюється), у перебігу якого поступово узгоджуються вимоги обох сторін так, що особистість одержує можливість виживання, а середовище – відтворення (О. Амбрумова, Г. Андрєєва, Г. Балл, Є. Головаха, Л. Гордон, А. Налчаджян, М. Шабанова, Т. Шибутани та ін.). Для людини позитивними результатами соціально-психологічної адаптації є можливість виживання і задоволення своїх соціальних і біологічних потреб, приведення їх у відповідність із соціальними вимогами в результаті формування необхідних засобів спілкування і поведінки в цілому. Показниками досягнення цих результатів може бути: високий соціальний статус людини в соціальному середовищі; психологічна задоволеність цим статусом, соціальним середовищем у цілому та його найбільш важливими елементами, наприклад, роботою. Для суспільства значення соціальної адаптації полягає в одержанні можливості відтворення своєї соці-

альної структури [5].

У сучасній психології феномен соціально-психологічної адаптації все більш інтенсивно досліджується у зв'язку із проблемами міжкультурної та міжнаціональної взаємодії, що виникають у процесах трудової, освітньої, політичної міграції (Г. Андрєєва, Дж. Беррі, Н. Іванова, Н. Лебедєва, І. Мнацаканян, А. Налчаджян, Б. Паригін, С. Рижова, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Г. Тріандіс та ін.). У цьому напрямку отримано значних наукових результатів, але додаткових досліджень потребує визначення змісту, факторів та феноменів міжкультурної адаптації студентів-іноземців як особливої соціально-психологічної групи мігрантів. Актуальність такого дослідження в межах освітнього простору України зумовлюється необхідністю побудови теоретико-методологічних засад забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти в сучасних умовах євроінтеграції.

Метою цього теоретичного дослідження було визначення психологічних особливостей процесу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для позначення процесу пристосування мігрантів (трудових, освітніх, політичних та ін.) у новій країні, в якій вони проводять досить тривалий проміжок свого життєвого шляху, використовують поняття «етнонаціональна адаптація» та «міжкультурна адаптація». Аналіз результатів психологічних досліджень за даною проблематикою дозволяє дійти висновку, що використання терміна «міжкультурна» є більш прийнятним, оскільки саме культуру частіше всього визнають основним фактором, який лежить в основі етнічних розбіжностей психіки людей [7].

Міжкультурна адаптація визначається як вид адаптації, що відбувається внаслідок виникнення міжетнічних контактів, взаємодії з новою культурою та етносом. Вона є процесом входження в нову культуру, поступовим освоєнням її норм, цінностей, зразків поведінки, в результаті чого досягається соціально-психологічна інтеграція з новою культурою без втрати багатства власної. Зовнішніми проявами успішної міжкультурної адаптації є активна конструктивна участь людини в соціальному та культурному житті нового соціуму, повноправна взаємодія з її представниками. До внутрішніх проявів можна віднести відчуття психологічного благополуччя та насиченості життя важливими позитивними подіями [7].

Слід зазначити, що окрім поняття «міжкультурна адаптація» в психологічній літературі досить часто використовують змістовно близький термін «аккультурація». На груповому рівні аккультурація розглядається як процес та результат безпосереднього, тривалого контакту груп з різними культурами, що виражається в змінах їх культурних паттернів. На рівні окремої людини

(рівні психологічної аккультурації) цей феномен виявляється як зміни у психіці особи, яка потрапила в нове культурне оточення, та у трансформації системи ціннісних орієнтацій, рольової поведінки, соціальних установок, переконань, ставлень та ін. [3; 7].

Якщо поставити завдання диференціювати поняття «міжкультурна адаптація» та «аккультурація» щодо процесу адаптації людини у новому культурному середовищі, то найбільш продуктивним виявиться міра прийняття іноземцем нової для себе культури. У відповідності до цього критерію «аккультурація» є прийняттям (конструктивним або конфліктним) нових традицій, звичок, способу життя, норм поведінки, вірувань, ставлень, а «міжкультурна адаптація» – пристосуванням до нової культури, що не передбачає її безпосереднього прийняття як своєї власної.

На думку західного дослідника проблеми аккультурації Дж. Беррі, у процесі міжкультурної адаптації люди намагаються розв'язати певний внутрішній конфлікт між потребою у підтриманні власної культурної ідентичності (питання про міру збереження власної національної культури) та розумінням необхідності брати участь у міжнаціональних контактах (питання про міру залучення до нової культури). В залежності від особливостей розв'язання цих двох питань Дж. Бері виділив чотири базові стратегії аккультурації: маргіналізація – втрачання власної культури з неможливістю встановлення тісних контактів із новою культурою; сепаратизм – збереження власної культури при відмові від контактів із новою; асиміляція – втрата власної культури при підтримці тісних контактів з новою; інтеграція – збереження власної культури при можливості взаємодії з новою [9].

Хоча процес соціально-психологічної адаптації у новому соціокультурному середовищі пов'язаний із суттєвим нервово-психічним та фізичним навантаженням, у наслідках цього явища за певних умов можливі позитивні ефекти. Зокрема, необхідність пристосування до нової культури може призвести до актуалізації особистісних ресурсів самоактуалізації та особистісного зростання, збагачення внутрішнього світу новими цінностями, розширення репертуару моделей поведінки, розвитку життєвих сил людини, появи позитивного життєвого досвіду переоцінки та розв'язання проблем, збільшення почуття суб'єктивної задоволеності життям, формування навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур, розвитку соціальної активності та відповідальності [3; 7; 9].

До внутрішніх факторів, що сприяють успішності міжкультурної адаптації належать: високий рівень інтелектуального розвитку, когнітивні стилі складності та широти категоризації, освіченість, готовність до прийняття змін, толерантність до невизначеності, низький рівень авторитаризму, наявність доконтактного досвіду та досвіду пристосування до нових культур в інших

країнах у попередніх міграціях. Зовнішні фактори успішності міжкультурної адаптації – низька культурна дистанція (психологічна близькість нової культури), відсутність негативного досвіду етно-національної взаємодії (війн, конфліктів, напруженості та ін.), гнучкість нової культури (відсутність жорстких ритуалів, складних звичаїв), толерантність як загальна характеристика нової країни (відсутність розповсюджених забобонів та практики дискримінації, плюралістичність) [7].

Але навіть за сприятливим поєднанням зовнішніх та внутрішніх чинників, процес міжкультурної адаптації (аккультурації) часто призводить до виникнення суттєвих потрясінь, фізичних та психічних негараздів студентів-іноземців, які стикаються з новою культурою у країні навчання. Для позначення симптомо-комплексу, спричиненого стресогенним впливом на іноземця нових соціокультурних умов у країні перебування, у сучасній психології використовують поняття «культурний шок». Суттю цього психічного феномену є виниклий на рівні свідомості та підсвідомості конфлікт культурних норм, властивих рідному соціуму студента-іноземця, та нових, запропонованих суспільством у країні навчання. Західний дослідник-антрополог К. Оберг, який вперше ввів до наукового обігу поняття «культурний шок», виділив такі його прояви: підвищена напруга, пов'язана з зусиллями, потрібними для досягнення успішної соціально-психологічної адаптації; відчуття втрати (рідних, друзів, статусу, власності та ін.); відчуття відстороненості представників нової культури, знедоленості внаслідок неприйняття ними; збій у рольовій сфері (розумінні соціальних ролей, рольових очікуваннях, цінностях, почуттях та самоідентифікації); безпредметна тривога, здивування, навіть відраза та обурення від відчуття культурних розбіжностей; відчуття безпорадності, соціальної неадекватності, безпомічності, нездатності впоратися з новим середовищем [10].

У сучасних психологічних дослідженнях міжкультурної комунікації культурний шок визначають як негативний психічний стан, «який виявляється в почутті безсилля, депресії або роздратування учасника міжкультурної комунікації і який є результатом нерозуміння або несприйняття окремих складових іншої культури або культури в цілому» [1, с. 187]. На сьогодні описано досить різноманітну симптоматику культурного шоку: постійне занепокоєння побутовими умовами (якістю води та продуктів харчування, санітарним станом житла, чистотою посуду, постільної білизни та одягу), страхи щодо контактів з іншими людьми, ворожість, гнів та роздратування щодо представників країни перебування, порушення сну, депресія, загальна тривожність та недовірливість, невпевненість у собі, відчуття втрати контролю над ситуацією та самоконтролю, психосоматичні розлади [7].

У намаганнях впоратися з проявами культурного шоку студенти-іноземці можуть прибігати до реалізації різних стратегій розв'язання конфлікту між

рідною та новою культурою: геттоізація – намагання створити мікромодель звичного соціокультурного середовища за рахунок оточення себе одноплемінниками та відгороження від носіїв нової культури; асиміляція – повна відмова від своєї культури та прагнення до цілковитого засвоєння надбавь нової культури; проміжна стратегія – культурний обмін та взаємодія; часткова асиміляція – часткова відмова від рідної культури та її проявів в одній зі сфер життя (наприклад, у навчальному процесі); колонізація – на рівні індивідуальної міжкультурної адаптації реалізується через створення мікросоціального оточення з представників нової культури (дружин / чоловіків, друзів, найманих робітників), яким нав'язуються цінності, норми, звичаї, традиції, вірування, властиві рідній культурі іноземця [8].

У динаміці культурного шоку (за умов використання конструктивних стратегій подолання та дії сприятливих соціально-психологічних чинників) можна виділити п'ять фаз розвитку (за К. Обергом): ейфорія – позитивне сприйняття нової культури, незважання на існуючі відмінності, відсутність дискомфорту (внаслідок обмежених контактів із представниками іншої культури); відчуття відчуженості – усвідомлення суттєвих відмінностей між рідною та новою культурами, що призводять до виникнення проблем у міжособовій взаємодії та ускладнюють адаптацію; ескалація напруженості – максимальне зростання відчуженості, загострене сприйняття проблем комунікації, ізоляція від представників нової культури, значний психічний дискомфорт; прийняття (акцептація) – поступовий розвиток толерантності до нової культури; акумуляція – комфортне перебування в умовах нової культури, її засвоєння зі збереженням зв'язків із рідною культурою [10].

Психічним феноменом, що може зазнавати суттєвого тиску та трансформації у процесі переживання культурного шоку та перебігу міжкультурної адаптації іноземного студента у країні навчання взагалі, є його етнічна ідентичність [7]. Криза ідентичності, поряд із культурним шоком, зниженням етнонаціональної толерантності та іншими проблемами міжнаціональної міжособової взаємодії, є найпоширенішим побічним ефектом процесу міжкультурної адаптації [4; 7]. Серед типових відхилень від нормальної етнічної ідентичності, які виникають внаслідок переживання культурного шоку та інших несприятливих факторів міжкультурної адаптації, можна назвати такі: етнігізм – форма послабленої ідентичності, що проявляється у відмові, психологічному відході від своєї етнічної групи та пошуку соціально-психологічних критеріїв приналежності, що виключають параметр етнічної приналежності; етнічна індіферентність – розмивання етнічної ідентичності, невизначеність етнічної приналежності, неактуальність етнічних проблем у свідомості людини; етнотероризм – від нешкідливої прихильності щодо явища «мій народ» до напруженості у процесі взаємодії з представниками інших етносів та

визнанні можливості їх використання для розв'язання власних проблем; етно-ізоляціонізм – переконання у перевазі свого етносу, прагнення до «очищення» національної культури, негативне ставлення до міжнаціональних шлюбів; етнофанатизм – готовність використовувати будь-які, навіть неприйнятні, засоби задля досягнення цілей, які сприймаються як інтереси свого етносу [6].

Ще однією проблемою, яка ускладнює процес міжкультурної адаптації іноземних студентів, є їх особливий міграційний статус. Іноземні студенти, які приїждять в Україну для отримання вищої освіти, належать до особливої групи мігрантів, яку у психологічній літературі прийнято називати «візитерами». Соціально-психологічна специфіка «візитерства» студентів-іноземців визначається досить тривалим (4 – 5 років навчання), але все ж таки обмеженим терміном проживання у країні навчання. Ця особливість багатьох в чому визначає важливі аспекти адаптаційних настанов, які у візитерів зазвичай мають інструментальний характер.

Сприймана студентами-іноземцями тимчасовість перебування в умовах нової культури в країні навчання досить часто призводить до мінімізації контактів з корінним населенням, наданні переваги спілкуванню з одноплемінниками та підтримці тісних контактів із рідною культурою (шляхом частих поїздок додому та /або обмеженням міжособової взаємодії колом своєї діаспори, або навіть більш вузьким колом друзів-земляків). Спричинене установкою на тимчасовість проживання в іншій країні свідоме або неусвідомлюване ухилення від необхідності адаптуватися до нових соціо-культурних умов ускладнює та уповільнює процес міжкультурної адаптації студентів-іноземців, поглиблює та пролонгує переживання культурного шоку, спричиняє деформації етнічної ідентичності, перешкоджає розвитку етнонаціональної толерантності. Кінець кінцем таке ухилення від необхідності пристосовування до нової культури є однією з найсуттєвіших перешкод успішного отримання вищої професійної освіти, яке є провідною метою перебування студента-іноземця в Україні.

Висновки. У результаті дослідження було виявлено психологічні особливості процесу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання. Отримані результати дозволяють дійти певних висновків:

1. Для позначення соціально-психологічних явищ, які відбуваються у процесі взаємодії студента-іноземця з новим культурним середовищем, використовують поняття «міжкультурна адаптація» та «аккультурація». Міжкультурна адаптація – окремий вид соціально-психологічної адаптації, що виявляється у соціальному та психологічному пристосуванні людей до нової культури, освоєнні національних традицій, способу життя, поведінки. Психологічна аккультурація – входження у нову культуру, її засвоєння – зміна

власних інтрапсихічних культурних паттернів. Адаптація, на відміну від акультурації, не потребує обов'язкового прийняття нової культури, а є скоріше пристосуванням. Оскільки студенти-іноземці, які приїждять в Україну з метою отримання вищої освіти, є «візитерами», тобто особами з тривалим, але обмеженим часом перебування у країні, провідним завданням психологічного супроводу процесу їх навчання є забезпечення успішності саме міжкультурної адаптації, а не акультурації.

2. За умов успішного протікання, міжкультурна адаптація студента-іноземця у країні навчання може призводити до позитивних ефектів: актуалізації особистісних ресурсів самоактуалізації та особистісного зростання, збагачення новими цінностями, розвитку толерантності, розширення репертуару моделей поведінки, розвитку життєвих сил людини, появи позитивного життєвого досвіду переоцінки та розв'язання проблем, збільшення почуття суб'єктивної задоволеності життям, формування навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур, розвитку соціальної активності та відповідальності; зміцнення психічного здоров'я взагалі.

3. Найсуттєвішими негативними ефектами міжкультурної адаптації студентів-іноземців є поглиблення та пролонгація переживання культурного шоку, викривлення етнічної ідентичності, етнічна нетолерантність.

4. Соціально-психологічні особливості освітньої міграції (статус «візитера») можуть призводити до свідомого або неусвідомлюваного ухилення студентів-іноземців від необхідності адаптуватися до нових соціо-культурних умов у країні навчання, ускладнювати та уповільнювати процес міжкультурної адаптації.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у вивченні критеріїв та змісту міжкультурної адаптації студентів-іноземців в Україні; виявленні етнічних особливостей, структури, типів, особистісних і поведінкових факторів успішності міжкультурної адаптації у їх взаємозв'язку з ефективністю здобуття вищої професійної освіти у ВНЗ України.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : ТОВ Довіра, 2007. – 205 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 267 с.
3. Иванова Н.Л. Межкультурная адаптация студентов / Н.Л. Иванова, И.А. Мнацаканян // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С.90–99.
4. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 30. – С. 48–58.

5. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
6. Солдатова Г.У. Психология межнациональной напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
8. Culture Shock: a Reader in Modern Anthropology / Ed. by P.K. Bock. N.Y. : Published by Alfred A. Knopf, 1970. - 379 p.
9. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation / J.W. Berry // Applied psychology : An international review. – 1997. – Vol. 46 (1). – P. 5–34.
10. Oberg K. Cultural Shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

БОРКО Т.М.,

кандидат педагогічних наук, завідувач
кафедри документознавства та
інформаційних систем
Відокремленого підрозділу
«Миколаївська філія Київського
національного університету
культури і мистецтв»,
м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті з'ясовується стан формування професійної компетентності майбутніх фахівців-документознавців у вищих навчальних закладах України, показані витoki документознавства та описуються проблеми українського документознавства та шляхи їх подолання.

Ключові слова: система освіти, документознавство та інформаційні системи, вища документознавча освіта, професійна компетентність, підготовка фахівців.

В статье выясняется состояние формирования профессиональной компетентности будущих специалистов-документоведов в высших учебных заведениях Украины, показаны истоки документоведения и описываются проблемы украинского документоведения и пути их преодоления.

Ключевые слова: система образования, документоведение и информационные системы, высшее документоведческое образование, профессиональная компетентность, подготовка специалистов.

The article reveals the state of future records managers professional competence formation in the higher educational institutions of Ukraine, the sources of records management are given. The problems of Ukrainian records management are described and the ways of its solving are presented.

Key words: system of education, records' management and informational systems, higher records management education, professional competence, the training of specialists.

Формування сучасної системи документаційного забезпечення сфери державного управління та підготовки фахівців відповідного профілю в Україні відбувалось в руслі загальних історичних процесів розвитку нашої держави.

Інформаційна діяльність та робота з документами охоплюють сьогодні практично всі сфери науково-практичної діяльності та є найважливішою складовою інформаційного суспільства щодо створення, обробки, пошуку, передачі, зберігання інформації за допомогою новітніх технологій. У всьому світі вдосконалення системи документообігу визнано як один з найпріоритетніших напрямів розвитку науково-технічного прогресу.

Значна кількість нормативно-правових актів, прийнятих в роки незалежності України щодо документаційного забезпечення державного управління, а також розвиток науки документознавства стали чинниками введення спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність». Динаміка процесів розвитку документознавчої освіти в Україні сьогодні характеризується широким спектром профілів вищих навчальних закладів [4].

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність теоретико-практичних досліджень з цієї проблеми. Вчені Н. Кушнарєнко, О. Матвієнко, М. Слободяник досліджують питання підготовки фахівців документно-інформаційної сфери. Однак проблеми специфіки професійної освіти майбутніх фахівців документознавчої галузі залишаються недостатньо вивченими [9].

У 1994 році в структурі Держкомархіву України було організовано спеціалізовану наукову установу «Український науково-дослідний інститут архівної справи та документознавства» (УНДІАСД), де розгорнулись дослідження з документознавства і архівознавства. Сьогодні лідерами серед навчальних закладів, що готують фахівців зі спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність», є Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв (НАКККіМ), Київський національний університет культури і мистецтв (КНУКіМ), Харківська державна академія культури (ХДАК), Рівненський державний гуманітарний університет (РДГУ), у яких здійснюється підготовка як студентів, так і аспірантів [11].

В умовах руху до єдиного інформаційного простору майбутній документознавець під час навчання у вищому навчальному закладі має опанувати вміння професійно управляти інформацією та здійснювати всі види інформаційної діяльності, для чого необхідно не тільки володіти знаннями про сучасні технології подання й оброблення інформації, але й розуміти, які логічні, лінгвістичні, психологічні та соціальні процеси лежать в основі створення та застосування інформації, досконало засвоїти кілька мов. Вимога володіти комунікативними навичками зафіксована в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця кваліфікації 2432.1 «Документознавець» [8]. У сучасних умовах підготовка документознавців не може обмежитися механічним засво-

енням певної суми фундаментальних знань, а повинна забезпечити у стінах вищої школи формування важливих комунікативних та інформаційних умінь, які допоможуть адаптуватися у світі комунікацій та знайти вирішення різних професійних та життєвих проблем упродовж життя. Очевидно, що специфіка фаху не допускає механічного перенесення напрацьованого педагогами вищої школи (Д. Годлевська [2], З. Дзюбата [3], М. Ісаєнко [5], В. Кручек [7] та ін.) досвіду формування професійних умінь у фахівців іншого напрямку підготовки та вимагає запровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема залучення освітнього потенціалу засобів масової інформації [12].

Сьогодні Україна розвивається в контексті становлення інформаційного суспільства. Така ситуація викликає потребу в фахівцях, які б володіли сучасним менталітетом і були здатні усвідомити роль організаційних систем у світі та країні з метою вирішення соціально-економічних проблем. Важливість підготовки таких спеціалістів викликана відповідальністю управлінських рішень: величезним обсягом інформації, яку необхідно опрацювати для ухвалення правильного рішення; відсутністю часу і професійних навичок у керівників, які не володіють багатьма прийомами збору, обробки та аналізу даних [6].

Після здобуття Україною незалежності, потреба у підготовці фахівців спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» викликана необхідністю національно-культурного відродження. Спеціалісти даного напрямку могли б використати свої знання у сфері стратегічного управління для розбудови національної держави, з позиціями на світовому рівні, з позитивним іміджем. Це завдання усвідомлювалося як стратегічне [6].

У Миколаївській філії Київського національного університету культури і мистецтв кафедра документознавства та інформаційних систем здійснює підготовку фахівців за спеціальністю «Документознавство та інформаційна діяльність» з 1997 року. Це сприяє підготовці особистостей, спроможних працювати в установах інформаційної сфери, здатних до ефективної комунікативної взаємодії використовуючи сучасні інформаційні технології.

У 1998 році у Національному університеті «Острозька академія» було розпочато підготовку за новою спеціальністю. В умовах відсутності державного стандарту, кафедра документознавства та інформаційної діяльності випрацювала свій підхід до розуміння змісту підготовки фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, який володіє професійними вміннями щодо стратегічного управління інформацією та всіма видами інформаційної діяльності в сучасному суспільстві з політичних, економічних, соціальних, наукових, міжнародних питань [6].

У Кіровоградському національному технічному університеті професійної майстерності у галузі документознавства та інформаційної діяльності студенти успішно набувають, починаючи з 2007 року. Підготовка фахівців здійсню-

ється відповідно до основних напрямків їх майбутньої діяльності: управлінського, гуманітарно-лінгвістичного, документознавчого, комп'ютерно-технологічного, правознавчого та інформаційно-аналітичного.

У розвитку спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» виділяється три основних етапи: 1) становлення – 1994-2003 роки; 2) уніфікація – 2004-2007, 3) розвиток – з 2008 року. Перший етап характеризується різноманіттям підходів вишів до змісту цієї спеціальності. Ініціатором комплексної спеціальності були викладачі бібліотечного факультету Київського і Харківського вищих навчальних закладів культури, які бачили цю спеціальність як розвиток інформаційної складової спеціальності «бібліотекознавство і бібліографія». Безумовним лідером цього «широкого» підходу до спеціальності стала Харківська державна академія культури, а його найбільш яскравим представником професор Н. М. Кушнарєнко. Класичний для колишнього СРСР погляд на документознавство отримав розвиток у роботах професора С. Г. Кулєшова. Впровадження його концепції в навчальний процес найбільш повним обсягом відбулося в Державній (нині – Національній) академії керівних кадрів культури і мистецтв. Паралельно в цьому виші почала впроваджуватися інформаційна концепція документознавства М. С. Слободяника.

Найважливішим результатом наукової роботи провідних кафедр та спеціалізованого інституту УНДІАСД стало організаційне оформлення документознавства як самостійної галузі науки. Цей процес отримав логічне завершення в результаті включення наукової спеціальності «Документознавство, архівознавство» до переліку спеціальностей ВАК України. Різноманіття підходів до єдиної спеціальності стало об'єктивною умовою для усвідомлення провідними вишами необхідності уніфікації існуючих підходів шляхом створення стандарту освітньо-кваліфікаційного рівня освіти бакалавр, прийнятого 2004 р. У цьому документі отримала визнання інформаційна концепція підготовки документознавців.

У стандарті виділено п'ять основних блоків дисциплін – загальнонауковий; документознавчо-архівний; інформаційно-аналітичний; комп'ютерно-технологічний; управлінський.

При складанні освітньо-професійної програми були використані не тільки вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики, а й досвід різних вишів, і передусім навчальний план НАКККиМ.

Цей стандарт виконав своє головне завдання – сприяв уніфікації навчального процесу в різних вишах, які готують документознавців. Проте, нові тенденції в розвитку документознавства обумовлюють необхідність удосконалення існуючого стандарту.

Діяльність документознавців у системі вищої освіти спрямована, перш за все, на її документаційне забезпечення в якості розробника та керівника цього

процесу. Саме на виконання такої мети спрямовані кваліфікаційні характеристики документознавця, наведені у «Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників».

Сучасне державне управління є складним інформаційним механізмом, який еволюціонує від концепцій документаційного до концепції інформаційного забезпечення, що диверсифікує діяльність документознавців у цій сфері, змінює контекст діяльності документознавців і обумовлює необхідність розглядати їх як фахівців з інформаційного забезпечення державного управління [4].

З розвитком креативності як найважливішої якості майбутніх фахівців пов'язано широке впровадження у вітчизняну вищу школу популярного за кордоном компетентнісного підходу до організації навчання. Компетентність – це уміння співробітника мобілізувати свої знання та прийняти оптимальне рішення в нестандартній виробничій ситуації. Перехід від знаннево-орієнтованого до компетентнісного підходу передбачає якісно новий рівень сприйняття особистістю дійсності, її готовність до самореалізації на основі системи цінностей полікультурного, толерантного, гуманістичного інформаційного суспільства.

За думкою фахівців, що досліджують цей феномен, компетентнісний підхід – це підхід до визначення цілей, відбору змісту, організації навчального процесу, найефективніших освітніх технологій, оцінці результатів їх запровадження. Компетентнісний підхід націлений на формування здатності суб'єкта діяти адекватно умовам ситуації в напрямі одержання значущих результатів. У зв'язку з цим основний акцент у навчанні зміщується з засвоєння великих обсягів інформації – на оволодіння навичками критичного й креативного типу мислення, а також здатності й потреби самостійного безперервного навчання протягом всього життя [10].

На основі нового підходу до організації навчального процесу у студентів ВНЗ мають сформуватися як ключові, так і супутні компетенції. Поняття «ключові компетенції» уведено у науковий обіг Міжнародною організацією праці у 1990-х рр. Ці компетенції виявляються в усіх взаємовідносинах особистості зі світом, відбивають духовний світ людини та сенс її діяльності. До них належать пізнавальна, інформаційна, комунікативна, організаційно-технологічна, соціально-психологічна компетенції. Особливість цих компетенцій в тому, що вони не лише відбивають здатність особистості використовувати одержані знання, уміння та навички, але й дають їй змогу обирати найефективніші способи вирішення життєвих ситуацій. Серед супутніх компетенцій найважливішими є економічна, політична, правова, екологічна та ін. компетенції. Вони є основою професійної компетентності майбутнього фахівця, яка виявляється через особистісні можливості випускника ВНЗ, що дозволяють

йому самостійно і достатньо ефективно вирішувати виробничі завдання, робити системні узагальнення та висновки, кваліфіковано й раціонально формувати та використовувати необхідну для цього інформаційну базу [10].

Застосування новітніх технологій автоматизованої обробки, систематизації та аналізу інформації для підготовки управлінських рішень, відкритість інформації і постійний доступ до існуючих державних інформаційних систем та інших інформаційних ресурсів передбаченні чинним Законодавством України в контексті розвитку національної інформаційної мережі Інтернет. Це один із пріоритетних напрямів державної політики в сфері інформатизації, що обумовив нові підходи і до технології державного управління, включаючи його центральні і місцеві органи. Екстраполюючи міжнародні моделі на сучасні завдання розвитку українського суспільства з урахуванням його традиційних цінностей та реального стану, фахівець-документознавець повинен мати високий рівень професійної компетентності для окреслення своїх функціональних повноважень в умовах постійного розширення та ускладнення інформаційно-комунікативних систем [1].

Беручи до уваги постійно зростаючі вимоги до підготовки фахівців нової формації, здатних виконувати якісно нові професійні завдання, науково-педагогічний склад кафедр ВНЗ мають створити такі умови освітнього процесу, які б сприяли з'ясуванню студентами необхідності самостійного надбання та модернізації знань, потреби у саморозвитку та самовдосконаленні. Окрім знань, умінь і навичок майбутній фахівець має виробити у себе такі особистісні якості, що сприяють гуманноціннісному відношенню до оточуючих, творчому підходу до праці, прагненню до побудови нової якості суспільних відносин, подолання таких негативних явищ як нівелювання цінності книги й читання [10].

Професійна підготовка студента ВНЗ має слугувати як особистості, так і суспільству. Система освіти повинна готувати фахівців, які мають активну громадянську позицію, здатні розвивати інтелектуальне суспільство та суспільство знань. Нові підходи до організації професійної підготовки майбутнього фахівця документознавчої галузі необхідно спрямовувати на створення умов саморозвитку, самореалізації, креативності, формування суб'єктності студента, інтелектуалізації його особистості.

Оптимальними умовами формування професійної компетентності майбутніх фахівців є побудова навчального процесу у ВНЗ на основі реалізації принципу суб'єктності, який на відміну від підходу до особистості студента як до пасивного об'єкта навчання, зорієнтований на забезпечення постійного зворотного зв'язку між викладачем і студентом. При використанні цього принципу професійна підготовка стає суб'єктно-значущою, наповненою для студента особистісним смислом, почуттями, зафіксованими в його суб'єктно-

му досвіді. Саме суб'єктний досвід засвідчує унікальність, неповторність кожної особистості, він є простором, в якому можливі співробітництво, співпраця викладача і студента. Сьогодні необхідно забезпечити рівноправну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, щоб кожен мав можливість висловитись і бути почутим [10].

Сучасний стан документознавчої освіти є результатом дії загальних закономірностей її становлення та існування в конкретних соціально-економічних умовах в Україні. Розвиток спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» на сьогоднішньому етапі відбувається динамічно, охоплює державні та приватні ВНЗ з вираженою тенденцією введення спеціальності у негуманітарних вищих навчальних закладах. Підготовка документознавців для сфери державного управління визначається потребами соціальної практики в галузі здійснення інформаційної діяльності в органах державної влади, характеризується зростанням документознавчої освіти для системи державного управління у кількісному, рівневому та структурно-компонентному відношеннях та одночасно відсутністю науково обґрунтованих моделей та освітньо-професійних програм підготовки фахівців документознавців для роботи в державних інституціях. Зміни у змісті документознавчої освіти відбилися у навчальних планах ВНЗ і об'єктивно характеризується відмовою від дисциплін бібліотечно-бібліографічного та книгознавчого спрямування, що зумовлено логікою розвитку наукової дисципліни «Документознавство».

Перспективи розвитку галузі документознавства та інформаційної діяльності сьогодні визначаються оптимальним поєднанням комплексу фахових знань, вмінь, навичок та високої професійної мобільності спеціалістів. Вирішальне значення тут повинні мати управлінська культура, ініціатива, творчість і активність персоналу, адже значна частина професійних знань отримується під час роботи. Гарантією майбутнього сфери документно-інформаційної діяльності повинно бути раціональне співвідношення можливостей отримання спеціальної освіти та формування професійної компетентності фахівців.

Список використаних джерел:

1. Гайсинюк Н. А. Педагогічні засади підготовки документознавців в умовах інформатизації суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. : 07.00.08 – книгознавство, бібліотекознавство, бібліографознавство / Н. А. Гайсинюк. – К., 2003. – 20 с.
2. Годлевська Д. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська. – К., 2007. – 21 с.

3. Дзюбата З. І. Модель формування комунікативних умінь майбутніх аграрників у процесі інтеграції навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / З. І. Дзюбата // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 5 – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_5/11dzivnz.pdf.
4. Дубова С. В. Підготовка документознавців для сфери державного управління в Україні (1995-2008 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 27.00.02 – документознавство, архівознавство / С. В. Дубова. – К., 2010. – 20 с.
5. Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.03.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Ісаєнко. – О., 2002. – 21 с.
6. Квасюк Л. В. Підготовка фахівців з документознавства та інформаційної діяльності у Національному університеті «Острозька академія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naub.org.ua/?p=778>. – Назва з екрану.
7. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кручек Вікторія Аркадіївна. – К., 2004. – 220 с.
8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) бакалавра [Електронний ресурс] : Діловод – сайт інформаційного спрямування. – Режим доступу : http://dilovod.com.ua/publ/oficijni_materiali/osvitno_kvalifikacijna_kharakteristika_okkh_bakalavra/9-1-0-424. – Назва з екрану.
9. Романишин Ю. Л. Формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. Л. Романишин. – Тернопіль, 2011. – 21 с.
10. Соляник А. А. Підготовка фахівців для книжкової галузі України: традиції та новачі [Електронний ресурс] / А. А. Соляник // Вісник Харківської державної академії культури. – 2011. – Вип. 32. – С. 116-125. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/hak_2011_32_13.pdf
11. Українське документознавство (1991-2011) : наук.-допом. бібліогр. покажч. / М-во культури України, Нац. парлам. б-ка України; уклад. : М. С. Слободяник, О. А. Політова; наук. ред. та авт. вступ. ст. М. С. Слободяник. – К., 2012. – 176 с.
12. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Каролівна Янишин. – К., 2011. – 274 с.

БОЧАРІНА Н.О.,

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

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті презентовано комплекс психодіагностичних методик для виявлення особливостей розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: гуманістична спрямованість, культурні та професійні компетенції, професійна самореалізація, ціннісне ставлення до інших, позитивна соціально-комунікативна активність.

В статье представлен комплекс психодиагностических методик для выявления особенностей развития гуманистической направленности будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: гуманистическая направленность, культурные и профессиональные компетенции, профессиональная самореализация, ценностное отношение к другим, позитивная социально-коммуникативная активность.

In the article the complex of psychodiagnostics methods is presented for determination features of development of humanism orientation of future social teacher.

Key words: humanism orientation, cultural and professional jurisdictions, professional self-realization, valued attitude toward other, positive social-communicative activity.

Постановка проблеми. Пошук і створення нових орієнтирів розвитку суспільства та особистості передбачає удосконалення всіх систем державно-го функціонування, зокрема, системи освіти, головним призначенням якої є

не лише оволодіння навчальною діяльністю, а й формування гуманістично орієнтованої особистості, що прагне до самореалізації та творчого самоздійснення. Особливості формування особистості на сучасному етапі суспільного розвитку полягають у тому, що цей процес відбувається в умовах соціально-економічної кризи суспільства. Це зумовлює критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє майбутнє та майбутнє суспільства, призводить до переоцінки як загальнолюдських, так і індивідуальних цінностей. Особливо актуальною є проблема становлення соціальних педагогів, які впливають на процес соціальної адаптації особистості, формування її потреб, цілей, можливостей самореалізації. Це можливо лише на основі створення і розвитку дієвої та мобільної системи соціально-педагогічної й психологічної допомоги людині. За результатами досліджень науковців виявлено, що для досягнення успіху в реалізації своєї гуманної місії соціальний педагог має здійснювати позитивний вплив на інших, мати ціннісне ставлення до них. Учені переконливо доводять, що альтруїстичний рівень соціально-психологічної допомоги властивий лише тому соціальному педагогу, в структурі особистості якого домінує гуманістична складова.

Мета написання статті полягає в презентації комплексу психодіагностичних методик, які були використані нами в дослідженні особливостей розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз досліджень С.О. Белічевої, І.А. Зимньої, Б.Ю. Шапіро, І.Б. Іванової, В.П. Кравченко, Т.К. Завгородньої, І.В. Козубовської, О.Г. Луганцевої, О.В. Безпалько, С.Ю. Пашенко, Л.Є. Пундик, О.В. Пономаренко, Р.Х. Вайнола, Ч.І. Лопсан, В.П. Голован та ін. з проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів засвідчив, що серед досліджень не виявлено спеціальних праць, присвячених формуванню гуманістичної спрямованості як провідної для соціального педагога. Тому для виявлення рівня розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки необхідно було підібрати і обґрунтувати психодіагностичний комплекс методик. Для збору останнього необхідним завданням стало виділення компонентів та критеріїв оцінки розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів. На основі аналізу доробку вітчизняних психологів Н.В. Чепелевої, Т.М. Данилової, С.В. Яремчук, О.М. Лисенко, Н.В. Нерух було зроблено висновок, що розвиток гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога доцільно діагностувати за чотирма компонентами – соціально-когнітивним, мотиваційним, емоційно-ціннісним та конативним. Соціально-когнітивний компонент характеризує культурні та професійні компетенції майбутнього фахівця, тобто здатність до моральної рефлексії, усвідомлення гуманістичних цінностей та професійні знання, вміння та навички.

Мотиваційний компонент розкриває професійне самовизначення й самореалізацію майбутнього соціального педагога, що проявляється у просоціальній мотивації, потребі в самовдосконаленні, прагненні до професійної ідентифікації. У контексті емоційно-ціннісного компоненту визначено ціннісне ставлення до інших та до себе, що характеризується чуйністю, щирістю, толерантністю, емпатією та альтруїзмом. Конативний компонент представлений позитивною соціально-комунікативною активністю особистості, а саме: комунікативними зв'язками та співтворчістю у різних видах діяльності, позитивними контактами у взаємодіях, конструктивними діалогами у взаєминах та співпрацею з іншими.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до теоретичних аспектів емпіричного дослідження психологічних особливостей формування гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів на етапі констатувального експерименту застосовувалось чотири блоки психодіагностичних методик.

Перший методичний блок орієнтований на дослідження рівня культурних та професійних компетенцій студентів, що є важливим для формування гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів. Певний рівень культурних компетенцій, що виявляється в здатності до моральної рефлексії, в усвідомленні гуманістичних цінностей сприяє розвитку професійної компетентності. Компетентність досліджувалася нами як індивідуальна характеристика, яка визначається рівнем набутих знань, умінь, глибиною та стійкістю професійних інтересів. Такі характеристики відображають рівень усвідомлення майбутніми соціальними педагогами гуманістичних цінностей як домінуючих у соціально-педагогічній діяльності, а також власних навчально-професійних досягнень.

Окреслені завдання розв'язувалися за допомогою психометричного інструментарію, зокрема: методики А.В. Карпова – для діагностики індивідуального ступеня виразності рефлексії[3]; методики «Ціннісних орієнтацій» М. Рокича – для виявлення системи ціннісних орієнтацій майбутнього соціального педагога[5, с. 42–46].

Для діагностики здатності до моральної рефлексії майбутніх соціальних педагогів використовувалася методика розроблена А.В. Карповим[3]. Діагностика заснована на вивченні індивідуального ступеня розвитку здатності до рефлексії.

З метою виявлення системи ціннісних орієнтацій майбутнього соціального педагога було застосовано методику «Ціннісних орієнтацій» М. Рокича[5, с. 42–46]. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості та складає основу її ставлень до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду та ядро мотивації життєдіяльності, основу життєвої концепції та «філософії життя».

При аналізі ієрархії цінностей майбутніх соціальних педагогів враховувалося сортування їх досліджуваними в змістовні блоки за різними ознаками. Так, наприклад, виділялися «конкретні» та «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації та особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні та конформіські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження та цінності прийняття інших тощо. Аналізувалася індивідуальна закономірність усвідомлення ціннісних орієнтацій майбутнім соціальним педагогом. Якщо не вдавалося виявити жодної закономірності, це говорить про несформованість у респондента системи цінностей або нещирість відповідей.

Другий методичний блок укомплектовувався з метою вивчення психологічної готовності майбутніх соціальних педагогів до професійного самовизначення й самореалізації, виявлення просоціальної мотивації, потреби в самовдосконаленні та прагненні до професійної ідентифікації, що є важливими особистісними показниками формування їх гуманістичної спрямованості.

Для комплексного діагностування мотиваційної сфери майбутніх соціальних педагогів було застосовано такі психометричні методики: Є.М. Нікіреєв – для дослідження спрямованості особистості, на виявлення домінуючих ціннісно-значущих стимулів просоціальної мотивації майбутнього соціального педагога[5]; Г.Д. Бабушкіна – для діагностування потреби майбутніх соціальних педагогів у самовдосконаленні[2]; М.О. Алексєєва – для визначення здатності до професійної ідентифікації майбутнього соціального педагога[1]; Є.О. Клімова – для дослідження професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів[8].

На початковому етапі дослідження для визначення домінуючих ціннісно-значущих стимулів просоціальної мотивації майбутнього соціального педагога використовувалася методика, розроблена Є.М. Нікіреєвим[5]. Діагностика заснована на виявленні спрямованості особистості, виходячи зі співвідношення трьох груп мотивів: колективістичних, особистісних, особистісно-престижних.

У групу колективістичних мотивів входять такі, які відображають про соціальні цілі; у групу особистісних мотивів – прагнення до самовдосконалення, задоволення пізнавальних потреб; у групу особистісно-престижних – прагнення до суспільного визнання, визначення свого місця у колективі. Усі ці групи мотивів позитивні й в оптимальному варіанті знаходяться у гармонійному поєднанні за провідним значенням групи колективістичних мотивів.

Методику Г.Д. Бабушкіна[2] ми застосували з метою діагностування потреби майбутніх соціальних педагогів у самовдосконаленні. Потреба в самовдосконаленні є глибинним особистісним утворенням та джерелом

активності особистості в різних видах діяльності. Прояви її в майбутнього соціального педагога характеризують його як активного творця самого себе, як цілеспрямовану особистість, що не зупиняється у своєму розвитку.

За допомогою методики М.О. Алексєєвої[1] ми визначали рівень здатності майбутнього соціального педагога до професійної ідентифікації.

За допомогою методики на виявлення самооцінки розвитку особистісних якостей студентів досліджується їх ставлення до себе. В анкеті запропоновано оцінити себе за певними якостями: самостійність, впевненість у собі, здатність до цілеспрямованості, самоорганізації, оптимізму, прагнення до саморозвитку, знання себе. Метою діагностики є визначення динаміки та адекватності самооцінки студентів, майбутніх соціальних педагогів.

Професійна ідентичність характерна для студентів, які володіють адекватною самооцінкою особистісних якостей, високим або середнім рівнем психологічної готовності до професійної діяльності, їх нахили відповідають вимогам професії.

Низький рівень професійної ідентифікації характерний для студентів, які мають високий або середній рівень психологічної готовності до професійної діяльності, їх нахили відповідають вимогам професії, але неадекватно оцінюють (завищують або занижують) свої особистісні можливості та здібності. З метою оптимізації траєкторії професійного розвитку студентів зусилля викладачів слід спрямовувати на корекцію самооцінки студентів, на розвиток навичок рефлексії, самопізнання, підсилення самоприйняття.

Студенти з невизначеною професійною ідентифікацією неадекватно оцінюють свої особистісні якості, частково психологічно схильні до здійснення професійної діяльності: або не мають схильності до обраної спеціальності, або студенти не готові психологічно до здійснення професійної діяльності, або взагалі не схильні до здійснення професійної діяльності за своєю спеціальністю. Таким чином, за відсутності професійної мотивації студентів явний небажаний прогноз на подальше навчання за обраною спеціальністю.

Для дослідження психологічної готовності майбутніх соціальних педагогів до професійного самовизначення ми використали методику Є.О. Клімова[8]. Методика ДДО (диференційно-діагностичний опитувальник), розроблена Є.О. Клімовим, надає можливість дослідити переваги студентів у професійному самовизначенні, згідно з класифікацією типів професій. За Є.О. Клімовим, професія «соціальний педагог» належить до професій типу «людина-людина». Саме вибір професії цього типу свідчить про психологічну готовність майбутніх соціальних педагогів до професійного самовизначення.

На завершальному етапі дослідження психологічної готовності до професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів використовувалася авторська анкета для майбутніх соціальних педагогів, яка дала можливість

виявити рівень сформованості гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, що проявляється в просоціальній мотивації, потребі в професійному самовдосконаленні та професійній ідентифікації.

Третій методичний блок укомплектовувався з метою вивчення ціннісного ставлення майбутніх соціальних педагогів до інших та до себе, що проявляється у чуйності, щирості, толерантності, емпатії та альтруїстичних життєвих установках.

Для комплексного діагностування емоційно-ціннісної сфери майбутніх соціальних педагогів було застосовано такі психометричні методики: Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова – для дослідження загального рівня толерантності[7]; І.М. Юсупова, у модифікації М.Є. Нікіреєва – для визначення рівня емпатії[5]; О.Ф. Потьомкіної – для виявлення соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері[6].

Методика Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова[7] на діагностику загального рівня толерантності передбачає вивчення як загального ставлення до навколишнього світу та інших людей, так і соціальні установки в різних сферах взаємодії, де виявляється толерантність та інтолерантність особистості. Опитувальник містить твердження, що виявляють ставлення до деяких соціальних груп (меншин, психічно хворих людей, безхатченків), комунікативні установки (повага до думки опонентів, готовність до конструктивного вирішення конфліктів і продуктивної співпраці). Зроблено також акцент на виявленні етнічної толерантності-інтолерантності (ставлення до людей іншої раси і етнічної групи, до власної етнічної групи, оцінка культурної дистанції).

Методика І.М. Юсупова в модифікації М.Є. Нікіреєва[5] на визначення рівня емпатії спрямована на вивчення визначальної особистісно-професійної якості майбутнього соціального педагога. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Розвинена емпатія в соціального педагога – ключовий фактор успіху в його діяльності, яка вимагає вживання у світ партнера за спілкуванням, і перш за все при навчанні та вихованні.

Методика діагностики соціально-психологічних настанов особистості у мотиваційно-потребнісній сфері О.Ф. Потьомкіної[6] дає змогу визначити рівень вираженості соціально-психологічних установок на «альтруїзм – егоїзм». Альтруїзм виявляється як різновид суспільної поведінки, соціального педагога, ставши ціннісною орієнтацією, альтруїзм визначає його життєву позицію як гуманістичну. Це моральний принцип соціального педагога, згідно з яким інший та благо іншого значущіші, ніж власне «Я». При такій поведінці акти турботи про інших і допомога їм здійснюються за власними переконаннями людини, без будь-якого тиску на неї. Альтруїзм найбільш цінна просоці-

альна мотивація, наявність якої є ознакою зрілої особистості.

З метою реалізації окреслених завдань був застосований четвертий методичний блок, спрямований на дослідження здатності майбутнього соціального педагога до позитивної соціально-комунікативної активності, що є актуальним у формуванні гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога. Формування гуманістичної спрямованості фахівця відбувається в пізнавальній, практичній та комунікативній діяльності. Успішна комунікативна діяльність соціального педагога детермінується готовністю до позитивних контактів у взаємодіях та співпраці з іншими, що є необхідною складовою гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога.

Дослідження здатності до позитивної соціально-комунікативної активності передбачало вивчення потребнісно-мотиваційної сфери спілкування особистості студента, соціальної контактності та діалогічності, комунікативних та організаторських схильностей та ступінь задоволеності комунікативними процесами.

Методи застосовувалися відповідно до того, які сторони позитивної соціально-комунікативної активності підлягали вивченню. Так, за допомогою методів спостереження, бесіди, вивчення навчальної документації отримано загальне уявлення про обстежуваних. Акцентувалася увага на характері міжособової взаємодії студентів у групі, на реальний рівень їх потреби в спілкуванні та вмінні налагоджувати контакти між собою.

Перелічені методи дають можливість розкрити лише зовнішній бік явища, яке вивчається, залишаючи приховані внутрішні механізми спілкування. Для вивчення його основних параметрів використано групу соціально-психологічних методів, зокрема, анкетування та тестування. Реалізація поставлених задач зумовлює необхідність розробки і застосування системи методів, що дозволяють всебічно вивчити потребу в міжособистісному спілкуванні. З огляду на це був застосований комплекс взаємодоповнюючих методик: Б.О. Федоришина, В.В. Синявського – для діагностування комунікативних та організаторських схильностей студентів (КОС) [4]; В.А. Кан-Калика, М.М. Нікадрова – для виявлення рівня розвитку соціальної контактності та комунікабельності особистості [9]; Ю.М. Орлова – для визначення рівня діалогічності в спілкуванні [4]; А. Мехрабіана, модифіковану М.П. Магомед-Еміновим – для виявлення мотивації взаємодії та характеру взаємостосунків у навчально-професійному середовищі [8].

Методика «КОС» Б.О. Федоришина, В.В. Синявського [4] була застосована з метою виявлення комунікативних і організаторських схильностей, що є важливою передумовою розвитку контактності та діалогічності майбутнього соціального педагога. Інструментарій надав змогу виявити в студентів уміння швидко налагоджувати контакти, прагнення розширювати взаємовідносини,

рівень активності та ініціативності в організації різних заходів в умовах навчання, уміння впливати, переконувати та згуртовувати інших.

Методика В.А. Кан-Калика, М.М. Нікадрова[9] сприяла виявленню комунікативних умінь у налагоджуванні міжособистісних контактів. Професійне навчання є провідною діяльністю студентів, майбутніх соціальних педагогів, у процесі якої особливо актуалізується їх спрямованість на здобуття теоретичних знань та практичних умінь за допомогою засобів спілкування. В умовах формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога спілкування студентів набирає якісно нового змісту, чинниками якого виступають специфічні особливості спілкування студентів у вищому навчальному закладі і поза його межами. Залежно від того, наскільки це нове спілкування буде задовольняти потреби особистості студента, наскільки він зможе себе реалізувати в ньому, настільки ж буде ефективною його соціально-педагогічна підготовка.

Дослідження спілкування як особистісної потреби майбутніх соціальних педагогів вивчалось за допомогою методики Ю.М. Орлова[4]. Потреба в спілкуванні досліджувалася як рушійна сила, яка спонукає студентів до комунікативної активності, діалогічності, взаємодії та встановлення контактів. Здатність до соціально-комунікативної активності є конструктивним елементом формування гуманістичної спрямованості особистості, оскільки здійснення соціальним педагогом соціально-педагогічної діяльності передбачає включення його в систему суспільних відносин і самостійне відтворення цих відносин. Цей процес відбувається під впливом як цілеспрямованих зусиль, так і в результаті безпосереднього впливу соціуму на особистість.

За допомогою тесту-опитувальника А. Мехрабіана, модифікованого М.П. Магомед-Еміновим[8] було виявлено рівень мотивації взаємодії та характер взаємостосунків у навчально-професійному середовищі майбутніх соціальних педагогів. За допомогою даної методики оцінювались дві мотиваційні тенденції, функціонально пов'язані з потребою афіліації (потреба людини у встановленні та збереженні позитивних соціальних контактів): прагнення до прийняття і страх бути відторгненим.

Висновки. Застосування комплексу психодіагностичних методик для виявлення особливостей розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів дозволило спроектувати подальшу інтерактивну співпрацю зі студентами соціально-педагогічних факультетів ВНЗ. Успішно апробувати програму емпіричного вивчення, окреслити технологію дослідження особистісних показників соціально-когнітивного, мотиваційного, емоційно-ціннісного та конативного структурних компонентів гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога. Визначити і зорієнтуватися в проявах рівнів розвитку інтеграційних компонентів гуманістичної спрямова-

ності майбутніх соціальних педагогів. Дослідити актуальні та потенційні психологічні показники суб'єкта навчально-виховного процесу, які б сприяли розвитку професійного самовизначення, культурних та професійних компетенцій, позитивній соціально-комунікативної активності та ціннісному ставленню до інших та до себе майбутніх соціальних педагогів.

Список використаних джерел:

1. Алексеев Н.А., Исмагилова И.В., Слободян Л.Ю. Программа учебного курса «Введение в специальность» / Алексеев Н.А., Исмагилова И.В., Слободян Л.Ю. – Тюменский государственный колледж профессионально-педагогических технологий. – 2004. – 45 с.
2. Бабушкин Г.Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности [монография] / Бабушкин Г.Д. – Омск, 1998 – 186 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – №5. – С. 45–57.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : Учеб. пособие / Митина Л.М. – М. : изд. Академия, 2004. – 320 с.
5. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования : учеб. пособие / Никиреев Е.М. – М. : Издательство МПСИ, 2004. – 192 с.
6. Потемкина О.Ф. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере / О.Ф. Потемкина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. – С. 641–648.
7. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / [под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др.]. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие / Рогов Е.И. – М., ВЛАДОС, 1996. – 384 с.
9. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування : навч. посіб. / Цимбалюк І. М. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 464 с.

БЯЛИК О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра загальної педагогіки,
педагогіки вищої школи та
управління,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

СТАТЕВА ТА СЕКСУАЛЬНА ПРОСВІТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядаються міждисциплінарний, біологічний, психосоціальний та ідеологічний підходи до статевої та сексуальної просвіти і статевого виховання учнівської молоді в країнах Євросоюзу. Крім того, подаються деякі характеристики сексуальної освіти європейських країн.

Ключові слова: статева просвіта, сексуальна просвіта, учнівська молодь, країни Європейського Союзу, загально-європейський освітній простір.

В статье рассматривается междисциплинарный, биологический, психосоциальный и идеологический подходы к половому и сексуальному образованию, а также половому воспитанию учащихся в странах Евросоюза. Кроме того, даются некоторые характеристики сексуального образования европейских стран.

Ключевые слова: половое образование, сексуальное образование, учащиеся, страны Европейского Союза, общеевропейское образовательное пространство.

The article concerns interdisciplinary biological psychosocial and ideological aspects of the pupils' gender and sexual education in the European Union countries. The European countries sexual education characteristics are analyzed.

Key words: sex education, the students, the countries of European Union.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає не лише глибоку соціально-економічну та політичну, а й морально-духовну кризу, що характеризується втратою людьми життєвих орієнтирів та сенсу життя, руйнуванням моральних цінностей та світогляду. Такі процеси негативно позначаються на розвитку підростаючого покоління і відображаються на його найтоншій сфері – статевому самовираженні. У зв'язку з цим правильно організоване виховання у статевій сфері визначено як одне з основних завдань сучасних вітчизняних закладів освіти, так як виникло невиправдане дистанціювання українських навчальних закладів від вирішення означеної проблеми. Це, насамперед, пов'язано з тим, що у вітчизняній педагогіці не розроблено цілісних програм статевого виховання учнів, недостатньо забезпечений процес статевого виховання та статевої просвіти учнів науково обґрунтованими рекомендаціями та методичними розробками практичної роботи з молоддю.

Аналіз актуальних досліджень. Упродовж останніх десятиріч активізувалися науково-педагогічні дослідження статевого виховання учнівської молоді. Сучасні вітчизняні педагоги та психологи у своїх працях вивчають теоретичні засади статевої просвіти і статевого виховання (А.Даник, В.Кравець, І. Мачуцька та ін.), різні аспекти статевого виховання в сім'ї (В.Васютинський, Т.Говорун, О.Шарган), теоретико-практичні аспекти просвіти учнівської молоді у сфері статевого виховання (Ю.Бжиська, О.Василенко, О.Главацька, О. Кікінеджі, Г.Корчова та ін.).

Корисним є вивчення досвіду зі статевого виховання молоді зарубіжних країн, який досліджували І. Даценко (дошлюбна підготовка учнівської молоді у Польщі); О. Демченко (сімейне виховання у Великій Британії); М. Зубілевич (гендерне виховання у Великій Британії); Н. Левчик (підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у США й Великій Британії); Г. Фінчук (теорія і практика сімейного виховання в зарубіжній педагогіці) тощо. Гендерне та статеве виховання у ФРН досліджували Л. Ковальчук (гендерне виховання учнівської молоді в Німеччині), Т. Паничок (статеве виховання учнівської молоді в Німеччині).

Метою статті є висвітлення особливостей статевої просвіти та статевого виховання учнівської молоді в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору та характеристика різних підходів щодо статевої та сексуальної просвіти в країнах Євросоюзу.

Виклад основного матеріалу. Одним із шляхів покращення ситуації в сфері статевої просвіти та статевого виховання як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу (про що неодноразово наголошувалося) може бути розвиток і впровадження системи статевої та сексуальної просвіти молоді [2; 3].

Противники програм такої освіти впевнені в тому, що надання інформації, що стосується статевої сфери, розбещує підлітків, ініціює ранній початок статевого життя, збільшує кількість підліткових вагітностей. Однак до сьогоднішніх переконливих доказів з приводу цього не було представлено. Вивчення досвіду країн, де подібні програми запроваджені досить давно, дозволяє зрозуміти, які заходи довели свою ефективність в захисті репродуктивного здоров'я учнівської молоді, які, навпаки, – не працюють, а які, можливо, приносять шкоду.

Так, в рамках проекту «The SAFE Project: A European partnership to promote the sexual and reproductive health and rights of young people» [10], здійснюваного спільно Європейським відділенням Міжнародної Федерації планування сім'ї (МФПС) [7], Європейським регіональним Бюро ВООЗ [8] було видано Керівництво з розробки стратегій і практичної діяльності «Сексуальна освіта в Європі». У цьому виданні узагальнено досвід, накопичений в області сексуальної просвіти та статевого виховання молоді в європейських країнах. Вважаємо за корисне ознайомитися з основними висновками дослідження.

Згідно ВООЗ і МФПС, статева та сексуальна просвіта, – це, насамперед, надання учням достовірної та науково обгрунтованої інформації статевознавчого характеру, а також, – навчання основним життєвим принципам, таким як навички спілкування, критичного мислення, здатності до самовдосконалення, здатності приймати рішення і брати на себе відповідальність тощо, і, крім того, виховання позитивних установок і цінностей, наприклад, самоповаги, відкритості та ін. Сексуальна просвіта, як зазначають зарубіжні вчені, має охоплювати широке коло питань, включаючи як біологічні та фізичні аспекти сексуальності, так і соціальні, емоційні аспекти статі. Безумовно, зміст програм статевої та сексуальної просвіти має бути адаптований відповідно до віку і рівня розвитку учня [10].

Перш за все, слід відзначити, що важливість статевої та сексуальної просвіти молоді однаково визнана лише в декількох країнах Європи. Істотну роль тут відіграють політичні чинники. У таких країнах, як Данія і Нідерланди, сексуальна та статева освіта є загальноприйнятою та підтримується громадськістю, у той час як у Чехії, Німеччині, Ірландії, Польщі, Італії та ін. країнах воно викликає активне неприйняття, особливо з боку релігійних груп та організацій. Нерідко буває так, що до статевої та сексуальної просвіти по-різному ставляться жителі різних частин однієї країни, великих міст і сільської місцевості. Досі сексуальна просвіта не є обов'язковою у всіх розглянутих країнах Європи (див. табл. 1), а там, де вона обов'язкова (Нідерланди, Норвегія, Фінляндія, Угорщина тощо), програми отримують досить суттєву державну підтримку.

Для визначення курсів статевої та сексуальної просвіти в різних країнах використовуються різні назви (за якими стоять і відмінності в змісті самих курсів) – від підготовки учнів до сімейного життя або навчання їх основним життєвим навичкам до вивчення основ взаємин, у тому числі й між статями. Авторів Керівництва виділяють декілька підходів щодо статевої та сексуального просвіти в Європі:

Міждисциплінарний підхід, при якому статева та сексуальна освіта інтегровано в програми декількох шкільних предметів у різних класах. Це рідкісний випадок для Європи, прикладом може слугувати Франція або Португалія, де основи сексуальної освіти та статевого виховання викладаються в курсах біології, географії, філософії, релігії.

Біологічний підхід, коли статева та сексуальна освіта включено, в основному, в уроки біології, хоча частково може включатися і в інші предмети. Це дуже поширений підхід. Наприклад, у Бельгії біологічні аспекти включені в програму з біології, а моральні та етичні – в уроки релігії та філософії. Схожа ситуація і в Австрії, а у Нідерландах етичні питання входять в програму із суспільствознавства.

Психосоціальний підхід передбачає, що основою програми статевої та сексуальної освіти є поняття «взаємини». Учні вітають такий підхід, проте він є мало поширеним.

Ідеологічний підхід характерний для ряду країн Східної Європи (Словаччина, Польща, Угорщина). У курсах типу «підготовка до сімейного життя» дуже багато уваги приділяється соціальній структурі суспільства та місця в ньому людини.

На зміст програм також впливають актуальні, інколи кризові, ситуації, такі як епідемія ВІЛ/СНІД. Усвідомлення небезпеки епідемії в деяких країнах привело до розуміння необхідності введення відповідних курсів та програм статевої та сексуальної просвіти, як це було зроблено, наприклад, в Ірландії та Франції.

Міждержавні порівняння дозволили зарубіжним авторам проведеного дослідження виділити загальні фактори, що сприяють успішній реалізації статевої та сексуальної просвіти. Серед них:

- примирення різних політичних і релігійних поглядів;
- залучення в процес реалізації статевої та сексуальної просвіти широкого спектру громадських рухів [4].

Важливу роль у цьому безумовно відіграють і засоби масової інформації. Їхнє ставлення до даної проблеми може бути досить різним в залежності від конкретної країни. У деяких країнах, переважно в країнах Скандинавії (Данія та Фінляндія), засоби масової інформації є джерелом підтримки та інформації з питань статевознавчого характеру та сексу. У Данії, наприклад,

національні радіо-і телекомунікаційні компанії надають безкоштовний ефірний час для програм сексуальної освіти. В інших країнах, таких як Великобританія, питання сексу подаються з великим відтінком сенсації, що чинить негативний вплив на статеву та сексуальну просвіту молоді.

Для підвищення ефективності статевої та сексуальної освіти учнівської молоді ми вважаємо, що необхідний комплексний підхід, аби програми сексуальної просвіти розглядалися не ізольовано від інших питань, а були важливим компонентом ширших ініціатив, спрямованих на поліпшення стану здоров'я і благополуччя молодих людей.

Країна	Назва програми	Чи є обов'язковим	З якого року обов'язково	З якого віку офіційно починається	З якого віку починається (за даними соціопитування)	Наявність стандартів сексуальної освіти	Хто викладає
Австрія	СО	Так	1970	10	11,6	Так	ВП
Бельгія	СОС	Так	1995	6	12,5	Так	В/В П/Л
Болгарія	СО	Ні	-	11	13,3	Ні	ВП/Л
Кіпр	СОС	Ні	-	14	-	Ні	ВП/Л
Чехія	СО	Так	1970	7	13,7	Так	ВП
Данія	СО	Так	1970	12	12,2	Так	В/Л
Естонія	Ін.	Так	1996	19	-	Так	ВП/Л
Фінляндія	СО	Так	1970	7	11,8	Так	ВП/Л
Франція	СО	Так	1998	6	13,1	Так	ВП/Л
Німеччина	СО	Так	1968	9	11,3	Так	ВП/Л
Греція	СО	Так	1995	6	13,3	-	В/Л
Румунія	СЖ	Так	1975	10	12,8	Ні	ВП/Л
Ісландія	СО	Так	1975	11	12,4	Так	ВП/Л
Ірландія	СОС	Так	2003	6	12,5	Ні	В
Італія	СО	Ні	-	14	12,6	Ні	ВП
Латвія	Ін.	Так	1998	11	-	Так	ВП
Литва	СО	Ні	-	14	-	-	ВУ
Люксембург	СОС	Так	1973	6	-	Так	ВП/Л
Нідерланди	Ін.	Так	1993	13	12,1	Ні	ВП
Норвегія	СО	Так	1974	12	12,5	Так	ВП/Л
Польща	СЖ	Ні	-	12	13,1	Так	ВП
Португалія	СО	Так	1999	5	-	Так	В
Словаччина	СЖ	Так	1996	12	12,5	Ні	ВП
Іспанія	СО	Ні	-	14	12,8	Ні	В
Швеція	СОС	Так	1955	6	12,1	Так	В
Великобританія	СОС	Ні	-	7	12,1	Так	ВП/Л

*СО – сексуальна освіта;

СОС – сексуальна освіта, а також акцент на стосунки;

СЖ – підготовка до сімейного життя;

Ін. – інше (наприклад, здоровий спосіб життя).

**В – будь-який вчитель;

ВП – вчитель відповідного предмету (частіше біології, але й етики, філософії та ін.);

В/Л – будь-який вчитель, а також лікар (або шкільна медсестра);

ВП/Л – вчитель відповідного предмету, а також лікар;

В/ВП/Л – будь-який вчитель, вчитель-предметник та лікар.

Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

Важливо дотримуватися і диференційованого підходу, оскільки в багатьох країнах численну групу населення становлять емігранти зі своїми, відмінними від прийнятих в даній країні, культурними традиціями.

Статева та сексуальна просвіта молоді, як наголошують зарубіжні дослідники, не повинна бути тимчасовою кампанією, а потребує постійної роботи в даному напрямку; досягнуті за період його здійснення позитивні результати не гарантують подальший прогрес, якщо програми через деякий час закриваються [1].

Пропонуємо деякі характеристики статевої та сексуальної просвіти в країнах Євросоюзу (див. табл. 1).

І, що особливо важливо, вивчення європейського досвіду показало, що статева та сексуальна просвіта школярів може бути дуже ефективною у зниженні поширеності ризикової поведінки і, більш того, може призводити до відкладання початку учнями статевого життя і, як наслідок, зменшення кількості сексуальних партнерів серед молоді. Всебічна статева та сексуальна освіта прищеплює навички спілкування між учнями та між учнями і їх батьками, а також сприяє веденню здорового способу життя в цілому [6].

На основі наукового аналізу процесів реформування освіти в країнах Євросоюзу з'ясовано, що в об'єднаній Європі є багато різноманітних моделей освіти, що не накладає на Україну в її євроінтеграційних прагненнях жодного зобов'язання щодо копіювання чи калькування якоїсь із моделей. Тобто ми маємо можливість самі визначати концепцію середньої освіти з урахування національних традицій, кадрових і фінансових можливостей, демографічної ситуації, сформованих у суспільстві уявлень про те, кого і як повинна виховувати школа [2].

Висновки. Уряди ряду країн Євросоюзу, зіштовхнувшись з негативними аспектами сексуальної революції, усвідомивши сутність цієї проблеми, визначаються із реальними шляхами її розв'язання, розробивши соціальну політику, яка спрямована не на замовчування проблем сексуальності та ведення молоддю статевого життя, а поінформовання та виховування їх. Статева освіта у таких країнах не носить пропагандистський характер, вона спрямована на те, аби зробити сексуальне життя молоді впорядкованим та забезпечити її від невтішної епідеміологічної ситуації, що спостерігається сьогодні у світі. Отже, більшість країн Євросоюзу намагаються створити таку систему статевої просвіти та статевого виховання, де увагу головним чином акцентовано на таких стратегічних завданнях: проведення статевої освіти у середніх навчальних закладах на ранньому етапі; здійснення спеціальної підготовки для учителів; впровадження проектів, основними цілями яких є профілактика раннього початку статевого життя, підліткових вагітностей та абортів, хвороб, що передаються статевим шляхом, включаючи СНІД; заснування асоціацій з

питань підготовки молоді до батьківства, виконання сімейних ролей тощо; залучення до сексуального виховання церкви, соціальних служб, медичних центрів; постійне інформування молоді про засоби контрацепції з метою покращення ситуації в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Кравець В. Основні підходи до сексуальної соціалізації учнівської молоді в країнах Західної та Східної Європи / В. Кравець // Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн : монографія / за ред. В. Кравця. – Тернопіль : Астон, 2009. – 178 с.
2. Матвієнко О. Проблеми реформування шкільної системи освіти України в рамках інтеграції у загальноєвропейський освітній простір // Рідна школа. – 2006. – № 10. – с.3–5.
3. Паничок Т.Я. Статеве виховання учнівської молоді у Німеччині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Тетяна Ярославівна Паничок; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2010. – 20 с.
4. Durkheim É. Débat sur l'éducation sexuelle/ Extrait du Bulletin de la Société française de philosophie, 11, 2005, pp. 33–47.
5. Histoire du Corps. Sous la direction de A. Corbin, J.J. Courtine, G. Vigarello. Vol 1-3. P. : Seuil, 2005.
6. Sexuality education in Europe – A reference guide to policies and practices [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B82YG.
7. [http://www.ippfen.org / site. Html](http://www.ippfen.org/site.Html)
8. <http://www.euro.who.int>
9. <http://demoscope.ru/weekly/2005/0205/tema01.php>.
10. www.ysafe.net/safe.

ВОРОВКА М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки і педагогічної
майстерності

ПЕТРУЧЕНЯ Г.Г.,

старший викладач, кафедра
педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Б. Хмельницького,
м. Мелітополь

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті обґрунтовано педагогічні умови та визначені шляхи запобігання конфліктам в педагогічному процесі.

Ключові слова: конфлікт, педагогічний конфлікт, міжособистісна взаємодія.

В статье обоснованы педагогические условия и определены пути предотвращения конфликтов в педагогическом процессе.

Ключевые слова: конфликт, педагогический конфликт, межличностное взаимодействие.

Pedagogical conditions and ways of conflict prevention in pedagogical process.

Key words: conflict, pedagogical conflict, interpersonal communication.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успіх в реалізації гуманістичних ідей в практиці сучасної школи значною мірою залежить від вміння вчителя педагогічно доцільно організовувати взаємодію з учнями в різних видах навчально-пізнавальної діяльності. Між тим, за наявними даними, труднощі в організації міжособистісних взаємин з учнями відчуває більшість молодих і значна кількість досвідчених педагогів. В сучасній школі спостерігається тенденція до збільшення кількості конфліктів в системі «учитель-учень». Відсутність позитивної взаємодії між ними сприймається майже як норма. Це призводить до зростання емоційної і духовної дистанції

між учасниками педагогічного процесу, зменшення взаємного інтересу один до одного.

Як відомо, не існує остаточних рішень для вічних проблем. Проблема вирішення конфліктів одна із таких. У загальному значенні поняття «конфлікт» у перекладі з латинської «conflictus» означає «зіткнення», що вказує на наявність певного неузгодження, непорозуміння, протиріччя. Специфіка конфліктних взаємин полягає у тому, що вони виникають при наявності щонайменше двох конфліктуючих сторін, цінності, наміри й цілі яких є несумісними, а їх поведінка і дії спрямовані на блокування чи позбавлення активності протилежної сторони. У словнику термінів з конфліктології конфлікт трактується як «зіткнення двох або більше різноспрямованих сил з метою реалізації їх інтересів в умовах протидії та крайнього загострення суперечностей» [1, с.125].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень щодо проблем конфлікту і пов'язаних з ним явищ, здійснюється в таких основних напрямках:

- обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження проблеми конфліктів у педагогіці, основ педагогічного управління конфліктами (А.Анцупов, О.Белкін, В.Журавльов, О.Іонова, І.Коваль, Є.Тонков та інші);
- розкриття сутності конфліктів у шкільних колективах, причин їх виникнення, шляхів запобігання і вирішення, зокрема в учнівському середовищі (А.Анцупов, В.Афонькова, Г.Балл, В.Басова, С.Гиренко, В.Журавльов, А.Зосимовський, О.Ковальов, Я.Коломинський, М.Рибакова, Є.Родченкова, О.Слапогузова, Є.Хаустова, А.Шкіль, Є.Шумилін та інші); у взаєминах «учитель-учні» (О.Белкін, О.Гаврилюк, О.Гуменюк, Ю.Костюшко, В.Кушнірюк, М.Рибакова, Б.Хасан, Ю.Черненко, Є.Юрківський та інші), «учитель-батьки» (Ш.Дундуа), «учитель-учитель» (О.Белкін, В.Жаворонков, І.Зиміна, Г.Карпова, Т.Чистякова та інші);
- конфліктологічна підготовка педагогів і майбутніх учителів (Г.Антонов, С.Баникіна, М.Васильєва, О.Лукашенок, С.Мусатов, М.Рибакова, Г.Плютка, Л.Порохня, В.Семиченко, Н.Щуркова та інші).

Конфлікти досить широко досліджуються в психології, соціології, мають місце і педагогічні розвідки. Проте, переважна частина таких досліджень лежить поза сферою діяльності школи, професійних проблем учителя.

Між тим, позитивна взаємодія між вихователями і вихованцями є тим важливим каналом, яким здійснюється соціальна організація поведінки і особистості учнів, завдяки чому будь-яка ситуація стає певною мірою ситуацією навчально-виховною. Можна стверджувати, що ефективність педагогічної взаємодії зворотнопропорційна гостроті та кількості педагогічних

конфліктів. І навпаки, вивчення, попередження та подолання конфліктів в системі «учитель-учень» і є головним шляхом удосконалення педагогічної взаємодії.

Мета статті полягає у обґрунтованні педагогічних умов та визначенні шляхів запобігання конфліктам в педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В психолого-педагогічній літературі, присвяченій конфліктам в педагогічних системах розроблені рекомендації і поради щодо запобігання конфліктам у педагогічному процесі. Ми спробуємо визначити умови і шляхи оптимізації педагогічних стосунків, зважаючи на результати нашого дослідження, тобто враховуючи від суб'єктивні чинники гострих суперечностей в педагогічному процесі.

Міжособистісна взаємодія у педагогічному процесі, це складне і неоднозначне явище, в якому виявляються моменти співробітництва і суперництва, схвалення і заперечення, згоди і незадоволення. Найбільш ефективно взаємодія здійснюється за умови дотримання *рівності у правах між партнерами під час розкриття своїх творчих можливостей, при дотриманні вимог і правил взаємної поваги, визнання цінності кожної особистості, наявності взаємної зацікавленості один в одному і в спільній діяльності, зменшенні емоційної дистанції між учасниками навчально-виховного процесу тощо.* Мова йде про гуманізацію педагогічної взаємодії, що має ґрунтуватися на духовній стильності, контакті, внутрішній солідарності.

Однією з об'єктивних причин труднощів, що виникають в процесі педагогічної взаємодії, є недостатнє знання вчителями психологічних особливостей сучасних школярів. З одного боку їм притаманне загострене відчуття цінності своєї особистості, власної гідності, висока самооцінка, прагнення до свободи і незалежності від дорослих, індивідуалізм, прагматизм, критичність мислення. Вони нібито «запрограмовані» на конфронтацію з дорослими, які виконуючи свою соціальну роль, намагаються обмежити цю свободу. При цьому складається враження, що основні цінності і орієнтації школярів вчителі вважають «несерйозними», хибними, або шкідливими. З іншого боку, серед сучасних школярів посилюються настрої соціального песимізму, апатії, почуття самотності, беззахисності, тривоги за майбутнє. А отже, від старших вони очікують психологічного захисту, розуміння, толерантності, терпіння, уваги і доброзичливості.

Педагогічна практика свідчить, що сфера стосунків сучасного школяра обмежена, їх інтерес до спільного проведення дозвілля зменшується, зростає відчуження від дорослих і однолітків. А за таких умов роль школи, як своєрідної навчальної лабораторії взаємин, значно зростає. На педагога покладається особлива відповідальність за те, щоб цей важливий для становлення і розвитку особистості процес був психологічно максимально комфортним,

педагогічно доцільним і гуманним. Отже, постає завдання *спрогнозувати діяльність як учня, так і вчителя, скоригувати їх спільні дії в процесі міжособистісних стосунків*. Цей прогноз стосується проектування системи впливів на самоактуалізацію учня; системи вимог, що стосуються учасників педагогічної взаємодії; системи механізмів, способів гуманного впливу, що забезпечують перехід зовнішніх впливів, поведінкових регуляторів у внутрішні настанови та регулятори поведінки у конфліктних ситуаціях. Зовнішня регуляція поведінки впливає на інтелектуально-ціннісну, емоційно-чуттєву, морально-вольову сфери особистості, що свідчить про активізацію в цьому процесі переконання, почуття, волі, які опосередковують ситуацію через оцінку впливу. Цей процес оформляється у внутрішню позицію особистості до об'єктів зовнішнього світу і до самої себе, породжує відповідне ставлення до ситуації та оточуючих в ній.

Багато в чому спрямованість стосунків залежить від характеру і специфічних якостей партнерів по взаємодії, що обумовлені поєднанням індивідуально-неповторних стійких психологічних особливостей індивіда, які визначають типовий для нього спосіб, стиль поведінки. Взаємини з конфліктогенними особами найбільш складні й вимагають від оточуючих певної компетентності в природі цього явища. У взаєминах з ними слід дотримуватися певних правил: необхідно усвідомити, що ця людина конфліктогенна не лише у взаєминах з іншими, але і з самою собою; намагатися уникати впливу цієї людини, її поглядів, світосприйняття, тобто домагатися її нейтралізації; у взаєминах з нею слід спиратися на виявлення причин її підвищеної конфліктності; необхідно віднайти адекватний спосіб задоволення її прихованих інтересів і потреб; застосовувати спільний підхід до вирішення проблеми тощо. Варто пам'ятати, що впливовим чинником особистісних деформацій, що зумовлюють підвищену конфліктність є дія різноманітних бар'єрів (навчально-пізнавальних, соціально-психологічних, психофізіологічних), які виникають у взаєминах педагога і учнів. *Усунення бар'єрів, що передбачає ефективність, продуктивність педагогічної взаємодії і визначається можливостями кожного з її суб'єктів, їх навичками спілкування, уявленнями про групу і т. ін., є основною умовою оптимізації взаємин в педагогічному процесі.*

Визначальне місце у гуманізації стосунків належить вчителю, що є не лише виконавцем функціонально-рольових обов'язків, а й носієм індивідуально-психологічних рис особистості. Останні, реалізуючись в діяльності педагога, забезпечуючи міру успішності педагогічного впливу, надають педагогічній діяльності індивідуально-фахового відтінку. Як об'єкт пізнання і професійної діяльності образ вчителя віддзеркалюється у свідомості учнів, впливаючи на їх внутрішній світ, думки, уяву, стосунки. А отже, вчитель зобов'язаний звертати увагу на власні недоліки та помилки, аналізувати їх і

крізь них оцінювати ефективність педагогічних стосунків, що він реалізує. Від вчителя значною мірою залежить динаміка і особливості конфліктів, що виникають в педагогічному процесі. *Отже, успіх конструктивної взаємодії у системі «учитель-учень» визначається, перш за все, рівнем психолого-педагогічної готовності вчителя до такої взаємодії і залежить від рівня розвитку професійних здібностей (гностичних, конструктивних, організаторських, комунікативних тощо).*

Важливе місце у педагогічній взаємодії надається дотриманню *вимог педагогічного такту*, що віддзеркалюється у всій системі взаємин учителя з учнями. Педагог, налаштований на гуманну взаємодію має: сприймати кожного партнера по взаємодії як особистість, яка наділена своїми індивідуальними психологічними і моральними якостями, культурно-освітнім рівнем, життєвим і професійним досвідом; проявляти щире бажання допомогти іншим людям у їх самореалізації; досконало володіти різноманітними засобами спілкування для подолання непорозумінь, надихати інших на співробітництво; вміти самокритично оцінювати свій рівень педагогічної майстерності; володіти засобами релаксації та переключення себе та інших людей під час виникнення суперечностей; не утримувати в собі негативних людських стереотипів, що заважають конструктивно вирішувати проблеми. Необхідно зазначити, що тактовний вчитель не лише володіє великим арсеналом різних педагогічних засобів, але й уміє розумно ними користуватись.

Психолого-педагогічна підготовленість педагога до гуманної взаємодії з учнівським колективом проявляється у його постійному намаганні внести до аудиторії заряд впевненості, діловитості, доброзичливості, оптимізму, гідності, що буде налаштовувати на конструктивний підхід до вирішення проблем, спроби уникати суперечностей. Це неможливо без створення *здорової психологічної атмосфери навчально-виховного процесу*, де панує стійке схвальне ставлення до іншої людини, тобто, акту, спрямованого на пізнання особистості іншого, як вищої цінності (симпатія); без відповідної вихованості емоційної сфери педагога, що виявляється у такій психологічній властивості особистості, як емпатія, яка передбачує уміння співчувати та співпереживати разом з іншими. Якщо вчитель не розуміє і не сприймає внутрішнього світу своїх учнів, якщо він не є щирим, прагне сховатися за різними фасадами, якщо він демонструє неповагу або холодність, такий вчитель погано впливає на особистісний розвиток учнів, безупинно з ними конфліктує.

Надзвичайно важливим для педагога є *зовнішня привабливість і самопрезентація*. Ефект особистої привабливості досягається в результаті цілеспрямованою роботою над собою, намаганням свідомо розвивати свої індивідуальні та психолого-педагогічні властивості та якості.

Важливе місце серед умов запобігання конфліктам посідає обізнаність

педагога з технікою саморегуляції, прийоми та навичками психомоторного контролю внутрішнього психофізіологічного стану. Отже важливою складовою підготовки педагога до ефективної взаємодії є його *психолого-педагогічна самопідготовка, яка поєднує психофізіологічну саморегуляцію, психогігієну (релаксацію, психічне розслаблення, емоційно-вольове налаштування) та внутрішнє самоуправління з метою збагачення свого морального потенціалу і формування вольової спрямованості особистості на подолання непорозумінь.*

Серед основних умов подолання конфліктів, слід вказати на необхідність ефективного використання різноманітних методів та форм. Серед них такі:

- тренінги, ділові ігри, дискусії, «круглі столи», «мозковий штурм», діагностика і самодіагностика властивостей і особливостей людини, які прямо або опосередковано зумовлюють її конфліктність, створення портретів учителя (конфліктогенного, толерантного педагогів, автопортрету), що спонукає кожного замислитися про власний досвід, а всіх разом – досягти спільних загальних висновків; це сприяє формуванню стійкого інтересу до проблем конфліктів, набуттю особистісно значущих конфліктологічних знань, формуванню комунікативних умінь, гнучкості мислення й поведінки, розвитку особистісних і професійних якостей;
- аналіз, моделювання, програвання, вирішення конкретних конфліктних ситуацій і конфліктів, що відіграє велику роль у розвитку інтелектуально-рефлексивних здібностей, виборі правильного стилю поведінки в конфліктних ситуаціях, формуванні комплексних конфліктологічних умінь - умінь адекватної діагностики і обґрунтованого прогнозу розвитку подій у конфлікті, ведення діалогу з учасниками конфлікту, володіння методами подолання протистояння.

Слід зазначити, що навчання вирішення ситуацій повинно сприяти не лише формуванню власне конфліктологічних педагогічних умінь, але й залученню до процесу самостворення вчителем тих якостей особистості, які необхідні в його професійній діяльності, визначають індивідуальний стиль взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, толерантну спрямованість особистості, що є важливим чинником запобігання і конструктивного вирішення конфліктів;

- вправи, які, сприяючи активному співробітництву, дозволяють особистості пізнати себе, усвідомити свій досвід, свої бар'єри на шляху навчання. Це призводить до того, що людина навчається бути свідомою в процесі пізнання, уважно аналізує рівень, на якому вона знаходиться, і своє розумове зростання.

Висновки. Отже, проблему попередження конфліктів у педагогічному процесі можливо вирішити декількома шляхами. Перший - створення об'єк-

тивних умов, що запобігають виникненню і деструктивному розвитку конфліктних ситуацій. При цьому, слід пам'ятати, що педагогічна взаємодія завжди містить в собі об'єктивні елементи протиріч (між метою, що ставить вчитель і планами вихованців; між ідеалом особистості і її резервними можливостями; між перспективним характером педагогічної праці і перебуванням учнів у колі їх сьогоденних актуальних потреб, сподівань, намірів; функціонально-рольовими позиціями учня і педагога у взаємодії тощо). Все це обумовлює виникнення гострих ситуацій. Мова йде, звичайно, про їх мінімізацію. Цей шлях передбачає зміну умов ситуації, що призводить до конфлікту. Перш за все – це нормалізація життєдіяльності класу, умови організації їх спільної діяльності, самого життя дитячого колективу, створення в ньому сприятливого психологічного клімату, атмосфери взаємодопомоги, взаємоповаги і взаємодітримки; зменшення емоційної дистанції між педагогами і учнями. Необхідно забезпечувати умови і можливість для гідної самореалізації і самоствердження кожної особистості у стосунках з вчителем і однокласниками, створення ситуацій успіху. Важливе значення має створення поля упорядкованої свободи для членів колективу, тобто зведення до мінімуму дріб'язкових обмежень і заборон. Не менш важливою є об'єктивна педагогічна оцінка досягнень і успіху учнів, вимогливість, принциповість, справедливість у взаєминах вчителя з ними. Умовою вибору оптимальних шляхів і засобів гуманної взаємодії є педагогічна творчість вчителя; достатній рівень його професійної, в тому числі психолого-педагогічної компетентності.

Інший шлях – забезпечення суб'єктивних умов попередження конфліктів, тобто розвиток суб'єктивних можливостей учасників педагогічного процесу, адже саме від суб'єктів взаємодії залежить динаміка і гострота конфліктної ситуації. Цей шлях передбачає вироблення адекватної самооцінки, формування вмінь відстоювати свої інтереси, уникаючи негативних емоцій щодо свого опонента і не допускаючи наступальних руйнівних дій, розвиток здатності керувати своїм психічним станом, формування навичок конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Мова йде про озброєння учасників педагогічного процесу способами і прийомами самоконтролю і саморегуляції, формування вмінь та навичок гармонійного співіснування з іншими людьми.

Список використаних джерел:

1. Словник-довідник термінів з конфліктології / За ред. М.І.Пірен, Г.В.Ложкіна. – К., 1995. – 316 с.

ГАНТ О.Є.,

кандидат психологічних наук,
Харківська державна академія
фізичної культури,
м. Харків

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ ПРОГРАМИ, СПРЯМОВАНОЇ НА ОПТИМІЗАЦІЮ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СПОРТСМЕНІВ

У роботі проаналізовано особливі умови спортивної діяльності, які пред'являють підвищені вимоги до спортсменів та фактори, які впливають на стан їх психологічного здоров'я. Представлено обґрунтування програми оптимізації та збереження психологічного здоров'я спортсменів, її основні напрямки та принципи створення.

Ключові слова: спортивна діяльність, спортсмени, психологічне здоров'я.

В работе проанализированы особые условия спортивной деятельности, которые предъявляют повышенные требования к спортсменам и факторы, которые влияют на состояние их психологического здоровья. Представлено обоснование программы оптимизации и сохранения психологического здоровья спортсменов, ее основные направления и принципы создания.

Ключевые слова: спортивная деятельность, спортсмены, психологическое здоровье.

This paper analyzes the special conditions of the sports activities what place high demands on the athletes and the factors that affect the state of their mental health. The substantiation program optimization and preservation of the psychological health of athletes, this guidelines and principles of creation.

Key words: sports activities, athletes and psychological health.

Постановка проблеми. Переживання людьми різних екстремальних подій, мають виражений негативний вплив на їх психіку. Особливе місце в даному контексті належить змінам особистості та поведінки, які, з одного

боку, можуть поглиблювати наявні психічні порушення та сприяти їх хронізації, а, з іншого – є самостійною проблемою, проявляючись на до клінічному рівні, що також призводить до формування психологічної дезадаптації та зниження якості життя. Спорт – один з найбільш специфічних видів діяльності людини, тут поєднуються найвищі, на межі людських можливостей, фізичні навантаження і величезні емоційні напруги. Спорт вищих досягнень, як професійний вид діяльності, в силу своєї специфіки значною мірою впливає на стан здоров'я, тих, хто ним займаються. Разом з тим відповідний рівень психологічного здоров'я є необхідною складовою високої результативності й надійності спортсменів.

Психологічне здоров'я спортсмена – це процес збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, його психічного і соціального благополуччя, що забезпечують високу надійність професійної діяльності, спортивного довголіття і максимальну тривалість життя. До основних критеріїв психологічного здоров'я відносять адекватне сприйняття навколишнього середовища, свідоме здійснення вчинків, активність, працездатність, цілеспрямованість, здатність встановлювати близькі контакти, повноцінне сімейне життя, почуття прихильності і відповідальності по відношенню до близьких людей, здатність складати та здійснювати свій життєвий план, орієнтація на саморозвиток і цілісність особистості.

Незважаючи на тривалу історію вивчення фізичних і психічних можливостей спортсменів, тема підвищення ролі самої особистості у збереженні власного психологічного здоров'я залишається актуальною для сучасної психологічної науки і практики. До маловивчених питань також відноситься проблема когнітивної продуктивності спортсменів. В окремих дослідженнях відзначається, що у 82,87% спортсменів, які займаються екстремальними видами спорту, мають місце дефекти когнітивних функцій і психічної працездатності. У деяких випадках зниження психічної працездатності спортсменів є першими і/або домінуючими симптомами загального виснаження організму, істотно впливає на ефективність їхньої професійної діяльності, але далеко не в повній мірі враховуються на практиці.

У процесі підготовки до змагань спортсмени нерідко відчують стан підвищеної збудливості мотиваційно-емоційної системи. Психопатологічні прояви, що спостерігаються у спортсменів, найчастіше досить тонкі, своєрідні, а їх симптоматика визначається специфікою спортивної діяльності. Найбільш частою формою емоційних порушень, що виникають у спортсменів в тренувально-змагальному циклі, є невротичні реакції, під якими слід розуміти короточасні зміни поведінки і самопочуття у відповідь на психотравмуючий подразник. У спортивній практиці найбільш часто зустрічаються: неврастенія, невроз нав'язливих станів, кардіоневроз. Такі стани, проявляються

спочатку ослабленням внутрішнього активного гальмування, а потім ослабленням гальмових і збуджувальних процесів. Посилюється виснаженість і сповільнюється відновлення психічних процесів спортсменів. Об'єктивно відзначаються зниження фізичної працездатності, особливо пов'язаної з точними рухами, підвищені сухожилкові рефлексії, виражений дермографізм, адинамія, апатія та ін.

Як відомо, обсяг фізичних навантажень в період передзмагання істотно вище, ніж під час змагального сезону, тому до кінця його накопичується втома. Сама ситуація змагань - досить сильний стресор незалежно від фізичного навантаження, яке виконує спортсмен. Ряд даних свідчить про те, що до фізичної роботи при правильній методиці тренування організм з часом адаптується, до навантажень же емоційних, пов'язаних з участю у змаганнях - ні. Одна з причин в тому, що психіка людини одночасно і більш рухлива і більш інерційна, ніж фізіологія, одні психічні процеси розвиваються практично миттєво, інші ж можуть тривати тижнями і місяцями.

Особливий інтерес у цьому контексті представляє собою певна залежність показників психологічного здоров'я від етапу тренувальної діяльності. Так, в екстремальних умовах змагальної діяльності у спортсменів має місце гипостенічний варіант астенії; у післязмігальний період, має місце гіперстенічний варіант астенії. Порушення когнітивних функцій, у спортсменів, в період змагальної діяльності, носять функціональний характер і піддаються редукції в першій декаді постсоревновательного періоду. В даному контексті особливого значення набуває вивчення способів активізації відновлювальних процесів в організмі спортсмена після тренувальних і змагальних навантажень.

Такі особистісні особливості спортсменів, як іпохондричність, тривожність, емоційна нестійкість, соціальна залежність, не тільки не сприяють ефективній психологічній адаптації спортсменів, але й підтримують дезінтеграцію особистості в екстремальних умовах їх професійної діяльності.

Враховуючи багатоплановість факторів, що забезпечують психологічне здоров'я спортсменів, варіабельність психічних станів і процесів, які можуть погіршувати загальний стан спортсмена, знижувати результативність професійної діяльності, а так само якість його життя, дослідження в цьому напрямку є актуальними і мають велике медико-соціальне значення.

Залишається практично не дослідженим, які сфери особистості спортсмена насамперед зазнають трансформацій внаслідок дії психотравмуючих факторів, також не відомі характер та динаміка цих змін, їх місце і роль у формуванні та перебігу психічних порушень. В даний час у психологічній спортивній науці відсутні систематизовані уявлення про закономірності формування механізмів регуляції функціонального стану спортсмена в процесі адаптації до особливих умов професійної діяльності. Практично невивченим

є питання про характер динаміки психічних станів та психічних процесів спортсменів під впливом стресогених чинників спортивної діяльності. Актуальність дослідження також зумовлена потребою у науковій розробці психологічного інструментарію для оцінки психологічного здоров'я спортсменів та необхідністю розробки та наукового обґрунтування системи організаційно-практичних заходів по збереженню психологічного здоров'я спортсменів та формування у них психічної стійкості. Для вирішення цього складного кола питань необхідно проведення спеціального комплексного психодіагностичного дослідження, спрямованого на аналіз всього спектру особливостей прояву психіки спортсменів, прояву рухових навичок та якостей при надмірних ступенях напруги (в екстремальних умовах тренування і спортивних змагань). Таке дослідження дозволить розробити діагностичні критерії психологічного здоров'я спортсменів; уточнити уявлення про закономірності формування професійної надійності особистості в екстремальних умовах і характер динаміки психічних станів спортсменів в передтренувальний, передзмагальний, передстартовий та постзмагальний періоди; виділити основні шляхи збереження психологічного здоров'я спортсменів і способи активації психічної стійкості особистості в особливих умовах діяльності. Це має велике значення як для розробки програми психологічної резистентності спортсменів, так і для прогнозування успішності професійної діяльності спортсменів.

Психологічне здоров'я являє собою динамічну сукупність психічних властивостей людини, які забезпечують гармонію між потребами індивіда і суспільства, які є передумовою орієнтації особистості на виконання свого життєвого завдання. Основна функція психологічного здоров'я – це підтримка активного динамічного балансу між людиною і навколишнім середовищем у ситуаціях, що вимагають мобілізації ресурсів особистості [].

Виділення компонентів психологічного здоров'я дозволяє визначити такі завдання психологічної профілактики та корекції: навчання позитивному самоставленню і прийняттю інших; навчання рефлексивним вмінням; формування потреби в саморозвитку і т.д. Таким чином, можна побачити, що основний акцент робиться на навчанні, на наданні людині можливості змін, а не на примусовій зміні відповідно до тієї чи іншої теоретичної моделі. Для психологічного здоров'я норма – це наявність певних особистісних характеристик, що дозволяють не тільки адаптуватися до суспільства, а й, розвиваючись самому, сприяти його розвитку. Норма – це якийсь образ, який служить орієнтиром для організації психологічних умов її досягнення.

До числа основних завдань психологічної профілактики, корекції та реабілітації спортсменів відносяться: встановлення характеру наявних нервово-психічних порушень, визначення індивідуально-особистісних особливостей реагування особистості на екстремальну ситуацію і розробка психокорек-

ційних заходів; зняття психоемоційного напруження, дратівливості і страху за допомогою застосування комплексних впливів: психотерапевтичних, біологічних, соціотерапевтичних та ін.; регуляція порушених функцій організму, корекція психофізіологічного стану методами психофармакологічних, психотерапевтичних і фізичних впливів; мобілізація особистості на подолання виниклих станів, виховання необхідних волевих якостей; формування чітких уявлень про фактори ризику у спортивній діяльності і про усвідомлене ставлення до заходів щодо їх усунення; оптимальне вирішення психотравмуючої ситуації, відновлення соціального статусу, адаптація до умов зовнішнього середовища за допомогою стимулювання соціальної активності, а також різних організаційно-психологічних методів; оцінка фізичної, сенсорної і розумової працездатності; проведення професійно-психологічної реабілітації, а при втраті професійної придатності – професійної переорієнтації; вивчення динаміки змін психічних станів у процесі психологічної роботи, діагностика функціонального стану фізіологічних систем організму, оцінка ефективності та корекція (у разі необхідності) проведених заходів. Також у реабілітаційну програму повинні бути включені 4–6 індивідуальних консультацій, на яких проводиться психокорекційна робота, відповідна запиту.

При складанні профілактично-корекційної програми збереження психологічного здоров'я спортсменів, ми керувалися наступними принципами:

- принцип системності корекційних, профілактичних і розвиваючих завдань як необхідність наявності в будь-якій корекційній програмі завдань трьох видів: корекційних, профілактичних і розвиваючих. Тут відображено взаємопов'язаність і гетерохронність (нерівномірність) розвитку різних сторін особистості. Тому при визначенні цілей і завдань профілактично-корекційної програми не можна обмежуватися лише актуальними на сьогоднішній день проблемами і скороминущими труднощами особистості, а потрібно виходити з найближчого прогнозу розвитку;
- принцип єдності корекції та діагностики: цілісність процесу надання психологічної допомоги в розвитку спортсмена як особливого виду діяльності психолога;
- принцип пріоритетності корекції каузального типу. Симптоматична корекція спрямована на подолання зовнішньої сторони труднощів, зовнішніх ознак, симптомів цих труднощів. Корекція каузального типу передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують самі ці проблеми і відхилення в психіці спортсмена. Очевидно, що тільки усунення причин, що лежать в основі порушення психологічного здоров'я спортсменів, може забезпечити найбільш повне вирішення проблем, ними викликаних. Робота із симптоматикою, якою б успіш-

ною вона не була, не зможе повністю усунути пережитих спортсменом труднощів.

- діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи, шляхи та способи реалізації поставлених цілей;
- принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей спортсмена узгоджує вимоги відповідності ходу психічного та особистісного розвитку спортсмена нормативному розвитку, з одного боку, і визнання безперечного факту унікальності і неповторності конкретного шляху розвитку особистості – з іншого. Нормативність розвитку слід розуміти як послідовність протікання стадій онтогенетичного розвитку. Урахування індивідуальних психологічних особливостей особистості дозволяє намітити програму оптимізації психологічного здоров'я для кожного конкретного спортсмена з його індивідуальністю, утверджуючи його право на вибір свого самостійного шляху;

- принцип комплексності методів психологічного впливу, будучи одним з найбільш прозорих і очевидних принципів побудови профілактично-корекційних програм, утверджує необхідність використання всього різноманіття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології.

Відомо, що більшість методів, широко використовуваних у практиці, розроблені в зарубіжній психології на теоретичних засадах психоаналізу, біхевіоризму, гуманістичної психології, гештальтпсихології та інших наукових шкіл, є дуже різними і суперечливо трактують закономірності психічного розвитку та психологічного здоров'я. Однак жодна методика, жодна техніка не є невідчужуваною власністю тієї чи іншої теорії. Критично переосмислені і взяті на озброєння, ці методи являють собою потужний інструмент, що дозволяє надати ефективну психологічну допомогу спортсменам з найрізноманітнішими проблемами.

Корекційна програма жодним чином не може бути програмою усередненою, знеособленою або уніфікованою. Навпаки, через оптимізацію умов розвитку і надання спортсмену можливостей для адекватного широкого орієнтування у проблемній ситуації вона створює максимальні можливості для оптимізації стану його психологічного здоров'я і затвердження його «самості»;

- принцип програмованого навчання. Найбільш ефективно працюють програми, що складаються з ряду послідовних операцій, виконання яких – спочатку із психологом, а потім самостійно – призводить до формування необхідних умінь і дій;
- принцип ускладнення. Кожне завдання повинно проходити ряд етапів – від мінімально простого до максимально складного. Формальна

складність матеріалу не завжди збігається з його психологічною складністю. Найбільш ефективна корекція на максимальному рівні складності доступна конкретній людині. Це дозволяє підтримувати інтерес у корекційній роботі і дає можливість спортсмену відчувати радість подолання;

- урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу. Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового обсягу матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого вміння. Збільшувати обсяг матеріалу і його різноманітність необхідно поступово;
- урахування емоційної складності матеріалу. Проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал мають створювати сприятливий емоційний фон, стимулювати позитивні емоції. Корекційне заняття обов'язково має завершуватися емоційно позитивно.

Успіх корекційної роботи по збереженню психологічного здоров'я спортсменів, залежить, насамперед, від правильної, об'єктивної, комплексної оцінки результатів діагностичного обстеження. Корекційна робота повинна бути спрямована на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різних здібностей спортсмена. Цілеспрямований вплив на спортсмена здійснюється через психокорекційний комплекс, що складається з декількох взаємопов'язаних блоків. Кожен блок програми оптимізації та збереження психологічного здоров'я спортсменів, спрямований на вирішення різних завдань і складається з особливих методів і прийомів.

Психокорекційний комплекс включає в себе чотири основні блоки:

1. Діагностичний блок. Мета: діагностика особливостей розвитку особистості спортсмена, виявлення факторів ризику, формування загальної програми психологічної корекції.

2. Установчий блок. Мета: спонукання бажання взаємодіяти, зняття тривожності, підвищення впевненості спортсмена в собі, формування бажання співпрацювати із психологом і дещо змінити у своєму житті.

3. Корекційний блок. Мета: гармонізація та оптимізація розвитку спортсмена, оволодіння способами взаємодії зі світом і самим собою, певними способами діяльності.

4. Блок оцінки ефективності корекційних впливів. Мета: вимірювання психологічного змісту і динаміки реакцій, сприяння появі позитивних поведінкових реакцій і переживань, стабілізація позитивної самооцінки.

При складанні профілактично-корекційної програми враховувалися наступні моменти: формулювання цілей корекційної роботи, визначення кола завдань, які конкретизують цілі корекційної роботи; вибір стратегії і тактики проведення корекційної роботи; визначення форми роботи (індивідуальна,

групова або змішана), вибір методик і технік корекційної роботи; визначення загального часу, необхідного для реалізації всієї корекційної програми; визначення частоти необхідних зустрічей; визначення тривалості кожного корекційного заняття; розробка профілактично-корекційної програми та визначення обсягу корекційних занять; реалізація профілактично-корекційної програми (необхідно передбачити контроль динаміки ходу корекційної роботи, можливості внесення доповнень і змін у програму); підготувати необхідні матеріали та обладнання.

По завершенні профілактично-корекційних заходів складається психологічний висновок про результати реалізованої програми з оцінкою її ефективності.

Розроблена нами, корекційна програма збереження психологічного здоров'я спортсменів, складається з чотирьох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих смислових блоків: тренінгу «розвиток позитивного мислення спортсменів» з елементами плесно-орієнтованої терапії, ідеомоторного тренінгу, терапевтична кризова інтервенція з елементами арт-терапії, психолого-педагогічний тренінг «Ефективні комунікації в спортивній діяльності».

Мета тренінгу «Розвиток позитивного мислення спортсменів» у формуванні усвідомленого мислення (наприклад за допомогою афірмації або медитативних візуалізацій) досягає в думках тривалого конструктивного і оптимістичного настрою і тим самим підвищує свою задоволеність і якість життя. Методи тілесно-орієнтованої терапії виступають ефективними У роботі з активізацією ресурсних станів особистості спортсменів, при корекції страхів, подоланні кризи, при проблемах самооцінки, при відчутті внутрішнього дисбалансу, і дозволяють рекомендувати їх для використання при психологічному супроводі спортсменів, як для збереження їх психологічного здоров'я, так і для психокорекції наявних порушень. Основоположим принципом при використанні тілесно-орієнтованого підходу, є усвідомлене виконання рухів і прийомів, правильне дихання, що контролювалося професійним психологом.

Ідеомоторне тренування сприяє приведенню до стану готовності всього психофізіологічного апарату спортсмена й оптимізує стан нервових структур і анатомічних субстратів, відповідальних за реалізацію цілеспрямованих рухових навичок, відтворюваних під час екстремальних дій.

Мета терапевтичної кризової інтервенції з елементами арт-терапії – гармонізація особистості спортсмена через розвиток здатності до самовираження і самопізнання, стимулювання соціально прийнятного виходу придушуваних емоцій, емоційне програвання травмуючих переживань, зміцнення власної особистісної цінності.

Психолого-педагогічний тренінг «Ефективні комунікації в спортивній діяльності» проводиться з метою підвищення адекватності власного уявлення

про себе і сприйняття інших; зростання індивідуальної відповідальності за досягнення особистих цілей і рішення актуальних комунікативних завдань; зростання комунікативної відкритості і якості спілкування; оволодіння навичками конструктивної соціальної взаємодії.

Висновки. Таким чином, психологічні детермінанти аутоперцепції якості життя спортсменів та стан їх психологічного здоров'я утворюють складний симптомокомплекс, що включає особливості ціннісно-смыслові сфери, характеристики суб'єктивного контролю, індивідуально-типологічні особливості, специфіку самооцінки, різні варіанти актуальних механізмів психологічного захисту і характер ставлення до професійно діяльності. Розроблена нами, програма оптимізації та збереження психологічного здоров'я спортсменів, виступає необхідним засобом у системі психологічного супроводу спортивної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Передельский А.А. Спорт и иллюзия спорта: методические материалы для магистрантов и аспирантов физкультурно-спортивных вузов / А.А. Передельский [и др.]. - М. : Физическая культура, 2011. - 64 с.
2. И. А. Алешков. Опыт психологического анализа спортивной деятельности. – В сб.: Психология спортивной деятельности. М., изд. ВНИИФК, 1978.
3. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания/ Е. П.Ильин // . – М.: Просвещение, 1980. - С. 156-163.
4. Сопов В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов // - М.:Трикта,2005. - 128с.
5. Гант О.Є. Особливості психічної працездатності дітей середнього шкільного віку в умовах змагальної діяльності та постзмагальної діяльності/ О.Є.Гант // Слобожанський науково-спортивний вісник: наук.-теорет. журнал. – Харків: ХДАФК, 2011. – №2. – С.215-218.
6. Гант Е.Е. Характеристика функций внимания спортсменов, как показатель психической работоспособности/ Е.Е.Гант, О.Н.Долиновская // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журнал. – Харків : ХДАФК, 2011., №4 – С. 272
7. Ердаков С. В. Влияние больших нагрузок на продолжительность жизни сильнейших профессиональных велосипедистов мира/ С. В.Ердаков / Вестник спортивной науки. – 2007. – № 2. – С. 2-7
8. Чикова О.М. Психологические особенности спортивной деятельности и личности спортсмена: Учебное пособие для училищ Олимпийского резерва/ О.М. Чикова // . – Мн.: ИПП Госэкономплана РБ. 1993.
9. Crasset G., Dauchy H., Sergent P. Encyclopdie. De Ecclonaar. - 2000.
10. Hammond T, Gialloreto C, Kubas H, Nap Davis H 4th. The prevalence of failure-

based depression among elite athletes. Clin J Sport Med. 2013, vol.23, N.4, pp.273-277.

11. Bertellini N. Da Coppi a Merckx. Edizioni Landoni (Italia). - 1977.

12. Ткаченко В.С. Характеристика профессиональных заболеваний велосипедистов шоссейников/ В.С.Ткаченко //Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 6. – С. 71-73

13. Suarez-Mier, M.P. Causas de muerte subita asociada al deporte en Espana / M.P. Suarez-Mier, B. Aguilera // Rev Esp Cardiol 2002. – V. 55. – № 4. – P. 347 – 358.

14. Макаров Л.М. Внезапная смерть в спорте: причины и пути профилактики / Л.М. Макаров //Физкультура в профилактике, лечении, реабилитации. – 2009. – № 4. – С. 17 – 22.

15. Красницкая О.В., Криворученко Е.Е. Физическое воспитание студентов/ О.В Красницкая., Е.Е.Криворученко//– 2011. – № 1. – С. 81-83

16. Гаврилова Е.А. Внезапная смерть в спорте / Е.А. Гаврилова // Международная научно-практическая конференция государственных участников СНГ по проблемам ФК и спорта: доклады пленарных заседаний. – Минск, 2010. – С. 91 – 96.

17. Keren G., Shoenfeld Y. Внезапная смерть и физическое перенапряжение / G. Keren, Y. Shoenfeld //Зарубежные научные исследования, Вып. 10. – М., 1983. – С. 3 – 8, 9 – 11.

ГИРЯ О.М.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра госпітальної педіатрії,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті відображені основні аспекти формування світогляду майбутніх лікарів по підготовці з дисципліни «Педіатрія» на сучасному етапі.

Ключові слова: світогляд, лікар, інтеграція, освітній простір

Статья отражает основные аспекты формирования мировоззрения будущих врачей по дисциплине «Педиатрия» на современном этапе.

Ключевые слова: мировоззрение, врач, интеграция, образовательное пространство.

The article reflects the main aspects of worldview formation in future doctors on discipline of "Pediatrics" at the current stage.

Key words: worldview, doctor, integration, educational space.

Вступ. На сьогоднішній день ми всі переконалися в необхідності і невідворотності впровадження Болонського процесу в вищу освітню систему з метою створення єдиної загальноєвропейської, конкурентоздатної системи медичної освіти.

Одним із важливих чинників формування професіоналізму сучасних молодих спеціалістів є культура світогляду. Це обумовлено тим, що саме молоде покоління відіграє роль ідейно-моральної сили сучасного суспільства та має найбільшу відповідальність за результати перетворень в країні на теперішньому етапі розвитку.

В основі формування світогляду особистості лежить комплекс сучасних наукових знань, який поєднує в собі навчальну, виховну і науково-дослідницьку діяльність вищої школи. Теоретично-методологічні знання про людину, її фізичний і психічний розвиток, культуру, поведінку, комунікації та ін.

складають зміст навчального плану професійної підготовки спеціаліста взагалі, який включає загально гуманітарні, соціально-економічні, технічні, загально професійні предмети та дисципліни спеціалізації [7]. Володіння психолого-педагогічними, творчими, професійними та іншими якостями сучасного фахівця медицини – є невід'ємною ознакою. В процесі виконання професійних функцій відбувається реалізація людини як особистості. Останні десятиліття ми стикаємося з проблемою старіння населення і зможемо досягти успіху у своїх зусиллях тільки тоді, коли надамо найбільшого розвитку талантам та здібностям усіх своїх громадян та повною мірою створимо умови розвитку навчання впродовж життя і розширення залучення до вищої освіти [5]. В березні 2010 року у Будапешті на зустрічі міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу було схвалено декларацію та офіційно проголошено створення Європейського простору вищої освіти [1].

Основна частина. В умовах реформування в галузі охорони здоров'я головним завданням у вищих медичних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації є підготовка медичних спеціалістів, які здатні забезпечувати висококваліфіковану допомогу[2]. Сучасний фахівець у галузі медицини повинен володіти значним запасом спеціальних психолого-педагогічних знань, уміти поповнювати, розвивати і творчо застосовувати їх у професійній діяльності. Облік лікаря, його особисті та професійні компетенції формуються під впливом освітнього середовища медичного університету, тому питання професійної майстерності і світогляду майбутнього лікаря набувають особливої важливості. «Навчання лікаря XXI століття повинно зводитись до здатності людини не тільки визначати причинно-наслідкові зв'язки, а і на цій основі через симптоми та синдроми вміти встановити діагноз, притримуватися в лікуванні виробленої концепції, та враховувати мультифакторність розвитку процесів, що відбуваються в природі. Для цього потрібні інші критерії оцінки факторів та подій, інший шлях формування професійного мислення, інший стиль життя. І тут, виникає ніша для педагогіки в медицині... Між тим наука, культура, освіта, являючись за своєю субстанцією інтернаціональними виконують величезні функції світогляду та відіграють не менш важливу роль у підготовці лікаря завтрашнього дня [4].

Мета роботи: теоретично охарактеризувати основні аспекти формування світогляду майбутніх лікарів, розробити шляхи удосконалення цього процесу.

На сучасному етапі основною метою організації навчального процесу є виконання вимог навчальних програм відповідно до Державних стандартів та формування професійних вмінь у студентів в поєднанні з практичними навичками. Вища медична освіта в значній мірі будується на основі накопичувальної моделі нових знань, що формують вміння вирішувати стандартні професійні задачі. В цьому зв'язку перед системою вищої медичної освіти гостро

встає запитання про зміст, структуру та технологію підготовки спеціалістів нового рівня, здібним відповідати вимогам вітчизняної медичної школи при реалізації Болонського процесу, поєднуючи воедино, як фундамент, базову медичну освіту. Сучасна вища школа об'єктивно приймає участь у формуванні та вихованні в руслі цілісної культури людини, готує спеціалістів не тільки з хорошою професійною кваліфікацією, але і здатних до цілісного та системного аналізу важких проблем сучасного життя і оточуючого середовища. Це визначається ступенем та формою участі колективу викладачів та співробітників в встановленні інтелектуально незалежної, соціально адаптованої, здатної до самовдосконалення та розвитку особи. Велике значення у підготовці та формуванні особистості лікаря відіграє підготовка їх висококваліфікованими спеціалістами (доцентами, професорами), які чимало часу приділяють своїм вихованцям. К.І. Ушинський вказував: «Виховна сила ллється тільки з живого джерела людської особистості. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна створити характер». Проте, на моральне обличчя сучасного студента медика впливає значна кількість чинників, далеких від спрямованості на класичні гуманні ідеали професії. Корисливість, цинізм, егоцентризм, на жаль, властиві певній частині майбутніх лікарів, і слід визнати, що це накладає негативний відбиток на подальшу професійну діяльність не лише в морально етичному плані, а й зміщує акценти в навчальному процесі, орієнтуючи студентів на здобуття не стільки знань, скільки задовільного результату, на отримання диплома [6]. Ми звернули свою увагу на те, що дійшовши до клінічних кафедр, а саме кафедри педіатрії, студент зіштовхується з проблемами в стосунках у медичному колективі і з пацієнтами та їх рідними. Саме тоді виникає нагальна необхідність заглибитись у педагогічні і психологічні проблеми як фактор професійної необхідності та бажання поглибити отримані знання, бути все озброєним фахівцем для виконання своїх професійних обов'язків.

Спілкування зі студентами не тільки з професійних питань, а й дискусій на теми культури, етики, моралі, сприйняття загальнолюдських цінностей дозволяє студенту розрізнати напрямки психологічного та розумового формування, як майбутнього професійного лікаря [3]. Спілкуючись зі студентом «доступною мовою», ставлячись до нього з розумінням, опираючись на свій життєвий досвід педагогічний колектив має можливість сприяти формуванню з позитивної сторони особистості з присутніми найнеобхіднішими для цієї спеціальності рисами.

Впровадження кредитно-модульної системи дозволяє під час заняття перерозподілити педагогічний час і основну частину направити на роботу з пацієнтом. Це дозволяє формуванню у студентів необхідності налагоджування контактів, виробленню індивідуального підходу до дітей різних вікових

груп, поглибленню практичних навичок по обстеженню.

В системі медичної освіти ідея міждисциплінарного, комплексного підходу є однією з найбільш перспективних та необхідних. Реформа медичної школи пов'язана з реалізацією цієї ідеї в нових формах. Мова йде про нову організацію навчального процесу, при якій студенти-медики вивчають дисципліни для забезпечення навичок згідно кваліфікаційної характеристики. Змістова інтеграція навчального процесу повинна спиратися на цілісність розуміння людини, її життєдіяльності, здоров'я і захворювань з врахуванням наслідків еволюції і особливостей сучасного розвитку під впливом екологічних факторів та факторів спричинених виробничою діяльністю суспільства.

Робоча програма з педіатрії визначає основну мету викладання дисципліни, як єдиної науки, так і в комплексі з іншими дисциплінами. Особливо це потрібно при невідкладних станах, коли необхідно своєчасно і кваліфіковано надати допомогу та зберегти здоров'я і життя дитини. Необхідність проведення диференційного діагнозу для виключення захворювань хірургічного, інфекційного профілю, що потребує логічного і клінічного мислення. Основна мета міждисциплінарного інтегрування полягає в тому, що при вивченні певної теми необхідно активізувати раніше засвоєні знання, вміння, навички, потрібні для повноцінного вивчення даної теми. Міждисциплінарна інтеграція вирішує задачу органічного поєднання нової теми з попередніми і наступними знаннями, визначення логічних зв'язків між різними дисциплінами, розділами, темами, визначення місця та призначення різних дисциплін в майбутній професійній діяльності і об'єднання в одну систему.

При вивченні курсу госпітальної педіатрії кожний студент повинен володіти сукупністю знань з анатомії та фізіології людини, що неможливо без відповідних базових знань з цих дисциплін. Ми використовуємо інтеграцію і при поданні теоретичного матеріалу і при оволодінні студентами навичками для професійної діяльності під час практичних занять: обстеження хворих, виконанні маніпуляцій, наданні невідкладної допомоги.

При проведенні практичних занять, наприклад на 6 курсі, по темі: «Диференційна діагностика цукрового діабету у дітей. Провідні клінічні симптоми та синдроми при цукровому діабеті. Клінічні варіанти перебігу цукрового діабету у дітей. Діагностика ускладненого перебігу цукрового діабету. Тактика ведення дітей при цукровому діабеті. Надання невідкладної допомоги при коматозних станах. Профілактика цукрового діабету» ми звертаємо увагу на актуальність теми у зв'язку з тим, що на земній кулі нараховується близько 120 млн. хворих на цукровий діабет із явною формою і приблизно така ж кількість хворих на діабет не виявлена. Протягом останніх десятиріч у всіх країнах спостерігається як абсолютний так і відносний ріст даної хвороби. Кожні 10-15 років кількість хворих подвоюється. Сучасні методи лікування

цукрового діабету не вирішують проблеми летальності від ускладнень діабету, яка складає серед дитячого населення 0,3-0,4 на 100 000 населення.

Вивчення клінічних ознак хвороби, особливостей протікання цукрового діабету у дітей, методів діагностики та лікування необхідно для роботи не тільки педіатра, а й сімейного лікаря та лікарям інших спеціальностей.

Навчальні цілі заняття (з вказівкою рівня засвоєння, що планується)

1. Студент повинен мати уявлення (ознайомитися): $\alpha 1$

- Про місце цукрового діабету в структурі ендокринних захворювань, поширеність у різних вікових та етнічних групах;
- Про статистичні дані щодо захворюваності, частоти виникнення ускладнень, летальності, найближчого та віддаленого прогнозу хворих на цукровий діабет;
- Про історію наукового вивчення та внесок відчизняних вчених;

2. Студент повинен знати (засвоїти): α

- етіологію цукрового діабету I типу у дітей та підлітків;
- основні етапи патогенезу цукрового діабету I типу у дітей та підлітків;
- класифікацію цукрового діабету у дітей та підлітків;
- типові клінічні прояви цукрового діабету у дітей та підлітків;
- лабораторну та інструментальну діагностику цукрового діабету;
- диференційну діагностику цукрового діабету I типу у дітей;
- диференційну діагностику цукрового діабету 2 типу у дітей;
- хронічні ускладнення цукрового діабету I типу у дітей та підлітків;
- гострі ускладнення цукрового діабету I типу у дітей та підлітків;
- принципи лікування цукрового діабету та його ускладнень у дітей та підлітків;
- принципи невідкладної допомоги при коматозних станах.

3. Студент повинен оволодіти: $\alpha 3$

Навичками:

- Збирання скарг та анамнезу захворювання;
- Скласти план обстеження при підозрі на цукровий діабет ;
- Діагностувати ускладнення цукрового діабету.
- Проводити профілактику цукрового діабету серед дітей та підлітків.

Вміннями:

- Інтерпритувати результати лабораторних та інструментальних досліджень.
- Провести диференційну діагностику з нецукровим діабетом, нирковою глюкозурією, хворобою де Тоні-Дебре-Фанконі, транзитornoю глюкозурією і гіперглікемією.
- Провести диференційний діагноз різних видів ком при ЦД.
- Надати рекомендації стосовно режиму та дієти хворого на ЦД, врахо-

Міждисциплінарна інтеграція

Дисципліна	Знати	Вміти
1. Попередні (забезпечуючі)		
Нормальна анатомія	Будову підшлункової залози людини, її кровопостачання та інервацію	
Гістологія	Будову ostrivkiv Лангергансу	
Нормальна фізіологія	Фізіологію підшлункової залози людини та її ендокринну функцію в нормі, нормативні показники лабораторних та інструментальних методів дослідження, їхнє значення	Оцінити дані лабораторних та інструментальних методів обстеження пацієнта
Патологічна фізіологія	Ключові ланки патогенезу цукрового діабету I типу	Оцінити дані лабораторних та інструментальних методів обстеження пацієнта
Патологічна анатомія	Морфологічні зміни в підшлунковій залозі, в судинах, нирках, в органі зору, нервовій системі в залежності від стадії процесу	Аналізувати та інтерпретувати дані клінічного обстеження та додаткових методів обстеження хворих
Фармакологія	Фармакокінетику, фармакодинаміку, побічні ефекти медикаментозних (препарати інсуліну короткої та пролонгованої дії, інгібітори АПФ та ін.) препаратів, які застосовуються при лікуванні хворих на ЦД	Призначити лікування в залежності від віку, індивідуальних особливостей хворого, періоду захворювання. Означити оптимальний режим прийому та дози препаратів. Виписати рецепти.
Пропедевтика дитячих хвороб	Основні етапи та методи клінічного обстеження хворого	Зібрати скарги, анамнез хвороби, життя, виявити основні фактори ризику декомпенсації та ускладнень, провести об'єктивне обстеження хворого по органам і системам, виявити клінічні ознаки ЦД та його ускладнень, інтерпретувати дані додаткових лабораторних та інструментальних досліджень
2. Наступні (забезпечувані)		
Госпітальна педіатрія	Клінічні прояви ЦД та його ускладнень у дітей та підлітків, тактика лікування	Визначати клінічні прояви ЦД та його ускладнень. Вміти провести диференційний діагноз з захворюваннями, які супроводжуються поліурією, полідипсією, зниженням маси тіла, глюкозурією (нецукровий діабет, ренальна глюкозурія, «невинна» глюкозурія). Призначити лікування
Нецукровий діабет у дітей та підлітків	Клінічні прояви нецукрового діабету	Встановлювати характерні клінічні ознаки нецукрового діабету та проводити диференційну діагностику з проявами ЦД
Ниркова глюкозурія	Симптоми ниркової глюкозурії	Визначати клінічні ознаки ниркової глюкозурії та проводити диференційну діагностику з проявами ЦД
Хвороба де Тоні-Дебре-Фанконі	Клінічні прояви хвороби де Тоні-Дебре-Фанконі	Визначати клінічні ознаки хвороби де Тоні-Дебре-Фанконі та проводити диференційну діагностику з проявами ЦД
Транзиторна глюкозурія і гіперглікемія	Клінічні ознаки транзиторної глюкозурії і гіперглікемії	Впізнавати клінічні ознаки транзиторної глюкозурії і гіперглікемії та проводити диференційну діагностику з проявами ЦД

вучи стадію компенсації, важкість стану, ускладнення та супутню патологію.

- Скласти план лікування хворого на ЦД (згідно стандартам лікування) з урахуванням стадії компенсації, наявності ускладнень та супутньої патології;

- Надати екстрену допомогу при невідкладних станах: гіперглікемічний, кетоацидотичний, гіперосмолярний, лактацидемічний та гіпоглікемічний комах при ЦД у дітей.

Цілі розвитку особистості (виховні цілі):

- студент повинен навчитися дотримуватися правил поведінки, принципів лікарської етики та деонтології біля ліжка хворої на ЦД дитини;
- оволодіти вмінням встановлювати психологічний контакт з пацієнтом та його родиною;
- засвоїти почуття професійної відповідальності за своєчасність та адекватність надання кваліфікованої медичної допомоги.

Для досягнення цілей міждисциплінарного інтегрування важлива системність та послідовність в реалізації цього підходу, при вивченні як теоретичних, так і клінічних дисциплін.

Висновки.

1. Системний міждисциплінарний метод навчання дозволяє підготувати медичного працівника з якісно новим рівнем мисленням, для оцінки стану хворого організму, інтегруючи результати даних анатомічних, фізіологічних, біохімічних, клінічних особливостей дитячого організму.
2. Орієнтація навчального процесу повинна бути спрямована на студента у вигляді постійного контролю знань (поточний та підсумковий), підвищення активності студентів та їх вимог до викладання дисципліни.
3. Організація навчання повинна бути скерована на розвиток клінічного мислення, вміння швидко орієнтуватися в постановці діагнозу та наданні допомоги при невідкладних станах.
4. Формування нової моделі медичної освіти можливо при умові забезпечення формування професійної компетентності студентів, яка займає центральне місце цілісній системі вищої медичної освіти та забезпечує розвиток випускника як суб'єкта освітньої та професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Будапештсько–Віденська декларація про створення Європейського простору вищої освіти, 12 березня 2010 р.
2. Система управління якістю медичної освіти в Україні / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. – Дніпропетровськ: Артпрес, 2003. – 211 с.
3. Дриндак В. Б., Яковичук Н.Д., Міхєєв А.О. Виховні аспекти у формуванні особистості лікаря // Педагогические науки. Проблемы подготовки специалистов.
4. Косарев И.И., Попов А.В. Педагогические аспекты высшего медицинско-

- го образования. – М.: ФГУП Экспериментальная типография. 2003 г. – 274 с.
5. Педанов Ю.Ф., Славута О.П., Гоженко А.І. Проблеми формування світогляду майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації як підготовка до впровадження кредитно-модульної системи освіти на відповідних кафедрах вищих навчальних закладів III - IV рівнів акредитації // Медична освіта, №3, 2013.
6. К. В. Півторак, І. В. Феджага Формування особистості та мотивації до навчання у студентів медичного університету //Вдосконалення вищої медичної освіти.
7. Тебиева С.А. Структура преобразования информационного воздействия в мировоззренческие позиции и их практическое проявление. Международная научно-практическая конференция «Молодые ученые в решении актуальных проблем науки»././Сборник работ молодых ученых, 2010. – С.378.

ГОЛОВАНЬ М. С.,

кандидат педагогічних наук, доцент

ЯЦЕНКО В.В.,

кандидат технічних наук, доцент,

Державний вищий навчальний заклад

“Українська академія банківської

справи Національного банку України”,

м. Суми

ДОСВІД У СТРУКТУРІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИ

У статті проаналізовано підходи до означення понять “досвід” та “компетентність”. Встановлено взаємозв’язок між цими поняттями. Показано, що досвід в моделі компетентності має об’єктивний зміст, він інтегрує в єдине ціле засвоєні людиною знання та окремі дії, способи і прийоми розв’язування задач. Досвід є центральною компонентою компетентності. Формування компетентності у навчально-пізнавальній діяльності здійснюється через формування досвіду цієї діяльності.

Ключові слова: компетентність, досвід, компетентнісний досвід.

В статье проанализированы подходы к определению понятий “опыт” и “компетентность”. Установлена взаимосвязь между этими понятиями. Показано, что опыт в модели компетентности имеет объективное содержание, он интегрирует в единое целое усвоенные человеком знания и отдельные действия, способы и приемы решения задач. Опыт является центральной компонентой компетентности. Формирование компетентности в учебно-познавательной деятельности осуществляется через формирование опыта этой деятельности.

Ключевые слова: компетентность, опыт, компетентностный опыт.

This paper examines approaches to define the terms “experience” and “competence”. Between these concepts established interconnection. It is shown that experience in a model of competence is the objective content; it integrates into a whole learned man of knowl-

edge and individual actions, methods and techniques for solving problems. Experience is a central component of competence. Formation of competence in learning and cognitive activity is carried out through the formation of the experience of this activity.

Key words: *competence, experience, competence experience.*

Постановка проблеми. Досвід відіграє вирішальну роль у професійному становленні особистості, є невід'ємною складовою кваліфікаційної характеристики фахівця у будь-якій професійній сфері, є критерієм його майстерності. Досвід розуміють як результат взаємодії людини з об'єктивним світом, сукупність практично засвоєних знань, умінь, навичок. За своєю природою досвід є фіксованою формою життя людини. Саме досвід, як унікальний особистісно-діяльнісний конструкт стає головним критерієм конкурентоспроможності фахівця у будь-якій галузі, його компетентність, відображаючи рівень знань і умінь, особисту і одночасно соціальну значимість людини.

Аналіз актуальних досліджень. Вчені по-різному розуміють психологічний феномен як досвіду, так і компетентності. Досвід розглядають як сукупність знань, умінь і навичок (К.К.Платонов); як діяльність представлену у свідомості людини (О.В.Турчинов); як складну систему, що складається зі способів, прийомів і правил вирішення виробничих завдань (Ю.К.Стрелков); як впорядковані у свідомості образи пережитих подій (А.А.Кронік, Л.Ф.Бурлачук, Є.Ю.Коржова), як результат психічних процесів, в якому закріплені всі професійні знання, вміння, навички, способи і технології діяльності, з якими стикається за своє життя людина (Е.Ф.Зеєр) та інші.

Серед останніх досліджень, присвячених професійному досвіду, слід назвати праці В. В. Мачуського (професійний досвід у технічній діяльності), Н. І. Стовби (професійний досвід фахівця), І. В. Шпекторенко (професійний досвід державних службовців), Н. М. Попович (професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики) та ін.

Структура професійного досвіду представлена в численних працях психологів-дослідників (Н. М. Попович, І. М. Лялюк, Є. О. Євдокимова, Н. І. Стовба та ін.). Дослідники виділяють різні компоненти досвіду та професійного досвіду. Зокрема, виділяють сенсомоторний, інтенціональний, інтерактивний, когнітивний (змістовний, регулятивний, стильовий) досвід (Н. І. Стовба). Інші моделі професійного досвіду, пропонувані науковцями: когнітивна, «почуттєва тканина», конативна (мотиваційно-вольова) сфери (І. Бех, Н. Євдокимова, Н. Семенчинков); ментальний, соціальний, особистісний (ціннісний та рефлексивний) досвід.

Поняття „компетентність” були предметом наукових досліджень багатьох науковців. Найвідоміші праці російських та українських учених-педагогів

В. І. Байденко, Н. М. Бібік, І. О. Зимньої, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Г. К. Селевко, Р. Уайта, А. В. Хуторського становлять основу досліджень цих явищ, дають змогу визначити аналізовані терміни як динамічні поняття.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань компетентності та досвіду, проблема вивчення їх складових як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється у відсутності єдиного розуміння сутності феномену досвіду та його зв'язку з компетентністю.

Метою статті є встановлення змісту та структури досвіду особистості, його співвідношення з компетентністю та шляхів його формування в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У філософії категорія “досвід” має такі тлумачення: 1) досвід розуміється як спосіб реалізації діяльній сутності людини у предметному світі культури (А. Лой, В. Александров); 2) досвід є відображенням у людській свідомості об'єктивного світу в процесі чуттєвого сприймання на основі практичної зміни людиною довкілля (Аристотель, Дж. Берклі, Д. Юм, Д. Дідро, П. Гольбах, П. Фейєрбах); 3) досвід особистості є взаємодією чуттєвого та раціонального, емпіричного та інтелектуального, інтуїтивного та теоретичного (Р. Декарт, Б. Спіноза, І. Кант, О. Аверін, М. Вахтомін, В. Павлов, В. Панов); 4) формування досвіду особистості пов'язане з розвитком її індивідуальних якостей, набуттям знань і вдосконаленням умінь та навичок, які можуть вироблятися тільки у процесі соціально значущої діяльності (Ф. Бекон, Гоббс, Д. Локк, Дж. Дьюї, В. Джемс).

Відповідно до словника російської мови С. І. Ожегова, досвід – це: 1) відображення у свідомості людей законів об'єктивного світу і суспільної практики, отримані в результаті їх активного практичного пізнання; 2) сукупність знань і практично засвоєних навичок, умінь [6, с. 456].

На думку В. О. Толочек досвід – це результат взаємодії людини з об'єктивним світом. Досвід включає форми і результати теоретичної та практичної діяльності суспільства, трудові прийоми й навички, відкриті людиною закони (у процесі діяльності, спілкування і взаємодії людини, розвитку суспільства та ін.) [8].

Український психолог-дослідник О. М. Лактіонов вважає, що «... досвід являє собою таке психологічне утворення, яке дає можливість не тільки використовувати відповідні задачі знання, уміння і навички, але й певним чином адаптуватися до умов життя, взаємодіяти з навколишнім світом, інтерпретувати події у світі і себе у цих подіях» [4, с.145]. Він наголошує, що предметом дослідження має бути не досвід взагалі, а лише індивідуальний досвід, тому що досвід – “це така психологічна реальність, яка завжди стосується конкрет-

ної людини, тобто завжди індивідуальна за своєю природою. Тому виявлення її загальних закономірностей і механізмів повинно ґрунтуватися на індивідуальних способах дій, індивідуальних цінностях, життєвих подіях” [4, с.145]. О. М. Лактіонов вважає, що індивідуальний досвід як психічне явище являє собою трьохкомпонентне структурно-динамічне утворення, яке має соціальний, особистісний та мнемонічний компоненти, кожен з яких є самостійною характеристикою досвіду, має власний зміст, генезис та функції.

Інший український психолог Ю. М. Швалб вважає, що досвід формується в результаті позитивних проб і дій, і виконує функцію захисту від можливих помилкових дій. Кожен конструкт індивідуального досвіду передбачає цілісну і внутрішньо недиференційовану констеляцію з трьох елементів: інтенціонально заданих характеристик ситуації, способу дій і емоційно-ціннісної оцінки [12].

У структурно-функціональній моделі життєвого досвіду Ю.М. Швалба, індивідуальний досвід може проявлятися у трьох формах: на основі цілісного опису ситуації; способах дії та емоційно-ціннісної оцінки представленої у вигляді конструктів, які фіксують, відображають досвід ставлення людини до світу, до людей, до себе. Звідси випливають три типи досвіду: ситуаційний, діяльнісний, особистісний [12].

Таким чином, особистий досвід є індивідуальним, суб'єктивним, який включає систему інтерпретаційних шкал, оцінок, схем, значень, концептів, відіграє роль “рамок зрозумілості”, “інтерпретаційних фільтрів”, що забезпечує стабільність, цілісність особистості та можливість конструювання нового досвіду.

Вперше досвід в аспекті учня прозвучав в роботах І. Я. Лернера, М. Н. Скаткина [5] в ролі унікального компонента змісту освіти. З одного боку, досвід включає смисловий, ціннісно-моральний компонент, що виходить за рамки будь-якої навчальної дисципліни або науки, і відображає інтеграційно-когнітивну складову внутрішніх, ментальних структур особистості. В цьому плані він непередметний і нематеріальний. З іншого – будь-який досвід є результатом, своєрідним продуктом діяльності людини, створений у результаті застосування умінь і навичок, дій і має зовні виражену характеристику, яка доступна для оцінки ззовні. В цьому плані він схожий на компетентність.

Н. О. Євдокимова розглядає професійний досвід як структурний компонент психологічної системи «суб'єкт професійної діяльності», що інтегрує в собі цілепокладання як психологічну умову розгортання професійної діяльності, спрямованість як смислоутворювальний мотив професійної діяльності та компетентність як передумову психологічної готовності фахівця до професійної діяльності [2]. Професійний досвід як психологічна система складається зі структурно-динамічної організації трьох сфер, кожна з яких наділена пев-

ним змістом та функціями:

1) когнітивної, змістом якої є професійні знання, що є основою формування компетентності суб'єкта, його суджень, умовиводів, рішень, оцінок, професійних очікувань та домагань, антиципації професійної перспективи. Функцією когнітивної сфери є раціоналізація професійного досвіду;

2) «почуттєвої тканини», змістом якої є професійні смисли, що формуються як результат емоційно-ціннісної оцінки досвіду особистості у професійній діяльності, є універсальним інструментом для оцінки й інтерпретації унікального професійного досвіду суб'єкта;

3) конативної (мотиваційно-вольової), змістом якої є системні конструкти способів професійної діяльності, цілісні патерни вирішення професійних задач, що розширюють репертуар поведінки суб'єкта у професійних ситуаціях та уможливають його діяльність у нестандартних ситуаціях, що, у свою чергу, забезпечує стабільність професіогенези особистості [2].

Російська вчена-психолог М. О. Холодна виділяє три сфери (шари) досвіду: когнітивну, метакогнітивну та інтенціональну. На її думку, когнітивний досвід має структури, що відбивають зовнішній світ, інтегративним рівнем яких є понятійні структури. Когнітивний досвід – це структури, які забезпечують зберігання, упорядкування та переробку наявної і нової інформації. Основне їхнє призначення – «оперативна переробка поточної інформації про актуальний вплив на різних рівнях відбиття» [9, с. 170]. Метакогнітивний досвід – це досвід регуляції процесу переробки інформації. Цей досвід є онтологічною базою когнітивних стилів. Іntenціональний (мотиваційно-цільовий) досвід лежить в основі індивідуальної вибіркової інтелектуальної активності [9, с. 115]. Іntenціональний досвід представлений такими ментальними структурами, як переваги, переконання та умонастрої» [9, с. 278].

Отже, досвід завжди є явищем суб'єктивним, нерозривно пов'язаним з суб'єктом праці. Досвід як внутрішня особистісна структура, якій притаманна системність та динамічність розвитку, окрім знань, умінь та навичок, включає елементи соціально-комунікативної, ціннісно-мотиваційної, інформаційної та когнітивної сфер.

Провідні вчені-педагоги та психологи вважають, що досвід є основою компетентності особи. Так, І. О. Зимня трактує компетентність як інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, як знання, на базі яких людина може використовувати компетенції [3]. Такої ж думки дотримуються російські дослідники С. Е. Шишов та В. А. Кальней, В. Д. Шадриков, Г. К. Селевко.

На думку Г. К. Селевко, компетентність це – «... інтегральна якість особистості, яка виявляється у її загальній здатності і готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, які набуті у процесі навчання і соціалізації та

орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності» [7, с. 139]. Такої ж думки дотримуються і С. Є. Шишов та В. А. Кальней [13].

Компетентність, як вважає В. Д. Шадриков, – це набуття певних знань, навичок, життєвого досвіду, що дозволяє говорити про що-небудь, робити чи вирішувати що-небудь, а також наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організовувати людей для виконання поставленої мети, готовності оцінювати й аналізувати соціальні наслідки своїх дій. Компетентність – «якість особистості або сукупність якостей, досвід діяльності в заданій сфері» [11, с. 27].

Таким чином, компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність вирішувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [1, с. 231]. На нашу думку, компетентність як особистісне утворення складається з мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного і емоційно-вольового компонентів, які тісно взаємопов'язані між собою.

Компетентність виступає як якість, особистісне надбання особи, що дозволяє їй вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Досвід є сенсо-змістове, особистісно-діяльнісне утворення особистості, а компетентність – технологічне втілення даного досвіду (його певної частини), засіб реалізації можливостей, здібностей конкретної особи. Тому можна вважати, що досвід – це своєрідна стартова площадка, унікальний полігон, на якому відточується і одночасно підтверджується освіченість, професіоналізм і, отже, компетентність людини. Тобто, у навчанні досвід є основою для розвитку компетентності особи, що навчається.

У психологічній науці досвід розглядається як психологічна система, що складається із структурно-динамічної організації трьох сфер, кожна з яких наділена певним змістом та функціями: когнітивної, змістом якої є знання, що є основою формування компетентності суб'єкта; «почуттєвої тканини», змістом якої є навчальні або професійні смисли, що формуються як результат емоційно-ціннісної оцінки досвіду особистості у навчальній або професійній діяльності; конативної (мотиваційно-вольової), змістом якої є системні конструкти способів навчальної або професійної діяльності [2].

К. К. Платонов у своїй концепції динамічної функціональної структури особистості виділяє досвід як одну з підструктур (поряд із спрямованістю, особливостями психічних процесів та біопсихічними властивостями), що об'єднує знання, вміння й навички і звички, набуті в індивідуальному досвіді через навчання, та характеризує індивідуальну культуру особистості. Автор стверджує, що у досвіді людини проявляється динаміка форм відображення

(від короткочасних психічних процесів до стійких якостей особистості), а також динаміка рівнів розвитку способів діяльності. На його думку, на досвід впливають нижчі підструктури (пам'ять, емоції, сприйняття, почуття, вольові процеси). У свою чергу, досвід впливає на вищу підструктуру – спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації.

Спираючись на теорію організації змісту освіти [5], у складі компетентності на будь-якому етапі її розвитку можна виділити чотири загальні елементи досвіду: 1) наявні знання про світ і способи діяльності; 2) практичний досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється в уміннях і навичках особи, що засвоїла цей досвід; 3) досвід творчої дослідницької діяльності, що виражається в готовності вирішення нових завдань, що стоять перед особою; 4) досвід вихованості потреб, мотивації, що обумовлюють ставлення суб'єкта до світу і його систему цінностей.

Таким чином, досвід пронизує усі компоненти компетентності, він інтегрує в єдине ціле засвоєння людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язування задач. Тому можна вважати, що досвід – своєрідний стартовий майданчик, унікальний полігон, на якому відточується і одночасно підтверджується освіченість, професіоналізм і, отже, компетентність людини. Тобто, у навчанні досвід є основою для розвитку компетентності особи.

А. В. Хуторський, Л. М. Хуторська компетентність подають у вигляді чотирьох взаємозв'язаних компонент: теоретико-інформаційного, діяльнісно-практичного, ціннісно-цільового та досвіду. Досвід поєднує перші два компоненти. Досвід у структурі компетентності автори називають компетентнісним досвідом [10].

Під компетентнісним досвідом автори розуміють цілеспрямований процес успішного (або неуспішного – для випадку негативного досвіду) виконання будь-якого виду діяльності (або видів діяльності) при вирішенні ситуативної задачі (з певної сфери життєдіяльності людини), предметом якої є перетворення об'єкта (матеріального чи ідеального), а результатом (продуктом) діяльності є не тільки застосування вже відомих учню умінь і навичок та відповідних знань (репродуктивна діяльність), а й освоєння нового набору (системи) умінь і знань (творча діяльність) [10, с.120].

При освоєнні компетентнісного досвіду завжди відбувається порівняння досягнутого результату практичної, або пізнавальної, або будь-якої іншої діяльності учня з бажаним, тобто ним проєктованим або прогнозованим. У процесі порівняння бажаного і досягнутого відбувається перетворення поглядів учня на предмет діяльності (міняються цінності), з'являється або нове знання і відбувається освоєння нових способів діяльності, або уточнюються колишні знання, сформовані в минулому досвіді. Відбувається формування критичного ставлення до виконуваних перетворень – пошук протиріч, несхо-

жості, неспівпадання, неточностей, інших способів, більш простих конструкцій і т.п. Результати цього процесу і складають зміст набутого компетентнісного досвіду учня.

Слід зазначити, що структура і механізм набуття компетентнісного досвіду відрізняється від структури та механізму досвіду в пізнавальній діяльності учня. Вона має іншу орієнтирну основу, в якій знання виконують інші функції. Якщо в пізнавальному процесі теоретичні знання виступають об'єкта засвоєння, а потім у ролі продукту пізнавальної діяльності, то в компетентнісному досвіді вони виконують нові функції, пов'язані з проектуванням діяльності: 1) створенням образу кінцевого продукту; 2) виділенням інформації, що підлягає аналізу і перетворенню. Нових функцій в проектувальній діяльності набуває і діяльнісна компонента: 1) проектуються засоби діяльності; 2) визначається технологія вирішення ситуативної задачі – етапи, операції. Проектування, визначення можливих шляхів дії носить, як правило, ймовірнісний характер, оскільки ґрунтується на евристичних прийомах і методах, для яких характерні значна невизначеність, не цілком точні, неоднозначні приписи (алгоритми) досягнення конкретного результату [10].

Як відзначають автори, діапазон досвіду і його тривалість не гарантують формування потрібного рівня компетентності, якщо не забезпечується усвідомлений учнем приріст (прогресивне змін) його знань або способів діяльності (умінь і навичок), якими він володіє до досвіду. Саме ці зміни змушують учня перебудовувати свою діяльність, тобто набувати досвіду. Компетентним робить учня не багаторазове виконання будь-якої діяльності, а порівняльний аналіз, зіставлення реального ходу її виконання з проектуванням, отриманням відповідних рефлексивних висновків. Навчання в досвіді і через досвід створює компетентність.

Висновки. Отже, досвід в моделі компетентності має об'єктивний зміст, що залежить від результатів діяльності суб'єкта в ході перетворення ним зовнішнього світу і самого себе. Він інтегрує в єдине ціле засвоєні людиною знання та окремі дії, способи і прийоми розв'язування задач. Саме досвід, а не знання, уміння та навички є центральною компонентою компетентності.

Формування компетентності у навчально-пізнавальній діяльності здійснюється через формування досвіду цієї діяльності. Навчання через засвоєння індивідуального компетентнісного досвіду створює компетентність, яка, в свою чергу, обумовлює характер подальшого використання набутого досвіду для розв'язування проблемних ситуацій, і рівень його сформованості як динамічної системи.

Подальшого дослідження потребує проблема розробки технології формування компетентності через набуття компетентнісного досвіду в процесі професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел:

1. Головань, М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять [Текст] / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 8(18). – С. 224-234.
2. Євдокимова Н. О. Професійний досвід як суб'єктивно-психологічна реальність / Н. О. Євдокимова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди: Психологія. Випуск 31. – Харків, ХНПУ, 2009. Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2009_31/7.html.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
4. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / А. Н. Лактионов. – Харьков: Бизнес Информ, 1998. – 492 с.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 68 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1990. – 917 с.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
8. Толочек В. А. Современная психология труда / В. А. Толочек. – СПб.: Питер, 2005. 478 с.
9. Холодная М. А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2 изд. – СПб.: Питер, 2004 – 384 с.
10. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137.
11. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
12. Швалб Ю. М. Психологические формы фиксации жизненного опыта / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2005. – Т. 2. – Вип. 3. – С. 14-20.
13. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.

ГОНЧАРУК В.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра української
літератури, українознавства та
методики їх навчання,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

У статті визначено суть і виділено компоненти готовності майбутніх учителів до народознавчої діяльності в школі. Серед значної кількості вимог до вчителів-словесників виділено найголовнішу – розвиток їх педагогічної майстерності, що передбачає формування професійних знань, умінь і навичок. Розкрито психологічні особливості формування готовності майбутнього вчителя-словесника до народознавчої роботи з учнями, а також визначено основні вимоги до суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах успішної реалізації системи професійної підготовки у вищій школі.

Ключові слова: підготовка, готовність учителя, професійні знання, уміння та навички, народознавча робота.

В статье определено сущность и выделено компоненты готовности будущих учителей к народоведческой деятельности в школе. Среди большого количества требований к учителям-словесникам выделено главное – развитие их педагогического мастерства, что предусматривает формирование профессиональных знаний, умений и навыков. Раскрыты психологические особенности формирования готовности будущего учителя-словесника к народоведческой работе с учениками, а также выделены основные требования к субъектам учебно-воспитательного процесса в условиях успешной реализации системы профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: подготовка, готовность учителя, психологические особенности, профессиональные знания, умения и навыки, народоведческая работа.

In the article the nature and the components of readiness of future teachers to ethnology work in the school is defined. Among the large number of requirements to language and literature teachers the main thing is defined – to develop their teaching skills which involves the formation of professional knowledge and skills. Revealed the formation of the psychological characteristics of the future availability of language and literature teachers to ethnology work with the pupils as well as providing the basic requirements for the subjects of the educational process in the successful implementation of vocational training in high school.

Key words: teacher training, teacher preparedness, psychological traits, professional knowledge, skills, ethnology work.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Важливим завданням вищої школи є підготовка спеціалістів нового типу, майстрів педагогічної справи, справжніх патріотів, які зможуть гідно відстоювати національні інтереси на світовій арені та використовуватимуть багату культурну спадщину наших предків у навчально-виховному процесі школи. Особливу увагу потрібно звернути на підготовку майбутнього вчителя-словесника до народознавчої роботи в школі, метою якої є формування основних компонентів його готовності до здійснення такої діяльності з учнями. Завдання усіх вищих навчальних закладів – цілеспрямовано готувати вчителів-професіоналів своєї справи, розвивати їхню педагогічну майстерність, виховувати найкращі особистісні риси, враховуючи при цьому певні психологічні особливості такого виду професійної діяльності та вимоги Болонського процесу. Болонський процес пропагує вихід на новий рівень інтеграції науки і педагогічної освіти, що виявляється у потребі постійно оновлювати знання, вміти навчатися протягом життя. Тому викладач має бути потужним ученим, вести розгалужені наукові дослідження, широко залучати до них молодь.

Вагоме місце у структурі професійної підготовленості викладача посідає його психологічна готовність до творчої праці, високий рівень індивідуального розвитку, аналітичний стиль мислення, здібність генерувати нестандартні ідеї, наполегливість у досягненні мети [7, с. 18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми; виділення невирішених раніше частин загальної пробле-

ми, котрим присвячується означена стаття.

Дослідження проблеми підготовки вчителя до педагогічної діяльності в Україні започаткували О. Г. Лотоцький, С. Ф. Русова, С. П. Черкасенко, Я. Ф. Чепіга, а також А. С. Макаренко, Г. Г. Ващенко, В. О. Сухомлинський.

Вчені розглядали готовність учителя до педагогічної діяльності в різних аспектах залежно від того, хто його досліджує (психолог, філософ, соціолог, педагог та ін.) і який зміст вкладає в це поняття. Психологічний аспект цієї проблеми порушували Д. М. Узнадзе, Ф. К. Басін, М. Д. Левітов, В. М. Пушкін, В. О. Ільїн, М. І. Дяченко, М. І. Кандибович, В. О. Соколов, О. П. Столяренко та ін. Це питання досліджували також такі наші і зарубіжні психологи: О. К. Дусавицький, С. А. Максименко, П. С. Перепелиця, В. В. Рибалка, І. С. Якиманська. Деякі вчені досліджували феномен готовності у 70-х рр. XX ст. у зв'язку з інтенсивними дослідженнями різноманітних питань педагогічної діяльності: О. О. Абдуліна, Т. Ф. Бугайко, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, Н. Г. Ничкало, Д. Ф. Ніколенко, В. О. Сластьонін, Г. І. Хмелюк, М. Д. Ярмаченко.

Окремим питанням підготовки вчителя присвячено ряд дисертаційних досліджень (Є. С. Барбіна, С. М. Бреус, О. І. Виговська, В. А. Гаманюк, Ю. В. Кирильчук, Г. Д. Мітін, О. М. Пехота, Г. В. Троцько). Захищено кандидатські та докторські дослідження різнобічних аспектів виховання дітей та молоді засобами народознавства (Ю. Д. Руденко, Т. І. Лютіна, Ю. Г. Підборська, Н. М. Соломко, М. О. Семенова, З. О. Сергійчук, Н. П. Сивачук, О. М. Семенов, Л. С. Плетеницька).

Однак *недостатньо дослідженою* залишається проблема обґрунтування психологічних особливостей підготовки майбутнього вчителя-словесника до народознавчої роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Нами було поставлено ***завдання дослідження*** – розкрити психологічні особливості формування готовності майбутнього вчителя-словесника до народознавчої роботи з учнями загальноосвітньої школи, визначити основні вимоги до суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах успішної реалізації системи професійної підготовки у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури дає можливість визначити підготовку як процес оволодіння певною сумою знань, умінь і навичок, здобуття досвіду, потрібних для успішної діяльності. Підготовка поділяється на загальноосвітню, професійну і спеціальну. Загальноосвітня – це озброєння студентів загальноосвітніми знаннями. Професійна – забезпечення людини певною сумою знань, умінь і навичок, необхідних у конкретній галузі діяльності – педагогічній, виробничій, економічній, естетичній і т. п.

Спеціальна підготовка передбачає ґрунтовне оволодіння студентами спеціальними знаннями, опанування специфічними вміннями та навичками передачі їх учням у процесі майбутньої професійної діяльності в школі. З цього погляду можна говорити про підготовку майбутніх учителів до морального, громадянського, патріотичного, фізичного, сімейного, екологічного виховання, до народознавчої роботи в школі тощо.

Підготовленість означає закінченість процесу підготовки, кінцевий результат навчання і виховання студентів, що дає можливість приступити до якої-небудь діяльності, здатність до неї. О. Г. Мороз трактує професійну підготовку вчителя як систему, до складу котрої входять: психологічна готовність, практична готовність, формування світогляду, загальної культури, розвиток педагогічних здібностей, професійно-педагогічна спрямованість особи вчителя [4, с. 127].

Система спеціальних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя – необхідна передумова його практичної професійної діяльності. Зовні ця система проявляється в точних, безпомилкових діях спеціаліста, в творчому виконанні завдань. Разом з тим професійна майстерність формується тоді, коли вчитель керується позитивними мотивами, має відповідні моральні і психологічні якості спеціаліста. Тому оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками потрібно поєднувати з вихованням особистості майбутнього спеціаліста [2, с. 294].

Складовою структури підготовки і її головним показником є готовність як стан бути готовим до чого-небудь, до конкретної діяльності, бажання приступити до виконання певної соціальної ролі.

У тлумачному словнику В. І. Даля поняття «готовність» трактується як «стан або властивість готового» [1, с. 388]. У психологічному словнику готовність до дії визначається як стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективність виконання певних дій [6, с. 21]. У словнику української мови «готовність» означає «стан готового» («абстрактний іменник до слова «готовий») [8, с. 148].

Для нас велике значення мають дослідження проблеми готовності до педагогічної діяльності, де вона розглядається як її специфічний вид, як готовність до праці, до професійної роботи. Так, К. К. Платонов охарактеризував готовність як єдність двох понять: бажання працювати, потреба в праці, що є результатом професійного навчання і виховання, як результат психологічної підготовки та психологічної мобілізації [5].

У процесі формування професійних знань, умінь і навичок у студентів необхідно враховувати єдність їх зовнішньої (практичної) і внутрішньої (психічної) діяльності. Для формування професійних знань, умінь і навичок потрібно впливати не тільки на пізнавальні процеси, але й на спрямованість

особистості, її почуття, волю, інтереси, психологічні особливості. При цьому вирішальне значення має організація навчальної діяльності студентів. Знання, які потрібно засвоїти, не можуть бути передані в готовому вигляді, шляхом простого повідомлення або показу. Вони можуть бути засвоєні тільки в результаті певної діяльності студентів, тобто у процесі виконання визначеної системи дій [2, с. 296].

Викладач повинен виходити із того, що студент краще оволодіває знаннями на основі активізації своїх пізнавальних процесів, якщо його дії зумовлюються відповідальністю за професійну підготовку, почуттям обов'язку й іншими позитивними мотивами. Оволодіння знаннями означає їх точне сприймання, осмислення, запам'ятовування, а потім і практичне застосування.

Підготовку майбутніх учителів-словесників до народознавчої роботи здійснює Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, зокрема, науково-дослідна лабораторія «Етнологія Черкаського краю» (керівник – професор Н. П. Сивачук), яка діє при кафедрі української літератури, українознавства та методики їх навчання на факультеті української філології. Лабораторією активно здійснюється пошуково-експедиційна та навчально-методична робота, яка спрямована на виховання і розвиток майбутнього вчителя в національному дусі. З цією метою розроблено модель підготовки вчителя-словесника до народознавчої роботи в школі, яка передбачає засвоєння необхідного обсягу знань із народознавчих, методичних, психолого-педагогічних і загальнокультурних дисциплін, збагачених народознавчим змістом (пізнавальний компонент готовності), розвиток інтересу до пошукової діяльності з народознавства (емоційно-вольовий компонент); оволодіння методикою експедиційної народознавчої роботи (практично-дієвий компонент).

У процесі підготовки студентів в педагогічному університеті ми враховуємо певні психологічні особливості, що сприяють успішному формуванню готовності.

Важливою особливістю формування професійних якостей, перетворення їх у сукупності в єдину систему, яка забезпечить успіх у народознавчій діяльності, є позитивна мотивація студентів до навчання, їх усвідомленість, дисциплінованість, організованість.

Байдужість або творчий підхід у оволодінні вибраною професією в університеті бачимо вже з I курсу. Викладачеві потрібно спланувати й організувати свою роботу так, щоб стимулювати студентів до успішного навчання, своєчасно попереджуючи появу настроїв, які заважають нормальному його перебігу. Таким чином, підвищення рівня мотивації й свідомого ставлення студентів до навчання – одна з умов успішного формування системи їх про-

професійних якостей [3, с. 300]. На заняттях студентів спонукаємо до творчого застосування спеціальних знань при вирішенні різних пізнавальних задач, а це сприяє їх глибокому і міцному засвоєнню.

Нам відомо, що цілеспрямоване використання в навчальному процесі різноманітних технічних засобів навчання дозволяє розвивати навички і вміння в потрібному напрямку. При їх використанні відбувається емоційно-психологічний вплив на тих, хто навчається: вони самі справляються з потоком інформації, яка до них надходить, що суттєво сприяє її засвоєнню незалежно від їх індивідуальних здібностей і психічного стану. Якісному оволодінню народознавчими знаннями студентам допомагають демонстрація навчальних фільмів, презентацій, роликів, читання нової літератури, а також участь молодих людей у роботі студентських наукових гуртків, проблемних груп, майстер-класів і т. ін.

Органічне поєднання навчального процесу з практикою – необхідна умова формування професійних якостей майбутніх спеціалістів [3, с. 302]. Так, по завершенню вивчення навчальної дисципліни «Фольклор України» студенти проходять фольклорну практику, «Етнографія України» – етнографічну практику, «Методика викладання народознавства» – педагогічну практику. Протягом усього періоду навчання в університеті студенти працюють над визначеною темою наукового дослідження з народознавства, здійснюють пошуково-експедиційну діяльність, фіксують зібраний фольклорний, етнографічний та краєзнавчий матеріал, пишуть науково-дослідницькі роботи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі проведеного дослідження нами встановлено, що професійна майстерність формується тоді, коли вчитель керується позитивними мотивами, має відповідні моральні і психологічні якості, вміє отримані теоретичні знання застосовувати на практиці. Водночас оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками потрібно поєднувати з вихованням особистості майбутнього спеціаліста, формуванням його психологічної готовності до виконання народознавчої роботи з учнями. Оскільки народознавча діяльність вчителя включає такі складові, як проведення занять, здійснення пошуково-дослідницької та виховної роботи, то першочерговою виступає вимога виконувати цю діяльність впевнено, швидко орієнтуватися у змінених умовах.

У процесі проведеного дослідження зроблено ще й такий висновок: у підготовці викладача до професійної діяльності слід формувати в нього позитивне ставлення до будь-яких інновацій в освітньому процесі; добиватися переорієнтації його свідомості, перебудови його психологічних установок стосовно стрімких змін у системі освіти; виробляти у нього вміння швидко впроваджувати нові технології у навчально-виховний процес, широко залучати до активної пізнавальної діяльності своїх учнів.

Подальшого дослідження потребує підготовка викладача в умовах зростання ролі медіаосвітнього простору, відповідно до чого він повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій.

Список використаних джерел:

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4-х т. / В. И. Даль. – М. : Терра, 1995. – Т. 1. – 800 с.
2. Дьяченко М. И. и др. Психология высшей школы / [М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович]. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
3. Курлянд З. Н. Професійна усталеність викладача вищої школи / Педагогіка вищої школи : навч. пос. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 352 с.
4. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навч. пос. / О. Г. Мороз. – К., 1980. – 95 с.
5. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебн. пос. для учебн. завед. / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
6. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, В. Ф. Ломова и др.] ; Науч. – исслед. инстит. общей и пед. психол. АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
7. Семенов О. Мовна культура педагога професійної школи : проблеми та шляхи / Олена Семенов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 6. – С. 18–28.
8. Словник української мови / [за ред. М. Л. Мандрика] : В 11-ти т. – К. : Наук. думка, 1971. – Т. 2. – С. 148.

ГУМЕНЮК В.,

здобувач, кафедра загальної та
соціальної педагогіки,
ЛНУ ім. Івана Франка,
м. Львів

СОЦІАЛЬНІ УМОВИ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 60-70-рр. XX СТОЛІТТЯ

Актуальність проблеми. Україна, за чисельністю іноземних студентів у її вишах, займала друге місце у Радянському Союзі. В останні роки вона входить у першу десятку країн, де навчається найбільша кількість іноземних студентів. Умови перебування молодшої людини у країні, де планується навчання, є одним із вагомих чинників вибору абітурієнтом та його батьками місця перебування навчального закладу. У той же час питання проживання і побуту, тобто умов здобуття освіти іноземними студентами в Україні, безпідставно залишається поза детальною увагою науковців та державних інституцій. Порівняно мало дослідженням залишається в Україні накопичений досвід організації освітніх послуг для іноземних студентів, а особливо у тій сфері, яка традиційно приваблює їх найбільше – вищої медичної освіти.

Аналіз соціальних умов у яких перебували іноземні студенти, що здобували вищу медичну освіту в Україні у 60-70-х рр. XX століття, передбачає розгляд двох аспектів:

- умов життєзабезпечення, тобто питань фінансового утримання, транспортних проблем приїзду і від'їзду, організації побуту (проживання, харчування), дозвілля, канікулярного періоду студентів, які прибували в Україну з різних частин світу;
- умов соціальної взаємодії, а саме практики регулювання проблем соціальної і культурної адаптації студентів у академічних групах та взаємин із соціальним середовищем приймаючої країни.

Організація навчання для іноземних громадян та осіб без громадянства потребує узгодження значної кількості юридичних і соціальних, а також організаційних і методичних проблем. Вже на початковому етапі здобуття іноземцями вищої освіти пов'язане із вагомою низкою завдань цільового та організаційного характеру – починаючи від орієнтації на світовому ринку освітніх послуг, вибору країни навчання, узгодження своїх бачень і запропонованих пропозицій щодо форми, змісту, терміну та оплати навчання, вибір країни та

легалізації перебування в Україні, отримання права на трудову діяльність у вільний час, вирішення питань проживання, харчування, медичного обслуговування, тощо.

60-70-х рр. XX століття – це період розширення соціалістичного табору за рахунок нових держав Африканського, Південноамериканського континентів, часткова лібералізація командно-адміністративної системи управління освітою та масового, порівняно із попередніми роками, залучення до здобуття освіти у СРСР іноземних студентів. Організація освіти для іноземних громадян із країн, що звільнилися від колоніальної залежності, була складовою процесу боротьби СРСР як очільника соціалістичного табору із капіталістичними країнами, одним з інструментів здійснення зовнішньої політики Радянського Союзу.

Ідеологічні потреби і політичні розрахунки поставили умови перебування іноземних студентів у розряд одного із засобів організації пропаганди радянського способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Дисертаційні дослідження загальних історико-теоретичних проблем навчання іноземців в Україні провели Л.І. Рибаченко, Т.А. Шмоніна [12; 16]. Особливу увагу сучасних дослідників привертають різні аспекти налагодження комунікативного простору для іноземного студента – Т. Дементьєва, О. Татяненченко, особливості пізнавальних потреб та діяльності висвітлювали О. Резван, Л. Хаткова . та ін.

Виявлено, що психологічні аспекти адаптації іноземних студентів до соціально-культурних умов і політико-правового та екологічного середовища вивчали (М. Агаджанян, О. Зінковський, М. Іванова, О. Ізотова, Н. Тіткова, Т. Тузова та ін.

Інформацію про побут і проживання іноземних студентів, у тому числі і на фоні вітчизняних студентів і викладачів, жителів міста, містять архівні джерела медичних інститутів, частково матеріали педагогічної преси, спогади очевидців. Корисною є також дані, про соціальні умови життя студентів радянських вишів, що містяться у роботах Л. Вітрук, Г. Журавльова, Л. Рубіної [9; 11; 13], історичному дослідженні «Побут та дозвілля міського населення України в 50–80-х роках XX століття» М. Вовк. Побут та дозвілля студентів Київського університету у 60–70-х роках XX століття вивчали А. Ебель та О. Панчук. [10]. Цікавим, з огляду на сучасні перспективи досліджуваної проблеми, є публікації білоруського вченого Л. Чумак [14], де розглядаються питання соціальної і культурної адаптації іноземних студентів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є характеристика сукупності умов життєзабезпечення іноземних студентів у закладах вищої медичної освіти.

ти України у 60-70-х рр. XX століття, зокрема питань фінансового утримання, транспортних проблем приїзду і від'їзду, організації побуту (проживання, харчування), дозвілля, канікулярного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Шляхом аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел встановлено, що:

- соціальний захист і фінансове забезпечення іноземних студентів облаштовувалося за радянською версією трактування маркетингового принципу «все включено». Оскільки організувати умови для перебування і навчання іноземних студентів у країні, яка перебувала у періоді повоєнної відбудови було складно, було обрано шлях точкової концентрації місць підготовки майбутніх іноземних фахівців, із природною для адміністративно-командного управління централізованим їх залученням до навчання і подальшим розподілом.

О. Шевченко, характеризуючи спрямованість організації системи освіти для іноземних громадян у СРСР, робить висновок, що «суть ідеї побудови навчання іноземних студентів у радянських вишах полягала у створенні спеціалізованих з підготовки спеціалістів для іноземних країн (університети, політехнічні, медичні, сільськогосподарські і педагогічні інститути – всього біля ста – до 500 студентів у кожному) і двох-трьох крупних багатопрофільних університетів» [15. – С.31].

Усі питання фінансування вирішувалися на рівні Управління по навчанню студентів, аспірантів і стажерів зарубіжних країн МВ ССО (Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти) СРСР і Головного бухгалтера МВ ССО СРСР. Студенти отримували:

- стипендію у обсязі 90 карбованців у місяць, якщо вони були громадянами з країн «третього світу», і 75 – якщо приїхали з європейських країн соціалістичного табору. При цьому, стипендія виплачувалася незалежно від успішності, наявності чи відсутності академічної заборгованості, виняток складали лише особливо кричущі випадки, коли студент протягом тривалого часу, місяць-два після закінчення екзаме-наційної сесії, не склав іспит;
- оплату транспортних витрат на проїзд з і до країни проживання;
- безкоштовні путівки у санаторії, бази відпочинку на час літніх канікул та повну оплату екскурсійних маршрутів під час літніх і зимових канікул;
- разові допомоги із ректорського фонду інституту у екстрених випадках.

Виявлено, що матеріальне забезпечення іноземних студентів у межах 90 карбованців стипендії вирізнялося на фоні типового для середовища фінансового стану місцевого населення. Українські (цифри дійсні для всього

Союзу) студенти отримувати втричі менше. У 60-х роках на I–IV курсі стипендія становила 28 карбованців, а на V–VI – 33, підвищена стипендія становила близько 40, спеціальна лєнінська стипендія складала 100 крб., стільки ж отримував аспірант. Додаткові кошти українські студенти та аспіранти могли заробити у літніх будівельних загонах, працюючи у вечірній і нічний час.

При цьому, для вітчизняних студентів існували істотні обмеження у можливості отримати стипендію, у тому числі і соціального характеру. Стипендія надавалася їм за умов: успішного і вчасного складання сесії, наявності вільної стипендії у стипендіальному фонді академічної групи, відсутності прожиткового мінімуму у сім'ї батьків. Ілюструє останню із перелічених умов факт, виявлений у архівних документах Львівського медичного інституту – у кінці 1968–1969 н. р. у результаті перевірки КРУ МФ УРСР 5 студентів інституту були позбавлені стипендії у розмірі 28 крб. на підставі того, що дохід на 1 члена сім'ї їхніх батьків складав відповідно 86 та 69 крб. [3].

Практика забезпечення фінансових потреб стосувалася й іноземних аспірантів, ординаторів. Так, як свідчать архівні документи, у липні 1970 р. ординаторам, громадянам Гани (Мак Фітц-Вільямс (кафедра торакальної хірургії і анестезіології) і Регіна Фітц-Вільямс (кафедра очних хвороб)) надано відпустку з оплатою проїзду зі Львова у Ашхабад і у зворотньому напрямку, де вони проводитимуть свою відпустку, за рахунок коштів, передбачених на відпочинок; у травні 1971 року цим же особам була надана оплачувана відпустка для поїздки по туристичних путівках за маршрутом «Львів–Ташкент–Самарканд–Бухара» [5].

Стипендія аспіранта також була вищою – 150 крб. Існувала практика преміювання. Так, відповідно до Наказу по ЛМІ №998 від 27.10.1970 р., за успішне закінчення аспірантури і захист дисертації аспіранта кафедри шкірних і венеричних хвороб Дауд Салех Алі (Сірія) нагороджено грошовою премією у сумі місячної стипендії 150 крб.

Питання поселення іноземних студентів вирішувалося по-різному. Архівні документи розповідають про різну практику поселення: компактного у межах одного гуртожитку, поверхів або кімнат; змішаного, коли іноземні студенти цілеспрямовано поселялися у кімнаті разом з українськими студентами. Перший спосіб поселення був більш популярним серед студентів, оскільки іноземці надавали перевагу розселенню за критерієм земляцтва, існували і бар'єри міжкультурної комунікації, насамперед мовні.

Побутові умови проживання іноземних та вітчизняних студентів у гуртожитках значною мірою залежали від того, наскільки інфраструктура навчального закладу була розвинутою у цілому. Наприклад, описуючи побут Київських студентів, дослідники А. Ебель та О. Панчук, на основі матеріалів радянської періодики узагальнюють, що хоча будівництво трьох студентських

гуртожитків Київського університету покращувало житлові умови студентів, однак, у них не було ні їдальні, ні буфету, у кімнатах не вистачало елементарних меблів, а у гуртожитку № 7 не вирішеними залишались проблеми з опаленням та водопостачанням [10. – С.126].

Проаналізовано низку документів, що свідчать про випадки звертань іноземних студентів щодо покращення умов проживання і харчування, а також те, як реагували ректорати на подібні звернення. Наприклад, як реакція на звернення іноземних студентів, наказ по ЛМІ №869, від 6.12.1965 року – «покращити роботу їдальні при гуртожитку №6, підвищити якість їжі і збільшити її асортимент, вирішити питання про початок роботи їдальні з 8.00 до 20.00, як в робочі, так і у вихідні дні». У 1969 році 33 студенти лікувального факультету Львівського медичного інституту I-VI курсів, родом із Гани і Кенії, відмовились від переселення у новий гуртожиток, хоч їхні претензії щодо умов проживання (не працювала їдальня і камера зберігання, не була підключена гаряча вода) ректоратом були ліквідовані. Ректор відсторонив студентів від занять, доручив деканату іноземних студентів поставити до відома відповідні посольства у Москві, а про прийняті заходи інформувати Міністерство вищої освіти СРСР [2].

На основі аналізу архівних та наукових джерел можна зробити висновок, що організацію побуту та відпочинку іноземних студентів у 60-70-х рр. ХХ століття зумовлювала ідеолого-політична доцільність і пріоритети, тому у Наказах ректора Львівського медичного інституту знаходимо інформацію про:

- виділення коштів у кількості 150 крб. на купівлю зимового пальто іноземному студенту (Наказ по ЛМІ № 997 від 27.10.1970 р.);
- типове явище щорічного нагородження іноземних студентів грошовими преміями з нагоди радянських свят та державних річниць країн, громадянами яких були іноземні студенти;
- типове явище нарахування стипендії студентам, які не розпочали навчання вчасно, прибувши до місця навчання у кінці вересня, жовтні;
- виділення коштів студенту, що з власних міркувань приїхав з одного регіону в інший і не має фінансової змоги повернутися до місця свого навчання і аналогічний випадок щодо чотирьох іноземних студентів з м. Харкова (Наказ по ЛМІ №475 від 4.09.1962.);
- порушення вимог навчального процесу, як от: «Направити керівників землячеств, студентів 3 курсу лікувального факультета Макхуло Джозеф Мукаंगा (Кенія), Мааруф Камаль ель Дин Хуссейн (Судан) і Муленво Жан (Конго-Браззавіль) в г.Минск для екскурсійної поїздки по місцям бойової слави на території Белорусської ССР з 7 июля по 23 июля 1970 года с оплатой проезда от г.Львова до г.

Минска и обратно за счет средств, предусмотренных на отдых без отработки пропущенных дней производственной практики» – рішення приймалося на підставі листа начальника Управління по навчанню студентів, аспірантів і стажерів зарубіжних країн МВ ССО СРСР і зам. головного бухгалтера МВ ССО СРСР за №Ос-204 від 24.06.1970 р. [6].

Достатньо вільне трактування вимог навчального процесу можна спостерегти на прикладі цікавого покарання вітчизняних студентів, за їхню «готовність» працювати літом у студентському будівельному загоні. Наказ ректора ЛМІ від 10 вересня 1968р., №648 відмінює результати весняної екзаменаційної сесії студентам III курсу педіатричного факультету Цвякун М., Шевчук В та Шестерін В. II курсу, які отримали оцінки, але не приступили до роботи у будівельному загоні. У Наказі повідомлено, що встигаючим студентам, які весною 1967-68 н. р. були зараховані у будівельні загони, залікові і екзаменаційні оцінки були виставлені за результатами поточної успішності. Дано час на перездачу 5 днів і розглянуто питання про стипендію та гуртожиток. Наказ оголосити на всіх факультетах і курсах [1].

В архівних джерелах Львівського медичного інституту виявлено, що на рівні ректорату розглядалися непоодинокі випадки порушення іноземними студентами правил поведінки та правових норм, виносилися відповідні покарання:

- за спровокування бійки і нанесення легких тілесних ушкоджень однокурснику, громадянину Кенії Валеку Чарльзу оголосити догану і попередити студента 2 курсу лікувального факультету громадянина ЦАР Диберт-Бекоя Жіля, що у випадку повторення подібних вчинків він буде відрахований з інституту (Наказ по ЛМІ №251 від 20.03.1970 р.)
- за недостойну поведінку по відношенню до студента I курсу лікувального факультету Іваночко Ю. оголосити догану і змусити відшкодувати нанесену йому матеріальну шкоду, а також попередити Ідаро Бенджаміна, що якщо він не покращить свою поведінку, то буде поставлено питання про його відрахування з інституту (Наказ по ЛМІ №1220 від 24.12.1971 р.);
- винести сувору догану та попередження студенту 2 курсу лікувального факультету громадянину Нігерії Мустафі Абдулсаламі за недостойну поведінку по відношенню до викладача російської мови (Наказ по ЛМІ №974 від 11.10.1971 р.)
- оголосити догану і попередження за неодноразові порушення правил внутрішнього розпорядку гуртожитку, що виразились у самовільному переселенні з блоку у блок і поломці дверей та ін. громадянину Сирійської арабської республіки Ель Сбахі Махмуду. (Наказ по ЛМІ №374 від 3.05.1971 р.)

Висновки.

Ідеологічні потреби і політичні розрахунки поставили умови перебування іноземних студентів в Україні у розряд одного із засобів організації пропаганди радянського способу життя. У 60 – 70-х роках ХХ століття це стосувалося достатнього фінансового забезпечення, створення умов для проживання, харчування, можливості безкоштовного приїзду і виїзду з країни, безкоштовного відпочинку і організації дозвілля. Це забезпечення було достатньо повноцінним, особливо на фоні умов життя середньостатистичного українського студента і молодого викладача. Воно дозволяло студентам, особливо вихідцям із Африканського континенту відчувати себе на фоні середовища фінансово та соціально захищеними.

Список використаних джерел:

1. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф.203 Прикази по медінституту, оп. 1, спр. 1062, 176 арк. Наказ по ЛДМІ №648 від 10.09.1968 р.
2. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф.203 Прикази по медінституту, оп. 1, спр. 1252, 119–120 арк. Наказ по ЛДМІ №192 від 14.03.1969 р
3. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф.203 Прикази по медінституту, оп. 1, спр. 1254, 73–74 арк. Наказ по ЛДМІ №392 від 24.05.1969 р
4. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф.203 Прикази по медінституту, оп. 1, спр. 1258, 11–12 арк. Наказ по ЛДМІ №898 від 30.10.1969 р.
5. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф.203 Прикази по медінституту, оп. 1, спр. 1497, 57 арк. Наказ по ЛДМІ №604 від 3.07.1970 р.
6. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф.203 Прикази по медінституту, оп. 1, спр. 1497, 26 арк. Наказ по ЛДМІ №605 від 3.07.1970 р.
7. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф.203 Прикази по медінституту, оп. 1, спр. 1499, 231 арк. Наказ по ЛДМІ №998 від 27.10.1970 р.
8. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф.203 Прикази по медінституту, оп. 1, спр. 1499, 26–62 арк. Наказ по ЛДМІ №845 від 15.09. №853, №854 від 16.09, №859 від 17.09 №869, №870 від 22.09.1970 р.
9. Витрук Л. Д. Улучшение социально-бытовых условий жизни трудящихся

- УССР (60–80 годы). / Л. Д. Витрук // – К. : «Наукова думка», 1986. – 183 с.
10. Ебель А. Побут та дозвілля студентів Київського університету у 1960-х – середині 1970-х років [Електронний ресурс] / А. Ебель, О. Панчук // Етнічна історія народів Європи . – 2013. – Вип. 39. – С. 124-128. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eine_2013_39_22.pdf
11. Журавлев Г. Т. Свободное время молодежи. / Г. Т. Журавлев // – М. : «Знание», 1979. – 38 с.
12. Рибаченко, Лідія Іванівна. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000рр.) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рибаченко Лідія Іванівна ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.
13. Рубина Л. Я. Советское студенчество. / Л. Я. Рубина // – М. : «Мысль», 1981. – 207 с.
14. Чумак Л. Н. Иностранные студенты в РБ в ситуации межкультурного взаимодействия / Людмила Николаевна Чумак // Язык и социум : Материалы VI Междунар. научн. конф., 3–4 декабря 2004 г., Минск : В 2 ч. Ч. 1 / Редкол. : Л.Н. Чумак (отв. ред.) – Мн. : РИВШ, 2004. – С. 78–82
15. Шевченко, Алексей Владимирович. Основные тенденции развития подготовки специалистов для зарубежных стран в отечественных высших учебных заведениях в 1960 – 2003 гг. : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : специальность 13.00.01 / Шевченко Алексей Владимирович ; [Белгор. гос. ун-т]. – Белгород : 2006. – 203 с., С.31
16. Шмоніна Т. А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шмоніна Тетяна Анатоліївна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2012. – 20 с.

ГУМОВСКА И.,

кандидат педагогических наук,
Академия Поморская в Слупске,
Польша

ТРУДНОСТИ, КОТОРЫЕ ИСПЫТЫВАЮТ СТУДЕНТКИ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СВЯЗИ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ЗАДАНИЙ, ВОЗНИКАЮЩИХ ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И МАТЕРИНСТВЕ

Целью этой работы является определение трудностей, которые испытывают студентки, которые работают и являются матерями. Трудности, что они испытывают, наблюдаются во всех областях активности женщин. Главной проблемой оказывается нехватка времени, которая решает о количестве и качестве реализации начатых действий.

Ключевые слова: студенты, общественные роли, конфликт работа - дом, работающие матери

Метою цієї роботи є визначення труднощів, що зазнають студентки, які працюють і є матерями. Труднощі, що вони зазнають, спостерігаються у всіх областях активності жінок. Головною проблемою виявляється брак часу, який вирішує про кількість і якість реалізації початих дій.

Ключові слова: студенти, суспільні ролі, конфлікт работа - дом, працюючі матері

The aim of this work is to specify the difficulties faced by female students who work and have kids. These difficulties may be observed in all areas of women's activities. The main problem seems to be a lack of time which determines the quantity and quality of taken actions.

Key words: students, social roles, work - home conflict, working mothers.

Изменения на рынке труда и связанные с ними ожидания работодателей, вынуждают работников к непрерывному совершенствованию собственных умений, знаний и компетенций. Большое значение в настоящее время приписывается не только конкретным профессиональным умениям, но и так называемым мягким компетенциям, которые сосредоточиваются на психосоциальном функционировании человека. Концепция образования требует согласования знаний, умений и компетенций выпускника вуза при участии в этом процессе потенциальных работодателей и с учетом ожиданий самих студентов. Кроме того, технологический и экономический прогресс, или же появляющаяся потребность в новом типе услуг, обуславливают необходимость непрерывного совершенствования имеющихся квалификаций. Вместе с тем, проблема безработицы, или же поиск лучших условий труда предопределяют часто изменения уже имеющихся квалификаций. Следовательно, возникает необходимость участия в разных формах непрерывного образования.

В связи с этим появляются многие теоретические и практические проблемы, требующие их разрешения. Одной из них является проблема возможности совместимости заданий женщины, связанных с обучением, выполнением профессиональной деятельности и материнством.

В 2011 году в ЕС доучивалось около 39,9% женщин в возрасте 25 - 64 лет. В формальном образовании и на курсах обучалось 6,7% из них. Процент полячек, которые участвуют в формальной и неформальном образовании составляет 25,2% (соответственно: 6,2% и 21,4 %). В формальном образовании в Польше чаще участвовали женщины, чем мужчины [1].

Из числа полячек в возрасте от 25 до 64 лет, которые в 2011 г. учились в системе формального образования, 51,9% училось в вузах, а 24,2% были участниками последипломного образования. Женщины чаще всего выбирали обучение на учительских специальностях и в области педагогических наук, затем - в области медицинских наук, социальной защиты и социальных услуг. При этом, разными формами образования чаще всего пользовались работающих жительницы городов [2].

Анализируемый период жизни женщин охватывает как время профессиональной активности, так и материнства. Саму учебу можно трактовать как сферу профессионального развития исходя из того, что само обучение делает возможным, стимулирует, а даже интенсифицирует профессиональное развитие.

В 2011 г. больше всего активных профессионально женщин было в возрасте от 35 до 44 лет и имело высшее образование. Кроме того, образование не защищало женщин перед безработицей [3]. Подобно как в других европейских странах, уровень профессиональной активности женщин в

Польше был ниже, чем мужчин, невзирая на систематический рост числа работающих женщин, наблюдаемого от 2003 г.

Среди женщин трудоустроенных на полную ставку только 8,4% могло приспособить часы работы к запросам частной жизни, а среди трудоустроенных на часть ставки такую возможность имели 29,7% [4]. Вид профессиональной деятельности часто требовал от них приспособления к часам работы, что могло утруждать некоторым из них заботу и опеку над детьми. В особенной ситуации находились матери самых младших детей.

В связи с этим [4], женщины ограничивают развитие профессиональной карьеры в интересах заботы о детях, что влияет на их дальнейшие судьбы на рынке труда и проявляется в снижении конкурентоспособности в сравнении с мужчинами. По-видимому, именно необходимость увеличения собственной конкурентоспособности является одной из причин большей активности женщин на образовательном рынке [1,2].

Профессиональная работа позволяет молодым матерям быть финансово независимыми, самореализовываться и позволяет разнообразить «домашнюю» повседневность [5]. С другой стороны, это связано с трудностями в реализации многих ролей.

Результаты исследований подтверждают [6], что полякам труднее всего связывать профессиональную работу с уходом за малым ребенком. Способ организации рабочего времени (напр. сверхурочные часы, командировки) утруждают им возможность общего времяпровождения с семьей, выполнение домашних работ, вынуждают ограничивать время, которое предназначается на сон, отдых, физическую активность, увлечения, товарищескую жизнь, воспитание старших детей, в конечном итоге, на собственное образование. Часть отказывается по этому поводу от участия в курсах переподготовки, повышения квалификации, обучения в вузе. В тоже время обучение в вузе особенно обостряют проблемы, которые появляются в отношении работа-дом, учитывая то, что учебные занятия планируются в разные часы и дни недели. Работающие и учащиеся родители, которые учатся на заочной форме обучения, должны резервировать свободное время на учебу, на семью и на восстановление сил [7].

Целью исследования было определение трудностей, связанных с согласованием профессиональных и семейных обязанностей, работающих матерей, которые обучаются в вузе.

В исследовании участвовали студентки заочной формы обучения, являющиеся матерями и активными профессионально. Исследование было проведено на первых занятиях и на первой недели обучения. Выбор этого термина продиктован тем, что экзаминационная сессия является для работающих матерей трудной ситуацией, в которой особенно проявляются труд-

ности, связанные с реализацией разных социальных ролей. Выборка составляет 57 человек и является качественно репрезентативной (руководитель исследования к.пед.н. И.Гумовская).

В исследованиях принято, что¹:

1. Главные поводы принятия решения, работающими матерями, об образовании в вузе связаны с профессиональной деятельностью или же с намерением изменения работы, или с необходимостью повышения квалификаций для работы на нынешней должности.

2. Обучение является значимым финансовым обременением для домашнего бюджета исследуемых женщин, что обуславливает необходимость дополнительного трудоустройства супруга, а также экономией и одалживанием денег.

3. Задания, связанные с образованием, для работающих матерей занимает много времени и связано с большими усилиями с их стороны.

4. Результаты функционирования в тройной роли имеют одинаково равный как негативный, так и позитивный характер. Главным негативным эффектом является нехватка времени на выполнение всех обязанностей.

Средний возраст респондентов составляет 35 лет ($S=6,20$, промежуток 23-48 лет). В группе преобладают замужние женщины (84,2%), есть также разведенные (3 чел.), девушки (5 чел.) и вдова. Среди тех, которые не живут в браке, большинство (6/9) проживает с новыми партнерами. Респондентки имеют в среднем двое детей ($m=1,98$; $Mo=2$).

Исследуемые оценили сферы деятельности, наиболее временно затраченные на протяжении повседневного дня, среди которых на первом месте работа, затем воспитание и забота о детях, домашние обязанности, а далее - собственное обучение. Ограничение времени, которое предназначается на учебу, вероятней всего, связано с тем, что женщины наибольшую ценность приписывают семье, потом профессиональной работе, а лишь затем образо-

Таблица 1. Время затраченное на важные сферы активности в течении дня.

Сфера активности	m	разброс	S	Vs (%)	Me	Mo
Работа	7,81	5-10	1,18	15	8	8
Образование	1,84	1-3	0,68	37	2	2
Домашние и Родительские обязанности	3,56	1-7	1,53	43	3	2
Свободное время	0,86	0-3	0,84	98	1	1

Источник: собственные исследования

*не приняты во внимание ценности нетипичные.

¹ Приведенные ниже данные являются частью еще неопубликованных данных.

ванию, понимаемого как повышение собственных квалификаций [8]. С другой стороны, легче им регулировать время, предназначенное на собственное обучение, нежели то время, которое занимает профессиональная работа.

Среди исследуемых наблюдается малый разброс в бюджете времени, которое предназначено на работу, однако выступает значимая дифференциация в сфере домашних и родительских обязанностей и очень большой разброс в свободном времени.

Профессиональная работа занимает в среднем 8 часов ежедневно. Более длинное рабочее время декларирует 19,2 % из них, а более короткий рабочий день - менее 6 часов на протяжении дня - всего лишь 0,09%

Несмотря на то, что мужчины в течение недели работают дольше, чем женщины, однако женщины больше времени тратят на домашние работы, заботу о детях и других людей [9]. Респондентки на домашние обязанности тратят в среднем 3,6 часа в течении дня, при этом преобладают в этой группе те, которые тратят на это немного меньше времени (правосторонняя $A_c=1,02$). Представляется, что респондентки старались достаточно реально (осторожно) оценивать время, которое они тратят на отдельные виды активности [10].

Несмотря на то, что исследуемые тратят на собственную науку в среднем почти два часа ежедневно, однако вместе с аудиторными часами, это представляет для них достаточно большое обременение: 32% оценивает, что учеба решительно требует от них очень много времени и усилий, 51% считает, что временами больше, 17% - временами больше, а временами меньше. Никто не отметил, что обучение в вузе связано с небольшими усилиями.

Согласно исследованиям Центра изучения общественного мнения [11], для студентов негосударственных вузов, обучающихся на заочной форме, в принятии решения о поступлении вуз решающее значение имеют профессиональные или материальные ориентации. Студенты, имеющие лучшее материальное положение, мотивируют такое решение конформизмом, а также внутренней потребностью развития. Молодые люди (до 24 лет) и студенты чаще считают, что молодежь поступает в вузы для получения диплома. Данные госстатистики [2] показывают, что среди лиц в возрасте 18-69 лет, которые участвуют в Польше 8% благодаря этому получили новую работу, а более 13% лучше исполняет свои обязанности, а свыше 31% считает, что полученные знания и умения помогли им жизни.

Для более половины исследуемых (52,63%), решающие мотивы о принятии решения об учебе в вузе были связаны с профессиональной работой, в том числе: необходимостью доучивания с целью работать на занимаемой должности (28,07%) и намерением изменения работы (24,56%). Дополнительной мотивацией для некоторых было профессиональное продвижение, расширение квалификаций и необходимость содержания семьи.

Около половины (47,37%) опрошенных студенток отметила личные факторы: потребность развития, интересы (24,56%) и реализацию планов, которых ранее не удалось им реализовать (22,81%). Только одна из них декларирует, что пошла учиться, руководствуясь главным образом альтруизмом. Была исследована также корреляция между мотивацией (профессиональной и непрофессиональной) и временем, которое затрачивается на учебу на протяжении дня. Как показывают данные исследований, существует слабая корреляция ($r = -0,32$, $p = 0,015$) между этими переменными, при этом профессиональная мотивация связана с немного более длинным временем, посвящаемым на учебу на протяжении дня, чем личная мотивация.

Исследования ЦИОМ [12] показывают, что женщины чаще, чем мужчины, а матери существенно чаще, чем бездетные, утверждают, что их профессиональная работа несет в семейной жизни столько же выгод, что и потерь. Тем более этот эффект должен быть видим в ситуации дополнительной нагрузки, какой является учеба.

Среди опрошенных студенток, всего лишь 9% не заметило никаких изменений в функционировании семьи в результате поступления в вуз. В связи с этим, 26% респонденток считает, что произошли положительные изменения, а 26% - негативные, а 37% отмечают, что эти изменения имеют в равной степени положительный и отрицательный характер.

Часть студенток (19,3%) к негативным последствиям получения высшего образования в соотношении с личностным состоянием относят: нехватку времени на сон и отдых, переутомление, нехватку свободного времени, трудность проводить выходные дни вне дома, а даже отказ от визитов к врачам, а также дополнительная финансовая нагрузка. Вместе с тем, к личностным

Таблица. 2. Выгоды, возникающие из тройной нагрузки.

Выгоды	Решительн о да (N1)	Скоре е да (N2)	временам и (N3)	Скоре е нет (N4)	Решительн о нет (N5)	Σ (N)	Пункты * (%)
Лучше организу собственно е время swój czas	15	12	11	6	9	53	67
Легче приступаю к работе	12	8	11	9	12	52	60
Быстрее работаю	17	12	7	4	13	53	66

$$*[(\sum (N1i*5+N2i*4+N3i*3+N4i*2+N5i*1))/ (N1i+N2i+N3i+N4i+N5i)*5]*100$$

Жирным шрифтом обозначены медиальные показатели

выгодам, возникающим из получения высшего образования, опрошенные относят прежде всего получение необходимых знаний, а также: большая вера в собственные умения, выполнение чего-то для себя, ориентация на действие, улучшение умений организации заданий в ежедневной жизни, большее ощущение собственной ценности, лучшие взаимоотношения с людьми и завязывание новых знакомств, а даже то, что стали чаще читать.

Половина исследуемых утверждает, что быстрее работают (53%) и лучше организуют свое время (51%). Однако, реже опрошенные наблюдают рост мотивации к работе (38%). По-видимому, само стремление не является настолько сильным, чтобы обеспечить эффективную конкуренцию таким факторам, как усталость и соответствие требованиям, выдвигаемыми окружением. Позитивные же эффекты, связанные с получением образования, касаются посредственного участия семьи в процессе обучения, а среди них главные это: хороший пример ребенку, приобретение лучших воспитательных умений и большие возможности помощи ребенку в учебе. Кроме того, выгодой является большая самостоятельность детей и мужа, а даже то, что проводят они больше времени вместе в результате выездов матерей в выходные на занятия в вузе.

Таблица 3. Пользование помощью иных лиц в опеке над ребенком.

Задания	Решитель но да (N1)	Скор е да (N2)	времени (N3)	Скор е нет (N4)	Решитель но нет (N5)	Σ (N)	Пунк ты* (%)
Визиты ребенком у врача	11	7	4	2	29	53	48
Родительские соборания и контакты с учителями в школе/садике	8	3	7	4	31	53	42
Контрлль/помо щь в выполнении домашних заданий	11	6	11	4	20	52	54
Покупки для ребенка	14	5	10	5	19	53	56
Проведение времени с ребенком	12	8	12	9	13	54	59
Приготовление еды	16	12	11	2	12	53	67

$$*[(\sum (N1i*5+N2i*4+N3i*3+N4i*2+N5i*1)) / (N1i+N2i+N3i+N4i+N5i)*5]*100$$

Жирным шрифтом обозначены медиальные показатели

Оказывается, что матери чаще всего пользуются помощью других в ежедневных и не требующих специальных умений ситуациях (приготовление еды, организация свободного времени); реже - в ведении домашнего хозяйства, покупки одежды, и только иногда - в неповседневных ситуациях (контакты со специалистами). Кроме того, часть респондентов отметила также заботу о ребенке со стороны близких в период трехдневных выездов на занятия.

Трудности, возникающие из согласованности ролей, обуславливают трудности, которые испытывают опрошенные в процессе обучения. Согласно данным госстатуправления [2], обучающие в вузе, в 2011 году тратили на учебу 810 часов в год (без учета времени, которое затрачивалось на дорогу в вуз и самообразование). Около 65% работающих студентов получало образование исключительно вне часов работы, а 18% - частично используя рабочее время, а частично время после работы.

63% опрошенных указывает на нехватку времени, как главную трудность в получении образования («нехватка времени на учебу», «слишком много работ по дому и связанных с образованием - на это все нет времени», «трудно все согласовывать»). К трудностям причисляются также: доезд на занятия в пятницу после работы (22%), психическая усталость (26,5%), также, хотя реже - финансовые трудности и доступ к литературе в местности проживания.

Вместе с тем, каждая третья респондентка отмечает, что испытывает трудности на работе в связи с получением образования. Это проявляется в нехватке времени на исполнения своих обязанностей, что в последствии ведет к снижению качества работы. Только одна опрошенная отметила увеличение эффективности работы. По мнению свыше - респондентов, их работодатели положительно относятся к обучению в вузе (понимают, поддерживают). Однако каждая третья респондентка заметила, неблагоприятное отношение со стороны родных, претензии, нежелание их поддерживать.

Опрошенные отмечают также, как трудность - не предоставление работодателями свободного дня на учебу и сложности в организации свободного времени из-за неравномерной нагрузки работой, блокирование повышения, отсутствие финансовой поддержки. Подавляющее большинство исследуемых, самостоятельно (или с помощью семьи) финансирует расходы, связанные с образованием. Всего лишь 5 человек из них заявило, что расходы на учебу финансирует целиком либо частично работодатель, а одна опрошенная получила на учебу ссуду на работе.

Эти данные подтверждаются данными госстатуправления [2] - в 2011 году образование в вузе чаще финансировалось студентами самостоятельно или же членами их семей, нежели работодатели. Среди лиц, в возрасте 18-69

Таблица 4. Последствия финансовых затрат, связанных с обучением в вузе.

Предпринятые действия	Решительно да (N1)	Скорее да (N2)	временами (N3)	Скорее нет (N4)	Решительно нет (N5)	Σ (N)	Пункты* (%)
Оценка финансовой нагрузки	13	11	16	6	9	55	65
Действия:							
Заем денег	9	2	3	1	35	50	40
Дополнительное трудоустройство	11	2	6	2	29	50	46
Дополнительное трудоустройство супруга	17	4	3	2	25	51	55
Прием финансовой помощи от родственников	6	9	2	4	31	52	43
Экономия средств	13	12	10	3	15	53	62

$$*[(\Sigma (N1i*5+N2i*4+N3i*3+N4i*2+N5i*1))/ (N1i+N2i+N3i+N4i+N5i)*5]*100$$

Жирным шрифтом обозначены медиальные показатели

лет, совмещающих работу и учебу, учеба финансировалась работодателями только для 7,2%. Полностью или частично свою учебу самостоятельно финансировало 78,2% опрошенных, а полностью самостоятельно - 61,2% всех опрошенных старше 25 лет.

Респондентки, оценивая собственную материальную ситуацию, отметили, что она хорошая (65%) и средняя (35%). Ни одна из них не оценила ее как очень хорошую или как плохую. Отсутствие плохой материальной ситуации опрошенных, вероятней всего, обусловлено тем, что все они работают. Однако невзирая на это, оказывается, что финансовые возможности большей части исследуемых, не настолько хороши, чтобы без вреда для домашнего бюджета платить за образование. Средства, которые тратятся частью студентов, идет не только на оплату учебы, но и на оплату за проезд, проживание и питание в месте обучения. По-видимому, эта субъективная оценка хорошей собственной материальной ситуации связана с самим фактом трудоустройства в трудной ситуации на рынке труда.

Как показывают данные исследования, финансовые расходы на обучение представляют собой, по крайней мере иногда, трудность для 73% исследуемых, при этом для 24,5% они значимы (три из них экономят на всем). Эти женщины редко склонны одалживать деньги, или пользоваться финансовой помощью родственников. Этими видами поддержки не пользуется 72%, в том числе никогда 67% из них. Они чаще не ищут дополнительной работы, нежели их супруги (соответственно 62% и 53% не работает дополнительно). Очевидно, что матерям, совмещающим работу и учебу, трудно работать на

второй работе, хотя трудная финансовая ситуация способствует к поиску дополнительного трудоустройства 26% из них. Самым распространенным следствием трудной материальной ситуации является экономия денежных средств – 66% .

Главной трудностью, которая отмечается опрошенными женщинами, является нехватка времени. Свидетельствует об этом средняя величина свободного времени в течении дня, которую они оценили в 52 минуты. Это обуславливает отказ ними от некоторых, менее важных заданий, или же снижение стандартов их выполнения.

Таблица 5. Действия возникающие из нехватки времени.

Действия	Решительно да (N1)	Скорее да (N2)	временами (N3)	Скорее нет (N4)	Решительно нет (N5)	Σ (N)	Пункты* (%)
Каждый день не хватает мне времени	25	13	12	5	1	56	80
В связи с нехваткой времени::							
Ограничение встреч со знакомыми и друзьями	29	11	9	1	8	58	89
Ограничение домашних обязанностей	12	13	16	7	8	56	64
Ограничение времени на отдых	15	13	11	10	7	56	67
Сокращения времени сна	14	14	9	9	7	53	67
Не делаю всего тщательно	14	7	22	6	5	54	67
Использую помощь других	7	10	12	9	15	53	54
Часть своих обязанностей выполняю во время работы	12	2	7	4	27	52	48
Отказываюсь от выполнения некоторых домашних обязанностей	13	6	11	8	15	53	58

*[(Σ (N1*5+N2i*4+N3i*3+N4i*2+N5i*1)) / (N1i+N2i+N3i+N4i+N5i)*5]*100

Жирным шрифтом обозначены медиальные показатели

67,9% опрошенных отмечают, что им не хватает времени в повседневной жизни. В связи с этим, они отказываются от встреч со знакомыми и друзьями - 69%. При этом, ограничивают такие встречи даже те опрошенные, которые не чувствуют нехватку времени в ежедневной жизни, что указывает на иерархию их приоритетов.

53% Работающих матерей-студенток сокращают время на сон и отдых постоянно, а 17% - иногда. Большинство исследуемых, по крайней мере, иногда не делает всего так точно, как раньше. Среди второй части опрошенных, большинство из них признает, что снижает стандарты выполнения (некоторых) заданий. Оказывается, что в связи с нехваткой времени, респондентки чаще склонны к снижению стандартов выполнения своих обязанностей по дому, чем к отказу от некоторых из них - 43% утверждает, что этого не делает. 45% опрошенных не пользуется ежедневно помощью других лиц. Вероятно, что этой формой помощи они пользуется только в случае, когда выезжают на учебу - в среднем два раза в месяц в течение трех последующих дней.

Таблица 6. Обязанности, которые выполняют респондентки в свободное время.

Обязанности, которые выполняют респондентки в свободное время	Решитель но да (N1)	Скорее да (N2)	время и (N3)	Скорее нет (N4)	Решитель но нет (N5)	Σ (N)	Пункты * (%)
Учатся	7	13	13	8	13	54	57
Поддержание порядка в доме	11	15	15	9	6	56	66
Проведение времени с детьми	23	14	5	8	7	57	73
Встречи со знакомыми и друзьями	14	5	6	7	22	54	53

$$*[(\Sigma (N1i*5+N2i*4+N3i*3+N4i*2+N5i*1))/ (\Sigma (N1i+N2i+N3i+N4i+N5i)*5)]*100$$

Жирным шрифтом обозначены медиальные показатели

Показатели частоты отказа из отдельной видов домашних работ показывают, какое значение приписывают им опрошенные. Легче им отказаться от того, что менее для них важное. По данным исследования, менее значимое для них и для добра их семей является участие в товарищеской жизни. Легче им отказаться от отдыха, а даже ограничить время сна, чем попросить о помощи других. Нежелание отказаться, а даже ограничить выполнения некоторых обязанностей по дому подтверждает, что зачастую ответственность за дом женщины приписывают себе. Относительно редко они используют рабочее время для решения личных дел (60%), что обуславливается отсутствием таких возможностей или этическими представлениями.

Интересным является также то, что они делают в ситуации, когда имеют больше свободного времени.

Исследуемые матери-студентки реже отказываются из помощи других в части посвящения времени детям, чем нею пользуются (таблица 3). Пользуются этой помощью чаще всего во время выездов на учебу. Вероятно, что из обязанностей, представленных в таблице 6, они свое свободное времени чаще всего посвящают детям (65%). Также много свободного времени они посвящают поддержанию порядка в доме (46%). Реже используют его на учебу: 39% - этого не делает, 35% наверстывает упущенное в учебе. Следовательно, реже всего свободное время исследуемые посвящают товарищеским встречам - 54% респондентов не принимает в них участия (см. таблицу 5).

Среди 12 видов иной деятельности, которыми заполняется свободное время, респондентки отметили отдых, в том числе пассивный отдых, физическую активность, просмотр фильмов, а также слушание музыки, чтение книг и даже купание.

Выводы

1. Каждая вторая студентка (52,63%) получает высшее образование по профессиональным обстоятельствам - хочет удержаться та той же должности либо имеет намерения изменить место работы. Кроме того, поводами получения образования являются также: личные выгоды, в том числе потребность собственного развития, заинтересованность, реализация того, что (по разным причинам) не удалось им реализовать ранее.

При этом, профессиональная мотивация слабо связана с временем, посвящаемым на учебу в течение недели. Однако, получение образования этой группы студенток связано с потребностью получения и углубления необходимых знаний к выполнению актуальных или планируемых профессиональных обязанностей.

2. Несмотря на то, что опрошенные оценивают свою материальную ситуацию, как хорошую (что вероятно обусловлено их трудовой занятостью,

однако для подавляющего большинства из них финансовые затраты, связанные с учебой, по крайней мере иногда, представляют трудность. Для половины студенток это является значимым обременением. Всего лишь четыре женщины не тратят свои средства на учебу, поскольку полностью эти расходы берет на себя работодатель и одна респондентка получила ссуду с места работы на эту цель. Главное средство, которое дает возможность платить за учебу – это экономия, а также, хотя и реже, дополнительная работа одного из супругов. По-видимому, это связано с перераспределением домашних и родительских обязанностей между супругами.

3. Все исследуемые женщины считают, что обучение в вузе требует от них больших усилий. Кроме аудиторных занятий, респондентки утверждают, что 2 часа в день занимаются самостоятельно – и это представляет значительное обременение их бюджета времени. По данным исследования, они утверждают, что расход времени на разные виды деятельности занимает им в среднем: профессиональная работа – 7,81 часов; учеба – 1,84 часа; домашние и родительские обязанности – 3,56 часа; свободное время – 0,86 часа. Более разнообразные обязанности они имеют в свободное время. Проблемы, которые у них возникают, связаны выездами на трехдневные занятия в вузе.

4. Подавляющее большинство опрошенных считает, что обучение в вузе имеет как положительное, так и отрицательное влияние на функционирование их семей. Нехватка времени, на которое особое внимание обращают студентки, способствует лучшей организации и более быстрому темпу работы. Однако, одним из негативных последствий является усталость и снижение качества выполняемых обязанностей.

К другим негативным последствиям, возникающим при совмещении этих ролей, относятся:

а) в профессиональной деятельности – более половины опрошенных заявляет некачественном выполнении своей работы (из-за нехватки времени), каждая третья замечает (по крайней мере иногда) неблагоприятные отношения работодателя, проявляющееся в отсутствии поддержки, высказывании претензий, трудности с такой организацией рабочего времени, которая не позволяет учебу в вузе;

б) в образовании – возникают трудности, связанные с невыполнением заданий в качестве студента вуза из-за нехватки времени, но также из-за усталости, или же наложением семейных и профессиональных обязанностей, детерминированных выездом на занятия;

в) в семейной жизни – нехватка времени является главной трудностью, которой испытывают исследуемые женщины. Действия, которые предпринимаются в связи с этим, чаще всего касаются ограничения товарищеской жизни, но также ограничение времени сна и отдыха. Реже они декларируют,

что в этой ситуации снижают качество выполняемых работ, а также сознаются в редком пользовании помощью других лиц. Поддержка близких, особенно в заботе о детях, становится необходимой, главным образом во время их отсутствия дома в связи с выездом на занятия. В реализации заданий, возникающих из роли родителя - учащейся матери, они чаще всего пользуются помощью других лиц при приготовлении еды, а реже всего - во время контактов со специалистами: врачами и учителями своих детей.

Свое свободное время респондентки наиболее охотно посвящают детям, и далее - поддержание порядка в доме, самообразование и учеба, а на последнем месте - товарищеские встречи. Такая градация возникает, с одной стороны, из необходимости совмещения нескольких обязанностей, с другой - указывает на иерархию ценностей и связанных с ними ролями.

Практические выводы сосредоточены на потребностях, которые касаются, главным образом:

- 1) организация рабочего времени облегчающего обучение в вузе;
- 2) создание возможности получения финансовой поддержки (в виде низкопроцентных ссуд, социальных пособий, пособий, стипендий, средств из внешних фондов);
- 3) введения форм получения образования на расстоянии;
- 4) облегчение доступа к литературе в электронном виде;
- 5) введение новых форм заботы о детях для студенток-матерей на их время пребывания на занятиях.

Список использованных источников:

1. Eurostat. (2013). Participation rate in education and training by sex. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_100&lang=en (dostęp: 09.02.2013)
2. GUS. (2013). Kształcenie dorosłych 2011. Warszawa.
3. GUS. (2012). Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Warszawa.
4. GUS. (2012). Praca a obowiązki rodzinne w 2010 roku. Warszawa.
5. Krzyżanowska, Ł.; Wiśnicka, M. (2009). Z wózkiem pod górę, czyli o codziennych uciążliwościach macierzyństwa. W: M. Sikorska (red.), Być rodzicem we współczesnej Polsce. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
6. Sadowska – Snarska, C. (2011a). Rozwiązania sprzyjające równowadze praca – rodzina w opinii pracobiorców. W: C. Sadowska – Snarska (red.), Uwarunkowania godzenia pracy zawodowej z obowiązkami rodzinnymi w Polsce. Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
7. Sadowska – Snarska, C. (2011b). Determinanty rozwoju instytucjonalnej opieki nad małym dzieckiem jako instrumentu ułatwiającego godzenie życia zawodowego z rodzinnym. W: C. Sadowska – Snarska (red.), Godzenie życia zawodowego i

rodzinnego w Polsce, Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.

8. Leszkowicz – Baczyńska, Ż. (2002). Między domem a pracą – wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania zadowolenia z życia kobiet. W: A. Wachowiak (red.), *Przemiany orientacji życiowych kobiet zamężnych*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

9. Titkow, A.; Duch –Krzystoszek, D.; Budzowska, B. (2004). *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

10. Greenglass, E. (2004). Różnice wynikające z ról płciowych, wsparcie społeczne i radzenie sobie ze stresem. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

11. CBOS. (2013). *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem*. BS/92/2013.

12. CBOS. (2013). *Kobieta pracująca*. BS/28/2013.

ДУБОВИК О.М.,

викладач, кафедра спеціальної
психології та медицини, Інститут
корекційної педагогіки та психології,
НПУ імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В статье освещаются научные подходы к изучению индивидуально-личностных качеств будущих специальных психологов. Особое внимание уделяется освещению проблемы профессиональной деятельности которая сопряжена с проблемами психологии личности.

The article highlights the scientific approaches to the study of individual sobystisnyh special qualities of future psychologists. The analysis of scientific, student-active, professional and acmeological approaches in the study of individual personality traits.

У статті висвітлюються наукові підходи до вивчення індивідуально-собистісних якостей майбутніх спеціальних психологів. Особливої уваги приділяється висвітленню проблеми професійної діяльності яка тісно пов'язана з проблемами психології особистості.

Розповсюдженість проблем психологічного характеру у представників верств населення України та усвідомлення необхідності участі кваліфікованих психологів у їх вирішенні, потреба у спеціалістах для служб практичної психології в усіх сферах соціальної практики і виробництва формують замовлення на підготовку професійних психологів. Особлива роль у цьому процесі відводиться підготовці спеціальних психологів-практиків, які б могли надавати дітям з порушеннями психофізичного розвитку адекватну, ефективну і вчасну психологічну допомогу, змістом якої є соціальна адаптація дитини. При цьому психолог-професіонал, не залежно від того, в якій сфері соціального життя він застосовує свої знання, повинен в однаковій мірі добре володіти як нави-

чками дослідницької (теоретичної), так і практичної діяльності. Слід зазначити, що сучасна наука, визначаючи і вивчаючи напрямки психологічної діяльності виділяє два основні: теоретичний і практичний. Кожен з них передбачає різні цілі професійної діяльності і відповідні якісні характеристики особистості професіонала.

Саме тому в даній статті розглянемо ці два основні напрямки професійної підготовки майбутніх психологів. Актуальність розгляду цієї проблеми пов'язана з тим, що, по - перше, на сьогодні практично жодна організація, жоден навчальний заклад чи медична установа не може повноцінно функціонувати без допомоги психолога, а на великих підприємствах взагалі організовують соціально-психологічні центри. По-друге, професія «психолог» стає все більш популярною і необхідною, а психологічна допомога кваліфікованою і ефективною. Особливо слід зробити акцент на роботі психолога з людьми які мають психофізичні порушення. В даному контексті важливо враховувати той факт, що сучасний світ переживає корінну зміну переходів до освіти і соціокультурної політики в цілому. Це обумовлено переорієнтацією суспільства на розвиток і формування не лише психічних функцій, але й особистісних якостей людини. Ці зміни викликали появу нової парадигми освіти, яка спирається на підходи і поняття, вироблені сучасною практикою, до яких можна віднести, зокрема, поняття «інклюзивна освіта». Первинним і найважливішим еталоном підготовки системи освіти до реалізації інклюзії є формування готовності спеціального психолога до роботи в нових освітніх умовах, яка включає в себе два основні показники: професійна готовність і психологічна готовність.

Структура професійної готовності включає в себе інформаційну готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дітей; готовність психолога моделювати корекційні заняття та використовувати варіативність у наданні психологічної допомоги; знання індивідуальних особливостей дітей з різними типами порушень психофізичного розвитку; готовність до професійної взаємодії з іншими спеціальностями.

Структура психологічної готовності відповідно включає і емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку; готовність включати дітей з різними типами порушень у різні види діяльності; задоволеність власною психологічною діяльністю. Формування цих компонентів психологічної готовності можливе на нашу думку, лише за умови сформованості у спеціального психолога відповідних індивідуально-особистісних якостей. Варто зауважити не всі абітурієнти психологічних факультетів мають уявлення про професію «психолог», ті хто планує стати психологом не завжди знають де і в якій галузі будуть працювати. Як правило, шлях професійного розвитку май-

бутнього психолога - психолога-практика чи психолога-теоретика - відбувається ближче до кінця навчання у вищому навчальному закладі, тому в процесі навчання студент освоює обидва напрями.

Більшість вчених, які вивчають дану проблему стверджують що для кожного науковця, у тому числі і психолога, характерні такі риси: 1) ентузіазм до роботи, 2) старанність, схильність і здібності до тривалої праці, 3) дисциплінованість, 4) здатність адекватно сприймати критику і самокритику, 5) безкомпромісність.

В.І. Слободчиков і Н.І. Ісаєв розкривають зміст роботи психолога-практика і дають два трактування змісту поняття «практична психологія»:

- практична психологія як «прикладна дисципліна», особливістю якої є «орієнтація на академічну дослідницьку психологію природничо-наукового типу»;
- практична психологія як «особлива психологічна практика», де головна орієнтація спрямовується не на дослідження психіки, а на «роботу з психікою» [6].

До завдань практичної психології вони відносять:

науково-дослідні завдання, які пов'язані з вирішенням проблем вивчення закономірностей розвитку і формування особистості з метою розробки методологічних основ діяльності практичного психолога, способів, засобів і методів професійного застосування психологічних знань в умовах різних соціальних систем;

- прикладні завдання практичної психології, зумовлені необхідністю психологічного забезпечення оптимального функціонування установ та організацій, роботи персоналу, що передбачає складання спеціальних навчальних програм, створення підручників, навчальних посібників з практичної психології, розробку психологічних рекомендацій і методичних матеріалів, програм підготовки кадрів, психологічне обґрунтування діяльності служб практичної психології, створення проектів нормативних документів;
- практичні завдання визначаються конкретними проблемами безпосередньо за місцем професійної діяльності психолога (установи і організації різного профілю, спеціалізовані кабінети різного напрямку, центри) - у формі надання психологічної допомоги конкретним особам.

У роботах Т.О. Казанцевої, А.К. Маркової, М.П. Лекаревої та Л.В. Темної, зокрема учених визначаються особливості мети, завдань і результатів діяльності практичних психологів, які обумовлені: соціальним замовленням суспільства та конкретної людини; поєднанням в завданнях різноманітних складових, які визначають поліфункціональність праці; поєднанням висуненої

мети, завдань і функцій з особистісними можливостями, потребами і діями практичного психолога; регламентуванням праці принципами професійної етики; інтегративним характером продукту праці, що складається з процесу і результатів діагностичного, корекційно-розвивального, консультативного компонентів [3].

Найбільш прийнятним для підготовки спеціального психолога можна вважати науковий похід А.О. Деркача і Н.В. Кузьміної, які виділяють наступні компоненти структури професійної діяльності психолога-практика: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський, рефлексивний і соціально-перцептивний [1].

Гностичний компонент професійної діяльності пов'язаний з постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх розширенням, перетворенням наукових знань в професійні, вивченням загальних закономірностей функціонування професійної діяльності.

До гностичних умінь, які проявляються в професійній діяльності практичного психолога, відносять:

- уміння аналізувати процес діяльності враховуючи її ефективність та відповідність запланованому досягнутому результату;
- уміння формулювати поточні і кінцеві цілі та завдання, знаходити способи і форми їх досягнення;
- уміння оперативно реагувати і приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях;
- уміння ставити та досягати цілі, пов'язані з безперервним саморозвитком, самовдосконаленням, як в професійному, так і в особистісному плані;
- уміння визначати і враховувати у своїй діяльності індивідуально-психологічні особливості клієнта;
- уміння впроваджувати інновації в психологічну практику.

Проектувальний компонент передбачає проектування розвитку системи професійної діяльності з урахуванням потреб усебічного і індивідуального підходу до клієнта. До цього компоненту відносять:

- розуміння взаємозв'язку структурно-функціональних компонентів професійної діяльності;
- розподіл своїх можливостей у ході вирішення професійних завдань;
- формування різних позитивних якостей у клієнтів, орієнтування в істинних мотивах їх поведінки;
- передбачення можливих результатів вирішення професійних завдань.

Для конструктивного компоненту характерні дії, пов'язані з інформаційним забезпеченням процесу професійної діяльності. При цьому необхідні наступні уміння:

- уміння користуватися різними методами професійної діяльності;
- уміння відбирати і оптимально використовувати інформацію, яка впливає на розвиток системи професійної діяльності;
- уміння знаходити необхідний спосіб взаємодії;
- уміння прийняти і зрозуміти точку зору іншого.

Комунікативний компонент професійної діяльності регламентує і регулює стосунки психолога-практика та клієнта. До цього компоненту відносяться уміння:

- встановлювати емоційно-позитивний контакт;
- володіти вербальними і невербальними засобами спілкування;
- проявляти такт і повагу, позитивно переконувати оточуючих;
- передбачати і правильно визначати настрій клієнта;
- регулювати стосунки всередині терапевтичної групи.

Організаторський компонент пов'язаний зі створенням загального ритму і режиму професійної діяльності. Даний компонент включає уміння:

- структурувати в часі види професійної діяльності;
- створювати умови для вирішення професійних завдань;
- організувати групову та індивідуальну роботу з клієнтом.

Рефлексивний компонент включає наступні уміння:

- ставити завдання взаємодії з клієнтом і вміти виділяти ключову проблему;
- адекватно ключовій проблемі аналізувати взаємодію клієнта;
- визначати оптимальну стратегію психологічного аналізу внутрішньої картини проблем клієнта і його системи стосунків.

Соціально-перцептивний компонент професійної діяльності включає уміння:

- вибирати відповідну рольову позицію;
- співпрацювати.

Усі компоненти професійної діяльності практичного психолога взаємозв'язані і взаємообумовлені.

Вивчення проблеми професійної діяльності тісно пов'язане з проблемами психології особистості і розглядається у рамках особистісно-діяльнісного і професійно-орієнтованого підходів.

Можна виділити два основні напрямки дослідження особистості в психології - особистісний і типологічний. В рамках особистісного підходу перевага надається вивченню окремих індивідуально-психологічних особливостей особистості, а також цілого комплексу професійно важливих якостей, їх взаємозв'язку і взаємовпливу в процесі професійної діяльності. В рамках типологічного підходу увага вчених акцентується на вивченні цілісності особистості в професійній діяльності

У вітчизняній психології як професійні, так і особистісні якості психолога-практика розглядаються у рамках особистісного підходу. До того ж, у більшості досліджень розглядаються професійні і особистісні якості в сукупності і через призму окремих напрямів діяльності практичного психолога. Узагальнених моделей особистості практичного психолога на сьогодні існує дуже мало. Найчастіше моделі розроблені для конкретної психологічної діяльності, але немає жодної, яка враховувала б роботу психолога в спеціальних закладах освіти.

Р.В.Овчарова виділяє два типи психологів: інтелектуальний («психолог-теоретик») і соціабельний («психолог-практик»). До першого типу вона відносить людей, що мають такі якості, як розсудливість, аналітичний склад розуму, оригінальність, незалежність. Другий тип характеризується умінням спілкуватися, наявністю вербальних здібностей, бажанням контакту з людьми. Автор визначає наступні особистісні характеристики «ідеального» психолога-практика:

1. Психолог повинен мати високі розумові здібності, бути проникливим, розсудливим, здатним аналітично мислити.

2. Психолог соціабельний, тому надає перевагу роботі з людьми. Це товариська людина, вона великодушна до людей, легко формує активні групи, добре запам'ятовує імена людей, люб'язна, тактовна, дипломатична в спілкуванні.

3. Психолог любить спільну діяльність, підпорядковує особистісні інтереси груповим, добросовісний, має почуття обов'язку і відповідальності, сильний, енергійний, уміє підкоряти собі, сміливий і швидко вирішує практичні завдання.

4. Психолог емоційно стійкий, стриманий, спокійний, реально оцінює ситуацію, стійкий до стресу [5].

На думку багатьох вчених, професійно важливою якістю психолога виступає таке цілісне структурне утворення, як психологічна проникливість. Вона має декілька рівнів, кожний з яких відповідає своїм найбільш важливим характеристикам:

- сенсорно-перцептивний рівень (спостережливість, здатність за зовнішніми проявами правильно розуміти почуття і думки людей, емоційна чуйність);
- рівень уявлень (образна пам'ять, володіння мовою, мімікою, жестами);
- рівень вербально-логічного мислення (активність, глибина, гнучкість мислення, розвинений аналіз і синтез, володіння мовленням, досвід спілкування з людьми);
- рівень особистісних характеристик (гуманістична спрямованість, цін-

нісні орієнтації, пов'язані зі щирою та відкритою любов'ю, вольові риси характеру).

У спілкуванні психологічна проникливість проявляється в умінні бачити проблеми, що виникають між людьми, уважно слухати людей, враховувати вікові і індивідуальні особливості співрозмовників.

В.М. Дружинін серед значущих якостей психолога виділяв «талант спілкування», який включає п'ять блоків якостей особистості:

I блок. - здатність до повного і правильного сприймання клієнта, спостережливість, швидка орієнтація в ситуації.

II блок. - здатність до розуміння внутрішніх особливостей і якостей людини, повне розуміння її духовного світу, психологічна інтуїція, яка ґрунтується на високій ерудиції і гуманізмі.

III блок. - здатність до емпатії, співпереживання людині в її ситуації, співчуття і доброта, повага, готовність прийти на допомогу.

IV блок. - здатність до самоаналізу, інтерес до інших і до власної особистості.

V блок. - здатність і вміння управляти процесом спілкування, бути уважним, уміти слухати, бути тактовним, уміти встановлювати контакт і викликати довіру, мати почуття гумору, володіти собою.

На думку Дружиніна В.М. психолог повинен володіти такими особистісними якостями як відкритість, чесність, впевненість в собі, адекватна самооцінка, допитливість, емпатія [2].

Найбільш значимі для професійної діяльності психолога фактори виділяє Казанцева Т.О. це - спеціальні здібності (особливості когнітивно-емоційної сфери); індивідуальні особистісні особливості; уявлення про професійну сферу. В розробці даної факторної моделі автор опиралась на наступні положення:

1. Існують спеціальні здібності в діяльності психологів-практиків і індивідуально-особистісні особливості, суттєві для успішної діяльності;

2. Структура професійно-важливих якостей різна для психологів-теоретиків і психологів-практиків як у сфері спеціальних, так і особистісних особливостей [3].

Кривцова А.С. у своєму дисертаційному дослідженні виділила такі особливості діяльності психолога :

1. Виключно висока відповідальність за кожну свою дію і вчинок, за кожне озвучене слово, оскільки вони залишають глибокий слід (позитивний або негативний) у свідомості людини.

2. Велике значення комунікативної компетентності психологів як сукупності відповідних знань, умінь та навичок.

3. Особлива роль в професійній діяльності психологів належить інтелек-

туальним якостям, творчому мисленню, здатності правильно і оперативно оцінити психологічну ситуацію, що склалася, і на цій основі своєчасно внести корективи у свої дії. Психолог має справу, як правило, з окремою людиною, яка має індивідуально-психологічні особливості, їх важливо і необхідно знати та враховувати.

4. Залежність ефективності професійної діяльності психолога від рівня його теоретичної та методологічної підготовленості, володіння методикою вивчення індивідуальних і соціально-психологічних явищ.

5. Необхідна висока емоційно-вольова стійкість, яка дозволяє успішно долати труднощі професійної діяльності психолога, не піддаватися сумніву в правильності обраної професії, в можливості ефективно вирішувати завдання, що стоять перед ним.

6. Психолог повинен мати почуття обов'язку і відповідальності за свої дії і вчинки, за їх психологічні наслідки. При вирішенні важливих професійних завдань психолог повинен спиратися на свої уявлення, які базуються на загальнолюдських цінностях [4].

Виходячи з вищевикладеного можна зробити висновок, що усі вчені, які займалися вивченням даної проблеми в цілому описують схожі індивідуально-особистісні якості психолога-практика, необхідні для ефективної професійної діяльності.

Серед них можна виділити найбільш істотні індивідуально-особистісні якості психолога: вміння спілкуватися; вміння коректно пояснювати і швидко знаходити рішення в ситуації, що склалася; бути наполегливим і впевненим в ухваленні рішень; бути терплячим, толерантним, а також емоційно стійким; проявляти чуйність до емоційного стану людини, яка знаходиться поруч; тактовно ставитися до неї, бути гнучким, легко виходити із складних ситуацій; уміти зняти тривожність клієнта; бути стійким до стресу; проявляти емпатію, бути емоційно відкритим і комунікативним, впевненим у собі; мати адекватну самооцінку, а також бути відповідальним, організованим, відкритим, допитливим, мати високий рівень інтелекту, бути креативним, доброзичливим, спостережливим, чуйним, ввічливим, гуманним, інтелігентним; бути зовні привабливим, мати почуття гумору, прагнути до саморозвитку і самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М.: РАУ, 1993.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей - СПб.: Издательство «Питер», 1999. - 368 с.: (Серия «Мастера психологии»).
3. Казанцева Т.А. Особенности личностного развития и профессионального

становлення студентів-психологів: Автореф. дис., к. психол.н. М., - 2000. -20 с.

4. Кривцова А.С. Комплексное исследование личностно-профессионального становления психологов в процессе обучения в вузе //аспирантский сборник РГСУ.2008.-№2

5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - 2-е издание, доработанное.- М.: «Просвещение», «учебная литература», 1996.

6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 384

ДЯДЕЧКО А.М.,

кандидат філологічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов

ЗОЛотова С.Г.,

старший викладач, кафедра
іноземних мов

МУЛІНА Н.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,

Сумський державний університет,
м. Суми

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ АКАДЕМІЧНИХ ЦІЛЕЙ

У статті представлено методичні засади процесу навчання англійської мови для академічних цілей студентів та слухачів спеціалізованих курсів в контексті загальноєвропейських тенденцій. Вдосконалення мовленнєвих компетентостей визначається ключовим для спілкування англійською у академічному середовищі. Визначені основні аспекти розвитку критичного мислення у процесі вивчення мови.

Ключові слова: Болонський процес, навчання англійської мови для академічних цілей, критичне мислення.

В статье представлены методические основы процесса обучения иностранному языку академических целей для студентов та слушателей специальных курсов в контексте европейских тенденций. Совершенствование слушателями речевых компетенций определяется как принципиальный момент для общения на английском в академической среде. Определены основные аспекты развития критического мышления в процесс изучения языка.

Ключевые слова: Болонский процесс, английский язык для академических целей, критическое мышление.

The article presents the methodological principles of teaching English for Academic Purposes. The improvement of students' read-

ing, writing and speaking skills is defined as principal aspect to communicate in academic surrounding. The main aspects necessary to form foreign language communicative competence using critical thinking are described.

Key words: Bologna process, English for academic purposes, critical thinking.

Задекларований наприкінці минулого століття Болонською декларацією єдиний європейський освітній простір формально функціонує вже протягом п'яти років. Україна цілеспрямовано працює над практичною імплементацією основних положень декларації: затверджено новий Закон України «Про вищу освіту», де знайшли відображення структурні зміни в системі вищої освіти країни [1]. Проте залишається низка положень, реалізація яких більшою мірою пов'язана не з організаційними питаннями, а з удосконаленням та актуалізацією змісту навчання. Серед них – сприяння мобільності студентів і викладачів [2]. Очікуваним результатом є збільшення кількості спільних програм та відповідно обмінів серед викладачів та студентів між українськими університетами та між українськими та закордонними ВНЗ [3].

Вищі навчальні заклади за останні декілька років демонструють позитивну динаміку кількості обмінів. Так, наприклад, у 2013 році у провідних ВНЗ світу пройшли навчання і стажування 37 представників Сум ДУ. Це – другий показник в Україні. У навчальних програмах за кордоном взяли участь 60 студентів.

Очевидно, що скористатися своїм правом на вільний вибір навчального закладу студент може лише за умови володіння іноземними мовами. Отже, реалізація даного положення на практиці очевидно потребує поглиблення знань іноземних мов та вдосконалення іншомовних навичок і вмінь усіма учасниками навчального процесу і ставить нові завдання перед викладачами.

Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання – визначена низка запитань, усвідомлення яких та пошук відповіді на які може покращити якість спілкування між людьми різних культур, і таким чином полегшити мобільність європейців, студентів у першу чергу. На перший план виходить «плюрилінгвальний підхід», згідно з яким особа, розширюючи власний мовний досвід, поступово формує компетентності: загальні, комунікативні, набуває різноманітних умінь, життєвого досвіду, які потім реалізує зокрема в освітній та професійній сферах [4].

Навчання англійської мови у вищій школі, зміст дисципліни зокрема, є предметом дослідження багатьох науковців: лінгвістів, педагогів, психологів, методистів тощо. Відштовхуючись від загальноєвропейських Рекомендацій та реалізуючи Програму АМПС (англійської мови для професійного спілкування)

[5], відмінності в цілях вивчення знайшли свою реалізацію в формуванні змісту навчання для різних груп. Так, сформувалися напрями ESP (English for Specific Purposes – англійська мова для спеціальних цілей) та EAP (English for Academic Purposes – англійська мова для академічного спілкування). Теоретичні і практичні аспекти даних напрямів розглянуто в роботах вітчизняних та іноземних науковців (О. Тарнопольського, І. Гришиної, Г. Савченко, Є. Мірошніченко, І. Онисіної, О. Петрашук, Т. Dudley-Evans, Т. Hutchinson, A. Waters та ін.). Проблеми навчання критичного мислення піднімаються в дослідженнях R. Paul, L. Elder, E.M. Glaser, S. Benesch, Л.М. Корінько, О. В. Тягло тощо.

Метою статті є аналіз організації навчання студентів критичного мислення в процесі вивчення англійської мови для академічних цілей в контексті реалізації принципів функціонування загальноєвропейського освітнього простору.

Розвиток нових компетентностей у академічному середовищі стає нагальною потребою як студентів, так і викладачі вищих навчальних закладів. Процес навчання англійської мови для академічних цілей має своєю метою забезпечити студентів інтегрованими мовними навичками, а також розвивати їх загальні та професійно-орієнтовані мовленнєві компетентності. Беручи до уваги професійні потреби студентів, аспірантів, магістрів та викладачів, які працюють у групах з іноземними студентами, можна визначити, що рівень їх компетентностей після закінчення курсу EAP повинен відповідати вимогам спеціалізації, яка потребує повсякденного широкого вживання англійської мови на високому професійному рівні. Це забезпечить ефективне функціонування англійської мови у академічному та професійному оточенні. Викладач іноземної мови повинен володіти методикою викладання курсу EAP із застосуванням новітніх підходів та постійно розвивати власну методичну компетентність викладання іноземної мови для різних категорій студентів та слухачів курсів EAP. Викладачі кафедри іноземних мов Сумського державного університету розробляють власну аудиторну практику викладання EAP. Основною метою такого курсу є забезпечити студентів та слухачів навичками академічного спілкування для університетського навчання, проведення дискусій та викладання університетських дисциплін іноземним студентам, для участі у міжнародних конференціях тощо.

Англійська мова у академічному вжитку суттєво відрізняється від повсякденної англійської, до якої традиційно звикли як викладачі, так і студенти. EAP – це мова, яка потрібна для читання та розуміння наукових матеріалів, пояснення, тлумачення, описання ділових ситуацій, процесів та того, як вони працюють. Академічна англійська вживається для того, щоб представити зв'язки між ідеями. Хоча академічна англійська складніша за англійську

повсякденного вжитку, викладачі у своїх поясненнях намагаються бути точними, чіткими, лаконічними. У своїй роботі вони керуються практичними рекомендаціями щодо розвитку у студентів академічних навичок читання, говоріння, правильного вживання граматики, лексичних одиниць, розділових знаків та мовних маркерів, а також оволодіння академічними навичками проведення презентацій. Викладачі спираються на інформацію, якою уже володіють слухачі, і скеровують їх у подальшому навчанні до засвоєння більш складних категорій.

Лінгвістичними ознаками академічної англійської є формальний безособовий стиль, використання пасивного стану, а також висловлювань типу «можливо», «існує», «спостерігається»; вживання термінології; уникання вживання скорочення форм дієслів (won't, doesn't, it's), особових займенників (I, me, you), таких слів як 'and', 'but' на початку речення, фразеологізмів тощо. Досвід проведення занять показує, що для більшості студентів та слухачів імовірно викликом є вдосконалення навичок вживання академічної лексики. Її засвоєнню сприяє застосування викладачами на практичних заняттях різноманітних прийомів:

- підбір матеріалів для читання, письма та усної практики з відповідних джерел навчальної автентичної літератури;
- забезпечення студентів зразками досконалої практики;
- навчання студентів та слухачів аналізувати мовні одиниці, фокусуючи увагу на етимології та можливості вживання даного виразу у академічному контексті;
- використання різноманітних лексичних вправ із найновіших навчально-методичних комплексів академічного спрямування [6];
- заохочення студентів до вживання слів латинського походження.

Навчаючи студентів та слухачів граматики в рамках академічного спілкування, викладачі використовують автентичні джерела для вивчення часових форм та граматичних конструкцій. Сучасні методики передбачають широке використання граматичних підручників онлайн, таких як My Grammar Lab, My Practice Grammar та ін. Викладач через діагностичні тести визначає найбільш проблемні місця у володінні граматиною. Особливо продуктивним є прийоми навчання граматики через читання автентичних текстів з активним граматичним явищем, а також формування продуктивних граматичних навичок через комунікацію в діалогічній формі.

Важливими у процесі навчання академічної англійської мови є навички академічного читання. Викладачу слід брати до уваги той факт, що академічні тексти, особливо статті із наукових журналів, в більшості довгі і складні. Отже, студента необхідно навчити різних видів читання: проглядово-пошукового, вивчального, ознайомлювального [7].

Оволодіння навичками академічного говоріння є складним процесом і потребує часу, наполегливості і зусиль, щоб результат був очевидним. Більшість студентів та слухачів у групах під час дискусій, обговорення професійних питань, виступів на конференціях, проведення «круглих столів» ніякують і не беруть активної участі, в той час коли два – три домінуючих студента забирають всю ініціативу на себе. Методики і стратегії викладача покликані подолати страх студента помилитися під час розмови, дати йому можливість повірити у можливість навчитися академічному спілкуванню. Ефективною виявляється методика «дискусійної піраміди», яка дає можливість студентам поступово звикнути до практики говоріння іноземною мовою [8]. Така піраміда містить чотири етапи: індивідуальний період – студент обдумує завдання і робить письмові нотатки; говоріння в парах – студенти порівнюють свої нотатки і обговорюють їх; говоріння в маленьких, а потім і у великих групах – студентів заохочують висловити свою точку зору, взяти участь у дискусії.

Особливою формою вираження своєї точки зору, власних ідей та активного використання академічної англійської є презентація. З цією метою викладачі кафедри іноземних мов СумДУ на початку кожного курсу пропонують студентам та слухачам по закінченню курсу представити презентацію наукового, науково-популярного матеріалу з мультимедійним супроводом і індивідуально підготувати короткі коментарі.

Академічне письмо передбачає оволодіння навичками написання наукових статей, доповідей, звітів про виконану роботу, описання графіків, діаграм, таблиць, механізованих процесів тощо. Для академічного письма, як і для читання, особливо характерним є використання принципу критичного мислення при викладенні своїх ідей, думок та аргументів; під час висловлювання впевненості та сумніву; при підтримці іншої точки зору та наданні прикладів; при оцінювання інших коментарів; при наданні висновків.

Нові підходи до навчання й використання критичного мислення у процесі засвоєння академічної англійської мови забезпечують дієві інструменти до отримання очікуваних результатів.

Критичне мислення – це науковий тип мислення, який використовується для розв'язання неординарних практичних задач, включає в себе загальне та предметне мислення, характеризується усвідомленістю, самостійністю, рефлексивністю, цілеспрямованістю, обґрунтованістю, контрольованістю та самоорганізованістю [9].

Особливість ЕАР полягає в тому, що викладачі іноземної мови навчають студентів їх спеціальності не напряму, а опосередковано, навчають студентів не предмета, а надають інструмент отримання та використання будь-якої релевантної для них інформації іноземною мовою. У цьому контексті концеп-

ція критичного мислення здається як ніколи своєчасним, нагальним та ефективним інструментом вирішення проблем декількох рівнів [10].

По-перше, було б зовсім не зайвим ознайомити студентів з глобальними трендами самовдосконалення представників інформаційного суспільства в сучасних умовах. Викладач, науковий керівник, будь-яка людина, причетна до підготовки молодих науковців, мала б виконувати просвітницьку місію та інформувати молодь відносно їх інтелектуальних можливостей та перспектив. Студентів слід ознайомити з видами мислення, рівнями та характеристиками критичного мислення тощо.

По-друге, студенти є найбільш зацікавленою і відповідно найбільш мотивованою категорією щодо теоретичного та практичного опанування технологією критичного мислення. Наукова діяльність є першочерговим пріоритетом на цьому етапі їх навчання й життя.

По-третє, студенти, наукові та дослідницькі навички яких знаходяться у процесі формування, позбавлені потреби руйнувати певні стереотипи та відмовлятися від попередньої практики мислення, що може стати проблемою для науковців більш старшого віку.

Як четвертий аргумент слід враховувати природний інтерес молоді до всього нового, ще незнаного та невідомого, їх бажання випробовувати себе у нових обставинах.

Практична реалізація підходів критичного мислення в кінцевому рахунку є взаємовигідною як для студентів, так і для їх наставників, бо обидві сторони процесу вчаться та набувають досвід разом через співробітництво та взаємодопомогу. Студенти також навчають один одного завдяки високому рівню інтерактивності багатьох видів діяльності, що будуються на принципах критичного мислення.

Основним джерелом розвитку критичного мислення є ретельно підібрана текстова інформація проблемного характеру. Студенти постійно тренуються у визначенні прогнозів та припущень у супроводі їх обов'язкової аргументації, складають перелік доказів з зазначенням ступенів їх об'єктивності, вчаться формулювати мету, цілі та завдання повідомлень усіх типів, аналізувати зміст інформації з метою відтворення її логічної схеми, зіставляти точки зору автора та свою особисту, аргументовано висловлювати власну згоду/незгоду, вести пошук протиріч та пропонувати шляхи їх подолання. На цьому шляху студент послідовно відповідає на перелік запитань: Якою є мета запропонованої інформації? Чого намагається досягти автор? Яких аспектів та проблем торкається автор? Які факти, свідоцтва, досвід наводить автор? Які підходи та концепції використані для представлення цих фактів, свідоцтв та досвіду? Як сам автор сприймає навколишній світ? Чи співпадає це сприйняття з нашим особистим сприйняттям? Наскільки ми поділяємо авторське

сприйняття? Чи збагачує воно нас, і якщо так, то як саме? Долаючи цей шлях, критичний читач водночас вирішує проблему комунікації, тобто навчається спілкуванню. Комунікація в процесі читання є перехід від логічного мислення автора до логічного мислення читача. Критичний читач займається реконструкцією логіки автора з подальшою трансляцією її у власне логічне мислення та досвід. Цей процес передбачає серйозну інтелектуальну працю. Кінцевим результатом є створення нового продукту: мислення автора починає існувати в мисленні читача. Неодмінною умовою цього процесу є наявність допитливості у студента. Його більш ніж допитливий розум повинен мати бажання працювати, бажання подолати смуток та збентеження, готовність стикнутися з перешкодами й подолати їх, відкрити себе для думок та поглядів інших людей й отримати від цього насолоду. Допитливість нічого не вартує, якщо викладач не знає, як її задовольнити. Тому необхідно створювати середовище, де допитливий розум і критичне мислення будуть почувати себе комфортно. Це можливо тільки тоді, коли розум викладача та студента діють в унісон, коли вони разом моделюють ситуацію критичного мислення, де є місце припущенням, аргументації, свідцтвам, інтерпретаціям, відкриттям, висновкам і всьому тому, що стимулює допитливий розум.

Визнання необхідності критичного мислення у науковій підготовці студентів, на жаль, не означає автоматичне його впровадження, хоча в арсеналі викладачів іноземної мови вже є підручники та навчальні матеріали, які марковані спеціальними розділами, напряму пов'язаними з практикою критичного мислення у процесі опанування іноземною мовою. Запровадження критичного мислення у навчальному процесі повністю залежить від професійного рівня викладача та його бажання працювати у відповідності з світовими трендами. Слід також визнати важливість наявності у самого викладача навичок дослідницької роботи та аналітичних здібностей.

Сьогодні рівень освіти і культури, людські ресурси та інтелект все частіше відносять до розряду національних багатств та пов'язують з ними майбутнє країни [11, 12]. Критичне мислення, маючи за мету самовдосконалення, неодмінно призведе до вдосконалення суспільства, де пануватиме особиста свобода та захист, демократія, а найбільш цінним вважатиметься людський розум.

Висновки. Впровадження навчання, орієнтованого на розвиток критичного мислення, є нагальною методичною проблемою сучасної освіти. Реалії життя вимагають подолання репродуктивного стилю навчання і переходу до нової освітньої парадигми, яка забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення студентів. А самостійність мислення неможлива без його критичності.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
3. Імплементация Закону України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.gov.ua/?tag=mobilnist&paged=1>
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/1849>
6. McCarthy, M., O'Dell, F. Academic Vocabulary in Use / Michael McCarthy, Felicity O'Dell / Cambridge University Press, 2008. – 176 p.
7. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе./ С.К.Фоломкина // ИЯВШ, 1971. Вып. 6.
8. Борисова Н. Застосування інтерактивних методів у процесі вивчення курсу «ділова іноземна мова» на немовних факультетах./ Борисова Н. [Електронний ресурс] – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21CO
9. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Richard Paul. – [Edited by J. F. Binker]. – Center for Critical Thinking and Moral Critique. – Sonoma State University 1990. – 575 p.
10. Benesch, S. Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice / Sarah Benesch. – Lawrence Erlbaum Associates, 2001
11. L. Chayka On the role of foreign languages in training specialists of new generation/L. Chayka// IATEFL Ukraine Newsletter, 2004, N 26, P.16-17.
12. Stancato F. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F. A. Stancato // College Student Journal. September, 2000.

ЖАРИКОВА С.Б.,

кандидат психологических наук,
руководитель психологической
службы, преподаватель, кафедра
общей и прикладной психологи,
Харьковский гуманитарный
университет «Народная
украинская академия»,
г. Харьков

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

У статті проаналізовано результати дослідження ставлення студентів-першокурсників до різних аспектів психологічної культури. Успішна апробація інтегральної моделі складових психологічної культури дозволяє підкреслити її роль у забезпеченні соціальної цінності майбутнього спеціаліста, розвитку його адаптивності та життєстійкості на сучасному ринку праці.

Ключові слова: *культуротворчість, локус контролю, організація діяльності, психологічна грамотність, психологічна компетентність, психологічна культура, рефлексія, стресостійкість, студенти-першокурсники, ціннісно-смысловий компонент.*

В статье проанализированы результаты исследования отношения студентов-первокурсников к различным аспектам психологической культуры. Успешная апробация интегральной модели составляющих психологической культуры позволяет подчеркнуть ее роль в обеспечении социальной ценности будущего специалиста, развитии его адаптивности и жизнестойкости на современном рынке труда.

Ключевые слова: *культуротворчество, локус контроля, организация деятельности, психологическая грамотность, психологическая компетентность, психологическая культура, рефлексия, стрессоустойчивость, студенты-первокурсники, ценностно-смысловой компонент.*

The results of the study of freshmen's attitudes to the various aspects of psychological culture are analyzed in this article. The successful approbation of the integrated model of psychological culture components allows us to emphasize its role in providing social value of the future specialist, development of his adaptability and resilience at the modern labor market.

Key words: *cultural creativity, locus of control, organization of the activity, psychological literacy, psychological competence, psychological culture, reflection, stress resistance, freshmen, value-semantic component.*

Источником многих человеческих проблем являются качество и характер воспитания и обучения современной молодежи. Социальные, личностные, большинство «учебных» проблем студентов, так или иначе, обусловлены педагогической и психологической некомпетентностью родителей и педагогов, безграмотностью в организации учебно-воспитательного процесса и взаимодействия субъектов образовательного пространства. Одна из ключевых задач модернизации образования на современном этапе сводится к повышению эффективности современных педагогических подходов в решении задач обучения и воспитания.

Интерес к теме исследования обусловлен, прежде всего, противоречием между требованиями современной жизненной практики к наличию высококвалифицированных специалистов с развитым психологическим мышлением и недостаточной методической оснащенностью процесса их подготовки.

Рынок труда предъявляет к высшему образованию новые требования, ориентированные на необходимость высококвалифицированной подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире. Традиционная система обучения, на сегодняшний день, обеспечивает, прежде всего, формирование базы знаний, которые действительно нужны будущему специалисту, но далеко не достаточны для постановки и эффективного решения всевозможных жизненных и профессиональных задач. Психологическая культура, отличительной чертой которой является внимание к индивидуальности человека, самостоятельности, ответственности, мотивации, может значительно повысить социальную ценность будущего специалиста, его адаптивность и жизнестойкость в современном мире и на рынке труда.

Поэтому в процессе обучения в высшем учебном заведении студент должен быть ориентирован не только на приобретение знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности, и формирование профессио-

нальных ценностей, но и на развитие в достаточной степени своей психологической культуры.

«Удивительно и непонятно, - писал В. А. Сухомлинский, - школьник изучает и узнает многое о звездах, морских глубинах, о далеких галактиках и элементарных частицах, о государственном устройстве Древнего Египта и Вавилонии, но не изучает и ничего не узнает о том, что происходит у него в голове, когда он воспринимает и познает окружающий мир. Ученик знает о быте древних спартанцев, но не знает, как вести себя в общественных местах, как соотносить свои поступки, желания в интересах других людей». Высказывание классика в полной мере применимо и к представителям высшей школы.

И. В. Дубровина пишет о том, что «в нашем обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных поступках, отношениях, переживаниях и т.п.» [1].

На сегодняшний день описаны результаты исследований различных аспектов психологической культуры, попытки классификации ее уровней, определения составляющих и роли психологической культуры в развитии образования. Так, С. П. Иванова называет психологическую культуру главным условием реализации новой «культуросообразной и гуманистической парадигмы образования» [3].

И. А. Зимняя считает, что «психологическая культура является ядром общей культуры человека, выступая ее внутренним планом или контуром» [2].

Ряд авторов наделяют определение психологической культуры следующими качествами и способностями: «...это забота о своем психическом здоровье, умение выходить из психологических кризисов самому и помогать близким людям...» [8].

О. И. Мотков считает, что психологическая культура – «это комплекс развитых специальных потребностей, способностей и умений человека». Психологическая культура, по его мнению, проявляется «в самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношений личности к себе, к близким и дальним людям, к живой и неживой природе, миру в целом». С помощью психологической культуры человек более гармонично учитывает как внутренние требования психики, тела, так и внешние требования жизни [7].

Л. С. Колмогорова вводит понятие общей психологической культуры, отделяя его от понятия профессиональной психологической культуры, и дает ему следующее определение: «Это составная часть базовой культуры

личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующая успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью» [6].

Е. А. Климов подчеркивает, что «важно, чтобы психологическая направленность ума сочеталась у человека с культивированием в себе высокого уровня терпимости к индивидуальной неповторимости других людей» [4].

Основываясь на научных подходах к изучению психологической культуры, в данной работе мы остановились на определении этого понятия как комплекса потребностей, способностей и умений человека, проявляющихся в самоорганизации и саморегуляции любой сферы жизнедеятельности и отношений личности (к себе, к близким и дальним людям, к живой и неживой природе, миру, жизни в целом), предложенном О. И. Мотковым.

В основу авторской анкеты легли составляющие психологической культуры личности, рассмотренные в подходах Л. С. Колмогоровой и О. И. Моткова, и выделенные ими в качестве основных [5; 7]:

Психологическая грамотность. Овладение психологическими знаниями, умениями, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т. д.

Психологическая компетентность. Компетентный человек не только знает и понимает как, например, вести себя, как общаться в той или иной ситуации, а реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем.

Ценностно-смысловой компонент. Совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д.

Организация деятельности. Конструктивное ведение своих дел, для которого характерны реалистическое планирование, доведение начатого до конца, умение отказаться от нереальной цели и сформулировать новую, умение систематично работать.

Рефлексия. Отслеживание целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, а также адекватность восприятия и осознания тех собственных внутренних изменений, которые происходят.

Культуротворчество. Человек является не только творением культуры, но и ее творцом. Объектом психологического творчества могут выступать образы и цели, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. В процессе творческого поиска человек делает для себя открытия в области человекознания.

Целью исследования стало изучение мнения студентов-первокурсников о психологической грамотности и компетентности, определение состояния их психологической культуры в целом.

В исследовании приняло участие 70 человек: 16 юношей и 54 девушки, большинство из которых (35%) проживают в областных центрах (24% - ПГТ, 20% - районный центр), преимущественно (60%) в семьях с достаточно высоким уровнем материального достатка.

Анализ результатов исследования

Целенаправленно интересуются психологической информацией 20% опрошенных. Большая часть (81%) студентов интересуются «кое-чем, иногда, от случая к случаю». Около 2% респондентов говорят о том, что психология не входит в сферу их интересов. При этом, чуть больше половины (57%) студентов оценивают уровень своей психологической грамотности как средний и приблизительно 37%, - как достаточный.

Исходя из этого, можно сделать вывод о наметившейся тенденции в развитии психологической грамотности студентов, основанной на осознанной потребности в самопознании, в определении жизненного предназначения, позитивном самоотношении. При этом первокурсники полагают, что достичь достаточного и среднего уровней психологической культуры в этой ее составляющей можно (и это удастся, судя по их высказываниям) без целенаправленных действий, ориентированных на систематические акты самопознания. Но специалистами установлено, что уровень психологической культуры можно повышать в процессе саморазвития лишь систематически, осознанно и целенаправленно, что требует ежедневных умеренных усилий по формированию «саногенных» личностных установок, позитивного мышления и поведения.

Рейтинг источников получения психологической информации можно представить следующим образом: 35% - семья, родители, 23% - средства массовой информации, 20% - специальная литература, 12% - друзья, знакомые, 10% - периодические популярные издания.

Потребность в психологических знаниях осознана подавляющим большинством респондентов. Практически все студенты говорят о том, что нуждаются в информации психологического характера. Ниже представлены наиболее запрашиваемые сферы психологических интересов первокурсников: развитие умений по принятию решения – (50%); знания о самом себе – (50%); приемы саморегуляции в стрессовых ситуациях – (46%); регуляция отношений с преподавателями – (40%); эффективное поведение в трудных жизненных ситуациях – (38%); способы преодоления конфликтов – (35%); принципы постановки целей и развитие навыков их достижения – (30%); эффективное планирование времени – (23%).

Оценка респондентами реальных умений и способностей в разных сферах психологической культуры расходится с самооценкой состояния психологической грамотности.

Саморегуляция поведения в сфере общения удается далеко не всем опрошенным. Контролировать свои эмоции в конфликтных ситуациях не могут около 60% первокурсников. В то же время полностью удовлетворены своими умениями в социальной сфере 63% студентов.

Большинство опрошенных (70%) полагают, что умение общаться сводится к способности высказывать свою точку зрения. Ответственность за конфликт, по мнению 38% респондентов, лежит на том, кто его начал. Но большинство первокурсников (62%) все-таки считают, что в конфликте участвуют двое и ответственность тоже делится пополам.

В трудных жизненных ситуациях, требующих стрессоустойчивости, сохранять спокойствие удается 47% опрошенных.

Интересно противоречие между принятием ответственности за все происходящее в жизни на себя (74%), с одной стороны, и зависимостью психоэмоционального состояния от внешних обстоятельств, с другой:

- возможность ощущать счастье определяется жизненными обстоятельствами – 63%;
- стрессоустойчивость зависит от сложности ситуации – 66%;
- эмоциональное состояние очень часто зависит от окружения – 67%;
- жизненные обстоятельства сильнее человека – 53%.

Несмотря на принятое подавляющим большинством (86%) убеждение, что успех в делах зависит от умения организовать свою деятельность, далеко не всем (60%) удается контролировать собственные действия по планированию и реализации деятельности, доводить начатое до конца – 50%, намечать реальные цели – 47%.

Кроме того, 77% опрошенных можно отнести к дефицитарному типу, т.к. они привыкли откладывать работу на потом, утверждая, что все можно успеть сделать в последний момент.

В отношении своего здоровья большинство (91%) студентов принимают ответственную позицию, основанную на осознании зависимости здоровья от образа жизни.

Любимое дело, которое полностью увлекает и удовлетворяет, есть у большинства (69%) опрошенных. Качество увлечений в данном исследовании не диагностировалось.

Любопытным является тот факт, что успешный студент, по мнению большинства (53%) опрошенных, – это прилежный студент, который успевает хорошо учиться, развиваться, отдыхать и высыпаться, «регулярно посещает занятия, выполняет домашние задания, вовремя сдает зачеты и экзамены,

принимает участие в жизни вуза». 36% первокурсников описывают образ успешного студента в соответствии с качествами, обеспечивающими достижение целей в будущем: целеустремленностью, самореализацией, саморазвитием, компетентностями, применительно к будущей профессиональной деятельности.

Локус контроля в оценке собственных способностей, обеспечивающих качество жизни, распределился практически поровну: интернальный у 31% опрошенных; экстернальный – у 33%.

Интернальность в оценке качества жизни предполагает зависимость этой характеристики от способностей, качеств и возможностей самого человека (умение найти себя в жизни и достойно обеспечить свою семью, целеустремленность, желания, потребности, упорство, самоорганизация, трудолюбие и т. д.). Экстернальный локус контроля определяет качество жизни в зависимости от внешних факторов и обстоятельств (благополучие окружающей среды, успешность карьеры, условия жизни, ситуация в стране и т. д.).

Кроме того, достаточно большое число (24%) первокурсников полагает, что качество жизни зависит от количества различных материальных благ (деньги на первом месте), достатка как такового.

Полученные в ходе опроса студентов результаты дают возможность сделать следующие выводы:

В целом, основываясь на результатах анализа анкетирования, состояние психологической культуры студентов-первокурсников можно считать удовлетворительным, но требующим целенаправленного систематического развития.

Запрос на информацию психологического характера, на помощь в развитии навыков, способствующих повышению уровня психологической культуры, у студентов достаточно велик. В ситуации реагирования вуза на этот запрос, необходимо внесение изменений и дополнений (программа конкретных действий по развитию психологической культуры студентов), в организацию культурно-образовательной среды ХГУ «НУА».

Учитывая низкую рефлексивную способность первокурсников, можно предположить, что реальная картина состояния психологической культуры может быть значительно хуже, чем ее оценивают студенты. Поэтому с целью получения более точной информации, необходимо проводить диагностику с использованием расширенной базы валидного психодиагностического инструментария.

Научный интерес могут представлять исследования места психологической культуры в личностной организации студентов, связи ее с другими психическими образованиями, роли психологической культуры в различных формах социального взаимодействия представителей современной высшей школы.

Список использованных источников:

1. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1990.
2. Зимняя И.А. и др. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М., 1999.
3. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога. – Псков, 1999.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. – М., 1998.
5. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 2001.
6. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. 2001. № 1.
7. Мотков О.И. Психологическая культура личности // Школьный психолог. 1999. № 8.
8. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М.К.Тутушкиной. – СПб., 2000.

ЗАМША А.В.,

в.о. завідувача лабораторії
жестової мови,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України,
м. Київ

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОНОЛІНГВАЛЬНОГО ТА БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДІВ ДО НАВЧАЛЬНЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті представлено порівняльний аналіз моно- та білінгвального підходу до навчання учнів з порушеннями слуху. Визначено основні відмінності реалізації цих двох підходів: кількості використовуваних мов як засобів навчання; роль усного мовлення у навчальному процесі; наскрізність корекційної роботи з розвитку слухового сприймання та усного мовлення; пріоритетна орієнтація навчання на опанування змістом та розвиток або на корекцію порушення.

Ключові слова: білінгвальний підхід, діти з порушеннями слуху, монолінгвальний підхід.

В статье представлен сравнительный анализ моно- и билингвистического подходов к обучению детей с нарушениями слуха. Определены основные отличия в реализации этих подходов: количество используемых языков как средств обучения; роль устной речи в учебном процессе; объем коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи; приоритетная ориентация обучения на освоение содержания и развитие или на коррекцию нарушения.

Ключевые слова: билингвистический подход, дети с нарушениями слуха, монолингвистический подход.

This article represents the comparative analysis of monolingual and bilingual approaches for educating of children with hearing loss. It has defined the main differences: quantity of language as the means of instruction; role of speech in educating; through of correctional activity for hearing perception and speech development; priority of

educating on a content of education and development or on the correction of hearing loss.

Key words: *bilingual approach, children with hearing loss, monolingual approach.*

Постановка проблеми. Учні з порушеннями слуху – своєрідна категорія дітей з особливими освітніми потребами. Порушення слуху обумовлює переорієнтацію всього навчального середовища на діяльність збереженого (зорового) аналізатора. Як наслідок, впродовж багатьох років вітчизняна система спеціальної освіти таких дітей використовувала низку візуально орієнтованих технологій – глобальне читання, наочність тощо. Водночас візуальні засоби, що оптимізують процес навчання цими технологіями не вичерпується. Йдеться про одну з найдискусійніших проблем – використання жестової мови у навчально-виховному процесі як засобу комунікації та навчання. Донині вчені та практики в Україні досить обережно, а часом і негативно ставляться до цього питання. Натомість більшість освітніх систем розвинених країн Північної Америки та Західної Європи ще кілька десятиліть років назад визначилися з цього приводу. Йде мова про білінгвальний (двомовний) жестово-словесний підхід до навчання дітей з порушеннями слуху, який впроваджений в більшості спеціальних шкіл цих країн.

Впровадження білінгвального підходу у навчання дітей з порушеннями слуху в Україні поступово отримує відповідне законодавче і нормативно-правове підґрунтя [1,2,3]. Водночас для вітчизняних освітян поняття «білінгвальний підхід до навчання» досі залишається незрозумілим, вони і донині не володіють освітніми технологіями реалізації цього підходу, а відтак, його впровадження залишається виключно декларацією «на папері». Втім, тривалість використання двомовного підходу в освітніх системах зарубіжних країн свідчить про його практичну ефективність і вказує на те, що цей підхід доцільно проаналізувати більш детально з метою його подальшої імплементації у вітчизняні спеціальні освітні заклади.

Метою статті є здійснення порівняльного аналізу особливостей монолінгвального і білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху.

Загалом білінгвальний підхід до навчання дітей з порушеннями слуху сформувався на протидію монолінгвальному (рис. 1). Освітні технології практичної реалізації монолінгвального підходу ґрунтуються на використанні в якості засобу навчання однієї мови, як правило, словесної. Цей підхід центрований на корекції первинного і вторинного порушень. Одним з яскравих прикладів цього підходу є «чистий усний метод», який вже тривалий час домінує у вітчизняній освітній системі.

Разом з цим, освітяни деяких країн, які сповідують монолінгвальний підхід, використовують у навчальному процесі і різні види жестово оформлених мовленнєвих форм словесної мови:

- дактилювання (пальцевий аналог на позначення літер писемного мовлення);
- жестовий супровід звуків усного мовлення;

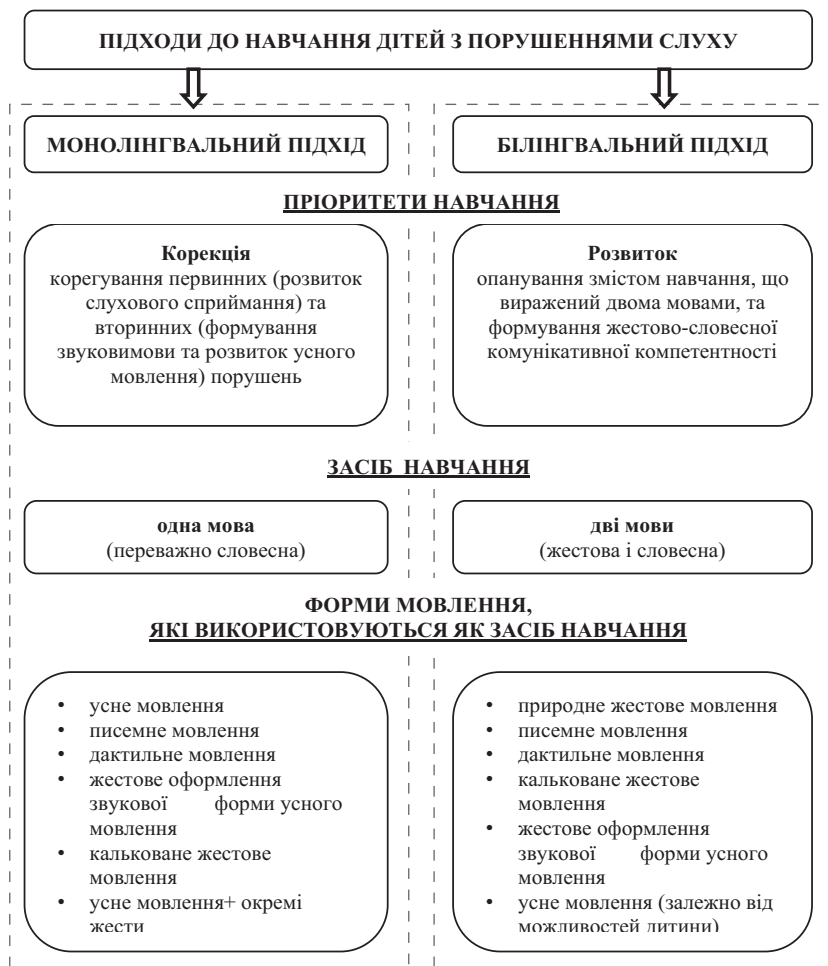


Рис. 1. Порівняльна характеристика моно- і білінгвального підходів до навчання учнів з порушеннями слуху.

- кальковане жестове мовлення (жестова форма усного мовлення);
- окремі жести, що інколи (часом безсистемно) використовуються при усному мовленні.

Варто зауважити, що використання зазначених жестових форм є проявом освітніх технологій монологічного підходу, позаяк ці форми ґрунтуються на правилах саме словесної мови, а не жестової. Часом значна кількість освітян, використовуючи одну або кілька з зазначених жестових форм, помилково вважають, що працюють за білінгвальним підходом.

Навчально-виховний процес організований за принципами монологічного підходу має наскрізну корекційно-розвивальну спрямованість, з оперттям саме на корекцію. Формування правильної звуковимови, розвиток усного мовлення та слухового сприймання покладені в основу всього навчально-виховного процесу. Це проявляється в тому, що ці якості формуються не лише на індивідуальних заняттях, а на кожному уроці незалежно від його змісту. Провідним гаслом цього підходу є підготовка дитини з порушеннями слуху до життя та діяльності в світі чуючих. Це положення знаходить активну підтримку і розуміння з боку чуючих батьків таких дітей. Відповідно до результатів досліджень D. Moores понад 90% дітей з глухих та зі зниженим слухом зростають в родинях у яких немає дорослих з порушеннями слуху, які здатні зрозуміти ті труднощі з якими зустрічається така дитина в своєму житті [4]. Відтак, чисельна перевага чуючих батьків над нечуючими обумовлює зокрема й тривале домінування і надзвичайно сильні позиції монологічного підходу до навчання дітей з порушеннями слуху у вітчизняній системі спеціальної освіти.

Батьки мають право обирати для своєї дитини той освітній підхід, який вважають за потрібне. Проте цей вибір має бути здійснений свідомо на основі аналізу переваг, труднощів та ризиків, що несе в собі кожен з підходів – це можна зробити лише ґрунтуючись на знаннях про кожний з них.

Однак досить часто батькам вибір монологічного підходу нав'язується як єдино можливий, бо низка фахівців вважає, що дитина може бути адаптованою, соціалізованою та успішною в житті тільки, якщо навчиться говорити та сприймати усне мовлення. Це ставиться за мету всіх впливів на дитину, центральною проблемою сурдопедагогів і батьків.

З огляду на корекційну спрямованість всього навчально-виховного процесу за монологічного підходу увага вчителів, замість опанування навчальним змістом, зосереджується на відпрацюванні та закріпленні звуковимови й розвиток усного мовлення. Внаслідок цього якість засвоєння знань дітьми з порушеннями слуху ставиться в безпосередню залежність від рівня опанування ними вказаними вище навичками та вміннями. Чим більше буде уповільненим процес формування цих навичок, тим більше

буде затримуватися опанування змістом навчання. Обсяг «втрачених» знань чим далі, тим більше зростатиме, і як наслідок після завершення спеціальних закладів освіти ці діти у порівнянні з чуючими однолітками суттєво, а подекуди і катастрофічно відставатимуть, а відтак вони не матимуть достатнього підґрунтя, ані для продовження навчання в умовах інтеграції в чуючий соціум (професійно-технічні училища, коледжі, вищі учбові заклади), ані для професійно-трудової діяльності. Таким чином, незважаючи на певний рівень досягнень у формуванні рецептивного і продуктивного усного мовлення, ці діти без фінансової підтримки держави залишаються неспроможними самостійно забезпечити себе, відтак вони не можуть ані успішно адаптуватися, ані соціалізуватися в чуючому соціумі.

Метою навчання не може виступати формування однієї навички, це лише засіб. Метою навчання має бути опанування дитиною навчальним змістом, компетенціями та компетентностями, формування особистості, виховання її як активного члена суспільства.

Постійний акцент на порушенні слуху залишає багато питань і проблем навчання й розвитку дітей з порушеннями слуху поза увагою, а тоді коли вони постають більш яскраво ці фахівці шукають причини в самій дитині. Досить часто при нормативному розвитку інтелекту ці діти вважаються або «ненаучуваними», або із затримкою, або, в деяких випадках, розумово відсталими через низький рівень їхніх академічних досягнень.

Варто зазначити, що під впливом цього підходу батьки поступово починають виконувати стосовно своєї нечуючої дитини функцію педагога, а не батьків. Вони постійно зосереджені на тренуванні звуковимови, й щиро тішаються, коли дитина їм проговорить певні слова, але приговорювання ще не означає, що дитина опанувала поняттями, що виражають ці слова. Крім того така позиція батьків спричиняє втрату специфічного інтимно-особистісного зв'язку між дитиною і ними, виникає певна дистанція, порушується процес внутрішньо родинного спілкування, коло тем для спілкування суттєво обмежується. Постійна сконцентрованість батьків на порушенні слуху обумовлює посилене психоемоційне напруження в родині, погіршується її соціально-психологічний клімат. В таких умовах батьки обирають один з двох стилів взаємодії з дитиною:

- гіперопіку, що проявляється в надмірному контролі за її діями, обмеженні її активності та ініціативи, як наслідок у нечуючих формується споживацька позиція, схильність перекладати відповідальність за власні дії на інших тощо;
- дистанціювання, яке проявляється в тому, що, не знаючи як ефективно взаємодіяти з дитиною, батьки віддають її виховання на розсуд фахівцям, водночас родинного виховання не можуть замінити

ніякі висококваліфіковані спеціалісти.

Внаслідок такого характеру взаємодії нечуюча дитина поступово «відгороджується від родини», досить часто за таких умов родину їй замінюють або нечуючі однолітки, або віртуальний чи фантазійний світ. Цю небезпеку батькам слід усвідомлювати при виборі освітнього підходу до навчання своєї дитини.

Доцільно зауважити, що домінування монологічного підходу зумовлює і низка специфічних чинників: зокрема, потужна з фінансової точки зору індустрія технологій слухопротезування та кохлеарної імплантації, яка лобіює підхід спрямований на розвиток слухового сприймання та усного мовлення; а також незнання фахівцями розмаїття освітніх підходів, їхньої сутності, переваг та ризиків, а також невизнання власної необізнаності з цього питання і небажання стати більш компетентним.

Домінуюче в монологічному підході положення про безумовну в майбутньому інтеграцію дітей з порушеннями слуху в чуючу спільноту порушує їхнє право на вільне самовизначення. Людина з порушеннями слуху має право визначатися самостійно в питаннях самоідентифікації. В цьому контексті система освіти має ґрунтуватися на повазі до цього права та визнанні соціокультурних особливостей обох спільнот (чуючої і глухої).

Однією з соціокультурних особливостей притаманних спільноті глухих є жестова мова. Володіння та використання жестової мови є одним з критеріїв самоідентифікації людини зі спільнотою глухих. Традиційно серед чуючих фахівців, які працюють з дітьми з порушеннями слуху, домінує думка про те, що якщо така дитина вивчатиме і використовуватиме жестову мову як засіб комунікації та навчання це буде протидіяти опануванню нею словесною мовою. В ході спілкування таких фахівців з батьками дітей з порушеннями слуху цей страх передається до них. Однак це упередження немає під собою ніяких підстав.

У більшості розвинених країн світу (США, Канада, Великобританія, Норвегія, Швеція, Данія та ін.) освітяни визнали, що жестово-словесний підхід є найбільш ефективним для навчання дітей з порушеннями слуху. Таку ж позицію відстоює і Всесвітня федерація глухих (ВФГ) [3,4]. На відміну від монологічного цей підхід зорієнтований не на порушення, а на сенсорні можливості таких дітей. Основною метою реалізації білінгвального підходу до навчання є опанування дітьми предметними компетенціями та компетентностями засобами двох мов – жестової та словесної. Це, однак, обумовлює вдвічі більший за обсягом зміст навчання, яким має опанувати дитина. Оскільки за кожним поняттям у свідомості дитини має закріпитися як його словесна, так і жестова форми. Це обумовлює специфічні особливості реалізації основних освітніх технологій білінгвального підходу, щоб

зменшити навчальне навантаження на дитину.

Варто зауважити, що двомовний підхід не передбачає виключення усного мовлення та слухового сприймання з навчального процесу, він передбачає зміщення освітніх акцентів в мовному та мовленнєвому розвитку. Цей підхід спрямований на формування продуктивної жестово-словесної комунікативної компетентності, що проявляється у вільному володінні жестовою і словесною мовами як знаковими комунікативними системами та спроможності до довільного переключення між їхніми мовленнєвими формами залежно від ситуації спілкування. Опанування мовами в цьому підході не є метою навчання, а є засобом отримання знань. Знання мають опановуватися двома мовами, а форма мовлення визначається в кожній ситуації окремо відповідно до наступних критеріїв:

- ефективності певної мовленнєвої форми для подання, закріплення та контролю знань на відповідному етапі здобуття освіти;
- швидкості передачі навчальної інформації;
- зрозумілості для учнів;
- відповідності меті навчання, вивчення предмету чи теми.

В жодному разі не знімається завдання розвитку слухового сприймання, усного мовлення та формування звуковимови, однак це виконується на корекційно-розвиткових заняттях і в окремих випадках на предметах мовної освітньої галузі. Головне завдання вчителів-предметників викладання предмету, а не розвиток слухового сприймання та усного мовлення. Провідною формою словесної мови, якою має опанувати нечуюча дитина – це писемне, а не усне мовлення. Ця позиція зумовлена тим, що навіть за умови, якщо глуха дитина не може опанувати усним мовленням на достатньому для комунікації, але володіє писемним мовленням, на сучасному етапі розвитку допоміжних технологій є достатньо технічних засобів, приміром – спікер-фони (озвучення писемного мовлення), що компенсують цю особливість.

Білінгвальний підхід реалізується шляхом організації специфічного двомовного навчального середовища, що ґрунтується на використанні двох мов – національної жестової та словесної наскрізно не лише в процесі навчання, а й в позанавчальній діяльності.

Варто зауважити, що традиційно групу дітей з порушеннями слуху розподіляють на дві основні підгрупи – глухих та зі зниженим слухом. Для білінгвального підходу цей розподіл надзвичайно важливий, позаяк ступінь збереженості слуху та розвиненості усного мовлення обумовлює технологічні особливості реалізації цього підходу.

Для дітей глухих традиційно використовується така освітня технологія як «білінгвальне-бікультурне навчання». За цієї технології усне мовлення не

використовується як засіб навчання взагалі, а вся безпосередня комунікація відбувається засобами природного жестового мовлення, за необхідності, формування уміння «зчитувати з губ», звуковимови і т. п. відбувається на корекційно-розвиткових заняттях.

Для дітей зі зниженим слухом застосовується інша освітня технологія – «тотальна комунікація». Сутність цієї технології полягає, що засобами навчання є всі мовленнєві форми як жестової, так і словесної мов. Однак, є одне незмінне правило цієї технології – мовленнєві форми двох мов не можуть використовуватися одночасно (паралельно), вони мають використовуватися лише поперемінно. Якщо цього правила не буде дотримано, то у дітей сформується піджин («суржик»), а не жестомовна та словесна комунікативні компетентності.

Впровадження білінгвального підходу у навчання дітей з порушеннями слуху передбачає зміну фахових вимог до всіх спеціалістів, які працюють з такими дітьми, а відповідно і системи їхньої підготовки, особливо мовної та методичної. Впровадження білінгвального підходу має здійснюватися у всіх ланках освіти, хоча в кожній з них використовувані освітні технології мають свої особливості. Разом з цим, це потребує не лише зміни ставлення батьків до жестової мови, а й опанування знаннями та умінями створювати ефективне двомовне середовище для дитини.

Варто відзначити, що впровадження двомовного підходу є надзвичайно складним процесом, що потребує поступових і послідовних змін вітчизняної системи спеціальної освіти. Водночас його безумовною перевагою є навчання і розвиток дітей з порушеннями слуху в найбільш сприятливому для них середовищі. За умов двомовного підходу психічний, особистісний та академічний розвиток дитини з порушеннями слуху відбуватиметься за загальними закономірностями й за змістом відповідатиме одноліткам.

Отже, порівняльний аналіз моно- і білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху слугує підставою для визначення їхніх сутнісних відмінностей, а саме: орієнтація навчання на порушення / можливості на корекцію / розвиток; роль розвитку та використання слухового сприймання та усного мовлення в навчальному процесі; переважне зосередження на розвиток усного / писемного мовлення. Високі результати випускників шкіл, які працюють за білінгвальним підходом закордоном обґрунтовують доцільність впровадження його у вітчизняну систему спеціальної освіти.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів» // Відомості Верховної Ради України. – 2012. – № 31. – С. 381.

2. Постанова Кабінету Міністрів України № 607 від 21.08.2013 р. «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами».
3. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша та ін]. – К.: СПКТБ УТОГ, 2011. – 53 с.
4. Garate, M. (2012). ASL/English language education: models, methodologies and strategies. Research brief No. 8. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. Washington: DC.

КАРАБУЩЕНКО Н.Б.,

доктор психологических наук,
профессор

СУНГУРОВА Н.Л.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии и
педагогике, ФГБОУ ВПО «Российский
университет дружбы народов»,
г. Москва, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье проводится анализ психологической эффективности информационного взаимодействия студентов, представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей студентов в контексте сетевой активности.

Ключевые слова: психологическая эффективность, информационное взаимодействие, сетевая активность личности.

У статті проводиться аналіз психологічної ефективності інформаційної взаємодії студентів, представлено результати емпіричного дослідження особистісних особливостей студентів в контексті мережевої активності.

Ключові слова: психологічна ефективність, інформаційна взаємодія, мережева активність особистості.

The article analyzes the psychological effectiveness of information interaction of students, presents the results of empirical research personality features of students in the context of network activity.

Key words: psychological effectiveness, information interaction, network activity of personality.

Современные информационные структуры объективно обеспечивают новый уровень социального взаимодействия людей, создают новые условия развития человека. Информационные технологии изменяют отношение человека к действительности, с одной стороны, усложняя уровневую организа-

цию функционирования социального пространства, с другой стороны, сужая границы реального социального взаимодействия.

Сегодняшние темпы роста потребностей в использовании информационных технологий при их усложнении и расширении превышают существующие уровни их освоения и присвоения. Сами информационные среды находятся в стадии быстрого, динамичного и в большой степени непредсказуемого для человека развития. Они вносят все больший вклад не только в расширение знаний об окружающем мире, но и в процесс трансляции и воспроизводства определённых норм и ценностей, моделей социального поведения и правил взаимодействия. Так, пространство Интернета, не только объективно, но и субъективно для каждого пользователя в отдельности, превращается в пространство информационно-психологическое [2].

Возможности использования сетевых ресурсов с целью реализации общения, познавательной, учебной, профессиональной деятельности делают Интернет пространством, где реализуются различные стратегии поведения пользователей, проявляются индивидуальные личностные особенности.

Использование информационно-компьютерных технологий в практике высшего учебного заведения приводит к изменениям в содержании, методах, приемах и средствах преподавания учебных дисциплин. Информационно-компьютерные технологии во многом определяют динамику и строение учебно-профессиональной деятельности студентов. Они могут рассматриваться как особое качественно новое средство опосредствования деятельности, обуславливающее глубокие изменения этой деятельности. При взаимодействии с современными технологиями происходит изменение и развитие ориентировочного и операционально-технического компонентов деятельности, трансформируются пространственные и временные границы, формируется мотивационная система, включающая в себя познавательные, коммуникативные, социально-нормативные и творческие мотивы. Информационно-компьютерная среда как контекст деятельности субъекта становится новым источником психических новообразований, формирующихся в личностной, когнитивной, операциональной сферах деятельности. С другой стороны, можно рассматривать информационно-компьютерную деятельность студентов как новый качественно особый вид деятельности, который принципиально не может быть сведен ни к одному из традиционно выделяемых в психологии видов (мыслительной, познавательной, творческой, учебной, игровой, коммуникативной, трудовой), хотя и включает в себя в качестве составляющих те или иные их элементы.

Общаясь в виртуальном образовательном пространстве участники могут принимать новые социальные роли. При этом форма учебного взаимодействия может прямо транслироваться из реальной жизни, может частично

изменяться, а может и порождаться в виде новой и непривычной с точки зрения сложившихся привычек и традиций формы.

Несмотря, на достаточно хороший уровень владения студентами современными технологиями у них наблюдается отсутствие навыков к активной и самостоятельной осознанной информационно-компьютерной деятельности, что снижает возможности восприятия и сохранения информации.

Сегодня студенту уже недостаточно быть компетентным только в области использования информационных технологий в рамках своей профессиональной деятельности, т.е. владеть знаниями об информационных процессах, операциональными умениями, навыками пользователя специальных программных продуктов. Необходимо развивать личностные качества, которые позволяют выделять ценностные аспекты информации; самостоятельно критически оценивать информационные ресурсы, сохранять контролируемую открытость при информационном взаимодействии; противодействовать психологическому воздействию в информационном пространстве, избегать соблазна манипулировать другими. Важно понимать последствия применения информационных технологий в рамках своей профессиональной деятельности.

Развитие личности в информационном пространстве во многом определяется тем, какие информационные каналы будут ею использоваться, какими способами будет удовлетворяться потребность в получении информации, какой характер будет иметь направленность интересов, какие мотивы будут определять поведение. Следует обратить особое внимание на структуру ценностных ориентаций личности, которая определяет выбор информационного контента, особенности информационного взаимодействия и, дальнейшее, саморазвитие и самосовершенствование личности.

В контексте нашего исследования были проанализированы некоторые личностные особенности студентов, представляющие особое значение с точки зрения психологической эффективности взаимодействия студентов в информационной образовательной среде.

В исследовании приняли участие студенты московских вузов. Общий объем выборки - 270 человек. Психодиагностический комплекс составили следующие методики: опросник поведения в Интернете (Жичкина А. Е.), тест-опросник Г.Айзенка (адаптация А.Г. Шмелева), «Индивидуально-типологический опросник ИТО» (Л.Н. Собчик), методика «Шкалы психологического благополучия» (К.Рифф).

При описании респондентами своего поведения в Интернете оказалось, что 100% студентов выходят в Интернет тогда, когда им захочется, в любое свободное время. У всех опрошенных учебная деятельность, опосредована информационно-компьютерными технологиями (электронное обучение).

Исходя из полученных результатов, можно выделить основные области использования Интернета участниками исследования: поисковая деятельность, коммуникативная деятельность и креативная и утилитарная деятельность.

По целям использования сети доминировали ответы студентов, направленные на поисковую деятельность (63% респондентов). Студенты пользуются Интернетом для нахождения информации, связанной с учебой, работой или хобби; скачивания различных программ; для поиска людей, в интересующей области. Направленность на коммуникативную деятельность представлена в ответах 32% студентов. Порядка 5 % респондентов продемонстрировали направленность на организационную и творческую деятельность (создание сайтов, сопровождение проектов).

Анализ результатов исследования мотивов сетевого взаимодействия студентов позволил выделить две основные группы участников.

Одну группу составляют респонденты с выраженной коммуникативной мотивацией (6%). Эти пользователи, по сути, увлечены Интернетом настолько, что предпочитают реальному общению виртуальное. Другую группу (84%) составляют пользователи, мотивация которых связана с различными вариантами личностной самопрезентации, самоутверждения через достиженческие мотивы, мотивы аффилиации, корпоративного сотрудничества, мотивы самовыражения. Этих пользователей характеризует более деловой подход к Интернету, они осознают его ограничения как формы общения. Интернет, по сути, является не целью, а универсальным средством самоутверждения и достижения в профессиональной, познавательной, социальной сферах личности. Поэтому содержание психологического отношения таких студентов к взаимодействию в информационном пространстве определяется наличием соответствующего уровня мотивации, сформированностью психологической готовности к осуществлению сетевого взаимодействия с технологиями, существованием надситуативной активности [2].

Общая оценка психологической эффективности учебного взаимодействия студентов с информационно-компьютерными технологиями показала, в целом, положительную тенденцию.

В процентном соотношении результаты выглядят следующим образом. 81.3% студентов испытывают хорошее состояние при взаимодействии с компьютерными технологиями, отмечают продуктивность в работе, позитивное отношение к компьютеру. Для этой группы респондентов в большей мере свойственно наделяние образа компьютера субъективными характеристиками. Результаты компьютерной деятельности отражают максимальное проявление интеллектуальных и творческих потенциалов пользователя, стимулируют развитие его способностей. 23% респондентов испытывают удовлетво-

рительное состояние в ходе работы с компьютером, в целом, позитивное персонифицированное отношение к использованию информационных технологий, средний уровень продуктивности деятельности. 3% испытуемых испытывают неудовлетворительное состояние при работе с компьютером, низкий психоэмоциональный фон взаимодействия с компьютером. Образ компьютера в большей мере объективирован.

Анализ результатов исследования индивидуально-типологических особенностей проявления личности студентов выявил некоторые соответствия с выбором студентами стратегий поведения в Интернете и психологической эффективностью взаимодействия с технологиями.

По характеру вовлеченности и степени Интернет-взаимодействия нами уже были описаны три вида сетевой активности студентов [1]. «Активность в восприятии альтернатив» свойственна респондентам с выраженным стремлением к поиску своей идентичности, стремлением испытать новый опыт, который невозможно реализовать в реальной жизни. Проявляется в интересе читать чужие сообщения, просматривать сайты, порталы разного информационного содержания, выражать оценочное отношение к фото или видео материалу. «Активность в действии» характерна для людей, со слабо выраженной социально-ролевой составляющей. В сети они часто знакомятся первыми; предлагают свою тему для обсуждения; обычно выходят в сеть, нечетко представляя свой личный статус. «Интернет-зависимость» связана с восприятием Интернета как среды способной дать эмоциональную поддержку, справиться с грустью и одиночеством, предоставить возможность самовыражения и самопрезентации. Это люди с повышенной чувствительностью к социальным ограничениям [2].

В нашем исследовании порядка 73 % респондентов выбирают стратегию активность в восприятии альтернатив. Среди них 50% опрошенных с ярко выраженными экстравертированными чертами и порядка 55% с высоким уровнем нейротизма. Для данной группы характерен высокий уровень психологической эффективности с технологиями.

Стратегию активность в действии выбирают 23% студентов. Среди них 76% со средними показателями экстраверсии-интроверсии и 41% опрошенных с высоким уровнем нейротизма. В этой группе наблюдается высокий и средний уровень психологической эффективности взаимодействия с компьютером в процессе учебных задач.

Склонность к Интернет-зависимости проявилась у 4% респондентов. Среди них 63% со средними показателями экстраверсии-интроверсии и 68% с высоким уровнем нейротизма. Респонденты данной группы демонстрируют средние с тенденцией к низким показатели психологической эффективности учебного информационного взаимодействия.

Таким образом, обнаруживается следующая особенность: высокий уровень нейротизма свойственен каждой группе респондентов, независимо от выбора стратегии поведения в Интернете и уровня психологической эффективности в работе с информационными технологиями. Это свидетельствует о низком уровне адаптации этих респондентов, чрезвычайной нервности, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Им соответствует неровность в контактах с людьми, неуверенность в себе, выраженная чувствительность.

Данная тенденция может быть связана с психологическими особенностями студенческого возраста, когда происходит профессиональное и личностное самоопределение, становление социальной ориентации, формируется сознательное отношение к себе. При этом Интернет-пространство используется именно как один из способов самовыражения и поиска, становления идентичности.

Обобщенные профили индивидуально-личностных особенностей студентов в сетевой активности можно представить следующим образом.

Активность в действии связана с такими особенностями, как самопринятие, экстраверсия, агрессивность, ригидность. Пользователи, выбирающие в качестве стратегии поведения в Интернете активность в действии, отличаются позитивным отношением к себе, принятием своих хороших и плохих качеств, положительной оценкой своего прошлого, высокой социальной активностью и яркой выраженностью проявления чувств, тенденцией самоутверждения и активной самореализации, эгоцентризмом. Среди них можно встретить и интровертов с инертностью установок и настойчивостью личности, склонной к педантизму и настороженной подозрительности. Некоторые из них имеют низкий уровень самоконтроля, неспособность держаться принятой линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств.

Активность в восприятии альтернатив связана с такими особенностями, как экстраверсия, лабильность, ригидность, высокий уровень нейротизма. Пользователям с такой сетевой активностью свойственна высокая социальная активность экстраверта. Это студенты с богатой интрапсихической активностью, выраженной изменчивостью настроения, чертами демонстративности. Для них характерна неспособность держаться выбранной линии поведения, зависимость от внешних обстоятельств, недостаточный самоконтроль. В этой группе можно также встретить сочетание субъективизма интроверта с настойчивостью личности, склонной к педантизму и подозрительности.

«Образ Я» студента склонного к Интернет-зависимости можно представить следующим образом. Личность, которая критически относится к себе, скорее интроверт, чем экстраверт, с высоким уровнем нейротизма. Неудовлетворенный собой (отсюда зависимость от внешних оценок и обстоятельств) нерешительный, задумчивый, тревожный. Склонность к Интернет-

зависимости связана с такими особенностями, как агрессивность, спонтанность. Среди пользователей, склонных к Интернет-зависимости, наблюдается низкая социальная активность и низкая выраженность проявления чувств, непринятие своих хороших и плохих качеств, низкой тенденцией самоутверждения и активной самореализации. Среди них можно встретить интровертов с инертностью установок и настойчивостью личности, склонной к высокой тревожности, нервности, педантизму и настороженной подозрительности [2].

Склонность к Интернет-зависимости связана с такой особенностью психологического благополучия, как автономия. Среди пользователей, склонных к Интернет-зависимости, самостоятельные и независимые, способные противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом люди; они способны самостоятельно регулировать собственное поведение; оценивать себя в соответствии с личными критериями людей.

В целом следует отметить, что полученные результаты ставят дополнительные вопросы и позволяют обозначить направление дальнейших психолого-педагогических исследований. Необходима организация психолого-педагогического сопровождения информационной деятельности в вузе, направленное на расширение знаний о социально - психологических аспектах применения информационных технологий, формирование социально ценной мотивации их применения, выработку навыков избегания негативных последствий информатизации. Целенаправленно создаваемое психологическое отношение к безопасному, продуктивному и позитивному использованию информационно-компьютерных технологий должно приводить к преобразованию эмоционально-мотивационной составляющей интеллектуальной деятельности студента-пользователя, увеличивая степень положительного эмоционального отношения к компьютеру, а также интенсифицируя познавательную направленность мотивации. На основе изучения индивидуальных особенностей взаимодействия с компьютером и отношения к информационно-компьютерной деятельности должна осуществляться коррекция имеющихся отклонений, снижающих готовность субъекта к продуктивному и безопасному использованию информационно-компьютерных технологий.

Организация образовательного информационного пространства должна способствовать не только актуализации познавательной потребности, поисковой активности, реализации индивидуальных траекторий обучения, но и обеспечивать психологическую безопасность личности, учитывая индивидуально-типологические особенности проявления личности студентов в информационном взаимодействии [2].

Список використаних джерел:

1. Сунгурова Н.Л. Социально-психологические особенности сетевого взаимодействия студентов в информационно-образовательном пространстве // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Редколлегия сборника: А.Н. Ярыгин, А.А. Коростелев, О.И. Донина и др. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 425-430.
2. Сунгурова Н.Л. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве. – Москва, РУДН, 2014. – 170с.

КАРАСУ Л.,

здобувач, Державний заклад
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса,

СУЧАСНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МОВЛЕННЄВОМУ ЕТИКЕТУ

У статті уточнено сутність поняття «мовленнєвий етикет». Розкрито основні аспекти навчання іноземних студентів мовленнєвому етикету, зокрема наголошено на доцільності ознайомлення іноземних студентів з формулами мовленнєвого етикету залежно від різних життєвих ситуацій і умов; важливості врахування відмінностей в культурологічному досвіді іноземних студентів та оволодінні ними нормами спілкування, правилами поведінки, традиційними в певній культурі; необхідності створення різних мовленнєвих ситуацій, використання інтерактивних форм навчання.

Ключові слова: мовленнєвий етикет, формули мовленнєвого етикету.

В статье уточнена сущность понятия «речевой этикет». Раскрыты основные аспекты обучения иностранных студентов речевому этикету, в частности отмечено целесообразность ознакомления иностранных студентов с формулами речевого этикета в зависимости от различных жизненных ситуаций и условий; важности учитывать различия в культурологическом опыте иностранных студентов и овладении ими нормами общения, правилами поведения, традиционными в определенной культуре; необходимости создания различных речевых ситуаций, использование интерактивных форм обучения.

Ключевые слова: речевой этикет, формулы речевого этикета.

The article specifies the essence of the concept «speech etiquette». Discloses the main aspects of teaching foreign students speech etiquette, in particular the desirability of foreign students acquainted

with the formulas of speech etiquette according to different life situations and conditions; importance to take into account the differences in a cultural experience of international students and their mastery of communication norms, rules of conduct, in particular traditional culture; the need to create different speech situations, the use of interactive forms of learning.

Key words: *vocal etiquette, formulas of vocal etiquette.*

Постановка проблеми. У процесі спілкування між людьми важливу роль відіграє мовленнєвий етикет, знання правил і норм якого породжує довір'я і пошану, а їх дотримання дозволяє іноземним студентам поводити себе невимушено й упевнено, не відчуваючи незручностей і труднощів під час спілкування. Відсутність знань мовленнєвого етикету здатна викликати дискомунікацію, яка або частково порушує хід спілкування, або стає серйозною перешкодою для досягнення цілей комунікації. Оволодіння мовою, особливо на початковому етапі, неможливе без знань основ мовленнєвого етикету, оскільки спілкування з жителями країни, мова яких вивчається, припускає вміння використовувати національні формули мовленнєвого етикету. Отже, проблема мовленнєвого етикету для студентів, що навчаються в іншій країні, є надзвичайно актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теорії мовленнєвого етикету розроблені в різних напрямках і аспектах (викладання мовленнєвого етикету, мовленнєвий етикет і культура поведінки, мовленнєвий етикет і лінгвокраєзнавство та ін.) вітчизняними і зарубіжними дослідниками (А. Акішина, А. Богуш, Б. Бажноков, Є. Верещагін, В. Гольдін, Д. Ігнат'єв, О. Земська, В. Костомаров, Н. Лебедєва, М. Мід, Н. Формановська та ін.). Методичний аспект проблеми навчання мовленнєвому етикету розглядається в роботах В. Гольдіна, О. Земської, Н. Лебедєвої, Л. Ступіна та ін. Стійкі формули мовленнєвого етикету, способи їх презентації в процесі навчання російській мові представлені в роботах Н. Васильєвої, Л. Федорової, А. Хотинської. Проблема національної своєрідності мовленнєвого етикету розкривається в роботах Д. Бостекової, П. Веселова, З. Ієвлевої, Т. Ладиженської, Н. Овчинникової та ін.

Мета статті: дослідження сучасних аспектів навчання мовленнєвому етикету студентів-іноземців.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєвий етикет є одним із важливих елементів культури, невід'ємною частиною загальної системи етикетної поведінки людини в суспільстві. Відомі дослідники мовленнєвого етикету розглядають його як: розроблені правила мовленнєвої поведінки, систему мовленнєвих формул спілкування (Л. Введенська, О. Коновалова, Л. Павлова та ін.); використання стійких формул ввічливості, що відносяться до знакової систе-

ми етикету і пов'язані з мовленням (В. Гольдін) та ін.

Згідно з визначенням Н. Формановської, мовленнєвий етикет – це система стійких формул спілкування, що прийняті суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співбесідників, підтримання спілкування у певній тональності відповідно до їх соціальних ролей і рольових позицій, взаємних відносин в офіційній і неофіційній обстановці [7]. Дане визначення мовленнєвого етикету досить повно відображає ситуацію, що склалася.

Таким чином, мовленнєвий етикет – це словесні форми виразу ввічливих відносин, тісно пов'язані з певними моментами ситуації і зумовлені культурним рівнем, статтю, віком, ступенем спорідненості, знайомства учасників комунікації. Однак, зазначимо, що мовленнєвий етикет – це не тільки набір формул, але і прийнята в окремому культурному співтоваристві сукупність вимог до форми, змісту, порядку, характеру і ситуативної доцільності висловів.

Наголосимо, що будь-який акт спілкування має початок, основну частину і завершальну частину. У зв'язку з цим формули мовленнєвого етикету розділяються на 3 основні групи: 1) мовленнєві формули для початку спілкування; 2) мовленнєві формули, які застосовуються в процесі спілкування; 3) мовленнєві формули для закінчення спілкування.

За слушним узагальненням М. Огренич, систему мовленнєвого етикету, який склався у певній національній культурі, представляє сукупність усіх етикетних формул, які визначають основні елементи комунікативних ситуацій: звертання, знайомство, привітання, привертання уваги, побажання, запрошення, комплімент, вибачення, прохання, порада, згода / незгода, прощання, здивування, подяка, співчуття, схвалення, порозуміння, підтвердження, відмова, попередження, застороги тощо [3].

Основна мета навчання мовленнєвому етикету на початковому етапі, переконують сучасні дослідники (Ф. Брульова, Л. Жохова та ін.), – ознайомлення іноземних студентів з формулами мовленнєвого етикету залежно від різних життєвих ситуацій і умов [1; 2 та ін.].

Безумовно, для студента, що навчається в іншій країні, ця проблема надзвичайно актуальна: бідність словника, невміння вибрати потрібну формулу етикету, одноманітність мови роблять необхідним постановку питання про мовленнєвий етикет разом з іншими питаннями мови. Виконати це завдання можна лише в тому випадку, якщо навчання мові будуватиметься як навчання мовленнєвій діяльності, а робота з розвитку мовлення пронизуватиме весь процес навчання; якщо знання про мову і мовлення, одержувані студентами під час вивчення будови мови, будуть відповідно використовуватися на практичних заняттях з мовленнєвого етикету.

Аналіз сучасних досліджень і власний досвід педагогічної діяльності

дозволяють стверджувати, що на заняттях, присвячених мовленнєвому етикету, через багатократне повторення в типових ситуаціях у студентів виробляються стереотип мовленнєвої поведінки, що виражається в стійких виразах, формулах спілкування. Крім того, мета таких занять полягає і в розширенні уявлень іноземних студентів про мовленнєвий етикет, розвиток мовлення і культури спілкування. У результаті – студенти-іноземці не будуватимуть щоразу нові формули, а використовуватимуть готові, які відклалися в мовній свідомості. Адже в цілому мовленнєвий етикет – це зона стійких, стереотипних, комунікативних одиниць мови.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: 1) відбір лінгвістичного матеріалу, що містить формули мовленнєвого етикету за тематичними групами, найпоширенішими в мовленнєвій практиці студентів; 2) аналіз матеріалів із соціолінгвістичної, стилістичної, лінгвокультурологічної позиції; 3) підбір дидактичного матеріалу, який сприяє розвитку культури мовлення і культури спілкування; 4) визначення методичних прийомів навчання, що активізують студентів під час занять, підвищують інтерес до вивчення мовленнєвого етикету.

У мовленнєвій взаємодії стійкі формули мовленнєвого спілкування призначені для впливу на співбесідника, який пов'язаний з прагненням того, хто говорить, продемонструвати своє доброзичливе ставлення до того, хто слухає, повагу до його особистості, і тим самим підтримати міжособистісне спілкування. Дані стійкі формули мовленнєвого спілкування названі одиницями мовленнєвого етикету – це «ситуативно зумовлені, комунікативно-спрямовані, тематично взаємопов'язані і взаємозалежні в рамках діалогічної єдності стійкі формули спілкування» [4]. При цьому співбесідники обирають адекватну форму виразу свого комунікативного наміру залежно від параметрів ситуації спілкування, враховуючи правила ввічливого мовленнєвого спілкування, іншими словами – правила мовленнєвого етикету.

Таким чином, мовленнєвий етикет, так чи інакше, прив'язується до ситуації мовленнєвого спілкування і її параметрів: осіб співбесідників, теми, місця, часу, мотиву і мети спілкування. Перш за все, він є комплексом мовних явищ, орієнтованих на адресата, хоча особистість того, хто говорить (або пише), також враховується. Це може бути найкращим чином продемонстровано на вживанні форм «Ти» і «Ви» в спілкуванні. Загальний принцип полягає в тому, що форми «Ви» уживаються як знак пошани і більшої формальності спілкування, «Ти» – навпроти, відповідають неформальному спілкуванню між рівними. Проте реалізація цього принципу може поставати в різних варіантах залежно від того, як учасники мовленнєвого спілкування співвідносяться за віковою та / чи службовою ієрархією, чи знаходяться вони в дружніх відносинах; від віку і соціального положення кожного з них тощо.

Мовленнєвий етикет виявляє себе по-різному також залежно від теми, місця, часу, мотиву і мети спілкування. Так, наприклад, правила мовленнєвого спілкування можуть відрізнятися залежно від того, є темою спілкування сумні або радісні для учасників спілкування події; існують специфічні етикетні правила, пов'язані з місцем спілкування (фуршет, ділова нарада) тощо.

Необхідно відзначити, що навчаючи іноземних студентів мовленнєвому етикету, мовленнєві ситуації необхідно створювати в сценарії, змодельовати на основі спостережень за повсякденним мовленням студентів-іноземців й оточуючих людей, а також на основі традиційних текстів. Для роботи важливо відбирати переважно ті формули мовленнєвого етикету, які актуальні для студентів у сучасних умовах, а також безеквівалентні формули.

Мовленнєва ситуація, в якій існує мовленнєвий етикет – це ситуація безпосереднього спілкування комунікантів, обмежувана прагматичними координатами «я – ти – тут – тепер», які організовують ядро поля мовних одиниць мовленнєвого етикету. У зв'язку з цим у коло дослідження багатьох науковців потрапляють так звані стійкі формули мовленнєвого спілкування в різних ситуаціях, таких як: прощання, вітання, вибачення, звертання, прохання та ін. (за Н. Формановською).

Отже, розглядаючи комунікативну мовленнєву ситуацію як динамічну систему взаємостосунків тих, хто спілкується (за О. Падучевою), яка спирається на віддзеркалення об'єктів, подій і явищ зовнішнього світу суб'єктом у процесі діяльності з рішення мовленнєвомисленнєвих завдань в даних екстралінгвістичних умовах, акцентуємо на важливості створення на уроках мови комунікативної атмосфери, де мовленнєвому етикету відводиться головне місце. Сила етикету полягає якраз в тому, що він відкриває двері до наших взаємодій. Можна вивчити мовну систему, проте виявитися безпорадним в розмаїтті життєвих ситуацій. Особливо це важливо в наше стрімке століття, коли мовленнєвий етикет ніби пом'якшує емоційні навантаження (стреси), ритуально виступаючи якимось перекидним містком для вступу до контакту і дозволяючи подальше ведення розмови.

Новизна мовленнєвих ситуацій – зміна проблеми обговорення, предметів спілкування, мовленнєвого партнера, умов спілкування, використання різноманітного дидактичного матеріалу, організація уроку і розмаїття прийомів роботи – сприяє мимовільному запам'ятовуванню нових мовленнєвих одиниць.

Ситуацію мовленнєвого етикету, на думку Н. Формановської, складають адресант і адресат, формули етикету, ритуалізовані стереотипи, мотив контактостановлення, сприятлива тональність, контакт тих, хто говорить. Вона допускає, що «мовленнєвий етикет – це функціонально-семантична мікросистема стереотипних одиниць, прив'язаних до шаблонних ситуацій етикету

поведінки, що увібрали параметри ситуації в структуру і значення одиниць» [6, с. 25].

Проте, не дивлячись на те, що для більш швидкого і якісного здійснення міжкультурної комунікації необхідно включати в процес навчання формули мовленнєвого етикету, методика навчання мовленнєвому етикету іноземних студентів припускає й оволодіння нормами спілкування, правилами поведінки, традиційними в культурі.

До теперішнього часу в методиці викладання іноземних мов склалося чітке уявлення про те, що без урахування лінгвокультурологічного аспекту неможливе адекватне засвоєння культурних цінностей країни, мова якої вивчається, успішне оволодіння мовленням на іноземній мові, специфікою узуальної мовленнєвої поведінки [1; 2 та ін.].

На думку Л. Філіппової, навчання мовленнєвому етикету як компоненту іншомовної культури має на увазі оволодіння соціокультурними знаннями й уміннями, які прийнято називати фоновими знаннями і які слід визнати за «компонент змісту навчання» [5]. Це означає, що ті, хто навчаються, повинні одержати знання про специфічні поняття, характерні для всіх членів певної етнічної і мовної спільності і що відображають її культуру, звичаї, традиції та ін.

При навчанні формам мовленнєвого етикету іноземних студентів ефективно використовувати вправи, що включають етикетні формули мовленнєвого спілкування в процес навчання, розроблені на основі порівняльного аналізу форм етикету, що вивчається, і рідного етикету. Комплекс вправ повинен включати наступні типи вправ: полілоги, монологи, складання висловлювань, документів, розмова по телефону, тести, тренінги, рольові і бліц-ігри, візуальні (передача інформації супроводжується ілюстраціями, структурно-логічними схемами тощо), проблемно-пошукові й інші типи вправ, що включають методи активного і творчого навчання.

Використовування інтенсивних методів навчання, націлених на найшвидший результат, таких, як: ролеві ігри, тренінги, комп'ютерні уроки, портфоліо, уроки-конференції, складання таблиць з етикетними словами, дозволяють краще оволодіти мовленнєвим етикетом.

Висновки. Організовуючи систему навчання мовленнєвому етикету, необхідно враховувати, що в житті мовлення завжди включається в діяльність спілкування, а значить іноземний студент повинен знати, до кого, навіщо і за яких обставин він звертається і до якої мовної мети прагне.

Навчання мовленнєвому етикету іноземних студентів, яке припускає оволодіння нормами спілкування, правилами поведінки необхідно: 1) включати в процес навчання формули мовленнєвого етикету, які складають, основу мовленнєвого етикету і характер яких залежить від особливостей спілкуван-

ня; 2) у процесі оволодіння мовленнєвим етикетом важливо враховувати відмінності в культурологічному досвіді іноземних студентів; 3) доцільною методичною основою є створення різних мовленнєвих ситуацій, використання інтерактивних форм навчання.

Таким чином, навчання іноземних студентів основам мовленнєвого етикету дозволяє використовувати знання в мовленнєвій практиці, відчувати себе впевненіше в новому мовному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Брулева Ф. Г. Обучение иностранных студентов русскому речевому этикету / Ф. Г. Брулева // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 7. – С. 20-23.
2. Жохова Л. А. Обучение русскому речевому этикету студентов полиязычных групп неязыковых вузов в аспекте межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жохова Людмила Алексеевна. – М., 2005. – 151 с.
3. Огренич М. А. Формування мовленнєвого етикету в майбутніх економістів в англomовному діловому спілкуванні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / М. А. Огренич. – Одеса, 2011 – 24 с.
4. Соколова Н. Л. Английский речевой этикет : [монография] / Н. Л. Соколова. – М. : Изд-во УДН, 1991. – 90 с.
5. Филиппова Л. В. Обучение студентов педагогического вуза речевому этикету как компоненту иноязычной культуры : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Филиппова Любовь Васильевна. – Ижевск, 2002. – 206 с.
6. Формановская Н. И. Употребление русского речевого этикета / Н. И. Формановская. – М. : Русский язык, 1984. – 192 с.
7. Формановская Н. И. Русский речевой этикет : лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. – М. : Русский язык, 1982. – 126 с.

КАСЬЯН Т.К.,

заведующая кафедрой
изобразительного и декоративно-
прикладного искусства заслуженный
художник Украины, доцент,
Черкасский национальный
университет имени Богдана
Хмельницкого,
г. Черкассы

РАЗВИТИЕ СЕТИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С ОБУЧЕНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ И ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ НА ЕКАТЕРИНОСЛАВЩИНЕ ПОСЛЕ ЗЕМСКОЙ РЕФОРМЫ (1864 г.)

В статье рассмотрено как развивалась сеть учебных заведений, в которых происходило обучение художественному и декоративно-прикладному искусству, на Екатеринославщине после земской реформы в 1864 г.

Ключевые слова: обучение, образование, художественное и декоративно-прикладное искусство, Екатеринославщина, земская реформа.

У статті розглянуто як розвивалася мережа навчальних закладів, в яких відбувалося навчання художньому та декоративно-прикладного мистецтва, на Катеринославщині після земської реформи 1864 р.

Ключові слова: навчання, освіта, художній і декоративно-прикладне мистецтво, Катеринославщина, земська реформа.

The article considers how to develop a network of training institutions trained artistic and decorative arts, Ekaterinoslavschine after Zemstvo reform of 1864.

Kay words: training, education, art and decorative art, Ekaterinoslavka, the Zemstvo reform.

Актуальность темы. Одним из важнейших событий, которое произошло в истории России в 60–70-х гг. XIX в., была Земская реформа. Предпосылкой появления земств, стало широкое либеральное движение среди интеллигенции, активизация которого после отмены крепостного права заставила царское правительство 1 января 1864 г. принять «Положение о губернских и уездных земских учреждениях» [14].

Основой этого Положения была идея самоуправления в Царской России, базирующаяся на земствах как институтах местного самоуправления, власти исходящей от земли, от народа. Поэтому многие исследователи уделяют особое внимание историческому периоду второй половины XIX – началу XX веков в Российской империи.

Анализ публикаций и исследований. Над темой работало много ученых историков, педагогов, художников (В. Липник, I. Захарова, Н. Гуркина, О. Грейг и др.), которые изучали и анализировали итоги земской реформы, но трактовали и оценивали этот период довольно неоднозначно. Многие из исследователей отмечают, что, оказав значительное влияние на экономику, Земская реформа все же имела определенные недостатки и противоречия. Причина этому – стремление сочетать противоположные принципы и взаимоисключающие тенденции.

Тем не менее, граждане и сторонники конституционного строя, воспринимали эту реформу как зарождение демократического строя и активно поддерживали создание земств. В своем справочно-учебном пособии «История образования в России (X–XX века)» Н. Гуркина пишет, что «... отличительной чертой середины столетия стало возникновение широкого общественно-педагогического движения. Вопросы образования и воспитания обсуждались в прессе, в том числе в появившихся в конце 50-х – начале 60-х гг. педагогических журналах, общественность принимала активное участие в распространении образования среди народа [4, с. 20–21].

Эту мысль о широком обсуждении педагогического движения подтверждает исследователь В. Липник. Он отмечает, что «... все материалы и проекты, связанные с реформой школы, были опубликованы в печати и широко обсуждались педагогической общественностью, в университетах, на педагогических советах гимназий и отдельными специалистами. Развернулись дискуссии и в Ученом комитете, в который входили видные ученые-педагоги (Н. Вышнеградский, А. Воронов, П. Чебышев, И. Срезневский и др.). Все материалы обсуждений были опубликованы в 1862 г. под названием «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» [9, с. 53–54].

«Положение» про земство, по мнению современного исследователя И. Захаровой, явилось компромиссным документом, который все-таки имел

большое значение в формировании новых демократичных форм управления государством на долгие годы [5, с. 44–45].

Изложение основного материала. Отмена крепостного права повлекла за собой ряд существенных изменений в экономике и системе управления. Крестьяне, не привязанные больше к помещику, могли свободно перемещаться, создавать свои хозяйства и участвовать в общественной жизни. Для того чтобы новая экономическая система развивалась более активно и эффективно, необходимо было создать такую систему управления, которая бы отвечала местным нуждам и была приближена к экономическим реалиям региона. Ранее же регионы получали приказы из центра, которые зачастую были слишком удалены от реального положения дел. То есть, реформа должна была удовлетворить два основных требования действительности: улучшить местное хозяйство и дать исход запросу на самоуправление, удовлетворив потребность общества.

Предпосылкой появления земств, стало широкое либеральное движение среди интеллигенции, активизация которого после отмена крепостного права заставила царское правительство 1 января 1864 г. принять «Положение о губернских и уездных земских учреждениях» [16]. В соответствии с этим документом в губерниях и уездах впервые создавались выборные от всех сословий органы местного самоуправления – губернские и уездные собрания (распорядительные органы) и земские управы (исполнительные) [6, с. 790]. Они «ни по своей структуре, ни по составу, ни по объему компетенции и пределов власти не походили на существовавшие до реформы бюрократические, сословные учреждения» [2, с. 247].

Земским законодательством преследовались такие цели: 1) введение новых принципов управления в провинции; 2) уступка либеральной части поместного дворянства, стремившегося принимать более активное участие в общественной жизни страны; 3) улучшение центральной властью организации крайне запущенного местного хозяйства и перекладывание финансовых расходов в этой области на органы местного самоуправления.

Главными задачами в области образования явились: увеличение количества образованных людей, которых требовало производство, следовательно, и развитие учреждений начального звена образования, ориентированной на широкие слои малообеспеченного населения; уделялось внимание образованию женщин; создание ремесленных отделов и классов ручного труда, готовившие учащихся к будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить что, не смотря на то, что государственная организация всячески старалась ограничить и контролировать работу земств, последние взяли на себя определенные социально-экономические функции, неся альтруистический заряд и, заполняя прорехи государственной власти, решая

практические задачи местного значения.

В педагогике того времени столкнулись два направления: демократическое и консервативное, демократическая педагогика рубежа XIX – XX веков дала толчок для осознания обществом ценности образования. В среде интеллигенции становилось преобладающим стремление ко всеобщему начальному образованию. Свободный человек со своими интересами, способностями, потребностями ставился в центр образовательного процесса.

К 1914 году земства существовали в 43 губерниях Европейской России. Екатеринославская губерния была образована в 1803 году, как многонациональный край с центром в Екатеринославе (ныне Днепропетровск), «опоясанный с трех сторон Днепром. На возвышенной горе напоминала запорожцу священный Киев, с лаврою и Межигорьем, невольно восхищала и умиляла его душу» [11, с. 40].

Екатеринославская губерния входила в состав Российской империи граничила: на севере с Полтавской и Харьковской губерниями, на востоке – с областью Войска Донского, на юге – с Азовским морем и Таврической губернией, на западе – с Херсонской губернией. Наибольшее протяжение губернии с севера на юг 252 версты, с запада на восток – 463¹/₂ версты. В военно-статистическом обозрении Российской Империи, издаваемом по Высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального Штаба сказано, что Екатеринославщина «по географическому положению своему составляет центральную часть южного края Европейской России» [1; 11; 10].

Уже к 1917 г. насчитывалось около 25 направлений земской деятельности, одно из которых представляет для нас интерес это – народное образование. Судьба земских организаций в народном образовании регулировалась «Положением о начальных народных училищах» от 14 июля 1864 р. [16], которое предоставляло большие возможности для создания широкой сети народных школ. С того времени Министерство народного образования разделило заведывание и ответственность с представителями других общественных ведомств и организаций. Право на открытие школ предоставлялось общественности.

Развитие народного образования в Екатеринославской губернии является неотъемлемым компонентом общих образовательных, экономических и политических процессов, происходивших в Украине в конце XIX – начале XX века. После отмены крепостного права важной потребностью капиталистического развития стало распространение образования, тем более, что крестьянство получило возможность заводить торговые и промышленные предприятия. Огромное количество месторождений угля и других видов топлива, сырья для промышленности обусловили быстрые темпы промышленного и экономического роста региона. Развитие промышленности в губернии нуж-

далось в определенном количестве образованных людей, что обусловило подъем образовательного дела. Так до 1917 года в Российской империи существовали различные формы обучения и воспитания детей и взрослых. Вот перечень только тех учебных заведений, где кроме общего образования и воспитания преподавалось еще рисование и художества:

Приготовительные классы – здесь готовили детей от 8 до 10 лет для поступления в 1-ый класс средних и неполных средних учебных заведений. Имелись при всех гимназиях и уездных училищах. Принимались дети от 8 до 10 лет, умеющие читать и писать по-русски и считать до 1000, а также производить сложение и вычитание над этими числами;

Земские школы – начальные школы, открывавшиеся земствами в сельской местности и находившиеся в их ведении, которые сыграли большую роль в распространении грамотности среди крестьян [3, с. 273–284];

Старообрядческие – начальные школы при общинах и монастырях старообрядцев; обучались и мальчики и девочки; в иных – взрослые;

Воскресные школы – общеобразовательные школы для взрослых: крестьян, рабочих, ремесленников, служащих, занятия в которых проводилось по воскресным дням. Одно из учреждений системы внешкольного образования;

Реальные гимназии – для разграничения реального и классического среднего образования 1871 г. была проведена реформа среднего образования. Реальные гимназии преобразовывались в реальные училища. Они давали четко выраженную профессиональную специализацию, готовили учащихся к практической деятельности;

Главные народные училища и малые народные училища, в которых изучались предметы четвертого и третьего классов главного училища (счет классов шел в обратном порядке и выпускным считался первый класс), и таким образом обеспечивался переход из малого училища во второй класс главного народного училища [8, с. 49];

Малые народные училища, в которых изучались предметы четвертого и третьего классов главного училища (счет классов шел в обратном порядке и выпускным считался первый класс), и таким образом обеспечивался переход из малого училища во второй класс главного народного училища. Обучение объявлялось совместным для мальчиков и девочек и бесплатным. Заступающие на учительскую должность должны были экзаменоваться по преподаваемому предмету и методике обучения. От учителей кроме знания предмета и методики его преподавания требовалась высокая нравственность;

Высшие начальные училища – с четырехгодичным курсом обучения (после трех-четырёхлетней элементарной школы), в учебный план которых включались дополнительно алгебра, геометрия, физика, история, география,

естествоведение, рисование, черчение, пение и гимнастика). Училища открывали в городах (преобразовывая существующие городские училища или создавая новые) и в селах [4, с. 7];

Училище живописи, ваяния, зодчества – Одесское художественное училище. Первым художественным заведением на территории современной Украины была Одесская художественная школа рисования, утвердившаяся впоследствии в статусе художественного училища. Основана – 30 мая 1865 года, директором школы был избран Ф. Мальман, который и составил проект правил школы. Долгое время школа существовала на добровольные пожертвования и не имела постоянного адреса. На протяжении 30 лет решение проблемы местонахождения школы были заботой вице-президента Одесского общества изящных искусств Франца Осиповича Моранди, который находил время и силы для обустройства рисовальной школы [12];

Народные университеты – общедоступные культурно-просветительские учреждения, способствующие повышению культуры и профессионального мастерства трудящихся независимо от образовательного уровня и возраста. Их еще называли крестьянские университеты;

Народные дома представляли собой внешкольные культурно-просветительные учреждения; в них размещались библиотека с читальней, театрально-лекционный зал со сценической площадкой, воскресная школа, вечерние классы для взрослых, хор, чайная, книготорговая лавка. При некоторых домах устраивались музеи, размещали краеведческие экспонаты, передвижные и постоянно действующие выставки [3, с. 273–284];

Особого внимания заслуживает тот факт, что народным образованием было охвачено и женское население губернии. Так, например, создавались рукодельные классы для девочек. Так, в конце XIX века основаны женские рукодельные классы при министерских училищах с. Темрюк и с. Мангуш Мариупольского уезда, в г. Петриковка Новомосковского уезда, в с. Саксагань Верхнеднепровского уезда. Обучение рукоделию проходило по программе, утвержденной попечителем Одесского учебного округа. Представительниц женского пола учили домашнему рукоделию: вязанию, кройке и шитью, вышиванию и т. д. [13, с. 37–78];

Женские гимназии – средние общеобразовательные учебные заведения, которые в Российской Империи делились на принадлежащие Ведомству учреждений Императрицы Марии (Мариинские), гимназии министерства народного просвещения и частные гимназии. В них принимались девочки всех сословий и вероисповеданий, достигших 8 лет. В 1879 г. Была утверждена единая и обязательная для всех Мариинских ж. г. программа обучения [3, с. 48–49].

Науки, составляющие курс учения благородной девицы, следующие:

Закон Божий, история, церковная биография, словесность, чистописание, история, чтение, русский и иностранные языки, география, арифметика и геометрия, логика, психология и этика, физика музыка, рисование и живопись, танцы, женское рукоделие, домашняя экономия или домостроительство, практическая медицина и другие предметы [16, с. 937];

Институты благородных девиц – привилегированные учебно-воспитательные институты для дочерей дворян были учреждены во многих городах Российской Империи, в том числе – Одессе [3, с. 48–49].

Выводы. На основе вышесказанного можно согласиться с существующим мнением, что после принятия земской реформы и в связи с быстрым экономическим, политическим и социальным развитием губерний на рубеже XIX–XX веков стремительно развивалось и образование для всего населения, охватывая все слои и возраста мужчин и женщин так, что «на протяжении существования в дальнейшем советской власти ни одна школа не даст подобного уровня знаний, которые давались в Российской Империи на рубеже XIX–XX веков» [3, с. 16].

При многих позитивных моментах осуществления земской реформы, существовали некоторые противоречия (в частности, финансирование и контроль между различными государственными и общественными органами в системе образования), не позволившие завершить эволюцию сословно-элитарной школы в общедоступную.

Тем не менее, в развитие организации учебных заведений разных типов в Екатеринославской губернии и их соподчинение огромный вклад внесло земство, которое:

- выражало интересы крестьянского населения,
- оказало положительное влияние на содержание и организацию учебного процесса,
- способствовало внедрению новых приемов и методов обучения, тем самым создавая условия для ускоренного развития всей системы народного образования,
- способствовало созданию и расширению сети учебных заведений разных уровней,
- поставило задачу введения всеобщего начального обучения и ее практическую реализацию,
- финансировало образовательные учреждения различных сфер народного образования за счет земского бюджета,
- активно участвовало в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров для народных школ,
- разрабатывало систему мер по повышению материального и правового положения учителей,

- разрабатывало структуру общественного управления школой,
- создавало систему внешкольного обучения взрослого населения.

Пожалуй, не было ни одной такой реформы, где было бы заложено столько возможностей положительного творчества, в котором помимо общеобразовательного обучения, широким фронтом разворачивалось и развивалось художественное и декоративно-прикладное образование.

Список использованных источников:

1. Грейг О. И. Красная фурия, или как Надежда Крупская отомстила обидчикам/О. И. Грейг– М. : Алгоритм-книга, 2008. – 384 с.
2. Военно-статистическое обозрение Российской Империи. Издаваемое по Высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального Штаба. Том XI. Часть 4. Екатеринославская губерния. – СПб. :Тип. Департамента Генерального Штаба, 1850. – 205 с.
3. Гармиза В. В. Подготовка земской реформы 1864 года / В. В. Гармиза. – М. : Изд-во МГУ, 1957. – 264 с.
4. Гуркина Н. К.История образования в России (X–XXвека) : Учеб.пособие / Н. К Гуркина. – СПб. : СПбГУАП, 2001. – 64 с.
5. Захарова І. В. Роль земств у розвитку народної освіти в Україні (1864–1917 рр.) : дис. канд. істор. наук : 07.00.01 / І. В. Захарова.– Черкаси, 2002. – 165 с.
6. Земства і земські установи // Енциклопедія українознавства. – К. :Молоде життя, 1994. – Т. 2. – С. 790–792.
7. Липник В. Н. Школьная реформа в России / В. Н. Липник. // Образование. – М : Про-Пресс. – 2004. –№ 4. – С. 87.
8. Липник В. Н. Школьные реформы в России/ В. Н. Липник // Характеристика реформ школы в дореволюционной России// Образование. – М. : Про-Пресс. – 2003. – № 5. –С. 43–49.
9. ЛипникВ. Н. Школьные реформы в России/В. Н. Липник // Характеристика реформ школы в дореволюционной России //Образование.– М. : Про-Пресс. – 2003. –№ 3. – С. 34–46.
10. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба : [Т. 1]. – СПб. : [Главное управление Генерального штаба]. – 1859. – [Т. 6]: Екатеринославская губерния / сост. Ген. штаба капитан В. Павлович. – 1862. – VII. – 352 с.
11. Материалы для историко-статистического описания Екатериинославской епархии // Церкви и приходы прошедшего XVIIIстолетия. – Вып. 1-ый. – Екатеринослав : Тип. Я. М. Чаусского, 1880. – 573 с.
12. Одесское художественное училище им. М. Б. Грекова :[Электронный ресурс] // ARTRU.INFO. – Режим доступа : artru.info/uch/104.
13. Отчет Екатеринославсой земской управы за 1908 год. // Народное образование. – Екатеринослав : Тип.губернского земства, 1909. – 78 с.

14. Памятная книжка и Адрес-календарь Екатеринославской губернии на 1899 год / Сост. Н. С. Быстрицкий, секретарь Екатеринослав. губернского стат. Комитета. – Екатеринослав, 1889. – 600 с.
15. Положение о губернских и уездных земских учреждениях / СПб., 1864. – 780 с.
16. Положение о начальных народных училищах. Высочайше утвержденное 14 июля 1864 года // Реформы Александра II. – М. : Юридическая лит-ра, 1998. – С. 411–416.
17. Церковные ведомости, издаваемые при правительственном синоде. –1901. – № 26. – 944 с.

КАТКОВА Т.А.,

сарший викладач,

кафедра практичної психології

СЕМЕНОВА Т.А.,

студентка,

спеціальність «Практична психологія»

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького,

м. Мелітополь

ПСИХОДІАГНОСТИКА СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ УЗГОДЖЕНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглянуто проблему вивчення статеворольової узгодженості у ранньому юнацькому віці. Сучасна сім'я є об'єктом пильної уваги з боку різних галузей науки. Багато проблем лежать на стику соціально-психологічного і соціологічного аспектів вивчення сім'ї. Однією з таких сторін сімейного життя є сімейні ролі. Само поняття сімейної ролі як конкретизація соціальних ролей чоловіка, дружини, матері, батька, дітей є по суті соціологічним. Спираючись на нього, соціальні психологи можуть досліджувати «особистісне забарвлення», якого набувають сімейні ролі в конкретному прояві. У повсякденному житті, в практичних справах сумісність означає певне виконання обов'язків в сім'ї, організаторських функцій, керівництва. Таким чином, сумісність в сім'ї пов'язана з розподілом ролей.

Ключові слова: внутрішньосімейні відносини, гендер, подружжя, роль, самоактуалізація, сім'я, сімейна роль.

В статье рассмотрена проблема изучения полоролевой согласованности в раннем юношеском возрасте. Современная семья является объектом пристального внимания со стороны различных отраслей науки. Многие проблемы лежат на стыке социально-психологического и социологического аспектов изучения семьи. Одной из таких сторон семейной жизни являются семейные роли. Само понятие семейной роли, как конкретизация социальных ролей мужа, жены, матери, отца,

детей является по сути социологическим. Опираясь на него, социальные психологи могут исследовать «личностную окраску», которую приобретают семейные роли в конкретном проявлении. В повседневной жизни, в практических делах совместимость означает определенное выполнения обязанностей в семье, организаторских функций, руководства. Таким образом, совместимость в семье связана с распределением ролей.

Ключевые слова: внутрисемейные отношения, гендер, супруги, роль, самоактуализация, семья, семейная роль.

The article deals with the problem of studying gender role consistency in early adolescence. Modern family is the object of attention from various branches of science. Many challenges lie at the intersection of social, psychological and sociological aspects of the study of the family. One of these sides of family life are family roles. The very concept of family roles as concretization of social roles husband, wife, mother, father, children, is essentially sociological. Based on it, the social psychologists can explore "personal color", which acquires the role of the family in a particular manifestation. In everyday life, in the practical affairs of compatibility means certain responsibilities in the family, organizational functions, leadership. Thus, compatibility is associated with the family defined roles.

Key words: family relations, gender, spouse, role, self-actualization, family, family role.

Постановка проблеми. Взаємини з іншими людьми важливі і актуальні для людини будь-якого віку. Проте, особливо значущою представляється їх роль для старшокласників – хлопців і дівчат 14-17 років, які освоюють у взаємодії з однолітками складний світ людських зв'язків, осягають сутність власного «Я», відповідно до «дзеркального» ефекту і одночасно задовольняють потреби в людських зв'язках, в самоствердженні, в прихильності, в самосвідомості, а також в системі орієнтації і об'єкті поклоніння. Проте взаємини з однолітками виконують для хлопців і дівчат ще одну роль. Саме у цих взаєминах відбувається свого роду природна підготовка молоді до майбутнього сімейного життя за рахунок розвитку в спілкуванні з однолітками продуктивних особистісних форм спілкування, які були засвоєні в батьківській сім'ї, або оволодіння цими формами, якщо їх в сім'ї не було. Більш того, дружні взаємини між хлопцями і дівчатами виступають для старшокласників прототипом інтимно-особистісних відносин в майбутньому сімейному житті.

Сім'я створюється між людьми духовно близькими. Це люди, які люблять один одного. І їх фізіологічна любов доповнює гамму плотських і духовних відносин, що існує між ними. За таких умов і створюється та гармонійна єдність біологічного, психологічного і соціального, яка повинна бути властива відносинам між подружжям в кожній сім'ї.

Мета статті полягає в експериментально-діагностичному вивченні уявлень старшокласників про свою роль в їх майбутній сім'ї; ухвалення або неприйняття ними положення про розподіл ролей їх батьками.

Результати теоретичного дослідження. Існує таке поняття як сумісність, «єдність душ», яка є постійною метою в сімейному житті. Її можна досягти, доклавши певні зусилля, проявивши особистісні здібності і властивості. У повсякденному житті, в практичних справах сумісність означає певне виконання обов'язків в сім'ї, організаторських функцій, керівництва. Таким чином, сумісність в сім'ї пов'язана з розподілом ролей.

Роль – це сукупність вчинків і властивостей, пов'язаних з даним положенням людини в суспільстві і сім'ї. Щодня удома, на роботі, в магазинах, на підприємствах побутового обслуговування, під час відпочинку ми виконуємо безліч таких ролей. У закордонній і вітчизняній педагогічній літературі аналізуються особливості підготовки молоді до сімейного життя (В. Сухомлинський, І. Кон, А. Петровський, В. Крупін, А. Харчев, І. Дубровина, І. Гребенников, А. Ковальов, В. Кравець, З. Ейдемільер, Б. Зільберман, Р. Кемпбелл, Р. Річардсон, К. Роджерс та ін.).

Дослідження психологічних проблем гендеру, що спостерігається в останні роки (Т. Говорун, С. Голод, А. Деркач, О. Донченко, Л. Карамушка, З. Карпенко, О. Кікінеджі, І. Кон, В. Крисько, Л. Орбан-Лембрик, В. Татенко, Т. Титаренко), спрямоване на з'ясування сукупності умов, які забезпечують розкриття творчого потенціалу особистості з урахуванням специфічних чинників гендерної соціалізації і стратегічного вектора самоактуалізації, що вимагає від людини андрогінного мислення й поведінки.

Сімейна роль – це перелік неписаних правил і норм поведінки кожного з подружжя. Уявлення про сімейні ролі у кожного з нас формується поступово під впливом прикладу батьків і знайомих, еталонів поведінки, що існують в різних соціальних групах, за допомогою засобів масової інформації. Розподіл ролей між подружжям – далеко не єдина характеристика ролевої структури сім'ї. Існує ряд інших параметрів, облік яких може в принципі сприяти повнішому опису внутрішньосімейних відносин. Феномен ролевої влади в сім'ї тісно пов'язаний з сімейною владою в цілому [1].

Розподіл влади між подружжям характеризує те, наскільки кожен з них відповідає за ухвалення і реалізацію рішень в різних сферах функціонування

сім'ї. Можна припустити і таку ситуацію, коли реалізацією ролі займається один із подружжя, а владою в ній володіє інший [3].

Результати досліджень в галузі гендеру переконливо доводять, що особливості чоловічої і жіночої статево-ролевої ідентифікації відображаються на становищі людини у суспільстві, її особистому і професійному життєвому шляху. Дослідження продемонстрували, що спосіб жіночого саморозуміння і самоусвідомлення суттєво відрізняється від чоловічого. В той час як хлопці виявляють тенденцію до розуміння себе як відособлених, автономних істот, дівчата тяжіють до усвідомлення себе як істот взаємопов'язаних, котрі залежать одна від одної. Процес самоактуалізації ґрунтується на послідовних свідомих виборах – це безперервний ланцюг актів самореалізації, в яких проявляється сутнісне прагнення людини стати такою, якою вона може стати.

Останнім часом в роботах зарубіжних дослідників головними предметами аналізу є чинники і наслідки, по-перше, ухвалення жінкою ролі годувальника сім'ї, по-друге, участі чоловіка у веденні господарства і виховання дітей. У дослідженні були виділені ряд чинників, що впливають на «вибір» сім'єю того або іншого способу ролевої взаємодії, а також на традиційність/егалітарність ролевих установок. Це, наприклад, соціально-демографічні чинники, приналежність до соціального класу, стадія сімейного циклу, факт роботи дружини і так далі [1].

Логічним доповненням вивчення чинників, що впливають на ролеві відносини в сім'ї, є аналіз зарубіжними авторами свого роду «наслідків» обраного сім'єю ролевого зразка. У проведених дослідженнях показані негативні наслідки традиційної ролевої моделі і для жінок, і для чоловіків (Голдберг Н., Сканцоні Дж., Фоке Г.Л. та ін.), продемонстровані труднощі, з якими стикаються сім'ї, що прийняли егалітарний зразок розподілу ролей (Раппопорт Р., Бергер М. та ін.), виявлений вплив сфери ролевих відносин на задоволеність подружжя своїм шлюбом. Виявлено, що значення тієї або іншої ролевої моделі для подружжя багато в чому визначається узгодженістю їх ролевої взаємодії, ідеалів і очікувань [1].

Для соціально-психологічного аналізу ролей в сім'ї першорядне значення має висновок вітчизняних і зарубіжних дослідників про невизначеність норм, регулюючих в даний час шлюбно-сімейні, зокрема ролеві, відносини. Така ситуація ставить перед сім'ями ряд соціально-психологічних проблем. Кожному партнерові в сім'ї в цілому доводиться «обирати» який-небудь зразок ролевої взаємодії з безлічі тих, що існують.

Система підготовки підростаючого покоління до створення в майбутньому своєї сім'ї, до виконання подружніх і батьківських обов'язків, до виховання дітей, ґрунтується на таких загальнопедагогічних принципах: зв'язок з життям, комплексність і взаємозв'язок всіх факторів, що формують особистість,

єдність виховання, навчання й розвитку; співдружність вихователів і вихованців, що включає їх паритетне співробітництво й сполучення педагогічного керівництва з розвитком активності, самодіяльності й ініціативи вихованців, активізації їхнього самовиховання; систематичність і послідовність виховання; облік вікових і індивідуальних особливостей особистості [4, с.24].

При визначенні змісту й методики виховання сім'янина повинні враховуватися також вимоги суспільства до становлення й розвитку особистості, до характеру шлюбно-сімейних відносин. Серед них найважливішими є: вимоги суспільства до сім'ї; зміна способу життя; міжособистісні відносини чоловіка та жінки, батьків і дітей.

Виходячи з методологічних і теоретичних посилок, з огляду на зазначені вище вимоги, дані досліджень, можна затверджувати, що підготовка підростаючого покоління до сімейного життя повинна включати наступні основні аспекти: загально-соціальний, етичний, правовий, психологічний, фізіолого-гігієнічний, педагогічний, естетичний, господарсько-економічний.

Всебічне виховання сім'янина здійснюється під впливом різних соціально-педагогічних факторів. Багато дослідників, підкреслюючи багатофакторний характер зазначеного процесу, виділяють серед них сім'ю, школу, суспільство однолітків, художню літературу, засоби масової інформації, громадськість. Процес виховання сім'янина, як і будь-який інший подібний процес, являє собою сукупність виховних взаємодій.

Найважливіше значення в зазначених взаємодіях має не тільки вплив на вихованця, але і його відповідна реакція. Вона теж не залишається незмінною – міняється, розвивається. Все це не можна не враховувати, організувати роботу з учнями [2, с.57].

Таким чином, підготовка школярів до сімейного життя являє собою комплекс всебічних взаємодій школярів з батьками, учителями, однолітками, з іншими людьми, із засобами культури й масової інформації. У результаті цієї взаємодії відбувається усвідомлення учнями особливостей взаємин, розвиток відповідних почуттів, формування подань, поглядів, переконань, якостей і звичок, пов'язаних з готовністю до шлюбу й сімейного життя. Розглянута проблема має пряме відношення до батьків.

Методика та процедура дослідження. У нашому дослідженні, експериментальною базою якого стала гімназія № 19 м. Мелітополя, було виявлено відмінності у відповідях старшокласників жіночої та чоловічої статі. В експерименті прийняли участь 37 учнів 11-х класів. Для реалізації завдань дослідження підготовлено психологічний інструментарій: «Самоактуалізаційний тест» (Л. Гозман, М. Кроз) [6], «Вимірювання установок в сімейній парі» (Ю.Е. Альошина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовська) [7], «Визначення функціонально-рольової узгодженості» (Ю. Альошина, Л. Гозман, Е. Дубовська). З метою

Таблиця 1.

Гендерні особливості середніх показників відношення старшокласників до основних сфер сімейного життя.

Учні	Назва шкал опитувальника «Вимірювання установок в сімейній парі»									
	відношення до людей	альтернатива між почуттям обов'язку і задоволенням	відношення до дітей	автономність або залежність подружжя один від одного	відношення до розлучення	відношення до любові романтичного типу	значення сексуальної сфери	відношення до «забороненості сексу»	відношення до устрою сім'ї	відношення до грошей
Дівчата	10,9	13,0	10,0	11,9	11,9	12,3	10,3	10,1	11,6	10,4
Юнаки	11,3	13,3	9,0	14,0	12,0	12,0	10,8	12,25	10,5	12,5

вивчення гендерних особливостей самоактуалізації школярів було проведено методику САТ.

Аналіз результатів дослідження.

Дослідження продемонстрували, що спосіб жіночого саморозуміння і самоусвідомлення суттєво відрізняється від чоловічого. В той час як хлопці виявляють тенденцію до розуміння себе як відособлених, автономних істот, дівчата тяжіють до усвідомлення себе як істот взаємопов'язаних, котрі залежать одна від одної. Це знаходить вираження в тих відмінностях, через які юнаки і дівчата приймають моральні рішення. У процесі традиційного вихо-

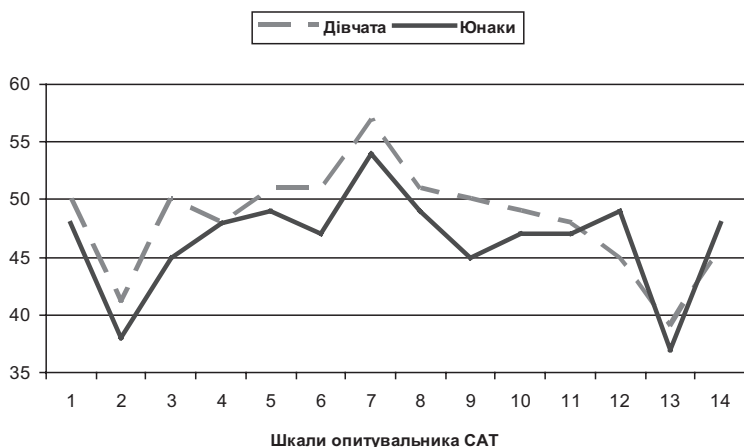


Рис. 1. Гендерні особливості самоактуалізації особистості старшокласників.

вання від юнаків очікується більша частота вияву «маскулінної» поведінки, а дівчата мають демонструвати «ремінну» поведінку.

Старшокласники орієнтовані на отримання задоволення від життя (75 % юнаків, 86 % дівчат) і ще не зовсім готові узяти на себе обов'язки шлюбного партнера. Більшість випускників (100% юнаків, 67 % дівчат) погоджуються, що діти важливі в житті кожної людини, але вони поки що неготові до цього. Також виявлена група дівчат (28%), які вже сьогодні готові узяти на себе роль матері.

Аналіз показників самоактуалізації особистості старшокласників різної статі, показує, що середній рівень їхньої самоактуалізації знаходиться у межах норми (48 балів). Проте, існують деякі відмінності. Дівчата мають вищий рівень самоактуалізації особистості (50 балів), ніж юнаки – 46 балів.

Позначення на рисунку. По горизонталі: 1-Компетентність в часі; 2-Підтримка; 3-Ціннісні орієнтації; 4-Гнучкість поведінки; 5-Сензитивність; 6-Спонтанність; 7-Самоповага; 8-Самоприйняття; 9-Погляд на природу людини; 10-Синергійність; 11- Прийняття агресії; 12-Контактність; 13-Пізнавальні потреби; 14-Креативність. По вертикалі: кількість набраних Т-балів.

Аналіз гендерних особливостей самоактуалізації особистості старшокласників показав більш високий рівень самоактуалізації у дівчат (50 балів) ніж у хлопців (46 балів). Найбільші відмінності виявлено за такими компонентами самоактуалізації як «ціннісні орієнтації», «погляд на природу людини», «спонтанність», «контактність», «підтримка» та «самоповага».

Проведений аналіз відповідей випускників школи показав, що загалом вони мають уявлення про основні сфери сімейного життя. Причому ці знання відповідають середньому та високому рівню орієнтації в цьому питанні.

Аналіз розподілу ролей старшокласниками показав наявність трьох груп: учні, які орієнтуються на батьківську сім'ю (33 %); учні, які не приймають положення розподілу ролей в батьківській сім'ї (58 %); змішана група (9 %).

Було відмічено, що у тих досліджуваних, у яких батьки виконують сімейні ролі більш-менш рівномірно, розподіл ролей в їх майбутній сім'ї представляється майже таким же. У дівчат була відмічена тенденція за роль відповідального по догляду за дітьми. Ті дівчата, які беруть активну участь у виконанні сімейних обов'язків хочуть, щоб їх дитина виконувала ту ж роль.

Що стосується окремих ролей, то нам би хотілося зупинитися на ролі любовного партнера. Ця роль ще не зовсім розуміється учнями, особливо в батьківській сім'ї. У своїй же майбутній сім'ї більшість хоче, щоб ця роль розподілялася рівномірно.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У сучасній вітчизняній психології самоактуалізація визначається через категорію опредметнення, а саме як свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення

сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності. Потреба у самоактуалізації, динаміка самоактуалізації виявляються нерозривно пов'язаними із такими внутріособистісними процесами та явищами як самопізнання, самоставлення, самодетермінація, самосвідомість, саморозвиток, самовизначення. Виявлено, що значення тієї або іншої ролєвої моделі для подружжя багато в чому визначається узгодженістю їх ролєвої взаємодії, ідеалів і очікувань. Виявлені нами гендерні особливості процесу самоактуалізації особистості старшокласників, їх уявлення про основні сфери сімейного життя та розподіл ролей в їх майбутній сім'ї будуть корисними У роботі вчителів-предметників, класних керівників та батьків при сприянні особистісному зростанню учнів старших класів та їх підготовці до сімейного життя. Отримані результати можуть бути використані У роботі практичного психолога системи освіти під час проведення консультативної, профорієнтаційної, корекційної та інших видів своєї діяльності.

Список использованных источников:

1. Весельницкая Е. Женщина в мужском мире. / Е. Весельницкая – Санкт-Петербург. «ИМПАКС», 2003. – 125 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та інші. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Говорун Т.В. Сучасне юнацтво: проблеми статевої самоідентифікації // Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка. – 1998. – Вип. 5. – С. 68-72.
4. Крановский А.П. О подростках. Содержание возрастного, полового и психологического в личности младшего и старшего подростка. А.П. Крановский – М: Педагогика, 1999. – 272 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 2004. – 480 с.
6. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 490 с.
7. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Учебное пособие / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. – Изд-во Московского ун-та, 1999. – С. 80-88.

КОЖУХАР Ж.В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
інформатики,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ З ФОРМУВАННЯ НАУКОВО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*У статті проаналізовано проблему організації самостійної роботи майбутніх учителів інформатики з формування науково-пізнавальної компетентності. Визначено етапи (мотиваційно-рефлексивний, інформаційно-перетворювальний, продуктивно-креативний) та система різнорівневих завдань щодо організації самостійної роботи майбутніх учителів інформатики Розглянуто роль самостійної роботи в процесі формування науково-пізнавальної компетентності майбутнього вчителя інформатики.
Ключові слова: компетентнісний підхід, науково-пізнавальна компетентність, самостійна робота.*

В статье проанализирована проблема организации самостоятельной работы будущих учителей информатики при формировании научно-познавательной компетентности. Определены этапы (мотивационно-рефлексивный, информационно-преобразующий, продуктивно-креативный) и система разноуровневых заданий при организации самостоятельной работы будущих учителей информатики. Рассмотрена роль самостоятельной деятельности в процессе формирования научно-познавательной компетентности будущего учителя информатики.

Ключевые слова: компетентностный подход, научно-познавательная компетентность, самостоятельная работа.

In the article the problem of the organization of independent work of future teachers of computer science in the formation of cognitive competence is analyzed. The stages (motivational-reflective, infor-

mation and converts, productive-creative) and the system of multi-level jobs in the organization of independent work of future science teachers are found out. The role of independent activity in the process of scientific and cognitive competence of the future teacher of computer science is investigated.

Key words: *competence-based approach, cognitive science and competence, independent work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Здатність сучасного педагога до науково-пізнавальної діяльності виступає чинником інноваційного розвитку вітчизняної освіти, оновлення видів організації навчально-виховного процесу, передумовою реалізації інтелектуальних можливостей кожного школяра. Особистісно-професійні ресурси, у цьому відношенні, саме вчителів інформатики зі сформованою науково-пізнавальною компетентністю важко переоцінити, оскільки він відзначається професійною спроможністю до підвищення якості освіти, впровадження новітніх освітніх технологій, розробки авторського науково-методичного забезпечення навчального процесу. Самостійна робота є одним з принципово важливих напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки вона відповідає такому пріоритету активізації наукового пізнання, як «особистість є зростання» (за висловлюванням С. Гессена) і дозволяє забезпечити постійне самозростання та самовдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць свідчить, що досліджувана проблема вивчалася в таких напрямках: методологічні засади пізнавальної діяльності (В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, В. Гриньова, В. Давидов, І. Зязюн, Е. Кабанова-Меллер, В. Кремень, В. Лозова, Н. Менчинська, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, В. Радул, О. Савченко, М. Солдатенко, О. Сухомлинська); професійне становлення вчителя інформатики (В. Биков, М. Жалдак, О. Єршов, М. Золочевська, В. Лапінський, М. Лапчик, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, М. Рафальська, Є. Смирнова-Трибульська, О. Спірін, А. Столяревська). Однак, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду зазначив, що проблемі організації самостійної роботи майбутніх учителів інформатики приділяється недостатньо уваги.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття структури організації самостійної роботи та системи різнорівневих завдань з формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проведене нами наукове дослідження,

уможливорює визначення поняття «науково-пізнавальна компетентність майбутнього вчителя інформатики» як *спроможності особистості на основі сформованих мотивів і цінностей науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики та системи знань про закономірності її розгортання виконувати науковий пошук з метою підвищення ефективності навчальної діяльності учнів.*

Досягти високого рівня сформованості науково-пізнавальної компетентності у студентів є можливим, якщо впровадити в професійну підготовку майбутніх учителів інформатики такі *педагогічні умови*: формування у студентів цінностей науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики та інтересу до неї; формування у майбутніх педагогів системи знань та вмінь, зорієнтованих на набуття досвіду дослідницької роботи в сучасному інформаційному середовищі.

Аналіз наукових праць [3; 4; 5; 6] з досвіду організації самостійної діяльності свідчить, що потенціал самостійної роботи в оволодінні науково-пізнавальною компетентністю полягає в такому: забезпечення можливості індивідуально спрямованого планування розвитку окремих якостей у вільний час, що відповідає пріоритетним орієнтирам особистості; створення єдиного для окремого студента проекту його самозростання як професіонала; можливість деталізації цього проекту, що дозволяє реалізувати його кожний крок; інтенсифікація креативних сил студента завдяки диференціації педагогічних підходів; позитивна мотивація самостійної роботи через осмислення її доцільності. В свою чергу, сформована науково-пізнавальна компетентність як інтегративна якість особистості забезпечує можливість її самостійної пізнавальної діяльності, творче ставлення до процесу навчання та праці, високу продуктивність освіти впродовж життя, виховання здібностей до самовизначення, соціальної адаптації, самореалізації в аспекті не лише педагогічної діяльності з викладання інформатики, але й в сучасній інформаційно-технологічній галузі.

До структури самостійної роботи студентів (за спеціальністю 6.040302* «Інформатика») з нормативної навчальної дисципліни «Педагогіка» нами було включено систему різнорівневих навчальних завдань, що активізували прагнення пізнавати нове, оволодівати професійно значущою інформацією, оцінювати значення науково-пізнавальної компетентності у професійному становленні вчителя інформатики.

Завдання із самостійної роботи за такою педагогічною умовою, як формування у студентів цінностей науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики та інтересу до неї, дозволяють сформулювати не лише стійкий інтерес, цінності пізнання, творчості, але й суттєво впливають на оволодіння знаннями й вміннями науково-пізнавальної діяльності. Це пояснюється тим, що, як наголошують науковці (Л. Журавська, Н. Кічук, М. Князян, П. Лушин,

О. Максимович, О. Павленко, Н. Падун, П. Підкасистий), самостійна робота (виходячи з того, що вона є самокерованою, виконується без сторонньої допомоги, активізує аналітичне, критичне мислення, креативний потенціал особистості) дозволяє зацікавити студента науково-пізнавальною діяльністю та задіяти його інноваційно-творчі можливості, мобілізувати дослідницьку позицію [3; 6].

Розроблені нами різнорівневі завдання впроваджувалися відповідно до етапів, котрі передбачали активізацію інтересу студентів до науково-пізнавальної діяльності, формування у них цінностей пізнання, сприяли осмисленню ролі науково-пізнавальної компетентності як системоутворювальної в його професійній підготовці.

Першим етапом організації самостійної роботи був *мотиваційно-рефлексивний*, протягом якого студентам пропонувалися завдання на активізацію роздумів про філософсько-методологічну суть пізнання, роль науково-пізнавальної компетентності в професійному самоствердженні вчителя інформатики, засоби самоздійснення через розуміння сенсу наукового знання, шляхи розширення простору життя завдяки участі в науково-пізнавальній діяльності тощо. Метою організації самостійної роботи було формування інтересу у студентів до науково-пізнавальної діяльності, ціннісного ставлення до науково-пізнавальної компетентності.

На другому етапі – інформаційно-перетворювальному – передбачалося впровадження самостійних завдань на моделювання певної інформації; аналіз, характеристику, оцінку якості та прогностичних можливостей певних технік формування науково-пізнавальної компетентності; висунення переліку основних рис досліджуваного феномена, формулювання методів його діагностики; виокремлення необхідних і достатніх умов його функціонування в педагогічній реальності.

На третьому етапі організації самостійної роботи – *продуктивно-креативному* – впроваджувалися завдання на створення певних підходів до розв'язання проблемної ситуації, прирощення соціально-актуальної інформації; розробку багатьох варіантів схематизації процесу розгортання явища, котре вивчається студентом; окреслення моделей екстраполяції оригінальних ідей; підбір формату, змісту й технології оптимізації розвитку особистості дитини на уроках інформатики; інтегрування новітньої інформації з підвищення ефективності впровадження стратегій і тактик навчання школярів.

Окресленим етапам організації самостійної роботи відповідали три рівня завдань. Вони впроваджувалися як основа для організації дискусій (на лекційних і практичних заняттях); третій рівень завдань доцільно використовувати і як індивідуальні навчально-дослідні завдання.

Нами було обрано саме навчальну дисципліну «Педагогіка» для форму-

вання цінностей науково-пізнавальної діяльності та інтересу до неї у зв'язку з тим, що саме у межах цієї дисципліни є можливим закласти основи професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, його науково-педагогічного світогляду, ознайомити з провідними сенсовими орієнтирами педагогічної професії.

Задля посилення інтересу до діяльності вчителя інформатики, його пізнавальної творчості нами було впроваджено такі завдання мотиваційно-рефлексивного етапу, як-от: здійснити *письмовий аналіз* можливостей оптимізації науково-дослідної праці сучасного вчителя-практика; написати *роздум-самоаналіз* «Цінності пізнання, творчості, самозростання в моїй життєдіяльності», *твір* «Значення науково-пізнавальної компетентності в професійному самовдосконаленні вчителя інформатики»; написати *есе* «Науково-дослідна діяльність сучасного вчителя-практика: актуальність, проблеми, перспективи», «Науково-пізнавальна компетентність як база професійного зростання сучасного директора школи»; презентувати Ваші ідеї щодо цих проблем на семінарських заняттях за темами «Методика педагогічних досліджень», «Наукові засади внутрішкільного управління»; проведіть *дискусії* в академічній групі.

Результатом упровадження цих завдань була активізація прагнень майбутніх учителів інформатики до творчості, до пізнання нового як передумови професійного саморозвитку; студенти усвідомили значущість науково-пізнавальної компетентності як базису їхньої інноваційної культури.

Запропоновані нижче завдання I рівня були спрямовані на осмислення студентами значущості оволодіння науково-пізнавальною компетентністю як передумовою реалізації своєї креативності, її ролі в індивідуальній морально-ціннісній концепції особистості майбутнього вчителя інформатики, наприклад:

- на думку І. Беха, пріоритетними ціннісними орієнтаціями є гідність, совість, повага, самоповага, добротворення тощо. Науковець висуває поняття культури гідності; наголошує на необхідності проведення глибокої рефлексії. І. Бех наполягає на виявленні прагнення до особистісного вдосконалення, завдяки чому людина має змогу допомагати іншим у їхніх бажаннях виявляти свій потенціал, розвивати себе в соціумі, задовольняти розумні потреби. Здійснити аналіз окреслених вище ідей та висловіть, яким чином сформована науково-пізнавальна компетентність учителя інформатики дозволяє реалізувати цей принцип;
- на думку педагогів (В. Гриньова, Н. Ткачова) та психологів (І. Бех, А. Деркач) базовими мотивами є свобода як прагнення до самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку, справедливість, благородство,

відданість, патріотизм. Висловіть Вашу думку, яким чином окреслені цінності реалізуються в науково-пізнавальній діяльності вчителя інформатики.

На інформаційно-перетворювальному етапі організації самостійної роботи в процесі викладання навчальної дисципліни «Педагогіка» студенти досліджували суть наукових феноменів, аналізували їхні функції, пропонували варіанти їх визначення, здійснювали порівняльний аналіз різних наукових позицій, наприклад:

- здійсніть аналіз поняття «пізнавальна активність» за різними науковими позиціями (Т. Алексєєнко, В. Лозова); розкрийте його компоненти, якщо науковці під пізнавальною активністю розуміють складну системну властивість суб'єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього прояву пізнавальної діяльності: пізнавальну самостійність, пізнавальну ініціативність, а також повноту й мобільність знань, умінь і навичок учня у сфері реалізації цієї активності. При цьому, пізнавальна самостійність, з позиції Т. Алексєєнко, визначається за ступенем прояву вміння розпізнавати, визначати й розв'язувати суперечності, що виникають у ході навчальної діяльності студентів, а пізнавальна ініціативність є вираженням бажанням виконувати нові завдання без примусу, є свідомим потягом до самоосвіти, самостійного збільшення обсягу знань, опрацювання додаткової літератури. Визначте концепт цього поняття, системність упорядкування його складників. Чи згодні ви з підходом науковця щодо необхідності розгляду суті пізнавальної активності через аналіз якостей, котрі виявляються в пізнавальній діяльності? Окресліть суть поняття «пізнавальна активність», виходячи із суті феномена «пізнавальна діяльність». Схарактеризуйте запропоновані вище дефініції «пізнавальна самостійність», «пізнавальна ініціативність». Яким ще чином можна визначити вияви пізнавальної самостійності й ініціативності? Які ще феномени, окрім окреслених вище, полягають в основі пізнавальної активності?

Оскільки важливою вимогою в професійній діяльності вчителя інформатики є розробка й упровадження проектів, педагогічних технологій з використанням інформаційно-комунікаційних засобів навчання, освітніх ресурсів, нами були створені завдання на виявлення студентами суті термінів «проект», «технологія», їхніх типів, класів, функцій, що дозволяє активізувати інтерес до науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики, оволодіти такими сегментами знань, як наукові підходи щодо оптимізації навчання учнів на уроках інформатики:

- чи згодні ви з позицією А. Новикова, Д. Новикова, що проект – це

завершений цикл продуктивної діяльності. За яких умов проект може так характеризуватися? Проаналізуйте визначення, запропоноване А. Новиковим, Д. Новиковим щодо суті проекту: це є обмежена в часі цілеспрямована зміна окремої системи з встановленими вимогами щодо якості результатів, можливими лімітами витрат ресурсів та специфічною організацією. Тип проекту визначається за основними сферами діяльності, в яких він здійснюється: технічний, організаційний, економічний, соціальний, освітній, змішаний. Клас – за складом і структурою проекту та його предметною сферою: монопроект (окремий проект різного виду й масштабу), мультипроект (комплексний проект, що складається з декількох монопроектів та потребує складного управління), мегапроект (цільові програми розвитку регіонів, галузей, що представлено за допомогою монопроектів та мультипроектів). Кілька ступенів розвитку проекту складає цикл, який, у свою чергу, поділяється на фази, фази – на стадії, стадії – на етапи. Назвіть концепт цього поняття, окресліть функції проектів, їхню типологію та класифікацію. Порівняйте це визначення з іншими, запропонованими у довідкових джерелах; зверніть увагу, що в словнику сучасної української мови за редакцією В. Бусела проект визначено як сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів; попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження; задуманий план дій; задум, намір.

Після цього студенти мали сформулювати власне визначення термінів «проект», «освітній проект», «навчальний проект», «виховний проект», назвати функції кожного з видів, дати повну компаративну характеристику, здійснити порівняльний аналіз суті терміну «технологія» за різними науковими джерелами.

Виявилось доцільним запропонувати майбутнім учителям інформатики розкрити зміст понять «методика» і «технологія», визначивши їх взаємозалежність. Студенти мали побудувати загальну схему суті феномена «технологія» з урахуванням специфіки різних наукових позицій, синтезуючи їх та виокремлюючи найбільш значущі положення, розробити *«Щоденник формування науково-пізнавальної компетентності студента»*, який містить аналіз суті наукових понять, їхніх характеристик, функцій та процедур розгортання.

Результатом виконання завдань інформаційно-перетворювального етапу було активне виявлення прагнення студентів пізнавати новий матеріал, пов'язаний з організацією навчального процесу на уроках інформатики, вдосконалюючи себе, розширюючи власний фонд знань.

Завдання III рівня, а саме креативно-продуктивного етапу організації

самостійної роботи, передбачали оволодіння особистісно й професійно значущою науковою інформацією в процесі розробки деяких підходів до організації дослідницької діяльності учнів.

Саме тому студенти мали розробити систему засобів активізації колективної дослідницької роботи класу на уроках інформатики; утворити програму проведення позааудиторних навчально-виховних заходів, що оптимізують засвоєння учнями матеріалу навчальної дисципліни «Інформатика», розробити презентацію, провести конкурс й обрати найбільш цікаві програми; виявити критерії та обґрунтувати показники сформованості наукового світогляду учнів; висловити свою згоду (або ні) щодо наукового положення К. Романова про трьохщабельність змісту освіти, де верхній щабель представлений духовно-моральною освітою, середній – науковою соціально-гуманітарною і природничо-науковою освітою, нижній – технологічною освітою (це є вихід освіти в реальне життя). Якщо студент не згодний, він мав спростувати цю ідею та утворити власну ієрархію знань, що відбивають зміст освіти.

Підлягала колективному обговоренню й позиція А. Хуторського, який наголошував, що саме в евристичному типі навчання підвищується динаміка особистісного освітнього прирощення учня, оскільки учень переосмислює, добудовує та драматизує свій результат. Студенти наводили протилежну думку, порівнювали різні типи навчання з позиції активізації інтересу до вивчення навчальної дисципліни «Інформатика» (програмовий, евристичний, дослідницький, ілюстративний тощо).

Наприкінці майбутні педагоги розробляли ієрархізовану модель мотиваційних утворень учня, виходячи з положення І. Бєха щодо чинників розвитку особистості. Науковець зазначає, що психічними чинниками розвитку доцільно розглядати такі: потреби, які особистість хоче задовольнити; ідеали й перспективну мету, досягти яких вона прагне, та інтереси й мотиви, якими вона керується, досягаючи їх. Після цього студенти утворювали систему засобів формування мотиваційного компонента навчально-дослідницької діяльності учнів відповідно до ієрархізованої структури мотиваційної сфери особистості.

Після виконання завдань продуктивно-креативного етапу організації самостійної роботи спостерігалася зростання інтересу студентів до науково-пізнавальної діяльності, майбутні вчителі інформатики могли розв'язувати певні проблеми, долати перепони, вирішувати суперечності, що й сприяло підвищенню інтелектуальної активності студентів, розширенню знань також і когнітивно-теоретичного компонента науково-пізнавальної компетентності студентів та оволодінню вміннями пошуково-творчого блоку (а саме, розробка та впровадження засобів підвищення ефективності навчально-пізнавальної роботи учнів).

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок. Формування науково-пізнавальної компетентності засобами самостійної роботи дозволяє забезпечити якісну підготовку творчих педагогів, здатних до новаторської діяльності, підготовки та розроблення дослідницьких проєктів та подальшої їхньої реалізації в педагогічній практиці. Перспективи дослідження полягають у розробці та впровадженні технології активізації творчих можливостей майбутніх учителів інформатики через дослідницьку діяльність, виявлення впливу науково-пізнавальної компетентності на професійну успішність педагогів-практиків.

Список використаних джерел:

1. Асаинова А. Ж. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе обучения информатике [Електронний ресурс] / А. Ж. Асаинова. – Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/102212>
2. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська // Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. – Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: 36. наук. праць / НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2009. – № 7 (14). – С. 5-12.
3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис.... доктора пед. наук : 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл : 2007. – 445 с.
4. Малихін О. Аспектний аналіз категорій «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність» у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів / О. Малихін // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 25-29.
5. Морзе Н. В., Золочевська М. В. Методична підготовка майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів навчання/ М. В. Золочевська, Н. В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №3 (17). Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
6. Пидкасистий П. І. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

КОРЧОВА О.М.,
аспірант,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

РИТОРИКА В КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Окреслено роль риторичної освіти як одного з ефективних шляхів практичного втілення гуманізації в євроінтеграційному освітньому поступі України. З метою визначення риторики як лінгвокультурологічної науки й навчальної дисципліни про теорію та практику красномовства здійснено спробу дослідження корелятивно-змістової залежності лексем «красномовство», «ораторське мистецтво», «риторика». Доведено існування парадигматичних відношень смислової подібності аналізованих понять, що обумовлені експліцитною семою «комунікація» та імпліцитною семою «культура».

Ключові слова: євроінтеграція, риторична освіта, риторика, красномовство, ораторське мистецтво.

Обусловлена роль риторического образования как одного из эффективных направлений практического воплощения гуманизации в евроинтеграционном образовательном движении Украины. С целью определения риторики как лингвокультурологической науки и учебной дисциплины о теории и практике красноречия предпринята попытка исследования коррелятивно-смысловой зависимости лексем «красноречие», «ораторское искусство», «риторика». Доказано существование парадигматических отношений смыслового сходства рассматриваемых понятий, обусловленных эксплицитной семой «коммуникация» и имплицитной семой «культура».

Ключевые слова: евроинтеграция, риторичное образование, риторика, красноречие, ораторское искусство.

Rhetorical education as one of the effective ways of practical implementation of humanization in the European integration of Ukrainian education. In the current publication was made an attempt to investigate the meaning correlation of following lexemes «elocution», «oratory», «rhetoric». The explicit seme «communication» and implicit seme «culture» proves the existence of paradigmatic relations of the similarity of meaning of the analyzed notions. Taking everything into consideration rhetoric is defined as a discipline of cultural studies aiming at theoretical and practical grounds of oratory.

Key words: *european integration, rhetorical education rhetoric, elocution, oratory.*

Постановка проблеми. Вектор європейської інтеграції в контексті Болонської конвенції, обраний Україною, зумовлює необхідність модернізації вітчизняної освітньої системи з метою забезпечення міжнародного співробітництва в окресленій галузі.

Йдеться про національну концепцію реформування системи вищої освіти України, орієнтовану на реалізацію загальноєвропейських підходів і принципів в освіті, викладених у низці міжнародних документів: **Комюніке конференції європейських міністрів освіти «Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети»** (Берген, 19-20 травня 2005 року), **Комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за сферу вищої освіти «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації»** (Лондон, 16-19 травня 2007 року), **Комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту «Болонський процес 2020 – простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі»** (Льовен / Лувен-ла-Нев, 28-29 квітня 2009 року), Будапештсько-Віденській декларації «Декларація про створення Європейського простору вищої освіти» (12 березня 2010 року), Бухарестському комюніке **«Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти (Бухарест, 26-27 квітня 2012 р.)** тощо.

Зміст вищезазначених документів визначає стратегічні завдання модернізації вищої освіти в Україні в контексті вимог єдиного освітнього простору, одним із яких є розвиток освітніх систем, зокрема професійно-педагогічних систем підготовки студентів вищих навчальних закладів. Акцентуємо увагу на тому, що навчання в університеті розглядається не лише як підготовка майбутнього фахівця, а передусім як шлях гуманізації професійної підготовки й суспільства в цілому.

Гуманізацію, відповідно до узагальнень Н. Голуб, розуміємо як «утвердження людини як найвищої соціальної цінності, задоволення її освітніх

потреб, забезпечення пріоритету загальнолюдських і національних цінностей, формування гармонії у стосунках людини й довкілля, суспільства і природи тощо <...> гуманізація освіти покликана формувати цілісну картину світу, високу духовність і культуру особистості, її планетарне мислення» [4, с.11-12].

З огляду на це роль риторичної освіти в євроінтеграційному поступі України є надзвичайно ваговою, оскільки одним із ефективних шляхів практичного втілення гуманізації, за твердженням О. Юніної, є формування і розвиток риторичної культури як культури мисленнєво-мовленнєвої діяльності, що спрямовує думки, слова і вчинки людини у світ вищих духовних цінностей – до істини, добра і краси [23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Слід зазначити, що питання трансформації державної освітньої політики в контексті інтеграції до європейського освітнього простору стали основою наукових праць В. Андрущенка, І. Беха, Л. Ващенко, Г. Данилової, І. Зязюна, В. Кременя, І. Найдьонова, І. Пендзєя та інших.

Однак вагомість введення риторичного компонента в професійну підготовку майбутнього фахівця розглядається обігово. Більш того, актуальним до сьогодні предметом наукових пошуків учених є широке коло проблем, що зумовлюються дискусійним обґрунтування риторики в колі «наука – мистецтво». Власне сама номінація відроджуваної системи знань (риторика, красномовство, ораторське мистецтво, ораторство, елоквенція), а, як наслідок, й дефініція залишаються дискусивними.

Здобутки наукових студіювань висвітлено в працях С. Абрамовича, В. Вандишева, Н. Голуб, Н. Колотілової, Л. Мацько, О. Олійник, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач, М. Чікарькової та інших.

Так, Г. Сагач визначає риторичку як «науку й мистецтво усної переконуючої комунікації, що становить фундамент професіоналізму вчителя, політика, юриста, менеджера та багатьох інших фахівців» [14, с. 13], поряд з цим відзначає, що «риторика є наука про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю» [13, с. 60].

Лінгвістичною, живомовною, текстотворчою, наукою переконання засобами мови, наукою про красномовство називає риторичку Л. Мацько [7, с. 6-9; 8, с. 448].

В. Вандишев розуміє риторичку як «мистецтво красномовства, мистецтво грамотно, змістовно і захоплює побудувати свою промову і переконливо донести свої думки до аудиторії <...> особливий вид творчої діяльності, якому треба навчатися» [2, с. 7].

С. Абрамович, М. Чікарькова пропонують таке визначення: «риторика, реторика (від грец. *ρητορική* – наука про ораторське мистецтво, красномов-

ство) – наука про способи переконання, ефективні форми впливу (переважно мовного) на аудиторію з урахуванням її особливостей» [1, с. 230].

Н. Колотілова узагальнює визначення риторики в дві головні історичні традиції: «*Перша традиція найбільш яскраво репрезентована у творчості давньогрецького філософа Арістотеля (IV ст. до н. е.). У її межах риторика визначається як «мистецтво переконання».* Відповідно до цієї традиції головне завдання оратора – переконання аудиторії. *Друга традиція найбільш яскраво репрезентована у творчості давньоримського ритора Квінтіліана (I ст. н. е.). У її межах риторика визначається як «мистецтво говорити витончено».* Відповідно до цієї традиції завдання оратора – краса, вишуканість, витонченість виразу думки. Переконання ж виступає як можлива, але далеко не головна мета оратора» [5, с. 9].

З огляду на це дослідниця потрактовує риторику як науку про способи підготовки та виголошення ораторської промови з метою певного впливу на аудиторію [5, с. 11]. Таку ж дефініцію пропонує й О. Олійник [11, с. 9].

За дослідженнями Н. Чибісової, О. Тарасової, риторика – це теорія і практична майстерність красномовства (усного чи писемного), переконання, вплив за допомогою мовних засобів. Наголосимо, що учені розмежовують поняття «ораторське мистецтво» і «риторика», трактуючи останнє в більш широкому сенсі, а саме: риторика – технологія (сукупність методів, засобів, прийомів) створення (породження) будь-якого тексту, оформленого в зрозумілому та переконливому висловлюванні (усному чи письмовому), котре виражає важливі для автора та його адресата думки, почуття, переживання [22].

Комплексно характеризує риторику Г. Онуфрієнко, акцентуючи увагу на тому, що риторика – це «одна з класичних гуманітарних дисциплін, лінгвокультурологічна наука ефективного переконливого спілкування, мистецтво красномовства» [12, с. 563].

Резюмуючи потрактування терміна «риторика», можемо констатувати помітні вагання в його витлумаченні, що, на нашу думку, зумовлено відсутністю концептуального розуміння статусу риторики в сучасній вітчизняній науці.

З огляду на це **метою** публікації є дослідження корелятивно-змістової залежності лексем «красномовство», «ораторське мистецтво», «риторика» для ідентифікації останньої як певної сфери суспільної діяльності – науки або мистецтва – з огляду на педагогічні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Аналіз ретроспективних наукових розвідок дозволяє стверджувати, що зародження риторики сягає часу шумеро-аккадської (месопотамської) цивілізації, хоча її першопочатки здебільшого є культурологічними, а не науковими: термін «риторика» ще не функціонує, проте

його значення формується на основі діяльнісно-антропоцентричного підходу через культурно-історичне та соціальне буття цивілізації.

Формування риторики відбувається в Давній Греції (С. Абрамович, О. Волков, Ю. Рождественський, В. Русанівський, Г. Сагач та інші) на ґрунті теоретичних положень поетики та практики ораторського етикету в середині I тис. до н.е. (Л. Мацько).

Етимологічний аналіз поняття «риторика», здійснений Л. Мацько, засвідчує, що термін «риторика» походить від давньогрецького слова «*rhētorikē*» – «ораторське мистецтво». В основі слова – форма грецького дієслова *reo*, що означала «говорити цілісно, доречно, гарно». Від нього утворився іменник *rhētor* (ритор), що в процесі розвитку еллінської культури набув кількох значень: мовець на публіку, людина стану (вищого), політик, оголошувач вироку в суді, вчитель вимови, освічена людина, красномовець. Термін **риторика** з'явився зі значенням «уміння, вправність, мистецтво говорити» і став назвою методичних посібників з гарної мови, підручників вимови, а з часом назвою теорії красномовства для переконання живим словом, шкільного навчання предмета з рідної мови [8, с. 448].

Упродовж історичного розвитку значення лексеми «риторика» розширилось. На сьогодні «Словник української мови (Академічний тлумачний словник 1970-1980)» полісемічно потрактовує риторику, а саме: «1. Наука красномовства, ораторське мистецтво. <...> Навчальний предмет, в якому викладена теорія красномовства, ораторського мистецтва. <...> рідко. Підручник з цього предмета. <...> 2. *перен.* Зовнішньо красиве, але позбавлене змісту красномовство. <...> 3. *заст.* Назва молодшого класу духовної семінарії» [18, с. 544].

Така дефініція перегукується з формулюваннями, що містять інші джерела – тлумачні словники української мови наступних видань, зокрема за редакцією В. Бусла [3, с. 1032], В. Яременка й О. Сліпушко [10, с. 126] та інших.

Фактично тотожне визначення поняття «риторика» простежуємо в словниках іншомовних слів, а саме: «Словник іншомовних слів» за редакцією С. Єрмоленко фіксує: «Риторика, и, ж. 1. Наука красномовства, ораторське мистецтво; навчальний предмет, у якому викладена теорія красномовства, ораторського мистецтва. 2. *перен.* Зовнішньо красиве, але позбавлене змісту красномовство. 3. *заст.* Назва молодшого класу духовної семінарії» [17, с. 475].

Таке розуміння є близьким до трактування, що містить «Словник іншомовних слів» С. Морозова й Л. Шкарапути, де риторика дефініціюється як наука красномовства [15, с. 504]. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів подає: риторика – це «наука про виразність і впливовість виголошен-

ня слова; наука красномовства» [20, с. 148]. Визначення досліджуваного поняття містить «Енциклопедія української мови»: «риторика (грец. *ῥητορική* – ораторське мистецтво) – наука красномовства в старод. і середньовіч. культурі; в сучас. філології – наука про закони поет. семантики, поетику тексту <...>» [19, с. 550].

Прикметно, що домінантними в обґрунтуванні риторики є два синонімічні напрями, які полягають у розумінні риторики як: 1) науки красномовства; 2) ораторського мистецтва.

Поряд з цим окремі видання, зокрема словник іншомовних слів (укладач Л. Пустовіт та інші), визначають риторику як теорію ораторського мистецтва [16, с. 807].

З викладеного вище можемо висувати основні підходи до розуміння суті поняття «риторика», а саме: 1) риторика – наука красномовства; 2) риторика – ораторське мистецтво; 3) риторика – теорія ораторського мистецтва.

З оперттям на лінгвістичні методи дослідження семантики слова можемо стверджувати, що значеннєву структуру лексеми «риторика» як полісемічного слова утворюють три семеми: 1) наука красномовства, навчальний предмет, підручник з цього предмета; 2) вишукане, але беззмістовне красномовство; 3) назва молодшого класу духовної семінарії.

Принагідно зазначимо, що лише перші два лексико-семантичні варіанти з експліцитною (формально вираженою) семою «комунікація» функціонують у складі активної лексики сучасної української літературної мови. У розрізі нашого дослідження актуальною є семантична спільність полісемічного слова, що представлена елементарними смислами – семами «наука», «мистецтво», «красномовство», оскільки саме вони зумовлені первинною номінацією.

На основі відомостей філософського енциклопедичного словника [21] можемо простежити з одного боку комплементарну протилежність, а з іншого – семантичну подібність перших двох лексем – «науки» й «мистецтва» (рис.1).

Відповідно до вищезазначеного можемо стверджувати, що семантична подібність аналізованих лексем обумовлюється імпліцитною (прихованою) семою – «культура».

Семантичну подібність, зумовлену імпліцитною (але водночас інтегральною) семою «культура», простежуємо й у трихотомії «наука – мистецтво – красномовство», оскільки, «красномовство», за тлумачним словником, «1. Те саме що красномовність. 2. заст. Риторика <...> Красномовність, -ності, ж. Здатність, уміння гарно, майстерно говорити; ораторський хист. // Майстерність, доладність мови» [3, с. 262].

Підтвердження знаходимо в дослідженнях Н. Чибісової й О. Тарасової,

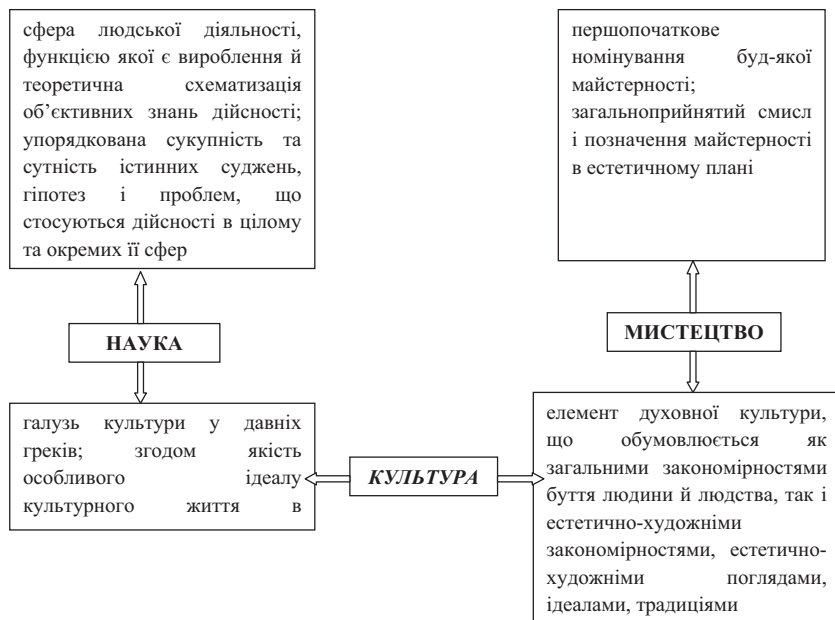


Рис. 1. Взаємозалежність понять «наука», «мистецтво».

які наголошують на тому, що красномовство – це майстерність (іноді – мистецтво) усного мовлення, здатність говорити переконливо, виразно, на високому рівні культури [22].

Однак не можна нівелювати те, що поняття «красномовство» («мистецтво говорити») позначається латинським словом *eloquentia*, що зумовлює ідентифікацію «елоквенції» й «красномовства» як абсолютних синонімів. Більш того, студіювання науково-довідкової літератури дає підстави до ствердження існування семантичної близькості вищеназваних лексем з поняттям «ораторське мистецтво», оскільки: «Елоквенція, – ї, ж, книжн., заст. Ораторське мистецтво, красномовство» [3, с. 262]; «Елоквенція, – ї, ж, книжн., заст. Ораторське мистецтво, красномовство, красномовність, пишномовність, багатослів'я, пишна мова» [9, с. 643].

Водночас сучасні науково-риторичні пошуки учених вносять корективи в розуміння «красномовства», а саме: дослідження Л. Мацько дозволяють трактувати елоквенцію у широкому розумінні як «красномовність» / «ораторське мистецтво» та вузькому як «підрозділ елокуції – найбільшого розділу риторики, в якому досліджуються фігури слова (тропи) і фігури думки (риторичні фігури)» [7, с. 15]. Окрім того, Л. Мацько простежує семантичну єдність

понять «красномовство» й «ораторство», акцентуючи увагу на тому, що «латинський термін *oratoria* означав мистецтво красномовства і часто вживався як синонім практичної риторики. Від нього походить термін «ораторство», який означає те саме поняття, що й красномовство» [8, с. 448].

Вищеокреслене спонукає до висновку про те, що корелятивно-змістова залежність лексем «риторика» – «красномовство» – «ораторське мистецтво» як елементів лексико-семантичної системи полягає в парадигматичних відношеннях смислової подібності, оскільки їх денотативне значення є синонімічним, зумовлене експліцитною семою «комунікація» та імпліцитною семою «культура». Причому «красномовство» й «ораторське мистецтво» – абсолютні (повні) синоніми. Семантичними (ідеографічними) синонімами до зазначених лексем виступають «елоквенція» та «ораторство», оскільки відрізняються елементами значень, зумовлюваними позначенням різних кількісних і якісних виявів денотата. Лексеми «риторика», «красномовство», «ораторське мистецтво», на нашу думку, є семантико-стилістичними синонімами, бо містять у структурі значення не лише семантичні, а й емоційно-експресивні відтінки: перше – науковості, решта – урочистості, пафосності.

Отже, лексеми «красномовство», «ораторське мистецтво», «ораторство», «елоквенція» доцільно об'єднати у синонімічний ряд, домінантою якого є «риторика», що втілює семантику ряду.

Більш того, парадигматичні відношення аналізованих понять у лексико-семантичній системі можемо розглядати з точки зору гіперо-гіпонімії, яку, за узагальненнями М. Кочергана, можна вважати квазісинонімією [6, с. 207]. Відповідно до цього гіперонім «риторика» об'єднує гіпоніми «красномовство», «ораторське мистецтво», «ораторство», «елоквенція».

Імовірно, така семантична близькість й породила неоднозначну номінацію системи знань про ефективну мисленнєво-мовленнєву діяльність, що має інтегральний характер: поєднує ознаки науки (методи, прийоми, принципи, аксіоми, правила тощо), максими мистецтва з практично-життєвим застосуванням.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Зазначене імперує нас до визначення риторики як наскрізної лінгвокультурологічної науки й навчальної дисципліни про теорію та практику красномовства; засобу організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності; основи формування ефективної комунікації, що зорієнтовують на формування й розвиток свідомої творчої особистості, здатної не лише висловлювати свої думки, а й відстоювати власну позицію в соціальних і професійних ситуаціях спілкування.

Риторика є дотичною до всіх сфер суспільної діяльності, оскільки основою соціальної взаємодії є спілкування, що, у свою чергу, зумовлює необхідність впровадження риторичної освіти, яка передбачає особистісну орієнта-

цію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним суб'єктом діяльності, пізнання й спілкування.

Відповідно до цього сутність гуманізації риторичної освіти полягає в становленні й розвитку майбутнього фахівця як особистості й професіонала не лише з погляду соціальної характеристики індивіда, а передусім як носія специфічного, унікального світогляду, що виражає належність людини до певного суспільства, історичної епохи, культури тощо. Звідси можемо стверджувати, що риторика як складник гуманізації освіти є необхідною умовою впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Проблема наукового обґрунтування риторики в контексті інтеграції до європейського освітнього простору не вичерпується матеріалом нашої публікації. Подальшого розгляду потребують питання, що стосуються предметної сфери, змісту, місця й ролі в соціумі, практичного значення риторики в сучасному вимірі з огляду на євроінтеграційні процеси.

Список використаних джерел:

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Риторика : навч. посібник / Семен Дмитрович Абрамович, Марія Юріївна Чікарькова. – Львів : Світ, 2001. – 240 с.
2. Вандишев В. М. Риторика : екскурс в історію вчень і понять : навч. посібник / Валентин Миколайович Вандишев. – К. : Кондор, 2006. – 264 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
4. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : Монографія / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
5. Колотілова Н. А. Риторика : навч. посібник / Наталія Андріївна Колотілова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
6. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / Михайло Петрович Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 368 с.
7. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посібник / Любов Іванівна Мацько, Оксана Михайлівна Мацько. – 2-ге вид., стер. – К. : Вища школа, 2006. – 311 с.
8. Мацько Л. І. Стилїстика української мови : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / [Любов Іванівна Мацько, Олеся Михайлівна Сидоренко, Оксана Михайлівна Мацько]; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
9. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – 2-е вид., випр. – К. : Аконті, 2005. – Т. 1. – 928 с.
10. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / Уклад. В.

- Яременко, О. Сліпушко. – 2-е вид., випр. – К. : Аконті, 2005. – Т. 3. – 864 с.
11. Олійник О. Б. Риторика : навч. посібник / Ольга Борисівна Олійник. – К. : Кондор, 2009. – 170 с.
12. Онуфрієнко Г. С. Риторика : навч. пос. / Галина Сергіївна Онуфрієнко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
13. Сагач Г. М. Золотослів : навч. посіб. для середн. і вищ. навч. закл. / Галина Михайлівна Сагач. – К. : «Райдуга», 1993. – 378 с.
14. Сагач Г. М. Риторика / Галина Михайлівна Сагач. – вид. друге, перероб. і доп. – К. : Видавничий дім «Ін Юре», 2000. – 567 с.
15. Словник іншомовних слів / Уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ, 2000. – 680 с.
16. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
17. Словник іншомовних слів : тлумачення, словотворення та слововживання / За ред. С. Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
18. Словник української мови в 11 томах : Академічний тлумачний словник (1970 – 1980). – Т. 8. – К. : Наукова думка, 1977. – 927 с.
19. Українська мова : енциклопедія / Ред. кол. : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк (заступник голови) та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 842 с.
20. Українська мова : короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
21. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 569 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nlr.ru/res/inv/guideseria/filosofia/record_full.
22. Чибісова Н. Г., Тарасова О. І. Риторика : навчальний посібник / Наталія Григорівна Чибісова, Ольга Іванівна Тарасова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 228 с.
23. Юнина Е.А. Гуманизация и гуманитаризация образования в аспекте риторической культуры / Елена Анатольевна Юнина. // Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения) : спец. вестник Красноярского гос. ун-та. – 2000. – Вып. 3 (11). – С. 99-103.

КОХАН О.М.,
старший викладач
МИХАЙЛОВА Н.О.,
старший викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ЧИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті аналізуються головні аспекти у формуванні рецептивних граматичних навичок читання на уроках іноземної мови. Визначено основні проблеми в оволодінні граматичним матеріалом та шляхи їх подолання. Виокремлено етапи та методи формування рецептивної граматичної навички, яка є передумовою розуміння мови інших людей в усній та письмовій формі.

Ключові слова: рецептивна граматична навичка, читання, етапи, методичні дії, студенти.

В статье анализируются основные аспекты в формировании рецептивных грамматических навыков чтения на уроках иностранного языка. Определены основные проблемы в овладении грамматическим материалом и пути их преодоления. Выделены этапы и методы формирования рецептивного грамматического навыка, который является предпосылкой понимания речи других людей в устной и письменной форме.

Ключевые слова: рецептивный грамматическая навик, чтение, этапы, методические действия, студенты.

In the article it has been analyzed the main aspects of the formation of receptive grammar skills at the lessons of foreign languages. It has been determined the problems in mastering grammar material and the ways of their solving. It has been identified the stages and methods of the formation of receptive grammar skill which is the precondition of understanding the language of other people in the oral and written forms.

Key words: *receptive grammar skill, reading, stages, methods actions, students.*

Сьогодні в Україні існують сприятливі демократичні умови для успішного навчання іноземним мовам. Тим не менш, багато студентів відчують труднощі в оволодінні граматичними навичками, які є невід'ємною частиною комунікативної компетенції.

Мета статті – дати загальну характеристику розвитку граматичних навичок читання при вивченні іноземної мови в немовних вищих навчальних закладах.

Таким чином, базисними компонентами комунікативної компетенції є комунікативні вміння, сформовані на ґрунті мовних знань і навичок. Мовна компетенція в свою чергу також інтегративна і включає лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну компетенції. Це означає, що студенти мають одержати відповідні мовні знання і в них необхідно сформувати конкретні мовленнєві навички. Без оволодіння мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним) неможливе формування мовленнєвих вмінь. Лише самі знання мовного матеріалу не можуть забезпечити реалізацію практичної мети навчання іноземної мови.

Отже, одним з актуальних питань в теорії і практиці навчання іноземної мови є проблема підвищення ефективності формування граматичних навичок мовлення оскільки рівень навченості учнів та студентів на різних етапах навчання неможливо вважати задовільним. Актуальність вирішення даної проблеми визначається пошуком оптимальних способів організації навчального процесу формування іншомовних навичок мовлення у вищих навчальних закладах, що готують фахівців з економічних та технічних спеціальностей. Іншими словами, виникає потреба у формуванні та моніторингу граматичних навичок іноземної мови, яка може бути реалізована шляхом розробки ефективних методів та способів організації цього процесу. Дослідник Склярєнко Н.К. вважає, що метод систематичного повторення засвоєного раніше граматичного матеріалу та перевірки рівня його усвідомлення студентами є важливим чинником оволодіння граматичними вміннями [7]. В той же час, серед причин труднощів опанування граматичного матеріалу О. Вєтохов приділяє велику увагу і недооцінці довільного запам'ятовування [1]. Граматичний матеріал відносно швидко забувається. Водночас руйнується система знань, засвоєні відомості і правила втрачають готовність до практичного застосування. Виходом із цієї ситуації може бути застосування довільного запам'ятовування граматичних положень протягом усього періоду оволодіння мовою. Недооцінка такого підходу призводить до того, що раніше засвоєний матеріал, що не використовувався тривалий час у нових текстах і

вправах, забувається [1]. З іншої сторони, не слід забувати про типові граматичні помилки, які здійснюють студенти під час розпізнавання та аналізу граматичної одиниці в процесі читання та аудіювання, говоріння й письма. Науковець С.П. Гапонова визначає типові граматичні помилки, допущені студентами на уроках іноземної мови [2]:

- недотримання правил уживання часів;
- неправильне утворення часових форм;
- неправильне утворення питальних та заперечних речень;
- порушення порядку слів;
- неправильне вживання артиклів;
- неправильне вживання займенників та числівників;
- незнання іменників, які не вживаються у множині;
- уживання прикметника замість прислівника і навпаки;
- неправильне вживання інфінітиву замість герундія;
- уживання інфінітиву замість умовного способу;
- змішування форм деяких неправильних дієслів;
- не автентичність граматичної структури.

Проблема формування граматичних та лексичних навичок читання та аудіювання знайшла своє відображення у дослідженнях вітчизняних вчених: М.Х. Данкен [3], З.І. Кличнікова [4], Є.І. Пассов [6] .

Граматична компетенція (ГК) – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Основними компонентами ГК виступають, таким чином, граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість. Мета навчання граматичного матеріалу іноземної мови, що вивчається, це оволодіння граматичними навичками мовлення: репродуктивними, тобто граматичними навичками говоріння і письма, та рецептивними – граматичними навичками аудіювання та читання. Зупинимось докладніше на останніх, що є темою нашого дослідження. Згідно з визначенням Є.І. Пассова [6], під граматичною навичкою читання ми розуміємо рецептивну навичку розпізнавання граматичних та прогнозування синтаксичних структур писемного мовлення лексичні - це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови.

Відомо, що зміст текстів визначає відношення студентів до читання, а структурно-сміслові та мовні особливості текстів визначають характер самого процесу читання. Тому при визначенні мовної доступності тексту ми звер-

таємо увагу на його лексичні і граматичні характеристики [3]. Очевидно, що під час читання значення відповідного слова співвідноситься з іншими словами, встановлюються його зв'язки з ними та контекстуальне значення, має місце семантизація слів, слова поєднуються в синтагми тощо. При цьому структурні ознаки, що сприймаються читачем, підводять його до розуміння синтаксичної структури речення, сигналізують про значення граматичних форм. Читач впізнає граматичні явища та структури. Психологи зазначають, що одна частина лексико-граматичних елементів сприймається та розуміється безпосередньо в процесі читання, інша – після їх перекладу [4]. Знання студентами певних граматичних положень та лексичних одиниць значно полегшує розуміння тексту та збільшує надійність самоконтролю; впізнавши їх в тексті та запам'ятавши, студент може вільно використовувати ці лексичні одиниці та граматичні структури в процесі викладення своєї думки в усній або письмовій формі. Ось чому розвиток лексико-граматичних навичок читання ми вважаємо однією з найважливіших функцій іншомовного тексту.

Сформованість рецептивної граматичної навички одна з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах. Першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є сприймання звукового або графічного образу граматичної структури. Якщо рецептивна навичка сформована, сприйняття супроводжується розпізнаванням граматичних форм і співвіднесенням їх з певним значенням.

Кожна мовленнєва одиниця має свою структуру яка відбиває певні зв'язки між її компонентами. Розрізняють 5 рівнів мовленнєвих одиниць:

- рівень словоформи (слово в його граматичній формі);
- рівень вільного словосполучення;
- рівень фрази (речення);
- рівень понадфразової єдності (відрізок мовлення з трьох – чотирьох речень);
- рівень цілого тексту.

Для навчання граматичного матеріалу вагомими є рівні 1 – 4, тому що на рівні тексту навички мають уже функціонувати, а не формуватися. На початковому ступені навчання весь граматичний матеріал засвоюється активно. Це так званий активний граматичний мінімум.

Рецептивний граматичний мінімум – це граматичні явища, які студенти повинні розуміти на слух і при читанні. Рецептивна граматична навичка – це автоматизована дія по впізнаванню і розумінню морфологічних форм і синтаксичних конструкцій в письмовому та усному тексті. При формуванні граматичної навички необхідно дотримуватися наступної послідовності методичних дій [5]:

1. Аналіз нового граматичного явища з точки зору визначення пов'язаних з ним труднощів у формоутворенні, засвоєння значення та функцій.

Необхідно дотримуватися наступної послідовності методичних дій при ознайомленні студентів та учнів з рецептивним граматичним матеріалом :

Пред'явлення нового граматичного явища на дошці (картці, кодограмі).

Визначення значущості нового граматичного явища на основі аналізу декількох письмових контекстів.

Формулювання правила, що включає вказівки на формальні й значеннєві ознаки нового граматичного явища.

2. Визначення форми організації ознайомлення з новим граматичним матеріалом (індуктивно, дедуктивно). Під час формування граматичної навички слід зважувати на аспект презентації рецептивного граматичного матеріалу, який може повідомлятися:

- а) за допомогою правил (правил-інструкцій та правил-повідомлень);
- б) шляхом залучення алгоритмів (рецептивних);
- в) у вигляді моделей;
- г) шляхом комбінації правил і моделей;
- д) у вигляді словоформи.

3. Підбір опорних граматичних явищ, які можуть бути використані в якості підказки в оволодінні новим матеріалом. Підбирати опорний матеріал слід з урахуванням типологічних труднощів граматичного явища (тобто враховуючи його співпадіння, часткове співпадіння або відсутність в рідній мові учнів), мовленнєвого досвіду студентів, характеру граматичного явища в плані його наочної презентації.

4. Вибір найбільш адекватного методичного підходу до вивчення граматичного матеріалу для конкретного складу студентів.

В даний час широко використовуються структурно-функціональний, функціональний та комунікативний підходи в навчанні граматики. Провідними повинні бути комунікативний та функціональний при нині діючих цільових установках навчання іноземним мовам. Однак вони повинні постійно доповнюватися структурно-функціональним та системним підходами.

5. Підбір ілюстративних прикладів, найбільш повно відбиваючих інваріантне значення та вирізняючі ознаки даного граматичного явища, та їх групування для пояснення форми, значення та використання.

6. Складання коментарів, пояснень, формулювань правил, описів – для матеріалу, пояснюваного дедуктивно; питань, що потребують відповіді учнів, остаточних формулювань – для матеріалу, пояснюваного індуктивно або проблемним шляхом; вибір термінології.

7. Вибір методичних прийомів та вправ для засвоєння граматичного явища.

8. Визначення форм, об'єктів контролю та вибір контролюючих вправ. Тренування рецептивного граматичного матеріалу припускає виконання ряду

підстановчих диференційованих і трансформаційних вправ.

Форми контролю граматичних навичок можуть бути усними та письмовими. Об'єктами контролю повинні бути навички та вміння учнів практично користуватися мовою як засобом спілкування.

Як відомо, основним засобом навчання іноземних мов є НМК. Допоміжні засоби навчання поділяють на технічні і нетехнічні. Слід почати із звичайної зображальної наочності – малюнків, без яких ніяк не обійтися, наприклад, у вправах для засвоєння ГС у теперішньому подовженому часі (Present Progressive) в англійській мові. Зазвичай малюнки із зображенням дій використовують для ознайомлення учнів з новою ГС, для коментування учнями дій персонажів, зображених на малюнку.

Проте рідко використовується такий цікавий прийом: вчитель тримає малюнок в руках, не показуючи його учням, і просить здогадатися, що роблять зображені на ньому персонажі (їх слід назвати). Учні по черзі ставлять загальні запитання, аж поки не вгадають зображену дію. Якщо учні так і не здогадалися, то вони мають поставити спеціальне запитання, на яке вже відповідає вчитель, показуючи малюнок класу. Описаний прийом заохочує учнів до активної діяльності, сприймається ними як гра. Враховуючи, що оволодіння ГС у Present Progressive припадає на початкову школу, де навчальна діяльність формується на основі ігрової, ігрові вправи мають займати чільне місце у процесі формування ІКК, в тому числі й ГК.

До нетехнічних засобів навчання відноситься також і графічна наочність.

Для формування ГК широко використовуються різноманітні таблиці, схеми, картки, ігри з картками (наприклад, гра в лото; гра в карти, де картами є картки з формами неправильних дієслів), вирішення “граматичних” кросвордів тощо. Серед таблиць уже згадувалася ілюстративна таблиця, що служить для систематизації граматичного матеріалу і презентації його у міні-контекстах; у прикладах вправ у попередньому підрозділі наводилася підстановча таблиця, яка допомагала дітям сказати про те, кому належать згадані у першій колонці речі. Підстановча таблиця була винайдена англійським методистом Гарольдом Пальмером у 20-х роках минулого сторіччя. Проте зараз ми використовуємо її як опору в умовно-комунікативних вправах, де в учнів є мовленнєве завдання і створена ситуація мовлення.

Серед технічних засобів формування ГК слід перш за все згадати фонограму, зокрема інтерактивні фоновправи, відеофонограму і комп'ютерні вправи. В інтерактивних фоновправах учень спілкується з механічним партнером – записаним на звуконосій (тепер цифровий) голосом диктора. Ця обставина, звичайно, дещо знижує рівень спілкування, але користь від виконання інтерактивних фоновправ набагато перевищує цей недолік.

По-перше, можна і необхідно дати диктору певну роль у створеній ситуації мовлення. Інтерактивні фоновправи, як правило, мають, крім завдання та інструкції, три компоненти: 1) репліку диктора (у певній ролі), 2) паузу, під час якої учень виконує завдання, 3) звуковий ключ, з яким учень може звірити правильність виконання завдання. Можливий і четвертий компонент, коли учень ставить запитання, на яке він має одержати відповідь.

Висновки. Таким чином, оптимізація процесу оволодіння іноземною мовою включає мовленнєву компетенцію, яка інтегрує лексичну, фонетичну, орфографічну та граматичну компетенції. Дослідження останньої показала важливість та складність процесу її формування. В основі граматичної компетенції є сформована граматична навичка, яка є основою автоматизації граматичних знань та умінь. Таким чином, урахування викладачем всіх етапів, форм та методів формування рецептивної граматичної навички є запорукою ефективності розвитку граматичних знань та умінь необхідних для розпізнавання та аналізу граматичних явищ в тексті або під час аудіювання.

Список використаних джерел:

1. Ветохов О.В. Важлива складова комунікативної спрямованості (Психологія граматичної підготовки учнів з іноземної мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. - №4. – С.76-84.
2. Гапонова С.В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови // Іноземні мови. – 2009. - №4. – С.44-46.
3. Данкен М. Х. Чтение на иностранном языке // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. М. М. Васильева, Е.В. Синявская.- М., 1967.
4. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1983.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие/ Е. А. Маслыко, П.К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петров. – 7-е изд., стер.- Мн.: Выш.шк., 2001.- 522с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М., 1989.
7. Скляренко Н.К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі //Іноземні мови.-2009.- №4.- С.17-20.

КРАВЧУК М.Г.,

кандидат медичних наук, доцент

ДИМАР Н.М.,

асистент

РОМАНЕНКО О.В.,

доктор біологічних наук, професор,

завідувач кафедри біології, член-

кореспондент НАН України,

Національний медичний університет

імені О.О. Богомольця,

м. Київ

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ З МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються різні форми самостійної роботи студентів-медиків, а також обговорюється необхідність підготовки якісної сучасної навчальної книги – однієї з найбільш важливих складових в організації навчального процесу з медичної біології майбутніх медиків. Обговорюються основні вимоги до написання та структура сучасного навчального посібника, його значення в організації самостійної позааудиторної підготовки студентів-медиків до практичних занять.

Ключові слова: навчальний посібник, самостійна робота студентів, медична біологія, якість знань.

В статье рассматриваются разные формы самостоятельной работы студентов, а также обсуждается необходимость подготовки качественной современной учебной книги – одной из наиболее важных составляющих в организации учебного процесса изучения медицинской биологии будущими медиками. Обсуждаются основные требования к написанию и структуре современного учебного пособия, его значение в организации самостоятельной внеаудиторной подготовки студентов к практическим занятиям.

Ключевые слова: учебное пособие, самостоятельная работа студетов, медицинская биология, качество знаний.

Different forms of self-instruction work of students and the necessity of creation modern qualitative textbook and study guide are discussed. Textbook is one of the most important components of educational process organizing for students whose studies medical biology. The essential feature required of any modern textbook, its value in student's preparations for practical studies are mentioned.

Key words: study guide, individual work of students, medical biology, the quality of knowledge.

Організація сучасного процесу навчання у вищих медичних закладах України зумовлена необхідністю підготовки високоспеціалізованих фахівців та інтеграцією до європейської вищої школи.

Самостійна робота студента є особливою формою навчальної діяльності і спрямована на формування самостійності студентів при засвоєнні ними сукупності знань, вмінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять. Організація різних форм і відповідного методичного забезпечення самостійної роботи студентів є одним з важливих завдань організації навчального процесу у вищому медичному закладі. Метою організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі є формування у них самостійності, як риси особистості, яка прагне до неперервної самоосвіти, саморозвитку та самореалізації в процесі своєї професійної діяльності. Сучасний викладач вищої медичної школи повинен не тільки досконало володіти навчальним матеріалом і сучасними педагогічними прийомами його донесення до студентів, а й також стимулювати їх до самовдосконалення, допомагати їм ефективно організувати пізнавальну діяльність, спонукати їх до реалізації наявного творчого потенціалу. Від цього в кінцевому результаті залежить забезпечення якісного рівня вищої освіти.

Самостійна робота поділяється на аудиторну і позааудиторну. Позааудиторна робота включає самостійну підготовку до практичного заняття та самостійне опрацювання тем, які не виносяться ні на лекційні, ні на практичні заняття, але які затверджені чинною навчальною програмою з дисципліни. Методичне забезпечення позааудиторної роботи за визначеними для цього темами передбачає наявність алгоритму виконання самостійної роботи, перелік завдань в межах тематики роботи, тести для перевірки базових знань, тести для самоконтролю, індивідуальні контрольні тести, таблиці для заповнення, схеми, перелік тем презентацій та рефератів. Організація позааудиторної самостійної роботи студента повинна передбачати зворотній зв'язок та можливість корекції навчальної діяльності студента, наприклад, через консультативну діяльність викладача.

Важливе місце в організації навчальної діяльності студентів-медиків належить аудиторній самостійній роботі, яка виконується під контролем викладача, і включає виконання практичних завдань експериментального характеру, вирішення ситуаційних задач, навчальних вправ, тестових завдань, складання схем. Тому при організації самостійної роботи студентів на перший план виходять проблеми підвищення її результативності, розробки дидактично обґрунтованих підходів до її проектування та організації, впровадження ефективних методів управління нею. Важливими складовими такого підходу є орієнтація усіх етапів навчання на кінцеві результати та реалізація цих етапів в процесі засвоєння студентами елементів їх майбутньої професійної діяльності. Кінцевою метою організації самостійної роботи студентів є забезпечення формування умінь і навичок до самостійного навчання та вміння вдало їх застосовувати в нестандартній ситуації, виховання навичок самостійного прийняття рішень, самостійного пошуку необхідної інформації [6]. Методично забезпечена та оптимально організована самостійна робота студентів сприяє покращенню та вдосконаленню якості індивідуальної підготовки студентів до практичних занять, забезпечує поєднання знань, умінь та навичок, як органічних компонентів.

Під час підготовки майбутніх медичних працівників необхідно поєднувати управління як змістом навчання, так і організацією навчального процесу. Державні стандарти медичної освіти – освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма – визначають цілі і зміст підготовки медичних працівників. На основі закладених у них вимог розробляються навчальні плани та програми, встановлюються критерії якості підготовки студентів на різних етапах навчання та проводиться навчально-виховний процес.

Оптимальна організація навчального процесу потребує визначення уніфікованих принципів та розробки конкретизованих методів організації навчального процесу. При цьому слід дотримуватись ряду вимог: визначення цілей навчання, забезпечення необхідного рівня знань та умінь студентів, відбір змісту навчання, розробка системи навчаючих завдань, вибір оптимальних форм навчальних занять і самостійної роботи, забезпечення зворотного зв'язку і корекції навчальної діяльності, вдосконалення системи оцінки якості підготовки студентів, створення навчально-методичних посібників та підручників [2].

Одним з найважливіших засобів реалізації такої системи є саме створення спеціальних підручників та навчальних посібників, в яких враховуються усі її компоненти. Звичайно, жоден підручник не може замінити викладача, його творчої ролі у навчальному процесі, проте навчальна книга є незамінною при самостійній підготовці до аудиторних занять, а тому повинна бути придат-

ною для самоосвіти, для організації та оптимізації самостійної підготовки студента. Саме підручники і навчальні посібники є основними книгами, які забезпечують якісну підготовку студентів. Підготовка навчальних книг, орієнтованих на активізацію самостійної творчої роботи студента та формування професійних компетенцій, забезпечує необхідні умови для успішної навчальної діяльності.

Навчальна книга є інформаційною моделлю певної педагогічної системи та одночасно автономним засобом навчання, який розрахований на керування педагогічним процесом. Навчальні книги призначені студентам, які мотивовані і бажають учитися. Існують такі види навчальних книг: інструкція, конспект лекцій, курс лекцій, методичні рекомендації (методичні вказівки), навчальний наочний посібник, навчальний посібник, навчально-методичний посібник, наочний посібник, підручник, посібник, практикум, практичне видання, практичний poradник, практичний посібник, текст лекцій, хрестоматія [3].

Навчальні книги призначаються для аудиторного навчання під керівництвом викладача, для занять з консультацією викладача, для самостійної роботи, для вільних організаційних форм занять. Контроль і коригування пізнавальних дій в умовах цих занять – традиційна функція викладача [3].

Зміст текстів навчальних книг повинен не лише відповідати існуючій програмі, включати всі розділи і теми дисципліни, але також повинен бути адаптованим для самостійної підготовки до роботи на практичному занятті. Сучасне навчальне видання повинно виховувати прагнення до самоосвіти та саморозвитку майбутнього лікаря, вчити критично мислити, використовувати отримані знання і вміння для творчого розв'язання проблем, сприяти інтеграції отриманих знань.

Навчальним посібником є такий тип навчального видання, що доповнює або частково замінює підручник та офіційно затверджене як таке [3]. Структуризація матеріалу у посібнику має не останнє значення. Кожен розділ має бути логічно завершеним. З огляду на це доцільною є така побудова навчальної книги, яка передбачає наявність в ній відповідних структурних елементів, які логічно послідовні та взаємопов'язані один з одним: висвітлення актуальності теми, цілей навчання, матеріалів для контролю початкового рівня знань та умінь студентів, зміст навчання, орієнтована основа діяльності під час аудиторного практичного заняття, наведені системи цільових навчаючих завдань. Такими є основні вимоги до створення сучасних підручників та навчальних посібників керуючого типу, яких вимагає сучасна медична та фармацевтична освіта [1].

Послідовний системний виклад структурованого матеріалу дає можливість об'єднати його окремі частини, що важливо для ефективного засвоєння

студентами, підтримує мотивацію, розвиває здатність розуміти нові проблемні питання і знаходити шляхи їх вирішення. З огляду на це необхідною є реорганізація методологічних аспектів навчання, внесення суттєвих змін в структуру і зміст підручників, посібників та навчально-методичних комплексів. Тому для оптимальної організації самостійної роботи студентів при підготовці до практичних занять з медичної біології на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розроблено комплекс навчальних посібників українською та англійською мовою для студентів медичних, стоматологічного та фармацевтичного факультетів [4, 5, 7].

Навчальна програма з «Медичної біології» для вищих медичних навчальних закладів передбачає вивчення організації живої матерії на усіх рівнях організації, відображає сучасний етап розвитку біологічних наук, визначає місце біології у системі медичної освіти, значення біологічних знань для розуміння суті хвороб, охорони здоров'я населення, науково обґрунтованого відношення до природи та її охорони, характеризує біосоціальну природу людини. Такий підхід дозволяє вивчити і у наступному аналізувати механізми збереження здоров'я, а також розробляти засоби його покращення, використовуючи знання про організацію живого на молекулярному, клітинному, організмовому рівнях, розробляти підходи до зменшення впливу несприятливих факторів навколишнього середовища на людину.

Оскільки програма вивчення медичної біології передбачає засвоєння студентами-медиками великого обсягу інформації, усі теми у посібнику розділені на змістові модулі, що допомагає краще орієнтуватися у тому, який розділ вивчається. Перелік змістових модулів і самих тем чітко відповідає затвердженій програмі з дисципліни.

Матеріал кожної теми практичного заняття у посібнику структуровано наступним чином: науково-методичне обґрунтування теми, навчальна мета, перелік практичних завдань, що виконуються на занятті, ситуаційні задачі, запитання і тестові завдання для самоконтролю, рекомендована література. Кожен підпункт теми логічно передує наступному і є обов'язковим для виконання студентом.

Актуальність вивчення кожної теми вказує на необхідність її вивчення для майбутнього лікаря і розкриває явища, які становить інтерес для медицини. Вказується також на взаємозв'язок з уже вивченими розділами дисципліни. Цей структурний підрозділ є важливим у правильній мотивації вивчення теми з медичної біології для майбутнього лікаря.

Навчальна мета – це заздалегідь передбачені результати навчальної діяльності студента з певним рівнем засвоєння, адекватні параметрам умінь сформульованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця. Тут вказується перелік знань та умінь, якими повинен оволодіти студент в процесі

його виконання, а також перелік основних термінів, параметрів, характеристик, які повинен засвоїти студент при підготовці до практичного заняття, а також теоретичні питання до заняття. Таким чином студент орієнтується в обсязі та виборі навчального матеріалу, який він повинен засвоїти під час підготовки до практичного заняття. Мета сформульована таким чином, щоб студенти чітко уявляли свій рівень знань після навчання і могли довести, що досягли наміченого.

Структурний розділ «Хід роботи» включає детальний опис виконання студентом поставлених перед ним практичних завдань. Містяться чіткі рекомендації щодо виконання завдань із виготовлення тимчасових мікропрепаратів, наводяться необхідні рисунки, схеми та рекомендації стосовно оформлення протоколу досліджень за встановленою формою. Акцентується увага на структурних особливостях об'єктів, які досліджуються, наводяться короткі теоретичні відомості. При вивченні тем із медичної паразитології в цьому структурному підрозділі подаються, зокрема, ілюстрації будови гельмінтів та схеми їх циклів розвитку. Запропоновані для заповнення таблиці та ілюстрації допомагають краще засвоїти латинські назви паразитів та узагальнювати теоретичний матеріал. Логічні схеми відображають явища та просторові відношення між їх окремими елементами, зв'язки й залежності між різними сторонами об'єкта. У таблицях також наводиться теоретичний матеріал, який групується та систематизується для кращого розуміння та засвоєння даної теми. Їх використання є необхідним для первинного сприйняття і осмислення матеріалу, який вивчається. Наявність ілюстративного матеріалу, логічних схем, порівняльних таблиць, у яких чітко, коротко та інформативно викладений основний теоретичний матеріал, спрощує сприйняття інформації та дозволяє студентам ретельніше підготуватися до аудиторного заняття.

Структурний розділ «Запитання і тестові завдання» включає перелік контрольних запитань та тестових завдань множинного вибору для перевірки початкового рівня знань студентів, ситуаційні задачі, які містять проблемні питання, а також перелік тестових завдань для контролю кінцевого рівня засвоєння знань студентами. Контрольні запитання використовуються для того, щоб виявити знання термінів, понять, які подаються у навчальному матеріалі до даної теми, а також визначає об'єм того навчального матеріалу, який необхідно підготувати на практичне заняття. Частина контрольних запитань складена таким чином, що змушує студента пригадувати уже вивчений раніше теоретичний матеріал, та поєднувати уже отримані знання з щойно вивченими. Це активізує пізнавальну діяльність майбутнього медика та мотивує на пошук додаткових відомостей з теми.

Тестові завдання множинного вибору, які мають три і більше правильних відповідей, зручно використовувати для перевірки уміння відтворювати отри-

мані знання і для контролю рівня сформованості знань щодо змісту навчального матеріалу, в тому числі понятійно-аналітичного і продуктивно-синтетичного. Використання тестових завдань цього типу активізує інтелектуальну діяльність студентів, адже при пошуку правильної відповіді не можливо використати метод «виключення».

Практична перевірка сформованості навичок та умінь займає особливе місце в системі контролю знань і умінь студента-медика. Це здійснюється шляхом розв'язання ситуаційних задач та контрольних тестів у форматі «Крок-1», оскільки вже доведено, що створенню внутрішніх попередніх моделей і свідомому оволодінню навчальним матеріалом сприяє користування методом проблемних ситуацій, що відображають зміст вивчення даного матеріалу та його роль в системі майбутньої діяльності студентів. Розв'язання ситуаційних задач дозволяє студенту перевірити рівень засвоєння ним навчального матеріалу, а викладачу – оцінити рівень його засвоєння. Ситуаційні задачі дають можливість застосувати набуті знання у змодельованих ситуаціях, які можуть зустрічатись у професійній роботі майбутнього фахівця. При вирішенні ситуаційної задачі студент повинен користуватись знаннями, які є не лише предметом даної теми, але набутими під час вивчення тем попередніх розділів з дисципліни. Контрольні тестові завдання ситуаційного характеру у форматі «Крок-1» вимагають визначення однієї правильної відповіді із п'яти запропонованих і не лише сприяють покращенню засвоєння матеріалу, що вивчається але і допомагають підготуватися студентам до ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок-1» з природничо-наукових дисциплін.

Під час самостійної роботи студент за підручником засвоює навчальний матеріал до необхідного рівня, а на заняттях повніше опановує цей же навчальний матеріал, удосконалюючи навчальні уміння. Готуючись до практичного заняття при вивченні кожної теми, студент опрацьовує рекомендовану літературу, в письмовій формі відповідає на контрольні запитання, вирішує ситуаційні задачі, дає відповіді на тестові завдання, розв'язує навчальні вправи. Наявність таких структурних елементів у навчальному посібнику забезпечують ефективну самостійну позааудиторну підготовку студентів, дають змогу майбутнім медикам вмотивовано готуватись до практичного заняття, ретельно оволодівати теоретичним матеріалом, а вже під час виконання аудиторної практичної роботи цілеспрямовано використовувати набуті теоретичні знання.

Отже, створення навчального посібника високого науково-методичного рівня, який базується на сучасному науковому та методичному матеріалі та буде доступним для опанування студентами є важливим кроком до підвищення ефективності навчального процесу та основним завданням професорсько-викладацьких колективів вищих медичних навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Волосовець О.П., Вітенко І.С. Сучасний підручник – крок до підвищення ефективності навчального процесу у вищих медичних і фармацевтичних закладах України / Матеріали науково-практичної конференції «Проблеми створення підручника нового покоління для вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів», м. Тернопіль, 2006 р. – Тернопіль: ТДМУ, 2006. – С. 3-8.
2. Казаков В. Н., Віталенко І. С., Талалаєнко О. М. Методологія створення підручників та навчальних посібників керуючого типу. – Київ-Донецьк, 2003. – 130 с.
3. Навчальна книга. Рекомендації до написання: Посібник / К.М. Левківський, В.О. Салов. – Дніпропетровськ: Національна гірнича академія України, 2002. – 54 с.
4. Романенко О. В. Медична біологія: Посібник з практичних занять / О. В. Романенко, М. Г. Кравчук, В. М. Грінкевич та ін. / За ред. О. В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.
5. Романенко О. В. Біологія: Посібник з практичних занять / О. В. Романенко, М. Г. Кравчук, В. М. Грінкевич / За ред. О. В. Романенка. – К.: Медицина, 2006. – 176 с.
6. Стратегія – посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14-15 грудня 2004р. / Г. В. Стадник та ін. (ред.). – Х.: ХНАМГ, 2004. – 243 с.
7. Romanenko O. V. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O. V. Romanenko, O. V. Golovchenko, M. G. Kravchuk, V. M. Grinkevych / Edited by O. V. Romanenko. – K.: Medicine, 2008. – 304 p.

ЛУКІЯНЧУК А.М.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра соціальної роботи та
практичної психології, Академія праці,
соціальних відносин та туризму,
м. Київ

РОЛЬ ІНТЕРАКЦІЇ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У статті проаналізовано стан дослідженості проблеми розвитку професійної ідентичності та аспекти педагогічної інтеракції викладача та групи студентів, особливості діяльності педагога як складової навчально-виховного процесу.

Ключові слова: професійна ідентичність, образ професійного “Я”, педагогічна інтеракція, інтерактивна технологія.

В статье проанализировано состояние исследования проблемы развития профессиональной идентичности и аспекты педагогической интеракции преподавателя и группы студентов, особенности деятельности педагога как составляющей учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, образ профессионального “Я”, педагогическая интеракция, интерактивная технология.

The situation of the exploration of the development of professional identity and psychological aspects of pedagogical interaction of the teacher and student's group, the work of a teacher, whose main goal is to develop students' personality

Key words: professional identity, appearance of professional “I”, pedagogical interaction, interactive technology.

Сучасна професійна освіта спрямована не лише на забезпечення знаннями, формування умінь, але й на розвиток здібностей до самовизначення, підготовки майбутніх фахівців до самостійних дій, готовності до прийняття відповідальності за себе і свої вчинки. Від спрямованості та ефективності вищої освіти сьогодні багато у чому залежать перспективи розвитку людства. Педагогічна майстерність та вміння викладача розкрити внутрішні резерви

студента, використовуючи в навчанні інтерактивні форми, здатна забезпечити конструктивні зміни в процесі навчання, допомогти оцінити свої здібності та можливості, сформувати образ «Я-професійне» та розвивати професійну ідентичність.

У вітчизняній і зарубіжній психології докладались всі старання пояснити закономірності становлення професійних якостей особистості майбутнього вчителя, тобто розкрити особливості, сутність і процес розвитку в особистості професійної ідентичності як здатності до сприйняття і привласнення загально визнаних суспільством педагогічних якостей особистості та психологічних технологій педагогічної діяльності.

Однією з актуальних на сьогодні є інтерактивні технології. Актуальним проблемам і принципам використання інтерактивних технологій приділяють увагу вчені (О. Біда, І. Маркова, Л. Пирожено, Н. Побірченко, О. Пометун та ін.). Вони визначають, що інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. У ході інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати виважені рішення. Сутність інтеракції у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчаються і навчають. Основний принцип інтеракції: постійна взаємодія студентів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво. Викладач – тільки організатор і координатор інтерактивної взаємодії. Особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті та активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованою на точці зору вчителя [8, с. 72].

На даний момент в педагогічній науці поняття «інтерактивне навчання» розглядається як «навчання, побудоване на взаємодії учнів з навчальним оточенням, навчальним середовищем, що служить сферою досвіду, який потрібно засвоїти» [5, с. 107]; «навчання, яке засноване на психології людських взаємин і взаємодій» [1, с.74]; «навчання, що розуміється як спільний процес пізнання, де знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою і вчителем» [2, с. 102].

Відтак інтеакція є необхідним аспектом професійної ідентичності, як результату ідентифікації, усвідомленого поєднання (отождоження) себе з визначеною професійною групою у сукупності всіх її особливостей і психологічної властивості особистості, що розвивається у процесі професійної освіти.

Мета полягає у здійсненні теоретичного аналізу ролі інтеракції в розвитку професійної ідентичності у студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх публікацій з окресленої проблеми свідчить про те, що

успішність виконання фахівцями функціональних обов'язків передбачає наявність у них професійно значущих якостей особистості, формування яких відбувається як у результаті дії усієї сукупності умов макро- і мікросоціального оточення, так і у процесі цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу професійного середовища, частиною якого є вищий навчальний заклад [7]. Тому саме розвиток професійної ідентичності як процесу входження у професійне середовище студентів, що передбачає ототожнення студентом себе із професійною групою, безпосередньо зумовлене ситуацією навчання у вищому навчальному закладі, проходженням практики і детерміноване позицією «Я» у професійному просторі.

У дослідженнях ідентичності виокремлено два домінуючих аспекти: у межах першого визначаються ознаки ідентичності у психологічній характеристиці особистості майбутнього фахівця. Вони є внутрішнім потенціалом й зберігаються впродовж життя індивіда. Ідентичність розглядається як внутрішня тотожність, сутність якої розгортається у соціокультурних зв'язках особистості (Р. Баумайстер, Е. Еріксон, Е. Фромм, В. Хесле, К. Хорні). В основі другого напрямку досліджень – трактування розгляданого поняття як ситуативної сутності особистості, вияви якої задаються соціальним контекстом (Е. Гоффман, Дж. Мід, М. Серто).

Вітчизняні вчені: психологи, педагоги та філософи – приділяють значну увагу вивченню проблеми професійної ідентичності як складової самосвідомості та соціальної зрілості особистості (Н.В.Антонова, Т.М.Буякас, П.І.Гнатенко, О.Л.Шульган, Н.О.Чураєва).

Швидкі зміни суспільних умов спонукали зарубіжних і вітчизняних науковців до вивчення соціальної ідентичності та її видів (О.М.Галкіна, Л.І.Науменко, Е.Сміт, Дж.Фіней, В.Ю.Хотинець). Експериментальний напрям аналізу ідентичності представлений роботами, що спрямовані на дослідження окремих її видів: етнічної (Л.Д.Климанська, Л.І.Науменко, В.Ю.Хотинець), особистісної (Н.В.Антонова), статевої (І.В. Романов).

Системоутворювальним чинником професійної ідентичності є образ «Я – професійне». Образ «Я – професійне» з ознаками ідентичності трактуємо як такий, що формується на основі ідентифікації у процесі оволодіння діяльністю.

Перетворювальна функція професійної ідентифікації, на думку О. Ермолаєвої, залежить від таких чинників: діапазону змін професійно важливих якостей і міри ідентифікації себе з професією: можливості адаптації вищі у людей з широкою ідентифікацією; дистанціювання образу своєї професії з іншими – професійна самоізоляція ускладнює адаптацію у змінених умовах аби під час переходу до іншого професійного простору; системності чи неупорядкованості структури ідентичності.

Дія всіх зазначених автором факторів значною мірою залежить від типу спонукально-діяльнсної активності (символічної, концептуальної, образної, прагматичної). Будь-яка цілеспрямована акція, зокрема і перетворювальна діяльність, здійснюється у специфічному для певної особистості „інформаційному полі”, професійному середовищі і набуває рис, притаманних саме цьому типу. Це підтверджує положення, що життєвій стратегії особистості завжди властивий індивідуальний характер. Внаслідок перебування у певному епістемологічному чи психологічному полі формується відповідна «Я-концепція», і як підструктуру якої у дослідженні потрактовано професійне «Я» майбутніх педагогів.

Динаміка формування образу професійного «Я» визначається просторово-часовими умовами професійної діяльності. У працях вітчизняних учених (І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.Ф.Моргун, Д.Н.Ніколенко, Л.М.Проколієнко, О.П.Саннікова, В.А.Семиченко, О.П. Сергєєнкова, Б.О.Федорішин, Т.С.Яценко та інші) особистість досліджується з позиції її індивідуальних особливостей, що знаходять свій вияв у професійній діяльності. Акцент зміщується з поняття «професійна діяльність» на поняття «особистість професіонала» та «професійне середовище». Такий індивідуально-особистісний підхід орієнтований на саморозвиток, самоактуалізацію, свободу особистості у професійному самовизначенні і формуванні індивідуального стилю діяльності та розширенні рамок її можливостей у процесі інтеракції.

У праці О.П.Сергєєнкової розкрито зміст психологічних передумов розвитку професійної ідентичності, які полягають у формуванні навчально-професійної активності, наявності у студентів пізнавальної самостійності в оволодінні професійною діяльністю.

В.В.Столін та С.П.Тищенко виокремлюють функцію соціально-рольової ідентифікації, стверджуючи, що образ «Я» може бути основою прилучення суб'єкта до інших людей та функцією самоконтролю, зокрема – самоконтролю, у найрізноманітніших формах інтерсуб'єктної взаємодії індивіда.

Отже розвиток професійної ідентичності не може бути здійснений поза межами інтеракції. Слово «інтерактив», пояснюють О.Пометун та Л. Пироженко, прийшло до нас з англійської від слова «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Інтерактивність розуміють як принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі діалогу. Реалізуючи технологічні принципи навчання, інтерактивна педагогічна технологія передбачає і інтерактивність комп'ютерних засобів навчання, і інтерак-

тивність організації педагогічного процесу, коли базовим концептуальним положенням визначено навчання на основі інтерактивного спілкування. Така форма навчання дозволяє здійснити ідентифікацію та чітко окреслити образ професійного «Я».

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л.Пироженко. поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання студентів у малих групах об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [6, с. 22].

До фронтальних технологій інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учасникам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Студенти самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки студентам з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило ігрова модель навчання має 4 етапи: орієнтація (введення слухачів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); основна частина – проведення гри; обговорення [6, с. 42].

Для розвитку професійної ідентичності важливою умовою є можливість ще під час навчання випробувати майбутню роль, а ігрова модель навчання дозволяє це здійснити.

Технології навчання у дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, так як дискусія – широке публічне обгово-

рення спірного питання. Досвід використання дискусії у навчанні дає змогу сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії: проведення дискусії необхідно починати з висунування конкретного дискусійного питання (тобто такого, що не має однозначної відповіді і передбачає різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні); не слід висувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні; у центрі уваги має бути ймовірний перебіг дискусії (Що було б можливим за того чи того збігу обставин? Що могло статися, якби...? Чи були інші можливості, способи, дії?); усі вислови учнів мають стосуватися обговорюваної теми; учитель має виправляти помилки і неточності, яких припускаються учні, та спонукати учнів робити те саме; усі твердження учнів мають супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого учитель ставить питання на зразок: «Які факти свідчать на користь твоєї думки?», «Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?»; дискусія може вирішуватись як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками [6, с. 48].

У сучасній вищій освіті інтерактивні технології відіграють важливу роль. Їх перевагою є те, що ті, хто навчається засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка), збільшується в групах кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес в одержанні знань, бажання створити реальний образ професійного «Я». Значно підвищується особистісна роль викладача – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проектування і проведення заняття за інтерактивними технологіями вимагають, перш за все, компетентності в даних технологіях викладача, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу.

Головною ознакою цих методів є об'єднання майбутніх спеціалістів у творчі групи для спільної роботи в змодельованих професійних ситуаціях як домінуючої умови розвитку професійної ідентичності.

Основною функцією методів організації смислотворчості є створення суб'єктами навчально-пізнавального процесу нового способу взаємодії, що ґрунтується на відображенні студентами свого індивідуального розуміння змісту професійних явищ, які вивчаються, обміні цими смислами та збагаченні свого індивідуального уявлення про фахову роботу. Все це стимулює створення максимально точного образу «Я - професійне».

Образ «Я – професійне» з ознаками ідентичності формується на основі відкриття студентом нових для нього властивостей професійної діяльності, самокорекції індивідуального досвіду та їх апробація у процесі оволодіння діяльністю під час практики. У межах інтерактивних технологій методи організації миследіяльності створюють сприятливу атмосферу, що надає можли-

вість здійснити мобілізацію творчого потенціалу студентів, розвивати їх позитивну мотивацію до навчання і, водночас, стимулювати активну мислительну діяльність у напрямку конструювання оптимальних та ефективних професійних дій у ситуаціях-моделях, які відображають сутність професійної діяльності. Методи організації рефлексивної діяльності спрямовано на самоаналіз і самооцінку студентами своєї діяльності, її результатів. Методи цієї групи надають викладачу та майбутнім спеціалістам можливість зафіксувати стан професійних досягнень і визначити динаміку професійного зростання, як ситуації подальшої ідентифікації.

Отже, інтерактивні методи є формою педагогічної взаємодії викладача та студентів, у яких інтегруються всі провідні функції розвитку професійної ідентичності. Саме змодельовані ігрові ситуації можуть бути прототипом професійної діяльності, що дозволяє студентам шляхом активної участі в таких інтеракціях апробувати свої професійні ролі ще під час навчання у вищій школі.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо у глибшому аналізі інтерактивної педагогічної взаємодії та розробці спеціальних інтерактивних методик для фахової підготовки майбутніх спеціалістів та розвитку їх професійної ідентичності.

Список використаних джерел:

1. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / Б. Ц. Бадмаев. - М. : Владос, 2001. - 304 с.
2. Коротаева, Евгения Владиславовна. Хочу, могу, умею! [Текст] : обучение, погруженное в общение / Е. В. Коротаева. - М. : КСП, 1997. - 224 с.
3. Мельник, В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В. В. Мельник // Управління школою. – 2006. – № 23 (133). – С. 15–35.
4. Мельничук, І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія / І. М. Мельничук. – Тернопіль : Економічна думка, 2010. – 326 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь: Энциклопед. слов. / Борис Михайлович Бим-Бад (гл.ред.). – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. - 582 с.
6. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. - К. : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2000 .- Ч. 1. - К. : 2000. - 217 с.
8. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. - Тернопіль : Мандрівець, 2009. - 360 с.

ЛЯТУРИНСЬКА О.В.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра дитячої хірургії

МАКАРОВА М.О.,

кандидат медичних наук, асистент,
кафедра дитячої хірургії

СПАХІ О.В.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри дитячої хірургії
ЗДМУ, м. Запоріжжя

МОТИВАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИТЯЧОЇ ХІРУРГІЇ

Питання розвитку мотивації пізнавальних здібностей студента-медика розглядається як одна із складових професійної підготовки, як змістовний елемент цілісного освітнього процесу в результаті якого суспільство отримає висококваліфікованого лікаря, а лікар задоволення від праці. Відповідно до навчання по Болонській системі на кафедрі дитячої хірургії на практичних заняттях широко впроваджується набір відеосюжетів та відеофільмів по усім темам дитячої хірургії, що дозволило максимально приблизити студентів до конкретної клінічної ситуації, крім того при проведенні підсумкового контролю ми використовуємо комп'ютерну програму ситуаційних клінічних завдань різного рівня. Дане нововведення сприяє заохоченню студента до наукових досліджень та творчої діяльності, підвищує мотивацію навчання. Таке бачення вивчення дитячої хірургії як клінічної дисципліни дозволить покращити рівень підготовки студентів медичного факультету, та допоможе в визначенні майбутньої спеціалізації дитячих хірургів.

Вопрос развития мотивации познавательных способностей студента-медика рассматривается, как одна из составляющих профессиональной подготовки, как элемент целостного образовательного процесса в результате которого общество получит высоко квалифицированного врача, а врач

удовольствия от труда.

В соответствии с обучением по Болонській системе на кафедре детской хирургии на практических занятиях широко внедряется набор видео сюжетов и видеофильмов по всем темам детской хирургии, что позволило максимально приблизить студентов к конкретной клинической ситуации, кроме того при проведении итогового контроля мы используем компьютерную программу ситуационных клинических заданий разного уровня. Данное нововведение способствует поощрению студента к научным исследованиям и творческой деятельности, повышает мотивацию учебы. Такое виденье изучения детской хирургии как клинической дисциплины позволит улучшить уровень подготовки студентов медицинского факультета, и поможет в определении будущей специализации детских хирургов

Developing of perceptive capability motivation in medical students is one of the composite in professional education as a sense of integral educational process due to which society will get high professional doctor as well physician will get satisfaction of activity. According to the demands of Bologna process concerning education patterns, the chair of pediatric surgery is actively introducing a set of video materials on every subject of pediatric surgery. Using these materials during practical training helps to approach the tasks towards specific clinical situations. For resulting monitoring we use a computer program of situation problems of different levels, which contributes to unbiased evaluation of basic knowledge acquired at previous chairs and the standard of knowledge acquired during the pediatric surgery course. This innovation stimulates students' zeal for scientific research and creative activity. Such approach will increase training standards of the medicine faculty and help students to determine their future specialization in pediatric surgery.

Вступ. Нині проблема становлення висококваліфікованих фахівців набуває все більшого значення. Сучасне суспільство пред'являє випускникові медичного вузу, особливі вимоги, серед яких важливе місце займають високий професіоналізм, активність, уміння співчувати, навички спілкування на основі взаєморозуміння, знання медичної етики і деонтології.

Процес вдосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний і обумовлений багатьма чинниками. Одним з чинників є міра адекватності мотиваційних установок вступу і усвідомлення значення

отримуваної професії. Проблема мотивації є однією з фундаментальних проблем навчання. Разом з цим, навряд чи знайдеться інша така ж область психологічного дослідження, до якої можна було б підійти з таких різних сторін, як до психології мотивації.

Сучасне суспільство потребує людини, здатної самостійно мислити, ставити перед собою і суспільством нові завдання і знаходити їх рішення, бути готовим як до індивідуальної, так і до колективної праці, усвідомлювати наслідки своїх вчинків для себе, для інших людей і для навколишнього світу. Тому на перший план висувається розвиток пізнавальної мотивації студента.

Основна частина. Процес підготовки дипломованого фахівця-медика пред'являє нові вимоги до організації освіти, оскільки в суспільстві усе більш зростає необхідність розвитку потенціалу особи майбутнього фахівця-медика.

При цьому актуальним аспектом освіти є інтерес, що усе більш підвищується, до комплексного підходу формування і підвищення рівня мотиваційних аспектів в навчанні.

Таким чином, науковий шлях вирішення поставленої проблеми пов'язаний з розробкою концепції освітнього процесу з точки зору розвитку пізнавального потенціалу майбутніх фахівців. Стає очевидним, що при цьому потрібна певна система засобів і способів організації мислення студентів-медиків, яка дозволить самостійно будувати цілі медичного дослідження, розробляти поставлені завдання і успішно використовувати результати в медичній практиці, а також в освітньому просторі.

Безперервний фаховий розвиток лікаря щільно пов'язаний з посиленням їх професійної мотивації. Мотивація – загальне широке поняття, під яким розуміють спрямованість активності. Мотивація до навчання, являючи собою особливий вид мотивації, характеризується складною структурою, однією із форм якої є структура внутрішньої (орієнтованої на процес і результат) і зовнішньої мотивації. Питання розвитку мотивації пізнавальних здібностей студента-медика розглядається як одна із складових професійної підготовки, як змістовний елемент цілісного освітнього процесу, розробка якого дозволить зробити уявлення і висновки про специфіку, спрямованість і зміст учбової діяльності.

Розробка концепцій мотивації освітнього процесу, засновані на комплексних підходах, і є важливою сучасною проблемою у сфері підготовки фахівців-медиків. Це вимагає від усіх учасників освітнього процесу серйозної науково-теоретичної підготовки і розуміння специфіки діяльності майбутнього фахівця.

Головною особливістю підготовки майбутніх медичних працівників ми вважаємо комплексний характер підходу до формування і підвищення рівня пізнавальної мотивації. Саме це визначає особливості змісту і методів підго-

товки студентів до лікарської практики, їх спрямованість на самостійну пізнавальну діяльність.

В контексті інтеграції до європейського освітнього простору виникла необхідність в розробці нових форм та методів навчання з використанням прогресивних технологій виходячи із основного положення Болонського процесу, де в розділі 4 вказано на сприяння мобільності студентів, викладачів, наукових діячів, менеджерів освіти з ціллю забезпечення студентам доступу до учбових можливостей, а також відповідним послугам.

На кафедрі дитячої хірургії з курсом дитячої анестезіології в перший час знайомства зі студентами вивчаючих дитячу хірургію, як хірургічну дисципліну викладачі об'єктивно та всебічно оцінюють їх рівень вмотивованості та підготовки на попередніх кафедрах. Використання комп'ютерного контролю дозволяє практично уникнути суб'єктивності в оцінці знань, компактно отримати інформацію про засвоєння студентами знань з анатомії, фізіології, загальної хірургії та інших фундаментальних дисциплін, інтенсифікувати навчальний процес та здійснити об'єктивний контроль рівня знань студентів.

Відповідно до вимог Болонської системи освіти студент самостійно готується до практичного заняття, маючи перед собою перелік теоретичних питань. Але дитяча хірургія це клінічна дисципліна тому студента необхідно навчити медичній логіці, аналітичному та синтаксичному мисленню, умінню синтезувати отримані дані, які проявляються при клінічному розборі хворих, який проходить з аналізом усіх симптомів патології та її патогенезу. Так створюються зв'язки теорії з практикою, знайомство студента з формуванням клінічного мислення біля ліжка хворої дитини. Розгляд анатомічних змін, лабораторних даних, особливості клініки дозволяє студентам зрозуміти зв'язок функціональних змін з органічними та обрати патогенетично обґрунтоване лікування.

Сучасні комп'ютерні технології дозволяють поглибити рівень теоретичної та практичної підготовки, швидше опанувати знання і тому ще більше закріпити одержані дані біля ліжка хворого. Ми залучили до навчальної роботи відеотехніку. На кафедрі створені спеціальні відеофільми з різних тем дитячої хірургії. Під час занять для студентів організують показ відеофільмів з коментарями викладача та дискусією. В матеріалах відеофільмів використані відео сюжети відзняті в клініці під час оперативних втручань та учбові фільми. Така проведена робота дозволяє продемонструвати одночасно хворих зі всією патологією, яка розглядається на практичних заняттях навіть при відсутності їх в клініці.

Переваги навчального фільму в педагогічному процесі:

- великі дидактичні можливості
- дозволяє при необхідності повертатися до цікавих тем

- акцентувати увагу на головній проблемі
- об'єктивувати найбільш поширені помилки

Відповідно до навчання по Болонській системі з урахуванням нових тем на кафедрі продовжується набір відео сюжетів для відеофільмів по усім темам практичних занять.

Крім того при проведенні підсумкового контролю ми використовуємо ситуаційні завдання різних рівнів.

1 рівень – завдання потребує від студента поставити діагноз та скласти план лікування на підставі даних суб'єктивних, об'єктивних та додаткових методів дослідження.

2 рівень – за наданим діагнозом студент має описати скарги, дані анамнезу; об'єктивного та додаткових методів обстеження.

В програмі для контролю знань поряд з запитаннями в письмовій формі подається ілюстрований матеріал (фотографій ушкоджених патологічним процесом органів та тканини, рентгенограми та лабораторні показники. Проведення письмового контролю створює для всіх студентів однакові умов, що дозволяє об'єктивувати оцінку знань і бути готовим для ліцензійних іспитів.

Беззаперечно в обов'язкову форму підсумкового контролю теоретичної підготовки студента входить написання історії хвороби та реферат по одній з тем самостійної підготовки. На підсумковому заняття кожний студент захищає історію хвороби та викладає реферативні данні. Дане нововведення сприяє заохоченню студента до наукових досліджень та творчої діяльності, максимально наближає до умов майбутньої лікарської діяльності.

Таке бачення вивчення дитячої хірургії як клінічної дисципліни дозволить покращити рівень підготовки майбутніх лікарів-дитячих хірургів

Висновки

1. Вмотивованість студента-медика до навчання розглядається як одна із складових професійної підготовки майбутнього лікаря, підтримка зацікавленості студента в отриманні знань, головна задача клінічних кафедр.

2. Заохочення студента до наукових досліджень та творчої діяльності, максимальне наближення учбового процесу до майбутньої лікарської діяльності дозволить підтримати високий рівень мотивації студентів до навчання.

3. Мотивація, яка закладається під час професійної освіти, забезпечить необхідність безперервного фахового розвитку майбутнього лікаря.

Список використаних джерел:

1. Богданова О. Е. Освітня діяльність як умова реалізації компетентного підходу // Інновації в освіті. - 2009. - № 7. - С. 11-23.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. // К.: Наукова думка, 1997.-С. 62.
3. Ван дер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности образования в Европе // Высшее образование в Европе. - 2000. - №33.- Том XXV.
4. Вахтина Е.А., Артюхина А.И., Великанова О. Ф. Передумови концепції формування учбово-дослідницької компетентності у студентів-медиків // Інноваційні технології в освіті: сб. ст. Ш Междунар. науч.-пр. конф. - Пенза: Приволж. будинок знань, 2010. - С. 24-26.
5. Глазиріка В.М., Снітковська В.О. Самостійна робота студентів як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців. // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин. 2005. - №1. С. 31-34.
6. Головань М.С. Інформаційна компетентність як об'єкт педагогічного дослідження // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. - Харків: УІПА, 2007. - № 16. - С. 314 – 324
7. Діденко М.М. Формування виховної функції в процесі взаємозв'язку лекцій, семінарських занять та самостійна робота студентів. // Проблеми освіти. К. 2001. В.26.С. 74-79.
8. Долженко О.В. Сорбонская и Болонская декларации: Информация к размышлению // Вестник высшей школы: Alma mater. - 2000. -№6.
9. Жалдак МІ. Морзе Н.В., Олійник А.Г., Рамський В.С, Вплив нової інформаційної технології на зміст освіти // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: зб. наук, праць. - К.: Знання, 1991.- С. 33- 38.
10. Журавська Лариса Миколаївна. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний аграрний ун-т. -К., 1999. -218арк. - Бібліогр.: арк. 187-202.
11. Концепція розвитку Запорізької медичної академії післядипломної освіти (інтеграція у світовий медичний освітній простір) / Концепція діяльності та розвитку Запорізької медичної академії післядипломної освіти затверджена Конференційним трудовим колективом академії 31 січня 2007 р. – Запоріжжя, 2007. – 100 с
12. Медицинское образование в мире и в Украине / Ю.В. Поляченко, В.Г. Передерий, А.П.Волосовецьи др.- Х.: ИПП «Контраст», 2005. – 464с.
13. Мілерян В.Є. Методические основы подготовки и проведения учебных занятий в медицинских Вузах: Методическое пособие. - Киев, 2004. - 80с.
14. Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Мруга Марина Рашидівна. - К., 2007. - 250 с. -

Бібліогр.: с. 202-223.

15. Наказ МОН України від 23.01.2004 р. №48. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців

16. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 - 2004 рр.)

17. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність. Наукове видання/ Я.Я.Болюбаш, І.Є. Булах, М.Р. Мруга, І.В. Філончук. -К.:Майстер-клас, 2007. - 272с.

18. Хуторський А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. -2003. - № 2. - С. 58-64.

МАЛИК Я.К.,

Харківська державна академія
фізичної культури,
м. Харків

ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОДУКТИВНОСТІ КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ У БОКСЕРІВ

Проведено теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми професійного здоров'я боксерів. Проаналізована проблема когнітивного функціонування спортсменів в екстремальних умовах професійної діяльності. Приведені дані про результати дослідження когнітивного функціонування боксерів. Доведена необхідність уточнення уявлень про закономірності формування когнітивного дефіциту і характер динаміки перцептивно-гностичної сфери спортсменів в передтренувальний, передзмагальний, передстартовий та постзмагальний періоди.

Ключові слова. Когнітивні функції, спортивна діяльність, моногонія, стрес.

Проведен теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме профессионального здоровья боксеров. Проанализирована проблема когнитивного функционирования спортсменов в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Приведены данные о результатах исследования когнитивного функционирования боксеров. Доказана необходимость уточнения представления о закономерностях формирования когнитивного дефицита и характер динамики перцептивно-гностической сферы спортсменов в передтренировальный, предсоревновательный, предстартовый и постзмагальный периоды.

Ключевые слова. Когнитивные функции, спортивная деятельность, монотония, стресс.

The theoretical analysis of domestic and foreign literature on the health professional boxers. The problems of cognitive functioning

athletes in extreme conditions of professional activity. The data on the results of the study of cognitive functioning boxers. The necessity of clarifying an idea of the patterns of formation of cognitive deficits and the nature of the dynamics of perceptual-gnostic sphere athletes in peredtrenuvalnyy, peredzmalnyy, prelaunch and postz-mahalnyy periods.

Key words. *Cognitive functions, sporting activities, monohoniya stress.*

Проблема психологічних закономірностей змін і відновлювання психічної діяльності спортсменів в екстремальних умовах їх професійного функціонування, залишається актуальною для сучасної психологічної науки та практики. Професійна діяльність в спорті вищих досягнень характеризується надзвичайно високими фізичними, інтелектуальними та вольовими навантаженнями, високим ступенем ймовірності травмування, загрозою для життя, монотонією, неможливістю контролю ситуації, дискомфорними погодними умовами, постійною публічністю, і зрозуміло значною мірою впливає на стан здоров'я та якість життя тих, хто нею займаються [3].

В дослідженнях Crasset G., Dauchy H., зазначається, що тривалість життя професійних спортсменів на 7-12 років менше, ніж у звичайних людей. Спортивно-медична практика підтверджує, що за останні 20-30 років значно зросла кількість випадків раптових смертей, серйозних травм і відхилень у стані здоров'я спортсменів. Раптова смерть при заняттях спортом в значній частині випадків є наслідком гострих фізичних перенапруг, що виникають при надмірному навантаженні на тренуванні, змаганні або ж просто на заняттях фізичними вправами. Статистика свідчить: близько 50% елітних спортсменів мають різні захворювання, а спортивний травматизм ламає кар'єру 60-70% видатних спортсменів, знецінюючи їх багаторічну важку, як у фізичному, так і морально-психологічному плані, працю.

Ряд відхилень у стані здоров'я спортсменів, при більш глибокому вивченні етіологічних механізмів їх виникнення, можуть бути віднесені до стресогенних розладів - порушень функцій органів і систем, виникнення і розвиток яких найбільшою мірою пов'язані зі стресовими факторами, до речі, показано, що схильність до стресових впливів формується в осіб з певними психофізіологічними особливостями. Рівень стресостійкості пов'язаний з виразністю деяких особистісних якостей людини, зокрема, з рівнем нейротизму. У спортсменів з високим рівнем нейротизму оцінка власних ресурсів піддається значному перекоцуванню. Причому, найчастіше, ці індивіди свої ресурси оцінюють як неадекватні, наслідком чого є недооцінка ними загрозового значення стресогенних ситуацій. Емоційно стійкі особи сприймають

стресогенні події як виклик, пускову реакцію й мають потребу і прагнення їх активно переборювати. Для всіх стресових реакцій характерні: неупорядкована поведінка, афективне звуження свідомості й афективне мислення, тобто шокова дезорганізація психічних функцій і поведінки. У таких випадках настають найбільш ймовірні стани: розгубленості, безпорадності, безглуздії активності, психомоторного порушення, загальмованості або реакції зі змішаною симптоматикою. Можна з великою мірою впевненості вважати, що виникнення стресових реакцій є наслідком сполучення двох провідних груп факторів: емоційної й інтелектуальної характеристик особистості й особливостей конкретних психоемоційних стресорів та інших зовнішніх умов. Гальмова форма емоційної напруги проявляється загальмованістю рухової активності, труднощами сприйняття, запам'ятовування й переробки нової інформації, нездатністю приймати адекватні рішення тощо. Типовими для цієї форми поведінки основними емоціями є страх, переляк, тривога тощо. Імпульсна емоційна напруженість супроводжується картиною нецілеспрямованої, хаотичної поведінки, для якої характерні метушливість, багатослівність, розпорошеність уваги. Одночасно із цим розвивається крайня невірноваженість настрою, підвищена збудженість, нервозність і агресивність. При дії дуже сильних стресорів психологічного характеру є ймовірність розвитку генералізованої форми емоційної напруженості, яка характеризується повною відсутністю зовнішньої активності [1, 3].

Проблема когнітивного функціонування в екстремальних умовах професійної діяльності є актуальною і розглядається рядом дослідників.

В окремих дослідженнях відзначається, що у 82,87% спортсменів, які займаються екстремальними видами спорту, мають місце дефекти когнітивних функцій і психічної працездатності. У деяких випадках зниження психічної працездатності спортсменів є першими і/або домінуючим симптомом загального виснаження організму, істотно впливає на ефективність їхньої професійної діяльності, але далеко не повною мірою враховуються на практиці. Психопатологічні прояви, які спостерігаються у спортсменів, найчастіше досить тонкі, своєрідні, а їх симптоматика визначається специфікою спортивної діяльності [1,2,5].

Найбільш частою формою емоційних порушень, що виникають у спортсменів в тренувально-змагальному циклі, є невротичні реакції, під якими слід розуміти короточасні зміни поведінки і самопочуття у відповідь на психотравмуючий подразник. У спортивній практиці найбільш часто зустрічаються: неврастенія, невроз нав'язливих станів, кардіоневроз. Такі стани, проявляється спочатку ослабленням внутрішнього активного гальмування, а потім ослабленням гальмівних і збудливих процесів. Посилюється виснаженість і сповільнюється відновлення психічних процесів спортсменів. Об'єктивно від-

значаються зниження фізичної працездатності, особливо пов'язаної з точними рухами, підвищені сухожильні рефлекси, виражений дермографізм, адинамія, апатія, монотонія [4,8].

Монотонія являє собою якісно особливий стан, про який можна судити за певними критеріями. Розрізняють суб'єктивні та об'єктивні ознаки, що характеризують стан моногонії [8,9] .

Є ціла гамма суб'єктивних симптомів: падіння інтересу до роботи (нудьга), передчасна втома, ослаблення уваги, почуття незадоволеності. Таке багатство переживань монотонності пов'язано з динамікою їх розгортання: спочатку виникає байдужо-апатичний настрій і падіння інтересу до роботи, потім нудьга, переходить у відчуття втоми, і як остання стадія - сонливість. Ці переживання народжують такі явища, як ослаблення уваги, переоцінка тимчасових інтервалів і т. д. У виникненні цих суб'єктивних переживань велику роль відіграє мотиваційна оцінка здійснюваної діяльності. При настанні стану монотонії виникає складна картина психофізіологічних змін. Показники, що характеризують стан рівнів регуляції, пов'язаних зі складними функціями і насамперед з функцією уваги, погіршуються. Внаслідок цього спортсмен частіше починає реагувати на диференціювальні сигнали (наприклад, на помилкові випадки противника в боксі). Збільшується час реагування в складній ситуації, у зв'язку з чим спортсмен може запізнитися своєчасно прийняти рішення. На тлі погіршення складних функцій виявляється явне поліпшення працездатності при виконанні простих завдань: коротшає час простої зорово-рухової реакції, збільшується м'язова сила і темп довільній діяльності [5,8].

Встановлено, що на швидкість виникнення стану монотонії впливає цілий комплекс властивостей нервової системи. Одне поєднання посилює стійкість до монотонності - монотоніофільний типологічний комплекс: інертність нервових процесів, слабка нервова система, переважання гальмування на емоційно-мотиваційному рівні і переважання збудження на руховому; інше поєднання послаблює цю стійкість - монотоніофобний типологічний комплекс: рухливість нервових процесів, сильна нервова система, переважання збудження на емоційно-мотиваційному рівні і переважання гальмування на руховому рівні. Менша схильність моногонії у осіб з інертністю нервових процесів в порівнянні з рухливими обумовлена, очевидно, більш стійкими осередками порушення, виникаючими під час роботи. На відміну від інертних особи з рухливістю нервових процесів воліють роботу, яка поєднуватиме в собі високий темп, різноманітність робочих дій, меншу повторюваність, тому одноманітна робота швидко викликає у них стан монотонії, в той час як інертним монотонна діяльність навіть імponує [2,4].

Відмінності в типології між монотоніофільними і монотоніофобними людьми можуть служити, ймовірно, основою для відбору осіб в ті види спор-

тивної діяльності, де постійно має місце монотонія. При цьому потрібно зауважити, що особи з монотоніфічним типологічним комплексом мають, як правило, більш високу мотивацію до монотонної роботи [4,8].

Своєрідно змінюються вегетативні показники: частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, дихальні функції, енерговитрати знижуються. Створюється картина зрушень, відповідних заспокоюванню організму, переходу його з робочого стану в стан спокою. Змінюється навіть голос, стає глухим, а мова млявою.

Все різноманіття змін функцій при розвитку стану монотонії можна пояснити тим, що в першу чергу при монотонії страждають творчі функції, пов'язані з утворенням «мотиваційного вакууму». Гальмування, що виникає на цьому рівні, зниження активації має наслідком посилення парасимпатичних впливів, в результаті чого знижуються пульс, газообмін, енерговитрати і м'язовий тонус.

Однак оскільки робота має бути продовжена, то виникає протиріччя: з одного боку, знижується психічна активність спортсмена, спрямована на регуляцію і контроль за діяльністю, з іншого - робота повинна продовжуватися при оптимальному стані центрів, безпосередньо керуючих робочими діями. Вихід із цього становища спортсмен часто знаходить в тому, що підвищує свою рухову активність: збільшує темп діяльності, м'язові зусилля і швидкість простого реагування на сигнал. Всі зазначені зміни це відображення механізмів саморегуляції, часом навіть неусвідомлюваних [4,8,9].

Загальноновизнано вважається, що змагальний процес є одним з найсильніших стресорних впливів в житті спортсменів. Схильність до травм, невдалий виступів на змаганнях також може бути обумовлена станом хронічного стресу. Особливий інтерес у цьому контексті представляє собою певна залежність показників когнітивних функцій від етапу тренувальної діяльності. У спорті вищих досягнень через неухильне зростання обсягів фізичних навантажень, в організмі спортсменів, на передзмагальному етапі змагального періоду з великою ймовірністю може виникати стан фізичного та психічного перенапруження, наслідком чого є зниження фізичної працездатності.

Стресостійкість спортсменів може залежати від стану їх когнітивної сфери. Відомо, що певний комплекс афективних порушень когнітивних функцій і процесів, що включає слабку диференціацію почуттів і тілесних відчуттів, труднощі в розпізнаванні і описі емоцій, слабкість функцій категоризації та символізації в мисленні, нездатність до фантазування, переважання наочно-дієвого мислення над абстрактно-логічним, сприяє виникненню і ускладнює перебіг соматичних порушень. Разом з тим, існують роботи, які свідчать про те, що алекситимія є не психологічним, а більшою мірою психофізіологічним феноменом, обумовленим порушенням узгодженості функціо-

нування півкуль головного мозку. На думку деяких авторів, нездатність таких індивідів регулювати і модулювати емоції на неокортикальному рівні, призводить до посилення фізіологічних реакцій на стресові ситуації, створюючи тим самим умови, що призводять до різних дисфункцій організму.

Незважаючи на тривалу історію вивчення фізичних і психічних можливостей спортсменів, тема формування у них оптимального стану «бойової» готовності в професійній діяльності залишається актуальною для сучасної психологічної науки і практики. До маловивчених питань також відноситься проблема когнітивного функціонування боксерів, як осіб, які діють в особливих умовах [4,6,7].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми професійного здоров'я боксерів показав, що у них спостерігається досить широкий спектр неврологічних порушень - від незначних субклінічних форм, які можна виявити тільки в результаті нейропсихологічних досліджень, до станів шоку та ін. У нечисленних дослідженнях, присвячених цій проблемі, підкреслюється, що навіть у не професіональних боксерів відзначаються уповільнення моторної діяльності, незграбність, дизартрія, атаксія, тремор, ригідність, спастичність, втрата пам'яті, уповільнене мислення, зміни особистості [1,9].

У боксерів також спостерігаються транзиторні порушення, а саме стани амнезії, що характеризуються сплутаністю свідомості, уповільненням і порушенням моторної функції, які можуть бути передвісником прогресуючої енцефалопатії. В роботах останніх двох років, які проводилися на базі ХДАФК, показано, що в екстремальних умовах змагальної діяльності у боксерів має місце гіпостенічний варіант астенії; в постзмагальний період, має місце гіперстенічний варіант астенії. Порушення когнітивних функцій, у спортсменів, в період змагальної діяльності, носять функціональний характер і піддаються редукції в першій декаді постзмагального періоду. В даному контексті особливого значення набуває вивчення способів активізації відновлювальних процесів в організмі спортсмена після тренувальних і змагальних навантажень [2]. Слід зазначити, що хронічні прогресуючі захворювання нервової системи у боксерів клінічно проявляються через багато років після припинення занять боксом і залежать від тканинного процесу, ведуть до паркінсонізму та хронічної травматичної енцефалопатії [5, 7].

Враховуючи багатоплановість факторів, що забезпечують професійне функціонування, здоров'я та життя боксерів, варіабельність психічних та фізіологічних станів, які можуть погіршувати загальний стан спортсменів, а так само якість їх життя, дослідження в цьому напрямку є актуальними і мають велике медико-соціальне значення.

В даний час у психологічній спортивній науці відсутні систематизовані уявлення про закономірності формування механізмів регуляції когнітивного

функціонального стану боксерів в процесі адаптації до особливих умов професійної діяльності. Практично невивченим є питання про характер динаміки пам'яті, уваги, мислення, праксису та гнозису боксерів під впливом стресогенних чинників спортивної діяльності. Актуальність дослідження також зумовлена потребою у науковій розробці психологічного інструментарію для комплексної оцінки когнітивного функціонування боксерів та виявлення нейропсихологічних дисфункцій на доклінічному рівні; необхідністю опрацювання та наукового обґрунтування програми психопрофілактики зниження продуктивності когнітивних функцій боксерів в екстремальних умовах професійної діяльності. Для вирішення цього складного кола питань необхідно проведення спеціального комплексного психодіагностичного дослідження, спрямованого на аналіз всього спектру особливостей когнітивних функцій боксерів при надмірних ступенях напруги (в екстремальних умовах тренування і спортивних змагань). Таке дослідження дозволить розробити діагностичні критерії оптимального когнітивного функціонування боксерів; уточнити уявлення про закономірності формування когнітивного дефіциту і характер динаміки перцептивно-гнозичної сфери спортсменів в передтренувальний, передзмагальний, передстартовий та постзмагальний періоди, а також виділити основні способи активації когнітивної продуктивності в особливих умовах діяльності. Це має велике значення як для розробки програми психологічної резистентності боксерів, так і для прогнозування успішності їх професійної діяльності.

Дослідження в цьому напрямку дозволять виявити наукові та соціальні передумови формування норм «когнітивного функціонування» і показати їх значущість у спортивній діяльності; дослідити стан вищих психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення, праксису, мови, письма, рахунку, перцептивних функцій) у боксерів різної спортивної кваліфікації; проаналізувати характер, закономірності формування і динаміку когнітивного функціонування боксерів, у різні періоди спортивної діяльності та на різних етапах спортивної кар'єри; запропонувати алгоритм психодіагностики та систему психологічних критеріїв когнітивного функціонування боксерів; розробити програму збереження та психопрофілактики оптимального когнітивного функціонування боксерів, як осіб, які діють в особливих умовах. Уточнити, психологічну сутність поняття «когнітивного функціонування спортсменів»; визначено основні рівні когнітивного функціонування боксерів та надані їх характеристики; очікується установити закономірності формування порушень когнітивних функцій боксерів на різних етапах спортивної кар'єри; передбачається описати характеристики когнітивного функціонування боксерів в передтренувальний, передзмагальний, передстартовий та постзмагальний періоди. Подальшого розвитку дістануть теоретичні уявлення що до визначення інди-

відуальної норми «когнітивного функціонування» боксерів, як осіб, які діють в умовах, що є екстремальними за своїм характером.

Список використаних джерел:

1. Бачериков Н.Е., Воронцов М.П., Петрюк П.Т., Цыганенко А.Я. Эмоциональный стресс в этиологии и патогенезе психических и психосоматических заболеваний. – Харьков: «Основа», 1995. – 276 с.
2. Гант Е.Е. Особенности мнестических функций спортсменов в условиях соревновательной и постсоревновательной деятельности/ О.Е.Гант, М.В.Сушкова // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журнал. – Харків : ХДАФК, 2011., №4 – С. 265
3. Новик А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. 2-е издание / А. А.Новик, Т. И. Ионова // Под ред. акад. РАМН Ю. Л. Шевченко.– М.:ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007.– 320с.
4. Перелигіна Л. А. Роль психопрофілактики в підготовці ризикоопасних професій до дій в екстремальних умовах/ Л.А.Перелигіна, К.О. Вандер // Збірник наукових праць «Проблеми екстремальної та кризової психології» – Харків, 2009. - Вип.6. — С. 94-101
5. Перелигіна Л.А. Структурні показники психологічного здоров'я особистості / Л.А.Перелигіна, О.О.Назаров, Ю.О Приходько, Н.О.Світлична //Збірник наукових праць «Проблеми екстремальної та кризової психології» – Харків, 2011. - Вип.10. — С. 79-86
6. Пуховский Н. Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций / Н.Н. Пуховский. – М.: Академический Проект; 2000. – 285 с.
7. Сопов В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов //- М.:Трикта,2005. - 128с.
8. Трубицына Л. И. Переживание травмирующего события как проблема психологии личности: дисертация канд. психол. наук. 19.00.01 / Л. И. Трубицына. – М., 2005. – 167 с.
9. Федосеев В.А., Селюкова Т.В. Клинические особенности психических расстройств при экстремальных ситуациях/ В.А.Федосеев, Т.В.Селюкова // Збірник наукових праць «Проблеми екстремальної та кризової психології» – Харків, 2013. - Вип.14. - Част. II — С. 272-380

МАРЦЕВА Л.А.,

кандидат педагогічних наук, викладач,
Вінницький технічний коледж,
м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАДІОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано психологічні аспекти формування індивідуального професіоналізму студентів, мотивації та їх професійної спрямованості. Автор розглядає передумови реалізації професійного розвитку студентів коледжу впродовж навчання, їх соціалізації та формування професійної культури майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна компетентність, психічна діяльність, особистісний розвиток, готовність до діяльності.

В статье проанализированы психологические аспекты формирования индивидуального профессионализма студентов, мотивации и их профессиональной направленности. Автор рассматривает предпосылки реализации профессионального развития студентов колледжа во время обучения, их социализации и формирования профессиональной культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психическая деятельность, личностное развитие, готовность к деятельности.

The psychological aspects of the formation of individual students' professionalism, motivation and their professional orientation are analyzed in the article. The author examines the prerequisites for the implementation of professional development for the students during their college training, their socialization and the formation of professional culture of future specialists.

Key words: professional competence, mental activity, personal development, readiness to activity.

Постановка проблеми. Конкуренція на сучасному ринку праці, зростаюча мобільність виробничих відносин потребують постійної уваги до молодих

людей, які перебувають на порозі майбутньої трудової діяльності. Навчально-виховний процес у коледжах забезпечує формування професійної компетентності, долучення особистості до повноцінної соціалізації та успішної професійної адаптації. Водночас освітня діяльність завжди ґрунтується на психофізіологічних механізмах (теорія функціональних систем психіки) та положенні про системну організацію вищих психічних функцій. Проблема якісної підготовки фахівців, формування індивідуального професіоналізму студентів розглядається як процес професіоналізації людини (розвиток її особистісних якостей, виховання її індивідуальності) та залишається предметом пильної уваги психологічної науки.

Аналіз попередніх досліджень. Психологічні аспекти підготовки майбутніх фахівців, формування їх професійної культури в період навчання у вищих навчальних закладах досліджували Б.Г. Ананьєв, Є.Н. Богданов, Є.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, С.Л. Рубінштейн та ін. Проблему готовності особистості до професійної діяльності розглядали О.С. Анісімов, О.О. Глушко, Т.В. Кудрявцев, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, Н.Ф. Талізін та ін.

Мета статті – проаналізувати психологічні аспекти підготовки майбутніх фахівців радіотехнічного профілю в коледжах.

Виклад основного матеріалу. В основі сучасних психолого-педагогічних концепцій лежить розуміння вияву психіки людини в її діяльності, визнання соціальної природи психічної діяльності, практичної активності особистості. Результатом процесу професіоналізації є становлення професіоналізму – властивості людини, що ефективно та самостійно виконує складну, не всім доступну роботу на високому рівні. Основною психологічною передумовою ефективного реалізації професійного розвитку особистості є її професійна самореалізація [12]. Однак міркування про самореалізацію майбутнього фахівця не мають сенсу, якщо вони не подані у формі індивідуального розвитку, не доведені до рівня окремих індивідів, реальної професійної діяльності [10], та, обов'язково, – професійної підготовки. Це висуває певні вимоги як до дослідників професійної підготовки, так і до педагогів-практиків у системі професійної освіти.

Відзначимо, що більшість формулювань компетенцій фахівців у Державних стандартах освіти починаються зі слів «здатність» та «готовність». Відомо, що здатності визначаються як індивідуально-психологічні особливості особистості, що визначають успішність діяльності, а виявляються у процесі опанування цією діяльністю [21]. Формування здатностей відбувається на основі здібностей, задатків. Очевидно, що виявлення та розвиток професійних здатностей (і, відповідно, «компетенцій») випускників можливо лише в самій діяльності за обраним фахом. Вищі навчальні заклади закладають основу для розвитку потенційних професійних здатностей і, водночас, фор-

мують актуальні здатності фахівця, що забезпечують йому успішне формування та самостійне застосування знань, умінь і навичок у професійній сфері, оперативне опановування нововведень і швидке адаптування до змінних умов виробництва, саморегуляцію поведінки і прагнення домагатися трудових успіхів і подальшого самовдосконалення.

У психолого-педагогічній літературі «готовність» визначається як стан та якість особистості, що забезпечують їй успішний перехід від навчання до професійної діяльності; вищу форму фахової зрілості й спроможність вести самостійну діяльність [11, с. 31-32]. За дослідженням В. В. Камаєвої, готовність до певного виду діяльності – це цілеспрямований вияв особистості, що охоплює її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та установки. Готовність досягається у процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки студента, вона є результатом всебічного особистісного розвитку з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професійної діяльності [9].

Готовність, на думку Г. Т. Кравчук, є результатом процесу підготовки і складовою компетентності. Важлива передумова формування готовності до діяльності – наявність необхідних рис особистості, тобто її схильності та здібностей для виконання своїх функцій (професійних завдань). Готовність формується шляхом засвоєння загальних і професійних знань, напрацювання вмінь і навичок, удосконалення набутих індивідуальних якостей особистості [11, с. 33]. В. О. Моляко стверджує, що формування психологічної готовності до праці повинно бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої діяльності, тобто і сам процес професійної підготовки слід пов'язувати з виконанням не лише навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов [17].

Узагальнюючи сутність готовності майбутніх фахівців як результату навчально-виховного процесу, Ю. О. Дорошенко та Н. В. Семенюк виділяють такі її компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до відповідної діяльності); розумовий (розвиток пізнавальних інтересів); світоглядний (поєднання освіченості та власного життєвого досвіду, переконань); фахово-змістовий (здатність до успішної професійної діяльності – фахова компетентність); комунікативний (уміння спілкуватися), мовленнєвий (вільне та правильне володіння мовою); фізичний (досягнення та підтримання належного функціонального стану організму); вольовий (здатність і вміння діяти в певних чи невизначених умовах з метою досягнення поставленої цілі та здійснювати самоконтроль) [8].

Формування готовності фахівців-радіотехніків до професійної діяльності направлено, головним чином, на вдосконалення їхньої професійної підготов-

леності, при цьому, зазвичай, не повною мірою враховується взаємозв'язок і вплив усіх компонентів індивідуальної готовності до професійної діяльності.

На думку О. О. Глушко, готовність людини до професійної діяльності складається з таких блоків: готовність до професійного навчання (професійна зорієнтованість і самовизначеність), безпосереднє опанування знаннями і вміннями в межах певної професії (професійна готовність), наявність адекватних змісту діяльності якостей особистості (особистісна готовність), адаптація після завершення навчання до професійних функцій (професійна адаптованість). У цьому ряду кінцевий результат підготовки фахівця – професійна адаптація, що характеризується самостійною трудовою діяльністю, формуванням індивідуального стилю діяльності та включенням у систему виробничих і соціальних відносин – прямо залежить від якості й ефективності психологічної готовності випускника. У зв'язку з цим особливу увагу педагогів викликають шляхи (методи, прийоми) формування готовності студентів у процесі навчання [7]. Однак в аспекті формування майбутньої готовності оптимізація професійної підготовки багато в чому залежить від блоку професійної орієнтації. Вибір професії або професійне самовизначення є основою самоствердження особистості в суспільстві, одною з найважливіших подій у життєвизначенні людини. Професійне самовизначення – процес прийняття рішення молодію особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та передбачає самооцінку індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до фахівця [6, с. 275].

У молодій людини послідовно відбувається виникнення та становлення професійних намірів і первинне орієнтування в різних сферах праці; формуються певні знання про професії, складається вибіркове ставлення до однієї або декількох з них; відбувається переоцінка навчальної діяльності; залежно від професійних намірів змінюється мотивація. Окремі науковці розглядають професійне самовизначення як процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності.

Стосовно оптимізації безпосередньо навчального процесу професійної підготовки майбутніх радіотехніків ми вважаємо доцільним урахування положень асоціативно-рефлекторної концепції навчання, в основі якої лежать уявлення про умовно-рефлекторну діяльність головного мозку, відкриті І. М. Сеченовим та І. П. Павловим. Згідно з асоціативно-рефлекторною теорією, засвоєння знань, формування вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей людини є процесом утворення в її свідомості різних простих і складних асоціацій. Здобування знань, умінь і навичок, розвиток здібностей (тобто процес

утворення асоціацій) має певну логічну послідовність, яка включає сприйняття навчального матеріалу, його осмислення, доведене до розуміння внутрішніх зв'язків і суперечностей; запам'ятовування і збереження в пам'яті; застосування засвоєного у практичній діяльності.

Засвоєння інформації у процесі оволодіння знаннями проходить поетапно. Спочатку поняттєво-логічна сфера мислення спонукає до повторення без зміни змісту інформації для закріплення понять у пам'яті – етап формування основних понять. Далі необхідне багаторазове повторення з відтворенням та осмисленням основних понять, додаванням нової інформації, нових умов і прийомів – етап продуктивного відтворення. На другому етапі відбувається конструювання нейронних зв'язків осмисленого матеріалу, формуються вміння використовувати свої знання. Третій етап – це виникнення нових проблем, гіпотез і пошуки їх вирішення – етап творчого застосування.

У процесі вирішення проблемних завдань аналіз закономірно переходить у синтез, а синтез спонукає пошук характерних ознак нового цілого, тобто кожен новий результат аналізу змінює об'єкт мислення, зумовлюючи необхідність синтезу. Завдяки цьому невідоме включається в усе нові зв'язки і відношення, виявляючи таким чином свої приховані властивості.

Мислення починається з проблемної ситуації, для вирішення якої людина повинна знайти і застосувати нові для себе знання чи дії. Тобто проблемна ситуація перетворюється в цільове завдання і конкретизується. Пошук зв'язків між ними реалізується засобами розумової діяльності. Мислення у процесі певної діяльності мотивується і спрямовується на досягнення конкретних цілей [15, с. 5-17]. Мотивація виступає в ролі стрижня, який організовує всю систему психічних процесів. Майбутній фахівець спочатку повинен усвідомити, для чого потрібно знати певний навчальний матеріал, а потім зосередитися на осмисленні та запам'ятовуванні знань. З появою пізнавальної мотивації відбувається перебудова психічних процесів сприйняття, запам'ятовування, мислення особистості, що сприяє виконанню тієї діяльності, яка викликала інтерес. Як свідчить практика, професійна мотивація і професійна спрямованість у майбутніх радіотехніків не формуються, якщо в навчальному процесі не використані елементи майбутньої професійної діяльності.

Для створення ситуації, коли потреба в знаннях випереджає процес їх отримання, необхідні навчальні плани, що передбачають вивчення основ спеціалізації починаючи з першого курсу професійного навчання. Це обґрунтовується теорією єдності мотиваційної та діяльнісної сфери людської психіки, яку висунув С. Л. Рубінштейн. Головною тезою цієї теорії є твердження про те, що психіка існує у формі неперервного, гнучкого, мінливого процесу, породженого постійною взаємодією людини з навколишньою дійсністю [19].

Використання знань із раніше вивчених тем різних предметів сприяє

забезпеченню активного інтересу до процесу навчання на занятті та швидкого розв'язання проблемної ситуації. Засвоєний мінімум вивченого програмного матеріалу завдяки інтегруванню з новими поняттями у процесі розумової діяльності студентів надає можливості формувати загальні принципи вирішення завдань, оволодівати прийомами виконання дій творчого, пошукового характеру. Чим надійніше усвідомлена і міцніше закріплена в пам'яті студента система понять, необхідних для розв'язання навчальної проблеми, тим надійніше осмислюються і глибше залишаються в пам'яті нові знання [16, с. 292]. Це дуже важливо в підготовці сучасного фахівця, професійна діяльність якого вимагає застосування найрізноманітніших знань.

Під час осмислення нових понять, у яких пізнаються деякі спільні риси з елементами раніше набутого досвіду, здійснюється систематизація професійних знань. Осмислення – це процес свідомого відображення дійсності у складних об'єктивних її властивостях, зв'язках і відношеннях, який сприяє самостійному пошуку суттєво нового, узагальненого відображення дійсності на основі практичної діяльності. Це психічний процес узагальнення і відображення загального і суттєвого в реальній дійсності [13, с. 6-42].

Первинне ознайомлення з матеріалом викликає потребу подальшої роботи з ним для глибшого розкриття його змісту і проникнення в його суть. Таке осмислення матеріалу включає всі процеси мислення: порівняння, співставлення і розрізнення, аналіз і синтез, абстракцію, узагальнення і конкретизацію, перехід від конкретного до загального, від абстрактного до наочного. Вони забезпечують розкриття предметного змісту знань у його глибинних і багатоманітних взаємозв'язках. Нові поняття пов'язуються в процесі їх вивчення з близькими до них, що вже закріпилися в пам'яті. Інтегруючись певною мірою з раніше засвоєними і усвідомленими знаннями, вони також закріплюються в пам'яті і в такому вигляді вже можуть використовуватися в мисленнєвій діяльності, а закріплення інформації відбувається досконало тоді, коли нова інформація інтегрується з поняттями, які вже є в пам'яті. Чим краще ці поняття закріплені, тим якісніше і ґрунтовніше відбувається осмислення та запам'ятовування нової інформації. Не просте елективне поєднання знань, а саме їх інтегрування з раніше відомими знаннями сприяє засвоєнню нового матеріалу.

Сприймання, усвідомлення й осмислення навчального матеріалу істотно поглиблюється налагодженням логічних взаємозв'язків між елементами знань, їх наступністю, взаємопроникненням. Ці процеси неможливо реалізувати без інтеграції знань всередині певної теми чи курсу. У той же час не менш важливу роль в організації осмисленого сприймання виконує диференціація, яка засобами структурування знань включає аналітичні функції розумової діяльності, концентрує увагу на найважливіших частинах цілого. Розглядаючи

навчальну інформацію як певну знакову систему, яку студент повинен сприйняти та засвоїти, О. О. Вербицький стверджує, що для перетворення інформації в знання треба зрозуміти її сутність, тобто перебудувати з урахуванням нового змісту в ситуаціях, які в цій інформації відображені. Знання є підструктурою особистості, котра включає не лише відображення предметів об'єктивної дійсності, а й дієве ставлення до них, особистісне розуміння засвоєного. Щоб отримати статус «знання» – усвідомлене відображення дійсності, інформація швидко повинна трансформуватися у професійні дії, засвоюватися в їх контексті. Кожне нове поняття, яке подає викладач, повинно містити змістові зв'язки із ситуаціями майбутнього професійного використання і відповідно перебудовувати структуру досвіду суб'єкта навчання. На початковому етапі навчання відбувається становлення діяльності, у процесі якої особистість цілеспрямовано оволодіває необхідною сукупністю знань, практичних умінь і навичок. У подальшому засвоєна сукупність знань повинна виступати засобом виконання реальної професійної діяльності, яка має ту ж структуру, що й виробнича [5, с. 204].

Засвоєння розглядається як діяльність щодо поетапного переведення даних зовнішнього світу у внутрішній, розумовий. Якість засвоєння знань (формування цілісної системи знань та адекватної сукупності розумових дій) визначається відповідністю діяльності, з якою вони пов'язані, та широтою включення цих знань в інші види діяльності [5, с. 131]. Це потребує відповідного структурування навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх радіотехніків, а також управління пізнавальною діяльністю студентів.

Процес професійної освіти передбачає засвоєння знань, формування умінь і навичок. Засвоєння знань – складний психолого-педагогічний процес. Для формування сукупності асоціативних зв'язків необхідно постійно підтримувати активний стан першої сигнальної системи, неперервно забезпечувати збудження рушійних аналізаторів студентів шляхом виконання різноманітних практичних робіт. Засвоєння словесно переданих знань вимагає активних дій щодо використання їх у вирішенні виробничих завдань. Це потребує обов'язкового розташовування загальноосвітніх, загальнопрофесійних (загальнотехнічних) і професійно орієнтованих (спеціальних) дисциплін у підготовці радіотехніків у часі так, щоб знання, здобуті в одному навчальному циклі, підкріплювалися і розвивалися під час вивчення наступних курсів. На жаль, у професійній підготовці інколи цього не дотримуються, часом навіть матеріал професійно орієнтованих дисциплін випереджає вивчення загальнопрофесійного.

Засвоєння понять означає імітаційне (реконструктивне) повторення шляху його побудови (О. Анісімов). Тому доцільно, коли під час навчання

студенти виконують роль дослідника і, узагальнюючи емпіричні знання формують поняття. У такому навчанні багатоманітні первинні знання замінюються знаннями узагальненими, які зберігають суттєві властивості об'єкта і відображають його цілісність. Якщо поняття виникає в умовах наукового пізнання, то імітація шляху становлення понять потребує відтворення у процесі професійної підготовки моделі наукового дослідження, зокрема, на етапі визначення понять [1, с. 119].

Система знань, що формується, знаходиться у постійному русі. Динамізм добре організованої системи знань сприяє творчому застосуванню їх для вирішення теоретичних і практичних завдань. Системність і динамічність тісно переплітаються з основними ланками відображення об'єктивної реальності: спостереженням, збереженням, переробкою, використанням і перевіркою знань на практиці. Систематизація знань передбачає налагодження міжпредметних зв'язків, забезпечує наступність освітнього процесу. Причому зв'язки між навчальними дисциплінами є підґрунтям інтегрування знань і вмінь та, водночас, розвитку їх системи. Вони створюють умови для подальшої інтеграції професійних знань, опанування науковими основами сучасного виробництва, формування професійних компетенцій [14, с. 202].

Оскільки професія радіотехніка належить до наукомістких, у підготовці фахівців цього профіля доцільно будувати навчальний процес на положеннях теорії змістового узагальнення В. В. Давидова – Д. Б. Ельконіна, в основу концепції якої покладена гіпотеза про провідну роль теоретичного знання і, зокрема, змістовного узагальнення у формуванні інтелекту. Навчальна діяльність майбутніх фахівців розглядається як пізнавальна, побудована за теоретико-дедуктивним (на відміну від емпірично-індуктивного) типом. Формування теоретичного мислення досягається за допомогою спеціальної побудови навчального предмета й особливої організації пізнавальної діяльності. Навчальний предмет не просто містить систему знань, що вивчається, а особливим чином (у структурі змісту) організовує засвоєння змістових узагальнень – генетично вихідних, теоретично істотних властивостей і відносин об'єктів, їх походження та перетворення. Суб'єкти пізнання (учні) цією концепцією спрямовуються на здатність опанувати наукові поняття, організовані з теоретичного погляду, відтворити у своїй діяльності логіку наукового пізнання, здійснити сходження від абстрактного до конкретного. Іншими словами, учіння виступає як діяльність з відтворення змісту, шляху, методу наукового (теоретичного) пізнання [18].

Водночас професійні функції випускника коледжу спрямовані, переважно, на безпосередню виробничу (практичну) діяльність. Досвід професійної освіти доводить, що найвищий результат досягається при формуванні активного ставлення до навчання з боку студентів; поданні теоретичного та прак-

тичного навчального матеріалу в певній послідовності, демонстрації та закріпленні за допомогою вправ різних прийомів розумової та практичної діяльності, а також шляхом застосування знань і вмінь на практиці.

Висновок. Оптимізація змісту та методів навчання має випереджально спрямовуватися на оволодіння майбутнім фахівцем базовими знаннями, уміннями, стратегіями, які є найбільш значущі в підготовці до професійної діяльності. Наявність фундаментальних знань, професійно важливих особистісних якостей, адекватних мотивів і підпорядкованих їм інструментальних можливостей забезпечить становлення гармонійної особистості у процесі її ґрунтовної професійної підготовки.

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 380 с., с. 119.
2. Балл Г. Принцип наступності у підготовці до оволодіння складними професіями природничо-технічного циклу // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3-4. – Ч. 1. – С. 131-134., с. 131-133.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 212 с., с. 204.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997 (Знайти нове видання). – 376 с., с. 275.
5. Глушко О. О. Суть психологічної готовності до професійної діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Глушко // Вісник психології і соціальної педагогіки. – Режим доступу : <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/referat-147/lang-2/referatpart-4/index.html>.
6. Дорошенко Ю. О. Сутність теми і зміст педагогічного дослідження [Електронний ресурс] / Ю. О. Дорошенко, Н. В. Семенюк ; Херсонський державний університет. – Режим доступу : [http://sitebeta.ksu.ks.ua/Downloads/ it_conf/4/DoroshSemen.doc](http://sitebeta.ksu.ks.ua/Downloads/it_conf/4/DoroshSemen.doc).
7. Камаєва В. В. Філософсько-методологічні основи соціальної роботи [Електронний ресурс] / В. В. Камаєва. – Режим доступу : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_60/Kamajeva.pdf.
8. Кочкина Н. В. Количественная оценка содержательности труда. – М.: Экономика, 1987.
9. Кравчук Г. Т. Інформаційні технології у системі підготовки фахівців банківської справи вищими навчальними закладами : монографія / Галина Теодорівна Кравчук. – К.: УБС НБУ, 2013. – 251 с., с. 31-32.
10. Кудрявцев Т. В. О психолого-педагогических основах инженерного образования. // Т. В. Кудрявцева, О. Г. Ким // Новые методы и средства обучения. – М.: МИРЭА, 1980.; Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
11. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 470 с., с. 6-42.

12. Литвин А. Систематизація знань у професійній підготовці фахівців : психолого-дидактичний аспект / Андрій Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 197–206. , с. 202-203.
13. Матюшкин А. М. Психологическая структура динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – № 4. – 1982. – 330 с., с. 5-17.
14. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с., с. 292-334..
15. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
16. Романцов М. Г. Новые педагогические парадигмы вопросы дидактики и компетентность : справочное руководство [Электронный ресурс] / М. Г. Романцов, И. Ю. Мельникова, Г. Г. Даниленкова, М. Ю. Ледванов, М. Н. Бизенкова. – М. : Академия Естествознания, 2012. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs/153>.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 636 с.
18. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 347 с., с. 131.
19. Шадриков В. Д. Способности человека. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 288 с.

МЕЛЬКО Л.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри туризму,
Університет економіки та права
«КРОК»,
м. Київ

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ФАКТОР ІНТЕГРАЦІЇ

У статті розкрито значення формування полікультурної компетентності студентів на сучасному етапі розвитку суспільства, обґрунтовано науково-методологічні основи полікультурної компетентності студентів-міжнародників. Розроблено структуру полікультурної компетентності студента-міжнародника, висвітлено сутність та значення країнознавчих проектів для її формування.

Ключові слова: полікультурна компетентність, полікультурна компетентність студента-міжнародника, полікультурні компоненти, країнознавчі проекти.

В статье раскрыто значение формирования поликультурной компетентности студентов на современном этапе развития общества, обоснованы научно-методологические основы поликультурной компетентности студентов-международников. Разработано структуру поликультурной компетентности студента-международника, раскрыто сущность и значение страноведческих проектов для ее формирования.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, поликультурная компетентность студента-международника, поликультурные компоненты, страноведческие проекты.

In the article the significance of students' multicultural competence formation at the current stage of society development is revealed, the scientific and methodological foundations of multicultural competence of students of international departments are substantiated. The structure of multicultural competence of student of international department is developed, the essence and significance of country studies projects for its formation is highlighted.

Key words: *multicultural competence, multicultural competence of student of international department, multicultural components, country studies projects.*

Постановка проблеми

Цивілізаційний світ вимагає професіоналів, які спроможні гармонійно працювати в міжнаціональному середовищі, толерантно вирішувати питання міжкультурної взаємодії, вміти передбачати та запобігати конфліктам, бути носіями миру.

Полікультурність є однією з головних особливостей сучасності. Майбутня професійна діяльність студентів, особливо спеціалістів у сфері міжнародних відносин, вимагатиме ґрунтовних знань про полікультурний світ, здатності гармонійно здійснювати життєдіяльність серед європейської та світової спільноти.

Величезне значення для формування полікультурних компетенцій, полікультурної компетентності студентів, студентів-міжнародників зокрема, відіграють країнознавчі курси, країнознавчі просвітницькі проекти у процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності. На сьогодні, коли Україна рухається до європейської та світової демократичної спільноти, здійснення такої діяльності, нарощування її масштабів, є не просто актуальною, а конче необхідною і першочерговою, зважаючи на напружену внутрішню- та зовнішньополітичну ситуацію в країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблема компетентнісного підходу в освіті, професійної та полікультурної компетентності продовжує залишатися актуальною, про що свідчать численні зарубіжні та вітчизняні наукові публікації.

Полікультурна компетентність є предметом досліджень Р.Агадулліна, Н.Величко, Л.Воротняк, І.Демури, Н.Жорняк, О.Івашко, І.Кушнір, Л.Перетяги, М.Сімоненко, І.Соколової, Є.Степанова, Г.Суткевич та ін.

Полікультурну компетентність як предмет сучасних педагогічних досліджень висвітлено у роботах О.Осипенко, як складову творчого розвитку фахівця – у працях Д.Чернілевського. Формуванню полікультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки присвячені роботи С.Авхутської, курсантів вищих військових навчальних закладів – О.Зеленської. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності обґрунтовані у дослідженні С.Шехавцової.

Не вирішені раніше частини загальної проблеми

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив встановити, що потребують наукового обґрунтування поняття «полікультурна компетентність сту-

дента-міжнародника» та питання сутності країнознавчих проектів у її формуванні.

Формулювання цілей статті

Метою статті є обґрунтування науково-методологічних основ полікультурної компетентності студентів, зокрема студентів-міжнародників, засобами країнознавчих проектів.

Виклад основного матеріалу дослідження

Полікультурна компетентність – невід’ємна складова професійної компетентності майбутніх фахівців, особливо у сфері міжнародних відносин, яка має здійснюватись на всіх етапах професійної діяльності.

У цілому компетентність розглядається як здатність людини здійснювати певну конкретну професійну діяльність, володіючи відповідними компетенціями. Існують численні визначення полікультурної компетентності як поняття, виділені її складові, структурні компоненти. Наведемо приклади (таблиця 1).

М.В.Сімоненко проаналізовано різноманітність підходів щодо визначення поняття «полікультурна компетентність» [5].

Також слід підкреслити, що більшість досліджень присвячені формуванню полікультурної компетентності у школярів, майбутніх педагогів, курсантів військових закладів тощо. Дане питання не достатньо розкрито у галузі підготовки спеціалістів-міжнародників.

Автор визначає полікультурну компетентність студента-міжнародника (майбутнього фахівця у сфері міжнародних відносин) як здатність особистості гармонійно реалізовувати полікультурні компетенції, володіючи сумою полікультурних знань та мовленнєвими навичками, адекватно і дипломатично налагоджувати процес міжкультурної взаємодії, толерантно ставитись до людей різних національностей з метою кваліфікованого вирішення завдань у сфері міжнародних відносин.

Пропонуємо розглянути структуру полікультурної компетентності студента-міжнародника (рис.1).

У структурі полікультурної компетентності студента-міжнародника автор виділяє чотири взаємопов’язані компоненти, а саме: знаннево-інформаційний, комунікативний, мовленнєвий, етико-мотиваційний.

Знаннево-інформаційний компонент пов’язаний із здатністю володіння студентом суми країнознавчих знань, навичками пошуку, переробки та засвоєння інформації про полікультурний світ.

Комунікативний компонент відображає вміння студента застосовувати набуті знання на практиці у процесі міжкультурної взаємодії, володіти комунікативними вміннями і навичками у полікультурному середовищі, налагоджувати дипломатичні стосунки, володіючи переговорним процесом.

Мовленнєвий компонент пов’язаний із здатністю володіти іноземними

Таблиця 1

Полікультурна компетентність: поняття та структурні компоненти.

Автор	Тлумачення поняття	Складові, структурні компоненти
Р.Р.Агадуллін (2004)	Полікультурна компетентність як загальна здатність особистості до плідної життєдіяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства, здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії [1].	<u>Виділені складові:</u> аксіологічна особистісна інтелектуально-діяльнісна
Л.А.Гончаренко, А.М.Зубко, В.В.Кузьменко (2007)	Полікультурна компетентність педагога – це не лише здатність жити й діяти в багатокультурному середовищі, а ще й теоретична та практична готовність до здійснення своєї професійної діяльності в такому суспільстві [2].	<u>Виділені компоненти:</u> полікультурна грамотність; уміле використання знань, умінь і навичок із полікультурності у педагогічній діяльності; професійно-особистісні якості вчителя
О.М.Зеленська (2010)	Полікультурна компетентність (курсантів ВВНЗ) – це комплекс знань і способів полікультурної комунікативної діяльності в сукупності з особистісною готовністю до здійснення цієї діяльності [3].	<u>Виділені компоненти:</u> інформаційно-когнітивний комунікативно-діяльнісний емоційно-аксіологічний
С.О.Авхутська (2014)	Полікультурна компетентність майбутнього учителя історії є інтегративним професійно-особистісним утворенням, що формується в процесі професійної підготовки і складається з комплексу історичних і культурологічних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок міжкультурної взаємодії та професійно значущих особистісних якостей, що сприятиме ефективному здійсненню педагогічної діяльності на засадах полікультурності в умовах полікультурного суспільства [4].	<u>Виділені критерії сформованості:</u> мотиваційний когнітивний діяльнісний особистісно-рефлексивний

Джерело: складено автором на підставі [1,2,3,4].

мовами, розуміти і передавати іншомовну інформацію у процесі міжособистісної комунікації, що значно розширює можливості знаходження взаєморозуміння між партнерами.

Етико-мотиваційний компонент відображає особистісні характеристики майбутнього фахівця, його риси, якості характеру, ступінь толерантності, ціннісні орієнтири, систему етичних норм по відношенню до людей інших національностей.



Джерело: авторська розробка [6, с.275].

Рис.1. Структура полікультурної компетентності студента-міжнародника (майбутнього фахівця у сфері міжнародних відносин)

Формування полікультурної компетентності студентів-міжнародників, як однієї із ключових професійних компетентностей здійснюється протягом всього навчання у вищому навчальному закладі, у тому числі і при вивченні країнознавчих дисциплін.

Країнознавство – одна із базових навчальних дисциплін, де дієво відбу-

вається формування полікультурної компетентності у майбутніх спеціалістів, зокрема у сфері міжнародних відносин. Надзвичайно ефективним є використання проектного методу при вивченні курсу, який використовується при підготовці творчих робіт, як однієї із найбільш ефективних форм індивідуальних науково-дослідних завдань у процесі самостійної роботи студентів.

Студентами-міжнародниками, підготовка яких здійснюється уже більше десяти років в Університеті економіки та права «КРОК» м.Києва, творчі роботи виконувалися протягом двох перших навчальних років, коли відбувалося вивчення навчального курсу «Країнознавство». Метою їх підготовки є розширення та поглиблення знань студента з дисципліни у процесі самостійної роботи. На сьогодні розроблені науково-методичні рекомендації щодо створення творчих робіт, де визначені їх мета, завдання, розроблені види (країнознавчі образи, країнознавчі маршрути, міні-доповіді, комплексні країнознавчі характеристики), запропоновані етапи підготовки, розкриті особливості оформлення та оцінювання, публічного захисту, шляхи практичного впровадження результатів [7].

Творчі роботи є дієвим підґрунтям для формування полікультурної компетентності студентів-міжнародників. Найкраще студентам вдається розкрити теми культурологічного та соціокультурного характеру. Як свідчить соціологічне опитування – це один із найулюбленіших видів навчальної діяльності студентів, що також позитивно впливає на успішність.

У процесі впровадження такого проекту як творча робота, найбільш дієво формуються такі компоненти полікультурної компетентності, як знання-во-інформаційний та етико-мотиваційний.

Потужними країнознавчими проектами у позааудиторній діяльності студентів, які активно сприяють формуванню полікультурної компетентності, є проекти пов'язані з проведенням країнознавчих просвітницьких фестивалів.

В Університеті «КРОК» протягом декількох років активно впроваджується проект «Країнознавчий просвітницький фестиваль «Діалог культур» для шкіл-партнерів, студентів та молоді, в межах якого відбулись фестивальні заходи: «Діалог культур: країни Африки» (11 березня 2011 р.), «Діалог культур: країни Латинської Америки» (25 листопада 2011 р.), «Діалог культур: країни Європи» (3 грудня 2012 р.), «Діалог культур: країни Азії» (17 лютого 2014 р.). Учасниками кожного дійства стає понад 300 осіб. У березні 2015 року планується проведення п'ятого фестивалю «Діалог культур: країни Америки, Австралія та Океанія».

Метою проведення фестивалю є ознайомлення молоді з особливостями культури народів світу, сприяння формуванню особистості на засадах толерантності, взаємоповаги до інших культур і народів. Розроблена структурна модель організації та проведення країнознавчого фестивалю, де виділені та

розкриті етапи його проведення та ключові структурні компоненти [8].

В організації та проведенні фестивалю беруть активну участь студенти, особливо студенти-міжнародники, які готують інформаційні стенди, презентації, зустрічають гостей, проводять секційні засідання, організовують майстер-класи тощо. Головними модераторами секційних засідань виступають ті студенти, які мають високу позитивну оцінку з курсу «Країнознавство», і готові продемонструвати свої знання, навички та вміння на практиці.

Протягом чотирьох країнознавчих фестивалів працювало 29 секційних засідань, на яких представлено 84 країни світу, проведено 14 майстер-класів та 4 творчі студії, серед яких мали місце: «Елементи національного костюму» (Нігерія, Сьєрра-Леоне), «Секрети африканських зачісок» (Чад), «Заварюємо каву по-ефіопськи», «Створюємо тропічну маску» (Камерун, Республіка Конго), «Граємо на африканських тамтамах» (Гвінея), «Танцюємо сальсу» (Куба), «Граємо на національних інструментах» (Болівія), «Готуємо національні страви» (Аргентина), «Розвиток образотворчого мистецтва Західної Європи на прикладі пам'яток із колекції Музея імені Ханенків», «Музика етносів Ірану», «Художня обробка шкіри» (Росія, Бурятія), «Азербайджанський народний танець – «ялли», «Мистецтво китайської ієрогліфіки», «ЕБРУ – мистецтво малювання на воді» (Туреччина) тощо.

На майстер-класах та творчих студіях учасники фестивального дійства мають можливість познайомитися з культурним розмаїттям країн та народів світу у практичному контексті. До їх проведення, як правило залучаються носії культури, посольства, консульства, іноземні гості та спеціалісти.

Участь студентів у країнознавчій проектній фестивальній діяльності сприяє, насамперед, потужному формуванню комунікативного та етико-мотиваційного компонентів полікультурної компетентності. Окрім цього, є можливість підсилити мовленнєвий компонент та поглибити знаннево-інформаційний.

У цілому, порівнюючи участь студентів у країнознавчій проектній діяльності, зазначимо, що знаннево-інформаційний компонент полікультурної компетентності ґрунтовно формується у процесі виконання творчих робіт, а протягом фестивальної діяльності – поглиблюється і розвивається. Потужно формується і етико-мотиваційний компонент, коли особистість демонструє ціннісні орієнтири, ступінь толерантності до іноземних гостей, представників інших національностей. Формування комунікативного компоненту у процесі підготовки творчих робіт відбувається, як правило, опосередковано, а країнознавчі фестивалі, навпаки, надають надзвичайно потужні можливості для його формування. Студенти мають змогу вчитися працювати з представниками дипломатичного корпусу, вислуховувати і сприймати протилежну думку, вести конструктивний діалог, демонструючи дипломатичні вміння тощо. Для

розвитку мовленнєвого компоненту широкі можливості має фестивальний рух, який надає реальну нагоду поспілкуватися з носіями мови на офіційному і неофіційному рівні, попрацювати у якості перекладача, продемонструвати володіння мовою.

Аналіз вищевикладеного дозволяє сформулювати наступні висновки.

Полікультурна компетентність студентів, зокрема майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин, є однією із ключових складових професійної компетентності.

У структурі полікультурної компетентності студента-міжнародника виділяємо чотири компоненти: знаннєво-інформаційний, комунікативний, мовленнєвий, етико-мотиваційний, які взаємопов'язуються і взаємодоповнюються.

Країнознавчі проекти, а саме: творчі роботи та країнознавчі просвітницькі фестивалі є ефективним підґрунтям для формування полікультурної компетентності студентів.

Полікультурна компетентність, як і інші види професійної компетентності, формуються протягом усього навчання студентів у вищому навчальному закладі, а її засоби та способи формування можуть вдосконалюватися і розвиватися.

Формування полікультурної компетентності студентів, студентів-міжнародників, є ключовою ланкою на шляху гармонізації суспільства, входження України до демократичної міжнародної спільноти, запорукою миру і стабільності.

Список використаних джерел:

1. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р.Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18–29.
2. Гончаренко Л.А. та ін. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: Навчальний посібник / Л.А. Гончаренко, А.М. Зубко, В.В. Кузьменко / За ред. В.В.Кузьменка. – Херсон: РІПО, 2007. – 176 с.
3. Зеленська О. М. Аналіз результатів пілотажного дослідження щодо визначення рівня сформованості полікультурної компетентності курсантів ВВНЗ / О. М. Зеленська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Харків : УІПА, 2010. – Вип. 26-27. – С. 236–241.
4. Авхутська С. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів історії: результати експериментальної роботи / С. Авхутська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// library.udpu.org.ua/>...2014/9...Svitlana_Avhutsjka.pdf](http://library.udpu.org.ua/>...2014/9...Svitlana_Avhutsjka.pdf)
5. Сімоненко М.В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як

стандарт освіти європейського виміру / М.В. Сімоненко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm.

6. Мелько Л.Ф. Роль країнознавчих проектів у формуванні полікультурної компетентності студентів-міжнародників / Л.Ф. Мелько // Розвиток інформаційного суспільства: Колективна монографія в 10-ти томах / Том 10. Інформаційно-комунікаційні аспекти міжнародної та національної безпеки. – К., ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», 2013. – С. 268-290.

7. Країнознавство: Підготовка творчих робіт: Електронний посібник для самостійної роботи студентів / Автор-укладач Л.Ф. Мелько. – Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2007.

8. Мелько Л. Країнознавчий фестиваль «Діалог культур»: науково-методичні рекомендації / Л.Ф. Мелько // Географія та економіка в сучасній школі. – 2013. - № 3. – С. 29–34.

МЕЛЬНИЧУК Т.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра культурології, НУБіП України,
м. Київ

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: ПЕДАГОГІЧНІ ШКОЛИ

У статті розглядаються феномен творчості та підходи до формування творчої особистості різними педагогічними школами, висвітлюються принципи, методи їх роботи. Творчий процес, виховний ідеал розглядаються з філософської точки зору.

Ключові слова: творча особистість, механізм творчого процесу, принципи, методи, природні здібності, педагоги-новатори.

В статье рассматриваются феномен творчества и подходы к формированию творческой личности различными педагогическими школами, высвечиваются принципы, методы работы педагогов-новаторов. Творческий процесс, воспитательный идеал рассматриваются с философской точки зрения.

Ключевые слова: творческая личность, механизм творческого процесса, принципы, методы, природные способности, педагоги-новаторы.

The phenomenon of creativity and approaches to the formation of a creative personality by various pedagogical schools are discussed in the article. Principles and methods of their work are outlined. Creative process and educational ideal are discussed from the philosophical point of view.

Key words: creative personality, mechanism of a creative process, principles, methods, inborn aptitudes, innovative teachers.

Вступ. У наш час в науковій літературі поняття «творчість» визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення чогось (матеріального чи духовного) якісно нового, оригінального, неповторного.

За А.Маслоу, «творчість – це універсальна функція людини, яка обумовлює всі форми самовираження» [14, с. 486], здатність до творчості є вродже-

ною, вона закладена в кожній людині і не потребує спеціальних талантів, тому творчими можуть бути і домогосподарки, і бізнесмени, і професори. Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Творча особистість – це завжди людина неординарна, в якій би сфері це не виявлялося, яка має високий рівень знань, потяг до нового, оригінального, вміє відкинути звичайне, шаблонне, їй притаманні творчі здібності, які відповідають творчій діяльності та є умовою її успішного здійснення. Розвитком творчих здібностей особистості займаються науковці різних педагогічних шкіл.

Виклад матеріалу. Дослідження творчості, творчих здібностей здійснювали психологи Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, О.І.Кульчицька Л.С.Рубінштейн, Б.М.Теплов, Я.А.Пономарьов, В.О.Моляко та ін. Зарубіжні вчені теж вважали проблему творчості актуальною і досліджували цей феномен, а саме: Дж. Гілфорт, Е.Торренс, К.Роджерс, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Юнг та ін. Психолог К.Роджерс розглядав творчість як універсальне явище, за його словами немає суттєвої різниці у творчості при створенні картини, літературного твору, симфонії, винаході нових знарядь вбивства, розвитку наукових теорій, пошуку нових особливостей у людських стосунках або створенні нових граней власної особистості, головною мотивацією творчості людини він вбачав само актуалізацію [1, с. 25].

Дослідженням сутності творчості, проблеми формування творчої особистості в різні історичні періоди займалися і займаються нині різні науки, в тому числі філософія, психологія й педагогіка. Аналіз дослідницьких джерел дає змогу зробити висновок про те, що поняття творчої особистості нерозривно пов'язане з поняттям виховного ідеалу як мети виховання, визначення якої є найважливішою й визначальною проблемою будь-якої педагогічної системи. Луцій Анней Сенека в своєму листі до Луцилія розкрив механізм творчого процесу з філософської точки зору. Все в природі виникає із двох начал: причини і матерії, де матерія – це з чого роблять, а причина (розум художника), який виконує роботу, формує матерію (творить). Мистецтво наслідує природу, твори якого є витвором рук людських. Аристотель бачив творчий процес сформований із чотирьох складових: *матерія*, з якої створюють, сам *творець* і *форма* твору («ейдос»), філософ називає ще одну причину – *намір*, з якою метою зроблено твір мистецтва. Платон називає ще одну причину: зразок, який він означає, як «ідею». На прикладі створення статуї він розкрив механізм творчого процесу, наголошуючи: людина – смертна, а твори її – безсмертні [3, с. 471].

Виховний ідеал того чи іншого народу, визначається державним устроєм, потребами суспільства, залежить від способу виробництва, темпів соціального й науково-технічного прогресу, світогляду, релігії й моралі, досягну-

того рівня розвитку культури, педагогічної теорії і практики, можливостей суспільства та ін. Таким чином, виховний ідеал як цінність і ціннісна орієнтація є поняттям досить глибокозмістовним, складним, багатовимірним і багатограним. Кожна історична епоха виробляє свій виховний ідеал, який ґрунтується на певній філософській системі. Мета виховання – це те, до чого прагне виховання. Меті виховання підпорядковується все: зміст, організація, форми, методи, засоби виховання, підготовка педагогічних кадрів тощо. Тому, від того як формується виховний ідеал, залежить вся система й структура освіти й виховання, кінцевий результат формування особистості взагалі і творчо розвиненої особистості, зокрема.

Розвиток творчих якостей особистості – одне із найголовніших завдань освіти, якими займалися педагоги – новатори в різні часи, формуючи людину-особистість. Одним з таких педагогів був І.П.Волков, к.пед.н., учитель образотворчого мистецтва, творча, небайдужа людина, з своїм баченням і методом розвитку самостійності і творчості молоді. Його методика була побудована на принципі – діти всі мають природні здібності, а їх тільки треба виявити і розвинути. Його метод полягав в синтезованих уроках творчості, який давав можливість розкрити природні задатки дитини, стимулювати процес різностороннього розвитку особистості на ґрунтовних знаннях як фундаменті творчості, формуючи стійкий інтерес до самого процесу творчості та кінцевого його результату. Одними з умов методу є принцип вибору учбового матеріалу, повторення вивченого матеріалу, контроль вчителя при виконанні учнем роботи, індивідуальний підхід, моделювання кінцевого результату [2].

Академік П.Л.Капиця в своїй доповіді на Міжнародному конгресі по підготовці викладачів фізики для середньої школи в Угорщині ще 11.09.1970 р. висвітлює принципи творчого виховання сучасної молоді. Розвиток прогресу в науково-технічній сфері вивільняє робочі руки людини, перекладаючи технологічні процеси на техніку, тим самим даючи можливість молодій людині зайнятися своєю освітою, вихованням духовних якостей, дозвіллям. Всім цим вимогам відповідає вища освіта, а якій їй бути – це вже означає суспільство, вимоги часу. Під творчою особистістю треба розуміти людину будь якої спеціальності, але з творчим підходом до своєї справи. «Безумовно, при цьому процес творчості треба розуміти широко, він проявляється у людини при будь якій діяльності, коли людина не має точної інструкції, але сам повинен вирішити, як йому вчинити» [6, с. 15].

Завдання, покладені на університети, полягають не тільки в тому, щоб дати різносторонню освіту, але розвинути в людині самостійне мислення, творче сприйняття оточуючого її світу. Творчі здібності у дитини розкриваються рано, ще в школі, а в 18 років вони мають направлений характер, тому роль викладача вищої школи в цьому процесі надзвичайно відповідальна. Наукова

діяльність в університетах передбачає виявлення здібностей і розвитку у студента творчого підходу до вирішення складних питань методами індукції (наукового узагальнення) та дедукції (вміння використання теоретичних висновків для передбачення руху процесу на практиці); методу діалектики (аналіз протиріччя між теоретичним уособленням та природними процесами). Наукове творче мислення особливо проявляється в гуманітарно-природничих дисциплінах (математика, фізика, біологія, хімія), в сфері мистецтв, в яких роль викладача надзвичайно важлива, тільки досвідчений, креативний наставник може сприяти студенту в пошуку істини. Залучення до навчального процесу професорів, молодих дослідників з наукових установ, дозволять поєднати науку з практикою, показуючи результати їх наукових досліджень в житті. З цього приводу академік мав свою точку зору, говорячи: «Якщо вчений припиняє вчити молодь, він сам перестає зростати», «Вузівською професурою більш цінується не той студент, що більш всього розуміє, а той студент, який більше всього знає. А для науки потрібні люди, які перш за все розуміють» [7].

На міжнародних Макаренківських педагогічних читаннях «Психолого-педагогічна спадщина минулого в сучасній соціально-педагогічній діяльності» 7 квітня 2011 року в Єкатеринбурзі О.Захарова виступила з доповіддю «Методика комунарського виховання як інструмент управління розвитком особистості», в якому визначила роль методики як педагогічної спадщини минулого. Методика комунарського виховання, колективної творчості Ігора Петровича Іванова, доктора педагогічних наук, послідовника А.С.Макаренка, яка зародилася в 1956 р., полягала в наступному: 1. Відчуття себе як суб'єкта в ідеальному товаристві – комунарському (колективної організаційної діяльності). 2. Альтруїстичний напрям (допомога нужденним). 3. П'ять принципів «само»: самоорганізація, самостійність, самовиховання, самоуправління, самоаналіз. Не розраховувати на допомогу дорослих, шукати вихід самостійно, бути готовим взяти на себе відповідальність в будь-якій справі. 4. Відносини з дорослими в діяльності на нових принципах – рівності в загальному ділі і поваги як до старших тільки за віком. 5. Творчий підхід до справи, виявлення в творчому процесі імпровізації, фантазії, експромту. 6. Роль колективу як союзу однодумців, в якому кожен – особистість, з своїми індивідуальними якостями [4].

Академік Іванов Ігор Петрович – автор «шестиповерхового алгоритму» колективної творчої діяльності в її реалізації: задумка, колективне планування, колективна підготовка, проведення справи, обговорення підсумків, документальна фіксація для подальшого впровадження в практику. Позитивним моментом педагогіки Іванова є те, що виховання в колективі має багато переваг перед індивідуальним (домашнім вихованням) в формуванні творчої особистості, соціалізації в суспільстві і тому стали підґрунтям для створен-

ня більш сучасних технологій і методів [5].

Італійський лікар-психіатр і педагог Марія Монтесорі створила свою систему виховання дітей, спостерігаючи за дітьми з психічними вадами. Створення певних умов для самостійного розвитку і адаптації дитини в соціумі, середовища для сенситивності (найкращого сприйняття світу), напрацювання умінь і навичок, розвиток мілкої моторики рухів [11].

Автор оригінальної концепції викладання літератури як джерела пізнання життя з вічними морально-етичними проблемами людства Ільїн Євген Миколайович вчив вихованців шукати відповідь на головні питання твору, тим самим виховувати в них уміння творчого підходу до їх розуміння. Уроки Ільїна – це художнє подання і аналіз твору, з використанням педагогічної техніки у вигляді емоцій, експресії, аристократизму, які впливають на краще розуміння і сприйняття учнями задумів автора твору і викладача [6].

Народний вчитель СРСР і України, почесний доктор педагогічних наук України, заслужений учитель України Віктор Федорович Шаталов розробив свою методику навчання, яка полягала в вихованні пізнавальної активності як якості особистості, залучення до постійної розумової праці, виховання у кожного учня почуття гідності, впевненості у власних силах і своїх здібностях, що сприяло розвитку мислення, систематизації і узагальненню учбового матеріалу, давало можливість пройти курс шкільної програми скороченими темпами [12].

Вальдорфська педагогіка сформувалась на початку ХХ ст. педагогом і філософом Рудольфом Штейнером, який звинуватив державу в занепаді соціального стану і культури. Перша школа була відкрита в 1919 р. у м. Штутгарті для дітей робітників фірми Вальдорф-Асторія, яка частково надала субсидії для її організації. В основу концепції покладено релігійно-філософське вчення Штайнера – антропософію. Система освіти зорієнтована на «справді людське цілісне, живе, життєве» – на розвиток яскравої і вільної особистості. Метою вальдорфської педагогіки є розвиток природних здібностей, укріплення віри у власні сили, розвиток особистісних якостей, гармонійний розвиток особистості, який ґрунтується на рівновазі розвитку трьох душевних здатностей: волі, почуття, мислення.

Принципи вальдорфської педагогіки – не випередження природного розвитку дитини, врахування особливостей вікових циклів розвитку, добових біоритмів; виховання в душі свободи, розвиток внутрішніх сил, самовизначення в житті; цілісність формування особистості, яка полягає в єдності тілесної, душевної і духовної складових; авторитетність вихователів, батьків, духовного ідеалу.

Головними методами є розвиток той діяльності, яка під силу дитині в період її фізіологічного розвитку без перенавантаження організму, залучення

руху для кращого запам'ятовування матеріалу, інтерес як засіб мобілізації активності. Методика навчання полягає в образному викладі матеріалу, що наближує процес до дидактичної художності, де все життя пронизане мистецтвом (ліплення, живопис, драматичні постановки, художні ремесла з дизайнерськими нахилами з роботою з натуральними матеріалами), навчання на музичних інструментах, участь в оркестрах. Велика увага приділена практичній діяльності (робота в саду, ремесла, фізичне навантаження).

Позитивні аспекти вальдорфської педагогіки полягають в тому, що теорія і практика її спрямована на гуманізацію педагогічного процесу, в якому спільне творче освоєння світу відбувається через особистісні переживання, волю, почуття людини. Р.Штайнер запропонував систему розуміння людини, її внутрішнього світу (мікрокосм), в основі якої лежить ідея її зв'язку із Всесвітом і яка побудована на принципах християнства, але він не відкидає східні уявлення про природу, розвиток людства і людини зокрема [9].

Особливістю вальдорфської педагогіки є заборона ранньої інтелектуалізації – ніякого навантаження на пам'ять, мислення дитини, заборона використання телебачення, радіо, комп'ютера, заборона оцінювання успіхів і діяльності дитини, все побудоване на принципах тільки любові до справи. Навчання в школі триває 12 років без користування підручниками, до вступу в університет є ще один підготовчий рік. Принципи вальдорфської педагогіки лягли в основу виховання в дитячих садочках, що в ранньому дитинстві може бути тільки на самих ранніх стадіях виховання, але школа повинна ґрунтуватись на традиційних методах виховання і навчання. Негативними рисами цієї педагогіки є те, що в дитячому садочку діти не вчать читати (це все наздоганяють в школі), участь в гуртках поза межами садочка забороняються, успіхи у розвитку дитини залежить від особистості вихователя, його креативності і ініціативи, а не від прийнятих і узгоджених методик [10].

«Люди за природою чисті. Я вірю, що людина добра з самого початку, ми виплекані такими природою. Цю природу і повинна зберегти школа» – такий лозунг Михайла Щетініна – педагога-новатора, який використовує нові методи в педагогіці, які сприяють ранньому творчому розвитку дитини. Всесвітня організація ЮНЕСКО тричі визнавала розроблену ним систему освіти кращою у світі, він нагороджений цією організацією медаллю «Лучшая образовательная система мира». Зараз працює в Росії біля міста Геленджик в школі-інтернаті і продовжує втілювати свої принципи навчання в дію. Вчені-педагоги дають позитивну оцінку його діяльності, зокрема, Шалва Амонашвілі побув в школі 31 липня 1999 року і описав свої враження. Принципи виховання творчої особистості полягають в школі Щетініна в наступному: відсутність планів і навчальних програм, класів як структурного підрозділу, дзвоників і

педагогічних рад, кожен учень стає учителем в будь-який момент – повна протилежність звичайній школі. Спрямованість до цілі, до пізнання наукових досягнень, загальні інтереси і ентузіазм, велика організованість, творча ідея влюбленість у кожного вихованця, глибока повага до пам'яті предків і любов до Батьківщини, духовність і почуття естетики і смаку, тобто етично-духовний розвиток кожного. Виховання любові до праці здійснюється на практиці, в процесі діяльності, а бажання навчитись всього є у кожного вихованця. Фізична підготовка – це обов'язкова складова процесу розвитку в школі, виховання естетичного смаку через мистецькі колективи. Щетінін М.П. – автор багатьох книг, однією з яких є «Объять необъятное. Записки педагога» [13].

Висновки. Кожна педагогічна школа має свої плюси і мінуси, з методики кожної можна вибрати корисне в даний момент в процесі виховання дитини, але саме головне, що вона налаштована на виховання творчої особистості, не байдужою до справи, якою вона займається і шукає самі оптимальні рішення у створенні якісної, неординарної продукції в процесі діяльності. Творча особистість – це особистість, яка реалізує свою креативність у інноваційних досягненнях, розкриваючи свої інтелектуальні, естетичні, комунікативні та інші здібності.

Список використаних джерел:

1. Бібліосвіт : інформ. вісн. – Вип. 2 (34) 2010/ [редкол.: Г.Саприкін (голов. ред.), Т.Сопова (відп. Ред.), С. Чачко, Т.Якушко]; ДЗ «Держ.б-ка України для юнацтва». – К.: [б.в.], 2010. – 63с.
2. Волков Игорь Павлович. Цель одна – дорог много : проектирование процессов обучения. Книга для учителя: Из опыта работы / И.П.Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159с.: ил.
3. Древнеримская философия. От Эпиктета до Марка Аврелия: Сочинения / Пер. с лат. И древнегреч.; Худож. П.Сацкий. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 832с. (Библиотека античной литературы).
4. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания / И.П.Иванов. Москва: Педагогика, 1990. 208с.
5. Иванов И.П. Педагогика коллективных творческих дел /И.П.Иванов. Киев: Радянська школа, 1992. – 234с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448с. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Капица П.Л. Доповідь на Міжнародному конгресі по підготовці викладачів фізики для середньої школи в Угорщині 11.09.1970р. «Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи».

8. Капица П.Л. Эксперимент-теория-практика. М.: изд. «Наука», 1981г., с.244-257.
9. Штайнер Р. Педагогика, основанная на познании человека /Р.Штайнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 129с.
10. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р.Штайнер. – М.: Парсифаль, 1999. –399с.
11. http://shkola3000.ru/NEW_Montessori-Marija.html
12. http://shkola3000.ru/NEW_Shatalov-Viktor-Fedorovich.html
13. <http://www.e-puzzle.ru/list.php?c=a-shsh>
14. Філософський енциклопедичний словник. – М.: Радянська енциклопедія, 1983. – 836 с.

МЕРКУЛОВА Ю.В.,

кандидат юридичних наук, доцент,
начальник кафедри психології та
педагогіки

КРОЙТОР Л.В.,

аспірант, кафедра психології
та педагогіки,
Одеський державний університет
внутрішніх справ,
м. Одеса

РОЛЬ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТІВ

На підставі аналізу філософської, юридичної та психологічної літератури У статті проаналізовано моральні й морально-психологічні якості особистості та висвітлено їх роль в професійній діяльності юристів.

Ключові слова: мораль, моральні якості, морально-психологічні якості, юрист, особистість, здібності.

На основании анализа философской, юридической и психологической научной литературы в статье проанализированы моральные и морально-психологические качества личности и раскрыта их роль в профессиональной деятельности юристов.

Ключевые слова: мораль, моральные качества, морально-психологические качества, юрист, личность, способности.

Based on the analysis of philosophical, legal and psychological literature in the article The role of moral and psychological qualities in the structure of future lawyers.

Key words: morality, moral qualities, moral and psychological qualities, lawyer, personality, ability.

Постановка проблеми. Проблематика, пов'язана із дотриманням норм моралі та формуванням моральних якостей фахівців соціономічних професій залишається актуальною і тепер, стаючи предметом міждисциплінарних

досліджень. Серед основних факторів, що приводять до аморальної поведінки традиційно виділяються вплив спадково-біологічних факторів, які перешкоджають повноцінному розвитку особистості, та соціальним, правовим та економічним факторам, впливу ЗМІ та найближчого соціального оточення, які визначають рівень суспільної моралі та особливості морально-вольового розвитку індивіда.

Проблема розвитку моральної культури юридичних кадрів вимагає всебічного дослідження і насамперед теоретичного осмислення, виявлення всіх складових механізму проникнення моральної культури у професійну діяльність та особливостей її впливу на юридичні кадри. Тільки за допомогою всебічного підходу до вивчення феномену моральної культури у професійну діяльність юристів можна успішно боротися із злочинністю, побудувати цивілізовані соціальні відносини.

Процес засвоєння зразків поведінки, певних моральних принципів і цінностей досить тривалий, він набуває зрілих форм на етапі переходу від юності до дорослості. Цей вік студентства, який інтенсивним отриманням соціально-правових знань, життєвого та професійного досвіду, моральним максималізмом і підвищеною чутливістю до випадків несправедливості, аморальності. На цьому етапі життя молоді люди зустрічаються з різними формами аморальної поведінки, порушеннями норм моралі та права, а деякі з них і самі поводяться аморально.

Особливого резонанс викликає аморальна поведінка, якщо її суб'єктом є юрист (або студент – майбутній юрист), який має бути зразком дотримання норм моралі та права. Саме тому своєчасне формування моральних якостей у майбутніх юристів під час навчання у ВНЗ України є особливо актуальним науковим та практичним завданням.

Дослідженням моральних та морально-психологічних якостей особистості займалися відомі вітчизняні та іноземні вчені: М.І. Бобнєва, Л.Ф. Бурлачук, Т.Ю. Ваврик, В.П. Казміренко, В.М. Кудрявцева, І.І. Лановенко, О.Є.Лічко, Н.Ю. Максимова, Т.М. Малкова, П.В. Мельника, О.М. Морозова, В.О.Татенко, Л.Б. Філонова, Г.Х.Яворської, Adlam R., Bennet L.A., Howard L. та ін.

Констатуючи їх значний науковий внесок у розробку вищеозначеної проблеми, зауважимо, що вони досліджували моральність, але проблема формування моральних якостей у студентів-правників спеціально не досліджувалась.

Метою публікації є аналіз філософської, юридичної та психологічної літератури з питання визначення та класифікації морально-психологічних якостей майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В професійній діяльності юриста завжди важливим атрибутом є психологічні та моральні аспекти, які суттєво впливають на успішність та ефективність його професійної діяльності.

Що до визначення самого поняття мораль, то у філософському словнику воно визначено, як взаємоприйняті правила поведінки, звичаї та норми, які відрізняють між собою добре та погане. З одного боку мораль – це система моральних знань, понять, цінові уявлення та судження. А з іншої сторони – дії, вчинки, відношення людини до інших людей, до самого себе та свого оточення [1, 345с.]. Джерелом змісту моралі являються потреби людей в спільному житті, в згоді форм життєдіяльності та цілей, у взаємній підтримці. Мораль пронизує все загальне та індивідуальне життя, осмислюючи та оцінюючи всі її сторони. Основою морального підходу до явищ загального та особистого життя є самооцінка особистості, її права на повагу та варте життя. Мораль пробуджує у людей самореалізовувати, гуманізувати суспільство та індивідів, та формує цю задачу в якості загальної мети. Моральний розвиток людей здійснюється в процесі діяльності, спілкуванні, через систему виховання та самовиховання. [2, 198с.]

Історично відомо, що процес формування моральних понять і норм відбувався в епоху розвиненого родоплемінного ладу і пов'язаний він з ускладненням соціальних відносин, зокрема з розподілом праці, упорядкуванням статевих відносин, появою вождів, жерців, першої знаті. До цього періоду можна говорити лише про зачатки моральності.

Загальновідомо, що мораль існує на двох рівнях: загальнолюдському та особистісному між якими існує тісний та двосторонній зв'язок. Тобто вона є способом вирішення протиріч між суспільними та індивідуальними цінностями.

Отже, мораль належить до числа основних типів нормативної регуляції дій людини, таких як право, звичаї, традиції та ін., перетинається з ними і в той же час істотно відрізняється від них. Тобто формування цих моральних якостей залежить від традицій, звичаїв, які переходять з покоління в покоління, що склалися в даному середовищі.

Усі вимоги моралі конкретно-історичного суспільства повністю поширюються на юристів без будь-яких винятків. Ці вимоги визначають їх поведінку як у сфері службової діяльності, так і позаслужбовому повсякденному житті. Будь-які їх дії мають відповідати закону, його суті, а тому і моральними цінностями, на яких базується.[3,433с.]

Для того, щоб визначити природу моралі, потрібно визначити які функції виконує, на які загальні та особисті цінності вона опирається, якими способами вона пробуджує людину буди моральною.

Основними соціальними функціями моралі є: регулятивна, ціннісно-орієнтаційна і виховна. Стосовно регулятивної функції, то мораль регулює взаємовідносини між людьми двояким чином: через зовнішній контроль з боку провин і внутрішній самоконтроль особистості. Ефективність моралі як регу-

лятора взаємин між людьми залежить від внутрішніх механізмів боргу і совісті. Ціннісно – орієнтаційна моральна регуляція здійснюється за допомогою орієнтації людей на гуманні, добрі, благородні, справедливі відносини, тобто через те, що прийнято називати моральними цінностями. Всі моральні поняття, правила, норми, ідеали несуть певну інформацію про конкретні суспільні відносини в тому чи іншому суспільстві, державі. Виховна функція відіграє винятково важливу роль в формуванні особистості, зокрема у формуванні духовного вигляду, волі, характеру. Моральні принципи, норми, погляди, засвоєні людиною, перетворюються на його моральні якості, риси характеру, звички, виступають мотивами його вчинків[4, 57с.].

Моральні принципи - одна з форм вираження моральних вимог, в найбільш загальному вигляді розкриває зміст моральності в тому чи іншому суспільстві. Вони виражають основні вимоги, що стосуються моральної сутності людини, характеру взаємовідносин між людьми, визначають загальний напрямок діяльності людини і лежать в основі приватних, конкретних норм поведінки[5, 90с.]

На думку Аршави І.Ф. до числа моральних принципів відносяться такі загальні початки моральності, як:

- гуманізм - визнання людини найвищою цінністю;
- альтруїзм - безкорисливе служіння ближньому;
- милосердя - співчутлива і діяльна любов, що виражається в готовності допомогти кожному потребуєчому індивіду;
- колективізм - свідоме прагнення сприяти загальному благу;
- відмова від егоїзму - протиставлення індивіда.[6, 231с.]

Моральні принципи, які є певними правилами існування людини в суспільстві, стають духовними цінностями особистості та формують її. Мораль залежить від суспільною думки, яка схвалює чи засуджує вчинки людини, формує морально-психологічні якості особистості та регулює її поведінку.

В науковій літературі існує достатньо визначень та класифікацій моральних якостей людини.

Так, на думку А.А.Гусейнова, моральні якості особистості можна класифікувати залежно від ставлення людини до певних категорій суспільного життя та за ступенем їхньої позитивності.

За першою ознакою моральні якості розподіляються на:

- ідейно-суспільні: активність, життєва позиція, кар'єризм, цинізм, свідомість та ін.
- ті, що характеризують чесноти людини: вірність, правдивість, фарисейство, відвертість тощо.
- ті, що характеризують ставлення особистості до самої себе та до

інших людей: гордість, ввічливість, взаємодопомога, егоїзм, чутливість, терплячість та ін.

- ті, що характеризують ставлення до праці та власності: ощадливість, корисливість, працелюбство та ін.
- вольові моральні якості: сміливість, мужність, боягузтво, самовладання та ін.
- моральні якості, які характеризують моральні почуття: гнів, гордість, любов, співчуття, боягузтво та ін.

З другого боку, моральні якості можна визначити як позитивні і негативні:

- позитивні: чесність, ввічливість, відповідальність та ін;
- негативні: пихатість, грубість тощо [8,656с.].

На нашу думку, класифікація вченого поєднує в собі моральні та аморальні якості, що не можливо об'єднати під назвою моральні якості. Адже, моральні якості це ті позитивні риси особистості, які сприяють ефективному адаптуванню людини в суспільстві, не порушуючи прав і свобод інших людей.

У педагогічній теорії та практиці зміст понять моральних якостей, їхня кількість не мають сталого числового розв'язання. Так Н.Є. Щуркова підкреслює, що „розвитку теорії і практики морального виховання перешкоджає саме невизначеність і безмежність змісту цього процесу: скільки і які якості мають бути обов'язково сформованими”[9,76с.]. Аналізуючи моральні якості, необхідно враховувати їхні функції в поведінці суб'єкта, їхню взаємодію і здатність до взаємодоповнення і взаємозбагачення. Виходячи з цього, дослідники на чолі з Н.Є.Щурковою об'єднали моральні якості у п'ять основних груп:

- світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, відповідальність, гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, які у сукупності забезпечують громадянську спрямованість. Саме ця група забезпечує зміст соціальних цінностей;
- моральні якості, які забезпечують досягнення висунутої мети, це – ініціативність, енергійність, наполегливість, самостійність, обов'язковість тощо. Ці якості пов'язані з моральною свідомістю, яка керує й коригує їхній прояв;
- витримка, стриманість, ввічливість, володіння собою. Вони допомагають контролювати і гальмувати негативні прояви у поведінці;
- діловитість, навички і звички у поведінці, уміння її організовувати, моральний досвід особистості. Ці якості певною мірою допомагають швидше досягати мети і зосередити увагу переважно на змісті вчинків;
- здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість до себе, справедливе ставлення до інших. Ці якості сприяють самовдоскона-

ленню і створенню позитивної моральної сфери для подальшого розвитку особистості.

Ми підтримуємо точку зору вченої Є.М. Щуркової, стосовно класифікації моральних якостей розуміючи, що особистість, яка є носієм усіх цих якостей, виконує життєво важливі, морально спрямовані й ціннісно-зорієнтовані дії.

Морально-психологічні якості – це стійкі особистісні детермінанти моральної поведінки, які проявляються всюди та завжди, в будь-яких вчинках. Вони – кінцевий результат та інтегративний продукт сформованих та взаємодіючих компонентів морально-психологічної підготовленості майбутнього юриста та основний показник його рівня [7,34с.].

К.А. Книш [10,65с.] визначає моральні якості особистості як сукупність істотних моральних властивостей, що характеризує найбільш важливі сторони моральних відносин особистості до суспільства, своїх соціальних обов'язків, оточуючих людей, до самого себе.

Науковці виділяють чотири групи якостей майбутнього юриста, якими він має володіти в сучасних умовах:

- професійно-ділові: професіоналізм, стратегічне і тактичне мислення, здатність генерувати ідеї й приймати нестандартні рішення, відповідальність, прагнення до професійного росту, здатність до ризику, підприємливість, авторитетність, вміння антикризового управління; володіння системою сучасних принципів, методів та засобів управління; ініціативність, уміння взаємодіяти з людьми тощо;
- адміністративно-організаційні: оперативність, гнучкість стилю управління, уміння стимулювати ініціативу, доводити справу до логічного завершення, послідовність, внутрішній контроль, здійснювати делегування, вміння організовувати свій час і т. ін.;
- соціально-психологічні: управлінська культура, розум, психологічна компетентність, лідерські здібності, уміння керувати своєю поведінкою та психологічними станами, уміння керувати конфліктами, толерантність, колегіальність, оптимізм, екстравертність, риторичні здібності, почуття гумору, вміння створювати позитивний імідж тощо;
- моральні: патріотизм, національна свідомість, державницька позиція, порядність, почуття обов'язку, людяність, чесність, повага гідності іншої людини, доброзичливість, громадська позиція, та інші морально-вольові якості.

Виділяючи психологічні, інтелектуальні, професійні і соціальні якості, Г. В. Осовська підкреслює, що юрист повинен мати вольові якості, прагнення бути лідером, психологічну та юридичну освіту, вміння адаптуватися [11,256с.].

Професор Й.С.Завадський серед морально-психологічних якостей найбільш важливими визначає високі життєві ідеали, чесність, правдивість,

справедливість, об'єктивність, відповідальність, інтелігентність і толерантність, волю та мужність, розвинуте почуття обов'язку[12,34с]. Професор В.І. Маслов через модель професійної компетентності також розкриває важливі якості юриста, виокремлюючи політичну культуру, патріотизм, високі моральні якості, суспільну активність та особисті якості [13,389с]. Червоною ниткою в наукових працях проходить така риса юриста, як тактовність у взаєминах з іншими, особливо з підлеглими, яким постійно необхідно демонструвати емоційну стриманість, ввічливість і безмежну терпеливість.

Інші вчені поділяють моральні якості юристів на два види: загальні позитивні та спеціальні позитивні моральні якості. До загальних позитивних моральних якостей, якими має володіти правознавець належать: чесність, порядність, ввічливість, тактовність, доброзичливість, енергійність, цілеспрямованість, охайність, вихованість, терпіння, гуманізм; до спеціальних позитивних моральних якостей – ерудованість, компетентність, наполегливість, принциповість, людяність, терплячість, витримка, стриманість, рішучість, сміливість, уважність, ініціативність, самостійність, чуйність, самокритичність[14,178с]. Певним чином професійна мораль регулюється, диктує певні правила поведінки, аналізує вчинені дії, регулює виконання функціональних обов'язків та відбувається реалізація права. Тому професійна мораль з часом змінюється, і не є чимось усталеним. Вона динамічна, варіантна, враховує соціальні умови, напрями розвитку суспільства чи певної професії. Професійна мораль конкретизує загальні моральні норми й оцінки, які визначають ставлення людини до своїх професійних обов'язків, а опосередковано – до людей, з якими вона взаємодіє відповідно до свого фаху і до суспільства загалом [10,67с.]. Адже професійна мораль видозмінюється у зв'язку із наповненням соціальної культури новим змістом, відродженням загальнолюдських цінностей, прийняттям нового законодавства, зміни влади, стажем роботи, тому що кожна епоха відрізняється від одної, і певним чином вдосконалюється.

Висновок. Проведений аналіз філософської, юридичної та психологічної літератури дає змогу зробити висновок про те, що на сьогоднішній день в науці існують різні класифікації моральних якостей юристів, але чітко не розмежовані поняття моральні якості і морально-психологічні якості та не визначені морально-психологічні якості юристів, а тим більше не досліджено яким чином ці якості розвивати у студентів юридичних вузів. Дослідження цих питань буде метою нашої подальшої роботи.

Список використаних джерел:

1. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2.вид., перероб. і доп. – К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986.- 570с.
2. Афанасьева О.В. Этика и психология профессиональной деятельности юриста: Учебное пособие для вузов, 2-е изд., М.,2004. – с.138.
3. Лозовой В.О.,Петришин О.В. Професійна етика юриста. Х.: Право, 2004. – с.22.
4. Бандурка А.М. Юридическая психология ученик.- Изд.: Нац. Харк-ий ун-т вн. дел. Х., 2002. – 640с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., 2000. - с.345.
6. Аршава І.Ф. Юридична психологія:підручник. Д, 2008. – с.57.
7. Лазарев В.В. Социально-психологические аспекты применения права. – М., 1982. – 560с.
8. Семенов В.В. Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности. – М., 2004. –160с.
9. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: Педагогический поиск, 1996г. –дошла до редакції 20.10.2006г.
10. Кныш К.А. Управление процессом формирования нравственных качеств рабочей молодежи: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.05. „ История философии” / К. А. Кныш. – М., 1979. – 16 с.
11. Осовська Г.В. Основи менеджменту : [навч. посіб. для студентів ВНЗ] / Галина Володимирівна Осовська. – К.: „Кондор”, 2003. – 556 с.
12. Завадський Й.С. Менеджмент / Йосип Станіславович Завадський. – Т. 1 : [наукове видання]. – К.: УФІМБ, 1997. – 543 с.
13. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами [навч. посіб.] / Валентин Іванович Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
14. Мейжис И.А., Почебут Л.Г. Социальная психология общественного развития. Учебное пособие. – К.: Миллениум. – 2007. – Часть I. – 310 с.

CROSS CULTURAL PERSPECTIVE OF COLLECTIVISM VERSUS INDIVIDUALISM

I will argue in this contribution that the cultural openness and empathy are the proper ways for crossing the borders between people, nations and cultures and thus for diminishing the probability of war and violent struggles and thus for diminishing the human suffering. As the theoretical tools will be used the concept of cultural universalism in cognitive-developmental psychology and Bakhtin's semiotic theory of culture. I would like to find how develops empathy among children in the process of education, in what extent school teaches tolerance and cultural openness and what kind of universal values we can find among Polish students and adults in comparison with the Snarey's study. It will give the possibility to describe the cultural climate, in which will be possible to crossing the borders between people in mutual cognitive and emotional understanding, diminishing human suffering and facilitate tolerance, especially in the domain of religion and politics.

У статті описуються найбільш важливі відмінності між колективізмом в порівнянні індивідуалізму і вона заснована на крос-культурної точки зору. Основна відмінність між колективістських і індивідуалістичних суспільствах полягає в ролі віднести до індивідуальним або колективним. Формування цих відносин починається дуже рано, в родині і в процесі виховання. Розмірність індивідуалізм - колективізм залучив сих пір багато дослідників, такі як Hofstede, Шварц, Bilsky, Тріандіс і їх моделей найближчим часом, описані в цій статті. Проте, автор ставить популярний міф про те, що культура Заходу індивідуалістичне і культура Сходу є колективістская. В даний час існує тенденція шукати універсальних аспектів соціальної поведінки людини, універсали моральних цінностей і норм, ті, які виходять за межі національних культур і рис, відповідно до Кольберга претензії, що: "всі люди у всіх культурах

використовують ті ж тридцять основні моральні категорії, концепції, або принципи, і всі люди у всіх культурах пройти через той же порядку або послідовності стадії розвитку, хоча вони різняться за швидкістю і кінцевої точки розвитку". Ця точка зору підтримується кросс-культурних досліджень в JR Sharey і з досліджень Східної Європи, проведеного Адам Німкзінські, Дорота Czyżowska, Marois Pourkos і Анджей Мирського.

В статті описуються найбільш важливі різниці між колективизмом в порівнянні індивідуалізму і вона оснований на кросс-культурної точки зору. Основне різниця між колективістських і індивідуалістических обществах заключається в ролі отнести к індивідуальним или колективним. Формирование этих отношений начинается очень рано, в семье и в процессе воспитания. Размерность индивидуализм - колективизм привлек сих пор многие исследователи, такие как Hofstede, Шварц, Bilsky, Триандис и их моделей в ближайшее время, описанные в этой статье. Тем не менее, автор ставит популярный миф о том, что культура Запада індивідуалістическое и культура Востока является колективістская. В настоящее время существует тенденция искать универсальных аспектов социального поведения человека, универсалы моральных ценностей и норм, те, которые выходят за пределы национальных культур и черт, в соответствии с Кольберг претензии, что: "все люди во всех культурах используют те же тридцать основные нравственные категории, концепции, или принципы, и все люди во всех культурах пройти через тот же порядке или последовательности стадии развития, хотя они различаются по скорости и конечной точки развития". Эта точка зрения поддерживается кросс-культурных исследований в JR Sharey и по исследованиям Восточной Европы, проведенного Адам Німкзінські, Дорота Czyżowska, Marois Pourkos и Анджей Мирського.

1. Main models of collectivism and individualism.

Geert Hofstede has presented in his book «Cultures and organizations», surveys conducted by multinational firm in 40 countries. When he made a factor analysis, he classified the countries along four dimensions. These dimensions were named as «power distance», uncertainty avoidance», «individualism-

collectivism», «masculinity-femininity. Latter he added also the fifth dimension called “time orientation”. Within his conceptualization, he reviewed possible antecedents and implications of these job-relevant values for societies. Hofstede’s model was important because it organized cultural differences into overarching patterns, which facilitated comparative research and launched a expanding body of cultural and cross-cultural research.

The main difference between collectivist and individualistic societies lies in the role attributed to individual or collective. In a collectivist society, people are part of the extended families or other internal groups that give them a sense of protection and security in return for loyalty. In an individualistic society, everyone should occupy in the life of himself and his immediate (nuclear) family. Shaping these attitudes begins very early, just in the family. In collectivist societies continue to dominate multigenerational family, including the addition of parents as grandparents, often uncles, aunts, cousins, generating a strong sense of community, children are taught early on understood in terms of «we.» The families of these children are inspired their attitudes and opinions of other learn to avoid conflict and strive for harmony. In individualistic societies children are taught early to reason in terms of «I» and honestly and openly express their opinions. It is considered an honest and sincere person who is telling the truth about their feelings, confrontation and may be useful as it serves to know the truth and determine the sources of conflict. Having your own opinion the child is highly valued because it is a sign of his intelligence and independence. in these cultures is also highly prized making small commercial operations already in adolescence or even childhood, and it’s also in affluent families, it is primarily because of early acquisition of independence and entrepreneurial attitude. The educational system further strengthens the cultural orientations, acquired already in the family. In collectivist schools are not allowed to confront and attaches great importance to the maintenance of harmony. On the other hand, these schools usually are clear divisions between different groups, and represents ethnic, class, or even family clans may be treated differently. In individualistic cultures, the emphasis is on the same treatment of students regardless of race, combat nepotism, and at the same time expected of students activity and independence. School collectivist culture prepares to acquire the skills needed to function in a group, prefer teaching memory teaches you how to do something. School individualistic society prepares for life in a society made up of different units, focuses on «how to learn something.

In sum, the most important traits in individualism:

- In society everybody should take care about themselves and their families
- The most important are our needs
- Individualism shouldn’t depend on organisation or intuition
- Everyone has a right to privacy and his one opinion

- Components of social system: autonomy, variety, financial security, need of friendship

In sum, the most important traits in collectivism:

- People lives in a big families or groups, which are taking care of each other instead of loyalty
- The most important awareness is „We”
- Emotionality of a man depends on organization or institution
- Most of things in our private life depends on organization

Table 1. Differences between individualism and collectivism.

Individualism	Individualism
Individual autonomy: Individual Success Important	Group unity and harmony: Group Success Important
Self-oriented: Life revolves around self-interests	Group-oriented: Life revolves around groups or community interests
Personal goals: Self Achievement important	Group goals: Group Achievement important
Unique and independent: Simple community/family ties	Conforming and interdependent: Complex community/family ties
Individual privacy: High Priority	Group belongingness: High Priority
Nuclear family: Parents, Children	Extended family: Grandparents, Parents, Aunts, Uncles, Children
Individual rewards: Equity	Equal distribution of rewards: Equality
Competition: Highly Competitive	Cooperation: Highly Collaborative

The dimension individualism - collectivism has attracted also many other researchers. A further large study of values has been undertaken by Schwartz and Bilsky. They created ten value types: self-direction, stimulation, hedonism, achievement, power, security, conformity, tradition, benevolence, universalism. Values like self-direction, stimulation and hedonism fall within Hofstede's concept of individualism, whereas security, tradition and conformity fall within concept of collectivism.

Harry Triandis also explored the constructs of collectivism and individualism, as the example of so called cultural syndrome. *A cultural syndrome can be identified when shared attitudes, beliefs, norms, roles, values, and other such*

Table 2. Countries with the rate of individualism (IDV)

country	IDV	Position of country	country	IDV	Position of country
USA	91	1	Russia	39	37/38
Australia	90	2	Arabic countries	38	39/40
England	89	3	Brazil	38	39/40
Canada	80	4/6	Turkey	37	41
Hungary	80	4/6	Uruguay	36	42
Holland	80	4/6	Greece	35	43
New Zealand	79	7	Croatia	33	44
Flemish Belgium	78	8	Philippines	32	45
Italy	76	9	Bulgaria	30	46/48
Denmark	74	10	Mexico	30	46/48
Canada Quebec	73	11	Romania	30	46/48
French Belgium	72	12	East Africa	27	49/51
France	71	13/14	Portugal	27	49/51
Sweden	71	13/14	Slovenia	27	49/51
Ireland	70	15	Malaysia	26	52
Norway	69	16/17	Hong Kong	25	53/54
German Switzerland	69	16/17	Serbia	25	53/54
Germany	67	18	Chile	23	55
South Africa	65	19	Bangladesh	20	56/61
French Switzerland	64	20	China	20	56/61
Finland	63	21	Singapore	20	56/61
Estonia	60	22/24	Thailand	20	56/61
Luxemburg	60	22/24	Vietnam	20	56/61
Poland	60	22/24	West Africa	20	56/61
Malta	59	25	Salvador	19	62
Czech Republic	58	26	South Korea	18	63
Austria	55	27	Taiwan	17	64
Israel	54	28	Peru	16	65/66
Slovakia	52	29	Trinidad	16	65/66
Spain	51	30	Costa Rica	15	67
India	48	31	Indonesia	14	68/69
Surinam	47	32	Pakistan	14	68/69
Argentina	46	33/35	Columbia	13	70
Japan	46	33/35	Venezuela	12	71
Morocco	46	33/35	Panama	11	72
Iran	41	36	Ecuador	8	73
Jamaica	39	37/38	Guatemala	6	74

Source: L. Hofstede, G., Hofstede, G.J.: Cultures and organizations, 2007, s. 91.

elements of subjective culture, identified among those who share a language, historic period, and geographic location, (a) are organized around a theme, (b) there is evidence that the within-culture variance of these constructs is small relative to the between-cultures variance, and (c) there is a link between these patterns of subjective culture and geography. According to Triandis, collectivists are closely linked individuals who view themselves primarily as parts of a whole, be it a family, a network of co-workers, a tribe, or a nation. Such people are mainly motivated by the norms and duties imposed by the collective entity. Individualists, on the other hand, are motivated by their own preferences, needs, and rights, giving priority to personal rather than to group goals. Triandis challenges the view that psychology is universal, offering evidence for culture-specific influences on thought and action. We learn that the cultural patterns represented by individualism and collectivism lead people to view their worlds through different lenses, attaching different meanings to life events. Triandis explains how these variations in meaning can help us better understand why crime rates, divorce rates, levels of self-esteem, feelings of well-being, and indeed overall behavioral patterns can be so different from one society to another. Triandis together with Gelfand proposed more specific types of individualism and collectivism.

Horizontal Individualism (HI) assesses the extent to which individuals strive to be distinct without desiring special status.

Horizontal Collectivism (HC) assesses the extent to which individuals emphasize interdependence but «do not submit easily to authority.»

Vertical Individualism (VI) assesses the extent to which individuals strive to be distinct and desire special status.

Vertical Collectivism (VC) assesses the extent to which individuals emphasize interdependence and competition with out-groups.

2. Individualism and collectivism in West and Eastern cultures

There is popular myth that the culture of West is individualistic and the culture of East is collectivist. But the more careful investigation shows that there is not so. Most cultures are not «pure» forms of either of these two climates but rather they are a unique mixture of each. In the History of Europe sometimes one of them was predominant. The cultures of Middle-Ages, post-Trident counter reformation, fascism and communism were collectivist. On the other hand the culture of ancient Greece and Renaissance was rather individualistic and with the industrial revolution strong shifts toward individualism can be noted.

Collectivists pay more attention to the views, needs, goals, beliefs, attitudes and values of the group than to the personal views, needs, goals, beliefs, attitudes and values of an individual. Individuals emphasize that human being is and in him or her self, ought to realize the «self» and cultivate his or her own judgment, notwithstanding the weight of pervasive social pressure in the direction of

conformity. For the superficial point of view one can think, that collectivist climate is more valuable for the goals of the society as a whole. However, collectivist are normally connected with much smaller group than society, although they are eager to claim, that their group should represent society or be the most important. They trust and are ready to cooperate with the members of their group more than individualists but in the same time they distrust and they are hostile to members of different group in the society than are individualist. Individualists are more likely than collectivists to trust people they do not know, strangers, and outsiders, more likely than collectivists to show pro-social behavior toward unknown others. In effect, the collectivists climate do not integrate the society more than individualistic one, because positive ties with the members of the same group are outweighed by negative and hostile relations with the members of other groups. In fact, strong collectivist climate may disintegrate society, because of frequent and dangerous conflicts. Thus, the practical effect in society of collectivist or individualistic attitude is relatively small. Probably, it will be much better to see this two attitudes from the developmental points of view, both filogenetic and ontogenetic.

Filogenetic point of view:

In the first part of the history of human being, all resources were strictly limited, and everybody in the group had to distributed gathered food among relatives and friends. Thus, the collectivistic attitudes were predominant. It does not mean that people were better as the whole. As was mentioned above, collectivists, good for members of the their group, were at the same time cruel and ruthless for strangers, easily killing them during the fighting for a food. As societies become more affluent, more rich with resources and more complex, individuals are able to detach themselves from their groups. But these process varies depending of social class, since the complexity and access to resources is not the same. In most societies the upper classes are more individualistic than the other social classes. In fact, even in the most collectivists cultures the top leadership used to be individualistic. In puritan feudal Europe, the aristocracy and royalty enjoyed great personal freedom and, very often, excessive sexual life. Usually, the upper classes are professionals are socialized to be independent, self-reliant and hence individualists, while the lower social classes are socialized to obey, and become collectivists.

Ontogenetic point of view:

The beginning of human nature is always collectivistic, since the young child feels full community with its mother, and cannot separate from the world. The first separation is, using the words of Piaget, the "Copernican revolution" - it is first individualistic period. But soon child discover him or herself as the part of family and the ties with his social environment are growing. During school years child separates form family (and it is individualistic from this point of view) but in the

same time becomes conformist towards his or her peers (and collectivist in this sense). In adolescence and young adulthood young man or woman separates from the social environment (and it is individualistic from this point of view) but through more abstract ideology develops links with his or her nation, social class or culture (and becomes collectivist in this sense). Thus, collectivism means strong psychological ties with certain group (dyad: mother-child, family, group of peers, neighborhood, city, social class, nation, humanity, universe), whereas individualism means the separation from the former group. Even if somebody claim that is collectivistic towards humanity or that considers himself as a part of Universum, for people, who are nationalists, will be always seen as the strange individualists. To conclude, the collectivism or individualism is only the relative stage of social development and in moral development is not so relevant. Other traits mentioned by Hofstede and Schwartz are in fact connected with either with collectivism or individualism, hence there are not very much relevant as well.

3. The search for universals

Nowadays, there is tendency to look for universal aspects of human social behavior, universals of moral values and norms, those which transcend national cultures and traits.

Kohlberg stated it radically: «All individuals in all cultures use the same thirty basic moral categories, concepts, or principles, and all individuals in all cultures go through the same order or sequence of stage development, though they vary in rate and terminal point of development» Snarey (1985) derived five empirical assumptions from Kohlberg's claim for the cross-cultural universality of moral development. In a critical review of Kohlbergian cross-cultural research J.R. Snarey (1985) examined 45 studies which have been completed in 27 cultural areas. «If this research were begun from scratch, one might have selected 27 somewhat different countries to obtain a larger representation of non-Western traditional folk societies, including hunter-gatherer groups, and of non-capitalist societies, including Eastern European countries» (Snarey, 1985, p. 207). Countries from Western Europe (like Finland or England) are 22% of the sample, noneuropean but influenced by western culture countries (like Japan or Taiwan) are 44% and countries with specific culture (like African countries) are 33%. In 81% of survey noticed progressive development of moral reasoning with age.

Kohlbergian theory implies that the full range of moral judgment levels be present in all types of cultures. Snarey's review (1985) reports that Stages 2 to 4 are virtually universal but Stages 1 and 5 are represented in only 67% of the samples. While controlling for age Snarey (1985) found the cross-cultural data to suggest Stage 1 and 1/2 to be represented in wide range of cultural groups. However, the distribution of Stages 4/5 and 5 was found to be associated with the type of society, i.e., folk versus urban societies, and the frequency was seldom

high in any sample. Another interesting program of cross-cultural research was proposed by the Japan researches from University of Tokyo and University Kawamura Gauken, dr Yosimasa Nakasato and dr Hiroshi Matsui. They invented the scale called «A Cross-Cultural Study of Attitudes Toward Societal Values». It contains from following parts: demographic data (4 elements), moral attitude (18 elements), «Altruistic Story Episodes» (5 elements), personal traits (20 elements), values (10 elements), personal engagement (16 elements), relations with family (8 elements), relations with friends (13 elements), manners (8 elements), school conduct (3 elements.), social conduct (1 element), local social environment (5 elements), free times priorities (3 elements). First cross-cultural survey has been conducted in Japan, China, Korea and USA.

4. East European Research

The Cracow study with Kohlberg's Moral Judgment Interview conducted by Adam Niemczyński, Dorota Czyżowska, Marois Pourkos, Andrzej Mirski contributes to the body of Kohlbergian cross-cultural research on universality of social-moral development. At the same time, the validity of Kohlberg's measure in a Polish sample is examined. The study follows Snarey's (1985) formulation of empirical assumptions underlying Kohlberg's claim for cross-cultural universality, i.e., culturally diverse sampling, universal moral questions, invariant stage sequence, full range of stages, and general applicability of the stages. The data against which these assumptions are evaluated are cross-sectional and were gathered in years 1985-1987. The sample includes 291 men and women at ages 15-80 years. 15 year old subjects were students of the eighth grade of secondary school; the older subjects were recruited with the minimal education criterion, which was high school graduation.

As to our data, they are generally supportive of the assumptions underlying Kohlberg's theory and we can find at least some reasoning at each of the stages. Yet the infrequency with which interviews were scored as using either full Stage 4 or postconventional reasoning invite us to wonder whether Poles are usually missing the higher levels of moral judgment or whether Kohlberg's scoring manual does not include Polish expressions of the higher level reasoning. One way of looking for an answer to this question was to examine the frequency with which the different criterion judgments, i.e., examples in the scoring manual of reasoning at a particular stage, were used in the scoring process to match interview judgments. We found that some of the criterion examples were matched to our Polish subjects' judgments very frequently. We also found that the most frequently matched criterion judgments seem to be related to the Polish traditional values of human individual autonomy and affiliative concern for social ideal and harmony. It is our hypothesis to be tested in a further study that this selection of scorable interview judgments brought about a tendency to

centralize subject's responses into conventional Stages 3 and 3/4 because examples of these values are either absent or differently elaborated in the criterion judgments given in the manual (Colby and Kohlberg, in press) for Stage 4 and postconventional stages.

References:

1. Baltes, P.B., Diotmann-Kohli, F., Dixon, R. (1984) new perspectives on the development of intelligence in adulthood: Toward a dual-process conception and a model of selective optimization with compensation. In P. Baltes & O. brom (Eds.), Life-span development and behavior (Vol. 6, pp. 33-76). ZNew York: Academic Press.
2. Cavanaugh, J., Kramer, D., Sinnot, J.D., Camp, C. & Markley, R.P. (1985) On missing links and such: Interfaces between cognitive research and everyday problem solving. Human development, 26, 146-168
3. Colby, A. & Kohlberg, L. (in press). The measurement of moral judgment. new York, Cambrige University Press
4. Dittmann-Kohli, E., & Baltes, P.B. (1984) Towards action-theoretical and pragmatic conception of intelligence during adulthood and old age. In C.N. Alexander & E. Landerg (Eds.) Beyond formal operations: Alternative end-points to human development.
5. Gilligan, C. (1982). In a different voice. Psychological theory and women development. Cambridge: harvard University press.
6. Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. : Cultures and organizations, Software of the Mind, McGraw-Hill, New York, 2010.
7. Hooper, F.H., Hooper, J.O. & Colbert, K.K. (1982). Personality and memory correlates if intellectual functioning: Young adulthood and old age. Final research project report. Spencer Foundation.
8. Kohlberg, L. (1971). From is to ought; How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In L. Mischel (Ed.) Cognitive development and epistemology (pp. 151-284). New York: Academic Press.
9. Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. Vol I. Essays on moral development. San Francisco: Harper and Row.
10. Kramer, D.A. (1983). Post formal operations? A need for further conceptualization. Human Development, 26, 91-105.
11. Labouvie-View, G. (1982). Dynamic development and mature autonomy: A theoretical prologue. Human Development, 25, 161-191.
12. Oyserman D., Coon H. M., Kemmelmeier M. Rethinking Individualism and Collectivism:
13. Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses, Psychological Bulletin 2002, Vol. 128, No. 1, pp. 3-72.

14. Pascual-Leone J. (1983) Growing into Human Maturity: Toward a Metasubjective Theory of Adulthood Stages. W: Baltes P.B., Brimm Jr. O.G. (red.) Life-Span Development and Behavior, Vol. 5., pp. 118-156, Academic Press.
15. Snarey, J.R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlberian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
16. Sternberg, R.J. & Berg, C.A. (1986). What are theories of intellectual development theories about? Manuscript submitted for publication
17. Triandis, Harry C. Individualism & collectivism. *New directions in social psychology*. Westview Press. (1995). xv 259 pp.
18. Harry C. Triandis, *Journal of Personality*, Volume 69, Issue 6, pages 907–924, December 2001.
19. Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118-128.

МІНЕНОК А.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра дошкільної і початкової
освіти, Чернігівський національний
педагогічний університет
ім. Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

У статті розглядається та обґрунтовується процес та основні умови цілісності освітнього простору саморозвитку майбутнього вчителя, що передбачає створення нових освітніх структур. Освітній простір процесів саморозвитку майбутнього вчителя розглядається як умова поглиблення і розвитку одночасно і автономних структур і всієї системи, що розвивається.

Ключові слова: саморозвиток, особистісно-професійний саморозвиток, майбутній учитель, освітні стандарти.

В статье рассматривается и обосновывается процесс и основные условия целостности образовательного пространства саморазвития будущего учителя, который предусматривает создание новых образовательных структур. Образовательное пространство процессов саморазвития будущего учителя рассматривается как условие углубления и развития одновременно и автономных структур и всей системы, которая развивается.

Ключевые слова: саморазвитие, личностно-профессиональный саморазвитие, будущий учитель, образовательные стандарты.

In the article examined and grounded process and basic terms of integrity of educational space of samorazvitiya of future teacher which foresees creation of new educational structures. Educational space of processes of samorazvitiya of future teacher is examined as a condition of deepening and development simultaneously and autonomous structures and all system which develops.

Key words: *samorazvitie, personality professional samorazvitie, future teacher, educational standards.*

Очікування суспільства, що стоять сьогодні перед освітою всіх рівнів і які прописані в стратегічних документах української освіти, спрямовані на перехід освітніх систем на новий тип гуманістично-інноваційного розвитку, її конкурентоспроможності у європейському та освітньому просторах. Особливої уваги потребує саме процес формування сучасного покоління студентської молоді, яка має бути захищеною та мобільною на ринку праці, здатною до здійснення свідомого вибору, маючи при цьому необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в сучасне суспільство на різних його рівнях та здатна навчатись протягом життя.

Рівні розвитку сучасного суспільства постійно зростають, і в цьому випадку важливість процесу саморозвитку вчителя є беззаперечною. Суспільство завжди пред'являло, і буде пред'являти до педагога найвищі вимоги. Для того, щоб вчити інших, потрібно знати більше, ніж інші і постійно поповнювати і оновлювати особисту систему знань. Педагог повинен знати не тільки свій предмет і володіти методикою його викладання, але і мати знання в суміжних наукових галузях, різних сферах суспільного життя, орієнтуватися в сучасній політиці та ін. [1; 2]

Здатність до самоосвіти визначається психологічними та інтелектуальними показниками кожного окремого вчителя, але не меншою мірою ця здатність виробляється в процесі роботи з джерелами інформації, аналізу і самоаналізу, моніторингу своєї діяльності та діяльності колег. Педагог має знаходитись у постійному процесі самоосвіти і самовдосконалення.

Наше теоретичне дослідження розглядає положення про те, що для своєї повноцінної реалізації у сучасному суспільному просторі як сама людина так і її розвиок, потребує рішучих і суттєвих змін. І важливу роль в цьому може і повинен відіграти сам педагог. У свою чергу, особливість поточного моменту пред'являє особливі вимоги до особистісно-професійної підготовки педагога, в якій визнається важливість і необхідність безперервного особистісно-професійного саморозвитку (Ш.О. Амонашвілі, В.І. Андреев, І.А. Зязюн, С.У. Гончаренко, А.К. Маркова, В.А. Сластенин та ін).

Вивчення теоретичних джерел дозволило виявити сутність особистісно-професійного саморозвитку вчителя, яка представлена як безперервний, керований самим учителем процес якісної зміни особистості. Цей процес є результатом його власних зусиль, має свою структуру і взаємодоповнюється процесами особистісного розвитку: становлення, розвитку і саморозвитку, кожен з яких наповнений своїм змістом (К.А. Абульханова-Славська, В.І. Андреев, І.А. Зязюн, С.У. Гончаренко та ін).

Метою нашого дослідження є обґрунтування цілісності освітнього простору саморозвитку, що передбачає створення нових освітніх структур з новим рівнем системної взаємодії. Системність дидактичного простору саморозвитку вчителя є результатом інтеграції освітніх підсистем, що розрізняються за рівнем своїх цілей, завдань, традицій, якісного стану. Саме системність дозволяє розглядати єдиний освітній простір саморозвитку не як однаковість, а як умову поглиблення і розвитку одночасно і автономних структур, і всієї системи, що розвивається, як безліч взаємодіючих різновеликих освітніх систем різного рівня.

Освітня діяльність – поліфункціональна і включає багато різних видів і напрямків діяльності: навчаюча, розвиваюча, виховна, діагностична, корекційна, консультативна, управлінська, організаційна, рефлексивна, самоосвітня. Суб'єктами педагогічної діяльності є: педагоги (вчителі, вихователі, викладачі), учні і їх батьки, дорослі студенти, управлінці, методисти, організатори в сфері освіти. Беручи до уваги те, що шляхи професіоналізму педагога досліджує педагогічна акмеологія, доцільно з'ясувати саме явище професіоналізм педагога. Отже, професіоналізм педагога – це інтегральна характеристика педагога, яка передбачає володіння ним видами професійної діяльності і наявність у педагога професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань по навчанню і вихованню дітей і дорослих.

Головним результатом роботи педагога є наявність позитивних якісних змін в: оволодінні уміннями, знаннями та навичками, що відповідають освітнім стандартам, які прийняті в суспільстві; формування якостей особистості, які необхідні для активної життєдіяльності особистості в суспільстві.

Становлення цілісності саморозвитку майбутнього вчителя в просторі вищого навчального закладу, післявузівської освіти та освіти протягом життя обумовлено інтеграційними процесами, які несуть в собі дві найважливіші переваги, перша, це – можливість компенсації дефіциту особистісно-професійного саморозвитку; друга – досягнення нової якості професійної діяльності [1; 3].

Вивчення різних категорій педагогічних просторів (соціального і його самостійних похідних – освітнього, виховного та розвивального), дозволило встановити, що першоосновою будь-якого простору є середовище. З одного боку, його вбудовано в простір, з іншого – простір функціонує і існує завдяки саме середовищу. Узагальнюючи визначення, подані в словниках, а також матеріали досліджень, приходимо до висновку про те, що виховним простір стає тоді, коли цілеспрямовано наповнюється виховним середовищем, в якому усвідомлено і неусвідомлено накопичується інформація, підбираються способи спілкування, поведінки та діяльності. З цих позицій дидактичний простір об'єднує, або є результатом конструктивної, творчої та інтегруючої

діяльність різних освітніх середовищ, спрямованих на створення умов для особистісно-професійного саморозвитку вчителя як в системі ВНЗ так і протягом життя. Таким чином, середовище в нашому просторі стає засобом передачі сенсу особистісно-професійного саморозвитку вчителя.

Професійне самовизначення можна розглядати з різних площин, однак, проведене дослідження диктує необхідність розглядати освоєння професії вчителя та самореалізацію в ній як тривалий процес. З цієї точки зору, професійне самовизначення реалізується на двох різних, але взаємопов'язаних рівнях: гностическом у формі перебудови свідомості і самосвідомості; і практичному у формі реальних змін соціального статусу, який передбачає часткову або повну реалізацію особистості в професійній діяльності. Професійне самовизначення вчителя з позиції визначених рівнів являє собою особистісний вибір педагога між двома стратегіями професійної поведінки: по-перше це стратегія адаптації і підпорядкування до професійного середовища на основі напрацьованих алгоритмів вирішення професійних завдань; по-друге стратегія професійного розвитку, вивільнення внутрішніх резервів і потенціалу розвитку особистості, при яких педагог творчо вирішує професійні проблеми у відповідності зі своїми цінностями [1; 2; 4].

Окремі дослідники, серед яких ми можемо назвати О.М. Леонтьєва, та ін., підкреслюють особистісно-діяльнісний характер самовизначення та його значення для саморозвитку. Особистісно-діяльнісний характер саморозвитку вчителя проявляється у творчій діяльності, наповненій внутрішніми, особистісними сенсами, через які відбувається самоствердження у суспільстві, прояв власної індивідуальності, розвиток почуттів і здібностей співчувати, переживати, розуміти і сприймати внутрішній світ інших. Особистісно-професійний саморозвиток педагога включає в себе діяльність, спрямовану на становлення нових і посилення наявних позитивних особистісних якостей, професійних умінь і навичок, а також на корекцію своїх недоліків. Для опису такого виду психологічного механізму роботи над собою, використовується поняття самовдосконалення.

Самовдосконалення, на відміну від самовиховання, передбачає вплив на самого себе, несе в собі більш гуманний сенс, який означає опору людини на краще в собі, просування до власної вершини (самодосконалості), прагнення до розвитку. До активізації процесів, що забезпечують успішний саморозвиток особистості педагога, на думку В.І. Андрєєва, слід віднести схвалення, прийняття культури. Культура як певний досвід людства в різних областях діяльності може бути прийнята особистістю в ціннісній взаємодії з нею, у процесі вироблення власного смаку, способів поведінки, спілкування, поглиблення самопізнання і самооцінки своїх дій і вчинків, паралельних з процесом саморозвитку, тому звідси можна зауважити, що саме прийняття, вбирання в себе

культури є складовою інтелігентності – інтегративної характеристики особистості сучасного педагога.

Так, ще в кінці XIX століття видатний педагог П.Ф. Каптерев, саморозвиток вчителя розглядав як роботу над власним розвитком і удосконаленням. Найбільш близько до нашого дослідження є твердження вченого про те, що вчитель, що стоїть в стороні від культури, від роботи по її засвоєнню і особистого вдосконалення, сам не розвивається, не може сприяти розвитку інших і в особистісному плані стоїть значно нижче дитини, яка за своєю природою, перебуває в постійному пошуку і роботі над собою [1; 4].

Осмислення і розуміння культури саморозвитку як необхідної умови для становлення професіоналізму педагога в сучасних умовах стає особливо актуальним, продиктованим швидко мінливими соціально-економічними, культурними перетвореннями в суспільстві і освіті, що має відповідати особистісним домаганням школярів, їх батьків і самого педагога. Покладаючись на мету нашого дослідження щодо цілісності освітнього простору саморозвитку, необхідно відзначити, що успішне створення професійно-особистісної перспективи вчителя залежить від характеру цінностей, що визначають його життєві орієнтації. Для духовного розвитку особистості вчителя, життєві орієнтації проявляються не тільки в прагненні планувати своє життя, професійну діяльність і представляти її в цілому, але і в напрямку до високих цінностей і духовних ідеалів, до саморозвитку.

Розглядаючи за основу культуровідповідний підхід дозволяє нам поглянути на процес особистісно-професійного розвитку з позицій, що виділяють чотири сторони особистості: оволодіння культурою мислення; розвиток здатності до уяви та інтуїції; оволодіння етичною культурою, що передбачає розвиток здатності відноситися до себе і світу етично; і четверта – оволодіння культурою підтримки і поліпшення перших трьох позицій. Слід відзначити використання у дослідженні імовірнісного підходу, який дозволяє проводити різнобічний багатofакторний аналіз саморозвитку вчителя у проєктованій системі, виявити характер зв'язків між різними особистісно-професійними характеристиками саморозвитку і виділити фактори, що впливають на ефективність процесів саморозвитку вчителя [2; 3].

Теоретичне дослідження особливостей процесу становлення вчителя дозволило представити його структуру наступними складовими: наявність внутрішніх і зовнішніх мотивів до педагогічної діяльності; самовдосконалення через прийняття загальнолюдських цінностей, відповідальності, волі; набуття початкового професійного досвіду в діяльності, професійне самовизначення та ін. Позначені складові структури процесу становлення вчителя характеризують початковий етап особистісно-професійного саморозвитку, і визначаються в цілому як процес «накопичення» саморозвитку. У результаті такої

цілеспрямованої роботи над собою відбувається розвиток закладених раніше психічних і особистісних особливостей, наприклад, пам'яті, уваги, мислення та розвиток загальних і професійних здібностей.

Професійний саморозвиток вчителя – це активний, безперервний, керований ним самим процес якісної зміни особистості, який є результатом не зовнішніх впливів, а своїх власних зусиль, що має свою структуру, з набором взаємодоповнюючих, взаємопов'язаних, взаємопроникаючих процесів особистісного розвитку: становлення, розвитку і саморозвитку, кожен з яких має свій зміст [1; 3; 4].

Теоретичний аналіз дозволив взяти за основу існуючі в науці методологічні орієнтири, які допомогли обґрунтувати створення дидактичного простору саморозвитку вчителя. Це ідеї гуманістичних традицій, що визнають неповторність і унікальність особистості педагога в її прагненні до саморозвитку; гуманістичні ідеї організації відносин в процесі навчання, які дозволяють створити «тут і зараз» відкриті, довірливі відносини між майбутніми вчителями і досвідченими колегами; аксіологічні ідеї, визнають пріоритет загальнолюдських цінностей у становленні та розвитку сучасних педагогів; акмеологічні орієнтири, що цілеспрямовують педагогів на «вершину» професійного розвитку; а також підходи: андрагогічний, що визначає особливі взаємини з дорослими, що навчаються; системно-синергетичний, що дозволяє розглядати відкриті самоорганізуючі системи тощо. Сполучною ланкою нашого дослідження з'являється інформаційний підхід, який вбирає в собі сучасні можливості Internet-ресурса, фундаментальність і масовість тощо. Становлення цілісності саморозвитку в просторі вузу і післявузівської освіти обумовлено інтеграційними процесами, які несуть в собі найважливіші переваги [2; 3].

Теоретичне дослідження проблеми дозволило виявити, що основою саморозвитку в процесі взаємодії в середовищі дидактичного простору виступає індивідуальний досвід. Він є джерелом переконань, що визначають особистісне зростання. У досвіді виражається цілісність особистості вчителя, її несхожість на інших, що породжує прагнення досягти більш високого рівня розвитку – самореалізації. В індивідуальному досвіді «культурних практик» реалізується ефективна форма організації процесу саморозвитку, який забезпечує «пусковий механізм» особистісно-професійного саморозвитку вчителя. Активний обмін досвідом у освітньому просторі визначає професійний орієнтир як образ педагога, що створений в умовах реального часу в процесі професійної взаємодії і діяльності, як приклад, наслідування і порівняння діяльності та особистісних взаєминах. Професійний орієнтир для майбутнього вчителя та початківця педагога являє собою чітку мету (як зразок) свого особистісно-професійного саморозвитку.

Освітня реалізація особистісно-розвивального потенціалу гуманітарної культури пов'язується з переходом школи, у тому числі вищої, від технократично-центристської освітньої моделі, орієнтованої на досить жорстке соціальне замовлення, до освітніх стратегій і алгоритмів, що якнайповніше враховують інтереси і потреби молодшої особи – студента, що передбачає побудову педагогічних систем і розробку освітніх технологій в змістовій площині ціннісно-смыслового антропоцентризму. При цьому індивідуально-особистісний підхід в компетентнісному освітньому просторі змістовно збагачується за рахунок: пріоритетних орієнтації по формуванню індивідуально-значимого навчання, розвитку здібності до освітнього діалогу і сходження знання на індивідуально-значимий рівень; визнання прав на освіту на самостійну відповідальність освітнього і життєвого вибору; затвердження провідної ролі виховання в освітньому становленні і компетентнісному розвитку особистості студента; актуалізації гуманітарного напрямку освіти на основі принципів культуровідповідності, культурної ідентифікації, екології особи; реалізації етично-розвивального потенціалу спілкування в становленні і закріпленні соціально-значущих властивостей і якостей особистості студента – майбутнього вчителя.

Професійний розвиток педагогів відіграє важливу роль у процесі становлення та розвитку виховного простору, реформуванні освіти. Допомогти розв'язати ці та багато інших проблем покликана система методичної роботи, яка дає змогу педагогу бути в курсі новітніх технологій навчально-виховної роботи, оволодівати різними методами, що сприяє раціоналізації праці. Тому, перспективи подальших досліджень планується проводити в напрямі важливої складової розвитку сучасного освітнього процесу якою є якісна методична компетентність майбутнього вчителя для забезпечення професійного зростання педагогів та розробка моделей формування основних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – с. 81–107.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., Касталь, 1996. – 231 с.
4. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980.

МУШИНСЬКА Н.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціально-гуманітарних
дисциплін, Одеський інститут фінансів
Українського державного університету
фінансів та міжнародної торгівлі,
м. Одеса

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ У ФОРМУВАННІ КОМЕТЕНТНОСТІ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті висвітлено проблему формування компетентності саморозвитку майбутніх бакалаврів економіки, висвітлено компонентно-структурний склад компетентності саморозвитку, а саме її когнітивний компонент, в якому і відображаються цінності, знання, вміння майбутнього бакалавра економіки.

Ключові слова: компетентність саморозвитку, когнітивний компонент, бакалавр економіки.

В статье рассмотрена проблема формирования компетентности саморазвития будущих бакалавров экономики, высветлен компонентно-структурный состав компетентности саморазвития, а именно ее когнитивный компонент, в котором и отображаются ценности, знания, умения будущего бакалавра экономики.

Ключевые слова: компетентность саморазвития, когнитивный компонент, бакалавр экономики.

In the given article the problem of formation of self-development competency of bachelors in economics is under consideration. The structure and components of self-development competency are formulated, especially its cognitive component in which values, knowledge and skills of the future bachelor in economics are revealed.

Key words: self-development competency, cognitive component, bachelors in economics.

Постановка проблеми. Сьогодні одним з найважливіших завдань професійної освіти є формування конкурентоспроможного фахівця, здатного самостійно і творчо мислити, бути мобільним, вміти вирішувати складні завдання. Сучасний бакалавр економіки має бути ерудованим, відзначатися широкою загальною культурою, сформованим науковим світоглядом, високими морально-духовними якостями, постійно підвищувати свій рівень професіоналізму з урахуванням потреб економічного процвітання України, саме тому формування компетентності саморозвитку є одним з пріоритетних напрямів професійної підготовки економістів.

Аналіз актуальних досліджень. Окреслене завдання, як засвідчив аналіз наукових джерел, вивчалось в таких принципово важливих аспектах, як-от: компетентнісний підхід (Н. Кічук, М. Князян, Ж. Кожухар, С. Рябушко, Є. Улятовська), професійна підготовка майбутніх фахівців (Г. Васянович, В. Гриньова, В. Лозова, О. Романовський, А. Троцько, Л. Штефан), засоби інноватизації професійної підготовки саме майбутніх економістів (Є. Іванченко, А. Колот, І. Прокопенко, В. Стрельников, Т. Коваль, О. Шпак). Втім, саме вивчення компетентності саморозвитку майбутнього бакалавра економіки та її когнітивний компонент залишається поза уваги науковців.

Мета статті. Окреслене вище визначило необхідність висунення такої мети статті: висвітлити компонентно-структурний склад компетентності саморозвитку, а саме її когнітивний компонент, в якому і відображаються цінності, знання, вміння майбутнього бакалавра економіки.

Виклад основного матеріалу. Когнітивний компонент компетентності саморозвитку (від латинського «cognitio» – знання, пізнання) відображає ту систему знань, які забезпечують оптимальний характер розвитку особистості фахівця-економіста. Як відомо (Б. Гершунський, М. Каган, В. Кушнір, В. Радул, В. Семиченко), система – це є певним чином упорядковані компоненти, що взаємопов'язані між собою та репрезентують єдину цілісність. Щодо компетентності саморозвитку майбутнього бакалавра економіки, то до цієї системи відносимо знання про:

- вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра економіки,
- шляхи підвищення ефективності економічної галузі,
- суть понять «саморозвиток» та суміжних з ним понять (самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація),
- інструментарій саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самонавчання,
- інструментарій взаємодіагностики та діагностики своїх знань, умінь, досвіду, особистісних якостей.

Метою саморозвитку особистості є оволодіння тими знаннями, вміннями та якостями, які висовуються в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бака-

лавра економіки напряму підготовки «Економіка і підприємництво» (а саме: «Економіка підприємства», «Облік і аудит», «Фінанси і кредит»). А, отже, когнітивний компонент передбачає знання про професійно, соціально та особистісно значущі якості, знання та вміння майбутнього бакалавра економіки. Згідно з вимогами бакалавр економіки повинен володіти знаннями із соціально-гуманітарних, природничо-наукових, загальноекономічних навчальних дисциплін та дисциплін професійної підготовки, української та іноземної мов. Фахівець повинен мати широку ерудицію, культуру, бути патріотом та гідним представником вітчизняної інтелігенції, мати високі громадянські й моральні якості. Він повинен володіти знаннями про ту систему вмінь, яку він має набути в процесі професійної підготовки (наприклад, вміти оцінювати перспективну виробничу й ринкову ситуацію, розробляти відповідні програми розвитку виробництва, виявляти проблеми виробничого процесу, пропонувати альтернативні варіанти його вдосконалення, аналізувати внутрішнє та зовнішнє середовище, виявляти його вплив на власну організацію тощо).

Знання про шляхи підвищення ефективності економічної діяльності в окресленій системі є тим підґрунтям, який дозволяє визначити й можливості саморозвитку в економічній сфері з урахуванням вимог до професійної підготовки фахівця (його знань, умінь, особистісних якостей, котрі актуалізуються в цій сфері), й конкретику прийомів вивчення результатів професійного саморозвитку колег. Знання про прийоми вдосконалення власних інтелектуальних, духовних, фізичних, вольових якостей, про шляхи самооцінки є індивідуально орієнтованими, оскільки вони враховують своєрідність саморозвитку окремої особистості.

Майбутні фахівці мають володіти знаннями щодо напрямів, шляхів та засобів підвищення ефективності економічної галузі. З метою визначення цієї групи знань нами були опрацьований стандарт, а саме освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра галузі «Економіка і підприємництво» за напрямом підготовки «Економіка підприємства», «Облік і аудит», «Фінанси і кредит». Насамперед, слід наголосити, що виконання будь-якої функції (для спеціальності «Фінанси і кредит» це організаційна, технологічна, проектна, контрольна, технічна, конструкторська, «Облік і аудит» – облікова, фінансово-економічна, організаційна, контрольно-аналітична, «Економіка підприємства» – аналітична, планова, організаційна, обліково-статистична, контрольна, інформаційна) вимагає від майбутнього фахівця розгорнутих знань, які розширюються та вдосконалюються, набувають більшої системності й чіткості в його професійній діяльності. Система знань когнітивного компонента, виходячи з цієї позиції, буде розширюватися й у результаті постійного повернення до того, що вже було засвоєне, уточнення певної інформації, її деталізації, консультації з більш досвідченими колегами з метою оптимального

виконання своїх обов'язків.

Були визначені й ті аспекти професійної діяльності, реалізація яких вимагає постійного саморозвитку фахівця, оскільки в їхньому контексті вбачається можливим вносити інновації, покращуючи економічну діяльність.

Наприклад, за спеціальністю «Фінанси і кредит» до шляхів підвищення ефективності економічної діяльності відповідно до виробничих функцій та типових задач бакалавра економіки можемо віднести такі:

- організаційна: оптимізація дебіторсько-кредиторської заборгованості з урахуванням типів господарських зв'язків підприємства з партнерами, виявлення шляхів зменшення валових витрат і збільшення прибутку підприємства, визначення оптимальних шляхів його інвестиційної діяльності, оптимізація складу витрат, формування ефективних джерел їх фінансування, встановлення ефективних умов платежів, визначення умов контракту, котрі дозволяють використати кращу форму кредиту;
- технологічна: забезпечення поліпшення нематеріальних активів підприємства, проведення заходів щодо ефективної реалізації зобов'язань, розробка шляхів підвищення платоспроможності підприємства;
- проектна: планування роботи і запровадження конкретних заходів для поліпшення фінансового стану підприємства, розробка фінансового плану підприємства відповідно до міжнародних стандартів, планування фінансів на соціальний розвиток та на стимулювання виробництва;
- контрольна: застосування ефективних методів фінансового контролю, розкриття шляхів раціонального використання бюджетних коштів, виявлення резервів режиму економії;
- технічна: ефективне управління процесами біржових оборотів, здійснення оптимального обслуговування угод з цінними паперами, операцій в розрахунково-кліринговій діяльності, вибір засобів здійснювати інвестиції в облігації державних позичок;
- конструкторська: організація та проведення науково-дослідної діяльності з вивчення фінансових відносин, пошук та аналіз інформації інноваційного характеру, оптимальне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

За спеціальністю «Облік і аудит» є доцільним навести приклади таких шляхів підвищення ефективності економічної діяльності відповідно до виробничих функцій бакалавра економіки, як-от:

- облікова: ефективне ведення синтетичного й аналітичного обліку;
- фінансово-економічна: економне використання коштів, визначення ефективності використання матеріальних і трудових ресурсів, оптимальності технічних нововведень, ефективний підбір та використання

методів мотивації для стимулювання праці, розробка заходів упровадження прогресивних форм бухгалтерського обліку та покращення економічної діяльності підприємства;

- організаційна: оптимізація зовнішньоекономічної діяльності, складення бізнес-планів;
- контрольно-аналітична: ефективне використання ресурсів підприємства, забезпечення інформаційної бази даних, здійснення аналізу обсягів оптимальної реалізації продукції та її асортименту.

Аналіз виробничих функцій бакалавра економіки за спеціальністю «Економіка підприємства» дозволяє визначити такі шляхи підвищення ефективності економічної діяльності:

- аналітична: діагностика конкурентного середовища підприємства, проведення аналізу процесів і результатів діяльності підприємства, використання ним ресурсів;
- планова: спостереження за явищами і процесами, з'ясування їхніх чинників, добір інформації щодо тенденцій змін зовнішнього середовища, здійснення ресурсного обґрунтування реалізації стратегії підприємства, забезпечення інформаційної підтримки процесів формування стратегії підрозділів підприємства, визначення економічної ефективності проектів, розробка складових бізнес-планів, вивчення досвіду підприємства та інновацій задля методичного забезпечення планування;
- організаційна: виявлення можливостей оптимізації матеріальних потоків підприємства, обґрунтування альтернативних варіантів управлінських рішень, формування інформаційної бази щодо впливу факторів зовнішнього середовища на діяльність підприємства, вивчення можливостей оптимізації зовнішньоекономічних зв'язків, пошук перспективних іноземних партнерів, розробка ефективної системи участі працівників у прибутку підприємства, висунення пропозицій щодо різних форм морального й матеріального заохочення працівників;
- обліково-статистична: чіткий облік виконання планових завдань підрозділами і підприємством, облік витрат;
- контрольна: здійснення мобільного контролю за виконанням планів, запровадження заходів з підвищення ефективності підприємства та його підрозділів;
- інформаційна: пошук і систематизація нормативно-правової, соціально-економічної, науково-методичної, довідкової інформації, перевірка коректності поданої оперативної інформації. Виходячи із суті самих шляхів підвищення ефективності економічної діяльності, окреслюються й можливості саморозвитку в ній. Узагальнення зазначених

вище вимог щодо професійної підготовки бакалавра економіки дозволяє стверджувати, що можливості для саморозвитку відкриваються в розрізі оптимізації функціонування підприємства. Отже, до когнітивного компонента відносимо і знання про можливості саморозвитку майбутнього фахівця з урахуванням вимог до його професійної підготовки у таких пріоритетних напрямках: гармонізація із конкурентним середовищем, оптимізація використання всіх ресурсів, їхня ефективна економія, збільшення прибутку підприємства, покращення його інвестиційної діяльності, зовнішньоекономічної діяльності, вибір оптимальних форм моральної матеріальної заохочення працівників, проведення науково-дослідної роботи з вивчення засобів підвищення ефективності роботи підприємства, якнайкраще використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Слід підкреслити, що значні можливості саморозвитку в економічній сфері надає соціальна діяльність бакалавра економіки. Систематизувавши вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик за напрямками «Економіка підприємства», «Облік і аудит», «Фінанси і кредит», маємо змогу визначити знання майбутнього фахівця про можливості саморозвитку в соціальній сфері. Ці знання охоплюють такі сфери: впровадження доброзичливих стосунків з усіма учасниками діяльності підприємства, забезпечення сприятливого психологічного клімату в ньому, корекція цілей професійної діяльності задля підвищення її ефективності та оцінка власного внеску в цей процес, проведення досліджень у соціально-економічній галузі, покращення ділової комунікації, визначення потреб суспільства, врахування прав, свобод та обов'язків людини, визначення закономірностей розвитку етнополітичних процесів у Україні, світових культурних досягнень тощо.

Складова когнітивного компоненту «суть понять «саморозвиток» та суміжних з ним понять (самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація), інструментарій саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самонавчання, взаємодіагностики та діагностики своїх знань, умінь, досвіду, особистісних якостей» передбачає, що студенти повинні усвідомити сенс

- самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення, самоствердження,
- самопізнання, самоусвідомлення, саморозуміння, самовизначення, самоспостереження, самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, самохарактеристики, самопереосмислення, саморегуляції, самопрогнозування,
- самовиховання, самоосвіти, самонавчання, самоорганізації, самозміни, самоосуду, самопереконання, самонавіювання, самопідбатьорювання, самозаохочення, самопереключення, самозобов'язання, само-

заборони, самонаказу, самопримусу, самозобов'язання, самокерування тощо.

Студент має володіти інформацією про систему мотивів особистості, котра прагне до саморозвитку, знаннями психологічної концепції самоактуалізації, розробленої А. Маслоу, оперувати матеріалом щодо характеру самореалізації, засобів саморозкриття, умов самоствердження в професійній діяльності економіста.

Висвітлюючи інструментарій самовиховання, самонавчання й самоосвіти, будемо говорити про їхні методи, прийоми та засоби. Такі прийоми самовиховання, як самонавіювання, самопідбадьорювання, самозаохочення, самопримус, самозобов'язання, самопереконавання передбачають формування вольових якостей, цілеспрямованості, наполегливості, необхідних для неперервного характеру саморозвитку, що й визначає принципову важливість оволодіння ними. Знання про характеристики самоосвіти й самонавчання забезпечують усвідомлення системності формування компетентності саморозвитку. Володіння інформацією про суть і засоби самоорганізації, самозміни сприяють ефективності програмування студентом позитивних перетворень своєї особистості, діяльності та спілкування в індивідуальній, соціальній та професійній сферах.

До інструментарію саморозвитку є доцільним віднести такі засоби, як розробка дерева цілей саморозвитку, таблиця життєвих та професійних цілей, моделювання свого професійного портрету, створення моделі «Я в майбутньому», «конкуренція із самим собою», ведення щоденника рефлексії, участь у дослідницькій діяльності, майстер-класах, зустрічах та бесід з відомими підприємцями тощо.

Окрім цього, є доцільним забезпечувати ознайомлення студента із прийомами самодіагностики, основу якої складають самоконтроль, самоаналіз, самооцінка. Результати самодіагностики дозволяють забезпечити ефективні самокерування й саморегуляцію, які здійснюються завдяки й самоздоланню, самопереосмисленню. Знання про особливості самопрогнозування сприяє визначенню особистістю чітких індивідуальних і професійних перспектив саморозвитку.

Перспективи дослідження полягають у висвітленні проблеми формування компетентності саморозвитку майбутніх економістів на етапі їхньої магістерської та післядипломної підготовки, розробки моделей активізації саморозвитку майбутніх фахівців інших галузей, розкриття педагогічних засобів професійного самовдосконалення й самозростання випускників вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Іванченко Є. А. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Є. А. Іванченко ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 40 с.
2. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл : 2007. – 445 с.
3. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі : кол. монографія / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Н. В. Кічук, Я. В. Кічук, М. О. Князян, С. О. Рябушко, Є. А. Улятовська] / [за ред. Н. В. Кічук]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
4. Кожухар Ж. В. Особливості когнітивно-теоретичного компонента науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики [Електронний ресурс] / Ж. В. Кожухар // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. -Мушинська Н. С. Формування компетентності саморозвитку майбутніх бакалаврів економіки у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук:13.00.04 / Наталя Сергіївна Мушинська . – Харків: 2014. – 238 с.
5. Романовський О. Проблеми виховання у майбутніх підприємців морально-етичних норм поведінки для успішної професійної діяльності / О. Романовський // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т. 4. – № 1–2. – С. 95–106.
6. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Стрельников Віктор Юрійович ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 461 с.

НАВОЛЬСЬКА Г.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

У статті розкрито особливості навчання латинської мови на філологічних факультетах, визначено зміст, структуру та форми навчальної діяльності, спрямовані на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців. Окреслено структуру навчально-методичного комплексу дисципліни «Латинська мова».

Ключові слова: латинська мова, навчально-методичний комплекс, компетентність.

В статье раскрыты особенности обучения латинскому языку на филологических факультетах, определено содержание, структура и формы учебной деятельности, направленные на развитие профессиональной компетенции будущих специалистов. Определена структура учебно-методического комплекса дисциплины «Латинский язык»

Ключевые слова: латинский язык, учебно-методический комплекс, компетенция.

The article deals with the peculiarities of Latin teaching process at the Philological Faculties. It defines the content, the structure and the form of training activities aimed at the developing of the professional competence of future specialists. The structure of the educational and methodical complex of the discipline "The Latin Language" is outlined.

Key words: The Latin language, the educational and methodical complex, the competence.

Впровадження закону про вищу освіту та інтеграція у європейський про-

стір актуалізувала проблему підготовки кваліфікованих кадрів. Навчальні заклади повинні врахувати, що трансформації у суспільстві неодмінно потребують зміни базової парадигми, тобто необхідності переходу від отримання готових знань до формування у майбутніх фахівців навичок самоосвіти і самовдосконалення. Методологічною основою забезпечення відповідних цілей, змісту і якості освіти має стати компетентнісний підхід, оскільки конкурентоздатним на сучасному ринку праці є фахівець, який не лише володіє професійними знаннями, уміннями та навичками, а й відрізняється мобільністю, конструктивністю, умінням реалізувати свої креативні здібності.

Отож, все більш актуальною постає проблема запровадження освітніх інновацій, які забезпечать підготовку гармонійної особистості, здатної ефективно функціонувати в таких умовах.

Аналіз наукової літератури показав, що компетентнісний підхід у системі освіти є предметом дослідження Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, Г. Терещука; методичним аспектам викладання латинської мови присвячена праця Н. Кацман; теоретичне обґрунтування та практичне використання взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов розкрито у Л. Звонської-Денисюк та В. Шовкового; особливості методики латинської мови як спеціальної мови медицини вивчала О. Беляєва; О. Балалаєва опрацьовувала методику викладання латинської мови для біологічних спеціальностей.

Мета нашої статті – розкрити особливості навчання латинської мови, акцентувати увагу на структурі, змісті, формах та методах викладання дисципліни на філологічних факультетах.

Професійна модель філолога містить не лише загальні для педагогічної професії риси, але й особливі характеристики, притаманні лише зазначеній спеціальності. Латинська мова на філологічних факультетах вивчається як лінгвістична дисципліна, що повинна розширити світогляд та ерудицію студентів, сприяти розвитку в них наукового підходу до сучасних живих мов, дати їм певні відомості з історії та культури античного світу. Разом з тим вона вивчається як практична дисципліна, що передбачає комунікативну діяльність – читання, аналіз і переклад текстів. Засвоєння латинської лексики, прислів'їв, крилатих виразів сприяє розвитку творчих здібностей студентів. На сучасному етапі «Латинська мова» як навчальний предмет не повинен розглядатися, як щось самостійне, відокремлене, а лише як частина елементів, які формують професійну компетенцію у студентів.

Розуміння сучасних європейських мов неможливе без знання латинської мови. Інтерес до неї зі сторони лінгвістів зумовлений тим, що з одного боку вона вже завершила свій розвиток, а з іншого – весь її шлях, починаючи з архаїчних пам'яток, зафіксований у письмових джерелах, які дійшли до нас з різних епох [2, с. 9]. Це дає змогу виявити і правильно тлумачити численні

закономірності, встановити причинно-наслідкові зв'язки між мовними явищами. Перед курсом стоять завдання загальнокультурного і естетичного виховання, що реалізуються шляхом підбору текстів для читання відповідної тематики, які містять пізнавальну інформацію з історії, міфології та культури античного світу. Визначений нами міждисциплінарний підхід, передбачає інтеграцію наукового знання в таких галузях як лінгвістика, культурологія, мовознавство, історична та теоретична граматики та інші.

Ефективність усього навчального процесу забезпечується завдяки дотриманню основних дидактичних принципів: свідомості, доступності, науковості, систематичності, послідовності, активності студентів у навчальній діяльності, міцності засвоєння знань, принцип врахування рідної мови, домінуючої ролі вправ та спеціальні методичні принципи: лінійно-концентричний, принцип раціонального компаративізму, історичності, самостійного пошуку, оперування абстрагованими мовними категоріями [6, с. 8].

Для реалізації поставлених перед курсом завдань нами створено навчально-методичний комплекс з дисципліни «Латинська мова», який передбачає лінгводидактичну та культурологічну складову в усіх видах навчальної діяльності студентів. Спеціальне структурування навчального матеріалу передбачає відтворення зв'язків та відношень, в тому числі й між навчальними дисциплінами. Просування у вивченні базового навчального матеріалу відбувається на основі ранжування. Основною вимогою до системи завдань є поступове нарощування складності, варіативність, диференційованість, наступність. Цілісна системи завдань має враховувати: певну роль та місце зв'язку у сукупності методів та можливостей теми, виявлення зв'язків між елементами знань. При відборі матеріалу і методів організації навчання необхідно використовувати такі підходи: аспектний, структурний, трансформаційний, структурно-функціональний, тематичний [1, с. 81]. Структура комплексу передбачає поділ на аудиторну, самостійну та індивідуальну роботу.

Важливим аспектом є змістове наповнення курсу «Латинська мова». Так фонетичний матеріал, який відбирається, повинен використовуватися як у навчальних цілях, так і яскраво демонструвати явища історичної фонетики [2, с. 42].

Відбір граматичного матеріалу повинен включати ті явища, які у сукупності дають розуміння лінгвістичної системи латинської мови у порівнянні з рідною та західноєвропейською мовою, яку вивчає студент. Цілком логічним є врахування принципу домінуючої ролі вправ з поступовим нарощуванням їх складності. Наприклад, на початковому етапі вивчення дієслова необхідно ввести вправи, які передбачають засвоєння понять «форма» й «основа» дієслова, та вироблення навичок визначення дієвідміни, і лише після цього пере-

ходити до утворення особових форм, розпочавши з вправ на утворення часів, перейти до завдань на їх розрізнення з визначенням граматичних форм і перекладом (важливо на найпростіших прикладах навчити студентів виокремлювати інформацію, яка міститься у дієслівних формах, наприклад закінчення *-t* вказує, що це дієслово стоїть у третій особі однини активного стану, наявність суфікса *-ba-* вказує на те, що дієслово вживається у минулому часі недоконаного виду тощо). Як спосіб засвоєння граматичного матеріалу варто запропонувати студентам складання схем або алгоритмів утворення часів. Наступним етапом має бути переклад речень з граматичним аналізом.

Ми погоджуємося з В. Шовковим у тому, що для формування міжмовної мобільності у свідомості студентів та розуміння змісту граматичного явища варто застосовувати комплекс вправ на зіставлення мов, на переклад окремих граматичних форм, переклад з латинської на рідну і навпаки [6, с. 10].

Одним з аспектів навчання латинської мови студентами-філологами є вивчення наукової термінології, як-от: *gradatio* (*gradation*, градація); *inversio* (*inversion*, інверсія); *expositio* (*exposition*, експозиція) тощо.

Культурологічний аспект забезпечується при вивченні крилатих висловів; особливо це проявляється, коли до латинських афоризмів та крилатих висловів студенти добирають українські відповідники або фразеологічні зврати з тієї мови, яку вивчає студент (англійська, німецька, французька і т. д.). Наприклад, латинський крилатий вислів: «*Aut Caesar, aut nihil*» має такі відповідники: «*Neck or nothing*» (англ.), «*Alles oder Nichts*» (нім.), «Або пан, або пропав» (укр.) [3, с. 6].

Ми вважаємо, що компетентнісний підхід реалізовується не лише завдяки набутим знанням з предмета, а передовсім вмінням користуватися граматичними ресурсами мови. Успішне вирішення завдання формування необхідних знань та умінь у студентів-філологів пов'язане їх здатністю порівнювати аналогічні граматичні явища латинської та рідної мови. Наступним етапом має стати трилінгвістичний аналіз [2, с. 23] (латинська, українська, іноземна (англійська, німецька, французька і т. д.)).

Навчальний час, відведений для самостійної та індивідуальної роботи студентів філологічних факультетів, регламентується робочою програмою і становить 50% загального обсягу навчального часу, визначеного для вивчення дисципліни «Латинська мова» [5, с. 232].

Організація самостійної роботи студента (СРС) є одним з пріоритетних напрямків роботи педагога в навчальному закладі будь-якого рівня. На нашу думку, при вивченні курсу «Латинська мова» необхідно так розподілити роботу, щоб вона разом з накопиченням знань, умінь і навичок давала можливість розвивати і творчі здібності студентів. Організація СРС розглядається як сукупність процесів, цілеспрямованих дій суб'єктів (викладачів, студентів тощо) у

навчальний та позанавчальний час згідно з технологіями, які враховують особливості професійної підготовки майбутнього фахівця і забезпечують реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії. Традиційно така робота проводиться за такими формами: індивідуальні, групові, масові [1, с. 69].

Зміст СРС полягає в науково обґрунтованій системі дидактично і методично оформленого навчального матеріалу і визначається з урахуванням структурно-логічної схеми підготовки майбутніх фахівців філологічного профілю. Відбір тем і структурування змісту СРС відбувається за такими принципами: доступності, систематичності, зв'язку теорії з практикою; модульності (як змістової завершеності частки навчальної дисципліни); міждисциплінарності та інтеграції; індивідуалізації та диференціації; компенсаторності (розширення «фонових» знань за рахунок орієнтації студентів на самостійний пошук і систематизацію додаткової інформації); багаторівневості, що дозволяє в повному обсязі врахувати індивідуальні можливості студентів, рівень їхнього актуального розумового розвитку, ступінь оволодіння навчальним матеріалом. Ефективність організації СРС забезпечується реалізацією таких принципів: узгодженості мети (формування професійної компетентності фахівців), задач, форм індивідуальної та самостійної роботи; диференціації та індивідуалізації (врахування особливостей розвитку психічних процесів людини, психологічних закономірностей продуктивного мислення, механізмів учіння та навчання); праксеологічності (максимальної активізації пошуково-дослідницьких дій студентів); інформаційної технологічності; прогностичності (як виявлення перспектив розвитку особистості та формування професійної компетентності фахівців); керованості (активне стимулювання студентів до самостійної освітньої діяльності, оцінка способів продуктивної навчальної діяльності студента, контроль та корекція, підготовленість студентів до виконання завдань) [1, с. 244].

При вивченні латинської мови на філологічних факультетах використовуються такі види завдань: опрацювання теоретичних основ прослуханого лекційного матеріалу з використанням конспекту лекцій, підручника, довідкової літератури; вивчення окремих тем курсу (або питань), що передбачені для самостійного опрацювання; виконання вправ і завдань; підготовка додаткового матеріалу; виконання домашніх завдань, модульних робіт; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення явищ, фактів, закономірностей мови; переклад текстів встановлених обсягів; підготовка до проведення контрольних заходів (здача змістових модулів, написання модульних контрольних робіт, тестів тощо) [5, с. 220–248].

У структурі навчальної дисципліни «Латинська мова» завдання для самостійної роботи входять до кожного змістового модуля з визначеною системою контрольних параметрів, а індивідуальна робота визначена як окремий

модуль, що складається з кількох завдань.

Індивідуальна робота студента (ІРС) є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для найповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей [4, с. 24]. Реалізація індивідуалізації передбачає навчання через систему індивідуальних вправ та завдань. Мета завдань, що пропонуються студентам, відповідає їхньому рівню знань: для одних – вправи для вироблення необхідних вмінь та навичок, для інших – завдання, які мають на меті поглибити, узагальнити та закріпити знання, що студенти отримують у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. Індивідуальні заняття з латинської мови проводяться під керівництвом викладача у позааудиторний час за окремим графіком, складеним кафедрою з урахуванням потреб і можливостей студента. Одним із видів ІРС є дослідження лексики латинського походження в українській та західноєвропейських мовах на матеріалах періодичної преси. Виконання такого завдання сприяє формуванню інтелектуальних у єдності із засвоєнням дослідницьких та експериментальних умінь та навичок, активізує пізнавальну діяльність студентів. Основна функція викладача при цьому – управління такою діяльністю. Він повинен забезпечити оперативний контроль та корекцію за станом формування інтелектуальних умінь. Питома вага оцінки за індивідуальну роботу з латинської мови визначається з урахуванням її вагомості у теоретичній та практичній підготовці філолога і становить 20 балів, тобто 20% загальної кількості [5, с. 232]. Важливою є максимальна активність студента, викладач же виконує когнітивну, консультативну та координаційну функції. Для цього студенти забезпечуються відповідними засобами навчання (довідники, таблиці тощо), які сприяють самостійному засвоєнню навчального матеріалу.

Ефективність навчального процесу значною мірою залежить від певних дидактичних умов:

- забезпечення правильного поєднання обсягу аудиторної та позааудиторної роботи студентів;
- методична організація всіх видів роботи;
- гнучкого та персоніфікованого керівництва навчальною діяльністю;
- посилення вимог до рівня її результатів за рахунок застосування програмних засобів самонавчання, самоконтролю та самокорекції;
- підвищення мотивації студентів за рахунок наближення до реальних умов їх майбутньої професійної діяльності;
- врахування індивідуальних особливостей студентів;
- використання завдань проблемного, навчально-дослідного характеру;
- контроль за організацією та ходом навчального процесу і засобів заохочення студентів за якісне її виконання.

Інструментом визначення ефективності роботи є моніторинг засвоєних вмінь та навичок. Для перевірки знань ми застосовуємо різні форми контролю (тести, контрольні роботи, усне опитування тощо).

Для ефективної реалізації поставлених завдань нами сформовано відповідну навчально-методичну базу:

- розроблено і затверджено програми відповідно до вимог кредитно-трансферної системи;
- створено інтерактивний комплекс навчальної дисципліни «Латинська мова»;
- розроблено систему оцінювання аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Висновок. У нашому дослідженні окреслено структуру та зміст навчально-методичного комплексу з дисципліни «Латинська мова». Курс спрямований на формування професійної компетентності студентів-філологів, які повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможними застосувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати діяльності з перспективами своєї майбутньої професії.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо у розробці навчально-методичних матеріалів для самостійної роботи майбутніх фахівців, які передбачають можливість проведення самоконтролю з боку студента.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник /за ред. В. Г. Кременя; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
2. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков: для пед. вузов / Н. Л. Кацман – М.: Высшая школа, 1979 – 142 с.
3. Мудрість народна – мудрість міжнародна / А. М. Жовківський, Г. А. Жовківська, Т. Д. Івасютин та ін. – Чернівці: Рута, 2004. – 256 с.
4. Положення про організацію навчального процесу у кредитно-модульній системі підготовки фахівців. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 48 с.
5. Програми з іноземних мов для студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів України. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 220–248.
6. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Шовковий. – К., 2004. – 21 с.

ПОЗНЯК С.І.,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КАПІТАЛ У СТРУКТУРІ ПОЛІТИЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ: ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті окреслено основні положення теоретичної моделі дослідження соціально-психологічного капіталу в політичній картині світу студентства, базовими поняттями якої є соціалізувальний дискурс, соціальний і соціально-психологічний капітал, та представлено результати психосемантичного етапу емпіричного дослідження. Виявлені смислові та диспозиційні тенденції вказують на детермінованість уявлень респондентів смыслом громадянської суб'єктності, невизначеністю смислів щодо громадянської ідентифікації та сутності громадської залученості, репрезентацію вузького радіусу інституціональної та міжособистісної довіри.

Ключові слова: політична картина світу, соціалізувальний дискурс, соціально-психологічний капітал, соціальний капітал, громадянська суб'єктність.

В статье очерчены основные положения теоретической модели исследования социально-психологического капитала в политической картине мира студенчества, базовыми понятиями которой являются социализирующий дискурс, социальный и социально-психологический капитал, а также представлены результаты психосемантического этапа эмпирического исследования. Выявленные смысловые и диспозиционные тенденции указывают на детерминированность представлений респондентов смыслом гражданской субъектности, неопределенность значений, касающихся гражданской идентификации и сущности гражданской вовлеченности,

репрезентацию узкого радиуса институционального и межличностного доверия.

Ключевые слова: политическая картина мира, социализирующий дискурс, социально-психологический капитал, социальный капитал, гражданская субъектность.

The article outlines fundamentals of the theoretical model of the research devoted to socio-political capital in the political world outlook of university students, whose main concepts are socializing discourse, social and socio-political capital. It also presents findings of the psycho-semantic stage of the empirical research. The identified semantic and disposition tendencies indicate that respondents' representations are determined by the meaning of civic subjectivity, ambiguity of the semantics of civic identification and essence of civic involvement, portrayal of narrow radius of institutional and inter-personal trust.

Key words: political world outlook, socializing discourse, socio-psychological capital, social capital, civic subjectivity.

Постановка проблеми. Політична картина світу як динамічна система образів та уявлень про суспільство, політику, владу є унікальним відображенням у свідомості людини її власного соціально-політичного досвіду, досвіду групи, до якої вона належить, та суспільства в цілому. Суб'єктивний образ оточуючої реальності відображає також уявлення суб'єкта про власне місце в ній і, відповідно, впливає на його вчинки та поведінку, виступаючи умовою послідовності та цілеспрямованості її соціальної та політичної активності. Дослідження політичної картини світу має як науково-теоретичне, так і прикладне значення. У процесі теоретичного аналізу політичної картини світу відбувається концептуалізація когнітивних та емоційних засад політичної активності суб'єкта, а емпіричні дослідження суб'єктивного відображення політики створюють можливість прогнозувати політичні дії громадян і молоді зокрема [1]. Існує думка, що для того щоб зрозуміти секрети впливу влади на свідомість громадян, важливіше досліджувати навіть не владу як таку, а ті образи, що заповнюють свідомість людей [2]. Сучасна суспільно-політична ситуація в країні не залишає сумнівів щодо актуальності таких досліджень.

Зважаючи на інтерсуб'єктивність та символічність політичної картини світу [3], важливим чинником її структурування як і ресурсом розвитку можна вважати соціально-психологічний капітал. Соціально-психологічний капітал – це поняття, що системно описує феномен соціальної взаємодії і розглядається як її психологічний ресурс та основа формування соціального капіталу. Воно об'єднує соціально-психологічні і ставленнєві характеристики особистості, такі

як довіра, толерантність, соціальна ідентичність, готовність дотримуватися соціальних норм, які сприяють груповій інтеграції та згуртованості, підвищенню благополуччя індивідів, груп і соціуму в цілому [4]. Створюючи умови та середовище для реалізації сприятливих для розвитку моделей соціальної поведінки, соціально-психологічний капітал впливає на політичні уявлення членів суспільства та їх політичну поведінку, ефективність якої вимірюється благополуччям не тільки окремих громадян або їх груп, а й усього суспільства.

Метою статті є окреслити основні теоретичні положення підходу до дослідження репрезентації соціально-психологічного капіталу в структурі політичної картини світу студентської молоді; представити семантичну модель соціально-психологічного капіталу у репрезентаціях студентства, побудовану за результатами психосемантичного дослідження; позначити деякі регіональні особливості уявлень молоді, виявлені на основі порівняльного аналізу даних; та обговорити отримані результати.

Політична картина світу, що є ключовим поняттям теоретичної моделі емпіричного дослідження репрезентацій молоддю соціально-психологічного капіталу, розглядається як індивідуальне та групове утворення, яке є результатом спільної діяльності багатьох поколінь і віддзеркалює колективні репрезентації про норми і правила політичної поведінки, способи ментальної реконструкції політичних взаємовідносин, спільні смисли та символи, що дозволяють інтерпретувати очікування інших людей і вибудовувати власні у відповідності зі своїми інтересами і цілями. Вона стосується системи образів та уявлень про владу, політичну систему, її структуру, політичних акторів, механізми політичного впливу, способи прийняття політичних рішень, норми і правила політичної взаємодії та політичної участі, образу «Я» в політиці.

Картина світу і політичного світу зокрема є відображенням як загальнокультурної та загально національної системи орієнтацій, на безумовності існування яких наголошує Е. Фромм [5], так і специфічних (регіональних, ідеологічних, соціально-рольових тощо) уявлень про політичний світ. Суспільство вибудовує певну культурну суперструктуру – загальнонаціональну картину світу – ядро, в якому відображені національні орієнтири: цінності, символи, архетипи. Наявність такого ядра уможливорює взаєморозуміння різних груп суспільства, в яких відбувається селекція та інтерпретація інформації, що надходить [1].

У цьому контексті актуалізується питання вивчення потенціалу та особливостей впливу на структурування політичної картини світу студентської молоді різнорідних, різновекторних та багатозначних смислових конструктів, що виробляються такими суб'єктами політичної соціалізації, як ЗМІ, влада, освіта, громадські організації, релігійні громади, і сама молодь зокрема. Вербальною репрезентацією соціалізувальних впливів та їх взаємодії є дискурс, який, як наголошує І. В. Жадан, не лише репрезентує образи, уявлення та смисли учас-

ників взаємодії, а й задає межі реальності і як динамічна форма соціальної практики конструює соціум, людину та ідентичність. В рамках існуючого дискурсу в процесі соціалізації молодь вибудовує власний текст, основними механізмами конструювання якого є селекція, інтерпретація, концептуалізація слів і значень [6].

Таким чином, саме соціалізувальний дискурс виступає об'єктом дослідження репрезентацій соціально-психологічного капіталу в структурі політичної картини світу студентської молоді. Політична картина світу як суб'єктивне відображення людиною політики і власного образу в ній конструюється молоддю в межах дискурсу, що продукується суб'єктами політичної соціалізації та віддзеркалює взаємодію їх соціалізувальних впливів. Таким є пропонування загальний підхід до дослідження особливостей структурування політичної картини світу молоді.

Безпосереднім предметом емпіричного дослідження є соціально-психологічний капітал та його репрезентації у структурі політичної картини світу. Отже, зупинимось на визначенні поняття і окреслимо його смислові параметри та індикатори, які покладено в основу побудови та аналізу даних дослідження.

Конструкт «*соціально-психологічний капітал*» був запропонований О. Н. Татарком як родовий поняттю «*соціальний капітал*», а саме його психологічна основа в контексті досліджень соціально-психологічних проблем соціальної інтеграції в полікультурному суспільстві та соціально-психологічних детермінант ефективної економічної поведінки. Дослідник визначає соціально-психологічний капітал як систему ставлень особистості, які підтримують та регулюють інтерсуб'єктну взаємодію, групову інтеграцію та згуртованість. При агрегації такі соціально-психологічні характеристики особистості складають соціальний капітал групи. «Соціально-психологічний капітал – це ресурс позитивного психологічного ставлення особистості до групи та найближчого оточення, що виражається у довірі, толерантності, вираженій груповій ідентичності та готовності особистості до дотримання групових норм» [4, 22].

Структуру соціально-психологічного капіталу О. Н. Татарко пропонує визначати з огляду на структуру соціального капіталу і, відповідно, виділяє такі його складові (показники): громадянська ідентичність (позитивність, вираженість), прийняття культурної багатоманітності (етнічна толерантність) та довіра (міжособистісна, соціальна та інституціональна) [4].

Незалежно від наукових розробок О. Н. Татарка щодо соціально-психологічного капіталу ми здійснювали власні спроби операціоналізувати поняття «соціальний капітал» як предмет соціально-психологічного дослідження з метою вивчення особливостей репрезентацій соціальної взаємодії і розробки інструментарію емпіричного дослідження. Наші підходи до інтерпретації та структурування соціального капіталу як соціально-психологічного конструкту

вироблялися на основі аналізу концепцій соціального капіталу П. Бурдьє, Р. Патнама, Ф. Фукуями, Дж. Кольмана, Дж. Нагапіт та С. Гошала та інших науковців і відповідають, на нашу думку, основними положеннями концепції соціально-психологічного капіталу О. Н. Татарка, що дає нам право у подальшому використовувати термін «соціально-психологічний капітал» у презентації теоретичної моделі дослідження репрезентацій студентства та обговоренні його результатів.

Отже, ми визначаємо соціально-психологічний капітал як систему колективних і індивідуальних уявлень та диспозицій, спрямованих на створення, підтримку та розвиток соціальної взаємодії. Відповідно до завдань дослідження визначаємо *сміслові параметри* соціально-психологічного капіталу, які об'єднані у три групи: *стосункові* (довіра, взаємність, розуміння і прийняття норм та цілей співпраці, визнання зобов'язань, партнерства та відповідальності); *когнітивні* (спільні змісти та смисли, які вироблені та використовуються індивідами або групами в інтергруповій або інтрагруповій взаємодії); та *поведінкові* (настанови та готовність суб'єкта створювати зв'язки з іншими в межах певної соціальної структури).

Основними показниками соціально-психологічного капіталу визначено міжособистісну довіру, довіру до соціальних та політичних інститутів, ідентичність та ідентифікацію, взаємність зобов'язань та очікувань, визнання «правил гри», прийняття та забезпечення легітимності суспільних норм і санкцій, включеність до мережі соціальних контактів та соціальної підтримки, громадянську взаємодію та відповідальність (у сфері політичних інтересів, у вирішенні проблем громади будь-якого рівня), громадянську залученість: формальну (участь у громадських, релігійних, професійних організаціях тощо) і неформальну (волонтерська, добродійна діяльність).

Програма емпіричного дослідження репрезентацій студентської молоді щодо соціально-психологічного капіталу передбачала три етапи: 1) виявлення смислових компонентів політичного дискурсу, в координатах яких формуються репрезентації молоді про соціальну взаємодію (контент-аналіз); 2) визначення основних координат семантичного простору, що структурують уявлення молоді про базові ставлення та цінності соціальної взаємодії (психосемантичне опитування); 3) поглиблене вивчення смислів, які структурують репрезентації студентством соціально-психологічного капіталу (проективні методики). У даній статті, як уже зазначалося вище, висвітлюються і обговорюються результати другого, психосемантичного етапу дослідження. Це – семантична модель соціально-психологічного капіталу у репрезентаціях студентства та деякі регіональні особливості уявлень молоді, виявлені на основі порівняльного аналізу даних.

У якості інструментарію для проведення психосемантичного дослідження було використано бланк-опитувальник, судження до якого добирались за тема-

ми, які віддзеркалюють основні смислові вектори політичного дискурсу щодо соціальної взаємодії. Це – *довіра міжособистісна та інституціональна; правила гри, норми і санкції; і громадянська залученість*.

У психосемантичному опитуванні взяло участь 482 респонденти з різних регіонів країни. Центральний регіон представлений 105 студентами ВНЗ Києва та 85 студентами ВНЗ Вінниці, південний – 97 студентами Херсонських ВНЗ, східний – 105 студентами Донецьких ВНЗ і західний – 89 студентами ВНЗ Івано-Франківська. Дані, отримані у ході опитування, було опрацьовано з використанням методів математичної статистики. Координати семантичного простору репрезентацій респондентів визначалися за результатами факторного аналізу даних на основі шестифакторної моделі, побудованої із застосуванням центроїдного методу. За результатами дослідження була визначена факторна структура репрезентацій соціально-психологічного капіталу студентством в цілому по країні, а також окремо у кожному з регіонів з метою виявлення регіональних культурно-специфічних особливостей уявлень молоді (якщо такі існують).

Факторна модель репрезентацій студентством соціально-психологічного капіталу (сумарна дисперсія 67.10 %), побудована в результаті обробки повного масиву даних психосемантичного опитування студентства різних регіонів України, виглядає наступним чином: F_1 – «громадянська активність і відповідальність» (внесок у сумарну дисперсію 18.28 %); F_2 – «громадянська та соціальна ідентифікація» (внесок у сумарну дисперсію 13.70 %); F_3 – «довіра та взаємність» (внесок у сумарну дисперсію 9.95%); F_4 – «ставлення до норм та правил» (внесок у сумарну дисперсію 9.08 %); F_5 – «потреба у соціальному захисті» (внесок у сумарну дисперсію 8.19 %); F_6 – «індивідуальна свобода або свобода вибору» (внесок у сумарну дисперсію 7.90 %).

Факторизація даних дослідження свідчить про те, що репрезентації соціально-психологічного капіталу студентством детерміновані, насамперед, смислами, пов'язаними з громадянською суб'єктністю, які представлені першими двома факторами «громадянська відповідальність та активність» і «громадянська та соціальна ідентифікація». Перший фактор вказує на усвідомлення молоддю важливості активного залучення до суспільно-політичних процесів і налаштованість на участь. Структура ж другого дозволяє виявити якісні особливості такої участі. Більшість учасників опитування відчувають труднощі у ідентифікації себе з владою та інститутами держави, громадянами якої вони є. Респонденти, видається, налаштовані бути в опозиції до державної влади і не готові співпрацювати з нею. Так, за результатами аналізу одномірного розподілу даних лише третя опитуваних не погодилася із твердженням «лише неосвічені та залякані люди можуть виявляти лояльність і довіру до влади та її установ», третя сказала «так» і остання третя не змогла зробити свій вибір. Водночас, коли йдеться про бажаний стан речей, більшість респондентів вважа-

ють, що у громадян можуть бути спільні інтереси з владою, і тільки 9% впевнені, що таких не може бути.

Значення третього фактору акцентує смисли довіри та взаємності в структурі семантичного простору репрезентацій учасників дослідження. На відміну від попереднього, в якому також представлено значення довіри інституційної, тут йдеться про довіру міжособистісну. Щоб скласти уявлення про її рівень, проаналізуємо результати одномірного розподілу даних. Із судженням «серед моїх знайомих завжди є люди, на яких я можу розраховувати в разі потреби» погодилось 88% респондентів і лише 2% відповіли «ні». Майже половина досліджуваних відреагували «так» на судження «ми живемо в той час, коли нікому, окрім своєї сім'ї, не варто довіряти» і тільки третє не погодилося з ним. Щодо судження «людина має завжди бути насторожі, щоб не було охочих скористатися її благодущністю», то більшість студентів підтримали його. 38% респондентів позитивно поставилися до твердження «я не можу поступитися своїми інтересами заради інтересів інших, бо не впевнений, що можу розраховувати на взаємність», 27% відповіли «ні», а інші не змогли зробити вибір.

Наведені дані свідчать про доволі вузький радіус довіри та очікуваної взаємності, які структурують уявлення студентства про їх взаємодію з іншими. Для більшості респондентів такий радіус обмежується сім'єю та найближчим оточенням – ймовірно, коханим(-ною); людьми, яких вони люблять; друзями; богом¹. На користь висновку про вузький радіус довіри, репрезентований дослідженими, говорить і аналіз структури фактору, який актуалізує значення «потреба у соціальному захисті». Більшість опитуваних (64%) зазначили, що можуть розраховувати на такий захист від групи, цінності та ідеали якої вони поділяють. А що стосується держави, то лише третє студентства вважає, що громадяни можуть розраховувати на підтримку влади у вирішенні своїх проблем, і майже половина негативно відреагувала на це твердження.

Смисли, пов'язані з соціальними нормами та санкціями, представлені в моделі репрезентацій учасників дослідження факторами «ставлення до норм та правил» і «індивідуальна свобода». Зважаючи на смислову структуру даних факторів та оцінку респондентами змісту суджень, які ввійшли до їх складу, можна зробити припущення, що більшість опитуваних визнають «толерантне» ставлення суспільства до порушення як соціальних, так і правових норм. Так, наприклад, 67% респондентів погодилося з судженням «ми всі потураємо корупції, бо готові давати хабарі, аби не витратити час і зусилля на вирішення питань законним шляхом». Ймовірно також, що студенти поділяють відповідальність за такий стан речей зі своїми співгромадянами. У той самий час 75% респондентів вважають, що «оточуючі не мають права здійснювати моральний

1 Наведені конструкти були запропоновані учасниками апробаційного етапу дослідження для закінчення речення «Я скоріше довіряю...»

Таблиця

Факторні моделі репрезентації соціально-психологічного капіталу в політичній картині світу студентства центрального та південного регіонів і м. Києва

	Київ (сумарна дисперсія 59.33%)	Центр (сумарна дисперсія 62.19%)	Південь (сумарна дисперсія 67.93%)
F₁	Громадянська активність (внесок у сумарну дисперсію 22.03 %)	Відповідальність за дотримання суспільних норм (внесок у сумарну дисперсію 19.62%)	Громадянська свідомість (внесок у сумарну дисперсію 18.20%)
F₂	Готовність до взаємодії (внесок у сумарну дисперсію 10.49 %)	Довіра та взаємодія (внесок у сумарну дисперсію 11.52 %)	Відповідальність громадян і влади (внесок у сумарну дисперсію 15.70%)
F₃	Ставлення до норм та правил (внесок у сумарну дисперсію 8.92 %)	Соціальна ідентифікація (внесок у сумарну дисперсію 11.06%)	Довіра та взаємність (внесок у сумарну дисперсію 12.64%)
F₄	Громадянська ідентифікація (внесок у сумарну дисперсію 7.76 %)	Громадянська відповідальність (внесок у сумарну дисперсію 9.28 %)	Громадянське залучення (внесок у сумарну дисперсію 11.50%)
F₅	Соціальна та політична відповідальність (внесок у сумарну дисперсію 5.18 %)	Влада та політична залученість (внесок у сумарну дисперсію 5.62 %)	Ставлення до норм та правил (внесок у сумарну дисперсію 5.10%)
F₆	Радіус довіри (внесок у сумарну дисперсію 4.95 %)	Громадянська активність і свобода вибору (внесок у сумарну дисперсію 5.09 %)	Інституційна довіра (внесок у сумарну дисперсію 4.79%)

тиск на людину, щоб змусити її підкоритися встановленим суспільством «правилам гри» і 9 % не погоджуються з цим судженням. Досліджувані високо оцінюють індивідуальну свободу і вважають (69 % опитуваних), що «свобода особистості і вільний вибір своїх цілей зовсім не суперечать дотриманню суспільних норм і правил».

Для виявлення регіональних особливостей структурування уявлень студентської молоді щодо соціально-психологічного капіталу було факторизовано дані опитування респондентів в кожному з регіонів та окремо м. Києві.

У даній статті представимо результати порівняльного аналізу даних дослідження у центральному та південному регіонах та м. Києві. Побудовані за результатами обробки регіональних масивів даних факторні моделі семантичного простору репрезентацій студентства представлені в таблиці.

Як видно з таблиці, в усіх трьох факторних моделях найвагомішим є значення громадянської суб'єктності, представлене першими за ієрархією факторами. Однак, якщо у київських студентів воно детерміновано активністю та готовністю до взаємодії, то на півдні і в центрі – свідомістю і відповідальністю, зокрема за дотримання суспільних норм і правил. Влада в уявленнях опитуваних не є дієздатною, отже дотримання соціальних норм є відповідальністю

самих громадян. Щодо санкціонування, то переважна більшість респондентів кожного з трьох регіонів (Київ – 67 %, центр – 77 %, південь – 80%), вважає, що інші громадяни не мають права здійснювати тиск на людину, щоб змусити її дотримуватись встановлених норм. Однак свідомий громадянин, який їх завжди дотримується, має право зробити зауваження порушнику. Сенси довіри та взаємності здається є більш актуалізованими в репрезентаціях студентства центру та півдня країни (другий та третій фактор відповідно), при чому в центрі – головним чином в контексті довіри міжособистісної та довіри до соціальних об'єднань (другий та третій фактори), а на півдні – міжособистісної довіри та довіри до держави (другий, третій та шостий фактори).

Поглибити уявлення про особливості структурування репрезентацій студентства досліджуваних регіонів дають змогу наведені нижче дані про виявлені достовірні відмінності за кожною з тем, які були визначені як такі, що віддзеркалюють основні смислові вектори політичного дискурсу щодо соціальної взаємодії.

Довіра міжособистісна та інституціональна:

- респондентів, які вважають, що не можуть поступитися своїми інтересами заради інтересів інших, бо не впевнені, що можуть розраховувати на взаємність, достовірно більше в центрі, ніж на півдні ($P \leq 0,01$);
- студенти південного регіону в більшій мірі, ніж київські впевнені у тому, що серед їхніх знайомих завжди є люди, на яких вони можуть розраховувати в разі потреби ($P \leq 0,05$);
- на півдні достовірно більше опитуваних, ніж у столиці вважають, що лише неосвічені та залякані люди можуть виявляти лояльність та довіру до влади та її установ ($P \leq 0,05$);
- водночас респонденти південного регіону частіше, ніж київські погоджуються з тим, що ми не зможемо почуватись захищеними і жити якісно, доки не будемо довіряти державі ($P \leq 0,01$);
- на півдні достовірно більше респондентів, ніж у столиці визнають, що цікавляться думкою людей, які їх оточують ($P \leq 0,001$).

Отже, міжособистісна довіра та взаємність є вагомішими чинниками структурування політичної картини світу студентства півдня країни, ніж центру та столиці. Водночас респонденти південного регіону в більшій мірі демонструють недовіру до держави на тлі значно більш виражених, ніж у столиці патерналістських ставлень.

Правила гри, норми і санкції:

- у центрі достовірно меншою, ніж у Києві є кількість опитуваних, впевнених у тому, що постійні розмови про недолугість нашого законодавства призводять до того, що люди стають терпимими до порушення законів і правопорушників ($P \leq 0,05$);

- студенти центру та півдня частіше, ніж столичні підтверджують те, що завжди сплачують за проїзд у громадському транспорті незалежно від того, існує контроль, чи ні. ($P \leq 0,001$);
- у південному регіоні достовірно більша частка опитуваних, ніж у столиці вважає, що оточуючі не мають права здійснювати моральний тиск на людину, щоб змусити її підкоритися встановленим суспільством «правилам гри» ($P \leq 0,05$).

Викладене вище вказує на те, що студентство центру та півдня виявляє вищий рівень відповідальності та свідомого ставлення до норм соціальної взаємодії, ніж столична молодь, яка, в свою чергу, більше схильна до рефлексії та критичної оцінки стану суспільства в цілому.

Громадянська залученість:

- частка опитуваних, переконаних у тому, що серед громадських організацій та волонтерських груп є ті, чії цілі та інтереси вони поділяють, достовірно вища в центральному регіоні порівняно з південним ($P \leq 0,01$) та Києвом ($P \leq 0,001$);
- у центральному регіоні достовірно більше респондентів, ніж у столиці вважають, що члени громадських організацій – це люди, які вболівають за добробут суспільства і готові поступитися власними інтересами заради спільної справи. ($P \leq 0,05$).

У столиці достовірно менше, ніж на півдні тих, хто вважає, що:

- депутати будуть дбати про інтереси громадян лише тоді, коли вони почнуть витратити свій час і кошти на їх обрання ($P \leq 0,001$);
- нехай заможні люди займаються доброчинною та волонтерською діяльністю: бідні не мусять нікому допомагати ($P \leq 0,05$);
- без залучення до громадської діяльності громадяни не зможуть відстояти свої соціальні, економічні та професійні інтереси ($P \leq 0,05$).

Узагальнюючи наведені дані, відзначимо, що студентство центрального регіону виявляє більше довіри до діяльності громадських організацій, ніж представники півдня та столиці. А от більш виражена готовність до громадянського залучення поряд із дещо скептичним ставленням до волонтерської та добродійної діяльності відрізняє репрезентації студентства півдня від студентства Києва.

Висновки. Застосування положень теорій дискурсу, соціального капіталу, концепції соціально-психологічного капіталу як концептуальних основ емпіричного дослідження політичної картини світу студентства дозволяє запропонувати підхід, за якого в якості чинників розвитку та структурування картини світу розглядаються не окремі фактори, а інтегральні конструкти.

Модель репрезентацій студентства щодо соціально-психологічного капіталу, побудована за результатами психосемантичного дослідження, містить ознаки міфологічності, ірраціональності та ймовірної суперечливості, що виявляєть-

ся у значній акцентованості значень громадянської суб'єктності та активності при специфічній звуженості смислів, пов'язаних з громадянською ідентифікацією та соціальною довірою. Слабо актуалізованою є позиція нормативної поведінки та соціальних санкцій. Регіональні особливості уявлень досліджуваних пов'язані, насамперед, з репрезентаціями довіри до громадських організацій, готовності до залучення до громадської діяльності та відповідальності за дотримання соціальних норм.

Зважаючи на отримані результати, вважаємо правомірним припустити, що громадянська залученість, детермінована образами громадянської суб'єктності, недієздатної влади та вузьким радіусом соціальної довіри може почасти мати протестний або пасивно-наглядовий характер, жоден з яких не розглядається як сталий фактор консолідації та відтворення суспільства.

Наведені дані та висновки вимагають перевірки та подальшого уточнення, чому слугуватиме обробка та інтерпретація результатів наступного етапу дослідження із застосуванням проєктивних методик, а також додатковий аналіз соціально-політичного дискурсу.

Список використаних джерел:

1. Самаркина И. В. Политическая картина мира: опыт и проблемы концептуализации / И. В. Самаркина // Человек. Общество. Управление. – 2012, № 1. – С. 49 – 59.
2. Образы российской власти: от Ельцина до Путина / Под ред. Е.Б. Шестопал. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. – 416 с.
3. Пушкарева Г. В. Политическое пространство: проблемы теоретической концептуализации / Г. В. Пушкарева // Полис. – 2012. – № 2. – С. 167–176.
4. Татарко А. Н. Индивидуальные ценности и социально-психологический капитал: кросс-культурный анализ / А. Н. Татарко // Психология. Журнал Высшей школы психологи. – 2012, Т. 9, № 1. – С. 71–88.
5. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм ; (Пер. с англ. Н. Петренко, О. Иванчук). – Киев : Ника-Центр : Вист-С, 1998. – 392 с.
6. Жадан І. В. Особливості структурування ціннісної складової політичної картини світу студентської молоді / І. В. Жадан //Психологічні перспективи. – 2014. – Випуск 24. – С.100-112.

ПЮРА О.С.,

викладач, кафедра соціальної
педагогіки та освіти дорослих, ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

СУЧАСНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

У статті висвітлюються різні тлумачення сутності понять «професійна підготовка» та «професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів». Обґрунтовано основні пріоритети та зміст фахової підготовки соціальних педагогів у ВНЗ, вимоги до її організації та проведення. Охарактеризовано складові Державного галузевого стандарту підготовки фахівця із соціальної педагогіки.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів, готовність до професійної діяльності, підготовленість до професійної діяльності майбутнього соціального педагога.

В статье освещаются различные толкования сущности понятий «профессиональная подготовка» и «профессиональная подготовка будущих социальных педагогов». Обоснованы основные приоритеты и содержание профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе, требования к ее организации и проведению. Охарактеризованы составляющие Государственного отраслевого стандарта подготовки специалиста по социальной педагогике.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная подготовка будущих социальных педагогов, готовность к профессиональной деятельности, подготовленность к профессиональной деятельности будущего социального педагога.

In the article revealed the different interpretations of the essence of the concepts of «professional preparation» and «professional prepa-

ration of future social pedagogues». Substantiated the basic priorities and content of professional preparation of social pedagogues in universities, the requirements for its organization and conduct. Characterized the components of National Industry Standards for specialist training in social pedagogy.

Key words: *professional preparation, professional preparation of future social pedagogues, readiness for professional activity, preparedness for professional activity of future social pedagogues.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси трансформації суспільно-економічного життя України, інтеграція в європейський науковий та освітній простір зумовлюють зміну пріоритетів соціальної політики, що, в свою чергу, обумовлює нові вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах. На порядку денному постає необхідність підготовки педагога-професіонала як компетентної особистості, котра володіє знаннями, вміннями, навичками та особистісними якостями, що забезпечують її ефективну професійну діяльність на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутнього соціального педагога ґрунтується на положеннях теорії соціальної педагогіки (М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик та ін.), соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в різних соціумах (О. Безпалько, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, Ю. Поліщук, С. Савченко та ін.). До вивчення проблеми професійної підготовки соціальних педагогів звертаються О. Балдинюк, Ю. Галагузова, Г. Михайлишин, Л. Міщик та ін.

Крім цього, проблемі професійної підготовки майбутнього соціального педагога присвячені праці вітчизняних науковців за такими напрямками: професійна підготовка фахівців соціальної сфери (В. Поліщук), дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності (С. Харченко), рольовий підхід до професійної діяльності соціального працівника (В. Сидоров), методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку (Р. Вайнола, Л. Грицюк, А. Лякішева).

Серед зарубіжних науковців набули поширення такі напрями досліджень: теорія і практика системної професійної підготовки соціальних педагогів (Ю. Галагузова), теорія та підготовка спеціалістів до соціальної роботи (В. Нікітін), теоретичні засади особистісно-орієнтованого підходу до професійної соціальної роботи (В. Бочарова).

Мета написання статті: визначити особливості сучасної системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка соціальних педагогів є «процесом і результатом оволодіння цінностями соціально-педагогічної

діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності. Мета професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти полягає у формуванні професійно компетентного, конкурентоздатного й мобільного фахівця шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої та професійної підготовки і професійного зростання на всіх етапах трудової діяльності» [4, с. 233–234].

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів Л. Міщик розглядає як такий, що має максимально стимулювати активність основних структурних компонентів особистості майбутнього фахівця; передбачає моделювання структури соціально-педагогічної діяльності; націлює на особистісний рівень, забезпечує виявлення й формування в студентів творчої індивідуальності [6, с. 5].

Професійну підготовку соціальних педагогів Ю. Галагузова пропонує розглядати як складову частину соціальної освіти, що має багаторівневий і багатоаспектний характер і є процесом і результатом формування шляхом засвоєння системи знань, умінь і навичок, готовності до професійної діяльності в сфері соціального виховання і навчання, соціального захисту, підтримки, корекції і реабілітації [3].

На думку О. Балдинюк, професійна підготовка майбутнього соціально-го педагога спрямована на формування в нього в кінцевому результаті професійної придатності (готовності) до певного виду соціально-педагогічної діяльності [1, с. 10–11]. Паралельно з поняттям «готовність» функціонує категорія «підготовленість», яка пояснюється О. Балдинюк [1] як наявність підготовки до якої-небудь справи, роботи або властивість і стан підготовленого. Відповідно, стан готовності – це тимчасова (ситуативна) готовність, а підготовленість – довготривала готовність. Підготовленість ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; динамічна, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Будучи стійкою, означений вид готовності дає можливість досягати високих результатів у соціально-педагогічній діяльності. Тобто підготовленість є результатом процесу підготовки, показником сформованості основних якостей, навичок та передбачає наявність підготовки до соціально-педагогічної діяльності.

Сучасна система професійної підготовки соціального педагога у ВНЗ України передбачає три основні перспективні підходи:

- зміщення акцентів на підготовку фахівця, здатного працювати безпо-

середньо з місцевими структурами, підготовка якого спрямована на виконання замовлень громади;

- космополітичний підхід – зміст професійної підготовки тісно пов'язаний із проблемами світового співтовариства, передбачає глобалізацію підготовки соціальних педагогів, розробку міждержавних галузевих стандартів підготовки;
- бачення професійної соціально-педагогічної роботи як інструмента структурованої соціальної допомоги, спрямованої на підготовку та перепідготовку фахівців соціально-педагогічної сфери відповідно до актуальних соціальних проблем [2, с. 12–13].

Розгляд професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні неможливий без визначення вітчизняних моделей означеної підготовки у ВНЗ. Такими моделями є:

- інформаційно-дисциплінарна модель – передбачає систему планування навчального процесу, структурування професійних завдань, відповідно до змісту навчальних дисциплін, хронологізацію навчального процесу, відповідність практик змісту навчального етапу та певних дисциплін, апробацію отриманих знань на практиці;
- кваліфікаційна модель – визначає якості випускника, виступає в ролі професійного еталона, передбачає використання кваліфікаційної характеристики для визначення змісту, форм і методів навчання;
- рольова модель – пропонує професійну підготовку соціального педагога будувати відповідно до соціальної позиції (ролі) фахівця. При упровадженні означеної моделі зміст, форми й методи навчання визначаються пріоритетною рольовою позицією соціального педагога. Відповідно, ролями соціального педагога є такі: посередник, адвокат, учасник спільної діяльності, помічник клієнтів, терапевт та наставник, конфліктолог, аніматор, експерт та суспільний діяч. Рольовий репертуар соціального педагога включає ролі вихователя, організатора вільного часу, учителя соціальних умінь, посередника, консультанта помічника у реалізації дитячо-юнацьких соціальних ініціатив, дослідника, а також соціального адвоката та керівника соціально-психологічної служби;
- соціально-педагогічна модель – передбачає існування двох типів соціальних педагогів: перший – розв'язує завдання соціалізації та ресоціалізації на рівні особистості; другий – зорієнтований на означені процеси на рівні системоутворюючих чинників, що сприяють або перешкоджають цим процесам, з урахуванням вимог моралі та соціальних цінностей [2, с. 15–17].

Досьогодні система професійної підготовки майбутніх соціальних педа-

гогів відзначалася стабільністю та послідовністю, про що свідчать: розроблення та затвердження Державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна педагогіка» (для освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «бакалавр»); розроблення комплексу типових навчальних програм для забезпечення навчання за вимогами кредитно-модульної системи; функціонування авторських шкіл соціальної педагогіки та соціальної роботи; підготовка викладачів соціально-педагогічних дисциплін, що здійснюється в межах ОКР «магістр» [2, с. 13].

Відповідно до Державного класифікатора професій ДК-003-95 (пізніше ДК-003-2005, ДК-003-2010), прийнятого у 1995 р., фахівець, який готується за кваліфікацією «Соціальний педагог», здатен обіймати такі посади: педагог соціальний; організатор позакласної та позашкільної виховної роботи; вихователь гуртожитку, професійно-технічного закладу; культорганізатор дитячих та позашкільних закладів; завідувач центру (молодіжного, реабілітаційного, корекційного); начальник кабінету (методичного, ресурсного тощо); вихователь-методист; інспектор із охорони дитинства; соціолог із ефективності покарання правопорушників; фахівець соціальної роботи; керівник самодіяльного об'єднання; референт із основної діяльності; помічник вихователя; завідувач кімнати (матері та дитини). Державним галузевим стандартом запропоновано нові посади: менеджер соціальної роботи; керівник спеціалізованої соціальної служби; педагог-консультант [2, с. 29].

Пріоритетними напрямками діяльності соціального педагога стандарт визначає: сприяння розвитку дітей, підлітків і молоді засобами соціально-виховної, реабілітаційної та корекційної роботи в різних соціумах. Бакалавр із соціальної педагогіки за умов набуття відповідного досвіду може адаптуватися до таких напрямів суміжної професійної діяльності: дослідницька, консультативна, обліково-контрольна та ін. Основними видами діяльності фахівця із соціальної педагогіки документ визначає: соціально-виховну, інформаційно-аналітичну, організаційно-корекційну й адміністративно-господарську діяльність.

Основними документами галузевого стандарту є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) й освітньо-професійна програма (ОПП) бакалавра за спеціальністю «Соціальна педагогіка».

Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу є державним нормативним документом, у якому узагальнюються основні вимоги до його професійних якостей, знань, умінь, які необхідні для успішного виконання фахових функцій [5, с. 45].

Відповідно до посад, що може займати випускник ВНЗ, бакалавр соціальної педагогіки придатний до виконання виробничих функцій (гностичної, комунікативної, організаторської, діагностичної, прогностичної, посередниць-

кої, охоронно-захисної, попереджувально-профілактичної, соціально-терапевтичної, корекційно-реабілітаційної) та типових для даної функції задач діяльності. Кожній задачі відповідає система вмінь, опанування яких повинні забезпечити ВНЗ.

Важливим компонентом галузевого державного стандарту, який визначає зміст фахової підготовки соціальних педагогів, є освітньо-професійна програма – державний нормативний документ, що визначає перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням обсягу годин, форм підсумкового контролю, встановлює вимоги до змісту навчання, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідно до ОКР певної спеціальності. ОПП передбачає такі цикли нормативної підготовки фахівця з соціальної педагогіки: гуманітарна, соціально-економічна, природничо-наукова (що забезпечує певний освітній рівень); професійна (професійно-орієнтована) та практична (разом з попереднім циклом забезпечують певний ОКР) [2; 351].

Як зазначає Р. Вайнола, «аналіз планів підготовки майбутніх соціальних педагогів (ОКР «бакалавр») дозволив визначити, що предмети циклу професійної та практичної підготовки можна умовно об'єднати в такі блоки: вступ до спеціальності, соціальна педагогіка, технології соціально-педагогічної роботи, соціально-педагогічна робота з сім'єю; соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю; прикладні методики» [2, с. 34]. Варіативна складова навчального плану містить предмети, що є дисциплінами спеціалізації й орієнтовані на забезпечення вузько профільних завдань, а їх вибір не нормується галузевим стандартом.

Зміст освітньо-професійної програми підготовки майбутніх соціальних педагогів за ОКР «бакалавр» (і складений відповідно до неї навчальний план), зорієнтований на європейську систему кредитування навчального процесу (ECTS). Зазначимо, що навчальний план – це нормативний документ, який складає ВНЗ на підставі ОПП та системи підготовки фахівця й визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркових (за вибором навчального закладу та студента) навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, форми проведення занять і їхній обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного та підсумкового контролю [5, с. 64].

У змісті фахової підготовки соціальних педагогів В. Поліщук визначає такі компоненти: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку й формування вмінь об'єктивно оцінювати соціальну політику, пропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення й класифікація сучасних моделей, форм і методів практики соціальної роботи; реалізація педагогічного процесу підготовки соціальних педагогів; розробка теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування працівника соціальної сфери; розробка й реалізація програм, що сприяють формуванню професійної ком-

петентності [7].

У переліку найменувань соціально-педагогічної діяльності, розроблено-му А. Капською [8], найбільш важливими щодо професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів варто визначити такі: моделювання етичних норм комунікативної діяльності; організація та проведення соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю; проектування соціально-педагогічної діяльності в різних мікросоціумах; сприяння створенню оптимальних умов для соціалізації особистості; вивчення вікових та індивідуальних особливостей клієнтів, визначення пріоритетних і перспективних напрямів роботи з дітьми та молоддю; здійснення посередницької функції в ході розв'язання та зменшення конфліктних ситуацій; розробка методичних матеріалів для організації життєдіяльності дітей та молоді за різними напрямами; розробка програм діагностування суб'єктів соціальної роботи; прогнозування різних напрямів діяльності; виявлення причин девіації та вибір форм і змісту соціально-профілактичної роботи.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, ми погоджуємося з Р. Вайнолою, що зміст професійної підготовки майбутнього соціального педагога будується на ґрунтовному вивченні людинознавчих дисциплін, технологіях активізації внутрішніх ресурсів особистості, включення їх в активну життєву ситуацію. Головним постає завдання підготовки соціального педагога нової формації, що володіє технологіями активізації адаптивних здібностей клієнтів із метою самозабезпечення життєдіяльності та формування культури самовизначення молодшої людини.

Перспективою подальших наукових розвідок може слугувати дослідження зарубіжного досвіду системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Балдинюк О. Підготовка майбутнього соціального педагога в рамках компетентнісного підходу / О. Балдинюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28. – ТОМ II. – С. 9–14.
2. Вайнола Р.Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу: навч. посібник / Р.Х. Вайнола. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 140 с.
3. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук : 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова ; Ин-т развития проф. образования Министерства образования РФ. – М., 2001. – 47 с.

4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
5. Лякішева А.В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ: навч.-метод. посіб. / А.В. Лякішева, Л.К. Грицюк. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с.
6. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: [монографія] / відп. ред. Л.Г. Коваль / Л.І. Міщик. – Запоріжжя: Промінь, 1997. – 370 с.
7. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник / В.А. Поліщук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 184 с.
8. Соціальна педагогіка: навчально-методичний комплекс / [авторський колектив; за ред. А.Й. Капської]. – Т.1. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2005. – 302 с.

РІЗНИК Л.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки та
освіти дорослих ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто сутність понять «здоров'я», «соціальне здоров'я», проаналізовано наукові підходи відомих учених до технології формування соціального здоров'я особистості та окреслено особливості формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: здоров'я, соціальне здоров'я, майбутні соціальні педагоги, формування соціального здоров'я, студенти, вищий навчальний заклад.

В статье рассмотрена сущность понятий «здоровье», «социальное здоровье», проанализированы научные подходы известных ученых к технологии формирования социального здоровья личности и очерчены особенности формирования социального здоровья будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: здоровье, социальное здоровье, будущие социальные педагоги, формирования социального здоровья, студенты, высшее учебное заведение.

The article considers the nature of the concepts of «health», «social health», analyzed scientific approaches known to scholars technologies of personality and social care outlined features of forming social health of future social workers in higher education.

Key words: health, social health, future social workers, formation of social care, students, university.

Актуальність. Однією з актуальних проблем, що стоїть нині перед суспільством є зростання асоціальної спрямованості поведінки молоді. Спостерігається їхня емоційна невірноваженість, агресивність, жорстоке ставлення один до одного та до оточуючих. Розвиток позитивного ставлення до навколишнього соціального світу сприятиме зменшенню рівня напруженості у стосунках між студентами. Формування соціального здоров'я дозволить зменшити кількість конфліктів, сутичок, непорозумінь та підвищити рівень доброзичливості в соціальних контактах студентів.

Створення умов для формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів – важливе завдання, яке постає не тільки перед вищими навчальними закладами, але й перед суспільством у цілому.

Постановка проблеми. Викладачі кафедри соціальної педагогіки мають турбуватися не тільки про удосконалення навчального процесу, а й звертати увагу на збагачення соціального здоров'я студентів, розвиток в них ціннісних орієнтацій. Без цього майбутнім соціальним педагогам буде складно стати повноцінними членами суспільства та виконувати професійні обов'язки.

На викладацький склад вищих навчальних закладів покладається не тільки ефективна професійна підготовка, а й підготовка студентів до самостійного життя в сучасному суспільстві та сприяння їхній успішній соціалізації.

Соціальне здоров'я майбутніх соціальних педагогів має велике значення для гармонійного розвитку студентів в умовах вищого навчального закладу, їхньої підготовки до трудової діяльності, сімейного життя. Високий рівень його забезпечує передумови для всебічного розвитку особистості студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку особистості в соціумі розглядається у наукових дослідженнях філософів, педагогів, соціологів, психологів (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, В. Бех, М. Горлач, І. Кон, А. Мудрик та інших).

Окремі аспекти соціально-педагогічної роботи, що сприяють соціальному становленню особистості, розглядають такі дослідники як І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Н. Лавриненко, Л. Міщик, С. Харченко та інші.

Складною соціально-педагогічною проблемою є проблема формування потреби молоді в здоровому способі життя, яка висвітлюється в роботах таких науковців як О. Вакуленко, А. Голобородько, О. Дубогай, С. Лапаєнко, В. Оржеховської, Л. Сушенко, О. Яременко та інших. Водночас, слід зазначити, що формування соціального здоров'я, як складової здорового способу життя потребує детальнішого дослідження з метою розуміння його сутності та розробки ефективних способів формування.

Мета статті – з'ясування сутності формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Підготовка молодого покоління до життя в суспільстві – це тривалий, безперервний соціально-педагогічний процес, залучення його до системи складних соціальних відносин. Важливу роль в цьому процесі покликані виконувати вищі навчальні заклади, які мають турбуватися про здоров'я майбутніх фахівців. Найбільше занепокоєння викликає емоційна невірноваженість, агресивність, байдужість, жорстоке ставлення один до одного та до оточуючого світу в цілому майбутніх соціальних педагогів, професійна діяльність яких передбачає профілактику асоціальної спрямованості поведінки дітей та молоді.

Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад [6].

Світова наука розробила цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує чотири його складові – фізичне, психічне, соціальне і духовне. Всі ці складові невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані і у сукупності визначають стан здоров'я людини.

Здоров'я людини – не тільки медико-біологічна категорія, а й, насамперед, соціальна, зумовлена природою і характером суспільних відносин, соціальними умовами й факторами. Науковці доводять взаємозв'язок особистісного і соціального здоров'я. Однак ці поняття не тотожні, тому що рівень особистісного здоров'я не завжди безпосередньо пов'язаний з соціальною здоров'ю спрямованістю особистості.

Розглянемо сутність поняття «соціальне здоров'я». Соціальне здоров'я пов'язане з економічними чинниками, стосунками індивіда із структурними одиницями соціуму – сім'єю, організаціями, з якими створюються соціальні зв'язки, праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування, тощо [6].

Соціальне здоров'я індивіда характеризується рівнем соціалізації особистості, ставленням до норм, правил, прийнятих у суспільстві, соціальними зв'язками з людьми і соціальними інститутами, набутим соціальним статусом та прагненням до його підвищення у межах діючих законів і моральних традицій, джерелами і рівнем доходів, витрат тощо [6].

Н. Лавриченко стверджує, що соціальне здоров'я - це почуття любові, дружби, групової солідарності, успіху [3]. І. Журавльова переконана, що соціальне здоров'я – феномен гармонійних взаємовідносин людини з соціальним середовищем, ставлення до себе та свого місця у соціальній структурі, що зумовлює її життєдіяльність, оптимальність функціонування у соціальному середовищі [2]. Є. Торохова розглядає соціальне здоров'я як соціальну активність, діяльнісне ставлення людського індивідуума до світу [5].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що дослідники феномену соціального здоров'я наголошують на доброзичливій взаємодії людей у

суспільстві, в основі якої є взаєморозуміння, взаємосприйняття, взаємоповага, взаємодопомога. Важливою ознакою соціального здоров'я є прагнення особистості до загального блага, активна участь у громадській роботі, здатність зацікавлено ставитись до вирішення соціальних проблем, що особливо суттєво для майбутніх соціальних педагогів.

Соціальне здоров'я майбутніх соціальних педагогів включає три компоненти: когнітивний (знання основ соціального здоров'я), емоційно-вольовий (активність в оволодінні вміннями і навичками основ соціального здоров'я), діяльнісно-поведінковий (свідоме дотримання вимог соціального здоров'я) [8].

Одним із критеріїв формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів є грамотність щодо основ здоров'я, який включає такі показники:

- етичні знання (про сутність понять етика, краса, відповідальність, щастя, творчість, воля, добро і зло, життя і смерть, сенс життя);
- психологічні знання (про емоційну врівноваженість, адекватну самооцінку, комунікативну креативність);
- правові знання (про права й обов'язки студентів у вищому навчальному закладі та в сім'ї, навички правової поведінки);
- родинознавчі знання (про механізми створення, розвитку й функціонування сім'ї, навички ефективної сімейної взаємодії, відповідального ставлення до виховання майбутніх дітей, реалізації здорового способу життя в родині, рольової поведінки, жіночності та мужності);
- гігієнічні знання (про гігієну та профілактику хвороб, вплив шкідливих звичок на організм, наслідки венеричних захворювань, зв'язок нашої психіки зі станом тіла, навички правильного харчування, режиму праці й відпочинку).

Наступним критерієм формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів є активна життєдіяльнісна громадянська позиція (сукупність форм людської діяльності, свідомо орієнтованої на вирішення завдань, які постають перед суспільством, вищим навчальним закладом, академічною групою в конкретний період). Активна життєва позиція – залучення особистості до життєдіяльності суспільства, форма її суспільного самоствердження [7].

Показниками зазначеного критерію є:

- соціальна активність (прояв сутнісних властивостей особистості в соціальних умовах у суспільному житті, ступінь її свідомості, відповідальності перед суспільством, показник її цілеспрямованості);
- громадянська відповідальність (усвідомлення студентами себе, як активних громадян України, свідоме й активне виконання громадян-

ських обов'язків перед державою, суспільством, народом; розумне використання своїх прав, дотримання і поважання законів країни);

- емпатія (здатність проникати за допомогою почуттів у душевні переживання інших людей, співчувати їм);
- культура спілкування (система знань, умінь і навичок адекватної поведінки в різних ситуаціях спілкування, культура мови);
- асертивність (позитивна соціальна поведінка, яка дозволяє гідно відстоювати свої права, самоствердження, свідоме прийняття вимог інших без страху, напруження, іронії, повага до чужих прав та повага до себе).

Третім критерієм формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів є гармонійна взаємодія, що включає такі показники:

- взаємоповага;
- взаємодопомога;
- взаєморозуміння (тип стосунків між окремими людьми, які при спілкуванні максимально зважають на погляди і позиції один одного, що виникають на основні взаємозв'язку і взаємоспрямованості бажань, інтересів, думок співрозмовників);
- безконфліктність (свідоме подолання, уникнення взаємних суперечностей, протидій між людьми);
- відсутність негативної девіантної поведінки, що невідповідає очікуванням, які склалися в суспільстві, його моральним та правовим вимогам.

Ефективність соціально-педагогічної роботи з формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів залежить від доцільного і цілеспрямованого вибору соціально-педагогічних технологій, ситуативно-обґрунтованих методів, форм і засобів соціально-педагогічного впливу на студентів.

Відомо, що соціально-педагогічна діяльність відбувається на технологічному рівні.

За Г. Селевком педагогічна технологія має таку структуру:

А) концептуальна основа;

Б) змістовна частина:

- цілі (загальні та конкретні);
- зміст матеріалу;

В) процесуальна частина – технологічний процес:

- організація навчального процесу;
- методи і форми роботи педагога;
- діяльність педагога стосовно керування процесом засвоєння;
- діагностика навчально-виховного процесу [4].

Соціально-педагогічна технологія – це спосіб здійснення соціально-пе-

дагогічної діяльності, суть якої полягає в раціональному поділі процесу цієї діяльності на процедури й операції з їх подальшою координацією і синхронізацією. Це чітко відпрацьована по операціях сукупність прийомів, методів і впливів, що застосовуються фахівцями для досягнення поставлених цілей, вирішення різноманітних соціально-педагогічних проблем [1].

Соціально-педагогічна технологія – це упорядкована сукупність дій, операцій і процедур суб'єктів соціально-виховного процесу, що інструментально забезпечує досягнення прогнозованого результату. Завданням соціально-педагогічної технології формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів є визначення концептуальних основ технології, діагностичних цілей, відбір змісту матеріалу, постійне планування дій викладачів і студентів, розробка форм, методів і засобів формування соціального здоров'я, створення сприятливих умов для реалізації поставленої мети [8].

Концептуальною основою технології формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів є особистісно-орієнтована концепція; гуманістичний підхід; принципи активності, постійного розвитку людини, гармонійної взаємодії на основі взаємоприйняття, взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємодопомоги один одному.

Соціально-педагогічна технологія формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів має такі етапи: визначення компонентів технології (цілі, принципи, зміст діяльності викладачів, зміст діяльності студентів, форми, методи і засоби та умови формування соціального здоров'я, очікувані результати); допомога студентам усвідомити необхідність набуття навичок гармонійної взаємодії і формування мотивації позитивно спрямованого існування; інформування студентів про сутність і прийоми оволодіння соціальним здоров'ям і створення умов для саморозвитку умінь налагоджувати гармонійні стосунки в процесі життєдіяльності; аналіз і корекція рівня спрямованості соціального здоров'я студентів.

Виховання соціально здорової особистості передбачає формування зрілої особистості, що характеризується дисципліною розуму, емоцій і вчинків. Така особистість здатна зрівноважувати свої думки, почуття та дії.

Зміст технології формування соціального здоров'я студентів відображається в розробленій програмі, яка є науковою, комплексною і послідовною системою навчання і виховання соціально здорової особистості майбутніх соціальних педагогів та має позитивно вплинути на подальший розвиток особистісних якостей студентів.

Програма включає в себе теми занять з кількох дисциплін, передбачених навчальним планом спеціальності «Соціальна педагогіка» за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями (бакалавр, спеціаліст, магістр), які покликані формувати соціальне здоров'я студентів. До кожної теми підбирається відпо-

відний зміст матеріалу та методи його вивчення.

Розробляючи зазначену програму ставили такі основні завдання:

- ознайомити студентів із поняттям «соціальне здоров'я» дати знання про етичні, психологічні, правові, родинознавчі, гігієнічні показники соціального здоров'я;
- розкрити психологічні особливості гармонійної взаємодії, в основі якої є взаєморозуміння, взаємоповага, взаємодопомога між людьми в суспільстві;
- створити умови для опанування студентами умінь налагоджувати гармонійні стосунки в академічній групі, гуртожитку, університеті, суспільстві;
- сприяти засвоєнню знань щодо прав і обов'язків людини та виконання соціальної ролі з урахуванням активної життєстверджуючої спрямованості особистості в середовищі;
- формувати позитивне ставлення до майбутньої сім'ї та розвивати навички налагодження гармонійних стосунків з оточуючими;
- закріпити знання, вміння та навички стосовно медико-гігієнічних особливостей функціонування людини;
- розширити знання майбутніх соціальних педагогів про можливості саморозвитку, самовдосконалення протягом життєдіяльності;
- сприяти саморозвитку студентів, самопрофілактиці різноманітних адикцій.

Зміст програми охоплює окремі теми з філософії, етики, психології, соціології, основ правознавства, соціалізації особистості, самовиховання, етнопедагогіки, анатомії, фізіології і гігієни людини, формування здорового способу життя, профілактики суїцидальної поведінки.

Важливою умовою ефективного формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів є залучення їх у вищому навчальному закладі до органів самоврядування, цілеспрямоване соціальне виховання на факультеті та ефективна робота кураторів академічних груп.

Пріоритетним напрямом соціального виховання з формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів має стати розвиток моральних якостей студента, що є фундаментом гармонійної взаємодії. Для цього необхідно розвивати у студентів доброту, дружелюбність, витримку, цілеспрямованість, сміливість, оптимістичне ставлення до життя, вміння розуміти інших, почуття радості існування, здатність почувати себе щасливим, вірити у власні сили і довіряти світові.

Висновки. Таким чином, соціальне здоров'я майбутніх соціальних педагогів – це стан їх гармонійної взаємодії з викладачами, взаємозв'язок між студентами, батьками та іншими людьми, що їх оточують, основою якого є взаєморо-

зуміння, взаємоприйняття, взаємоповага, взаємодопомога, що сприяє активному, безконфліктному, впевненому, доброзичливому функціонуванню у вищому навчальному закладі та ефективній соціалізації в суспільстві.

Формування соціального здоров'я студентів є одним із основних пріоритетів гуманізації суспільних відносин. Майбутні соціальні педагоги мають вийти в самостійне життя людьми, які відповідають вимогам часу, яскравими, самобутніми особистостями громадян-гуманістів, здатними відстоювати свою точку зору, аналізувати інформацію, логічно мислити, володіти правилами спілкування, будувати стосунки з оточуючими коректно, толерантно, відверто, доброзичливо.

Список використаних джерел:

1. Бирюкова М. В. Социальные технологи и проектирование: Учеб. пособие для высших учебных заведений / М. В. Бирюкова // Нар. укр. академ. – Х. – 2001. – 400 с.
2. Журавлева И. В. Социальное здоровье подростков: социологический анализ / Журавлева И. В. // – М. : ИС РАН, 2002. – С. 24.
3. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н. М. Лавриченко – Київ : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи / Г. К. Селевко // Учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Торохова Е. И. Валеология: Словарь / Е. И. Торохова – М. : Флинта: Наука, 1999. – 248.
6. Формування здорового способу життя молоді : [навч.-метод. посіб.] / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дякова-Фаворська та ін. – К. : Український ін-т соц.дослідж., 2005. – 116 с. (Формування здорового способу життя молоді; Кн. 13).
7. Харченко О.В. Соціальний статус особистості: структура, детермінанти розвитку та форми прояву. Дис...канд. ф. наук. – К., 2001. – 171с.
8. Шкуркіна В. М. Формулювання соціального здоров'я особистості (соціально-педагогічний аспект) // Международный Конгресс «Единый мир – здоровый человек». Сб. трудов. – Крым Ялта, 2004. С. 340-344.

РУДЕНКО Н.М.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної),
Рівненський державний гуманітарний
університет,
м. Рівне

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВІЮВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ

Надається визначення поняття «навіюваність». Аналізуються вікові особливості навіюваності в залежності від комплексу неповноцінності, самооцінки та лідерських якостей школярів.

Ключові слова: навіюваність, комплекс неповноцінності, самооцінка, лідерські якості особистості.

Предлагается определение понятия «внушаемость». Анализируются возрастные особенности внушаемости в зависимости от комплекса неполноценности, самооценки и лидерских качеств школьников.

Ключевые слова: внушаемость, комплекс неполноценности, самооценка, лидерские качества личности.

Determination of concept is offered "suggestibility". The age-related features of suggestibility are analysed depending on the complex of inferiority, self-appraisal and leader internalss of schoolboys.

Key words: suggestibility, complex of inferiority, self-appraisal, leader internalss of personality.

Постановка проблеми. Життя сучасної людини відрізняється надзвичайно високим рівнем інформативності. Суттєві зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві під впливом активних трансформаційних процесів, проникають у всі сфери життєдіяльності людини, впливають на потреби, інтереси, світогляд тощо. Різноманітність інформації, її джерел, а також способів інформаційно – психологічних впливів, які здійснюються кожен день, висувають підвищені вимоги до особистості та її можливостям переробки відповідної інформації. У ситуації дефіциту часу й знань, у цілях економії власних ресурсів люди часто схильні автоматично приймати або відхиляти будь-який вплив (інформаційний, соціальний тощо). У зв'язку з цим актуальним є дослі-

дження навіюваності як психологічного феномену, який відображає ступінь податливості особистості цим впливам [8].

Вивчення феномену навіюваності (сугестивності) носить міждисциплінарний характер. Дослідження проводяться в психології, педагогіці, соціології, медицині, криміналістиці, культурології [7].

Проблема навіюваності (сугестивності) вивчалася як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. У зарубіжній психології цій проблемі було присвячено багато експериментальних праць. Однак її представники недооцінювали роль особистості піддослідного [1].

Питання сугестивності досліджувалися також і в дореволюційній Росії. Але ці методи дослідження та висновки мало відрізнялися від досліджень зарубіжних авторів, вони визначали сугестивність як безпосереднє прищеплення до психічної сфері конкретної особи певних ідей в обхід її самосвідомості та критичності.

Проблему сугестивності вивчали й радянські психологи. Ряд психологів і педагогів у своїх дослідженнях підкреслюють важливу роль сугестивності в процесі навчання [1,2,3,4,5,6].

У психологічному словнику визначається навіюваність (у перекладі з лат. – навіювання) як міра або ступінь сприйнятливості до навіювання, зумовлена і обмежена низкою факторів, в основному суб'єктивною готовністю піддатися і підкоритися впливу навіювання [9].

За допомогою факторного аналізу виявлено два типи навіюваності: 1) навіюваність первинна – лежить в основі сприйнятливості до ауто сугестії, гіпнозу; 2) навіюваність вторинна – пов'язана з відносинами підпорядкування, їхньою мотивацією та низькою самооцінкою суб'єкта [9].

Деякі автори визначають сугестивність як саморегулювання діяльності особистості, але під неусвідомлюваним впливом навколишнього оточення [7, 2].

Найчастіше під сугестивністю розуміють особливу сприйнятливість до словесного навіювання. Так, радянські психологи Шварц І. Є., Антонова Г.П., Хрусталева Н.В. у своїх роботах пишуть, що сугестивність характеризується беззвітною підкорюваністю людини вимогам інших людей. Під сугестивністю вони розуміють слідування зразку, прикладу, вказівкам без усвідомлення факту впливу, як підкорення людини впливу без критичної його оцінки. Від сугестивності вони відрізняють таке поняття, як конформність, при якій людина цілком усвідомлено приймає думку іншої людини або групи людей, іноді з метою пристосування [1].

За останні роки в галузі психології в Україні було виконано небагато дисертаційних досліджень навіюваності особистості. Але серед них можна виділити дисертацію Ю.П. Фоля, в якій представлено ґрунтовний теоретичний та експериментальний аналіз цього феномену. Було встановлено кореляцій-

ний зв'язок між якісними показниками навіюваності та показниками температури, адаптивності, способами сприйняття та обробки інформації, способами прийняття рішень, механізмами психологічного захисту особистості, локусом контролю [8].

Якісний аналіз дозволив Ю. Фоля виділити та описати типи навіюваності: емоційний, залежний, відкритий та поведінковий. Так, для людей з емоційним типом навіюваності характерні вразливість, оборонна позиція, недостатня проникливість. Особистості з залежним типом відрізняються невпевненістю в оцінці подій, потребою у схваленні, доброзичливістю. Для представників відкритого типу характерна адаптивність, схильність до самообману, інтелектуальна відкритість. Люди з поведінковим типом відрізняються недостатньою організованістю, податливістю, схильністю до наслідування [8].

У сучасній вітчизняній психології розробка проблеми навіюваності проводиться в двох напрямках: у зв'язку з вивченням зовнішніх чинників, що сприяють прояву навіюваності та у зв'язку з вивчення особистості, на яку спрямовується вплив (С.Д. Максименко, Г. В. Смет'янов, Н. Д. Субботина, А. С. Ромен, О.В. Саннікова, Е. И. Волков, Е. М. Каструбин, В. С. Лобзин, Ю.П. Фоля та ін.)

Однак, не дивлячись на достатню велику кількість робіт, присвячених вивченню навіюваності, аналіз літератури вказує на дефіцит досліджень особливостей навіюваності школярів.

Виходячи з актуальності проблеми, предметом нашого дослідження стала навіюваність особистості. Метою дослідження – аналіз вікових особливостей навіюваності в залежності від комплексу неповноцінності, самооцінки та лідерських якостей школярів.

У дослідницькій роботі ми поставили наступні завдання:

1. Проаналізувати літературу з проблеми навіюваності особистості.
2. Провести дослідження особливостей навіюваності підлітків і юнаків.
3. Провести дослідження особливостей самооцінки, комплексу неповноцінності як чинників розвитку навіюваності.
4. Зробити порівняльний аналіз особливостей навіюваності у підлітків і юнаків.
5. Провести кількісну та якісну обробку отриманих даних.
6. Зробити адекватні висновки за результатами дослідження.

Гіпотезою стало припущення про те, що існує зв'язок між рівнем навіюваності і комплексом неповноцінності, рівнем самооцінки і вираженістю лідерських якостей школярів.

Методи дослідження: Теоретичні методи: аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури; емпіричні методи: експрес-тест «Чи піддаєтеся ви навіюванню?» (В.Феха), методика визначення ступеня навіюваності особи-

стості (О.П.Єлісеєва), методика визначення комплексу неповноцінності особистості (С.М. Ємельянова), методика «Діагностика лідерських здібностей» (Е. Жарикова, Е. Крушельницького); методи математичної обробки даних: статистичні та аналітичні.

Виклад результатів дослідження. Базою нашої наукової роботи стала Рівненська гуманітарна гімназія. Дослідженням було охоплено 60 учнів: 30 учнів віком 12-13 років (підлітковий вік) та 30 учнів віком 15-17 років (юнацький вік). Робота виконувалась під нишим керівництвом учнями гуртка «Психологія» Рівненської малої академії наук учнівської молоді в 2013-2014 навчальному році.

За результатами тесту «Чи піддаєтеся ви навіюванню?» (В.Феха) було виявлено, що у підлітковому віці більшість учнів піддаються навіюванню (63%). 37% школярів показали низьку схильність до навіюваності, що говорить про їх більшу стійкість до зовнішнього впливу.

Результати дослідження навіюваності за «Методикою визначення ступеня навіюваності особистості» (С.М. Єлісеєва) учнів підліткових класів Рівненської гуманітарної гімназії показали переважання зниженої сугестивності у підлітковому віці (63%). У 34% – середня сугестивність. У 3% – підвищена сугестивність. Ці показники ідуть всупереч попередньому дослідженню. І тому результати експрес-тесту «Чи піддаєтеся ви навіюванню?» і певні знання про особливості підліткового віку змушують дійти висновку про те, що «Методика визначення ступеня навіюваності особистості» (С.М. Єлісеєва) не є досить дієвою в плані дослідження сугестивності в підлітковому віці в наших експериментальних класах.

Результати дослідження комплексу неповноцінності показали однаковий результат у всіх підлітків: у 100% учнів є можливість подолати комплекси. Ці комплекси не дуже заважають їм жити. Іноді у них з'являється боязнь аналізувати себе, свої вчинки. Високого рівня закомплексованості не виявлено у жодного підлітка (0 %). Але немає і підлітків, які об'єктивно оцінюють поведінку свою і оточуючих, які свою долю тримають у своїх руках, у товаристві почуваються легко і вільно. З цього можна зробити висновок, що у підлітковому віці ще не дуже розвинена впевненість у власних силах та можливостях.

За результатами «Методики визначення самооцінки» (О. В. Тиунової) було виявлено, що переважна більшість підлітків, а саме 57%, мають низький рівень самооцінки. Цей факт можна пов'язати з тим, що у цьому віці продовжують розвиватися чіткі уявлення про себе, про оточення та про світ у цілому. 40% учнів показали середній рівень самооцінки. Високий рівень самооцінки показав лише один учень (що складає 3%). Отож з результатів дослідження можемо говорити про переважання низького рівня самооцінки у підлітковому віці.

Дослідження лідерських якостей за методикою «Діагностики лідерських здібностей» (Е. Жарикова, Е. Крушельницького) у підлітковому віці показало переважання середнього вираження лідерських якостей (63%). У 27% учнів - слабо виражені лідерські якості. Можна зробити припущення, що ці учні є досить інфантильними та бояться надмірної відповідальності. Лише 10% підлітків мають сильно виражені лідерські якості. Отже, у підлітковому віці є мала кількість учнів, які можуть впевнено взяти на себе відповідальність за колектив та за певний проект.

На другому етапі ми провели дослідження серед юнаків. За результатами тесту «Чи піддаєтеся ви навіюванню?» (В.Феха) було виявлено, що в юнацькому віці 60% учнів погано піддаються навіюванню, 40% учнів піддаються навіюванню стосовно речей, які цікавлять. Тобто можна зробити висновок, що в юнацькому віці переважає більша критичність та низька сугестивність.

За результатами дослідження навіюваності за «Методикою визначення ступеня навіюваності особистості» (С.М. Єлісеєва) учнів юнацького віку Рівненської гуманітарної гімназії було встановлено:

- 90% учнів мають знижену сугестивність;
- 10% учнів мають середню сугестивність.

Високого рівня навіюваності не було виявлено. З цього можна зробити висновок, що у юнацькому віці учні менше піддаються впливу та мають низьку схильність до навіюваності.

Результати «Методики визначення комплексу неповноцінності особистості» (за О.П.Ємельяновим) учнів юнацького віку наступні:

- 47% учнів хоча і не позбавлені комплексів, але чудово долають проблеми, об'єктивно оцінюють поведінку свою і оточуючих
- 3% учнів зовсім не мають комплексів, мають завищену самооцінку та самозакохані.
- 50% учнів мають можливість подолати комплекси, які не дуже заважають їм жити, але іноді у них з'являється боязнь аналізувати себе, свої вчинки.

Таким чином, більшість учнів юнацького віку мають можливість подолати комплекси.

За результатами «Методики визначення самооцінки» (О.В. Тіунової) 57% учнів юнацького віку мають середній рівень самооцінки; 43% учнів мають низький рівень самооцінки. Отже, у юнацькому віці переважає об'єктивне ставлення до себе та до оточення. Але досить багато учнів мають низький рівень самооцінки. Це свідчить про те, що у них спостерігається невпевненість у собі та у власних силах. Це підтверджують результати тесту на навіюваність. Тому що ми отримали майже однакове відсоткове співвідношення показників навіюваності та самооцінки.

Результати «Діагностики лідерських здібностей» (Е. Жарикова, Е. Крушельницького) учнів юнацьких класів Рівненської гуманітарної гімназії показали, що:

- 73% учнів мають середньо виражені лідерські якості.
- 17% учнів мають слабо виражені лідерські якості.
- 10% учнів мають сильно виражені лідерські якості.

З результатів дослідження видно, що в юнацькому віці переважають середньо виражені лідерські якості. З тридцяти опитаних лише троє мають сильно виражені лідерські якості. Двоє з них мають показники, що межують з диктаторськими нахилами.

На третьому етапі ми провели порівняльний аналіз вікових особливостей навіюваності школярів в залежності від самооцінки, комплексу неповноцінності та лідерських якостей. Ми дійшли висновку з результатів дослідження, що у юнацькому віці переважає більш критичніше ставлення до речей, які цікавлять, ніж у підлітковому. Більша кількість учнів з середнім (адекватним) рівнем самооцінки саме в юнацькому віці. Але у підлітковому віці виявився трохи вищий показник високого рівня самооцінки, чого не можна помітити в юнацькому віці.

Порівняння особливостей комплексу неповноцінності юнаків та підлітків показує, що юнаки краще справляються зі своїми комплексами. У підлітковому ж віці переважає менша впевненість у собі, а відповідно вища закомплексованість. Також у юнацькому віці виявлено особу з завищеною самооцінкою, що свідчить про надмірну впевненість та самозакоханість, чого не спостерігалося в підлітковому віці.

Порівняння лідерських якостей учнів юнацького та підліткового віку демонструє те, що у юнацькому віці краще виражені лідерські якості. У підлітків більше осіб з слабо вираженими якостями, але однакова кількість учнів двох вікових груп мають високий рівень розвитку лідерських якостей.

Для встановлення зв'язку між показниками навіюваності в підлітковому і юнацькому віці і комплексом неповноцінності, самооцінкою та лідерськими якостями ми за допомогою точково-бісеріального коефіцієнту провели кореляційний аналіз результатів. Було отримано наступні показники:

- у підлітковому віці коефіцієнт кореляції між рівнем навіюваності і самооцінкою дорівнює $r = 0,11$, коефіцієнт кореляції між рівнем навіюваності і комплексом неповноцінності дорівнює $r = 0,05$, між рівнем навіюваності і лідерськими якостями - $r = -0,02$, що вказує на відсутність зв'язку між цими показниками;
- в юнацькому віці коефіцієнт кореляції між рівнем навіюваності і самооцінкою дорівнює $r = 0,11$, коефіцієнт кореляції між рівнем навіюваності і комплексом неповноцінності дорівнює $r = 0,13$, між рівнем

навіюваності і лідерськими якостями - $r = -0,11$, що вказує на відсутність зв'язку між цими показниками.

Результати кореляційного аналізу вказують, що гіпотеза дослідження не підтвердилась.

Таким чином, у процесі нашої наукової роботи було встановлено, що у юнацькому віці переважає більш критичніше ставлення до себе, ніж у підлітковому. У юнаків більша кількість учнів з адекватним рівнем самооцінки. Порівняння особливостей комплексу неповноцінності юнаків та підлітків показує, що юнаки краще справляються зі своїми комплексами. У підлітковому ж віці переважає менша впевненість у собі, а відповідно вища закомплексованість. Порівняння лідерських якостей учнів юнацького та підліткового віку демонструє те, що у юнацькому віці краще виражені лідерські якості.

На нашу думку, проблема навіюваності потребує подальшого вивчення, розширення вибірки, підбору більш адекватних методів діагностики. Результати роботи можуть бути використані на практиці при реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі навчання та виховання.

Список використаних джерел:

1. Антонова Г.П. Особенности внушаемости детей дошкольного и младшего школьного возраста / Антонова Г.П., Хрусталева Н.В. // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С.51 – 55.
2. Бакеев В. А. К вопросу об экспериментальном исследовании индивидуальных различий внимания и внушаемости личности./ Бакеев В. А., Никиреев Е. М. // Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина.– 1970.– № 361. – с. 105–112.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий./ Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
4. Максименко С. Загальна психологія. / Максименко С. – К.: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
5. Манілов І.Ф. Прогнозування сприйнятливості до психотерапевтичного сугестивного впливу у підлітків. / Манілов І.Ф. – Автореферат дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук. – К., 1996.- 23 с.
6. Обозов Н.Н. Психология внушения и конформности. / Обозов Н.Н. – СПб.,1997. – 354 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. / Орбан-Лембрик Л.Е. – К.: Академвидав, 2006. – 448 с.
8. Фоля Ю. П. Индивидуально-психологические проявления внушаемости как свойства личности. / Фоля Ю. П. – Автореферат дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук. – Одесса, 2010. – 42 с.
9. Шапарь В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. / Шапарь В.Б. – Х.: Прапор, 2005., - 640 с.

РЯБОВА Ю.М.,

аспірантка кафедри англійської мови,
Чорноморський державний
Університет імені Петра Могили,
м. Миколаїв

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ У БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Статтю присвячено розкриттю теоретичних основ і принципів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у багатонаціональному середовищі. Автором проаналізовано різні принципи соціальної роботи і виділено ті принципи, які необхідні для роботи у багатонаціональному середовищі України.

Ключові слова: теоретичні основи і принципи, багатонаціональне середовище, професійна діяльність, соціальний працівник, професійна підготовка.

Статья посвящена раскрытию теоретических основ и принципов профессиональной подготовки будущих социальных работников к работе в многонациональном обществе. Автором проанализированы различные принципы социальной работы и выделены те принципы, которые необходимы для работы в многонациональном обществе Украины.

Ключевые слова: теоретические основы и принципы, многонациональное общество, профессиональная деятельность, социальный работник, профессиональная подготовка.

The article is devoted to the theoretical foundations and principles of future social workers training to work in a multicultural society. The author analyzes the different principles of social work and highlights the principles that are necessary to work in a multicultural society of Ukraine.

Key words: theoretical foundations and principles, multicultural society, professional activity, social worker, training.

Постановка проблеми. Політичні, соціально-економічні, демографічні та геополітичні зміни, що відбуваються в Україні, корінним чином змінюють соціальне життя суспільства. В таких умовах стає необхідною діяльність соціальних служб, що покликані допомогти суспільству подолати труднощі, пов'язані з вирішенням соціальних, психологічних та етнічних проблем. Сьогодні одним з найголовніших питань для українського суспільства є налагодження позитивних стосунків між людьми в багатонаціональному середовищі, попередження і профілактика міжетнічних конфліктів, а для вирішення цього питання є необхідною якісна підготовка майбутніх соціальних працівників, які покликані регулювати міжкультурні відносини, забезпечувати умови для розвитку особистості та використовувати соціокультурні знання й навички комунікативної поведінки у процесі спілкування з представниками різних культур та соціальних груп.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичним основам і принципам професійної підготовки соціальних працівників приділяється увага таких українських дослідників А. Капської, В. Поліщук, Т. Семигіної, І. Григи, І. Звереві, Л. Коваль, С. Хлебика та ін. Теорії та методики підготовки спеціалістів до соціальної роботи висвітлено в працях таких російських вчених як Ю. Н. Галагузова, Л. Г. Гуслякова, Л. В. Топчий, В. И. Жуков, В. А. Никитин.

Деякі українські вчені приділяють увагу різним аспектам професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у інших країнах, так наприклад Л. Віннікова приділяє увагу системі підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США, Н. Гайдук професійній підготовці соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади), Н. Видишко професійній підготовці майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади, О. Пришляк аналізує стан системи професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині.

Теоретичні основи соціальної роботи висвітлено в працях зарубіжних вчених В. Робінсона, Дж. Тарта, О. Ранка, Г. Гамільтона, Ф. Бістека, Х. Нортена, М. Росса, М. Річмонда, Р. Перлмана та інші.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних основ та принципів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у багатонаціональному середовищі.

Вклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх соціальних працівників у ВНЗ України здійснюється на основі Державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна робота». Водночас вища освіта студентів цього фаху розглядається науковцями шляхом аналізу особливостей професійного навчання соціальних працівників в Україні. Визначення перспектив та формування системи підготовки та підвищення кваліфікації діагностики професійних здібностей, системи фахового відбору, визначення професійних ролей і

функцій соціального працівника, формування професіоналізму й духовно-морального портрету особистості соціального працівника, формування професійної моделі соціального працівника та аналізу її окремих компонентів: професійної комунікативної компетентності, толерантності, гуманності [3].

Підготовка соціальних працівників здійснюється в Україні на трьох рівнях: базовому, середньому та вищому – університетському [3, с. 38].

Соціальна робота в будь якій країні передбачає навчання тих, хто збирається нею займатися. Характер і форми цього навчання надзвичайно різноманітні, що відображає специфіку соціальної роботи як професійної діяльності в різних країнах [8, с. 142].

Навчання соціальній роботі повинно базуватися на власній концептуальній моделі. Закономірно, що в процесі підготовки соціальних працівників необхідно враховувати і опиратися на економічну та соціальну ситуацію в країні; адже власне вони впливають на сутність соціальної діяльності і на систему вимог, що пред'являтимуться до професійних працівників цієї професії [8].

Сьогодні в нашій країні, як і в інших країнах світу питання полягає в тому, що навчання соціальній роботі не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток, воно повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що з'являються. Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві [6].

В соціальній роботі функціонує велика сукупність складних, різноманітних зв'язків і відносин, принципи соціальної роботи мають системний характер. Їх можна звести у три групи: соціально-політичні; організаційні; психолого-педагогічні [2;5;6]. Перші виражають вимоги, що впливають із науково обґрунтованого змісту соціальної політики держави. Це державний підхід до завдань, що розв'язуються у соціальній роботі, гуманізм і демократизм соціальної роботи, тісний зв'язок змісту й форм цієї роботи з конкретними умовами життєдіяльності особи, соціальної групи, законність і справедливість соціальної роботи [6].

Принципи соціальної роботи – це не приблизні абстракції чи суб'єктивні умовиводи. Вони об'єктивні за змістом і суб'єктивні лише за формою. Люди формулюють їх для того, щоб повсякденна практика не суперечила наявним соціальним закономірностям і водночас була раціональною, економічною та ефективною [6].

Принципи соціальної роботи це важливий структурний компонент логічних форм наукової теорії, завдяки яким теоретичні положення безпосередньо співвідносяться із практикою соціальної роботи [5;6].

Є. І. Холостова під принципами соціальної роботи розуміє «основоположні правила емпіричної діяльності» [8].

В.І. Курбатов класифікує принципи соціальної роботи враховуючи той факт, що соціальна робота є універсальним видом діяльності і має міждисциплінарний характер, її методологічними принципами є інтеграційні принципи інших наук [2;3]:

- Загальнофілософські принципи, які лежать в основі усіх наук про суспільство, людину і механізми їх взаємодії: принципи детермінізму, відображення, розвитку.
- Загальні принципи соціальних (суспільних) наук, принципи історизму, соціальної обумовленості, соціальної значимості, ґносеологічного підходу, єдності свідомості та діяльності; соціально-політичні, організаційні, психолого-педагогічні тощо.
- Соціально-політичні принципи виявляють вимоги, що зумовлені залежністю змісту і спрямованості соціальної роботи від соціальної політики держави. Ця залежність визначає концептуальні підходи до вибору пріоритетів у соціальному захисті населення, до поєднання індивідуальних і загальних інтересів в соціальній роботі. До основних принципів цієї групи належать: єдність державного підходу у поєднанні з регіональними особливостями соціальної роботи, демократизм п змісту і методів, врахування конкретних умов життєдіяльності особистості чи соціальної групи при виборі змісту, форм і методів соціальної роботи з ними, законність і справедливість діяльності соціального працівника.
- Організаційні принципи – соціально-технологічна компетентність кадрів, принципи контролю і перевірки виконання, функціональної визначеності, єдності прав і обов'язків, повноважень і відповідальності.
- Психолого-педагогічні принципи виявляють вимоги до добору засобів психолого-педагогічного впливу на клієнтів соціальних служб, необхідність врахування індивідуальних характеристик при здійсненні будь-яких технологічних процесів. До основних принципів цієї групи належать: комплексний аналіз оцінювання умов життєдіяльності клієнтів і вибору форм роботи з ними; індивідуальний підхід; цілеспрямованість і адресність соціальної роботи.
- Специфічні принципи соціальної роботи визначають основні правила роботи у сфері надання соціальних послуг населенню: принципи гуманізму, справедливості, комунікативності, варіативності соціальної допомоги, гармонізації суспільних групових і особистісних інтересів тощо [2;3].

А. Й. Капська зазначає, що соціально-педагогічна діяльність тісно взаємопов'язана з різними соціальними інститутами виховання та галузями сус-

пільної практики, відповідно до цього вона функціонує як розгалужена сукупність зв'язків та відносин в соціальній сфері. Тому А.Й. Капська зазначає, що принципи соціальної роботи представляють собою певну систему, до складу якої можна віднести [5, с. 30]:

- Соціально-політичні принципи. До соціально-політичних принципів А.Й. Капська відносить принцип законності та прав людини, призначення якого полягає в забезпеченні державою та відповідними соціальними інститутами реалізації положень документів стосовно прав людини, ратифікованих нашою державою [5, с. 30]. Принцип державного підходу до завдань що реалізуються в соціальній і соціально-педагогічній діяльності підкреслює активну роль держави в постановці пріоритетних завдань та організації соціального виховання. Принцип зв'язку змісту і форми діяльності фахівця соціальної сфери з конкретними умовами життєдіяльності особистості чи соціальної групи має на меті адресну організацію допомоги та підтримки, обумовлену соціально-економічними, соціально-політичними та соціально-культурними умовами макро та мікросередовища об'єкта соціально-педагогічної діяльності [5, с. 31].
- Психолого-педагогічні принципи. До яких вона відносить принцип сприяння самореалізації дітей та молоді у всіх сферах їх життєдіяльності. Він забезпечує здійснення соціального впливу як створення умов для саморозвитку особистості. Принципи диференційованого та індивідуального підходу до об'єктів соціальної та соціально-педагогічної діяльності, який базується на відповідних принципах класичної педагогіки. Принцип цілеспрямованості полягає в тому, що фахівець повинен цілеспрямовано досягати професійної мети, впливаючи на свідомість, почуття, волю та вчинки людей. Принцип системності. Соціальна і соціально-педагогічна діяльність завжди виступає як певний планомірний процес, що вимагає єдності форм, засобів та прийомів вирішення різних професійних завдань [5, с. 31].
- Організаційні принципи компетентності кадрів, перш за все, підкреслює обов'язковість професійної підготовки спеціалістів. Це забезпечують знання психології, соціальної педагогіки, соціології, менеджменту та інших дисциплін, що виступають підґрунтям фахової обізнаності спеціаліста. До нього відноситься Принцип інтеграції, який забезпечує координацію діяльності державних, громадських та інших організацій стосовно вирішення соціально-педагогічних проблем. Принцип контролю та перевірки виконання, який забезпечує реалізацію гарантованих державою заходів щодо соціального захисту різних груп населення [5, с. 32].

- Специфічні принципи соціально-педагогічної діяльності до яких А.Й. Капська відносить принцип гуманізму, який має на меті здійснення соціально-педагогічної діяльності на засадах альтруїзму, емпатії, людяності, прийняття особистості клієнта з усім його позитивом та негативом. Принцип незалежності означає, що об'єктами соціально-педагогічної діяльності є всі, хто потребує допомоги та підтримки, виключаючи, дискримінацію за їх ідеологічними, політичними, релігійними, національними, віковими особливостями. Принцип клієнтоцентризму визнає пріоритет прав клієнта в усіх випадках, крім тих, в яких це суперечить правам та інтересам інших людей. Принцип опори на потенційні можливості людини, підкреслює активну роль клієнта у вирішенні власних проблем. Принцип конфіденційності який означає, що в процесі професійної діяльності спеціалісту стає відомо різноманітна інформація, довірена йому клієнтом. Принцип толерантності полягає в тому, що соціальний працівник працює з різними групами клієнтів, в тому числі з особами, яким він з різних об'єктивних та суб'єктивних причин не симпатизує. Принцип максимізації соціальних ресурсів виходить з того, що кожна держава виділяє певну кількість коштів на реалізацію соціальної політики [5, с. 33-34].

І.І. Мигович виділяє наступні принципи соціальної роботи: принцип стимулювання, який передбачає єдність і застосування ідейно-моральних та матеріальних форм, засобів і способів, а також індивідуальних, професійних, культурних та психологічних особливостей клієнта. Принцип гуманізму соціальної роботи передбачає визнання людини найвищою цінністю, захист її гідності й громадянських прав, створення умов для вільного і всебічного виявлення здібностей кожного [3].

Одним з основних принципів соціальної роботи на думку І.І. Миговича є її законність. Він відмічає, що цей принцип передбачає суворе дотримання законів і відповідних правових актів усіма державними органами, посадовими особами, громадськими організаціями і громадянами [3].

Висновки. На нашу думку одними з найважливіших принципів соціальної роботи необхідних для діяльності у багатонаціональному середовищі є принципи: законності та прав людини, толерантності, гуманізму, комунікативності, універсальності, охорони соціальних прав, конфіденційності та соціального реагування.

Отже перед соціальною освітою в Україні стоїть складне завдання покращити складну ситуацію сьогодення, поставивши в центрі уваги людину, чия безпека та життєвий рівень, права і благоустрій повинні бути покращені, а проблеми які виникають вирішені. Тому навчання соціальній роботі повинно відігравати провідну роль у вищих навчальних закладах нашої держави. Для

вирішення цього завдання потрібен весь досвід, знання, які нагромаджені в нашій країні і закордоном і які соціальні працівники повинні навчитися використовувати на практиці і розвивати у подальшій професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : Монографія / О. Г.Карпенко ; [за ред. С.Я. Харченко]. –Дрогобич :Коло, 2007. – 374 с.
2. Курбатов В.І. Соціальна Робота. – Ростов Н/Д: Феникс, 1999. 576 с.
3. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Навч. посіб. – 2-ге вид., доп. і випр.– К.: МАУП, 2003. – 168 с.
4. Соціальна робота в Україні: Навч.посіб. / І.Д. Зверева, ОВ. Безпалько, СЯ. Харченко та ін.; За заг. ред. І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової. - К.: Центр навчальної літератури, 2004. - 256 с.
5. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. А.І. Капської. - К: Центр навчальної літератури, 2004. - 352 с.
6. Соціальна робота : Навчальний посібник / Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. - К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. - 590 с.
7. Технологии социальной работы / Е. И. Холостова, П. Д. Павленок, В. Ц. Худовердян,Т. В. Шеляг. – М.: Издательский дом, 2003. – 399с.
8. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе: Учебное пособие / Е. И. Холостова. – 3-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. – 236 с.
9. Thomson N. Understanding Social Work: Preparing for Practice. Palgrave Macmillan; 3rd edition edition (29 May 2009). 256p.
10. Social Work with Marginalized Persons in the Social Community – the Experiences of Poland and Norway. – Warsaw: Academy of Special Education Publishing House, 2011. – 171 p.

САДОВСКА С.,
доктор, профессор,
Институт педагогики,
Гданьский университет,
Г. Гданьск, Польша

ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ЗАПУТАННОЕ В НАУЧНЫЕ ДИАГНОЗЫ И ДЕКРЕТИРОВАННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ

Введение

Принятые в этом тексте направления по интерпретации, отнесенные к современному пространству образования специальных педагогов в Польше, исходят так к исследовательским интересам и компетенциям автора, как и к многолетнему опыту университетского и внеуниверситетского образования. Ведущей интенцией настоящего текста является попытка возможно широко определить поле рефлексии, из которого образование специальных педагогов показывается как проект учитывающий пространство объяснений характера и последствий интеркаций публичного человека с окружающим его миром. Анализ избранных аргументов направлен к поискам ответа на вопрос: можно ли оборонить современное образование специальных педагогов в Польше?

В поисках схемы организующей поле рефлексии я признала обоснованным начать с общих вопросов, т.е. таких, которые указывают с одной стороны на отношение морального порядка, царящего «в душе каждого человека» с порядком человеческой общественности, а с другой стороны – обращение к таким рамкам мышления о моральных ценностях, в том числе к тем концепциям, в которых важным является различие между «густыми» и «разбавленными» «моральными понятиями». В дальней части я обращаюсь к териопознательной рефлексии и отношусь к современным реалиям университетского образования. Приведение нескольких примеров все-таки не представляет собой намерения передать целостность этого явления. Рамки, которые организуют эту рефлексию – это пространство научного мышления о функциональных соотношениях усилия конституировать самого себя, как индивидуальное бытие и смыслов образовательного, а шире, и жизненного опыта.

Аксиологическое пространство в образовании специальных педагогов

Вовлечение гуманитарных дисциплин в решение проблем социальной и культурной сфер приводит к тому, что вопрос ценностей в публичной сфере

становится важной точкой опоры для мышления об университете, как о пространстве, в котором образуется пространство соприсутствия. В поле философской рефлексии о публичной сфере значительным кажется мнение Михаела Вальцера (2012) по теме минималистской и максималистской моральности, которая четко связана с функционирующей в философии нравственности уже некоторое время концепцией Бернарда Уильямса «густых» и «разбавленных» нравственных понятий. Это различие появилось благодаря изданной в 1985 году книжке Уильямса *Ethics and the Limits of Philosophy*. «Густым» (thick) понятиям на дескриптивном уровне можно привязать богатое содержание. Густые понятия – это не только нравственные понятия, но в случае нравственных понятий к их содержанию надо еще добавить оценивающий оттенок. Как примеры густых понятий можно привести: достоинство, жестокость, фанатизм, честность, свободу, ответственность (ср. М. Маек, 2014, с. 213-215). «Разбавленные» понятия (thin) на дескриптивном уровне на столь содержательные, так что мы их связываем с однозначно сформулированными критериями (...). Если говорим, что что-то правильное (correct), подходящее (proper), справедливое (right), легальное (legal), мы относимся к четко определенному содержанию данного понятия. Что-то является правильным из-за критериев определяющих эту правильность, что-то является подходящим потому, что соответствует общепринятым нормам в этой области; что-то является легальным потому, что это разрешается действующим законом. (...) Несмотря на то, что можем к ним подобрать соответствующий оценивающий оттенок (например, позитивно оцениваем, то что правильное, негативно, то, что неправильное), он не составляет значимого элемента содержания этих понятий (можно себе представить человека, который предпринимая ряд легальных шагов все-таки совершает нелегальное действие) (тамже, с. 214). О содержании нравственности решают прежде всего густые понятия. Если нам надо ответить на вопрос, что сделать, чтобы действие было свободным, поступки достойными, позиция смелой или трусливой, у нас появляется проблема, которую не возможно решить путем соотнесения к однозначно сформулированному критерию.

Густые понятия в отличие от разбавленных, отрицают богатства жизни потому, что их значение относится к тому, как мир функционирует в действительности. В отличие от разбавленных понятий, применение густых понятий должно быть детерминировано фактическим состоянием действительности. Можно в этом контексте упомянуть установленное Х. Йонасом (1996) «правило ответственности» как сознательно не-утопичной этики *Здесь и Сейчас*. Оно выражает призыв к помещению ответственности в системе ценностей, в которой помещаются ценности связанные с повседневной действительностью.

Если мы поставим себе вопрос, к каким понятиям относилась Мария Гжегожевска, создатель польской специальной педагогики, мы без никакой трудности заметим, что она ссылалась на густые понятия. Достоинство человека с ограниченными возможностями, ответственность специального педагога определяли педагогическое мышление и действие. Проект образования учителя был обусловлен необходимостью поисков ответа на вопрос: *Какими ценностями я живу?* (ср. М. Grzegorzewska 1996). К этому вопросу можно сегодня добавить еще другие, которые являются ключевыми в контексте мышления о социальном изменении, или развитии, которое, как говорит Пётр Штомпка «приближает нас к такому состоянию общества, которое реализует какие-то важные социальные ценности, которое признается хорошим, справедливым, счастливым, достойным итп.» (Р. Sztompka 2003, с. 441-442). Это можно свести к вопросу: *Где находятся ОНИ, а где МЫ?, Что справедливо?* Эти вопросы в значимой степени соответствуют вопросу З. Кветинского, который он поставил выше десяти лет назад: *Где мы находимся, когда изменится мир, как участвуем в изменении мира?*

Ссыпаясь на позицию Русела Кирка и его мнение об этике и социальной нравственности, можно предварительно, в контексте вопроса Кветинского, рассмотреть задания образования, а в следующем и задания университета в образовании специальных педагогов. Его работы, чтобы напомнить, были значительными для зарождения в США интеллектуального и политического движения, которое сорвало с господством либеральных идей, движения, которое часто было называемым «американским консерватизмом». В подходе Кирка консерватизм противопоставлен позиции утилитарной полезности. Идея порядка по Кирку, особенно в его социальном изменении состоит в подчинении страстей, эмоций и индивидуальных желаний дисциплинирующему влиянию этических императивов и нравственных правил. Порядок души важен для мирового порядка (R. Mordarski, 2014, с. 289-293). Его взгляды характеризует большая доза ностальгии по традиции и авторитету. Образование в его подходе соединяло высокие интеллектуальные качества с правильными нравственными компетенциями. Заданием образования является воспитание элиты, которая будет составлять натуральную аристократию демократического государства (тамже, с. 298).

Подход Русела Кирка звучит конечно консервативно, но трудно не согласится, что его мышление можно связать с концепцией образования учителей, в том числе специальных педагогов, как трансформативных интеллектуалов, которые должны сыграть важную роль в процессе изменения мира, как это определялось теоретиками опора в их политической программе (ср. Z. Melosik, 1994). Учители в этой концепции натуральным образом воспринимаются как те, кто конструирует правила игры, структуры, в которых проходит

социальная жизнь, или как те, кто образует разум, позиции и стремления членов общества, а мерой их продвижения, ссылаясь на мнение П. Штомпки, является создание открытых структур, а не закрытых полей действий, создание структур эмансипации, а не покорения. Они не могут признавать правильными таких программ продвижения и эмансипации, которые Х. Даубер (1997), критикуя, связывает со скрытыми дефинициями зависимости и анализирует в связи с категориями так называемого Первого и Третьего мира. Я позволю себе заметить, что М. Черепаняк-Вальчак (2005), ссылаясь на практическую реализацию интеграции указывает, так, как Х. Даубер, на логики принятия тех, кто слабее к обществу тех, кто сильнее. Пространство научных объяснений раскрывает, что этому способствует социальное согласие касательно людей с ограниченными возможностями и их места в повседневной жизни. Они присутствуют также в мышлении профессионалов, которые занимаются помощью людям с ограниченными возможностями (ср. С. Садовска 2005), как и у студентов специальной педагогики. Критика Даубера программ развития завершается констатацией, что проекты продвижения не должны быть зафиксированными на проблемах Третьего мира. Ожидания эти связаны с другим подходом к проблемам собственного мира. Это замечание он направляет всем, кто считает себя Первым миром (H. Dauber 1999, с. 159).

Учитывая предпосылки, которые формулировались до сих пор, можно принять, что образование должно делать возможным создание пространства соприсутствия. Основной целью учреждения, которое по программе участвует в образовании специальных педагогов (университеты, другие образовательные центры) должно быть создание индивидуального и социального порядка, соединение мудрости (теоретическая цель) с нравственностью и моралью (практическая цель). Социальный порядок можно отнести к партиципационному повороту в общественной практике, к идеи гражданской инклюзии и солидарного содействия.

Аргументы для педагогических проектов образования специальных педагогов, вытекающие из теориопознавательной рефлексии

Учитывая требование Даубера, чтобы заниматься Первым миром, как и пространство беспокоящих научных сообщений, касающихся выученных, автоматических, пристрастных убеждений и мнений, которые создаются в социально-культурном контексте жизни, ключевым является задание замещения их другими, восприимчивыми, открытыми на новые факты, доказательства, рефлексии. При таком положении обязательным является обращение к Башляру и его теориопознавательной рефлексии, как и рефлексии в поле создания новой педагогики, которая дистанцируется от стандартных решений образовательных проблем. В этой рефлексии главным является концепция познавательного препятствия, в том числе препятствия

созданного образностью непосредственного опыта; того, что замеченное, ощущаемое, услышанное. Для Башляра принципиальной является перспектива связанная с требованием преодоления – речь идет об освобождении от предрассудков, к которым мы привыкли в повседневной жизни, которым мы верим (наивно и бес критики) в области, так называемых “глубоких убеждений”. Теориопознавательная рефлексия, которая являлась предметом его интереса пол века, была направленная на создание современной, антифундаментальной и антипозитивистской эпистемологии, которая должна справиться с требованиями “нового научного духа” (ср. А. Dubik, 2007, с. 8-9). Его эпистемология вырастает из двойной оппозиции: оппозиции против традиционной картины разума, которая опирается на некоторое вневременное дарение, а также оппозиции против ограничения традиционного эмпиризма и рационализма. Для Башляра главной чертой научного мышления является дистанция от переживаемого мира; опровержение и обесцвечивание вместо его использования (согласно правилу, что первое познание всегда является ошибочным, требующим исправления). Изображение является для него необходимым условием развития научного знания; без его разум оставался бы постоянно в сфере тех же самых правил и априорных категорий. В научном мышлении значимым является постоянный труд опровержения, исправления, а не труд создания целостных конструкций, опирающихся на убеждение, которые формулировали бы окончательное узаконение человеческого знания.

Из работ Башляра истекает педагогика «нового взгляда», для которой ключем является слово «возражение» (*contre*). Так, как наука развивается в процессе преодоления первичных иллюзий, так в преподавании надо делать ставку на постоянно обновляющийся труд познания, которые идет вопреки закреплённых очевидностей, которых модельным примером является разговорный язык, приспособленный к пространственному миру предметов. Образование должно освобождать нас из осуждений того, к чему мы привыкли в повседневной жизни, во что мы верим (наивно и бес всякой критики), в области так называемых наших «глубоких убеждений». Эта вера убеждениям или чрезмерная увлечение образностью чувственного опыта, затрудняет учащимся доступ к новым, абстрагированным идеям. Тормозом глубочайшей теоретической рефлексии являются тоже объемные унификации, а также не слишком строго применяемый критерий утилитарности, как универсального объясняющего правила.

Существует еще совсем другой взгляд на познание, взгляд, который хорошо отражает позиция Монтескьё как теоретика, французского философа эпохи просвещения. Его концепция познания верно отражает метафорический подход Георга Ван ден Аббееле. Он проанализировал дневники из

путешествий Монтеस्कьё, воспринимая их как инструмент выражения абстрактного содержания, касающегося научного познания. «После приезда в данный город Монтеस्कьё поднимался на самую высокую башню, чтобы оттуда посмотреть все окружающее; только потом ходил по улицам, чтобы перед отъездом еще раз подняться на башню и еще раз посмотреть из верху на все». (А. Wieszczorkiewicz, 1995 с. 132). Тотальный осмотр из верху может быть метафорой позиции Монтеस्कьё как теоретика. В его подходе создание теории руководится желанием тотализирования отдельных элементов в рамках определенной, общей картины, у истоков которой находится желание осмотреть.

В связи с путешествием Монтеस्कьё можно создать педагогическую модель путешествия по науке. Если теория даёт целостный осмотр данной схемы, тогда функции учащегося субъекта можно свести к посещению. Методом движения по научном городе является передвижение, в котором важно посещение. Такое путешествие можно отобразить с помощью связанных друг с другом метафор, складывающихся в классический силлогизм: думать – это путешествовать, путешествовать – это видеть, оттуда думать – значит видеть. Такой образец путешествия по науке близкий не столько сути давних путешествий, а именно современному путешествию, которое мы называем туризмом.

Ссылаясь на метафору путешествия, квинтэссенцию ожидаемой учебы можно представить как вызванное интеллектуальным беспокойством путешествие. Можно еще добавить подсказку Л. Колакоского (2009, с. 44-45) из его лекции *О путешествии*, что первой мотивацией отравления в путешествие есть всегда любопытство.

Университетская повседневность и истекающие из нее угрозы образования специальных педагогов

Оставаясь при метафорике путешествия можно найти много аналогий между давним и современным университетом и давним и современным путешествием. „Давние путешествия были в большей степени дискурсом чем осмотром живописных мест. (...) Слово, а не образ, ухо и язык, а не глаз были в этом подходе основными. Любое посещение, если уже имело место, играло служебную роль в отношении к авторитету письменности” (К. Podemski 2005, с. 69). Путешественник вкладывал много усилий в экспедицию, хотел узнать что-нибудь, турист ничего не ищет. У него нет никаких черт описанного Виктором Тарнером пилигрима. Он скорее всего ротозей, прохожий, фланёр как у Вальтера Бенямина. Одной из более распространенных карикатур современного туриста является человек с фотоаппаратом, снимающий все и без всякого смысла. Фотографирование – это обязанность. Турист пассивный, он ожидает, что интересное произойдет само собой, ожидает, что все будет

подготовленным для него и из-за него. В сознании туриста, как подчеркивают социологи, „важные типы аттракционов, а не культура посещаемых стран”. Страны „конвертируемые”, потому, что мы не едем в Грецию, Испанию или Мароко, а „на какой-нибудь пляж”, не в Париж, Прагу или Амстердам, а „посмотреть какой-нибудь Старый город” (тамже, с. 49-50).

Л. Витковски в рыночных механизмах усматривает причину возрастания „конца культуры учения” (ср. L. Witkowski, 2009, с. 389). Гонка вузов за исполнением рыночных ожиданий потенциальных получателей образовательного предложения нередко приводит к разногласию между мудростенной картиной подготовки специальных педагогов к предназначенным им педагогическим заданиям, а реальным образовательным предложением. Университеты, становятся ныне предметом давления со стороны рынка, превращаются в товар, который должен увеличивать шансы туристов. Сделать туристические аттракционы более аттракционными и согласовать уровень обслуживания – это необходимые действия, которые предпринимаются с целью притягивания все большего количества туристов. Таким образом приходим к расширению туристического пространства. Это явление заметно тоже в Польше. Росту количества высших школ способствует открытие пространства для частных вузов (первый такой вуз был открыт в Польше в 1991 году). С 90-х годов это явление сопровождается растущим количеством студентов. Коэффициент *сколаризации*, который в начале 80-х годов XX века держался чуть выше 4%, сегодня вырос на 50% (B. Ciżkowicz, 2014, с. 124).

Внедрение положений Болонской декларации должно было приблизить друг к другу системы образования и привести к созданию Европейского пространства высшего образования, (*European Higher Education Area – EHEA*). Чтобы прийти к эффекту связности, в европейском образовании были разработаны Европейские рамки квалификации, как система отсчета, которая позволяет сравнивать уровни квалификации, получаемых в разных образовательных системах в Евросоюзе, поддерживая мобильность граждан и образование направленное на непрерывное обучение. Вступление в законную силу закона о высшем образовании обозначало, что также в Польше с формальной и юридической точки зрения, польская система образования соответствует Европейским рамкам квалификации (DzU 2011, но. 84, позиция 455). Необходимым условием проведения учебы по данному направлению стала разработка программы образования, как «описания определенных вузом связанных эффектов, вместе с приписанными к отдельным модулям этого процесса баллами ECTS» (DzU 2011, но. 84, poz. 455, art. 2 ust 1 pkt 14b). Устраненными стали обязывающие до сих пор стандарты образования, исключение было сделанным лишь для направлений, в которых надо было учесть требования определенные в законах Евросоюза или требования рынка

труда (В. Сі kowicz, 2014, с. 126). Я хочу заметить, что такие стандарты сохранились в образовании учителей. С 2012 года обращается внимание на необходимую подготовку учителей в области физических и психических ограничений. В рамках целенаправленной и специализированной подготовки учителей (разных направлений) может быть введенная модуль образования касающаяся специальных образовательных нужд, в том нужд истекающих из психических или физических ограничений. Надо сказать, что актуальные возможности создания программ учительской и педагогической учебы (с учетом рамок квалификации) делают возможным введение указанной проблематики, но ее объем может оказаться недостаточным. Законные регуляции повышают возможность вуза в эластическом приспособлении образовательного предложения к нуждам и возможностям учащихся и с учетом ситуации на рынке труда, что связано с риском упрощения подготовки специальных педагогов к поставленным перед ними задачам.

В процессе приспособления образовательного предложения вузы обязаны к интегрированию исследовательской работы с обучением. Это значит, что каждая специальность во время не учительской учебы или учительская специальность должны приобрести прочные фундаменты, обустроенные итогами исследований. Однако часто бывает так, что новые специальности в области специальной педагогики не сохраняют единства со спецификой отдельных академических центров (они скорее всего являются эффектом рыночных механизмов). Опыт показывает, что во время образования в этих центрах нередко упускается современный научный дискурс специальной педагогики. Студенты образуются через такое знание, в котором представлены предложения обнаружены в других политических, социальных и исторических условиях Это угроза для ментального образования специальных педагогов. Другой угрозой является низкое качество занятий, которое можно отнести к экспонированию внешнего осмотра явлений, инфантилизации форм работы, которые не создают профессионального достоинства, ответственности, свободы и рефлексивности участников программы. С. Ковалик (1989) много лет назад указывал на то, что реабилитационная практика в большей степени регулируется обиходным знанием чем институциональным научным знанием (в понимании нового научного знания). Позицию автора можно воспринимать и шире, практиков ментально образуют (объявляют их недееспособными) многие элементы системы высшего образования, не только элементы школьной системы или системы реабилитации, в которые они запутанные профессионально или в ходе повседневной жизни вместе с полным языковым арсеналом, присутствующем в публичном дискурсе (например рынок, клиент, бенефициент итп.).

Академия, становясь „рыночным пространством” реализует часто туристические ожидания. Студенты, кажется, ожидают однозначных ответов на

вопрос: „Как?” Практика не имеет ни четкого педагогического, ни психологического, ни социологического характера, а вмещает в себя разнообразные элементы действительности, позволяет на их взаимное проникновение. Зрелое проникновение в практику требует новейшего знания, сложного, не закрытого, а пульсирующего (J. Rutkowiak, 1995, с. 13-50). Поэтому надо сдержано относиться к указыванию конкретных образцов или систем практических советов. Инженерские амбиции с начала характеризовали развитие педагогики. Осмотр литературы указывает на то, что особенная функция в области лучшего понимания достижений науки и восприятия знания, как позитивного фактора изменения повседневной действительности людей с психическими или физическими ограничения, связана прежде всего с предметами общего характера (ср. S. Sadowska 2009, A. Krause 2010). Их задание надо воспринимать не только как область для анализа научных тенденций, разделения фактов на значимые и не значимые, повторительные и не повторительные, сущные и несущные, первостепенные и второстепенные. Задание этих предметов состоит также в стремлении к синтетическому осмотру значимых фактов, в объяснении картины специального воспитания, которого требуют люди, в обнаружении его функций в совокупности социальной жизни, особенно в пересмотру ранних позиций учащихся.

Беспокойство, касающиеся возможностей девальвации процесса учебы, как критического, рефлексивного исследования, связаны с ограничением срока учебы. Структурные изменения бакалавриата, целенаправленность высших школ на профессиональное обучение, можно воспринимать как навязывание вузам упрощенных заданий, и в тоже время потерю этоса связанного с ценностями академии. Университетская учеба, как официальная и обще одобренная форма использования научного наследия и образования умственной культуры и характера, замещается обучением утилитарным диспозициям, подготовке к проведению однозначно определенной работы. Недостатки нового образа университетской учебы приводят к тому, что трудно согласовать открытый характер специальной педагогики в области познания, метода, языка с сегментацией образования и его кратким сроком. Рабочая группа по специальной педагогике Комитета педагогических наук Польской академии наук на заседании в 2014 году приняла позицию, которую направила в Министерство науки и высшего образования, по поводу образования специальных педагогов в течение пятилетней учебы.

Резюме

Позиция рабочей группы указывает на то, что университет старается оборонять учебу как категорию путешествия, не посещения. В представленных картинах современная университетская учеба – это демократическое, тривиальное путешествие. Стоит еще предоставить возможность высказаться

студентам. Для А. Чижака, авторши ессе о *Скуке путешествия*, путешествие является искусством, которому надо учиться, а в то же время и определенным состоянием души, умением переживать свое бытие вне зависимости от одного, определенного хронотопа. Выявление личности освобожденной от социальных давлений своего окружения, сопровождается возможностью конкретизации и называния пережитый обнаруженных во время неизбежного столкновения сознания “я” с внешним миром (А. Czyżak 1999, s. 217). Чем было бы путешествие без рефлексии? Учеба, как говорят студенты специальной педагогики – это возможность получения новой перспективы осмотра мира, но это тоже путешествие вглубь себя. Высказывания студентов указывают одновременно на то, что самым хорошо оцениваемым методом обучения является передвижение за рамки научного городка (к другим областям жизни, практики). По их мнению, учеба требует того, чтобы “быть там”. Я замечу, что с этим часто связано, с дидактической перспективы, некоторое препятствие. Там зарождается иллюзия понимания, которая не мотивирует к углубленной теоретической рефлексии.

Как ученые мы должны подключиться к развитию пространства сопри-сутствия, выявляя силы, которые тормозят и развязывают программу социального развития. Одним из возможных путей является выявление гласной и скрытой программы культуры университета. Это размышление направляет наше внимание не на участников Первого мира и их опыт. Я подчеркну за проф. Ключ-Станьской (2010), что барьеры изменений маскируются очевидностью и как таковые они не могут быть предметом констатирующего раздумья или опровержения альтернативной практикой.

Список использованных источников:

1. Ciżkowicz B., O potrzebie ewaluacji efektów kształcenia w szkołach wyższych: stan, problemy, perspektywę, „Ruch Pedagogiczny” 2014, no. 2.
2. Czerepaniak-Walczak M., Przesłanki integracji społecznej i kulturowej – pułapki izonomii, [в:] Т. Żółkowska (ред.), Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania, Wyd. US, Щецин 2005.
3. Czyżak A., Nuda podróży, [в:] P. Czapliński, P. Śliwiński (ред.), Nuda w kulturze, Dom Wydawniczy REBIS, Познань 1999.
4. Dauber H., Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej, OW „Impuls”, Краків 1997.
5. Dubik A., Gastona Bachelarda teoria „przeszkód poznawczych” w kontekście pytania o uwarunkowania rozwoju wiedzy naukowej, „Kultura i Edukacja” 2007, no. I.
6. Grzegorzewska M., Listy do młodego nauczyciela, cykl I-III, WSPS, Варшава 1996.
7. Jonas H., Etyka odpowiedzialności, Краків 1996.

8. Klus-Stańska D., Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, tom 5, GWP, Гданьск 2010.
9. Kołakowski L., O podróżowaniu, [w:] Mini wykłady o maxi sprawach, Wydawnictwo Znak, Краков 2009.
10. Kowalik S., Upośledzenie Umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji, PWN, Варшава - Познань 1989.
11. Krause A., Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej, OW „Impuls”, Краков 2010.
12. Kwieciński Z., Gdzie jesteśmy, jak świat się zmienia, czy i jak uczestniczymy w zmianie świata?, „Forum Oświatowe” 2002 no. 1.
13. Małek M., Wolność jako wartość dla moralnego maksimum i moralnego minimum, „Filo-Sofija” Aksjologia sfery publicznej 2014 no. 24.
14. Melosik Z., Współczesne amerykańskie spory edukacyjne, Wyd. Naukowe UAM, Познань 1994.
15. Mordarski R., Russel Kirk i amerykańska tradycja konserwatywna, „Filo-Sofija” Aksjologia sfery publicznej 2014 no. 24.
16. Podemski K., Socjologia podróży, Wyd. UAM, Познань 2005.
17. Rutkowiak J.(red.), Odmiany myślenia o edukacji, OW „Impuls”, Краков 1995.
18. Sadowska S., Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych, Wyd. Edukacyjne „AKAPIT”, Торунь 2005.
19. Sadowska S., Podstawy budowania wiedzy w pedagogice specjalnej – zarys analityczno-syntetyczny, [w:] T. Żółkowska, L. Konopska (red.), W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej, Wyd. PG, Szczecin 2009.
20. Sztompka P., Socjologia. Analiza społeczeństwa, Wyd. „Znak”, Краков 2003.
21. Walzer M., Moralne maksimum i moralne minimum, przeł. J. Erbel, введение: S. Sierakowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Варшава 2012.
22. Wiczorkiewicz A., Filozof w podróży. O dekonstrukcji pewnej metafory, „Polska Sztuka Ludowa - Konteksty” 1995 t. 49 z. 3-4.
23. Witkowski L., Wyzwania autorytetu, OW „Impuls” Краков 2009.

САПИГА С.В.,

аспірант, викладач, кафедра
соціальної педагогіки та соціальної
роботи, Інститут людини, Київський
університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ

РОЛЬ СКАУТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ

У статті аналізується роль скаутських громадських об'єднань у процесі розвитку особистісного потенціалу підлітків.

Ключові слова: потенціал, особистісний потенціал, компоненти особистісного потенціалу, підлітковий вік, скаутські об'єднання.

В статье анализируется роль скаутских общественных объединений в процессе развития личностного потенциала подростков.

Ключевые слова: потенциал, личностный потенциал, компоненты личностного потенциала, подростковый возраст, скаутские объединения.

This article analyzes the role of Scout associations in the development of personal teenagers, potential.

Key words: potential, personal potential, components of personal potential, adolescence, scout associations.

В умовах суспільних перетворень в Україні найважливішим ресурсом стає особистість із активною громадянською позицією, компетентна у виконанні своїх соціальних та професійних функцій, відповідальна за прийняття та реалізацію рішень, орієнтована на розвиток свого особистісного потенціалу.

Розвиток особистості в останні десятиліття стає одним з пріоритетних напрямів у соціальній педагогіці як науці про закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі освіти та виховання у різних соціальних інститутах.

Одним з таких соціальних інститутів є громадське об'єднання - важливий осередок соціального виховання, розвитку особистісного потенціалу, самодійності, творчої та громадської активності підлітків.

Проблема особистісного потенціалу людини як можливості самореалізації, самоактуалізації та саморозвитку реалізувалось у працях російських (Б. Ананьєв, О. Бодалев, Н. Кузьміна, Д. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Мясіщев, Н. Кузьміна) та українських (Г. Балл, А. Деркач, Г. Костюк, С. Максименко, Л. Мар'яненко, В. Моляко, Т.Титаренко, К. Платонов, В.Татенко) науковців.

В соціальній педагогіці роль дитячих та молодіжних організацій у соціальному вихованні особистості розкрита у працях вітчизняних науковців Н. Заверико, І. Зверєвої, А. Капської, О. Караман, О. Кузьменко, Г. Лактіонової, Л. Міщик, Т. Окушко, Ж. Петрочко, Л. Середюк, С. Толстоухової, І. Трубавіної, Ю. Поліщука та інших.

Мета статті – проаналізувати роль скаутських громадських об'єднань у процесі розвитку особистісного потенціалу підлітків.

Поняття «потенціал» широко розглядається та трактується у багатьох наукових галузях, зокрема, в психології, педагогіці, економіці, фізиці, хімії тощо.

За Оксфордським словником, термін «потенціал» визначається як «можливість того, що щось буде розвиненим або використаним; риси, що вже існують та можуть бути розвиненими» [3].

Вітчизняний дослідник Н. Зимівець в своїй статті термін «особистісний потенціал» трактує як (лат. Potentio – можливості, сила) – динамічна самокерована система можливостей особистості, які можуть бути приведені в дію та використані для вирішення певних завдань і досягнення поставлених цілей як інструментальних, пов'язаних із забезпеченням необхідних умов життєдіяльності, так і екзистенціальних, що включають розширення самих потенцій людини і можливостей її самореалізації ст.102 [8].

Конструкт «особистісний потенціал» був запропонований Д.О. Леонтьєвим. Він розуміє його як узагальнену системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей людини, що становить основу здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій у разі зовнішнього тиску та за змінних умов [5].

Науковці Е. Зеєр, В. Носков, А. Павлова, Т. Скрипкіна розглядають потенціал як можливості, резерви людини, які використовуються для досягнення мети, як спрямованість, яка надає життєдіяльності особистості вищого сенсу та цінності. Потенціал пов'язується з актуалізацією особистості [8].

Ю. Бреус, Н. Лебідь, В. Міляєва виділяють такі основні властивості потенціалу особистості: потенціал як інтегративна системна характеристика, що включає в себе набір індивідуальних властивостей, кількість яких може залежати від виду потенціалу; потенціал як вплив на успішну соціальну адаптацію особистості та прояв в процесі подолання несприятливих умов її розвитку;

потенціал як успішність самореалізації в тій чи іншій діяльності (професійній, навчальній, тощо); потенціал через призму віково-психологічній особливостей особистості [3].

Науковці М. Алексєєнко, Г. Зараковський, О. Штепа розрізняють два якісних стани потенціалу особистості, які забезпечуються ресурсами особистості: актуалізований та потенціальний.

Актуалізований стан потенціалу особистості забезпечується актуальними особистісними ресурсами, а саме: реалізовані здібності, знання, уміння навички, які людина надбала і реалізує в процесі життєдіяльності.

Потенційний стан п включає нереалізовані здібності (задатки), цінності, внутрішні стани, настанови, які людина використовує для досягнення певної мети [2].

Отже, до структуру особистісного потенціалу складають задатки, наполегливість, цілеспрямованість, інтереси, прагнення до створення нового, прояв загального інтелекту, рішучість, схильності, працьовитість, стратегічне планування. Синтез цих компонентів забезпечує гармонійний розвиток особистості, покращує її потенційні можливості [7].

З огляду на проблему, якій присвячена стаття, важливим є твердження, що особистісний потенціал – це той внутрішній ресурс, який підвладний самій людині, це те, що вона може змінити і переосмислити, то, що сприяє підтримці фізичного, психічного і соціального здоров'я, установка, яка надає життю цінність і сенс в будь-яких обставинах [6].

В контексті цього, варто згадати компоненти особистісного потенціалу, запропоновані В.А. Ананьєвим у навчальній програмі розвитку людини «Квітка потенціалів». Ця програма символічно представлена у вигляді квітки, кожна пелюстка відображає різні види особистісного потенціалу людини, аспекти душевного, тілесного і соціального здоров'я особистості. Автор стверджує, що кожний потенціал важливий сам по собі і впливає на всі інші його види [1].

Перший компонент – потенціал розуму (інтелектуальний аспект). Це здатність людини розвивати інтелект і вміти ним користуватися; вміння здобувати об'єктивні знання та втілювати їх у життя. Потенціал розуму містить в собі основні установки, цінності, переконання, метафори життя, думки індивіда.

Другий компонент – потенціал волі (особистісний аспект). Це здатність людини до самореалізації; уміння ставити цілі і досягати їх, вибираючи адекватні засоби. Розвиток вольової компетенції включає формування навичок прийняття рішень, вміння сказати «ні», постояти за себе, визначати і нести відповідальність за себе, свої дії, свій вибір.

Третій компонент – потенціал почуттів (емоційний аспект). Це здатність людини конгруентно виражати свої почуття, розуміти і безоціночно погоджуватися з почуттями інших. Підвищення рівня «емоційного» інтелекту – розвиток

уміння «культивувати» власні почуття. До даного виду потенціалу відносять здібності до усвідомлення, розуміння, управлінню емоціями.

Четвертий компонент – потенціал тіла (фізичний аспект). Це здатність розвивати фізичну складову здоров'я, «усвідомлювати» власну тілесність як властивість своєї особистості.

Четвертий компонент – громадський потенціал (соціальний аспект). Громадський потенціал визначається, як здатність людини оптимально адаптуватися до соціальних умов; прагнення постійно підвищувати рівень культури спілкування, соціального інтелекту, комунікативної компетентності, набуття почуття приналежності до всього людства.

Шостий компонент – креативний потенціал (творчий аспект). Це здатність людини до творчої активності, уміння творчо самовиражатися в життєдіяльності, виходячи за рамки обмежують стандартних знань. Креативний потенціал – пізнання і творення себе через різні засоби, в тому числі і через мистецтво, розвиток у собі творчої гнучкості в адаптації до світу.

Сьомий компонент – духовний потенціал (духовний аспект). Духовна потенціал трактується автором як здатність втілювати вищі цінності в життя. Духовний потенціал можна розкрити за допомогою створення атмосфери прийняття кожного, при якій відкривається доступ до станів любові, віри, надії. Дати досвід переживання вищих станів любові до себе, ближнього, до світу в цілому.

Отже за допомогою гармонійного розкриття взаємопов'язаних і взаємобумовлених компонентів особистісного потенціалу формується структура особистості. І особлива увага щодо процесу розвитку особистісного потенціалу має приділятися у підлітковому віці.

А.В. Гордєєва, А.П. Єфименко вважають, що підлітковий вік є періодом активного розвитку та реалізації свого особистісного потенціалу, який поряд з прагненням до реалізації своїх можливостей розкривається за умови виникнення бажання зрозуміти сенс свого життя [4].

Одними з головних завдань розвитку в підлітковому віці є:

- формування уявлення про тіло. У дитячі роки фізіологічні зміни відбуваються поступово, і в міру того як вони виникають, діти легко сприймають уявлення про власне тіло. Однак через швидкість і глибину змін в підлітковому віці юнакові чи дівчині складно їх асимілювати в думках та підтримувати відчуття впевненості у своєму тілі;
- розвиток самооцінки. Процес зміни тіла носить нерівний характер, внаслідок чого фізична зовнішність втрачає гармонійність зовнішнього вигляду в дитячому віці. Через те, що уявлення про тіло не є об'єктивним сприйняттям, оскільки наповнене суб'єктивними показниками, нерівність таких змін робить сильний вплив на уявлення юнаків і дівчат

про себе і свою самооцінку. В підлітковому віці самооцінка залежить від особистого досвіду знань про себе й думок однолітків;

- ствердження статевої ролі. Відбувається за рахунок чіткого ототожнення себе з батьківським або материнським образом і обумовлюється успішним досвідом спілкування з протилежною статтю і ототожнення себе з молодими людьми тієї ж статі. Це - період, коли юнаки зближуються зі своїми батьками й товаришами, а дівчата зі своїми матерями і подругами;
- розвиток нових форм мислення. У перебігу підліткового віку відбувається розумова трансформація. Нові способи мислення створюють умови для ширшого і цілісного розуміння подій. Формальні розумові операції з узагальнення та абстрагування розвиваються все більш стабільно. Накопичуючи досвід і практичні вміння, підлітки розвивають здатність до більш логічних суджень;
- формування вміння контролювати емоції. Цей період відзначений типовими змінами в емоційній сфері, які пов'язані або зумовлені гормональними і розумовими змінами. Це час почуттів, коли підліткам хочеться бути дорослими і самостійними, але при цьому вони відчують потребу в стабільності і турботі, які відчували в дитинстві. Прояви ініціативи чергуються з періодами апатії, ліні і меланхолії. Прояви радості можуть різко поступатися місцем зневірі. В цей період підлітки схильні наслідувати дорослих, яких вони сприймають як тих, у кого є певна система цінностей;
- формування вміння поставити себе на місце іншої людини і встановлювати узгоджені правила. Це дуже важлива здатність розуміти відносини між людьми допомагає їм вирішувати проблеми і конфлікти, що виникають у взаєминах з однолітками;
- початок пошуку своєї особистості, відкриття себе для суспільства, формування плану життя. Здатність до роздумів, до порівняння власних думок з думками інших призводить підлітків до сумнівів у правильності установок, які сформувалися у них в дитинстві, в сімейному середовищі. Процес формування особистості не закінчується на цьому етапі, як не закінчується він з підлітковим віком, оскільки формування продовжується і в ранньому юнацькому віці. Але в даний період підлітки хочуть, щоб до них не ставилися як до дітей, а як до людей, які в силу своєї самосвідомості, здатні вносити різні, позитивні зміни, як в своє власне життя, так і в життя оточуючих їх дорослих.

Тому так важливий розвиток та стимулювання особистісного потенціалу в підлітковому віці, оскільки розвивати цілісну індивідуальність як унікальну особистість можна лише враховуючи її власний ритм зі спалахами росту в одних

аспектах та періодами низької активності в інших.

Провідне місце у цьому процесі посідають скаутські громадські об'єднання.

Здійснений нами ретроспективний аналіз скаутського руху за кордоном, засвідчив, що для України це явище не нове. Скаутську систему виховання використовують такі організації, як Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Національна Організація Скаутів України», Всеукраїнська молодіжна громадська організація «СПОК», Національна скаутська організація України «ПЛАСТ», Організація Українських Скаутів (ОУС), тощо.

Їм притаманні відсутність формалізму у роботі, спрямованість на надання їх членам життєво необхідних знань, формування практичних умінь та навичок, що дає змогу підвищувати адаптивні можливості підлітків у динамічному соціумі та сприяє засвоєнню ними соціального досвіду. Гуманістичні засади організації діяльності, акцент на формуванні особистості з високоморальною громадянською позицією і плюралістичним світоглядом, застосування інноваційних технологій роботи з дітьми та молоддю не тільки забезпечують життєздатність та популярність цих організацій у сучасному світі, а й дають підстави розглядати їх як важливих суб'єктів соціалізації підлітків.

Виховна скаутська система у міжнародній практиці називається «скаутський метод» та складається з декількох взаємопов'язаних елементів: Закон і Обіцянка, навчання через справу, командна система, символічна основа, особистісний прогрес, життя в гармонії з природою; підтримка з боку дорослих.

Ці елементи тісно пов'язані між собою та функціонують як система, що забезпечує молодим людям багате за змістом і за формою активне середовище пізнання світу і себе в цьому світі. При цьому скаутинг враховує характерні особливості розвитку підлітків, їх потреби і інтереси на різних етапах дорослішання.

В підлітковому віці починається довгий шлях до розвитку свого життєвого плану. Для цього підліткам необхідно створити чітке уявлення про себе і розвинути власну особистість, та розкрити свій особистісний потенціал

Ці завдання залежать не тільки від особистості і сімейної історії, індивідуальних здібностей та оточення підлітків, а й від цінностей, які вони вибирають. У цьому зв'язку скаутські об'єднання пропонують широкий ряд відповідних пропозицій для підлітків, для того щоб у них був широкий вибір.

Одна з таких пропозицій, яку дають скаутські об'єднання, - це пропозиція підліткам рівномірно розвивати всі сторони їхньої особистості, а саме: дослідити багатство їхніх можливостей і стати повноцінними особистостями.

Для того щоб сприяти досягненню цієї мети, в скаутських об'єднаннях розрізняють сфери розвитку підлітків [9]. Ці сфери відповідають структурі особистості та співпадають з компонентами потенціалу особистості, які пропо-

Компоненти потенціалу та сфери розвитку особистості в скаутських об'єднаннях

Компоненти особистісного потенціалу За програмою В.А.Ананьєва «Квітка потенціалів»	Сфери розвитку особистості в скаутських об'єднаннях		
	Сторона особистості	Сфера розвитку	Виховний інтерес для підлітків
Потенціал тіла	Тіло	Фізичний розвиток	Уявлення про своє тіло, утвердження статевої ролі
Потенціал розуму Креативний потенціал	Розумові здібності	Творчі здібності	Розвиток нових форм розумової діяльності, воля характер, самооцінка, вибір цінностей, розпізнавальна судження, ширше розуміння світу
Потенціал волі	Воля	Характер	Формування совісті, пошук ідентичності
Потенціал почуттів	Почуття та емоції	Емоційний розвиток	Самовладання і контроль почуттів і емоцій, розвиток дружніх відносин
Громадський потенціал	Соціальна інтеграція	Соціальний розвиток	Розвиток здатності поважати думки інших людей, встановлення правил за згодою, інтеграція в навколишнє суспільство
Духовний потенціал	Сенс існування	Духовний розвиток	Особисті, внутрішні переконання

нує В.А. Ананьєв (рис. 1).

Для розвитку особистісного потенціалу у всіх сферах розвитку підлітків скаутські об'єднання пропонують різні види діяльності та комплекси спеціалізованих вмінь та навиків, які стосуються сфер розвитку особистості.

Так, наприклад, у Всеукраїнській молодіжній громадській організації «Національна Організація Скаутів України» пропонується різноманітний вибір комплексу вмінь, які охоплюють декілька сфер розвитку особистості. Це вміння з різних категорій знань, такі як «медик», «знавець безпеки», «добродій», «господарник», «риболов», «знавець вузлів», «топограф», «юний громадянин», «декоратор», «знавець природи», «організатор» та ін.

Ці вміння допомагають підліткам освоювати і вдосконалювати навички з конкретних напрямків, розвивають їх здібності і допомагають у пошуку нових захоплюючих занять. Це сприяє розвитку всіх компонентів особистісного потенціалу і зміцненню самооцінки підлітків.

В повсякденному житті людини, деякі або майже всі сторони нашої особи-

стості діють як єдине ціле. В нашому житті вони переплетені так, що ми не можемо їх роз'єднати, вони впливають один на одного і разом вони визначають те, якими людьми ми є. Скаутські об'єднання допомагають підліткам на етапі розвитку їх ідентичності навчитись розрізняти різні сторони своєї особистості та допомагають розвивати всі компоненти особистісного потенціалу. Оскільки особистісний потенціал це те динамічне інтегративне утворення, яке забезпечує успішність процесів адаптації, індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості підлітків.

Список використаних джерел:

1. Дмитриева Н. Психология здоровья личности [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.syntone.ru/library/books/content/5538>.
2. Зараковский Г.М. Психологический потенциал индивида и популяции / Г.М. Зараковский, Г.Б. Степанова // Человек. – №3. – 1998. – С. 50-59.
3. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.–Вип.20. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – 856 с.
4. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. Н.Г. Пянковської. – Вип.21.- м. Кам'янець - Подільський: Аксіома, 2013. 69-70с.
5. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
6. Мохирева Г., Порывкина Т., Собрина Н. Личностный потенциал как условие психологического здоровья подростков» [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://festival.1september.ru/articles/629893/>
7. Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf
8. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки [Текст] : Науковий журнал. № 5 / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є. І. Коваленко. - Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. - 229 с.
9. Справочное пособие для лидеров возрастной группы скаутов: Методическое пособие. - Краснокаменка: Региональное Бюро Евразии Всемирного Скаутского Бюро, 2004. – 245с.
10. Дмитриева Н. Психология здоровья личности [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.syntone.ru/library/books/content/5538>.

СЕНЬОВСЬКА Н.Л.,

кандидат педагогічних наук,
викладач, кафедра педагогіки,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено суть феномена професійної саморегуляції вчителя. Зазначено, що формування професійної саморегуляції педагога є інноваційною технологією навчання. Описано основні шляхи її розвитку в процесі підготовки майбутніх учителів (методи опонування, дискусії, ілюстрування, відеометод, релаксаційно-дихальну гімнастику, м'язову релаксацію, автогенне тренування, метод створення установки, самопереконавання, самонаказ, відключення, переключення, відволікання, фізичне навантаження, психокорекції, мовну розрядку, метод дидактичної гри, метод конкретних педагогічних ситуацій).

Ключові слова: професійна саморегуляція вчителя, технологія навчання, методи формування професійної саморегуляції педагога.

В статье отражена суть феномена профессиональной саморегуляции учителя. Отмечено, что формирование профессиональной саморегуляции педагога является инновационной технологией учебы. Описаны основные пути ее развития в процессе подготовки будущих учителей (методы оппонирования, дискуссии, иллюстрирования, видеометод, релаксационно-дыхательную гимнастику, мышечную релаксацию, автогенную тренировку, метод создания установки, самоубеждение, самоприказ, отключение, переключение, отвлечение, физическую нагрузку, психокоррекцию, языковую разрядку, метод дидактичной игры, метод конкретных педагогических ситуаций).

Ключевые слова: профессиональная саморегуляция учителя,

технология учебы, методы формирования профессиональной саморегуляции педагога.

Essence of phenomenon of professional self-regulation of teacher is reflected in the article. It is marked that forming of professional self-regulation of teacher is innovative technology of studies. The basic ways of her development are described in the process of preparation of future teachers (methods of opposing, discussion, illustrating, videomethod, relaxation-respiratory gymnastics, muscular relaxation, autogenously training, method of creation of setting, self- persuasion, self- order, disconnecting, switching, distraction, physical activity, psychical correction, language discharging, method of didactics game, method of concrete pedagogical situations).

Key words: *professional self-regulation of teaches, technology of studies, methods of forming of professional self-regulation of teacher.*

Сучасне українське суспільство переживає непростий період самоусвідомлення і боротьби за власну ідентичність. Природно, що усі зміни негайно відображаються в освітній системі, адже діти та молодь – чи не найсприйнятливіші до глобальних емоційних зрушень у соціумі. У таких умовах особливо важливо мудро і вчасно здійснювати відповідну виховну роботу. Тому підготовка учителів, здатних оперативнo й адекватно реагувати на будь-які трансформації (соціальні, політичні, економічні тощо) є нагальною потребою часу. Важливий аспект цієї діяльності – формування професійної саморегуляції майбутніх педагогів.

Професійну саморегуляцію вчителя можна визначити як його інтегративну особистісну професійну характеристику, котра передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації.

Проблему формування навичок саморегуляції педагога як механізмів самопізнання у процесі фахової діяльності досліджували Н. Кузьміна [2, с. 2-30], Д. Ніколаєнко [3, с. 174-179], В. Сластьонін [5, с. 15-26]. Е. Бондаревська [1, с. 29-36] наголошувала, що саморегуляційні процеси впливають на формування педагогічного такту. ПСРВ (професійна саморегуляція вчителя) містить і вміння керувати системами організму за допомогою активних вольових процесів, і суто інтелектуальні дії (прийняття рішень у звичних та нестандартних умовах), і моральні вчинки. Розглядаючи систему саморегуляції педагогічної діяльності вчителя, В. Чайка [6] виділив дві її взаємозалежні сутнісні складові: саморегуляцію особистості та саморегуляцію діяльності.

Однак дослідження науковця акцентує на тому, що саморегуляція є саме діяльністю. «У зв'язку з тим, що саморегуляцію можна віднести до особливо-го виду діяльності, при аналізі її структури доцільно враховувати основні елементи діяльності: мету, мотиви, способи досягнення мети, результат. Ці компоненти властиві будь-якому виду діяльності, а в саморегуляції вони здобувають свою специфіку» [6, с. 61]. Учений зазначає, що саморегуляція педагогічної діяльності є цілісною інтегральною характеристикою фахівця. Відповідно, вона поєднує в собі необхідний обсяг психолого-педагогічних знань, переконання і волю, «відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вчителя зі змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог» [6, с. 223]. Таким чином, саморегуляція педагогічної діяльності ґрунтується на предметних діях учителя. А професійна саморегуляція вчителя – на його вчинках, особистісній саморегуляції.

Мета статті – охарактеризувати особливості формування професійної саморегуляції педагога та проаналізувати основні шляхи її розвитку в процесі підготовки майбутніх учителів.

Система підготовки педагогів до професійної саморегуляції містить цілий комплекс компонентів: мотиваційний, змістовий, технологічний та емоційно-вольовий. Найважливішим в аспекті впровадження є, безумовно, третій. Оскільки педагогічна технологія містить перш за все елементи, що допомагають досягти запланованого результату, методи можна назвати її ключовими компонентами. Підготовка майбутніх учителів до ПСРВ є інноваційною технологією [4, с. 66-75]. Відповідно, вона передбачає активну діяльність студента, який є суб'єктом навчального процесу поряд із викладачем. І, отже, застосування інноваційних методів навчання.

Метод опонування використовувався під час семінарських занять. Кожному доповідачу призначали опонента, завданням якого було ставити запитання, використовуючи інформацію із основної та додаткової літератури, мережі Internet та ін. Це давало можливість студентам продемонструвати власні знання, уміння вибирати головне, відповідати по суті, використовувати різні джерела інформації, знаходити вихід у ситуаціях, коли дати відповідь складно тощо.

Дискусія передбачала обмін поглядами з окремих проблем ПСРВ з метою набуття нових знань, зміцнення власної думки, формування вміння її відстоювати. Важливо було не перетворити її у псевдообговорення, псевдопошук тих завдань, які відомі викладачеві. Докладалися зусилля, аби зробити дискусію проблемною. У світовій педагогіці існує низка прийомів організації обміну думок, що є згорнутими формами дискусії. До них належать: «круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «дебати», «засідання суду»

тощо. Участь у дискусіях давала можливість студентам виробити власну оцінку різних аспектів ПСРВ, свої судження.

Ілюстрування та відеометод дали можливість полегшити сприймання навчального матеріалу, сприяли формуванню конкретних уявлень, точних понять. Особливо ефективно застосовувалися комп'ютерні презентації (наприклад, для полегшення засвоєння інформації про показники, характеристики саморегуляції), перегляд фрагментів уроків із їхнім подальшим аналізом.

Особливо актуальним для формування ПСРВ було застосування різноманітних практичних методів (*вправ, рольових ігор, методу конкретних педагогічних ситуацій*). Вони передбачали планомірне, організоване, повторне виконання дій з метою формування навичок професійної саморегуляції педагога.

Релаксaційно-дихальна гімнастика полягала у вирівнюванні дихання, яке під час стресу стає поверхневим, і тому нестача кисню утруднює вихід із несприятливого стану. Наприклад, було змодельовано ситуацію, коли студентам несподівано запропонували написати складну контрольну. Хто бажав, міг присвятити кілька хвилин дихальним вправам. Згодом вони зазначали, що це дало їм змогу «оговтатися» і налаштуватися на плідну працю.

М'язова релаксація (розслаблення) – курс систематичного тренування довільного розслаблення різних груп м'язів, яке допомагає уникнути дистресу. Застосування методу досягало результату (ефекту заспокоєння, відновлення чи активізації). Узагальнюючи ці вправи, можна сказати, що всі вони містять елементи, які сприяють заспокоєнню: зручно розташуватися, уявити щось приємне, монотонно дихати, говорити. Адже суть релаксації полягає в тому, що будь-яка напруга – це напруга тіла. Воно виступає барометром для мозку подібно до системи раннього реагування. Чим раніше виявляється сигнал небажаної напруги, тим легше він усувається.

Автогенне тренування – система вправ, що скерована на свідоме застосування людиною різних засобів психологічного впливу на власний організм і нервову систему з метою їхньої релаксації або активізації. Цей метод включав вправи, спрямовані на керування увагою, довільне володіння чуттєвими образами, словесні самоінструкції, вольове регулювання тону м'язів і керування ритмікою подиху. Наголошувалося, що всі ці засоби психологічного впливу людини на власний організм використовуються комплексно. Основний спосіб – самонавіювання (процес навіювання, що адресований самому собі і здійснюється шляхом багаторазового повторення визначеної словесної формули). Використання прийомів автотренінгу дало можливість студентам цілеспрямовано змінити настрій, самопочуття, ставлення до діяльності. Спочатку автогенне тренування займало приблизно 30 хвилин, потім – 10–15. Деякі

студенти додатково повторювали формули одразу після сну чи по дорозі до школи (під час проходження педагогічної практики). Система автогенного тренування корисна педагогам, які мають велике навантаження й зіштовхуються в житті з індивідуальними проблемами, що стосуються їхнього психофізіологічного стану, працездатності та здоров'я.

Метод створення установки – формування готовності до певної активності, яка залежить від наявності потреби і об'єктивної ситуації її задоволення. Під час проходження педагогічної практики студентам пропонувалося приймати та свідомо утримувати установки на доброзичливість, увагу, любов до дітей тощо. Виявилось, що вибрати формулу, яка б ідеально підходила кожному, непросто. Довелося працювати із кожним окремо, враховувати індивідуальні особливості. Так, для «волелюбних», які не терплять ніяких директив і наказів, текст підбирався у формі переконання. У формули для емоційних студентів необхідно було ввести «яскраві» прикметники. Якщо ж майбутній педагог – людина стримана й у той же час енергійна, установка «звучала» як короткий та різкий наказ. Студентам, які керуються тільки власними поглядами та досвідом, підбиралася формула, котра починалася словами «Я хочу», «Я повинен», «Мені подобається», «Я люблю». А тим, хто орієнтується на громадську думку – «Усі люди сприймають мене як людину», «Усі, хто мене знає, ставляться до мене як до людини». Метод створення установки особливо активно використовували студенти-практиканти. Приклади «найдієвіших» формул: «Я людина смілива й упевнена в собі. Я все вмію, усе можу й нічого не боюсь», «Я люблю своїх учнів. Я завжди радію зустрічам із ними. Я завжди відкрита до діалогу з моїми учнями», «Я радісно йду до школи. Я дуже люблю роботу вчителя. Вона приносить мені насолоду, наповнює моє життя радістю постійних перемог і великим змістом», «Я хочу бути спокійною і врівноваженою. Я хочу бути впевненою у собі».

Самопереконання являє собою інтелектуальну дію, за допомогою якої зменшується тривога, емоційна напруженість, що дозволяє переключитися безпосередньо на вирішення проблеми, виконання завдання. На лабораторно-практичних заняттях наголошувалося, що процес самопереконання починається з підбору фактів, які доводять правильність власної позиції. Потім формулюються конкретні висновки-твердження. Підсумком є або самонаказ, або формується установка. Успіх самопереконання залежить від якостей особистості (цілеспрямованість, впевненість у собі та ін.), реального позитивного досвіду самопереконання, правильного вибору переконувальних факторів.

Самонаказ виражається в чіткій, короткій вказівці самому собі порядку подальших дій або реакцій. Студентам наголошувалося, що текст самонаказу повинен бути висловлений упевнено, твердо, не містити сумнівів щодо успіху його виконання.

Відключення припускає повне блокування у свідомості дратівливого чи негативного образу, рис характеру, особливостей поведінки. Вони цілеспрямовано «забуваються» на якийсь час. Для цього майбутнім учителям пропонувалося використати прийом розосередження. Він передбачає хаотичне розглядання навколишніх предметів, без зупинки на якомусь із них. Потім ці дії повторюються із заплющеними очима, в уяві.

Переключення полягає в переході на діяльність, що зумовлює позитивні емоції або нейтралізує негативно діючу енергію. Студенти застосовували цілий спектр індивідуально обраних способів: спів, слухання музики, окремі види господарської діяльності, рухову активність (ходу, біг та ін.), математичний рахунок тощо.

Майбутні педагоги успішно використовували метод *відволікання* – уявне перенесення себе в ситуацію затишку, комфорту, тобто в ту обстановку або діяльність, у якій почувалися спокійно і захищено.

Найбільш ефективним та оперативним засобом виходу із критичної ситуації студенти назвали *фізичне навантаження*, під час якого використовуються фізичні вправи, спортивні ігри, фізична праця. Вони спрямовують надлишкову енергію у безпечне для організму русло. Зверталася увага студентів на те, що цей метод вважається одним із різновидів переключення, окремо виділяється через надзвичайну ефективність та засоби використання (фізіологічні, а не психічні).

Психокорекція – метод, який передбачає активний психолого-педагогічний вплив, спрямований на усунення відхилень в особистісному й професійному розвитку, гармонізацію особистості та міжособистісних стосунків. Розрізняють вплив на пізнавальні компоненти саморегуляції (ретроспективний аналіз подій, що передували розвитку критичної ситуації) та розвиток так званих контролюючих емоцій – радості, сорому тощо, а також формування адекватної реакції на психотравмуючі моменти педагогічної діяльності. Психокорекційна робота потребує від викладача педагогічного такту, теоретичної та практичної підготовки. Психокорекція здійснювалася у формі тренінгів. Заняття дали можливість студентам усвідомити та реалізувати свій потенціал особистісного й інтелектуального розвитку, підвищити рівень самосвідомості. Широко використовувалися міні-лекції, презентації, дискусії, мозковий штурм, рольова гра, а також елементи імпровізації життєвих ситуацій, призначені для більш повного розкриття внутрішнього світу людини. Тренінги також сприяли виробленню в майбутніх учителів професійних комунікативних умінь. Помітні зміни відбувалися в межах усіх чотирьох компонентів ПСРВ – мотиваційного (цінності, мотиви), рефлексивного (знання, досвід), емоційно-вольового (самовладання, настрої) та діяльнісного (навички, вміння). Кожен етап тренінгу передбачав застосування специфічних вправ: «роз-

минка» – привітання, знайомство, очікування, об'єднання, рухавки. «Основна частина» – інтерактивні методи, вправи на оцінку групових процесів, стану розвитку групи, рухавки. «Розрядка» – вправи на рефлексію та відновлення сил учасників, прощання.

Мовна розрядка – спілкування з друзями, близькими, самим собою, яке допомагає звільнитися від негативних переживань, виразити їх у словесній формі. У цьому процесі можливе результативне вирішення проблеми або звільнення від неї шляхом «перекладання» на реального співрозмовника. На заняттях наголошувалося, що мовна розрядка дає можливість здійснювати соціально-психологічну підтримку вчителя. Її мета – допомагати у формуванні професійних якостей, умінь і навичок, спрямованих на збереження емоційних резервів та підвищення адаптації до напружених ситуацій у діяльності.

Метод дидактичної гри полягає у програванні педагогом із позицій іншого суб'єкта різних умов і ситуацій професійної діяльності. Студенти виконували ролі таких людей, якими б їм хотілося бути. У процесі експериментальної роботи використовувалися різні види дидактичних ігор: ділова гра (націлена на вирішення професійно-педагогічних та навчальних завдань), рольова гра (сприяє особистісному зростанню, орієнтує на саморозвиток і самопізнання), розбір інцидентів. Всі вони імітували реальні життєві ситуації, які вимагали застосування саморегуляційних умінь. Попередньо викладач формулював проблему, яку мала ілюструвати гра, визначав тему та мету. Разом зі студентами розподілялися ролі (учасники, спостерігачі, ведучий). Якщо необхідно, переставлялися меблі або роздавався реквізит (поки учасники готуються). Увага приділялася і «відходу» від ролей – проводилося детальне обговорення.

Метод конкретних педагогічних ситуацій сприяв формуванню фахових умінь і навичок за активної співпраці викладача й студента, дав можливість врахувати їхні здібності та потреби, висловитися до кінця, виявити індивідуальність, творче мислення, застосувати життєвий досвід, приймати оптимальні рішення. Найчастіше застосовувалися педагогічні ситуації, які можна умовно поділити на два типи: ті, що мають відношення до виховної роботи; ті, котрі стосуються навчальної діяльності учнів. Класифікація, звісно, відносна і потребує доопрацювання, але завдяки їй легше зорієнтуватися, які ситуації доцільно розглядати під час вивчення окремих модулів та конкретних тем. Варто зазначити, що більшість використаних ситуацій взяті із звітів про проходження педагогічної практики студентами V курсу філологічного факультету ТНПУ імені В. Гнатюка (2008–2009 н. р.).

Таким чином, формування професійної саморегуляції педагога є інноваційною технологією навчання, котра потребує застосування комплексу методів (опонування, дискусія, ілюстрування, відеометод, релаксаційно-дихальна

гімнастика, м'язова релаксація, автогенне тренування, метод створення установки, само переконання, само наказ, відключення, переключення, відволікання, фізичне навантаження, психокорекція, мовна розрядка, метод дидактичної гри, метод конкретних педагогічних ситуацій).

Дослідження не висчерпує усіх аспектів розв'язання проблеми формування ПСРВ. Подальших наукових пошуків потребує обґрунтування індивідуальних особливостей та умов формування професійної саморегуляції педагога, з'ясування способів її розвитку в системі методичної роботи школи, післядипломної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 29–36.
2. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
3. Ніколенко Д. Ф. Психологія педагогічної діяльності і особистості вчителя. Взаємини вчителя з учнями / Д. Ф. Ніколаєнко // Педагогічна психологія : навч. посіб. / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К., 1991. – С. 174–179.
4. Сеньовська Н. Професійна саморегуляція вчителя: проблеми і шляхи розвитку : монографія / Н. Сеньовська ; за ред. В. Чайки. – Тернопіль: КІЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2014. – 260 с.
5. Сластенин В. А. Профессиональное самосознание учителя / В. А. Сластенин, А. И. Шутенко // Магистр. – 1995. – № 3. – С. 15–26.
6. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / В. Чайка ; за ред. Г. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 275 с.

СЕРГЕЄВА В.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки,
Східноєвропейський національний
університет
імені Лесі Українки,
м. Луцьк

ПИТАННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ТА ВЗАЄМООБУМОВЛЕНOSTІ КАТЕГОРІЙ «ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ» І «ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ»

У статті піднімається актуальне питання педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії, розглядаються сучасні підходи щодо співвіднесення цих категорій; визначено їх сутність як специфічних форм взаємовідносин суб'єктів педагогічної діяльності (система «вчитель-учні»); окреслено виховні й розвиваючі можливості спілкування; обгрунтовано специфіку, суттєві риси, функції, характер взаємодії; в цілому спілкування розглядається як умова взаємодії, як система виховних ситуацій, як власне взаємодія, в процесі якої здійснюється вплив однієї із взаємодіючих систем на іншу, що дозволяє розглядати категорії «педагогічне спілкування» і «педагогічна взаємодія» у контексті співвідношення та взаємообумовленості; зазначено умови й параметри діяльності вчителя, які сприятимуть підвищенню ефективності педагогічної взаємодії і розвитку особистості учня.

Ключові слова: педагогічне спілкування, педагогічна взаємодія, співвідношення, взаємообумовленість, педагогічна діяльність, система «вчитель-учні».

В статье поднимается актуальный вопрос педагогического общения и педагогического взаимодействия, рассматриваются современные подходы к соотношению этих категорий; определена их сущность как специфических форм взаимоотношений субъектов педагогической деятельности (система «учитель – ученики»); очерчено воспитательные и развивающие возможности общения; обосновано специфику, существенные черты, функции, характер взаимодействия; в

целом общение рассматривается как условие взаимодействия, как система воспитательных ситуаций, как собственно взаимодействие, в процессе которого происходит влияние одной из взаимодействующих сторон на другую, что позволяет рассматривать категории «педагогическое общение» и «педагогическое взаимодействие» в контексте соотношения и взаимообусловленности; определены условия и параметры деятельности учителя, которые будут способствовать повышению эффективности педагогического взаимодействия и развитию личности ученика.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, соотношение, взаимообусловленность, педагогическая деятельность, система «учитель –ученики».

The article deals with the topical issue of pedagogical communication and pedagogical interaction, discusses current approaches to the correlation of these categories. It is determined their identity as a specific form of relations of the subjects of pedagogical activity (system "teacher-student"); defined educational and developmental possibilities of communication; justified the specificity, essential features, functions and character of the interaction. Generally communication is considered as a condition of interaction, as a system of educational situations, that is properly interaction, during which one interacting system influences to another, that allows to consider the category of pedagogical communication and pedagogical interaction in the context of correlation and interdependence. The article details the conditions and parameters of activity of teacher, which improving the efficiency of pedagogical interaction and development the personality of pupil.

Key words: pedagogical communication, pedagogical interaction, correlation, interdependence, pedagogical activity, system "teacher-student"

Постановка проблеми. Апріорі нової системи освіти – гуманізм та загальнолюдські цінності, визнання особистості кожної дитини, підвищення ролі гуманітарних знань. Відтак, і вчені, і вчителі-новатори шкільної практики ведуть інтенсивний пошук нової олюдненої виховної парадигми.

Головною умовою, яка забезпечує реалізацію знань про особистість є активна суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у постійному розвитку, за якої взаємини педагога з вихованцями будуються за схемою «особистість-особистість». При цьому вчитель намагається будувати відносини з

дітьми так, щоб не блокувати їх самодіяльність, критичність, творчість, а заохочувати їхню ініціативу, активізувати їх творчий потенціал.

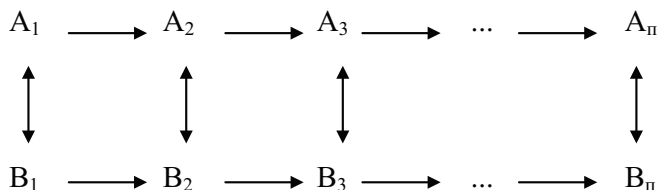
Аналіз досліджень і публікацій. До проблеми педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії звертались видатні педагоги минулого – К.Ушинський, В.Фльоров, С.Русова, П.Блонський, Г.Челпанов, Е.Звягінцев, М.Рудницький, Т.Шацький, В.Сухомлинський. Гуманістичні ідеї і орієнтири, що ґрунтуються на повазі до особистості дитини, на піклуванні про її розвиток – основний вектор сучасних досліджень в педагогіці. Відтак, питання педагогічного спілкування, педагогічного співробітництва, діалогу, взаємодії стали предметом досліджень багатьох науковців. Дослідники розглядають різні аспекти цих процесів: особливості педагогічного спілкування (С.Кондратьєва, Ю.Кулюткін, Б.Паригін, Г.Сухобська); розвиток спілкування дітей і дорослих та його вплив на особистість дитини (О.Запорожець, Л.Виготський, М.Леонтьєв, О.Бодальов, Н.Волкова, М.Лісіна); мотиваційну сферу спілкування дітей (А.Рузьська, В.Котирло, Л.Проколієнко); педагогіку взаємодії (А.Белкін, О.Глузман, С.Вітвицька, І.Зимова, Л.Коваль, Є.Коротаєва); педагогіку співробітництва (А.Донцов, М.Касьяненко, Х.Лийметс, А.Петровський, Д.Фельдштейн, С.Якобсон); педагогіку підтримки (О.Газман, Н.Михайлова, С.Юсфін); техніку педагогічного спілкування (В.Кан-Калик, Н.Ольшанська); майстерність педагогічного спілкування і взаємодії (І.Зязюн, Н.Островерхова); взаємодію в колективі (О.Киричук), культуру взаємин і культуру педагогічного спілкування (В.Грехньов, О.Кириченко, С.Петеріна), психологію спілкування (О.Бодальов, М.Кузьміна, О.Леонтьєв, Б.Ломов), психологію професійної комунікації (Л.Орбан-Лембрик) тощо.

Формулювання цілей статті. Мета написання статті визначається необхідністю проаналізувати різні підходи до категорій «педагогічне спілкування» та «педагогічна взаємодія», конкретизувати їх науково-педагогічне визначення, співвідношення та взаємообумовленість.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науці щодо співвіднесення категорій «спілкування» і «взаємодія» можна знайти різні підходи.

В.Максакова стверджує, що розгляд категорії «взаємодія» передбачає тлумачення того, що є «матеріальним середовищем цієї взаємодії», а саме – педагогічного спілкування [5]. Б.Ломов, визначаючи сутність спілкування, кваліфікує його як взаємодію в «суб'єкт-суб'єктній системі», як специфічну форму взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодію суб'єктів [10]. Психолог О.Леонтьєв, відносить спілкування до необхідних умов здійснення взаємодії [4]. Б.Паригін розглядає спілкування як «процес, який може одночасно виступати і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як відношення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного...» [7]. Відомий сучасний педагог І.Зязюн розглядає професійне педа-

гогічне спілкування як комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків [8]. А.О.Киричук зазначає, що елементи системи спілкування (А і В) у процесі взаємодії перебувають у взаємній постійній зміні, коли зміна (вплив) одного елемента викликає зміну (вплив) іншого при збереженні властивостей цілісності всього утворення. Схематично цей процес можна змодельовати так:



де під впливом взаємодії елементи системи (А і В) перебувають у постійній зміні [3].

Педагогічне спілкування і педагогічна взаємодія є важливими складовими навчально-виховного процесу, і обійтися без їх вивчення для подальшого розвитку педагогічної теорії й практики неможливо. Тому перш за все виникає необхідність в уточненні понять «педагогічне спілкування» та «педагогічна взаємодія».

Проблема спілкування є однією з глобальних проблем певного кола наук, зокрема і освітньої галузі, адже навчально-виховна діяльність тісно пов'язана із спілкуванням. Порушення ж спілкування з дорослими (однолітками) обов'язково впливає і на характер поведінки у навчальному закладі.

В категорії «спілкування» можна виділити багато аспектів. Філософський аспект спілкування зв'язаний з розумінням соціального статусу суб'єктів спілкування. За останні роки вчені-філософи розширили дослідження ролі й значення спілкування у формуванні особистості та її життєдіяльності у суспільстві, яке соціалізує та індивідуалізує вплив спілкування на взаємозбагачення людей, прилучення їх до моральних та інших цінностей тощо (В. Афанасьєв, М.Каган, Г.Смирнов, Г.Філонов, Л.Терент'єв, В. Тисленко). Теоретичні положення і висновки вчених-філософів плідно використовуються у дослідженнях педагогів і психологів.

Аналіз літературних джерел свідчить, що в педагогічній й психологічній науці і досі не склався єдиний підхід до розуміння педагогічного спілкування. Характеризуючи його специфіку і визначаючи суттєві риси, автори ґрунтуються на різних методологічних позиціях.

Загалом *педагогічне спілкування* кваліфікується як складний і багатоплановий процес установлення і позитивного розвитку контактів між учасника-

ми навчально-виховної діяльності. Так, О.Бодальов визначає спілкування в педагогічній діяльності як «взаємодію двох чи більше людей, яка полягає в обміні між ними інформацією пізнавального чи афективно-оцінного характеру» [1]. Підкреслюючи значущість дидактично-виховних функцій педагогічного спілкування, О.Леонтьєв зауважує, що оптимальне педагогічне спілкування педагогів з вихованцями в процесі навчання створює найкращі умови для розвитку мотивації дітей і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості дитини, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічних бар'єрів), гарантує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дає змогу максимально використовувати в навчальному процесі особистісні прояви педагога-вихователя [4]. В.Грехньов вважає доцільним наступне визначення: «педагогічне спілкування - це особливий вид спілкування як діяльності, в основі якої є суб'єкт - суб'єктне відношення, яке реалізується в спеціально організованих умовах» [2, с. 38].

Отже, спілкування в педагогічній діяльності розглядається, по-перше, як засіб вирішення навчальних завдань, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу, по-третє, як спосіб ефективної організації взаємостосунків учителя і дітей.

Слід зазначити, що незважаючи на різноманітність підходів, для всіх досліджень спільним є розуміння педагогічного спілкування як особливого виду діяльності, під час якого здійснюється взаємодія педагога з учнями.

Спільним є також визнання творчого характеру педагогічного спілкування, яке не виключає в той же час оволодіння певними методами і прийомами техніки спілкування. Проте, варто наголосити, що останнім часом в педагогічній науці досить поширеною є думка про те, що техніці спілкування, вмінню встановити контакт доцільно і потрібно навчати. Найбільш повно ці питання розглянуті в працях В.Кан-Калика.

В педагогічній літературі категорія «взаємодія» вживається відносно нещодавно, хоча вона має довгу історію в надрах філософії. Як філософська категорія «взаємодія» відображає найбільш загальну форму руху і розвитку, процес взаємовпливу суб'єктів. Взаємодія визначає структуру будь-якої системи, якості, які притаманні її процесам, і виявляється насамперед у цілеспрямованих зв'язках, у взаємообумовленості явищ. У такий спосіб категорію «взаємодія» було проаналізовано німецькими філософами (Г.Зіммель, М.Вебер, Г.Ріккерт, К.Манхейм, Х.Фрайер). Цей аналіз свідчить про те, що взаємодію як реальне явище можна розглядати лише тоді, коли існують певні ознаки: одночасність існування об'єктів, двобічність зв'язків, взаємообумовленість у змінах сторін, внутрішня самоактивність об'єктів.

Таким чином, взаємодія - це процес, який відбувається принаймні між

двома сторонами у певному відрізку часу, коли зміна стану системи відбувається не лише узгоджено, а і взаємообумовлено.

В психологічному аспекті категорія «взаємодія» розглядається у двох значеннях. В широкому - це випадковий або запланований тривалий або короточасний вербальний або невербальний особливий контакт двох і більше людей, який має наслідком взаємозміни у поведінці, діяльності та відношеннях. У вузькому - це система взаємообумовлених індивідуальних дій, які пов'язані циклічною причинною залежністю, де поведінка кожного із учасників виступає і стимулом, і реакцією на поведінку інших.

Широке трактування використовується для позначення безпосереднього взаємозв'язку індивідів, вузьке - для позначення засобу реалізації спеціальної діяльності.

Усвідомлення важливості й необхідності цієї категорії щодо аналізу педагогічних явищ, нам вважається, було підготовлено, з одного боку, практичною ситуацією, пов'язаною з розширенням об'єму освіти, з намаганням підвищити ефективність навчальної і виховної діяльності, з критикою щодо одностороннього трактування учня лише як об'єкту педагогічного впливу. З іншого боку, звернення до категорії «взаємодія» було викликане розвитком соціально-психологічних досліджень, зокрема, досліджень, пов'язаних з проблемою спілкування і проблемою соціально-психологічного підходу до процесів виховання і навчання.

В найбільш загальному розумінні під *педагогічною взаємодією* психологи і педагоги (О.Бодальов, О.Леонтьєв, Х.Лійметс, Б.Ломов, М.Обозов та інші) розуміють систему педагогічно спрямованих взаємозумовлених дій, де кожна дія однієї сторони викликає відповідну дію іншої. Кінцевим результатом такого обміну є вироблення певної єдиної системи спільних уявлень як основи для спільних дій.

У рамках питання, що розглядається, серед багатьох систем, які досліджуються в сучасній педагогічній науці (колектив-особистість, школа-сім'я-особистість, особистість-оточуюче середовище та багато інших), найбільше нас цікавить система «вчитель-учні» як така, що має необмежені і недостатньо вивчені можливості щодо безпосереднього впливу на особистість, відтак і щодо реалізації педагогічної взаємодії. Характеристики оточуючого середовища названої системи ми розглядаємо з точки зору їх значущості для особистості в процесі реальної життєдіяльності. Зв'язок між елементами системи пов'язаний із взаємообумовленістю самого існування цієї системи - існування окремих її елементів. У системі «вчитель-учні» структура процесу взаємодії пов'язана із конкретною виховною ситуацією, але завжди існують первинні, основні, спільні елементи взаємодії. Так, на думку науковця М.Подберезького, педагогічна взаємодія характеризується як загальними властивостями або

ознаками взаємодії в цілому, так і специфічними, які відповідають сфері реалізації. Дослідник вважає, що педагогічна взаємодія супроводжується певною специфічною енергією, яка виявляється з боку учасників та неможлива без процесів впливу; відображається у вчинках та поведінці дітей і дорослих та базується на конкретних навчальних діях [9, с.31].

Структуру педагогічної взаємодії в системі «учитель-учні» можна визначити на основі етапів її здійснення. А саме: 1) усвідомлення проблеми і мети; 2) сприйняття партнера по взаємодії; 3) прийняття рішення; 4) активі комунікативної діяльності та поведінки.

Психолог М.Обозов визначає, що будь-яка взаємодія людей починається із розподілу функцій – без цього неможливе існування групи як єдиного цілого, як системи. Функції взаємодії визначаються тим, що окремо досягнення спільної мети неможливе. Вони ґрунтуються на взаємному урахуванні можливостей, які сприяють взаємодії, та взаємній згоді і домовленості щодо керівництва взаємодією. Керівництво, з одного боку, чимось обмежує свободу дій кожного, але з іншого, дає можливість більш повно виявити себе у загальній справі [6].

При визначенні структури і функціонального змісту педагогічної взаємодії в системі «педагог-учні» доречно виділити три основні її *функції*, що забезпечують формування особистості: 1. конструктивну; 2. допоміжну; 3. комунікативну.

Конструктивна функція полягає у здійсненні активного впливу на особистість учня в спільній діяльності; допоміжна – у створенні відповідних умов; комунікативна – у забезпеченні необхідною інформацією.

Педагогічна взаємодія як об'єктивна категорія і важлива складова освітньо-виховного процесу передбачає такі характеристики, як зміст, характер, організація (процесуальність). На основі проведеного теоретичного аналізу, під *змістом* педагогічної взаємодії ми розуміємо внутрішній контакт між вчителем і вихованцями, своєрідний підтекст їх стосунків, характер особистісних зв'язків, в основі яких лежить розуміння учнем мотивів, вчинків і вимог учителя. *Характер* взаємодії безпосередньо залежить від уміння вчителя проникнути у внутрішній світ своїх вихованців, зрозуміти тонкі рухи душі дитини. Лише таке глибоке знання особистості стає надійною основою для вироблення правильної стратегії педагогічної взаємодії. *Організація* передбачає упорядкування зв'язків, вибір таких взаємних позицій суб'єктів, за яких кожна сторона могла б в повній мірі реалізувати свої творчі здібності, можливості та інтереси.

У процесі взаємодії особлива роль належить вчителю. Саме вчитель створює атмосферу, яка може надихати учня або руйнувати його впевненість у своїх силах, заохочувати або пригнічувати його, розвивати або гальмувати

його творчі можливості. Творча діяльність учнів завжди опосередковується творчою педагогічною діяльністю вчителя.

Згідно психолого-педагогічних досліджень відомо, що від якості спілкування, обраного стилю спілкування, залежать не лише академічні успіхи учня й професійні досягнення учителя, а й фізичне та моральне здоров'я, ставлення до світу, до самого себе, швидкість і якість розвитку особистості. Діє і зворотна залежність: продуктивність діяльності, її творча і гуманістична наповнюваність багато в чому визначає особливості спілкування людини з навколишнім світом, взаємостосунки з іншими людьми. Доречно наголосити, що справжня особистісна гармонія людини починається саме із розуміння людьми одне одного, і тому спілкування, а надто взаємодія учителя й учнів, батьків і дітей розглядається як перша й найважливіша сходинка до духовності, моральності, гуманістичної спрямованості особистості.

Сучасні психологи (Д.Аткінсон, Р.Бернст, Дж. Джанпольський, І.Конн, К.Роджерс та ін.) знайшли ґрунтовні аргументи щодо суттєвого впливу спілкування на емоційну та інтелектуальну сфери дитини, становлення її як особистості в цілому. Наприклад, збільшення кількості дітей з високим рівнем тривожності, що веде до хронічних неврозів, емоційної і соціальної пасивності, зумовлене, головним чином, низькою якістю міжособистісних відносин у системах «учитель-учень», «батьки-дитина», «учень-учень». Нагнітання негативних оцінок, постійна критика на уроках та поза ними, загроза моральному й фізичному благополуччю маленької дитини, похмурі обличчя і похмурі слова дорослих не творять, а спотворюють тендітну психологічну та моральну конституцію дітей.

На нашу думку, плануючи взаємодію з учнями, вчитель повинен обмірковувати не лише її зміст, а й засоби спілкування (вербальні й невербальні), особливості мовлення, постави, жестів, словесної й технічної акцентуації тощо. Важливо, щоб у спільній діяльності способи взаємодії були адекватні особистісним особливостям тих, хто навчається, обставинам спілкування. Така організація взаємодії сприяє установленню стосунків взаєморозуміння, взаємодовіри, взаємоповаги між учасниками спілкування. Довіра, співпраця, критичне ставлення учителя як до інших, так і до себе, особиста відданість інтересам дітей – це найсприятливіші умови для розвитку особистості дитини, що мають визначати структуру педагогічної взаємодії.

Отже, педагогічно доцільний варіант взаємодії в системі «учитель – учні» повинен характеризуватися такими показниками як: 1. зацікавленість учителя в продуктивному контакті з учнями; 2. здатність до самовизначення, вибору ефективних форм і змісту педагогічного впливу на учнів; 3. рівень усвідомлення своєї рольової позиції в результатах розвитку особистості тих, хто навчається;

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, оптимальною взаємодією педагога та учня є взаємна «схильність» до спілкування. Ми маємо розглядати спілкування як умову взаємодії, як систему виховних ситуацій, як власне взаємодію, в процесі якої здійснюється вплив однієї із взаємодіючих систем на іншу. А відтак, ми можемо констатувати, що категорії «педагогічне спілкування» і «педагогічна взаємодія» перебувають у взаємозв'язку і можуть розглядатися у контексті співвідношення та взаємообумовленості.

Подальшого детального вивчення потребують питання впливу ефективних форм педагогічної взаємодії на становлення особистості дитини, взаємовідносин учителя з учнями у сучасних соціально-економічних умовах, ролі спілкування у вихованні школярів, технологій розвитку продуктивної педагогічної взаємодії тощо.

Список використаних джерел:

1. Бодалёв А.А. Личность и общение / А.А. Бодалёв / М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
2. Грехнёв В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнёв / - М. : Просвещение, 1990. - 143с.
3. Киричук О.В. Спілкування в колективі як фактор формування особистості учня / О.В. Киричук // Радянська школа. - 1977. - № 1. - С. 23-27.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Леонтьев А.А. / - М. : Знание, 1979. - 47 с.
5. Максакова В.И. Некоторые проблемы взаимодействия учителя и младших школьников. В. кн.: Взаимодействие коллектива и личности в воспитании. Тезисы. /В.И.Максакова / - Таллин : Изд-во Таллинского пединститута, 1979. - С. 58-63.
6. Обозов Н.Н. Психология малых групп и коллективов // Социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.С.Семенова. - Л. : ЛГУ, 1979. - С. 120-138.
7. Парыгин Б.Д. Основы социальной психологической теории / Б.Д. Парыгин / - М. : Мысль, 1971. - 351 с.
8. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. - К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». - 2011. – № 2. – С. 31–36.
10. Проблема общения в психологии / Под. ред. Б.Ф. Ломова. – М. : Наука, 1981. -280 с.

**СИРЦОВ В.К.,
ЗИДРАШКО., Г.А.,
АЛИЕВА Е.Г.,
СИДОРОВА И.В.,
ФЕДОСЕЕВА О.В.,
ТАВРОГ М.Л.,
ВОЛИК А.А.,**

Запорожский государственный
медицинский университет,
Классический частный университет,
г. Запорожье

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Рассмотрена организация самостоятельной работы студентов на кафедре гистологии, цитологии и эмбриологии ЗГМУ.

Ключевые слова: аудиторная самостоятельная работа, вне аудиторная самостоятельная работа, познавательная деятельность, творческая деятельность.

Показана організація самостійної роботи студентів на кафедрі гістології, цитології та ембріології ЗДМУ.

Ключові слова: аудиторна самостійна робота, поза аудиторна самостійна робота, пізнавальна діяльність, творча діяльність.

The organization of independent work of students on department of histology, cytology and embryology of Zaporizhzhya State Medical University.

Key words: lecture hall independent work, outside of lecture hall independent work, cognitive activity, creative activity.

Самостоятельная работа студента является органической частью учебного процесса в Запорожском государственном медицинском университете (ЗГМУ) и играет решающую роль в формировании личности будущего врача, является одним из эффективных способов развития познавательной активности студентов и формировании у них самостоятельности в процессе обучения.

Актуальность исследования. Понятие «самостоятельная работа студентов» различные авторы понимают по-разному: некоторые считают самосто-

тельную работу необходимой стороной, элементом любого метода обучения в ВУЗе; другие относят к ней только самостоятельное изучение материала; третьи трактуют самостоятельную работу как обязанность студентов, предусмотренную учебным планом и характером обучения [1,2,3]. Но все исследователи акцентируют внимание на необходимости уделять ей большое внимание.

Это объясняется несколькими причинами:

- по-первых, любая аудиторная работа включает элемент самостоятельной, поскольку личность усваивает материал всегда сама;
- во-вторых, именно разнообразная самостоятельная работа обеспечивает наиболее высокий уровень усвоения материала – трансформацию;
- в-третьих, только в процессе самостоятельной работы формируется убеждения;
- в-четвертых, самостоятельная работа, которая переходит в самообразование, формирует у студентов такие качества личности и характера как самостоятельность, целеустремленность, сосредоточенность.

В настоящее время существует несколько точек зрения о сущности самостоятельной работы. С одной стороны, она отождествляется с самостоятельной деятельностью и рассматривается в системе лекционных, практических занятий, лабораторных работ и семинаров как восприятие и самостоятельное осмысление студентами информации, которая сообщается преподавателем. С другой стороны, самостоятельная работа считается только та, в ходе которой студент без помощи преподавателя, анализируя и обобщая учебный материал, проверяет свои выводы и полученные результаты [2].

Существует две формы самостоятельной работы студентов: аудиторная и внеаудиторная. Основные виды аудиторной самостоятельной работы такие: консультации, семинары, контрольные работы. Внеаудиторная самостоятельная работа включает значительно больше различных видов деятельности: изучение научной и дополнительной литературы; изучение методических разработок; работа с конспектом лекций; составление таблиц, графиков, схем; самостоятельный поиск информации и др.

Самостоятельная работа студента может быть интерпретирована как умения студента систематизировать, планировать, контролировать и регулировать свою деятельность, свои действия без помощи и контроля со стороны преподавателя. У студентов, которые поступили в ВУЗ, сформировалась собственная система самостоятельной работы. Но методы обучения в высшем учебном заведении значительно отличаются от методов обучения в средней школе.

Необходимо признать, что уровень подготовки студентов-первокурсников к самостоятельной работе очень низкий. Преобладающее большинство из них не умеют слушать и конспектировать лекции: не умеют углубленно работать с книгой; неохотно обращаются к дополнительной литературе; не умеют самостоятельно подбирать литературу; неподготовлены к выступлениям с сообщениями, докладами; не умеют анализировать выступления одноклассников и др.. Особенно небольшой процент составляют те первокурсники, которые могут выполнять такие виды самостоятельной работы как составление тезисов, написание рефератов, поиск необходимой дополнительной литературы. Бывают такие случаи, когда студенты хорошо усваивают некоторые положения лекции или учебного пособия, но не могут раскрыть их сущность, применить их к соответствующей ситуации, к тому или другому конкретному факту действительности.

Многие студенты первых курсов не знают возможностей библиотек, читальных залов, не умеют организовать свою работу, рационально использовать свободное время для обучения. Отсутствие этих учений сразу же негативно отразится на качестве выполнения заданий, на усвоении программного материала по всем учебным дисциплинам. Только четкая организация самостоятельной работы первокурсников будет обеспечивать высокий уровень знаний и умений студентов, качество их профессиональной подготовки. Первокурснику прежде всего необходима система, систематическое усвоение основ наук, необходима жесткая организация своего труда и времени с первого дня, с первой лекции. Именно от этого зависит, сможет ли студент учиться в университете.

Учебная работа в ВУЗе требует от студента самодисциплины, высокой самоорганизованности и самоконтроля. Овладение методами и приемами самостоятельной работы, развитие навыков систематически учиться возможно только в результате кропотливого труда, организации занятий по плану. Студенты должны понимать, что посещение занятий является обязательным. При этом важно не только присутствовать на занятии, но и активно участвовать в нем; внимательно слушать преподавателя, вести необходимые записи, запоминать и усваивать материал.

При работе над планом необходимо сразу же приучать себя к осмыслению текста в целом, а не к механическому разделению его на случайные части. Пункты плана не раскрывают содержания, а лишь называют вопросы, которые рассматриваются. Поэтому наиболее целесообразно формулировать пункты плана в виде именительных предложений, которые были бы лаконичными, сжатыми и выразительными. План составляется в том случае, когда нужно сложить общее представление о тексте. Для усвоения того, о чем говорится в материале, который изучается, нужно найти в нем главное, ведущие мысли и

сформулировать их в виде тезисов, которые являются последовательной формулировкой в утвердительной форме основных теоретических положений.

Более сложной формой овладения материалом является реферат-связное, систематическое изложение проблемы на основе самостоятельного изучения нескольких источников, или одной научной книги, статьи. Подготовка к реферату развивает умение обобщать прочитанное и научно обоснованно его излагать.

Так, слушая лекции, студенты учатся самостоятельно работать, анализировать факты, делать обобщения и научные выводы. Основы знаний закладываются на лекциях, и потому от качества работы студента во время лекции зависит продуктивность других форм учебной деятельности. Первокурсники должны постоянно поддерживать внимание, слушая лекции. Нужно не отвлекаться, учиться волевыми усилиями поддерживать сосредоточенность. Существует несколько рекомендаций по поводу правильного слушания лекций. Прежде всего, это поза слушателя – правильный выбор вертикальной посадки тела способствует сосредоточению внимания, и, наоборот, когда тело расслабляется, тоже самое происходит и с мозгом. Взгляд на лектора тоже должен быть сосредоточенным – так легче слушать. Необходимо распределять свое внимание: слушать, понимать и записывать.

Особенно важный материал студенты учатся конспектировать. Это требует предварительного обдумывания информации для дальнейшего написания, что способствует лучшему усвоению материала. Во время конспектирования лекций рекомендуется придерживаться следующих правил: записи по каждому предмету вести в отдельной тетради; научиться писать четко и быстро: использовать сокращения слов, условные обозначения; каждую главную мысль нужно фиксировать с абзаца; выделять главы, разделы, подчеркивать важные мысли, примеры.

Практические занятия на кафедре проходят параллельно лекционному курсу и имеют большие возможности рациональной связи самостоятельной творческой работы студента и направляющей роли преподавателя. На практических занятиях каждый студент индивидуально выполняет задания, а в случае затруднений получает консультацию преподавателя.

Во время самостоятельной работы на первый план выступают индивидуальные особенности студента, уровень организованности, самодисциплины, от которых в значительной степени зависит успех в обучении. Главным условием продуктивности практических занятий является предварительное ознакомление с теорией, чтение отдельных разделов учебника и усвоение основных положений данной темы.

Основной формой учебной работы студента при подготовке к семинару является самостоятельное изучение первоисточников, учебной и научной

литературы. Кроме обязательного материала также необходимо познакомиться с рекомендованной литературой, составить тезисы, выписать непонятные вопросы и найти на них ответы. На каждый вопрос семинара необходимо составить развернутый план ответа, подобрать иллюстрации теоретических положений.

На практических занятиях по гистологии, цитологии и эмбриологии студенты углубленно изучают микропрепараты с помощью светоптического микроскопа, знакомятся с современными методами и навыками экспериментирования. Практические занятия развивают у студентов инициативу, наблюдательность, самостоятельность в решении поставленных вопросов. Самым сложным при изучении морфологических наук является дифференцировка гистологических структур и их элементов. Перед тем, как приступить к выполнению практической работы, студент должен знать что, как и в какой последовательности он будет делать. Только после этого обучающемуся предлагается отразить основные структуры микропрепарата в виде рисунка и обозначить основные морфологические элементы в нем.

Для обеспечения эффективной самостоятельной работы студентов на практических занятиях, преподавателями нашей кафедры разработано специальное методическое пособие для самостоятельной работы студентов во время практических занятий, в котором составлен алгоритм изучения микропрепаратов. Пособие включает также основные положения темы в виде схем, а также вопросы для самоконтроля к каждому практическому занятию, к Модулям 1 и 2, что поможет студентам сэкономить время, лучше усвоить теоретические знания и практические навыки, активизировать познавательную и творческую деятельность.

Обучение в медицинском университете требует от студента большой усидчивости и максимального напряжения сил, систематической самостоятельной работы с книгой, в системе Интернет, а на старших курсах – возле постели больного. Процесс научной организации учебной и познавательной работы студентов обеспечивается организующей ролью преподавателя, организацией собственной деятельности студентом. Отсутствие одной из этих сторон дает низкие результаты в обучении.

Эффективность самостоятельной работы студентов зависит также от окружающей обстановки и рабочего места. В связи с этим студентам целесообразно научиться работать в читальных залах, библиотеках.

Для организации самостоятельной работы студентов-первокурсников важное значение имеют такие указания: постепенное вхождение в работу; умеренность и ритм в работе; последовательность и систематичность деятельности; правильное чередование труда и отдыха; смена разных форм мозговой деятельности.

Общеобразовательные школы недостаточно знакомят учеников с особенностями учебного процесса в ВУЗЕ, со спецификой учебной работы студента, познавательной деятельности, технике умственного труда. Поэтому, организация учебного процесса в высших учебных заведениях требует от всех преподавателей и деканов общих усилий.

Выводы. Таким образом, неотъемлемой частью организации самостоятельной работы будущих врачей должен быть процесс формирования творческих умений. Самостоятельная работа студентов должна быть организована с учетом их индивидуальных особенностей, а творческие задания для самостоятельной работы должны иметь различную степень сложности.

Перспективы использования результатов исследования. Самостоятельная работа студентов помогает активизировать не только их познавательную деятельность, но и способствует развитию клинического мышления у будущих врачей.

Список использованных источников:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.-Казань: Изд-во Казанского университета, 1988.-228 с.
2. Бокуть Б.В. Вузівське навчання. - Мінськ: Університетське, 1989.
3. Маслоу А.Г. Самоактуализация личности и образование: Пер. С англ/
4. Ин-т психологии АПН Украины.- Киев: Донецк, 1994. – 52 с.

СІЛЬЧУК О.В.,

викладач, кафедра іноземних мов
та українознавства,
Полтавська державна
аграрна академія,
м. Полтава

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ДОСЛІДНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

У статті висвітлюються науково-методологічні підходи та принципи щодо якісного формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного профілю в умовах сьогодення.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, комунікативний підхід, компетентнісний підхід, науково-педагогічні принципи, культура ділового спілкування.

В статье освещены научно-методологические подходы и принципы формирования культуры делового общения будущих инженеров-исследователей аграрного профиля в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла в современных условиях.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, коммуникативный подход, компетентностный подход, научно-педагогические принципы, культура делового общения.

The present paper deals with scientific and methodological approaches and principles of formation of business communication culture of future agrarian engineer-researchers in the process of studying humanities in today's conditions.

Key words: personality-centered approach, communicative approach, competency-based approach, pedagogical principles, business communication culture.

Одним із актуальних завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у ВНЗ є формування культури ділового спілкування (далі КДС) як складника професіоналізму сучасного фахівця-аграрія.

Вивчаючи проблему формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, вважаємо за доцільне проаналізувати підходи, в контексті яких вона вирішується, що забезпечить цілісне розуміння та узагальнення цього педагогічного явища як предмета дослідження. При визначенні науково-методологічних підходів ми враховуємо специфіку професійної діяльності інженерів-дослідників аграрного профілю, закономірності й тенденції процесу формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного профілю. Тому, зосередимо увагу на таких підходах: особистісно орієнтованому, комунікативному, компетентнісному.

Підхід – це загальне розуміння процесу формування КДС студентів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, що визначає всі інші компоненти технології. Зазначимо, що зарубіжні науковці схильні вважати «підхід» («approach») загальним напрямом, що впливає лише на відбір методів навчання (Д. Річардс, Т. Роджерс). Проте ми розуміємо цей термін у більш широкому значенні, загальноприйнятому в українській та російській педагогіці: «підхід виступає в якості найбільш загальної методологічної основи навчання, характеризуючи існуючі точки зору на предмет навчання і можливості оволодіння ним в процесі навчання» [9, с. 95].

Останнім часом *особистісний підхід* дедалі впевненіше утверджується як провідний психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців (В. І. Андрєєв, І. Д. Бех, Л. М. Деркач, І. О. Зимня, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.). Особистісний підхід забезпечує більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості студента і на цій основі – гармонійний розвиток її внутрішньої та зовнішньої підструктур. За переконаннями С. У. Гончаренка, особистісний підхід – це «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта виховної взаємодії» [2, с. 335].

Особистісно орієнтований підхід у педагогіці розглядає кожну особистість як суб'єкт своєї діяльності, здатного цілеспрямовано змінювати об'єктивну дійсність і здійснювати творчий саморозвиток [7, с. 122].

Слід зазначити, що сутність основних положень особистісно орієнтованого підходу полягає у тому, що кожний студент є активним творцем своєї життєдіяльності. Згідно з означеним підходом процес формування КДС повинен будуватися з урахуванням тенденцій розвитку суспільства, передового вітчиз-

няного та світового досвіду і орієнтуватися на ціннісне ставлення до ділового спілкування та його учасників. Таким чином, успішне вирішення теоретичних і практичних аспектів формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, що забезпечує гармонійний та всебічний розвиток особистості кожного студента, можливе на основі особистісно орієнтованого підходу.

Оскільки мова йде про формування у студентів культури ділового спілкування, цілком логічним є вибір *комунікативного підходу*. Сутність комунікативного підходу полягає в тому, що процес навчання будується на основі моделювання реального спілкування.

Ми погоджуємося з думкою Є. І. Пасова, що процес навчання має бути подібним до реального спілкування, зберігаючи при цьому свої специфічні характеристики. Для забезпечення адекватності процес навчання має зберегти такі параметри спілкування, як діяльнісний характер, цілеспрямованість і вмотивованість, ситуативність, предметність і змістовність. Проте процес навчання не може бути точною копією реального спілкування, оскільки він має свої особливості: 1) наявність прийомів навчання, які залежать від мети і характеру комунікації; 2) необхідність іншого співвідношення усвідомлення і тренування (співвідношення інструкцій і мовленнєвих дій); 3) спеціальна цілеспрямована організація навчального процесу. За умови відповідності всім вищезгаданим характеристикам процес навчання є комунікативним [5, с. 26].

Отже, комунікативний підхід процесу формування КДС студентів передбачає відтворення реальної професійної взаємодії інженерів-дослідників аграрного профілю в діловому світі.

Сьогодні у багатьох науково-методичних дослідженнях досить широко використовується компетентнісний підхід, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутніх фахівців на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики. Тому, компетентнісний підхід ми вважаємо одним із провідних підходів у формуванні КДС у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу як складника професіоналізму майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю.

Для виокремлення системи компетентностей, володіння якими забезпечує сформованість складових КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу доцільно визначити зміст понять «компетентність» та «компетенція».

У сучасних педагогічних працях ці поняття часто не розрізняються і вживаються як взаємозамінні, що породжує неоднозначність у вираженні змісту.

Так, згідно ключових положень Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction) поняття компетентності визначається як здатність

кваліфіковано виконувати професійно-орієнтовані завдання. Поняття компетентність охоплює знання, уміння та навички, а також досвід міжособистісної взаємодії, володіння якими забезпечує успішність виконання діяльності [10].

У дослідженні М. О. Орап [4] уточнюється термін «компетентність» як сукупність знань у системі досвіду людини знання як суб'єктивно вироблене індивідом в результаті привласнення і переробки загальноприйнятих правил. В. І. Луговий [3] визначає наступні основні підходи у трактуванні поняття: компетентність як загальна характеристика, частиною якої є компетенція; компетентність та компетенція використовуються для позначення різних груп особистісних якостей; компетентність розглядається інтегрованою характеристикою особистості. Ми погоджуємося з думкою автора, що найбільш науково обґрунтованим виявляється останній підхід. Аналогічну трактовку цих понять можна знайти у працях О. О. Іванової, О. М. Дахіна, А. В. Хуторського, І. О. Зимньої та ін.

Отже, в педагогічній літературі компетенція розглядається як сукупність взаємопов'язаних змістовних орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності, необхідних для здійснення діяльності. Це певні норми, формальні вимоги суспільства до підготовки майбутніх фахівців, а компетентність, в свою чергу, – рівень освіченості, що є інтегративною якістю особистості викладача, забезпечує здатність вирішувати завдання різного характеру (пізнавальні, ціннісно-орієнтовні, комунікативні, перетворювальні), спираючись на соціальний досвід [1].

Згідно з компетентнісним підходом, під час формуванні КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, здійснюється підготовка висококваліфікованого фахівця, який володіє відповідними компетенціями та здатний успішно здійснювати професійну діяльність.

До компетентностей, що забезпечують ефективність формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, ми відносимо сукупність таких компетенцій:

- інформаційно-гностична компетенція – це обсяг психолого-педагогічних, етичних знань для успішного процесу ділового спілкування в професійній діяльності фахівця;
- мовленнєва компетенція – знання: 1) фонетичні (звуковимовна, тон, інтонація, виразність, необхідний тон мовлення, дикція); лексичні (багатство, точність словника) та граматичні (висловлювання слів у висловлюваннях); 2) знання сполучуваності мовних одиниць, точності вживання мовних одиниць; знання вираження засобів мовлення; та особливостей їх вживання від форми мовленнєвого висловлювання; знання про використання мовних форм залежно від типу мовлення;

- соціально-перцептивна компетенція – уміння об'єктивно сприймати й правильно розуміти партнерів по діловому спілкуванню;
- професійно-ділова іншомовна компетенція – знання фахової та ділової термінології, іншомовної професійно-ділової лексики та уміння використовувати їх для ефективного здійснення іншомовного, а отже, міжмовного, міжкультурного і міжособистісного спілкування в діловому світі.
- міжкультурна комунікативна компетенція – особлива здатність фахівця здійснювати повноцінне міжкультурне ділове спілкування, сприймати мовне та культурне розмаїття, досягати взаєморозуміння між представниками різних ділових культур за умови посереднього володіння іноземними мовами на основі знання, розуміння, дотримання універсальних правил і норм поведінки, які створюють міжнародний етикет ділового спілкування.

Таким чином, зауважимо, що впровадження в систему формування КДС студентів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу компетентнісного підходу сприятиме ефективності навчального процесу, розвитку й удосконалення професіоналізму майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю.

Здійснюючи практичне втілення запропонованої технології в умовах аграрного ВНЗ, вважаємо за доцільне на кожному з етапів формування КДС керуватися сукупністю науково-педагогічних принципів (принцип гуманізації, принцип гуманітаризації, індивідуалізації і диференціації, принцип новизни), та специфічних принципів (принцип мовленнєворозумової активності, принцип професійної спрямованості навчальної діяльності, міжпредметної інтеграції дисциплін гуманітарного циклу і принцип культурологічності), дотримання яких забезпечить ефективне формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Всі принципи є взаємозумовленими і взаємопов'язаними, оскільки лише в сукупності вони забезпечують ефективність формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Зупинимося на окреслених принципах детальніше.

Принцип гуманізації спрямовує навчальний процес на всебічний розвиток особистості, що означає єдність інтелектуального, культурного, соціально-морального і професійного аспектів. Окреслений принцип реалізується через цілеспрямовану орієнтацію освітнього простору аграрного ВНЗ на комунікативну особистість студента, створення спеціальних умов для самореалізації, самоствердження і самовизначення майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю.

Принцип гуманітаризації зорієнтований на розвиток ціннісних орієнтацій,

здатності до культурного саморозвитку та підвищення рівня національного самоусвідомлення в процесі формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Цей принцип передбачає максимальне наближення вивчення гуманітарних дисциплін до майбутніх потреб студентів, формування системи морально-правових відносин, політичної культури, оптимальне поєднання загальнолюдських і національних цінностей.

Принцип індивідуалізації і диференціації передбачає урахування індивідуальних особливостей, інтересів, нахилів студентів, забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку творчих здібностей майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю. Індивідуальні особливості студентів будуть проявлятися при моделюванні реального ділового, в тому числі іншомовного, спілкування, а врахування цих особливостей допоможе викладачу краще організувати процес взаємодії та буде підвищувати його ефективність, а, отже, позитивно впливатиме на результат процесу формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного профілю.

Принцип новизни стосується відбору як змісту формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, так і прийомів і форм навчання. Цей принцип передбачає можливість вносити зміни та вдосконалювати процес формування КДС, а також адаптувати його до нових соціальних вимог, що особливо важливо в умовах прискореного науково-технічного прогресу. Принцип новизни дозволяє підтримувати інтерес студентів до ділового спілкування на високому рівні, що стимулює їхню активність та впливає на формування позитивної мотивації. Принцип новизни спонукає викладачів до пошуку нових ефективних методів та технологій навчання, і, таким чином, сприяє удосконаленню процесу професійної підготовки майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю.

Принцип мовленнєворозумової активності передбачає, що студенти не просто сприймають певну інформацію, а є активними учасниками процесу спілкування, що відбувається під час навчання. Реалізація даного принципу вимагає добір та формулювання проблемних культурознавчих та комунікативних ситуацій на основі їх ціннісного предметного змісту з метою забезпечення активної комунікативної позиції студентів (М. А. Давидова, І. О. Зимня, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, Є. І. Пасов). Ми погоджуємося з думкою О. Б. Тарнопольського, який вважає що ділове спілкування завжди пов'язане з вирішенням певних завдань і проблем, і, таким чином, проблемність впливає із самого змісту ділового спілкування. Тільки високопроблемне навчання діловому спілкуванню буде відображати реальну дійсність [9].

Таким чином, процес формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю повинен відбуватися як моделювання реального ділового

спілкування, яке є проблемним за своєю сутністю, отже, і такий процес має носити проблемний характер.

З огляду на те, що ми формуємо у студентів культуру ділового спілкування в професійно-діловій сфері, вважаємо необхідним врахування ще кількох принципів, що відображають специфіку фахової взаємодії в діловому середовищі. Це принцип професійної спрямованості навчальної діяльності студентів, принцип міжпредметної інтеграції дисциплін гуманітарного циклу, принцип культурологічності.

Принцип професійної спрямованості навчальної діяльності студентів передбачає, що навчальне спілкування студентів повинне моделювати реальне ділове спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю в їхній майбутній професійній діяльності. Для реалізації цього принципу необхідно, щоб усі види навчальної діяльності студентів були «професійно забарвленими»: на кожному етапі формування КДС будь-яка робота з комунікативними вміннями і навичками відбувається у змодельованих ситуаціях, які повинні відображати структуру і функції реального ділового спілкування інженерів-дослідників аграрного профілю.

На наш погляд, процес формування КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю на основі *принципу інтеграції* дозволяє об'єднати уривчасті знання в цілісну картину, а також розкрити і реалізувати особистісний потенціал студентів. Інтеграція в освіті визначається сучасними вченими як «об'єднання, органічне злиття освітніх установ, систем, змісту освітніх програм, різних предметів або їх предметних галузей» [2, ст. 198]. Принцип *міжпредметної інтеграції дисциплін* гуманітарного циклу (педагогіка, ділова іноземна мова) забезпечує отримання студентами різнобічних знань у сфері КДС, які вони пізніше розширюватимуть та трансформуватимуть в уміння та навички при вивченні спецкурсу «Культура ділового спілкування інженера-дослідника аграрного профілю». Окреслений принцип сприяє більш глибокому та точному засвоєнню матеріалу студентами з проблеми та озброює їх уміннями застосовувати знання в усьому їхньому комплексі в майбутній професійній діяльності.

Процес формування КДС, побудований на основі принципів міжпредметних інтеграції гуманітарних дисциплін, сприяє становленню мовної особистості студентів і, отже, підвищенню рівня їхньої загальної культури.

Принцип культурологічності виходить із необхідності ознайомлювати студентів з міжкультурними особливостями ділового спілкування. Слід наголосити, що недооцінка культурного аспекту в навчанні може спричинити «труднощі в інтеркомунікації, які виникають внаслідок часткових розбіжностей між комунікативно-мовними співтовариствами в наборі знань про світ, які становлять когнітивний фундамент комунікації» [6, с. 10]. Принцип культурологічності у формуванні КДС дозволяє студентам оволодіти зразками нормативної комуні-

кативної поведінки, які є характерними для професійної взаємодії в міжнародному бізнесі. Таким чином розвиваються когнітивно-пізнавальний та професійно-комунікативний компоненти КДС майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Таким чином, вищезгадані науково-методологічні підходи та принципи визначають зміст процесу формування високого рівня культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Список використаних джерел:

1. Бургун І. В. Конструктивістський підхід до визначення компетентності особистості / І. В. Бургун // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : збірник наукових праць. – 2011. – № 1(4). – С. 195–205.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп. й випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2009. – 630 с. – С. 8-14.
4. Орап М. О Мовленнєва компетентність як структурний елемент мовленнєвої організації суб'єкта: теоретичний аналіз / М. О. Орап // Психолінгвістика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – 256 с. – С.81-89.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Райхштейн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации / А. Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 10-14.
7. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ольга Олександрівна Рембач. – Вінниця, 2005. – 198с.
8. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку делового общения: учеб. пособие / О. Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвиг, 2004. – 191 с.
9. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 409 с.
10. International Board of Standards for Training, Performans and Instruction [Електроннийресурс]. – Режим доступу: 18.04.2013: <<http://www.ibstpi.org/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

СЛОБОДИСЬКА О.А.,
кандидат історичних наук,
доцент, кафедра психології,
соціології та права, ВТЕІ КНТЕУ,
м. Вінниця

ПОГЛЯД НА НАДІЙНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті зроблена спроба аналізу поглядів членів суспільства на надійність, як особистісну рису, через результати соціологічних досліджень.

Ключові слова: українське суспільство, цінності, надійність, соціологічне дослідження.

В статье сделана попытка анализа взглядов членов общества на надежность, как личностную черту, посредством результатов социологических исследований.

Ключевые слова: украинское общество, ценности, надежность, социологические исследования.

This article attempts to analyze the public standpoints of reliability as personality trait based on the sociological studies.

Key words: Ukrainian society, values, reliability, sociological studies.

Особистісна надійність – властивість людини, яка характеризує її здатність до прогнозованої поведінки, пов'язаної із реалізацією соціальних відношень відповідно до суспільних форм та ідеалів, а також власного відповідального вибору.

Питання дослідження особистісної надійності на сьогодні опрацьовано недостатньо. Важливими, з точки соціально-психологічного аналізу цього питання, є праці відомих вітчизняних психологів Г.О. Балла, М.С. Корольчука, М.А. Котика, І.О. Котик та ін. Тоді як достатнього аналізу впливу стану суспільства на розвиток особистісної надійності зроблено не було.

Метою статті є аналіз поглядів членів суспільства на надійність, як особистісну рису, через результати соціологічних досліджень.

Розглянемо результати соціологічних досліджень провідних соціологічних організацій саме в аспекті аналізу сформованості надійності в українському суспільстві.

Розглядаючи надійність особистості як рису, притаманну певній сукупності індивідів у суспільстві, ми не можемо обійти увагою останні події в українському соціумі, які стали індикатором виявлення нових соціальних прошарків, здатних до модернової поведінки, яка ще декілька років тому була не притаманна населенню України. Його характеризували патерналістські настрої, недостатньо висока зацікавленість у розвитку підприємництва, а отже небажання бути ініціативним та брати на себе відповідальність, апатія до політичних протестів, що було відголосками пострадянської культури, і які виступають бар'єром до розширення персональної відповідальності та ускладнюють наближення до європейського розуміння ролі громадянина-інтернала, суб'єкта соціальної дійсності.

Показовими щодо несформованості самостійності, ініціативності у молоді, наприклад, є результати соціально-демографічного обстеження, проведеного силами ГО «Центр «Соціальний моніторинг» за участю ГО «Український інститут соціальних досліджень ім. О. Яременка» на замовлення ГО «Український центр соціальних реформ» в межах проекту Фонду народонаселення Організації Об'єднаних Націй (UNFPA) «Дослідження демографічних чинників соціальних змін». Опитування проведено з 20 по 28 квітня 2010 р., цільова група: населення України віком від 15 до 34 (включно). На питання «Чи хотіли б Ви особисто стати підприємцем, відкрити власний бізнес?» були отримані наступні відповіді – Я вже підприємець – 5%, Хочу і найближчим часом, скоріше за все, стану підприємцем – 6%, Хочу, але заважають різні обставини – 4%, Не хочу – 39%. Тобто фактично більше третини молоді – не бажає займатись підприємницькою діяльністю. А ми знаємо, що підприємці, успішні, стабільні і надійні люди – це основа середнього класу будь-якого суспільства, класу, що визначає стратегію розвитку суспільства, цінності, політику держави, вони є стабілізаційним компонентом [13].

У більшості країн з розвинутою економікою чисельність середнього класу дорівнює близько 60 % населення. Як основний платник податків середній клас формує державний та місцеві бюджети, визначає споживчу поведінку населення і параметри внутрішнього ринку, через накопичення та участь у різноманітних системах страхування забезпечує інвестиційний потенціал, завдяки домінуванню в громадських і політичних організаціях визначає поведінку електорату та моральні стандарти суспільства, через участь у виборчому процесі виконує функції носія демократії та політичних свобод. Однією з стратифікаційних ознак середнього класу є високий рівень громадянської активності, яка отримує свій вияв у різноманітних формах – від

участі у виборах представницьких органів влади та органів місцевого самоврядування до самодіяльного об'єднання з метою досягнення тих чи інших суспільно значимих цілей або захисту (через протестні акції) порушених прав і свобод людини і громадянина. Саме в якості суб'єкта громадянської активності середній клас може розглядатися як соціальна основа громадянського суспільства.

Однак, в Україні серед всього населення надто низький рівень членства в громадських організаціях, майже 87,1% респондентів не є членом жодної організації, об'єднання чи руху [10]. Найбільшу активність проявляють громадяни з вищою освітою, з задовільним матеріальним станом, і ті, що фактично визначились з політичною орієнтацією.

Що стосується участі молоді у роботі громадських об'єднань, то, незважаючи на те, що молоді люди, як і населення в цілому, досить високо оцінюють роль цих структур у суспільному житті, і частка 18–34-літніх респондентів, які заявляють, що вони беруть активну участь в їх діяльності, зростає (якщо в 1996 р. вона становила 11,0%, то в 2006 р. – 22,3%, а в 2011 р. – 21,5%) і в порівнянні зі всім населенням і більша, проте залишається все ж невисокою в порівнянні з європейськими державами. Якщо подивитись напрямки діяльності цих організацій, то на жаль, організації громадянського спрямування займають надзвичайно малий сегмент. Якщо в Україні частка членів молодіжних та дитячих організацій серед населення віком 18–35 років становила лише 1,2%, то, наприклад, в Нідерландах – 12,8%, у Бельгії – 11,8%, в Італії та Ірландії – по 11,3%, у Данії – 8,8% [12].

Цікаво, що середній клас, як і інші, продукує певні виховні ідеали в середині свого класу. Як зазначає у своїй монографії Мелвін В. Кон, професор університету Джонса Гопкінса (США), почесний доктор Національного університету «Києво-Могилянська академія», один з провідних соціологів сучасності [7], що простежується зв'язок соціального класу та батьківських цінностей. В своїй монографії він аналізує ряд наукових робіт, а саме наукову розвідку Евеліни Мілліс Дюваль 1946 року. Дюваль визначала батьківські цінності представників робітничого та нижчого середнього класів як «традиційні», оскільки батьки бажають бачити дітей чистими та охайними, слухняними, такими, що поважають та не засмучують батьків. На противагу такому акценту на поведінці дитини, цінності батьків з середнього класу є більш «розвиваючими» – вони хочуть, щоб їхні діти прагнули вчитись, любити батьків і покладатися на них, бути щасливими, співчувати та співпрацювати, бути здоровими та заможними. Дюваль вказує на сутність відмінності: батьки з робітничого класу вважають, що дитина має підпорядковуватися стандартам, встановленим ззовні, в той час як батьки із середнього класу набагато уважніші до її внутрішніх рушійних сил. Мелвін Л. Кон. також виявив, що батьки з

робітничого класу більше ніж батьки із середнього класу цінують слухняність, охайність та акуратність, і що батьки із середнього класу, в свою чергу, більше ніж батьки з робітничого класу цінують допитливість, здатність бути щасливим, схильність до роздумів і, що найважливіше, –самоконтроль. Також дослідниками було виявлено, що у двох соціальних класах існують характерні кластери ціннісних виборів: батьківські цінності в робітничому класі концентруються на конформності до зовнішніх приписів, а батьківські цінності в середньому класі – на самостійності. Однак було виявлено багато спільних суттєвих цінностей; наприклад, дуже високо цінують чесність, хоча типово „чесність” у двох соціальних класах має досить різний смисл, означаючи „надійність” для робітничого класу та „правдивість” для середнього. Звичайно, спільним є те, що батьки з обох соціальних класів цінують відповідну повагу до прав інших.

Можливо несформованість середнього класу в Україні, явна перевага людей нижчого робітничого класу з відповідною конформною поведінкою, є однією з причин достатньо високої популярності ідеї «сильної влади» та авторитарних лідерів.

Ще одна цікава характеристика сучасного українського суспільства, яке підписало угоду з ЄС та прагне перейняти його цінності: 59% опитаних вважають, що Україні скоріше не вистачає «сильної руки», ніж «демократії» (26%). Причому навіть у вікових групах 18-29 та 30-39 відсоток складає відповідно 52% та 55%. Разом з тим, спостерігаються чіткі залежності: чим молодші респонденти, чим вищий їх рівень освіти тим більше вони виступають за поглиблення демократії, збільшення свободи слова і розвиток ринкових. Тобто фактично половина населення потребує авторитарного лідера. І розцінює його як стабільну, розсудливу, справедливую особистість, яка може забезпечити стабільність у державі. З цього приводу звернемось до дослідження найбільш одіозних історичних постатей [1]: Петра І, Івана Мазепи, Йосипа Сталіна, Степана Бандери та інших. Половина опитаних позитивно ставляться до Петра І, 30% – негативно. За два останні роки позитивне ставлення до Петра І зменшилось з 59 до 50%. 41% опитаних позитивно ставляться до Івана Мазепи, 30% – негативно. Майже кожен четвертий – не зміг оцінити свого ставлення. За два останні роки позитивне ставлення до Івана Мазепи зменшилось з 44 до 41%. Характерно, що чим вища освіта респондентів, тим вони краще ставляться як до постаті Петра І, так і до Івана Мазепи. 20% опитаних позитивно ставляться до Йосипа Сталіна, 70% – негативно. За два останні роки негативне ставлення до Й.Сталіна збільшилося з 62 до 70%. Чим старші респонденти, чим нижчий їх рівень освіти та доходів, тим більш позитивно вони ставляться до Й.Сталіна. 31% опитаних позитивно ставляться до Степана Бандери, майже половина (48%) – негативно. За два останні роки

позитивне ставлення до С.Бандери зросло з 22 до 31%. Відбулися різкі зміщення ідеологічних стереотипів: Серед тих, хто ностальгує за СРСР майже 70% позитивно ставляться до Петра І, 40% – до Й.Сталіна. Серед тих, хто не шкодує за СРСР майже 60% позитивно ставляться до І.Мазепи, понад 50% – до С.Бандери, 40% – до Петра І, а також вкрай негативно оцінюють Й.Сталіна (87%).

Отже, в нашому суспільстві спостерігається ностальгія за СРСР, його цінностями, культурними взірцями. Це підтверджується прямо та опосередковано рядом соціологічних досліджень Соціологічної групи «Рейтинг», яка з 2011 року працює в межах проекту «Українці. Хто ми є?». Цікавими є результати дослідження «Народний ТОП», так протягом 26 вересня – 6 жовтня 2013 р. було проведено дослідження визначення найулюбленіших пісень українців: у структурі улюблених пісень українців половина (51%) припадає на сучасний період – після 90-х років, 49% – створені до 90-х років, тобто в радянську добу [8]. Теж прослідковується і щодо улюблених фільмів (дослідження проведене 15-25 квітня 2014р.) [9]. Так, серед улюблених фільмів українців більшість (40%) радянського походження. Третина – іноземного, кожен п'ятий – російського і лише 5% – українського. Згідно з результатами дослідження, до найулюбленіших фільмів українців увійшли: «Величне століття. Роксолана» (9%), «Москва сльозам не вірить» (8%), «Діамантова рука» (7%), «Іронія долі або з легким паром» (6%), «Любов і голуби», «Службовий роман» та «В бій ідуть самі «старики» (по 5%), «Операція «Ы»», «Кавказька полонянка», «17 миттєвостей весни» та «Дівчата» (по 4%) – а це цінності та культурні взірці саме радянського періоду. Варто замислитись, чи сьогодні в Україні необхідно в інформаційному просторі продовжувати насаджувати радянські традиції, розпочинаючи новорічні свята одними й тими ж фільмами, тим самим створюючи підґрунтя для тієї категорії населення, яка ностальгує за СРСР, а ця частина є достатньо вагомою. Так, згідно з результатами дослідження «Кілька тез про ціннісні орієнтири українців», проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» (15-25 квітня 2014 р.). Щодо ностальгії за Радянським Союзом: у 2014 р. відсоток тих, хто шкодує за розпадом СРСР склав – 33%, помітно зменшившись, у 2013 р. він складав – 41%, а у 2010 він дорівнював – 46%. Чим старші респонденти, чим менший їхній рівень освіти та доходів, тим більше вони шкодують за СРСР. Разом з тим, якщо аналізувати у динаміці кількість тих, які шкодують за СРСР, зменшилась у всіх вікових групах без виключення.

Кількість надійних людей в суспільстві можна співставити з рівнем довіри, що існує в членів суспільства до різних соціальних об'єктів. Показники довіри належать до найбільш «чутливих і неоднозначних». Виділяють три аспекти, що дають змогу характеризувати «атмосферу довіри» в суспільстві

з різних сторін:

- довіра до людей взагалі – як принцип життєсприйняття і життєставлення (особистісна довіра);
- довіра до «ближнього кола» – друзів, знайомих, родичів, сусідів, колег по роботі. жителів свого району, тощо (персоніфікована довіра);
- довіра до органів влади, офіційних осіб, установ, політичних партій, рухів, громадських об'єднань (інституційна довіра).

Очевидно, що найкращою була б ситуація наявності високого рівня всіх типів довіри.

Аналізуючи дослідження «Довіра українців до соціальних інституцій», що було проведене протягом 10-19 лютого 2012 року КМІС, можна відзначити, що рівень персоніфікованої довіри в Україні протягом усього періоду її новітньої історії відзначаються високими показниками. Найвищим є рівень довіри до членів родини, у 2012 р. він становив 9,5 балів (за шкалою 1-10) та до друзів – 8,1. Довіра до колег – 6,6 і декларативна довіра до людей взагалі – 6,2. На низькому рівні довіра до незнайомців – 3,2 балів, ще нижчий рівень довіри до політиків – 2,1. [3]

Отже, українці довіряють найближчим родичам, друзям, колегам по роботі, спілкування з якими допомагає їм протистояти соціальній аномії, економічній кризі, суттєвим суспільним перетворенням і зрозуміло визначають для себе групу надійних референтних особистостей.

Однак, як зазначалось вище, необхідною умовою для процесів соціалізації і життєдіяльності особистості необхідна впевненість у надійності органів влади, офіційних осіб, установ, політичних партій, економічних та інших соціальних інститутів, тобто має бути також високим і рівень інституційної довіри. А, зрозуміло, що від інституційної довіри напряду залежить стійкість суспільної системи, здоров'я суспільства, здійснення реформ тощо. Показники моніторингових досліджень дають можливість виявити такі тенденції змін рівня довіри до державних та політичних інститутів за роки незалежності України.

Згідно з дослідженнями Інституту соціології НАН України особливо за останні роки посилилась недовіра населення, незадоволеність власним станом та невпевненість у майбутньому, а моральність поведінки стала розмиватись [6]. Так за оцінками респондентів у 2013 р. лише 11% українців погоджуються з тим, що потрібно вести справи у правовому полі, тоді як 44% – готові поступитись моральними та правовими нормами у досягненні власних інтересів. У 2013 р – рівень довіри до Президента становив лише 10,9 %, до Уряду – 8,1, а до Верховної Ради катастрофічних 4,6%. Дві третини серед опитаних вважали, що влада не відстоює інтереси населення України.

Близько 80% респондентів вважали, що силові структури (судова система, міліція тощо) захищають верхівку суспільства, а не стоять на захисті інтересів пересічних громадян.

Подібні результати отримано і соціологічною групою «Рейтинг» та Київським міжнародним інститутом соціології. Найбільш динамічно змінювався за роки незалежності України рівень довіри громадян до Президента країни. За індексом довіри (шкала від 1-5 балів) у дослідженнях, які були проведені у 1995 – 2.6 бала, 2000 – 2.7, 2005 – 3.4, 2010 – 2.9 бала., пікових значень набував рівень довіри до обраного нового чи переобраного на другий термін Президента, тому після виборів Президент отримує кредит довіри від громадян, однак згодом не виправдовує його, і між виборчий період частка довіри громадян стрімко зменшується: у 1998 – 2.1 бала, 2002 – 2.2, 2008 – 2.5, 2012 – 2.2 бала. Тільки в 2005 р. після помаранчевої революції частка громадян, які довіряли Президенту, становила більше половини всіх опитаних. В інших випадках після чергових виборів рівень довіри хоча і зростав, але значно менше, ніж у 2005 р. Довіра громадян до Уряду (Кабінету Міністрів) виявилася дуже залежною від змін довіри до Президента країни. Низькою є довіра до політичних партій. У 1995-2010 рр. рівень довіри не перевищував 2.0.- 2.2., сплеск довіри спостерігався лише у 2005 р. – 2.5. стабільно низькими є індекси довіри до міліції – 2.2 – 2.4, прокуратури 2.3- 2.4; судів 2.3 – 2.4 банківській системі 2.1 – 2.6, страховим компаніям 1.9-2.3. Достатньо високий рівень довіри демонструють респонденти до ЗМІ 2,7 – 3.0; релігійних організацій 3.0- 3.5 та армії 3.0 – 3.2

Політична довіра є важливим показником, що пов'язаний з валовим національним доходом на душу населення – чим вищий національний дохід, тим вище рівень довіри; і навпаки, високий рівень довіри сприяє довірі до економічних реформ, банків, державних інституцій і сприяє розвитку економіки країни. Рівень доходу на душу населення в Україні найнижчий, а політичної довіри майже найнижчий з усіх країн Європи (нижче лише у Греції та Хорватії). Зрозуміло, що такий показник суспільної недовіри створив насправді революційну ситуацію, яка прогнозувалась соціологами протягом останніх 2011-2013 років. Так сприйняття політичної ситуації в Україні населенням як критичної, напруженої помітно зросло з 72,2% у 2010 р до 77,2 % у 2013. Збільшилась і кількість людей готових прийняти участь у різних акціях протесту, що згодом і вилилось у динамічні протестні акції, які переросли у Революцію гідності 2014 р. та вибух патріотичних настроїв через військові конфлікти на Півдні та Сході України.

Безумовно, на тлі останніх подій ми спостерігаємо за становленням нової генерація, яка поступово долає вади й пережитки минулого, формує модерні цінності та здобуває інший досвід. Це і поширення солідарності,

коли люди вчаться разом відстоювати спільні інтереси; це і самоорганізація, а не сподівання на державу: це і громадянська політична просвіта, коли люди змушені більше знати про свої права та можливості їх захисту шляхом участі в політичному процесі, у процесі прийняття рішень, впливу на владу, моніторингу.

Однак, ситуація в українському суспільстві не дає можливості в повній мірі сформувати та реалізувати такі якості надійної особистості як відповідальність, прогнозовану поведінку відповідно до чинних суспільних цінностей та норм, ініціативність, порядність. Тому для виходу з кризи, важливо подолати негативні риси у своєму житті, мисленні та стилі поведінки, через підвищення соціальної активності, в тому числі, за рахунок участі у соціальних рухах, волонтерстві, бути готовим брати на себе відповідальність не лише за свої дії, але й за суспільство загалом, що є першим кроком до розвитку надійного громадянина.

Список використаних джерел:

1. Видатні українці усіх часів / Українці: хто ми є?: спецпроект. // Соціологічна група «Рейтинг». - Режим доступу: www.ratinggroup.com.ua
2. Вишняк О. Довіра до політичних інститутів: поняття, показники та методики визначення/ Вишняк О. // Українське суспільство 1992-2010. Соціологічний моніторинг. - Київ: Інститут соціології НАН України, 2010. - С. 24-39.
3. Довіра українців до соціальних інститутів: прес-реліз// Київський міжнародний інститут соціології. - Режим доступу: www.kiis.com.ua
4. Індекс конкурентоспроможності України в 2013-2014 рр.// Ліга інфо. - Режим доступу: <http://infolight.org.ua/content/analiz-indeksu-konkurentospromozhnosti-ukrayini-v-2013-2014-rr>
5. Кілька рис українського патріотизму // Українці: хто ми є?: спецпроект. // Соціологічна група «Рейтинг» - режим доступу: www.ratinggroup.com.ua
6. Мартинюк І. Соціологія довіри в українських реаліях / Мартинюк І., Соболева Н. // СОЦІАЛЬНІ ВИМІРИ СУСПІЛЬСТВА: збірник наукових праць. - Випуск 4 (15). - Київ: Інститут соціології НАН України, 2012. - С. 78-113.
7. Мелвіна Л. Кон. СОЦІАЛЬНІ СТРУКТУРИ І ОСОБИСТІСТЬ: дослідження Мелвіна Л. Кона і його співпрацівників: монографія/ Мелвіна Л. Кон. Переклад з англ. під ред. В. Є. Хмелька і С. М. Оксамитної. - Видання друге, виправлене, електронне, відкритого доступу. - Київ: КМІС, 2013. - 590 с. - Режим доступу: www.kiis.com.ua
8. Народний топ «Улюблені пісні»//Українці: хто ми є?: спецпроект. // Соціологічна група «Рейтинг» - режим доступу: www.ratinggroup.com.ua
9. Народний топ «Улюблені фільми»//Українці: хто ми є?: спецпроект. // Соціологічна група «Рейтинг» - режим доступу: www.ratinggroup.com.ua

10. Проблеми становлення середнього класу як основи розвитку громадянського суспільства в Україні»: Аналітична записка // Національний інститут стратегічних досліджень при Президенті України - Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/265/>
11. Ставлення населення до постаті Й. Сталіна: прес-реліз// Київський міжнародний інститут соціології. – Режим доступу: www.kiis.com.ua
12. Українське суспільство 1992–2013. Динаміка соціальних змін. Соціологічний моніторинг/ За ред. д.ек.н. В.Ворони, д.соц.н. М.Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2013. – 566 с. – Режим доступу: <http://i-soc.com.ua/institute/>
13. Ціннісні орієнтації сучасної молоді України (за результатами досліджень): Інформаційна брошура. – К.: СПД Соколянський А.Ю, 2011. – 23 с.

STANISZEWSKA B.,

psycholog, pedagog specjalny (oligofrenopedagog); zainteresowania zawodowe: mózgowie mechanizmy powstawania zaburzeń rozwojowych, neuropsychologiczna analiza zakłóceń funkcji poznawczych i wykonawczych, diagnoza i terapia neuropsychologiczna dzieci z uszkodzeniami OUN, Polska

FIZJOLOGICZNE KONCEPCJE EMOCJI

Związek człowieka ze światem zewnętrznym oparty jest na uczuciach i emocjach, które pełnią istotną rolę w egzystencji każdego z nas. Każda jednostka zdolna jest do dostrzegania i przeżywania uczuć. Emocje całkowicie przenikają nasze życie, decydują o samopoczuciu, samodzielności, wpływają na podejmowane decyzje, otwierają nas na drugiego człowieka, kształtują osobowość, nasze człowieczeństwo. Człowiek może im całkowicie ulegać, lub też nauczyć się nimi kierować, kreatywnie wykorzystywać je w codziennym życiu. W dużej mierze to od nich zależy prawidłowy rozwój człowieka.

W centrum uwagi wielu neuropsychologów znajduje się związek mózgu i zachowania. Podejście neuropsychologiczne stara się wielowymiarowo ująć zjawisko emocji. Poszczególne podejścia różnią się między sobą zakresem prezentowanych ujęć oraz poziomem ogólności i szczegółowością analizowanych zagadnień. Od wielu lat naukowcy poszukują odpowiedzi na pytania – jaki jest mechanizm powstawania emocji?, czy emocje kreują zachowanie, czy też ludzkie reakcje determinują emocje? Poniżej omówione zostaną modele wynikające ze współczesnych ujęć neuropsychologicznych będące częściową odpowiedzią na wyżej ujęte wątpliwości.

Starsze teorie emocji Jamesa – Langego, Cannona-Barda za warunek powstania emocji uważały pobudzenie fizjologiczne będące wynikiem reakcji na bodźce sytuacyjne, nowoczesne zaś podkreślają istotną funkcję procesów poznawczych [18]

Teoria Jamesa-Langego, zwana trzewiową teorią emocji jest najwcześniejsza z teorii starających się wyjaśnić mechanizm powstawania emocji. Została opracowana niezależnie przez Williama Jamesa i Carla Langego.

Proponuje rozwiązanie sprzeczne ze zdroworozsądkową teorią emocji. Otóż powszechnie uważa się, że emocje wynikają z uświadomienia sobie przez jednostkę

bodźca dla niej znaczącego (np. zagrażającego), co powoduje zmiany somatyczne (np. przyspieszone bicie serca) i reakcję behawioralną (np. ucieczkę).

Teoria Jamesa-Langego proponuje inną kolejność występowania tych czynników:

- zauważenie bodźca ;
- powstanie zmian somatycznych (przyspieszone bicie serca) i behawioralnych (ucieczka);
- analiza i interpretacja przez podmiot somatycznych i behawioralnych zmian przez podmiot jako emocja .

Tak więc według tej koncepcji zmiany fizjologiczne stanowią bezpośrednią reakcję na bodziec i są pierwotne w stosunku do przeżyć emocjonalnych

Oznacza to, że według tej teorii, nie uciekam, bo boję się np. dzikiego zwierzęcia, lecz boję się dzikiego zwierzęcia, ponieważ uciekam.

Teoria ta dała początek badaniom nad związkiem procesów emocjonalnych z procesami fizjologicznymi.

Twórcy kolejnej klasycznej teorii emocji Cannon i Bard skrytykowali koncepcję obwodową Jamesa-Langego. Zauważyli oni , iż te same reakcje fizjologiczne występują przy przeżywaniu różnych treściowo emocji oraz, że zmiany organiczne powstałe w wyniku prób eksperymentalnych nie wiążą się z przeżywaniem stanów emocjonalnych. Uważali, że emocje nie mogą być wtórne do zmian pojawiających się w narządach, gdyż wówczas reakcja byłaby zbyt opóźniona w stosunku do bodźca. Twierdzili, że jeśli teoria Jamesa-Langego byłaby prawdziwa, to w przypadku uszkodzenia dróg nerwowych przekazujących informacje z narządów do mózgu, człowiek nie był by w stanie odczuwać emocji.

Ich teoria zyskała miano talamicznej (wzgórzowej) teorii uczuć, zgodnie z którą najpierw odczuwamy emocje, a dopiero potem zachodzą zmiany fizjologiczne. Teoria ta zwraca uwagę na istotną rolę niższych pięter mózgu dla powstawania reakcji emocjonalnych. Za centrum emocji uznaje ośrodki podkorowe, mieszczące się w pniu mózgu, zwłaszcza we wzgórzu. pobudzenie których nadaje czynnościom poznawczym kory element emocjonalny. [14]

Autorzy omawianej koncepcji wyróżniają dwie drogi impulsu nerwowego w centralnym układzie nerwowym.

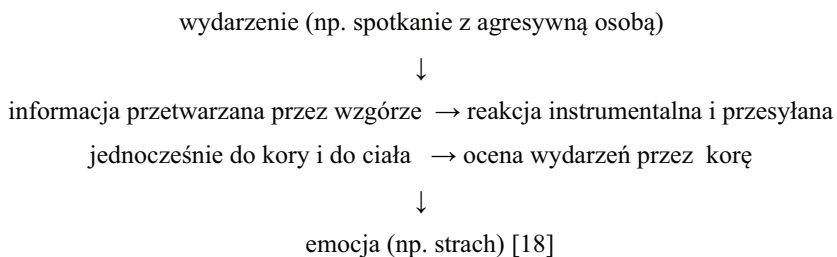
Pierwsza z nich prowadzi przez jądra wzgórza do ośrodków kory mózgowej, gdzie aktywizują się związki odruchowo – warunkowe. Natomiast druga droga nie korzysta z pośrednictwa kory mózgowej w uaktywnieniu ośrodków talamicznych. Reakcja emocjonalna rozwija się pod wpływem ośrodków podkorowych, następnie do kory mózgowej przesyłane jest pobudzenie będące podstawą przeżywania emocji. Wówczas, początkowo jedynie spostrzegany bodziec, przemienia się w bodziec emocjonalnie przeżywany. [6]

Podsumowując, według tej teorii emocje są produktem analizy poznawczej bodźców zewnętrznych odbywającej się w korze mózgowej. Informacja

o bodźcu zostaje przetworzona przez wzgórze (ośrodek emocji) i jednocześnie przesyłana do kory mózgowej, która hamuje lub tworzy adekwatne emocje. Wtedy od wzgórza biegną pobudzenia dwoma drogami- jedna do narządów wykonawczych (naczynia, mięśnie), druga do odpowiednich ośrodków w korze mózgowej. Dla pełnego przeżycia emocjonalnego konieczne są zmiany w korze i zmiany naczyniowo-mięśniowe.

Według teorii Cannona-Barda siedliskiem emocji są ośrodki podkorowe, których pobudzenie nadaje poznawczym czynnościom kory emocjonalny komponent, ponieważ we wzgórzu organizują się reakcje emocjonalne.

Graficzne przedstawienie teorii Cannona-Barda.



Prawdziwość tej teorii nie została do końca potwierdzona, zainspirowała jednak ona do dalszych poszukiwań i stworzenia kolejnej teorii zwanej aktywacyjną. Zakłada ona, że emocje są stanem podwyższonego pobudzenia oznakowanego afektywnie – dodatnio lub ujemnie. O afekcie wspominał już Wundt traktując emocje jako odrębny jakościowo rodzaj zjawisk świadomych, które można opisać posługując się trzema wymiarami: przyjemność – przykrość, podniecenie – ukojenie, napięcie – ulga.[16]

Teorie aktywacyjne opisują emocje w wymiarze intensywności związanej z poziomem pobudzenia ośrodkowego układu nerwowego. Przy bardzo wysokiej lub bardzo niskiej aktywacji pojawiają się emocje o znaku ujemnym, natomiast przy pobudzeniu umiarkowanym emocje o znaku dodatnim. [18] Aktualnie uważa się, że różnym treściowo emocjom odpowiadają różne obszary regulujące zachowania emocjonalne. Regulacja ta zachodzi w ośrodkach ułożonych hierarchicznie na różnych piętrach specjalizacji mózgowej. By pojawił się proces emocjonalny niezbędna jest aktywacja wszystkich pięter mózgu.

Współcześni badacze podkreślają bardzo złożoną rolę kory mózgowej. Ułatwia ona powstanie reakcji emocjonalnej, warunkuje właściwą organizację reakcji oraz magazynuje wcześniej wyuczone sposoby zachowania, które aktualizują się w odpowiedzi na działanie bodźców emocjonalnych. [3; 8; 13; 17; 19]

Kolejnym, wartym przytoczenia ujęciem emocji jest korowa teoria emocji M. B. Arnold. Teoria ta nosi również miano teorii aktywacji. Aktywacja, w ujęciu tym oznacza

możliwość reakcji na bodźce działające na centralny układ nerwowy.

M. B. Arnold uważa, że silna reakcja emocjonalna jest krańcową postacią długiego kontinuum uaktywnienia układu nerwowego. [6 s. 25]

Reakcja emocjonalna nie wynika w tym przypadku z połączeń odruchowo – bezwarunkowych, czyli też nie ma swojego źródła w strukturach podkorowych, lecz jest ona w sposób lawinowy regulowana przez wyższe ośrodki mózgowe. Zależnie od korowej oceny bodźca, każdorazowo proces ten nasila się lub słabnie.

Nowe spojrzenie na proces powstawania emocji, bardziej w kategoriach poznawczych, przedstawia dwuczynnikowa teoria emocji Schachtera i Singera. Jest ona nawiązaniem do teorii Jamesa – Langego. Postuluje, że emocje powstają w wyniku dwóch powiązanych, lecz niezależnych operacji poznawczych: oceny zdarzenia (pierwszy czynnik) i oceny reakcji fizjologicznych (drugi czynnik). Intensywność emocji oraz ich znak uwarunkowana jest przez indywidualną ocenę reakcji fizjologicznych i kontekstu sytuacyjnego. Intensywność reakcji emocjonalnej wzrasta, gdy jednostka nie potrafi wyjaśnić swoich reakcji fizjologicznych. Oznacza to, że aby człowiek poczuł emocje, po pierwsze musi uświadomić sobie, że jest pobudzony, po drugie uwzględniając sytuację, w jakiej się znajduje musi zinterpretować swoje pobudzenie. A zatem, w tym przypadku lęk byłby wynikiem interakcji pewnych procesów występujących wewnątrz organizmu (np. przyspieszone bicie serca) z informacjami docierającymi ze środowiska (np. spostrzeżenie psa) oraz informacjami zarejestrowanymi w doświadczeniu jednostki (np. ból spowodowany pogryzieniem przez psa w dzieciństwie). Jakość przeżywanej emocji zależna jest więc od interpretacji a nie pobudzenia fizjologicznego, które jest niespecyficzne i podobne dla każdej emocji. W ujęciu tej teorii, emocje są więc wynikiem interakcji procesów wewnętrznych organizmu, informacji ze środowiska i doświadczenia jednostki.

Kolejne, typowo poznawcze teorie emocji szczególny akcent kładą na wyjaśnienie relacji między procesami poznawczymi a emocjonalnymi. Są to teorie utrzymujące, że emocje wynikają z interpretacji i wyjaśnień faktów, nawet bez pobudzenia fizjologicznego.

W relacyjnej koncepcji Lazarusa emocje są wynikiem specyficznego związku pomiędzy organizmem a środowiskiem. Emocja zawsze odwołuje się do pewnych istotnych cech tych relacji, które mogą dotyczyć fizycznego i społecznego świata. [9]

W swojej teorii Lazarus kładzie główny nacisk na procesy powstawania emocji, nie zajmuje się natomiast tym, w jakiej postaci emocje są reprezentowane w umyśle człowieka. Według niego w większość emocji uwikłane są minimum dwie osoby, połączone jakimś stabilnym i istotnym związkiem. O ważności związku, a zatem o jego zdolności do generowania emocji, decyduje ważność tego, co się w nim dzieje. Emocje pojawiają się tylko w takich układach relacji między jednostką a środowiskiem, które są dla jednostki źródłem potencjalnych korzyści lub szkód.

Lazarus rozpatrywał także proces powstawania emocji w kategoriach pierwotnej i wtórnej oceny. Ocena pierwotna jest procesem, w którym ocenia się czy docierający do mózgu bodziec jest stresorem, czy nie. I tak ocena w kategoriach sprzyjająco-pozytywnych wywołuje pozytywne emocje, zaś ocena w kategoriach stresu (zagrożenia) wywołuje emocje o znaku ujemnym (np. lęk). Tak więc ten rodzaj oceny poznawczej decyduje o intensywności i rodzaju reakcji emocjonalnej na jakąkolwiek transakcję. W przypadku wtórnej ewaluacji poznawczej wartościowaniu podlegają same możliwości i sposoby radzenia sobie ze stresem. Procesy oceny poznawczej pierwotnej i wtórnej są współzależne. [10; 15; 17]

Kolejna ważna kognitywna teoria emocji jest opracowaniem holenderskiego psychologa Nico H. Frijdy, według którego procesy poznawcze są pierwotne względem emocji. Przedstawił on zbiór reguł, według których w ściśle określony sposób powstają, narastają i zanikają emocje. [5]

Funkcjonalne ujęcie emocji wg Frijdy określa emocje ze względu na ich funkcje adaptacyjne. Frijda wskazuje na dwa podstawowe aspekty emocji:

- ocenę zdarzeń jako istotnych lub nieistotnych, przyjemnych lub nieprzyjemnych,
- wzbudzanie reakcji fizjologicznych, zachowań i przeżyć. [4]

Procesy poznawcze, niekoniecznie świadome, kwalifikują zdarzenie jako znaczące z punktu widzenia celów i interesów jednostki. Emocje pozytywne to te, które wspierają realizację celu, negatywne utrudniają ją. W wyniku badań nad naturą i właściwościami regulacyjnymi emocji Frijda sformułował 10 podstawowych praw emocji. [18]

Emocje są swego rodzaju sygnałem określającym znaczenie danej sytuacji dla jednostki, a ich istotą jest wywołanie gotowości do działania.

W drugiej połowie XX wieku amerykański psycholog Robert Plutchik opracował teorię emocji, w której wyróżnił osiem elementarnych, pierwotnych emocji stanowiących pewien prototyp: radość, smutek, złość/gniew, wstręt/obrzydzenie, strach, zdziwienie/zaskoczenie, antycypacja/oczekiwanie. Emocje te są wrodzone i bezpośrednio odnoszą się do zachowań adaptacyjnych, które mają na celu pomoc w radzeniu sobie z zagrożeniami pochodzącymi ze środowiska. Są one swego rodzaju stanami idealnymi, właściwościami i cechami, których są rozpoznawalne bezpośrednio. Każda emocja może występować w różnym stopniu natężenia i na różnym poziomie pobudzenia. Wszystkie inne emocje są stanami pochodnymi emocji podstawowych. Według Plutchika człowiek może jednocześnie przeżywać mieszaninę pierwotnych emocji. Podstawowe emocje są łączone w efekcie czego powstają bardziej złożone kombinacje emocji odpowiadające za konkretne przeżycia. Skonstruował on trójwymiarowy diagram emocji tzw. koło emocji Plutchika, które ujmuje relacje między poszczególnymi emocjami, analogicznymi do kolorów na kole. Wymiar pionowy oznacza intensywność emocji, a koło poziome wskazuje stopień ich podobieństwa. Emocje ustawione przeciwległe na kole są emocjami przeciwnymi i nie mogą być one doświadczane przez jednostkę i w tym

samym czasie. W dwuwymiarowym rzucie diagramu, emocje w pustych przestrzeniach tworzą podstawowe diady, które są mieszaniną dwóch podstawowych emocji, nazywana przez Pluchtika diadą. Diady z przeciwstawnych emocji nie mogą zostać utworzone, gdyż zachodzi między nimi konflikt.

Podstawowe diady (często odczuwalne)	Drugorzędne diady (czasami odczuwalne)	Trzeciorzędne diady (rzadziej odczuwalne)	Przeciwności
<u>radość</u> + <u>zaufanie</u> → <u>miłość</u>	<u>radość</u> + <u>strach</u> → <u>poczucie winy</u>	<u>radość</u> + zaskoczenie → zachwyt	<u>radość</u> + <u>smutek</u> → konflikt
<u>zaufanie</u> + <u>strach</u> → uległość	<u>zaufanie</u> + zaskoczenie → <u>ciekawość</u>	<u>zaufanie</u> + <u>smutek</u> → <u>sentymentalizm</u>	<u>zaufanie</u> + <u>wstręt</u> → konflikt,
<u>strach</u> + zaskoczenie → poruszenie	<u>strach</u> + <u>smutek</u> → rozpacz	<u>strach</u> + <u>wstręt</u> → <u>wstyd</u>	<u>strach</u> + <u>gniew</u> → konflikt
zaskoczenie + <u>smutek</u> → <u>rozczarowanie</u>	zaskoczenie + <u>wstręt</u> → <u>szok</u>	zaskoczenie + <u>gniew</u> → oburzenie	zaskoczenie + przeczuwanie → konflikt
<u>smutek</u> + <u>wstręt</u> → <u>żał</u>	<u>smutek</u> + <u>gniew</u> → <u>cierpienie</u>	<u>smutek</u> + przeczuwanie → <u>pesymizm</u>	-
<u>wstręt</u> + <u>gniew</u> → <u>zawiść</u>	<u>wstręt</u> + przeczuwanie → <u>cynizm</u>	<u>wstręt</u> + <u>radość</u> → <u>patologia</u>	-
<u>gniew</u> + przeczuwanie → <u>agresja</u>	<u>gniew</u> + <u>radość</u> → duma	<u>gniew</u> + <u>zaufanie</u> → dominacja	-
przeczuwanie + <u>radość</u> → <u> optymizm</u>	przeczuwanie + <u>zaufanie</u> → <u>fatalizm</u>	przeczuwanie + <u>strach</u> → <u>lęk</u>	-

Rozpoznanie przez odpowiednie struktury mózgowe różnych wydarzeń zachodzących w środowisku zewnętrznym, uruchamia odpowiednie emocje. Następnie emocje te aktywizują konkretne działania współmierne do bodźca, który je wywołał. Tak więc, zjadając niesmaczny (niejadalny) obiekt zidentyfikujemy go jako «trucizna» i zostanie wtedy bezpośrednio aktywowana emocja wstrętu. Jej następstwem jest konkretne zachowanie (np. wymiotowanie), którego celem jest pozbycie się obiektu z organizmu. [1;4;7;12]

Na podstawie wieloletnich badań Richard Davidson i Paul Ekman wyróżnili pięć podstawowych, uniwersalnych emocji: złość, radość, wstręt, zdziwienie i smutek większości których towarzyszy specyficzny wyraz mimiczny. Według nich emocje są konsekwencją zewnętrznych i wewnętrznych (wspomnienia i wyobrażenia) zdarzeń spostrzeganych jako pojawiające się szybko i bez ostrzeżenia. Pojawiają się w sytuacjach wymagających zachowań adaptacyjnych, a ich zadaniem jest modulacja i selekcja działań. Pobudzenie emocjonalne związane jest z aktywnością autonomicznego układu nerwowego. [4;11;20]

Reasumując, można wysunąć stwierdzenie, że zgodnie ze współczesnymi koncepcjami psychologicznymi emocje nie są prostymi reakcjami fizjologicznymi, lecz

są one uświadomionymi stanami umysłu trwającymi od kilku minut do kilku godzin, którym towarzyszą zmiany somatyczne, akty ekspresji oraz działania. Konkretna emocja decyduje niejako o specyfice i istotności działania, może więc zaburzać alternatywne procesy umysłowe albo rywalizować z nimi. [11s. 125] Wśród psychologów nadal trwają spory, czy emocje są pierwotne wobec poznania Richard Davidson i Paul Ekman (2002). Zajonca (1980), czy też interpretacja poznawcza pojawia się przed emocjami. Niektórzy badacze uważają, że emocje mogą być nieświadome, inni, tak jak Frijda, że emocje powstają jako efekt świadomej aktywności poznawczej.

Zgodnie z koncepcją psychicznej reprezentacji emocji, emocje występują wewnątrz człowieka, stanowią składnik tworzenia reprezentacji. Reprezentacja emocjonalna powstaje zaraz po urodzeniu i tworzona jest najpierw w kodzie obrazowym – wizualnym. Po opanowaniu przez dziecko mowy następuje przejście między kodem obrazowym a werbalnym. Dziecko uczy się słownika emocjonalnego, jest to tzw. poziom schematowy w którym emocjom przyporządkowana jest etykieta. Mowa tutaj o procesie semantyzacji - lokowanie nazw emocji w siatce pojęć stanowiących teorię i desamentyzacji - reinterpretacja, weryfikacja znaczeń sekwencji emocjonalnej. Następnie pojawia się wizualizacja umożliwiająca wygenerowanie z nazw emocji różnych reprezentacji obrazowych np. wyobrażenia. Po opanowaniu umiejętności posługiwania się mową w procesach intelektualnych pojawia się forma kodu abstrakcyjnego. Rozwój reprezentacji emocjonalnej nie ma charakteru liniowego. Reprezentacja emocjonalna u dorosłego człowieka nie jest tylko i wyłącznie przedłużeniem reprezentacji dziecka, podlega ona szeregowi zmian jakościowych.

Według tego ujęcia człowiek ma wpływ na reprezentacje i emocje, które zawsze skierowane są na kogoś/coś. Emocje zmieniają się w czasie i determinują zachowanie „zjawisko zarażania emocjonalnego”.

Pomimo licznych badań i prac naukowych, emocje i nierozzerwalnie związane z nimi ludzkie zachowanie, nadal stanowią centrum zainteresowania specjalistów wielu dziedzin. Emocje są bardzo ważne. Samym intelektem i chłodną kalkulacją nie można odkryć i opowiedzieć całej prawdy o człowieku, dotrzeć do jego tajemnic i niespełnionych nadziei. Niemniej jednak, czy nie wyolbrzymiamy ich roli twierdząc, iż są one determinantem ludzkich działań, upadków i wzlotów, zasług i przestępstw. Może mózg „rządzi” naszym zachowaniem, ale czy kształtuje nasze człowieczeństwo? Przecież niezależnie od odkryć naukowych dotyczących fizycznych mechanizmów mózgowych, istnieje niezaprzeczalna ludzka rzeczywistość: Człowiek jest odpowiedzialnym podmiotami, który powinien ponosić odpowiedzialność za swoje działania.

To, w jaki sposób ludzie zachowują się w interakcjach z innymi, zależy od nich samych, a nie jest tylko i wyłącznie sterowane przez umysł. Mechanizmy mózgowe powstania emocji są faktem, ale pytanie o to, czy człowiek jest jedynie marionetką pod dyktando mózgu jest nadal otwarte...

Bibliografia:

1. Argyle, M. (1981). Psychologia stosunków międzyludzkich. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
2. Barszczewska, G. (2002). Dziennik Polski, 5.
3. Dubowik, E.; Kościelak, R.; Tomczak-Witch A. (2002). Wybrane zagadnienia z psychologii. Gdańsk: AWFIS.
4. Ekman, P.; Davidson, R. (red.) (2002). Natura emocji. Podstawowe zagadnienia. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
5. Frijda, N. (1998). Prawa emocji. Nowiny Psychologiczne, 2 (61), s. 24-49.
6. Gerstmann, S. (1963). Problemy teorii emocji. Toruń: Towarzystwo Naukowe w Toruniu, s. 24.
7. http://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Plutchik
8. <http://pl.wikipedia.org/wiki/emocje>
9. Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
10. Lazarus, R.S. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. Nowiny Psychologiczne, 3-4, s. 40-41.
11. Oatley, K.; Jenkins, J.M. (2005). Zrozumieć emocje. Warszawa: PWN.
12. Plutchik, R. (1980). Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis, New York: Harper and Row.
13. Przetacznikowa, M.; Mkielko-Jarża, G. (1990). Podstawy psychologii ogólnej. Warszawa: WSiP.
14. Reykowski, J. (1974). Eksperymentalna psychologia emocji. Warszawa: Książka i Wiedza.
15. Reykowski, J. (1966). Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego. Warszawa: PWN.
16. Schultz, D. P.; Schultz, S.E. (2008). Historia współczesnej psychologii. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 496.
17. Strelau, J.; Jurgowski, A.; Putkiewicz, Z. (1985). Podstawy psychologii dla nauczycieli. Warszawa: PWN, s. 110-113.
18. Strelau, J. (2007). Psychologia. Podręcznik akademicki. Część 2 – Psychologia ogólna. Gdańsk: GWP.
19. Tylka, J. (2000). Psychosomatyka. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
20. Zajonc, R.B. (1980) Compresence, W: P.B. Paulus (red) Psychology of group influence. Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 35-60.

ТОПЧІЙ Л.С.,
аспірантка,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
ім. К.Д. Ушинського,
м. Одеса

СПЕЦИФІКА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті на основі аналізу понять «мовна особистість», «мовне існування», «мовна ситуація», дослідження їх реалізації в сучасному українському мовному просторі визначено складові соціокультурної компетентності старшокласників – етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний.

Ключові слова: старшокласник, соціокультурна компетентність, етнокультурний, соціолінгвістичний, полікультурний компоненти.

В статье на основании анализа понятий «языковая личность», «языковое существование», «языковая ситуация», исследования их реализации в современном украинском языковом пространстве определены составляющие социокультурной компетентности старшеклассников – этнокультурный, социолингвистический, поликультурный.

Ключевые слова: старшеклассник, социокультурная компетентность, этнокультурный, социолингвистический, поликультурный компоненты.

The article outlines an attempt to determine components in the structure of the socio-cultural competence of senior school students – ethno-cultural, socio-linguistic, multicultural, which were defined on basis of the analysis of concepts “language identity”, “language existence”, “language situation”, and study of their realization in modern Ukrainian language space.

Key words: senior school student, socio-cultural competence, ethno-cultural, socio-linguistic, multicultural components.

Сучасна освіта зобов'язує педагогів розглядати юну особистість як цілісну індивідуальність із її соціальним наповненням, сприймати її як суб'єкт,

який активно пізнає довколишній світ і себе, прагне до самовизначення й самовдосконалення. Учитель-філолог повинен усвідомлювати свою високу місію – формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, що володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно, доцільно користуватися засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [8, с. 3]. Мовну особистість традиційно трактують як таку, що знає мову й готова нею послуговуватися, свідомо її обирає для творчого самовираження, в мовленні якої відчутні світоглядні та національно-культурні зв'язки з ментальністю народу – носія цієї мови. У цьому зв'язку школа має надати юній особистості можливість активного «входження» в соціокультурний простір на правах компетентного і творчого представника.

Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі питання теорії і практики соціокультурного розвитку україномовної особистості школяра розкрито в працях лінгводидактиків (А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Д. Кобцев, А. Нікітіна, М. Пентиліук, О. Потапенко, О. Семеног та ін.).

Вітчизняні лінгводидакти (О. Горошкіна, О. Кучерук, А. Ярмолук та ін.) феномен «соціокультурна компетентність носія мови» трактують як інтегративне особистісне утворення, складниками якого є: знання, пов'язані зі світовою, національною, регіональною культурою, цінностями, що визначають стосунки між людьми, між людиною і світом; шанобливе ставлення до культурних надбань, дбайливе ставлення до рідної мови, поважне ставлення до інших мов; бажання здійснювати свою діяльність у соціальному середовищі, зокрема й мовленнєву поведінку, за законами добра й краси; уміння організовувати власну діяльність, зокрема й мовленнєву, з урахуванням соціальних норм поведінки, морально-етичних, естетичних та інших цінностей; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; здатність до життєтворчості в певному лінгвосоціумі.

Засвоєння учнями соціокультурного досвіду, втіленого в мовній формі, визначається сучасною лінгводидактикою одним зі стратегічних завдань шкільної освіти. Мета статті – визначити специфіку соціокультурної компетентності учнів старшого шкільного віку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування соціокультурної компетентності учнів, вивчення мовної ситуації в Україні, спостереження за навчально-виховним процесом із мовних дисциплін у старшій школі дозволили дійти висновку про необхідність організації соціокультурної освітньої діяльності за трьома напрямками – етнокультурним, соціолінгвістичним і полікультурним.

В аспекті етнокультурного напрямку вважаємо за необхідне відзначити, що сучасна політична, соціальна, культурна ситуація в Україні зумовлює осо-

бливу актуальність поступу шкільної україномовної освіти в напрямку підготовки патріотично налаштованої, активної, духовно багатой мовної особистості школяра, здатної результативно взаємодіяти з іншими членами суспільства за допомогою державної мови, ставитися до неї як до вищого духовного надбання народу. Мова – це генетичний код нації. У цьому зв'язку уроки української мови мають бути наповнені культурними смислами, забезпечувати підґрунтя для оволодіння учнями духовним і соціально-культурним досвідом. Зміст навчального предмета «українська мова» покликаний стати одним із дієвих засобів формування етнокультурної складової соціокультурної компетентності учня. Його наповнення відбувається завдяки відбору соціокультурних відомостей освітніх галузей «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетична культура» [8, с. 6] і передбачає оволодіння школярами знаннями про природні, економічні, історичні, суспільні особливості країни, в якій вони живуть. Вивчення української мови відбувається на основі створеної українським народом оригінальної та яскравої культури, відображеної у міфології, традиціях, звичаях, усній народній творчості, літературі.

На сучасному етапі процес освоєння культурної спадщини має свої особливості. Тенденція переосмислення ролі й значення культурного доробку полягає у прагненні не лише зберегти його в первісному вигляді, а й активно ввести у формат теперішнього життя. Відкриття нового в старому спонукає не механічно використовувати надбання минулих поколінь, а вивчати його й активно вводити в сучасну соціокультурну ситуацію. Адже «...культура – це насамперед пам'ять. Тому вона завжди пов'язана з історією, завжди передбачає неперервність морального, інтелектуального, духовного життя людини, суспільства» [5, с. 550].

Сучасні старшокласники у своїй більшості мають нечіткі уявлення про традиційні цінності вітчизняної культури. Зазначене породжує бездуховність, розмитість моральних орієнтирів, безвідповідальне ставлення до слова. Важливого значення в аспекті роботи над етнокультурною складовою соціокультурної компетентності набуває робота з формування ціннісних пріоритетів школяра як мовної особистості, у цьому зв'язку доцільною є «культуровідповідна» (за А. Дістервегом) організація єдиного процесу навчання і виховання, яка вимагає систематичного звернення до культури, до ідеалів і традицій народу, до рідного слова. Ідентифікуючи себе як україномовну особистість, учень довідується, що українська мова є засобом збереження і примноження цінностей рідного народу, вона об'єднує народ, сприяючи взаєморозумінню між різними його групами та поколіннями в часопросторі, є духовною святинею, яка оберігається народом упродовж усіх періодів його історії. Урахування конкретного культурно-історичного, соціального, мовного «середовища існування» (за А. Дістервегом, «культури батьківщини учня») робить шлях «від

рідного порогу – у світ загальнолюдської культури» (тезис Б. Неменського) більш результативним. Такий аксіологічний підхід сприяє процесу духовно-культурного самовизначення юної особистості, забезпечує її самореалізацію в межах української спільноти.

Другий компонент у структурі соціокультурної компетентності старшокласників розглядаємо як соціолінгвістичний. Актуальність роботи над соціолінгвістичним компонентом зумовлена низкою причин, з-поміж них: 1) активний вплив соціально-економічних чинників на мовну ситуацію і стратегії мовної освіти в Україні; 2) нова медіальна культура, нові форми передавання і сприймання інформації, збільшені обсяги комунікації, більш координоване й інтенсивне спілкування; 3) нові соціальні потреби носіїв мови в сучасному комунікативному просторі інформаційного суспільства. Соціолінгвістичні параметри мовлення пов'язуємо з феноменами «мовне існування особистості» і «мовна ситуація».

Учені відзначають, що шкільна філологічна освіта недостатньо спрямована на виховання відчуття мовного існування, відчуття мови як суцільного середовища. «Мовне існування особистості» становить собою процес взаємодії особистості з мовою, що триває впродовж усього її життя. У цьому процесі мова, зауважує Б. Гаспаров, виступає одночасно і як об'єкт, над яким мовець постійно працює, пристосовуючи до завдань, що виникають у його поточному життєвому досвіді, і як середовище, у яке цей досвід занурюється і в оточенні якого він здійснюється [3, с. 5]. Важливого значення у вихованні відчуття мовного існування особистості набуває урахування в організації освіти старшокласників сучасної мовної ситуації, визначення тих її параметрів, які здійснюють як позитивний, так і негативний вплив на формування мовної особистості старшокласника.

У загальних рисах мовну ситуацію визначають як сукупність форм існування мови, середовище її використання в різних політичних, соціально-економічних, соціально-адміністративних утвореннях. Вітчизняні науковці серед важливих ознак сучасної мовної ситуації в українському суспільстві називають: 1) українсько-російську колективну двомовність і диглосію; 2) співіснування в єдиному українському просторі трьох регіонів з різними національно-культурними, соціально-політичними традиціями і – як наслідок – мовно-політичними орієнтаціями, мовними і мовленнєвими пріоритетами і звичками; 3) формальний характер мовної політики у державі, відсутність в української мови реального високого соціального статусу; 4) поступову і невідворотну англومовну експансію [7]. Зміни у функціонуванні сучасної української мови в кінці XX – початку XXI сторіччя позначаються на її реалізації як засобу спілкування, зокрема, на думку В. Александрової, важливими є такі чинники: збільшився склад учасників масової комунікації (за віком, освітою, службо-

вим становищем, за політичними, релігійними, громадськими інтересами); зникла офіційна цензура, через те мовлення людей стало більш відкритим, довірливим, невимушеним; переважає мовлення спонтанне, мимовільне, непередбачене; різноманітні ситуації спілкування призводять до змін характеру спілкування, воно звільняється від жорсткої офіційності, стає розкутим [1, с. 8].

Спостереження за сучасною мовною ситуацією в Україні свідчить про те, що українська мова набуває нових рис, пристосовується до нових реалій, соціальних відносин і суспільних смаків. Науковці відзначають динамічні мовні зміни нового століття, заміну усталених варіантів, оновлення традиційних мовних засобів, багатоманітність соціолінгвістичних чинників, що стосуються мови і її оточення, плюралізм текстів нового комунікативного простору, мовну гру, метафоризацію і карнавалізацію мовлення, змішування всього у всьому. Такі зміни в мові пов'язані з тим, що «мова є код плюс її рух» [6, с. 13].

Наслідком таких змін стали інтенсивна демократизація мови, розвиток нових сфер комунікації, підвищення мовної рефлексії сучасних носіїв, стихійне ігнорування правил мовленнєвого етикету. До загальнокультурних чинників сучасної мовної ситуації належать: зміна стилістичних і культурно-мовленнєвих норм; розхитування синтаксичних правил; невинновато активне використання запозичень, зниженої і грубої лексики; недостатня мовна компетенція значної частини суспільства; всюдозволеність і мовленнєва псевдосвобода у виборі мовних засобів.

Іншим чинником, що впливає на соціокультурне становлення особистості старшокласника, є сучасне інформаційне середовище. І. Гац відзначає, що в сучасному інформаційному середовищі школяра «недостатньо взірцевих, естетично значущих текстів, прикладів бездоганної мовленнєвої поведінки» [4, с. 79]. Тексти сучасного мовленнєвого простору, зокрема медіатексти, що призначені для широкого загалу, не вирізняються високою якістю. Постійна усталеність на виразність, трансформацію мовленнєвих кліше, розмаїття уїдливо-каламбурних оказіоналізмів призводять до того, що спрощений спосіб передавання інформації і експресивний вплив у ЗМІ стають обов'язковими. Електронні ЗМІ не тільки зводять до нижнього порогу культурний рівень і до межі мінімізують словниковий запас, але й спотворюють цей мінімальний запас слів і виразів.

Не можна обійти увагою при описі сучасної мовної ситуації комп'ютерний жаргон, яким користуються учасники віртуального спілкування в мережі Інтернет. На думку вчителів, він – винуватець збільшення граматико-орфографічних помилок у писемному мовленні старшокласників і бар'єр в оволодінні елементарними навичками усного монологічного висловлювання. Мова віртуального спілкування виконує функцію коду, що приховує зміст розмови

і умисно обмежує коло учасників спілкування. Мовна гра, в найширшому значенні цього слова, стає основою комунікації учасників SMS-спілкування, чатів, форумів, конференцій, живих журналів-блогів. Для її організації, виконання ролей комуніканти свідомо добігають викривленої орфографії і вільно-го синтаксису.

Водночас маємо наголосити й на тих позитивних моментах, які забезпечуються можливостями сучасного інформаційного простору. Відзначимо освітні можливості комунікації у віртуальному середовищі. З лінгводидактичного погляду важливим є те, що старшокласники як комуніканти намагаються будувати доцільні і впливові висловлювання відповідно до мети і теми групового спілкування, вчать продумувати і редагувати висловлювання, добирати адекватні замислу мовні засоби, перетворюються із традиційно пасивних на активних учасників масової комунікації, стають членами віртуальних мовленнєвих колективів. На думку

Соціолінгвістичний компонент соціокультурної компетентності старшокласників зумовлюється також новими соціальними потребами цієї категорії носіїв мови в сучасному комунікативному просторі. Старшокласники перебувають в особливому віковому і соціальному статусі, перехідному періоді з дитинства в доросле життя. Підлітковий вік – це один із найважливіших етапів життя людини. У ньому багато джерел і починань усього подальшого становлення особистості. Підлітковий вік – час швидких змін, фізіологічних, психологічних, соціальних. У цей період часто відбувається соціальна диференціація підлітків за інтересами і культурними вподобаннями, результатом якої може стати приналежність або прихильність підлітка до тієї чи іншої молодіжної субкультури. Головним знаковим елементом таких «неформальних» об'єднань є наявність унікальної власної мови, що виступає в ролі ідентифікатора і своєрідного пароля в молодіжному середовищі.

Спостереження свідчать, що старшокласники добігають у комунікації особливого різновиду мовлення – молодіжного жаргону. На думку лінгвістів, молодіжний жаргон являє собою вербалізовані знання молоді про світ, її уявлення про ієрархію цінностей, ставлення до фактів дійсності. Мовленнєві коди, що використовуються в молодіжному середовищі, мають різноманітну функціональну спрямованість. Найпростіші мовні коди використовуються при ідентифікації носія як представника молодіжної культури без диференціації його інтересів, тобто йдеться про використання лексики достатньо відомої і поширеної, яка може доповнюватися особливою побудовою розмовного тексту, що має ігровий, неформальний характер. Поділ суб'єктів у ході комунікативного акту відбувається за тричленим принципом *свій – товариш – антагоніст*. Свій – це представник молодіжної культури, незалежно від приналежності до певного об'єднання всередині неї;

товариш – людина, що не є представником молодіжної культури, але знає її закони і готова взяти участь в спілкуванні, хоча розбіжність статусів усвідомлюється; антагоніст – людина, спілкування з якою за молодіжними законами є неможливим.

Основними знаковими групами, що зазнають реномінації серед старшокласників, є такі: сфера навчання, предмети одягу, способи проведення дозвілля, предмети, що слугують маркерами при ідентифікації представників молодіжних субкультур.

Третім напрямом у роботі з формування соціокультурної компетентності школярів є полікультурний.

Технологічні досягнення кінця XX – початку XXI століття, міграційні процеси, що посилюються як всередині нашої держави, так і за її межами, а також спілкування за допомогою нових інформаційних технологій сприяють тому, що багатоетнічність і полімовність стали невід’ємними характеристиками будь-якого сучасного суспільства. У цьому зв’язку, як зазначає Н. Гальскова, дитина повинна усвідомлювати, що вона – лише «окремий мікрокосм більш глобальних процесів і явищ, які відбуваються в довоколишньому мультілінгвальному макрокосмі, що має різноманітні етнокультурні відтінки» [2, с. 3-4].

Кожному лінгвосоціуму властива своя концептуальна система, свій спосіб свідомості, своя картина світу. Вона відображає орієнтаційні і екзистенціальні (фізичні, духовні, технологічні, етичні, естетичні та ін.) потреби носіїв конкретної мови. Тому картина світу змінюється від однієї культури до іншої. Кожна мова задає специфічну схему об’єктного членування світу, за визначенням Б. Уорфа, «членує світ» по-своєму. Це означає, що поняття «культура», як продукт людської думки і діяльності, охоплює і досвід, і норми, що регулюють людське життя, і ставлення людей до ідей, світоглядних систем і соціальних форм. Звідси випливає висновок про те, що сучасна мовна освіта покликана розширити межі світосприйняття і світовідчуття старшокласника, внести в його картину світу, створену завдяки рідній мові, нові фарби інших культур.

Полікультурна складова соціокультурної компетенції дозволяє проникнути в індивідуальний і колективний менталітет і культуру іншого народу і передбачає знайомство з поглядами, оцінками й досвідом іншої культурної спільноти, оскільки за кожною національною мовою стоїть національно-культурна специфіка образу світу, що складається з елементів і явищ, невід’ємних і суттєвих для певного народу. Важливим у цьому аспекті є формування у старшокласників міжкультурної компетентності, що виступає чинником готовності й здатності індивідуума здійснювати мовленнєве спілкування на міжнаціональному рівні.

Міжкультурна компетентність має структурну організацію. На думку А. Кнапп-Поттхоффа, до її складу входять афективний, когнітивний і стратегічний компоненти [9]. Основними складовими афективного компонента є такі категорії, як емпатія і толерантність. Вони тісно пов'язані одна з одною. Емпатія виступає як здатність людини уявити себе на місці інших, щоб зрозуміти їхні почуття і світогляд. Ця здатність охоплює вміння бачити і розуміти відмінне й спільне в культурах, у світосприйнятті їхніх носіїв, відкрито сприймати інший спосіб життя і розуміти його. Толерантність трактують як терпимість до чужого способу життя, поведінки, чужих звичаїв, почуттів, вірувань, поглядів, ідей. Таким чином афективний компонент міжкультурної компетенції передбачає готовність, бажання і вміння учнів – представників різних лінгвоетнокультур – бачити і розуміти відмінне / спільне в культурах і у світосприйнятті їх носіїв, відкрито сприймати інший спосіб життя, порівнювати його з національною своєрідністю своєї країни, свого народу, зрозуміти іншу країну світу, критично осмислювати і тим самим збагачувати власну картину світу. При цьому від кожного з них очікується виявлення толерантності (терпимості) до іншого способу мислення, до іншої позиції.

В основі когнітивного компоненту, що пов'язаний з осмисленням картини світу іншої соціокультури, пізнанням смислових орієнтирів іншого лінгво-соціуму, на думку Н. Гальскової, лежать синтез знань про рідну культуру і культуру мови, що вивчається, а також спільні знання про культуру і комунікацію [2, с. 6]. Цей компонент передбачає вміння розуміти й осмислювати картину світу інофона через зіставлення з власною картиною світу, вміння бачити подібне й відмінне між культурами, що контактують, і застосовувати їх у контексті міжкультурного спілкування.

Стратегічний компонент охоплює навчальні, дослідницькі і компенсаторні стратегії, що забезпечують індивіду вміння і готовність відкривати власну і чужомовну культуру, а також рефлексію, що дає можливість людині свідомо засвоїти знання про культуру інофона, здійснювати оцінку власних емоційних реакцій і станів, які вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається.

Таким чином, соціокультурна компетентність учнів старших класів охоплює три складники: етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний. Формування соціокультурної компетентності старшокласників передбачає розв'язання низки завдань, з-поміж яких: сприяння в усвідомленні старшокласниками себе носіями національних цінностей; розвиток комунікативної культури учнів, їхнього духовного потенціалу, усвідомлення ними обов'язків перед власним народом і відповідальності за своє і майбутнє своєї країни; виховання відкритості до інших культур; виховання поваги, толерантності до носіїв іншої культури, громадянських прав людини, демократичних цінностей.

Список використаних джерел:

1. Александрова В. Мовленнєва культура сучасної молоді / В. Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (Ч. 2). – С. 7–11.
2. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. – № 5. – 2008. – С. 2–7.
3. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
4. Гац И.Ю. Лингвометодические проблемы в современной языковой ситуации / И.Ю. Гац // Вестник МГОУ. – 2010. – № 2. – С. 78– 83.
5. Лекції з історії світової та вітчизняної культури : навч. посібник / За ред. проф. А. Яртися та проф. В. Мельника. – Львів : Світ, 2005. – 568 с.
6. Лотман Л.М. Культура и взрыв / Л.М. Лотман. – М. : Гнозис; издательская группа «Прогресс», 1992. – 272 с.
7. Огар Е. Українська мова в сучасній мовній ситуації в Україні: соціолінгвістичний та етнокультурний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n12texts/ohar.htm>
8. Українська мова. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / За ред. Л.В. Скуратівського. – К. : ВТФ «Перун», 2005. – 176 с.
9. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit // Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit / Hrsg. A. Knapp-Potthoff, M. Liedke. – München, 1997. – P. 19–39..

УСАЧОВ Ю.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра фізичного
виховання,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ФІТНЕС-КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

У статті узагальнені та систематизовані відомості щодо критеріїв ефективності індивідуальних занять оздоровчим фітнесом студентської молоді.

Ключові слова: самоконтроль, критерії ефективності, фітнес, індивідуальні заняття, студенти.

В статье обобщены и систематизированы сведения о критериях эффективности индивидуальных занятий оздоровительным фитнесом студенческой молодежи.

Ключевые слова: самоконтроль, критерии эффективности, фитнес, индивидуальные занятия, студенты.

The article summarized and systematized information on the performance criteria of individual wellness and fitness training students.

Key words: self-control, performance criteria, fitness, individual lessons, students.

Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій. Зв'язок з науковими планами, темами. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) встановлює основні правові організаційні і фінансові засади функціонування системи вищої освіти з метою підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців. Закономірно підвищились вимоги до фізичного виховання студентів як засобу ефективного поліпшення стану здоров'я, профілактики захворювань, підвищення розумової та рухової працездатності, адаптації до навчальної і професійної діяльності.

Проте, як свідчать результати досліджень науковців – О.М. Амосової, Г.Л. Апанасенка, О.Д. Дубогай, Г.П. Грибана, Т.Ю. Круцевич, М.О. Олійника, В.М. Платонова, Л.П. Сущенко, В.В. Шигалевського вища школа й сьогодні є него-

товою до усвідомлення значення фізичної культури і спорту для формування здорової і всебічно розвиненої молоді. В системі вищої професійної освіти при формальному декларуванні стратегії гармонійного розвитку студентів пріоритет надається зросту їх інтелектуального потенціалу, а не життєво необхідному рівню фізичного стану і здоров'я. Не випадково, чисельність студентів, які зараховані за показниками захворюваності у спеціальну медичну групу, на сьогоднішній день перевищує критичний 35% рівень, а більше половини молоді, що навчається, має ослаблене здоров'я. Необхідно відмітити значне зменшення обсягу годин самостійних занять з фізичного виховання у зв'язку з умовами Болонської системи, а також визначений дефіцит інноваційних підходів до дидактичного наповнення учбових модулів дисципліни. При цьому у студентському середовищі спостерігається невдоволеність змістом навчальних занять, що негативно позначається на їхній руховій та функціональній підготовленості.

У зв'язку з цим необхідний активний пошук ефективних шляхів оздоровлення студентів, підвищення рівня фізичного розвитку, залучення до здорового способу життя і практична їх реалізація у навчальному процесі.

Науковці В.Ю. Давидов [3, с. 28], В. І. Грігор'єв, Д.Н. Давиденко, С.В. Малініна [2, с. 12], В. Б. Зінченко, Ю. О. Усачов [4, с. 3-4, 12, с. 20], А.В. Менхін [7, с. 163], Ю.М. Ніколаєв [8, с. 3], О.Г. Сайкіна, Г.М. Пономар'єв [10, с. 10] та ін. стверджують, що одним з найбільш раціональних засобів вирішення цієї проблеми є створення реальних умов для формування фітнес-культури студентів – багатомірної нормативно-ціннісної системи пріоритетів молодіжного соціуму, базовою функцією якої є забезпечення юнаків і дівчат оптимальною за об'ємом та якістю руховою активністю і формування їх фізичної дієздатності.

Проблема полягає у тому, що незважаючи на наявність значності наукових досліджень, ряд ключових питань формування фітнес-культури студентів в умовах перебудови системи вищої професійної освіти залишаються відкритими. Аналіз стану питання дозволяє стверджувати, що до теперішнього часу недостатньо розроблені методологічні підходи до рішення специфічних завдань отримання студентами сучасних фізкультурних знань у процесі фізичного виховання. Особливо увагу при цьому, на думку науковців М.М. Булатової [1, с. 330], В.І. Грігор'єва [2, с. 178], Л.Я. Іващенко, О.Л. Благій [5, с. 138], В.Б. Зінченка, Ю.О. Усачова [4, с. 102] та ін., викладачі повинні приділяти навчанню юнаків і дівчат сучасними науково-обґрунтованими технологіями контролю та самооцінки фізичного стану при індивідуальних заняттях оздоровчим фітнесом.

Метою статті є узагальнення та систематизація відомостей щодо критеріїв ефективності індивідуальних занять фітнесом студентської молоді та

оцінювання ступеню володіння ними навичками і вміннями контролювати рівень фізичного стану у процесі фізичного виховання.

У роботі було використано **методи** теоретичного (аналіз, осмислення та узагальнення науково-методичної літератури) й емпіричного (спостереження, бесіди та анкетування) дослідження. Для обробки емпіричних даних використовувались методи математичної статистики. З метою оцінювання готовності студентів застосовувати методи самоконтролю при виконанні індивідуальних фітнес-програм використовувався авторський багаторівневий особистісний опитувальник. У дослідженні брали участь 890 майбутніх фахівців різних спеціальностей відомих вузів м. Києва, студенти 1 і 2 курсів Національного авіаційного університету (НАУ) – 449 чоловік, Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ») – 175 чоловік, Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБРП України) – 159 чоловік, Національного університету «Києво-Могилянська Академія» – 67 чоловік. Медіанне значення усієї вибірки – 18,5 років.

Результати досліджень та їх обговорення. Особливе значення у процесі занять відводиться самоконтролю з метою оцінювання рівня фізичного стану, інтенсивності й адекватності використовуваних засобів оздоровлення, ефективності оздоровчих занять [4, с. 127; 5, с. 105; 6, с. 138, 151, 184].

Термін «фізичний стан» використовується у спеціальній літературі як синонім готовності до виконання м'язової діяльності. За визначенням Міжнародного комітету по стандартизації тестів фізичний стан характеризує особистість людини, рівень здоров'я, тілобудову і конституцію, функціональні можливості організму, фізичну працездатність і підготовленість.

Інформація про фізичний стан дозволяє оцінити рівень здоров'я, готовність до фізичних навантажень, виявити ступінь відхилення показників функціональних систем організму людини від належних величин, підібрати комплекс оптимальних засобів тренування, визначити раціональні параметри фізичних навантажень та індивідуальний руховий режим, контролювати ефективність програм занять, що використовуються [4, с. 11; 5, с. 172-174; 12, с. 23].

Якщо навантаження перевищують функціональні можливості відповідного фізичного стану студентів, виникнуть специфічні, об'єктивні ознаки їхньої неадекватності.

У якості доступного засобу визначення стану здоров'я є анкетування, що включає достатню інформацію о студентах (Експрес-система діагностики фізичного стану «Контрекс-1» С.А.Душаніна) [5 с. 177].

Наряду з цим, існують педагогічні тести для оцінювання інтенсивності навантаження без вимірювання частоти серцевих скорочень (ЧСС), що дають

можливість контролювати інтенсивність навантажень у циклічних видах:

- мовний тест: якщо під час ходьби, бігу не виникає задишка або, пересуваючись, можна вільно розмовляти з партнером. Це свідчить про те, що навантаження нижче порога анаеробного обміну (ПАНО). Якщо під час розмови з партнером виникає задишка, навантаження вище ПАНО; якщо під час пересування дихання носове, навантаження низької інтенсивності нижче ПАНО; якщо виникає задишка і підключається ротове дихання, навантаження вище ПАНО.
- кроковий тест: якщо під час бігу на чотири кроки відбувається вдих, на наступні чотири кроки – видих (4:4) – навантаження низької інтенсивності; якщо на три кроки вдих, на три кроки видих (3:3) – навантаження середньої інтенсивності; якщо на два кроки вдих, на два кроки видих (2:2) – навантаження високої інтенсивності [4, с. 103; 5, с. 174-175].

Студенти, які займаються, на підставі суб'єктивних відчуттів визначають рівень напруження, порівнюють з ЧСС під час навантаження і за таблицею оцінюють інтенсивність у балах (табл. 1).

Таблиця 1

Шкала оцінювання напруження, що суб'єктивно відчувається.

Напруження, що суб'єктивно відчувається	Бал	ЧСС, уд./хв
Дуже легке	7–8	70–80
Легке	9–10	90–100
Помірне	11–12	110–120
Помірно важке	13–14	130–140
Важке	15–16	150–160
Дуже важке	17–18	170–180
Гранично важке	19–20	190–200

Проте в людей з низькими функціональними можливостями можлива невідповідність між ЧСС і суб'єктивними відчуттями: за відносно невисоких значень ЧСС можуть виникати суб'єктивні відчуття, характерні для важкого,

дуже важкого й гранично важкого навантаження. Для таких випадків рекомендується користуватися формулою:

$$HB = 0,1 (ЧСС_H - ЧСС_C) + 7,$$

де HB – навантаження, що відчувається, в балах; ЧСС_H – фактична ЧСС, зареєстрована при навантаженні; ЧСС_C – ЧСС у стані відносного спокою [4, с. 104].

Оцінювання ефективності курсу (циклу) оздоровчих занять проводиться за допомогою засобів і методів поточного лікарсько-педагогічного контролю. Крім того, враховують динаміку суб'єктивних відчуттів, показників захворюваності, а також об'єктивних показників здоров'я. Зазвичай застосовують ті ж методи обстеження, що й під час первинного контролю, тобто до початку курсу занять, щоб було зручніше порівнювати [4, с. 105; 5, с. 139, 145, 148, 155, 156, 189-195].

Ефект буває трьох типів: позитивний, індивідуальний (відсутність змін), негативний.

Критерії позитивних змін:

- покращення самопочуття, настрою, нормалізація сну, стійке бажання займатися фізичними вправами, зниження стомленості;
- збільшення днів працездатності, зменшення загострення хронічних захворювань, випадків гострих респіраторних захворювань;
- зміна чинників ризику серцево-судинних захворювань (нормалізація або зменшення маси тіла, нормалізація або зниження АТ, нормалізація ліпідного обміну, відмова від шкідливих звичок, підвищення рухової активності);
- зниження ЧСС у спокої після сну та при стандартному навантаженні;
- підвищення рівня фізичного стану з низького до нижчого за середній, з нижчого за середній – до середнього рівня фізичного стану і т. д.;
- покращення результатів рухових тестів (збільшення дистанції за стандартний час, скорочення часу на подолання стандартної дистанції, зменшення реакції ЧСС під час виконання стандартного навантаження).

Разом із позитивними змінами в ряді випадків у разі надмірного навантаження можуть спостерігатися ознаки перетренованості. Частіше за все це відбувається під час самостійних занять, які не контролюються. Тому не тільки фахівці в галузі фізичного виховання, а й самі особи, які займаються, повинні знати ці ознаки.

Симптоми перетренованості: зміна настрою, поява роздратованості або депресії, загальна апатія, втрата інтересу до занять фізичними вправами, стан

загального стомлення, відчуття важкості в ногах, проблеми зі сном, зниження лібідо, головний біль, зниження рухових результатів, підвищення ЧСС у стані спокою, збільшення лімфовузлів, підвищена схильність до застудних захворювань, алергія [4, с. 102-105; 5, с.173-174].

Найтиповіші причини перетренованості в процесі самостійних занять фізичними вправами: надто швидке збільшення рівня фізичної активності, недостатній період відпочинку, інтенсивні тренувальні заняття більше трьох разів на тиждень, невідповідність навантажень умовам, в яких проводяться заняття, неправильна техніка рухів, наявність стресів, проблеми з екіпіровкою (наприклад, розношене взуття), тугорухливість і хворобливі відчуття в ділянках м'язів, запалення сухожиль і зв'язок, хворобливі відчуття в суглобах (зокрема, в колінних – у тих, хто займається ходьбою і бігом підтюпцем, і в плечових – у тих, хто займається плаванням).

Для профілактики перетренованості рекомендують:

- використовувати в заняттях навантаження, які за спрямованістю, інтенсивністю та обсягом відповідають індивідуальному рівню фізичного стану, збільшувати фізичне навантаження не більше ніж на 10 % на тиждень, раціонально поєднувати навантаження й відпочинок протягом дня і тижня, не перевантажувати себе у дні, вільні від занять або праці, проводити розминку перед початком занять, навчитися правильно оцінювати свої суб'єктивні відчуття [4, с. ; 5, с.192-193].

Для оцінки ступеню оволодіння студентами навичками і вміннями самоконтролю з урахуванням критеріїв адекватності навантажень у процесі занять фітнесом були оброблені та проаналізовані результати анкетування.

Опитування юнаків і дівчат щодо можливості контролювати рівень свого фізичного стану при формуванні фітнес-культури свідчить про те, що із 980 респондентів частково володіють навичками самоконтролю 45, 60%, не володіють – 38, 19%, важко було відповісти 13,76% студентів, а 2,45% опитуваних заявили про те, що повністю володіють вміннями та навичками оцінювати рівень свого фізичного стану, що свідчить, скоріш за все, про їх самовпевненість (табл. 2).

Не вдаючись у деталі різних результатів анкетування студентів конкретних вузів, відзначимо, що на питання «Чи спрямовуєте Ви свої зусилля на ознайомлення студентів із засобами та методами контролю і самоконтролю фізичного стану при формуванні фітнес-культури у процесі фізичного виховання?», 92,5% викладачів університетів відповіли «Так, спрямовую», і 7,5% – «Важко відповісти». Зазначені данні свідчать про те, що більшість педагогів проводять роботу в указаному напрямку, але не завжди контролюють досягнутий при цьому результат.

Не вдаючись у деталі різних результатів анкетування студентів конкрет-

Таблиця 2

Показник результатів відповідей студентів, опитаних щодо оволодіння навичками та вміннями самоконтролю фізичного стану у процесі занять фітнесом (%)

Відповідь	Загальний показник	Навчальний заклад			
		НАУ	НТТУ«КПІ»	НУБРП України	НУ «Києво-Могилянська Академія»
Повністю володію	2,45	3,12	2,60	2,31	1,94
Частково володію	45,60	51,34	39,88	31,31	42,94
Ні, не володію	38,19	37,40	44,70	51,33	42,14
Важко відповісти	13,76	8,14	12,82	15,05	12,98

них вузів, відзначимо, що на питання «Чи спрямовуєте Ви свої зусилля на ознайомлення студентів із засобами та методами контролю і самоконтролю фізичного стану при формуванні фітнес-культури у процесі фізичного виховання?», 92,5% викладачів університетів відповіли «Так, спрямовую», і 7,5% – «Важко відповісти». Зазначені данні свідчать про те, що більшість педагогів проводять роботу в указаному напрямку, але не завжди контролюють досягнутий при цьому результат.

Висновки, перспективи подальших досліджень. Аналіз стану питання свідчить про те, що при формуванні фітнес-культури студентів у процесі фізичного виховання педагоги повинні приділяти особливу увагу навчанню юнаків і дівчат сучасними науково-обґрунтованими технологіями контролю та самооцінки фізичного стану при індивідуальних заняттях оздоровчим фітнесом. Це дозволить об'єктивно оцінити рівень здоров'я, готовність до фізичних навантажень, виявити ступінь відхилення показників функціональних систем організму людини від належних величин, підібрати комплекс оптимальних засобів тренування, визначити раціональні параметри фізичних навантажень та індивідуальний руховий режим, контролювати ефективність програм занять, що використовуються. При цьому, результати анкетування показують, що значна частина студентів вищих навчальних закладів (38,19%) не володіють навичками та вміннями оцінювати свій фізичний стан з урахуванням критеріїв ефективності фізкультурно-оздоровчих засобів. Метою подальших досліджень у даному напрямку слід враховувати розробку та впровадження у практику інноваційних алгоритмізованих технологій на осно-

ві аналізу динаміки показників фізичного стану студентів у навчальному процесі, діагностики індивідуальних показників фізичної підготовленості, контролю за результатами педагогічної діяльності і корегування за результатом контролю і самоконтролю.

Список використаних джерел:

1. Булатова М. М. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / М. М. Булатова, Ю. О. Усачов // Теорія і методика фізичного виховання / за ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – С. 320–354.
2. Григорьев В. И. Фитнес-культура студентов: теория и практика : учеб. пособие / В. И. Григорьев, Д. Н. Давиденко, С. В. Малинина. – СПб. : Изд-во СПб. ГУЭФ, 2010. – 228 с.
3. Давыдов В. Ю. Новые фитнес-системы : учеб. пособие / В. Ю. Давыдов, А. И. Шамардин, Г. О. Краснова. – Волгоград : ВГАФК, 2005. – 287 с.
4. Зінченко В. Б. Фітнес-технології у фізичному вихованні : навч. посіб. / В. Б. Зінченко, Ю. О. Усачов. – К. : НАУ, 2011. – 152 с.
5. Иващенко Л. Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л. Я. Иващенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – К. : Науковий світ, 2008. – 198 с.
6. Лубышева Л.И. Современный подход к исследованию пространства физической культуры и спорта / Л.И. Лубышева, С.И. Филимонова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2. – С. 2-6.
7. Менхин А. В. Оздоровительная гимнастика: Теория и методика / А. В. Менхин, Ю. В. Менхин. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 384 с.
8. Николаев Ю.М. Физическая культура и основные сферы жизнедеятельности человека и общества в контексте социокультурного анализа / Ю.М. Николаев// Теория и практика физической культуры. – 2003. – №8.–С.3-
9. Переверзева И.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития преподавателей по физическому воспитанию в вузе / И.В. Переверзева – Ульяновск: Ул. ГТУ, 2011. – 225 с.
10. Сайкина Е.Г. Семантические аспекты отдельных понятий в области фитнеса / Е.Г. Сайкина, Г.Н. Пономарев // Теория и практика физической культуры: науч. – теор. журнал. – 2011. – 08. – С. 6-10.
11. Сичов С.О. Прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури: теоретико-методичні засади: монографія / С.О. Сичов. – К.: НТУУ «КПІ», 2010. – 346 с.
12. Усачов Ю.О. Зміст комбінованих фітнес-програм оздоровчого напрямку при формуванні фітнес-культури студентів / Ю.О. Усачов // Нові технології навчання. – 2012. – № 74. – С. 21-25.

ЧЕЧКО Т.М.,

аспірант, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи, Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка; методист відділу спеціальної та інклюзивної освіти управління освіти Оболонського району м. Києва, м. Київ

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті аналізується зміст соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Ключові слова: діти з особливостями психофізичного розвитку, соціальна підтримка, соціально-педагогічна підтримка.

В статье анализируется содержание социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, социальная поддержка, социально-педагогическая поддержка.

The article analyzes the content of socio-educational support for families with children with special needs.

Key words: children with special educational needs, social support, social and educational support.

Нинішній етап розвитку соціально-педагогічної діяльності в Україні характеризується пошуком сучасних шляхів соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку, вдосконаленням форм і методів соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують цю категорію дітей.

Різні аспекти соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку знайшли втілення в працях Д. Ельконіна, З. Зайцевої, М. Лісіної, О. Стребельової, І. Трубавіної та ін.

Питанню соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливостями психофізичного розвитку присвячено праці О. Безпалько, І. Зверевої, А. Капської, В. Ляшенко, О. Молчан, В. Тесленко, Є. Холостової, М. Чайковського, Є. Ярьської-Смірної та ін.

Мета статті – проаналізувати зміст соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку.

До сьогодні в Україні немає єдиного тлумачення поняття «особи, які мають фізичні та психічні відхилення». Так, синонімічно поряд з цим поняттям вживаються такі терміни, як: «інвалід», «особа з інвалідністю», «особа з обмеженими функціональними можливостями», «людина з обмеженою дієдатністю», «людина з особливими потребами», «особа з вадами розвитку».

У законодавчих актах (Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Конвенція про права інвалідів) вживається поняття «інвалід».

Наразі в соціально-педагогічній роботі все частіше використовується термін «діти з особливостями психофізичного розвитку», оскільки він відповідає принципу толерантності, що є одним із базових у соціальній педагогіці.

Діти з особливостями психофізичного розвитку – особи, віком до 18 років, у яких спостерігаються різні порушення центральної нервової системи, функціонування окремих або декількох аналізаторів чи органів [2, с. 167].

Ця категорія дітей характеризується значним обмеженням життєдіяльності, яке породжує соціальну дезадаптацію. Внаслідок цього у дітей з особливостями психофізичного розвитку виникають труднощі у спілкуванні, навчанні, самозабезпеченні, у включенні в суспільну систему відносин та отриманні соціального досвіду взагалі. І вагому роль у вирішенні цих проблем, у розвитку та соціальному становленні дітей відіграють батьки.

У перші роки життя дитини батьки є її першими вихователями. Саме у цей період вони потребують державної допомоги, що може бути надана у різних формах, як: надання батькам матеріальної допомоги у вирішенні практичних завдань, необхідної інформації і навчання їх спеціальним навичкам, особиста підтримка і консультування [5, с. 13].

Взагалі, перед батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку постає безліч проблем фізіологічного, психологічного, економічного та соціального характеру.

Так, наприклад, ці сім'ї потребують достовірної сучасної інформації про особливості діагнозу, який виявлено у дитини, її перспективи розвитку, ймовірні ризики, специфічні потреби стану дитини. Родині також необхідна інформація про можливу допомогу у громаді, гарантії та пільги, про оптимальні шляхи та методи роботи з дитиною вдома.

Тому, з огляду на вищезазначене, постає питання організації кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Однією з форм соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку і є соціальна підтримка.

Соціальна підтримка – система заходів, що здійснюється суб'єктами соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей. Найбільш поширені види соціальної підтримки: соціально-педагогічна, матеріальна, психологічна, правова (юридична) тощо [2, с. 161].

Розглянемо докладніше кожний з видів соціальної підтримки.

Так, *соціально-педагогічна підтримка* – надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей. Така підтримка здійснюється у процесі освітньо-виховної, а також соціально-педагогічної діяльності, під якою розуміється різнобічний вплив на особистість [2, с. 161].

Соціально-педагогічна підтримка також здійснюється в процесі відвідування сім'ї фахівцями (соціальним педагогом, дефектологом, психологом), які надають фахову допомогу у вигляді консультацій, порад, корисної інформації. Окрім цього, соціальні педагоги та соціальні працівники здійснюють соціально-педагогічну підтримку батьків, об'єднуючи їх і сприяючи групам самопомоги [5, с. 14]. В процесі такої роботи фахівці використовують можливості як державних інституцій, так і місцевих спільнот, громадських організацій.

Матеріальна підтримка сім'ям, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, надається шляхом допомоги на лікування і оздоровлення, виплат пенсій, компенсацій, забезпечення одягом, продуктами харчування, ліками та ін.

Психологічна підтримка цих родин заключається в індивідуальній та груповій роботі з метою зняття стресових ситуацій в сім'ї, опрацювання психічних станів батьків та їх підготовки до виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку. Така підтримка надається як в ході консультацій, психотерапевтичних бесід, так і під час психологічних тренінгів, зустрічей груп самопомоги.

Педагогічна підтримка – це превентивна допомога батькам та дітям шляхом надання їм необхідної інформації щодо виховання дитини, проведення просвітницьких заходів, консультацій, бесід і т. д.

Так, наприклад, батькам можуть знадобитися дуже прості, але ефектив-

ні способи покращення рівня підготовки дитини до навчання, невеликі практичні поради як обрати дитячий дошкільний заклад чи школу, що повинно також являти собою взаємодію сім'ї з такими фахівцями як соціальний педагог, психолог, дефектолог, юрист – у разі необхідності.

Зауважимо, що правильна (результативна) соціально-педагогічна підтримка забезпечується, коли фахівці орієнтуються не лише на дитину, а на родину уцілому. Метою такої підтримки є створення оптимальних умов для розвитку дитини у сім'ї.

Так, російські науковці І. Дементьєва, Л. Олиференко і Т. Шульга в своїй праці «Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику» наголошують на важливості вивчення дитини і міжособистісних взаємин у зв'язку «дитина – мати – родина» (мати – батько, мати – дитина – інвалід, мати – здорова дитина, батько – дитина – інвалід, батько – здорова дитина) в процесі соціально-педагогічної підтримки. При цьому дослідники розглядають сім'ю у тісному взаємозв'язку з трьома системами, а саме: мікросистемою (медпрацівники, сусіди і друзі, вихователі, вчителі та ін.), яка функціонує в контексті екосистеми (індивіди, служби і організації, що активно взаємодіють з сім'єю, спеціальні реабілітаційні чи освітні програми), до якої входять ті соціальні інститути, в які сім'я може не включатися безпосередньо, але які можуть опосередковано впливати на неї: засоби масової інформації; система охорони здоров'я; установ системи соціального забезпечення; освіти освітні заклади тощо. Третньою є макросистема, що охоплює соціокультурні, соціально-економічні та політичні фактори: це і вплив широкого соціального оточення на формування точки зору, з позиції якої члени сім'ї дивляться на інвалідність своєї дитини, це і характер, і рівень ресурсів сім'ї, це і стан економіки, і політична атмосфера регіону або країни в цілому, які впливають на зміст соціальної підтримки. Тобто, надаючи соціально-педагогічну підтримку сім'ї, яка виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку, варто розглядати цю родину в контексті тісного взаємозв'язку з зазначеними системами та зважати на їх взаємовплив одна на одну [4].

Взагалі, соціально-педагогічна підтримка передбачає вирішення трьох нагальних проблем:

- удосконалення освітньої системи в інтересах розвитку кожної дитини, яке включає варіативність освітніх програм, можливості вибору освітньої програми у відповідності з індивідуальними особливостями розвитку дитини;
- організація соціальної і медико-психолого-педагогічної допомоги і підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- забезпечення заходів по захисту прав і законних інтересів дітей на рівні виконавчої влади і управління освіти.

Отже, **змістом соціально-педагогічної підтримки** можемо назвати соціалізацію дитини, оволодіння нею нормами і правилами життя в суспільстві, знаннями і уміннями будувати стосунки у ньому, набуття особистістю таких характеристик як творчий характер життєдіяльності, можливість самому проектувати своє майбутнє, прагнення до набуття сенсу життя, ставлення до іншої людини як до самоцінності [4].

В процесі надання соціально-педагогічної підтримки сім'ї головними завданнями У роботі соціального педагога є:

- зробити інформацію і послуги для сім'ї максимально доступними;
- націлити безпосереднє спілкування з батьками дитини на досягнення взаєморозуміння;
- заохочувати активність і відкритість до взаємодії самої сім'ї.

В Україні соціально-педагогічну підтримку батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку здійснюють такі установи: реабілітаційні центри, центри соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, заклади освіти, заклади охорони здоров'я, заклади соціального захисту, благодійні організації.

Розглянемо, яким саме чином здійснюється соціально-педагогічна підтримка батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку у вищеперерахованих установах.

Так, багато реабілітаційних центрів, що створені в останні роки, роботу з батьками визначили як один із пріоритетних напрямків. Ця робота включає обстеження психологічного стану матерів і надання їм консультативної та, за необхідності, психотерапевтичної допомоги, навчання методам виховання і реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку в домашніх умовах, здійснення допомоги в діяльності громадських об'єднань батьків дітей-інвалідів та ін.

Соціально-педагогічна підтримка, що здійснюється реабілітаційними центрами полягає в: реабілітаційній роботі з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку; проведенні корекційно-оздоровчих заходів з батьками та їх дітьми; налагодженні співпраці з державними і недержавними інституціями, які займаються питаннями сімей та дітей з особливостями психофізичного розвитку; впровадженні нових соціально-педагогічних, реабілітаційних технологій.

В зазначеному контексті соціально-педагогічна підтримка покликана вирішувати наступні завдання: підвищення рівня психічного здоров'я батьків; оптимізація внутрішньосімейних стосунків; підвищення інформованості батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи в різних аспектах; навчання батьків прийомам організації ігрової та навчальної діяльності дітей; ознайомлення батьків з психокорекційними та психотерапевтичними прийо-

мами [1, с. 278].

Соціально-педагогічна підтримка дітей особливостями психофізичного розвитку та їх сімей є також одним із напрямів роботи *центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді* (далі – ЦСССДМ).

Основними завданнями, які вирішуються у роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, є задоволення їхніх потреб у соціальних взаємовідносинах і спілкуванні, доступі до інформації і об'єктів оточення та матеріальних цінностей. Провідним компонентом виступає формування індивідуальності, соціалізація дітей з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини.

Так, наприклад, за ініціативи учасників *Вінницького обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями «Обрій»* фахівці ведуть пошук та опікуються сім'ями, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, котрі страждають від соціальної ізоляції і потребують спілкування з однолітками. Крім індивідуальної реабілітаційної роботи такі сім'ї залучаються до групових та масових заходів. І подібних реабілітаційних центрів існує досить багато. Зокрема, в місті Києві функціонують наступні: благодійне товариство допомоги інвалідам та особам з інтелектуальною недостатністю «Джерела», реабілітаційний центр «Родина» для дітей та молоді, які мають функціональні обмеження, благодійна організація «Благодійний фонд Олени Петрусевич» та ін.

Вже кілька років поспіль ЦСССДМ м. Києва впроваджується система заходів соціокультурної реабілітації, розвитку творчих здібностей дітей та молоді з функціональними обмеженнями. Традиційним для Києва стало проведення фестивалю творчості «Повір у себе», фестивалю рибної ловлі «Золота рибка», в яких беруть участь діти та молодь з особливостями психофізичного розвитку. А для їхніх батьків – систематичне навчання у «Маминій школі».

Коло медичних питань вирішують *заклади охорони здоров'я*: медико-соціальні експертні комісії, лікарсько-консультативні комісії лікувально-профілактичних закладів. Фахівці установ ставлять дітей з особливостями психофізичного розвитку на облік, визначають групу інвалідності, її причину і час настання, складають (коригують) індивідуальну програму реабілітації дитини-інваліда, в якій визначаються реабілітаційні заходи і строки їх виконання; складають характеристики сім'ї з урахуванням всіх її членів, займаються питаннями диспансеризації, надають рекомендації щодо профорієнтації і працевлаштування, організовують санаторно-курортне лікування дітей та їх батьків, сприяють у оформленні в спеціалізовані реабілітаційні установи [3].

Коло питань щодо навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку, адаптації корекційних, індивідуальних програм до її потреб від-

водиться *зкладам освіти*: департамент освіти і науки, молоді та спорту, міські та районні управління освіти, психолого-медико-педагогічна консультація. Так, управління освіти займаються влаштуванням дітей даної категорії до спеціальних та інклюзивних дитячих навчальних закладів, загально-освітніх навчальних закладів, питаннями профорієнтації. Психолого-медико-педагогічна комісія, зокрема, забезпечує психолого-педагогічний супровід у розв'язанні освітніх і соціально-реабілітаційних проблем дітей із особливостями психофізичного розвитку. Її завдання – виявлення, облік та психолого-педагогічне вивчення, оцінка труднощів та потенційних можливостей розвитку дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, мають труднощі в пізнавальній діяльності та поведінці. Також комісія консультує батьків і педагогів щодо надання індивідуальної педагогічної допомоги.

Заклади соціального захисту, зокрема, Міністерство праці і соціальної політики, районні управління соціального захисту населення, Фонд соціального захисту інвалідів вирішують питання щодо соціального забезпечення сімей, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, надання пільг і послуг, матеріальної та інших видів допомоги, санаторно-курортного лікування тощо. Соціальний захист у цьому випадку полягає у наданні пенсії, державної допомоги, компенсаційних та інших виплат, пільг, соціальних послуг, здійсненні реабілітаційних заходів, встановленні опіки (піклування) або забезпеченні стороннього догляду.

Соціально-педагогічну підтримку батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку здійснюють також різноманітні *благодійні організації* (товариство Червоного Хреста, різноманітні Всеукраїнські та міжнародні благодійні фонди), які займаються наданням родинам різних видів допомоги: матеріальної, забезпечення дитячими товарами, реабілітаційною технікою, меблями, продуктами харчування тощо. Багато з цих організацій (Міжнародний благодійний фонд «Україна 3000») реалізують програми та проекти, спрямовані на вирішення питань охорони материнства та дитинства, вдосконалення мережі лікувальних та реабілітаційних закладів для дітей, надання допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку.

Отже, об'єктом соціально-педагогічної підтримки, у контексті нашого питання, є сім'ї, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, а її суб'єктами – державні та недержавні структури, органи місцевого самоврядування, громадські організації і фонди. При цьому принциповим для здійснення соціально-педагогічної підтримки є дотримання умов конкретності і адресності характеру допомоги та надання її тим, хто здатен нею скористатися.

Узагальнюючи матеріал, можемо сказати, що для досягнення мети та отримання бажаних результатів соціально-педагогічної роботи з конкретною

сім'єю необхідне поєднання соціально-педагогічної підтримки і соціально-психологічної допомоги сім'ї, яке досягається шляхом активної участі останньої в індивідуально розроблених програмах допомоги.

Приведення системи соціально-педагогічної підтримки у відповідність до потреб сім'ї та змісту сучасних корекційно-освітніх послуг, обов'язкове включення батьків у процес навчання та виховання дитини може здійснюватися тільки за умови спільної взаємодії педагогів, батьків, соціальних педагогів, психологів, медичних працівників та відповідних інституцій. Наявність мультидисциплінарної команди забезпечує системний підхід в реалізації соціально-педагогічної підтримки сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К. - Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
3. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.rada.kiev.ua>
4. Олиференко Л.Я. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику: навч. посібник для студентів вищих пед. навч. закладів/Л.Я. Олиференко, Т.І. Шульга, І.Ф. Дементьева. – М., 2002. – 256 с.
5. Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю // За загальною редакцією Толстоухової С.В., Пінчук І.М. – К.: УДЦССМ.2000. – 184 с.

WOJCIECH SIEGIEŃ, PH.D.

Faculty of Social Sciences
Institute of Pedagogy,
University of Gdansk,
Poland

DEFICIENCIES IN THE SEXUAL EDUCATION IN POLAND PEDAGOGICAL CHALLENGES

Introduction. The case of seven-year-old boy

Some time ago, one of my student at the Institute of Pedagogy in Gdansk told me a story about a boy with whom she had worked in the kindergarten. This was a kind of integrative educational institution, aimed at integration of children with different kinds of disabilities together with a children in developmental norm. The story concerned seven-year-old boy with Down syndrome.

The boy was described as a child with usual problems for this kind of disability and age. One of the problems was that he couldn't pee by himself doing it standing. In fact, it seemed to be bigger problem for the educators at the kindergarten than for the boy himself. Therefore the decision was made to teach the boy how to "pee properly". For next few months he trained this skill together with the educators. After some time, boy acquired it and could urinate standing and without any help. Hence one can say that in the eyes of educators, this was important developmental achievement. This achievement would stay to be perceived to be a success, but simultaneously "problematic" behavior occurred: boy started to masturbate.

What is the most significant in my reasoning is the reaction of the principal of this kindergarten. She interpreted observed autoerotic stimulation not as a coincidence nor an element of natural sexual development of a child. The principal interpretation was that educators made a professional mistake: by teaching boy to urinate standing – not sitting, they focused his attention of the penis. Therefore boy discovered his ergogenic zone and started to masturbate!

This real and therefore almost unbelievable situation raises several questions: what was the silent assumption of this principal's reasoning and what this situation tells us about the level of sexual education among polish professional educators?

Answering the first question one can say, that the gesture of masturbation was seen as an **unwanted** and maybe even **alien activity**. The principal did not understand the function of such behavior, so she reacted with anxiety and withdrawal. Frequent and natural function in child's development served here as a threat.

There is also addition to this story. The elements of knowledge related with children's sexual development are among often discussed issues during my courses with professional educators. The theme about children's masturbation appeared again at one of such meetings. One of the participants shared with us her experience with observation of a girl's masturbating behavior during stay at kindergarten. Other student commented on this: *Yuck, I can understand the boys, but a girl?!? This is insane!*

Children's sexuality taboo

This story proves, that dealing with the issues of children's masturbation in particular and children's sexual expression in general, we are in fact dealing with two different kinds of stereotypes at the same time. The first is the stereotype of general children's sexuality – that in fact should stay silent or is often denied as such. Over one hundred years after the publication of famous Sigmund Freud's "Tree Essays on the Theory of Sexuality" in Poland we still are dealing with some kind of parochial thinking about sexuality (S. Freud, 1999, pp. 27-131.)

Secondly, we are also dealing with the stereotypes related with sex differences. Just like in this later remark, in which boys are allowed to engage in visible sexual behaviors more than girls. This implies, that "good" and "normal" girl should keep her sexual impulses hidden. Fortunately, such bias thinking is being analyzed by many pedagogues in Poland, which may contribute to significant change in school practices in the future (L. Kopciewicz 2011).

Issue of child's sexual expression is very problematic because it raises lots of deeply repressed fears of grown-ups. This concerns parents but also professional educators. I think, that we can attribute those fears to two main causes or two elements of public reality that dominate in polish society.

First of all, this stereotypical thinking has much to do with Polish historical heritage that in fact is a combination of two opposite cultural or even political traditions. On one hand, Poles are deeply rooted in Christian culture (not religion – this should not be seen as the same) in its catholic incarnation. Therefore the restriction of sexuality or maybe even the restriction of discussion about sexuality as such is a part of Christian pragmatics, centered around the definition of sex in terms of procreation (and only procreation) (see also: A. Graff 2008). On the other hand, Poles as a society are post-soviet or more correctly – post-communist society. And what can be intuitively confusing, communist regime also emphasized sexual restraint (this was best expressed by Vladimir Vysotsky in one of his song,

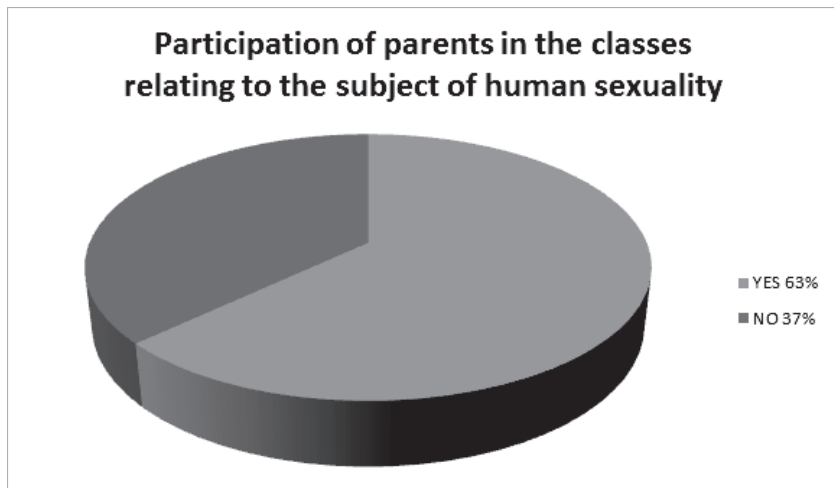
where he writes about Soviet Union and sexuality: у нас секса нет). Thus we can say that the valuation of sexual behavior, and especially children's sexual behavior is a mirror of socio-cultural and political assumption about human sexuality and its functions in general.

Standards for sexual education in Europe

Unprofessional and biased thinking of human sexuality forced World Health Organization to develop new standards that can be used by educators or policy makers to foster the changes in the field of sexual education in Europe (2010). It became clear, that we need new tool to cope with new challenges that Europe is facing lately. Authors of the document note, that new challenges include: *globalization and migration of new population groups with different cultural and religious backgrounds, the rapid spread of new media, particularly the Internet and mobile phone technology, the emergence and spread of HIV/AIDS, increasing concerns about sexual abuse of children and adolescents and, not least, changing attitudes towards sexuality and changing sexual behavior among young people. These new developments require effective strategies to enable young people to deal with their sexuality in a safe and satisfactory manner. Formalized sexuality education is well placed to reach a majority of the target group.* All problems mentioned in the document and related with the deficiencies of sexual education can be easily identified in Poland. Unfortunately the Core Curriculum for nursery institutions in Poland do not include any elements of sexual education. Only children in the age of 11 do have the elements of sexual education in their school curricula. In comparison with the content of WHO's document, the situation with this specific education in Poland seems to be lagging behind. When we analyze *Sexual education matrix* in the report, we can see that initial elements of sexual education are written out for children aged zero to four years. This is first out of six age groups that mirror developmental stages. Each age group has its own essentials, but the main statute is that introduced topics are categorized in three groups: information, skills, attitudes. According to this matrix, Polish children are being include in the process of sexual education in the middle of its operation.

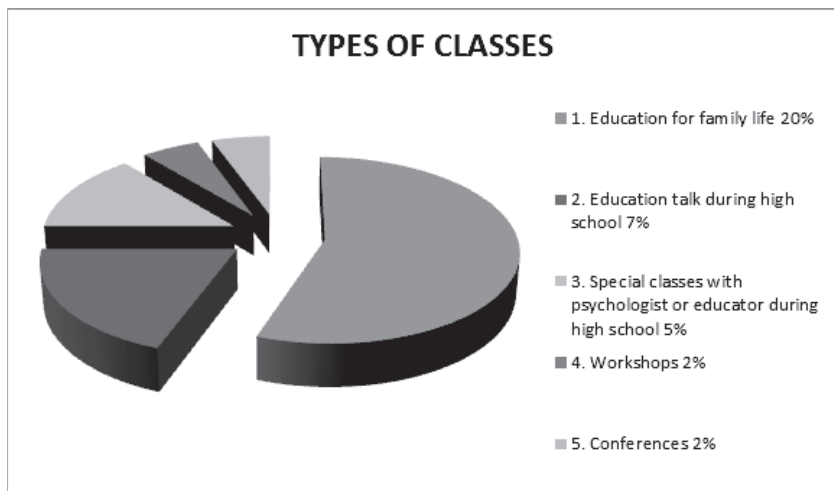
The systemic effect of this gap is the lack of adequately trained teachers, that work with younger children and their parents. Formal education, that should be available for children is converted into informal one. Thus, most of Polish children learn about sexual development from parents or other children.

Statistic data that were collected during last year research done under my supervision show the informational background for this kind of informal education among Polish parents of kindergarten children (W. Keller 2013). Asked about the participation in any kind of classes, relating to the subject of human sexual development 63% of the participants answered positively and 37% answered negatively.



Graph 1. Participation of parents in the classes relating to the subject of human sexuality (N=96). Source: W. Keller 2013

Those participants who answered positively were asked about the type of classes, that they attended to. Answers are shown in the Graph 2.



Graph 2. Types of classes (N=96). Source: W. Keller, 2013.

As we can see on the graph 2 family education classes or educational talks during the high school period of education were the most important source of the knowledge about human sexual development. The problem that those answers show lays in the specific content of such classes. In most of Polish schools they were organized more like talks about the adaptation to life in the family and were often led by religion teachers. As an effect, such classes are treated as necessary evil and cannot be considered as an important element of the system of sexual education. From the political point of view, family education classes can be perceived as ideological fight scene, which one of the main field is the space of Polish school (M. Chomczyńska-Rubacha 2004).

Basing on this data, one can say that majority of respondents were in fact not ready to provide adequate and competent information about sexual development for their own children according to children's age, because they themselves were not adequately prepared. When we agree, that the main channel for Polish children to learn about their sexuality is informal one, we can say, that in general children are more misinformed than taught (see also: Z. Izdebski 2012).

In the search for the sexual development standards

In the light what has been said above, it is crucial to define strict criteria or norms of children sexual development that can serve in turn as a basis for curriculum implemented during the pedagogical preparatory course for future educators. It is important to notice, that this kind of developmental knowledge should be used working with children as with adults as well. In Polish literature we can find scientific studies devoted to this issue. Prof. Maria Beisert is one of the most important psychologist constructing the criteria of sexual development norms of behavior for children and youth (2006). It's worth to notice that assessing child's sexual behavior we have to distinguish the context of a child and an adult. The reasons for this is that child's behavior is more differential, more variable and more immature than adults one. Only taking this into account we can distinguish concrete criteria. When they are fulfilled we can say, that child's behavior can be classified as normal.

1. So, child's sexual behavior is normal when:
2. Don't interrupt developmental tasks for given age;
3. Is in the group of sexual behavior appropriate for given age;
4. Is carried out between individuals in the same age (or level of development);
5. Is based on the principle of voluntary;
6. Leads to satisfying sexual need – pleasure or attachment;
7. Does not affect health;
8. Don't disturb accepted social norm or social order.

In Europe, we can find some interesting data concerning this issue. The most representative research was led in Finland by N.K. Sandaba et al (2003).

Researchers led an observation of almost 400 children aged two to seven. The research sample consisted of children without developmental disorders and sexually abused children. All children were in psychiatric norm. Below, I will present behaviors that were most common for the observed children (this means that more than 20% of children during the observation displayed this kind of behavior).

Table 1. Most frequent sexual behaviors – children aged 2 – 7 year.

Behavior	Girls	Boys
Years of Age: 2 - 3		
Showing interest in physical differences of the body	32%	35%
Kissing other girls	16%	26%
Kissing other boys	22%	17%
Grabbing penis when feel distress, anxious, tired	-	20%
Years of age: 4-5		
Doctor-patient play	62%	44%
Touching intimate body parts	6%	25%
Snooping other children in toilet	17%	26%
Showing intimate body parts to other children	10%	22%
Years of Age: 6 - 7		
Family role play	83%	37%
Doctor-patient play	48%	23%
Showing interest in physical differences of the body	41%	48%
Saying negative things about opposite sex	35%	46%
Inclusion of romantic or sexual elements in play	39%	28%
Snooping other children in toilet	18%	34%
Touching intimate body parts	6%	32%
Touching intimate body parts in public places	4%	22%
Showing interest in animal sex behavior	16%	28%
Showing interest in where babies come from	14%	20%
Grabbing penis when feel distress, anxious, tired	-	28%
Teen dance imitation	23%	3%
Lowering pants, showing intimate body parts	3%	20%

When we look at the data in the Table 1, we can observe the increase of sexual behaviors with time and it's development in more complex and diverse acts. What is also important, are the statistical differences in displaying sexual behaviors among boys and girls. Among behaviors more often displayed by girls we can mentioned:

1. Behaviors related with family role play;
2. Fear when hugged and kissed by males;
3. Behave like parents in relation to other children;
4. "Romantic" way of talking about children;
5. Expressing desire to have a child;
6. Sexualized words and gestures;
7. Want to dress like older girls.

In case of boys sample, behaviors more often displayed were:

1. More negative attitude toward girls;
2. Touching intimate body parts in the presence of others and in the public;
3. Displaying genitals;
4. More voyeuristic behavior;
5. Displaying sexual behavior using toys and other objects;
6. Urinate off the toilet bowl;
7. Play with excrements.

Already cited research led under mu supervision show great importance of inclusion of those elements into the professional consciousness of educators, what can be in turn transmitted onto relation with parents. In our study, parents were asked to rank children's sexual behaviors as completely normal or completely abnormal. For example, boys sexual behavior related with touching intimate body parts – as shown in Finnish study – can be seen as a common behavior in each of age groups. But our research shows, that this kind of behavior is interpreted as completely abnormal for more than 20% of responders. Similar situation can be observed when it comes to the interpretation of such children's behavior as dressing up in opposite sex clothes, adult's clothes or various expressions of children's aggression. We could observe also strong gender bias: parents tend to perceive boys as more prone to aggressive behaviors, which may result in higher level of indulgence for such behavior.

Conclusions

Polish data, concerning the level of professional knowledge about children's sexual development show, that professional educators, as well as parents are inadequately prepared to have a conversation about this issue with children. Educational system organization and curriculum deficiencies are preserving this situation. Instead of schools, sexual education of Polish children takes place in informal contexts, such as family or peers groups. More often, children in young

age look for the information in the Internet, where they are exposed to pornography and virtual sexual abuse. Only by changing sexual education curricula we can change this grim situation.

Literature:

1. Beisert M., Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży, Poznan 2006.
2. Chomczyńska-Rubacha M., Płeć i rodzaj w edukacji, Wydawnictwo WSH-E, Lodz 2004.
3. Freud S., Trzy rozprawy z teorii seksualnej: "Życie seksualne", Wydawnictwo KR, Warsaw 1999.
4. Graf A., Rykoszetem. Rzecz o płci, seksualności i narodzie, Wydawnictwo W.A.B., Warsaw 2008.
5. Izdebski Z., Seksualność Polaków na początku XXI wieku : studium badawcze, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Cracow 2012.
6. Keller W., Pedagogiczna diagnoza wiedzy rodziców i nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym o rozwoju psychoseksualnym dziecka, unpublished master thesis written at the Institute of Pedagogy UG, Gdansk 2013.
7. Kopciwicz L. Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt, Engram, Warsaw 2011
8. Sandaba N., K., Santtila P., Wannas M., Krook K., Age and gender specific sexual behaviors in children: "Child Abuse and Neglect", 27, 2003.
9. Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists, WHO Regional Office for Europe and BZgA, Colone 2010.

ШПАК С.Г.,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології,
Рівненський інститут Відкритого
міжнародного університету розвитку
людини «Україна», м. Рівне

ОСОБЛИВОСТІ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються теоретичні засади дослідження особливостей поведінки учнів молодших класів у конфліктних ситуаціях. Наводиться аналіз наукової літератури з проблеми дослідження конфліктів. Розглядається поняття «конфлікт» із різних точок зору та передумови його виникнення. Визначаються етапи розвитку конфлікту, його функціональні особливості, а також вплив на особовий розвиток молодшого школяра. Особливе значення надається особливостям поведінкових проявів дитини в конфліктній ситуації та формуванню стратегії поведінки в процесі вирішення конфліктів.

Ключові слова: молодший школяр, конфлікт, конфліктна ситуація, стиль поведінки, стратегія поведінки.

В статье рассматриваются теоретические основы исследования особенностей поведения учащихся младших классов в конфликтных ситуациях. Приводится анализ научной литературы по проблеме исследования конфликтов. Рассматривается понятие «конфликт» с разных точек зрения и предпосылки его возникновения. Определяются этапы развития конфликта, его функциональные особенности, а также влияние на личностное развитие младшего школьника. Особое значение придается особенностям поведенческих проявлений ребенка в конфликтной ситуации и формированию стратегии поведения в процессе разрешения конфликтов.

Ключевые слова: младшие школьники, конфликт, конфликтная ситуация, стиль поведения, стратегия поведения.

The article deals with the theoretical bases of the study of the behaviour of younger schoolchildren in conflict situations. The anal-

ysis of scientific literature on the study of conflicts is presented. The concept of the "conflict" with different viewpoints and preconditions of its appearance are considered. The stages of the conflict, its functional properties, and the impact on the personal development of younger schoolchildren are identified. The importance is attached to the peculiarities of behavioural manifestations of the child in conflict situation and the formation of behavioural strategies in the process of conflict resolution.

Key words: *junior schoolchild, conflict, conflict situation, style of behaviour, strategy of behaviour.*

Постановка проблеми. Дослідження поведінки учнів молодших класів у конфліктних ситуаціях є однією з важливих проблем психології, педагогіки та соціології. Вагомою методологічною засадою дослідження є концептуальні положення щодо розвитку психіки та особистості в діяльності, які обґрунтовані в наукових працях Г. Костюка, І. Кона, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна.

В житті молодших школярів конфліктні ситуації виконують соціалізуючу функцію на певному етапі формування особистості. Вони являються формою зовнішнього протистояння – зіткнення думок, оцінок, інтересів тощо, - і внаслідок рефлексії можуть породжувати внутрішні суперечності, сумніви, боротьбу мотивів, що складають внутрішній світ дитини.

Конфліктні ситуації не завжди переростають в конфлікт, що залежить від численних причин. Дитина молодшого шкільного віку по-різному реагує на ту чи іншу конфліктну ситуацію, а відтак її поведінка характеризується особливостями, зокрема індивідуально-психологічними характеристиками та психосоціальними чинниками. Від рівня сформованості в молодшому шкільному віці якостей і рис, що забезпечують успішну регуляцію конфліктних взаємодій, значною мірою залежить конструктивна та безконфліктна поведінка, яка сприятиме самореалізації учня ще у школі.

Метою дослідження є вивчення особливостей розвитку конфліктних ситуацій у молодших школярів та можливих форм поведінкових проявів при розв'язанні конфліктів. Це допоможе не лише значно поліпшити взаємовідносини між учнями, учнями та педагогами, учнями та їх батьками, а й дасть змогу знизити чисельність конфліктів молодших школярів та позитивно впливати на весь освітній простір.

Результати теоретичного дослідження. Основною методологічною базою дослідження є концепція формування особистості молодшого школяра (Л. Виготський, І. Дубровіна, І. Кулагіна, В. Мухіна, М. Подд'яков, Д. Ельконін); теорії взаємозв'язку навчання та розвитку (К. Абульханова-

Славська, О. Асмолов, В. Давидов, П. Гальперін, О. Леонт'єв).

Аналіз сучасної наукової літератури дозволив виявити, що термін «поведінка особистості» виник з трансформацій відомого підходу К. Платонова до розгляду поведінки особистості як зовнішнього вираження діяльності, коли поведінка людини обумовлена матеріальними умовами її життя, видом діяльності та істотно залежить від типу нервової системи, внутрішньої структури та спрямованості психіки [8].

Для сучасних підходів характерно визнання об'єктивно-суб'єктивної природи конфліктів, що передбачає не тільки наявність об'єктивних умов виникнення конфлікту, але і суб'єктивної оцінки конфліктної ситуації. Як відмічає Н. Гришина, людина не просто реагує на ситуацію, але і «визначає» її, одночасно «визначаючи» себе у цієї ситуації та тим самим вона створює, «конструює» конфліктну ситуацію [3].

Аналіз психологічних особливостей конфліктів виявив, що для освітнього середовища також характерна як конструктивна, так і деструктивна його сторона.

Серед конструктивних функцій конфлікту М. Примуш виділяє наступні, а саме:

- конфлікт усуває протиріччя;
- конфлікт дозволяє більш глибоко оцінити індивідуальні особливості учасників;
- конфлікт допомагає послабити психічну напруженість;
- конфлікт служить джерелом розвитку особистості та міжособистісних відносин;
- конфлікт може поліпшити якість індивідуальної діяльності [8].

Конструктивний конфлікт позитивно впливає на структуру, динаміку і результативність соціально-психологічних процесів та слугує джерелом самовдосконалення і саморозвитку особистості. Умовою конструктивного конфлікту є коректність у виборі опонентами оцінок, суджень, які не повинні виходити за межі ділових аргументів. У виховній практиці конфлікти між дорослими та дітьми можуть бути конструктивними за умови, якщо дорослі висловлюють критичні оцінки або негативне ставлення не до особистості учня, а лише до конкретного вчинку або дії.

Деструктивний конфлікт виникає, якщо один із його учасників для досягнення своїх цілей використовує методи, що не сумісні з моральними нормами, або занижує гідність опонента публічно.

У такому випадку конфлікт веде до погіршення психологічного клімату взаємодії, поглиблення протиріччя між сторонами. Велику шкоду особистості завдають суперечності внутрішнього світу дитини – внутрішньоособистісні конфлікти, як наслідок зіткнення внутрішніх протилежних тенденцій. Одним з

найважливіших джерел внутрішнього конфлікту молодшого школяра є невідповідність самооцінки і оцінки оточуючих (коли самооцінка перевищує оцінку). Такі конфлікти небезпечні для особистості, вони мають значну руйнівну силу і можуть виявитись назовні. Якщо такий конфлікт вчасно не розв'язується, то підростаюча особистість може втратити віру в себе, активність, внутрішню гармонію і спокій.

Дослідники виділяють наступні основні компоненти конфлікту: учасники конфлікту (в нашому дослідженні учасники – це учні), конфліктна ситуація, предмет конфлікту, мотиви, конфліктні дії та результат конфлікту.

Конфлікт, розвиваючись за своїми закономірностями, має свою динаміку розвитку. Г. Ложкін і Н. Пов'якель зазначають, що динамікою розвитку конфлікту є раптова або поступова зміна стосунків між взаємодіючими сторонами, яка залежить від специфіки їхніх міжособистісних відносин, характерологічних особливостей учасників, значимістю мети з урахуванням факторів дійсності, що впливають на них. Більшість авторів зазначають, що динаміка розвитку конфлікту передбачає такі етапи:

Виникнення конфліктної ситуації.

Усвідомлення конфліктної ситуації

Конфліктна взаємодія (інцидент, ескалація конфлікту).

Завершення конфлікту [5].

На думку фахівців, виникнення конфліктної ситуації не є простим наслідком виникаючих протиріч, але являє собою наступний процес: зовнішня ситуація – визначення ситуації – конфліктна ситуація [3].

Конфлікт необхідно попереджати на стадії передконфліктної ситуації, коли протиріччя тільки зароджуються. Головне – виявити причину та ліквідувати її. Коли протиріччя стають усвідомленими та протилежна сторона відповідає реальною дією (поведінкою), конфлікт стає реальністю.

У психології на сьогодні існує численна кількість варіантів визначення конфліктних ситуацій.

О. Анцупова і С. Баклановський зазначають, що конфліктна ситуація – це протидія у вигляді спілкування, поведінки або діяльності, яка спрямована на захист власних інтересів шляхом обмеження активності опонента та негативного ставлення до нього [1].

На думку Л. Ляміної, до конфліктних ситуацій у навчальній діяльності призводять конфліктні взаємовідносини школярів, які є проявом негативної афективності та стримують засвоєння системи міжособистісних відносин, які відповідають нормам та зразкам поведінки [7].

Для того, щоб цілеспрямовано внести зміну у конфліктну ситуацію, педагогу необхідно об'єктивно оцінити ситуацію, що виникла, для того, щоб знайти правильне конструктивне розв'язання конфліктної ситуації, включаю-

чи і можливі шляхи попередження або погашення конфлікту.

Вагомим дестабілізуючим фактором у сучасній школі є конфлікт у системі «учень-учень».

Н. Гришина виділяє причини міжособистісних конфліктних ситуацій серед молодших школярів, а саме:

- пов'язані зі змістом міжособистісної взаємодії;
- пов'язані з особливостями міжособистісних стосунків;
- пов'язані з особистісними особливостями учасників конфлікту [3].

Причинами конфліктних ситуацій, як зазначає можуть бути зіткнення інтересів, різниця у поглядах і думках, соціально-психологічний клімат та відсутність організованості в колективі. На виникнення конфліктної ситуації впливає недостатнє суспільне визнання, відмінності у розумових та творчих здібностях, почуття образи, заздрість або помста, особиста неприязнь, невміння товаришувати, невихованість, егоїзм тощо.

Поведінка в конфліктних ситуаціях – це результат внутрішніх і зовнішніх суперечностей між потребою в самоствердженні і можливістю її задоволення, між самооцінкою і оцінкою групи, вимогами групи і власними установками.

Конфліктна ситуація викликає відповідну форму поведінки – конструктивну чи деструктивну. Конструктивна поведінка у конфліктній ситуації спрямована на пошук компромісного рішення. Деструктивна форма поведінки, навпаки, спрямована на перешкоджання протилежній стороні в її меті, прагненні, намаганнях, потягах [6].

Поведінку в конфліктних ситуаціях В. Радчук визначає як взаємодію зовнішніх проявів ситуативних і особистісних факторів. Ні специфіка конфліктної ситуації, з одного боку, ні специфіка особистісних характеристик, з іншого, не визначають самі по собі характер тієї чи іншої поведінкової реакції. Ізольовано ці фактори не дають системного уявлення про механізм поведінки [9].

Причини деструктивної поведінки дитини в конфліктній ситуації можуть зачіпати кілька площин, часто взаємодотичних. Перша площина – причина конфліктності дитини, пов'язана з психофізіологічними особливостями її конституції. Друга площина – причини, що виходять із ситуації внутрішньосімейного розвитку. Третя площина, в якій породжуються причини конфліктів – це найближче оточення. Тут вагомим фактором конфліктності дитини є її статус в групі одноліток.

Аналіз причин деструктивної поведінки дитини в конфліктній ситуації вимагає вивчення сталих особливостей нервової системи, темпераменту і характеру особистості, які сприяють утворенню психологічної схильності до постійних конфліктів. Природньо, що для дитини з такою психічною організацією, конфліктна поведінка – це найбільш зручний шлях виходу її внутрішньої

напруги у важких ситуаціях, тобто ситуаціях, що викликають у дитини негативні емоції [4].

Міжособистісні відносини молодших школярів сповнені проблем і стресів, насичені конфліктними способами розв'язання завдань. В цьому віці з'являється також привід щодо конфліктних проявів, пов'язаних з навчальною діяльністю. Успішність та неуспішність вчинення навчальних дій супроводжується конфліктною поведінкою. Ступінь виразу конфліктної поведінки не тільки свідчить про стабільність або нестабільність розвитку дитини, але й показує рівень її розвитку в цілому. В конфліктній поведінці відображається здатність дітей до самостійного формування завдань та вибору шляху їх розв'язання [7].

Л. Сохань визначає це поняття таким чином: стиль – це поведінка особистості, яка визначається нею згідно власних потреб і установок в межах об'єктивної можливості. Стиль фіксує різноманітні, найбільш типові способи діяльності особистості в межах соціальної групи на основі реалізації внутрішніх спонукань, власного розуміння особистісного обов'язку, відповідальності [2].

На стиль поведінки у конфліктній ситуації можуть накладати відбиток й непорозуміння власних або чужих прав та обов'язків, некомпетентність, маргінальний статус, крайня прив'язаність або незалежність, ймовірно різноманітний стиль соціально-психологічної активності особистості, якій притаманна роль ініціатора, винуватця, або жертви конфлікту, домінування емоційного, вольового, інтелектуального початку чи гармонійна активність усіх елементів психіки.

Таким чином, стиль – це поведінка особистості, яка формується за головним критерієм – типом особистості і включає в себе:

- потреби, мотиви і установки;
- відповідальність, розуміння власного обов'язку, самооцінки і цілеспрямованості особистості;
- ієрархічне положення в соціумі, усвідомлення своєї значущості для нього;
- норми та ціннісні орієнтації як особистості, так і групи, в якій вона функціонує, їх поєднання і усвідомлення;
- правила поведінки, які декларуються спільністю, де перебуває людина;
- сприйняття її дій та поведінки оточуючими та їх оцінка.

Наступне поняття, що необхідно визначити – це поняття стратегії поведінки в конфлікті. Кожен конфлікт складається з певних дій, які за чисельністю та різноманітністю можна об'єднати у декілька загальних типів тактик і стратегій.

В літературі виділяють стратегії поведінки у конфлікті, в основу яких покладено систему, що має назву метод Томаса-Кілмена. Система дає змогу створити для кожної людини власний стиль вирішення конфлікту. Основні стратегії поведінки у конфліктній ситуації пов'язані із загальним джерелом будь-якого конфлікту – незбіганням інтересів двох і більше сторін. Класифікація Томаса-Кілмена визначає такі стратегії поведінки у конфлікті як суперництво, співробітництво, компроміс, ухиляння, пристосування. У конфлікті перетинається декілька стратегій, але чітко прослідковується домінуюча [3]. В молодшому шкільному віці стратегії поведінки тільки формуються, а стиль поведінки у конфліктних ситуаціях ще не є сталим.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, на підставі підходів, що традиційно склались у дослідженні конфліктів, ми розглядаємо поведінку в конфліктній ситуації як особливу поведінку, яка має свої стратегії – установку на певні форми поведінки в ситуації конфлікту. В молодшому шкільному віці стратегії поведінки тільки формуються.

Конфліктна ситуація викликає відповідну форму поведінки – конструктивну чи деструктивну. Для молодших школярів конфліктна поведінка постає як спосіб задоволення потреби в спілкуванні, самовираження і самоствердження, реагування на неприємну атмосферу в колі однолітків, реакція на негаразди у сім'ї та на жорстоке ставлення з боку батьків. Причини конфліктної поведінки пов'язані з низкою суперечностей середовища і самої особистості дитини. Серед основних із них є суперечність між вимогами суспільства і прагненням особистості до розвитку та самореалізації.

Наслідки вирішення конфліктної ситуації можуть по-різному впливати на розвиток особистості молодшого школяра: конструктивні – є джерелом самовдосконалення і саморозвитку особистості, підвищення ефективності діяльності та спілкування, а деструктивні – мають значну руйнівну силу, не сприяють формуванню позитивних рис характеру дитини та закріплюють негативний досвід розв'язання конфліктних ситуацій.

Подальші дослідження будуть спрямовані на оптимізацію поведінкових стратегій в процесі вирішення конфліктних ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология [Текст] : учебное пособие / А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский. – СПб. : Питер, 2009. – 304 с. – (Учебное пособие).
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долінська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2009. – 399 с. – (Українська книга).
3. Гришина Н. В. Психология конфликта [Текст] / Н. В. Гришина. – М. ; Н. Новгород ; СПб. : Питер, 2005. – 464 с. – (Мастера психологии).

4. Заброцький М. М. Педагогічна психологія [Текст] : курс лекцій / М. М. Заброцький. – К. : МАУП, 2000. – 100 с.
5. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта [Текст] : учебное пособие / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
6. Максименко С. Д. Загальна психологія [Текст] : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
7. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці [Текст] : методологія. Методи. Програми. Процедури : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1999. – 188 с.
8. Примуш М. В. Конфліктологія [Текст] : навч. посіб. / М. В. Примуш ; М-во освіти і науки України. – К. : Професіонал, 2006. – 282 с.
9. Радчук В. М. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки особистості [Текст] : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. М. Радчук ; Київський національний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2000. – 20 с.

ШУМНА Т.Є.,

доктор медичних наук, доцент,
кафедра факультетської педіатрії,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОЕКТУ TEMPUS

На сучасному етапі, використання досвіду проблемно-орієнтованого навчання майбутніх лікарів в рамках програми TEMPUS сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, як висококваліфікованого спеціаліста, так і високодуховної людини. Експериментальне навчання студентів з розглядом тематичних кейсів, що будуються на клінічному прикладі конкретного пацієнта, сприяє генерації різнопланових думок та ідей, стимулює студентів до постійної теоретичної та практичної підготовки, підвищує як мотивацію до навчання, так і сприяє формуванню особистості майбутнього лікаря як висококваліфікованого клініциста, діагноста та порядної людини. Поєднання професійних знань з високоморальними та духовними якостями студентів медичного факультету дає змогу зрозуміти, що тільки високий професіоналізм та людяність і доброзичливість формують особистість справжнього лікаря.

Ключові слова: студенти, навчання, проєкт TEMPUS, духовність.

На современном этапе, внедрение опыта проблемно-ориентированного обучения будущих врачей в рамках проєкта TEMPUS способствует формированию личности студента-медика, как высококвалифицированного специалиста, так и высокодуховного человека. Экспериментальное изучение тематических кейсов на клиническом примере пациента способствует генерации разноплановых идей, стимулирует студентов к постоянной теоретической и практической подготовке, повышает как мотивацию к обучению, так и способствует формированию личности будущего врача как высококвалифицированного клинициста, диагноста и порядочного человека. Приобретение профессиональных знаний и

воспитание высокоморальных качеств при обучении студентов медицинского факультета приводит к пониманию, что только высокий профессионализм и духовность формируют личность настоящего врача.

Ключевые слова: студенты, обучение, проект TEMPUS, духовность.

Today the experience of problem-based learning in the future doctors of Projects TEMPUS forms personality medical students. It must be highly qualified specialist and highly spiritual person. Experimental study of thematic case studies contributes to the development of different thoughts and ideas. This stimulates the students to ongoing theoretical and practical training and increases the motivation to learn. Formuvanie personality of future physician education includes clinician and diagnostician qualifications and spiritual person. Acquisition of knowledge and education of spirituality in the training of medical students leads to the formation of the personality physician.

Key words: students, education, Projects TEMPUS, spirituality.

Сьогодні, у час складних соціально-економічних змін та політичних подій, на медичних працівниках, як ніколи, лежить велика відповідальність як за тілесне, так і за моральне здоров'я пацієнтів. Тому професійна підготовка молоді, яка обрала для себе фах найбагатішої і найвідповідальнішої професії лікаря, полягає не лише у формуванні певної системи знань, умінь та навичок, але й у розвитку духовних цінностей, що відповідають вимогам майбутньої діяльності [2,3,6]. Моральні та професійні обов'язки лікарів повинні бути вищі за інтереси особистості, а кожен студент-медик ще на студентській лаві має зрозуміти, що хворі потребують допомоги, присутності, розуміння, любові і чекають на сподвижницьку працю й милосердя, знання й культуру, зразкове життя і душевну підтримку [3]. Медичний працівник – особистість, яка покликана служити людям та рятувати життя. Професійні якості, моральні цінності та комунікативні навички, якими повинен бути наділений кожний медичний працівник, мають закладатися в медичних закладах освіти. Тому сучасні підходи до викладання медицини на практичних заняттях при вивченні клінічних дисциплін вимагають суттєвого підвищення морально-духовного рівня майбутніх лікарів, адже справжнє мислення професіонала-медика не усвідомлюється без розуміння духовних істин, відродження нації, гуманістичних цінностей [3,4,5]. XXI століття характеризується зміщенням акценту з виробництва товарів до виробництва послуг, де інформація та знання перетворюються на домінуючий виробничий ресурс, тому сьогодні у США та Великобританії увага приділяється не тільки формуванню професійних, а й

комунікативних навичок у студентів. У цих країнах основні моделі спілкування вивчаються ще у навчальних закладах, адже такі цінності як любов, дружба, хоробрість та співчуття, є важливими компонентами лікування, а співчуття – одна із головних якостей медичного працівника [1].

На сучасному етапі, вивчення зарубіжного досвіду надає можливість упроваджувати прогресивні нововведення в українській системі вищої освіти. За результатами п'ятого конкурсу 2012 року Запорізький державний медичний університет став учасником програми «TEMPUS IV» разом із Сумським державним університетом, увійшов до концерну університетів на чолі з Медичним університетом Св. Джоржа (Лондон) для виконання проекту «Проблемне навчання – віртуальні пацієнти», що відкриває нові можливості розвитку медичної науки та техніки шляхом забезпечення обміну досвідом, спілкування та співпраці з висококваліфікованими спеціалістами з інших країн, а взаємопідтримка, співпраця та обмін інформацією є першою умовою у вирішенні основних завдань сучасної медицини. Програма TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies, TEMPUS) - це програма проблемно-орієнтованого навчання із застосуванням віртуальних пацієнтів, узгоджується з положеннями Болонського процесу, спрямована на реформування у сфері вищої освіти та і об'єднує транс'європейську співпрацю професорсько-викладацького складу університетів-партнерів з різних країн ЄС, яка розпочалася ще в 1990 році для максимально збалансованого співробітництва та удосконалення систем вищої освіти на підтримку освітніх реформ в країнах Центральної та Східної Європи і нині охоплює 27 країн: на Західних Балканах, у Східній Європі, Центральній Азії, Північній Африці і на ближньому Сході. Впровадження проблемно-орієнтованого навчання студентів в рамках проекту TEMPUS в Запорізькому державному медичному університеті, що відповідає здобуткам розвитку вищої освіти в країнах ЄС, дає можливість досягти головної **мети** – це поліпшення якості підготовки майбутніх лікарів. Та професіоналізм лікаря полягає як у високому рівні засвоєних спеціальних знань та практичних навичок, так і в притаманності таких рис особистості, як людяність, гуманність, співчуття, чесність, повага до хворих, молодших медичних працівників, колег. Не треба забувати і про етичні норми поведінки на своєму робочому місці та розуміння деонтологічних аспектів і відповідальності щодо збереження «лікарської таємниці» та принципу нерозголошення персональних даних пацієнтів. Участь у проекті TEMPUS передбачає навчання студентів з використанням найновіших засобів інформаційних технологій, «віртуальних пацієнтів» з розглядом практичних клінічних ситуацій, різноманітних ситуаційних рольових ігор, аудіовізуальних засобів для розвитку клінічного мислення студентів та їх практичних навичок. Це навчає студентів розглядати різні способи розв'язання поставлених задач, колегіально при-

ймати рішення та програмувати подальше бачення наслідків власного лікування пацієнтів. Постійний розвиток інформаційних технологій, поява нових методів діагностики та лікування із застосуванням як нових фармакологічних препаратів, так і інструментальних втручань, обумовлює необхідність постійно змінювати і принципи підходу до підготовки майбутніх лікарів. В цьому контексті, в Запорізькому державному медичному університеті постійно розширюється інформаційний простір із викладенням на WEB-сторінці кафедр достатньої кількості інформації для студентів, а саме - електронних варіантів методичних рекомендацій, в тому числі і для самостійної підготовки, з тестовими завданнями для індивідуальної самостійної підготовки до практичних занять, лекцій, навчальних посібників, тощо. Це значно прискорює пошук необхідної інформації та економить час, який студент може витратити на теоретичну підготовку та практичне відпрацювання вивченої теми. Також створені всі умови для розширення інформаційного простору із використанням вільного доступу до Wi-Fi, тому всі студенти мають вільний доступ до інтернету з власних планшетів чи нет-буків, що є важливим засобом забезпечення якісної підготовки студентів. Лекційний матеріал для теоретичної підготовки студентів представлений у вигляді мультимедійних та відео- презентацій, таблиць, рисунків, схем патогенезу, діагностики, лікування, а до тем практичних занять розроблений архів відео- та фото-матеріалів прикладів клінічного перебігу захворювань, що полегшує сприйняття навчального матеріалу.

Експериментальне навчання студентів також полягає у застосуванні кейс-методу [7]. Тематичні кейси будуються на клінічному прикладі конкретного пацієнта з вивченням анатомо-фізіологічних особливостей, етіології, клінічного перебігу, діагностики та лікування певного захворювання. Основним принципом проблемно-орієнтованої форми навчання є розгляд конкретних ситуацій та ініціювання вивчення ситуації студентами, формування їх власного бачення проблем і їх вирішення, формування навичок вміння дискутувати та обговорювати практичну ситуацію зі своїми колегами, Наприклад, на 18 тижні експериментального проблемно-орієнтованого навчання в рамках одного кейсу студентам будуть прочитані лекції та проведені практичні заняття, що будуються на клінічному прикладі пацієнта V. з патологією кишківника. На 49 тижні студентами буде розглянутий вже інший кейс на прикладі хворого J. з муковісцидозом. А кейс, що буде вивчатися на 51 тижні, включатиме три лекції та практичні заняття в лікарні, які присвячені проблемі розвитку лейкемії у пацієнта G. з визначенням критеріїв підбору протоколів хіміотерапії. Та на відміну від звичних нам ситуаційних задач, зміст кейсів включає ще й опис емоцій, що передають довіру або хвилювання, страх, скептичність чи інші особливості поведінки віртуальних пацієнтів, причому

життєві ситуації наближаються до реальних умов життя. Велика увага приділяється як кваліфікаційним, так і особистісним характеристикам лікаря, наприклад, його поведінці при запізненні пацієнта на прийом, а манера спілкування з хворим та його рідними і друзями, медичним персоналом, колегами в повній мірі розкривають етичні та деонтологічні аспекти професійної діяльності.

До того ж модернізація начальних програм в галузі медичної освіти згідно проекту TEMPUS включає вивчення навчального матеріалу від питань з анатомії, фізіології до діагностики, клініки та лікування конкретного захворювання у віртуального пацієнта за допомогою інформаційних технологій із подальшим закріпленням практичних навичок у клініці, що безумовно дозволить підвищити активність та мотивацію студентів до вивчення медицини та поліпшити якість і відповідність підготовки медичних фахівців. Практичні заняття на клінічних базах дозволяють співставити дані внаслідок анамnestичного опитування, об'єктивного обстеження, дані аускультатії та перкусії, результати лабораторних та інструментальних методів дослідження. дозволяє студентам бачити зображення серця в реальному масштабі часу та змінюються на очах, дорослішають, відчувають свою відповідальність, вивчають додаткову літературу, у них з'являється мотивація до навчання. Все це є дуже важливим для набуття та удосконалення практичного досвіду у майбутніх лікарів, адже моделювання життєвих та клінічних ситуацій, спільне вирішення проблем сприяє генерації різнопланових, іноді неймовірних, думок та ідей. Необхідно своїм прикладом показувати студентам, що правильне ведення діалогу у дискусіях спрямоване на пошук істини в інтересах одужання хворого, а авторитарність мислення у медицині інколи може навіть нашкодити пацієнтам. Так, викладач повинен навчити студентів своїй спеціальності, але ще складніше виховати думаючих та порядних лікарів, які прийшли в медицину за покликанням і здатні не тільки, не розмірковуючи, брати до виконання, як догму, вже встановлені відомості щодо діагностики та лікування захворювань, а й не боятися неординарно та нестандартно мислити, аналізувати, мати свої думки, дискутувати, керуючись як набутими теоретичними знаннями, так і своїм власним, хоч і невеликим досвідом. Все це сприяє формуванню особистості майбутнього лікаря як висококваліфікованого клініциста, діагноста та порядної людини.

Отже, навчання студентів медичного факультету в рамках проекту TEMPUS забезпечує поєднання професійних знань з високоморальними та духовними якостями і дає змогу зрозуміти, що тільки високого професіоналізму з людяністю та доброзичливістю і формують особистість справжнього лікаря.

Висновки

1. На сучасному етапі, використання досвіду проблемно-орієнтованого навчання майбутніх лікарів в рамках програми TEMPUS сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, які обрали для себе фах найблагороднішої і найвідповідальнішої професії лікаря, як висококваліфікованого спеціаліста, так і високодуховної людини.

2. Експериментальне навчання студентів з розглядом тематичних кейсів, що будуються на клінічному прикладі конкретного пацієнта, сприяє генерації різнопланових думок та ідей, стимулює студентів до постійної теоретичної та практичної підготовки, підвищує як мотивацію до навчання, так і сприяє формуванню особистості майбутнього лікаря як висококваліфікованого клініциста, діагноста та порядної людини.

3. Поєднання професійних знань з високоморальними та духовними якостями студентів медичного факультету дає змогу зрозуміти, що тільки високий професіоналізм та людяність і доброзичливість формують особистість справжнього лікаря.

Список використаних джерел:

1. Гребеник Ю. Сучасні тенденції формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США / Ю. Гребеник // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. - №2 - 3 (16 - 17). – С. 180-185.
2. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах (методичний посібник) [Текст] / В.Є. Мілерян. – Київ: Хрещатик, 2003. – 80 с.
3. Скрипник Н.В., Дудій П.Ф., Пасечко Н.В. До проблеми духовного виховання студентів медичних вузів / Н.В. Скрипник, П.Ф. Дудій, Н.В. Пасечко // Медична освіта. - 2012. - №2. – С. 94 - 97.
4. Степанко С.Л. Сучасні підходи до типології і структури заняття при вивченні клінічних дисциплін медичних ВНЗ / С.Л. Степанко // Медична освіта. - 2013. - №1. - С. 43 – 44.
5. Суліма Є. Невідкладні завдання системи вищої освіти на новому етапі Болонського процесу / Є. Суліма // Вища школа. – 2010. - №1. – С. 5 – 13.
6. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. // за ред. З.Н. Курлянд. - [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495с.
7. Пішак В.П., Захарчук О.І., Кривчанська М.І. З досвіду застосування кейс-методу та проактивної презентації при читанні лекційного матеріалу / В.П. Пішак, О.І. Захарчук, М.І. Кривчанська // Медична освіта. – 2013. - №1. – С. 16 – 20.

ЩЕРБИНА І.,

аспірантка,

Черкаський національний університет

імені Богдана Хмельницького,

м. Черкаси

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

У статі актуалізовано проблему здоров'язбереження учнів у навчанні, розкрито сутність понять «здоров'язбереження учнів», «здоров'язберігаюче освітнє середовище», «здоров'язберігаюче навчання», висвітлено необхідність підготовки майбутнього вчителя до здоров'язберігаючого навчання школярів та обґрунтовано критерії та рівні готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів.

Ключові слова: здоров'язбереження учнів, здоров'язберігаюче здоров'язберігаюче освітнє середовище, здоров'язберігаюча діяльність учителя, здоров'язберігаюче навчання, готовність майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів.

В статье актуализирована проблема здоровьесбережения учащихся в обучении, раскрыта сущность понятий «здоровьесбережение учащихся», «здоровьесберегающая образовательная среда», «здоровьесберегающая деятельность учителя», «здоровьесберегающее обучение», освещена необходимость подготовки будущего учителя к здоровьесберегающему обучению школьников и охарактеризованы критерии и уровни готовности будущих учителей к здоровьесберегающему обучению учащихся.

Ключевые слова: здоровьесбережение учащихся, здоровьесберегающая образовательная среда, здоровьесберегающая деятельность учителя, здоровьесберегающее обучение, готовность будущих учителей к здоровьесберегающему обучению учащихся.

The article actualized the problem of health-saving training of pupils, the essence of the concepts “health-saving of pupils”, “health-saving educational environment”, “health-saving teacher’s activity”,

“health-saving training” is opened, the necessity of preparation of future teacher to the pupil’s health-saving training is elucidated, criteria and levels of readiness of the future teachers to health-saving training of pupils are characterized.

Key words: *health-saving of pupils, health-saving educational environment, health-saving teacher’s activity, health-saving training, readiness of the future teachers to health-saving training of pupils.*

Модернізація змісту шкільної освіти передбачає орієнтацію її на охорону та укріплення здоров’я школярів засобами навчального процесу, забезпечення фізичного, психологічного, духовно-морального розвитку учнів, підвищення опірності захисних властивостей їх організму, формування культури здоров’я підростаючих поколінь, готовність учителя до здоров’язберігаючої діяльності в умовах шкільного навчання.

В умовах сучасної шкільної освіти, основною метою якої є забезпечення необхідних умов для здоров’язбереження школярів, актуалізується проблема підготовки учителів до здоров’язберігаючої діяльності, до здоров’язберігаючого навчання. Сьогодні, з урахуванням нових вимог часу до забезпечення психологічного та духовно-морального здоров’я учнів, учитель має бути підготовлений до здоров’язберігаючої діяльності, до здоров’язберігаючого навчання.

Аналіз сучасної педагогічної теорії і практики свідчить про наявність *низки суперечностей*, що мають місце в теорії та практиці педагогіки, а саме: між замовленням держави на виховання здорового покоління і погіршенням стану здоров’я підростаючого покоління; між потенційними можливостями цивілізованого світу й незадовільним рівнем їх використання для збереження здоров’я сучасних школярів; між вимогами до особистості випускника школи та змістовим наповненням шкільної освіти, що має сприяти формуванню, збереженню, зміцненню і відновленню здоров’я учнів. Усе це переконує у необхідності підготовки майбутніх учителів до здоров’язберігаючого навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що різними аспектами проблеми збереження здоров’я цікавилось багато вчених. Дослідження теоретичних і прикладних аспектів проблеми здоров’язбереження молодого покоління перебувало в полі посиленої уваги вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Беседа, Л. Горяна, О. Дубогай, Л. Попова, С. Лапаєнко та інші). Сутність валеологічної культури учнів за сучасних умов навчання знайшла висвітлення у працях таких дослідників, як: Т. Бойченко, О. Бондаренко, Л. Ващенко, М. Гончаренко, В. Горащук, В. Грибань, С. Кондратюк та інших. Ґрунтовний аналіз чинників формування здоров’язберезувального освітнього середовища в загальноосвітньому

навчальному закладі здійснили О. Ващенко, В. Звєкова, О. Клєстова, К. Оглоблін та інші. Питання формування культури здорового способу життя школярів розкриті в чисельних працях І. Брехмана, М. Гончаренко, В. Горашука, В. Колбанова, Г. Зайцева, Л. Татарникової та інших. Виявлення факторів ризику, які негативно впливають на здоров'я дітей, здійснено в роботах В. Оржеховської, Г. Морозової, О. Савченко, О. Дубогай, Т. Бойченко. Низка досліджень О. Балакіревої, Н. Смирнова, В. Лозинського, О. Дубогай, Т. Бойченко присвячені використанню здоров'язбережувальних технологій у роботі з учнями.

Необхідність підготовки педагогічних кадрів нового типу, яка відповідає високим вимогам суспільства й сучасної педагогічної науки, наголошується у працях Ф. Гоноболіна, К. Єсипович, І. Зимньої, П. Кандибович, Л. Кондрашової, В. Крутецького, А. Маркової, В. Сластьоніна, Л. Хомич та ін.

У сучасних умовах, коли однією з наскрізних стратегій розвитку сучасної школи є збереження, зміцнення і відновлення здоров'я учнів й забезпечення безпеки особистості через освіту, нагальними цілями професійно-педагогічної підготовки стає формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання школярів.

У зв'язку з погіршенням стану здоров'я школярів, причиною чого є інтелектуальні, емоційні, особистісні навантаження, що викликають стрес, актуалізується проблема охорони життя і збереження здоров'я школярів, оздоровчого супроводу навчання та підготовки майбутнього учителя до здоров'язберігаючої діяльності, до здоров'язберігаючого навчання.

На нашу думку, *здоров'язберігаюче навчання* зорієнтоване на здоров'язбереження школярів і передбачає формування в них здоров'язбережувальної компетентності завдяки зміцненню ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширенню бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Так, Т. Говорушина, «*здоров'язберігаюче освітнє середовище*» визначає як сукупність педагогічних, соціально-культурних, матеріально-технологічних та медико-валеологічних умов життєдіяльності навчального закладу, результатом взаємодії яких відбувається духовно-моральний та інтелектуальний розвиток особистості» [1, с.52]. Цінним є усвідомлення того, що створення здоров'язберігаючого освітнього середовища передбачає злагодженість впливу на особистість школяра як макросередовища, так і мікросередовище. Створення здоров'язберігаючого освітнього середовища у значній мірі залежить від здоров'язберігаючої діяльності учителя.

Здоров'язберігаюча діяльність учителя – це складний, динамічний та

багатогранний процес, який визначає багатофункціональність дій сучасного учителя. «Здоров'язберігаюча діяльність учителя» – це неперервний процес, що охоплює всі ланки шкільного життя. Її метою є формування в учнів умінь та навичок здорового способу життя та створення умов, що виключають вплив факторів ризику на самопочуття учнів. Учителю важливо у процесі навчання і виховання постійно тримати в полі зору пізнавальну, емоційну та психомоторну сферу особистості учня. Навчально-виховний процес має проходити у психологічно комфортних умовах, що знижують ризики стресу, при грамотних діях учителя, підготовленого до нейтралізації впливів факторів ризику на емоційний, інтелектуальний та психофізіологічний стан учнів. При цьому особливе значення має уміння учителя оцінювати вплив різних факторів на процес навчання (готовність до навчання, досвід пізнавальної діяльності, налаштування на навчальну роботу, відношення до навчання та до учителя, до школи в цілому; гострота почуттів та емоцій, соціальне та економічне становище, мотиви, культура та рівень спілкування учнів» [2, с.15-16].

У світлі сучасних наукових уявлень «готовність» до того або того виду діяльності визначається як мобілізація всіх психічних і фізичних систем людини, як системне відображення особистісних якостей, необхідних для успішного й ефективного виконання цієї діяльності.

Особистісна готовність у цьому контексті є особистісною сутністю майбутнього вчителя – людини, життєві цінності якої пов'язані з прагненням до ефективної організації навчально-виховної діяльності. І від того, як розвинені його певні особисті якості, якими є його особистісні ставлення й намагання, багато в чому залежить успіх його педагогічної праці. Отже, зміст особистісної готовності майбутнього вчителя до здоров'язбереження учнів у навчанні є інтегральною єдністю позитивного, відповідального й творчого ставлення до цього виду діяльності.

Тому **метою** цього дослідження є обґрунтування критеріїв та рівнів готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів. Для реалізації мети окреслено такі завдання:

- визначити структурні компоненти готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів та розкрити їх змістові аспекти;
- обґрунтувати рівні готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів, виокремити їх складники;
- проаналізувати критерії та рівні готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів.

Вихідним моментом дослідження було врахування того, що результатом і головною метою здоров'язбереження школярів є формування в них здоров'язбережувальної компетентності завдяки зміцненню ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширенню бази знань про

здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників під час організації навчання, що зумовлює необхідність формування у майбутніх учителів готовності до здоров'язберігаючого навчання учнів.

На нашу думку, *структура готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання* як складного особистісного утворення об'єднує такі функціонально пов'язані між собою компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, професійно-технологічний. Розкриємо змістові компоненти цих компонентів.

Мотиваційний компонент готовності до здоров'язберігаючого навчання визначається нами як система усвідомлених мотивів щодо гуманістичної спрямованості навчання на збереження та розвиток духовно-морального й психічного здоров'я особистості, розвиток потреби у здоровому способі життя, стійкий інтерес та установка на систематичне здійснення здоров'язберігаючого ресурсу навчання.

Когнітивний компонент розглядаємо як систему, засвоєних у процесі вивчення матеріалу базових дисциплін, знань та умінь здорового способу життя, технології попередження стресових ситуацій у навчальній діяльності, здоров'язберігаюча спрямованість дій учасників освітнього процесу.

Діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання визначається як комплекс набутих способів дій по збереженню і розвитку власного здоров'я та здоров'я учнів.

Професійно – технологічний компонент розглядаємо як систему набутих студентом умінь і навичок моделювання професійної діяльності з організації навчально-виховного процесу на основі здоров'язберігальних технологій, розроблення і застосування прийомів з охорони здоров'я у процесі навчання, просвіти учнів щодо зміцнення ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширення бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Відповідно до цих компонентів визначено *досконалий, достатній, базовий та елементарний рівні готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання*. Вважаємо, що складниками рівнів готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання є:

- мотиви щодо гуманістичної спрямованості навчання на збереження та розвиток духовно-морального й психічного здоров'я особистості, розвиток потреби у здоровому способі життя, стійкий інтерес та установка на систематичне здійснення здоров'язберігаючого ресурсу навчання;

- знання та уміння здорового способу життя, технології попередження стресових ситуацій у навчальній діяльності, здоров'язберігаюча спрямованість дій учасників освітнього процесу;
- комплекс набутих способів дій по збереженню і розвитку власного здоров'я та здоров'я учнів;
- уміння і навички моделювання професійної діяльності з організації навчально-виховного процесу на основі здоров'язберігальних технологій, розроблення і застосування прийомів з охорони здоров'я у процесі навчання, просвіти учнів щодо зміцнення ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширення бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Отже, *досконалий рівень* передбачає активно-дієве ставлення до організації здоров'язберігаючого навчання, спрямованого на збереження та розвиток духовно-морального й психічного здоров'я учнів, розвиток потреби у здоровому способі життя, стійкий інтерес та установку на систематичне здійснення здоров'язберігаючого ресурсу навчання; наявність засвоєних системних наукових знань та умінь здорового способу життя, технології попередження стресових ситуацій у навчальній діяльності, здоров'язберігаючої спрямованості дій учасників освітнього процесу; сформованим комплексом набутих способів дій по збереженню і розвитку власного здоров'я та здоров'я школярів; вмінням самостійно моделювати професійну діяльність з організації навчально-виховного процесу на основі здоров'язберігальних технологій, розробленням і застосуванням прийомів з охорони здоров'я у процесі навчання, просвіти учнів щодо зміцнення ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширення бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Базовий рівень характеризується активно-позитивним ставленням до організації здоров'язберігаючого навчання, спрямованого на збереження та розвиток духовно-морального й психічного здоров'я учнів, розвиток потреби у здоровому способі життя, наявним інтересом та установкою на систематичне здійснення здоров'язберігаючого ресурсу навчання; наявністю засвоєних системних наукових знань та умінь здорового способу життя, технології попередження стресових ситуацій у навчальній діяльності, здоров'язберігаючої спрямованості дій учасників освітнього процесу; не повністю сформованим комплексом набутих способів дій по збереженню і розвитку власного здоров'я та здоров'я школярів; вмінням самостійно моделювати професійну діяльність з організації навчально-виховного процесу на основі здоров'язберігальних технологій,

розробленням і частим, проте несистемним застосуванням прийомів з охорони здоров'я у процесі навчання, просвіти учнів щодо зміцнення ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширення бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Достатній рівень передбачає пасивно-позитивним ставленням до організації здоров'язберігаючого навчання, спрямованого на збереження та розвиток духовно-морального й психічного здоров'я учнів, розвиток потреби у здоровому способі життя, епізодичном інтересом та установкою на систематичне здійснення здоров'язберігаючого ресурсу навчання; наявність засвоєних системних наукових знань та умінь здорового способу життя, технології попередження стресових ситуацій у навчальній діяльності, здоров'язберігаючої спрямованості дій учасників освітнього процесу; не повністю сформованим комплексом набутих способів дій по збереженню і розвитку власного здоров'я та здоров'я школярів; вмінням самостійно моделювати професійну діяльність з організації навчально-виховного процесу на основі здоров'язберігальних технологій, розробленням і частим, проте несистемним застосуванням прийомів з охорони здоров'я у процесі навчання, епізодичної просвіти учнів щодо зміцнення ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, незначним розширенням бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Елементарний рівень характеризується епізодичним ставленням до організації здоров'язберігаючого навчання, спрямованого на збереження та розвиток духовно-морального й психічного здоров'я учнів, браком потреби у здоровому способі життя, відсутністю інтересу та установки на систематичне здійснення здоров'язберігаючого ресурсу навчання; наявністю фрагментарних, не завжди науково обґрунтованих знань та умінь здорового способу життя, технології попередження стресових ситуацій у навчальній діяльності, відсутністю здоров'язберігаючої спрямованості дій учасників освітнього процесу; не повністю сформованим комплексом набутих способів дій по збереженню і розвитку власного здоров'я та здоров'я школярів; епізодичним моделюванням професійної діяльності з організації навчально-виховного процесу на основі здоров'язберігальних технологій, розробленням, проте не частим та несистемним застосуванням прийомів з охорони здоров'я у процесі навчання, епізодичної просвіти учнів щодо зміцнення ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, незначним розширенням бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Готовність майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання формується через уміння користуватися знаннями теоретичних основ здоров'язбереження та здорового способу життя, розвиток науково-педагогічної свідомості, оціночно-рефлексивної позиції, системи гуманістичних ціннісних орієнтацій, потреби творчого самовираження і оволодіння методикою залучення учнів до здорового способу життя й усунення з навчального процесу стресогенних явищ, що негативно впливають на самопочуття його учасників.

Забезпечити успішність цього процесу можливо лише шляхом створення спеціальної моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів, яка являє собою органічну єдність, мети, змісту, методики й технології формування основ здорового способу життя.

На підставі всього вище зазначеного можна дійти **висновку**, що в умовах вузівського навчання підготовка майбутнього вчителя до здоров'язберігаючого навчання учнів є актуальною проблемою. За своїм призначенням формування готовності майбутнього вчителя до здоров'язберігаючого навчання на етапі професійної підготовки реалізує підхід, в основі якого – ефективне використання науково обґрунтованих знань про здоров'я людини, засоби і методи його збереження і зміцнення для максимально повної самореалізації інтересів, потреб, запитів і можливостей у процесі професійного становлення, сфері соціального та культурного буття. Майбутній педагог має бути готовий до ефективного управління процесом здоров'язбереження учнів у навчанні, коли кожен школяр буде постійно відчувати себе щасливим; коли кожен урок залишатиме в душі учня тільки позитивні емоції; коли кожен, хто навчається відчуватиме комфорт, захищеність і, безумовно, інтерес до навчання.

Список використаних джерел:

1. Говорушина Т. К. Особенности формирования здоровьесберегающей среды в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: спец. 13.00.01 - Великий Новгород, 2005. - 26 с.
2. Теоретические основы здоровьесберегающей деятельности учителя: Коллективная монография под ред. д.п.н., проф. Л. Кондрашовой и д.п.н., проф. А. Клим-Климашевской. – Седльце – Черкассы: УПХ – ЧНУ им. Б. Хмельницкого, 2014. – 314 с..

ЯКОВЛЕВА В.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів
та природокористування України,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИРОБНИЧОЇ (ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ) ПРАКТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»

У статті розглядаються методичні особливості проведення виробничої (переддипломної) практики студентів другого року навчання зі спеціальності «Управління навчальним закладом». Звертається увага на зміст роботи магістрантів, виконання індивідуального завдання, підготовку науково-методичних матеріалів для магістерської роботи; оформлення результатів практики.

Ключові слова: методичні рекомендації, виробнича(переддипломна) практика, щоденник практики, індивідуальний план, конференція, база практики, керівник практики, навчальний заклад.

В статье рассматриваются методические особенности проведения производственной (преддипломной) практики студентов второго года обучения по специальности «Управление учебным заведением». Обращается внимание на содержание работы магистрантов, выполнение индивидуального задания, подготовку научно-методических материалов для магистерской работы; оформление результатов практики.

Ключевые слова: методические рекомендации, производственная (преддипломная) практика, дневник практики, индивидуальный план, конференция, база практики, руководитель практики, учебное заведение.

The article considers the methodological features of production (undergraduate) students practice the second year of training in the specialty "Management of the institution." Attention is drawn to the contents of the Master, the individual tasks and the preparation of

teaching materials for a master's thesis; presentation of results of practice.

Key words: *guidelines, production (pre-diploma) practice, practice blog, an individual plan, conference, base practices, practice leader, school.*

Постановка проблеми. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників мають бути застосовані і практично використані, а сьогодення вимагає від фахівців вирішувати завдання, що потребують не тільки професійних знань і навичок, а й уміння оперативно реагувати на проблемні ситуації, що виникають, творчого підходу до справи в цілому, тому необхідно максимально зблизити теорію і практику.

Переддипломна практика студентів це завершальний етап навчання у вищому навчальному закладі, вона є однією з найважливіших форм підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів, а також загальним підсумком навчання та підготовкою до захисту магістерської роботи. На переддипломній практиці студенти оволодівають сучасними управлінськими методами і формами організації управління навчальними закладами; набувають професійних вмінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретних ситуацій.

Виробнича (переддипломна) практика магістрантів галузі знань 1801 “Специфічні категорії” спеціальності 8.18010020 “Управління навчальним закладом” НУБіП передбачає розширення і закріплення у магістрантів навичок управлінської роботи, послідовний перехід від найпростіших до складніших управлінських рішень. Таким чином, практика передбачає поступове ускладнення завдань, що виконуються магістрантами, за змістом і формами.

Базами практик для студентів, які навчаються за спеціальністю 8.18010020 “Управління навчальним закладом” визначений перелік навчальних закладів: загальноосвітня школа № 35, спеціалізована школа №254, м. Києва, Вище регіональне професійно-технічне училище будівництва, Ірпінський економічний коледж.[2]

Загальною метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних вмінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Метою виробничої (переддипломної) практики з фаху є узагальнення і вдосконалення здобутих знань, практичних вмінь і навичок, набуття фахового

досвіду, збір та опрацювання матеріалів для дипломної роботи.

Завдання практики: узагальнити і вдосконалити теоретичні знання, практичні уміння й навички, продовження набуття фахового досвіду, збір та опрацювання матеріалів для дипломної роботи; вміння студентів використовувати теоретичні знання для вирішення професійних завдань, організовувати роботу колективу з метою ефективної роботи структурного підрозділу, аналізувати та використовувати отриману інформацію для написання магістерської роботи.[3]

Зміст роботи магістрантів під час проведення виробничої (переддипломної з фаху) практики у ВНЗ I – II рівня акредитації передбачає:

закріплення на практиці здобутих теоретичних знань з фахових дисциплін та формування умінь і навичок у сфері управління ВНЗ I-II рівнів акредитації; здійснення системного аналізу управлінської діяльності керівників структурних підрозділів ВНЗ I-II рівнів акредитації; здійснення аналізу наявності та дієвості системи менеджменту якості структурних підрозділів навчального закладу; розробка стратегії розвитку структурних підрозділів ВНЗ I-II рівнів акредитації, антикризової програми та інших видів діяльності, пов'язаних з системним підходом до процесу управління як окремими об'єктами, так і навчальним закладом в цілому; розробка пропозицій і рекомендацій з ефективного розвитку перспективних видів діяльності ВНЗ I-II рівнів акредитації у цілому і його підрозділів та обґрунтування ефективності запропонованих рішень і напрямків розвитку; виконання індивідуального завдання: підготовка науково-методичних матеріалів для магістерської роботи; оформлення результатів практики.

Керівник переддипломної практики магістрантів від кафедри зобов'язаний: вивчити основні керівні документи з практики; познайомитися з магістрантами, які направляються на практику під його керівництвом і переліком баз практики; довести до магістрантів особливості проходження практики у конкретному навчальному закладі; визначити тематику індивідуальних завдань; перевірити наявність у кожного магістранта програми практики, щоденника, направлення на практику, перевірити заповнення всіх реквізитів цих документів; видати кожному магістрантові індивідуальне завдання для проходження практики відповідно до розробленої тематики; проконсультувати магістрантів з питань збору й обробки практичного матеріалу для складання звіту й виконання індивідуального завдання; взяти участь в організаційних зборах кафедри з магістрантами з питань проведення практики; за 5-10 днів до початку практики погодити з базою практики її готовність до проведення практики; забезпечити керівників практики від бази практики програмами практики, вирішити питання допуску магістрантів до одержання інформації, користування необхідною документацією й літературою; перевірити своєчасне прибуття магістрантів на місце практики; контролювати хід проходження практики магістрантами, перевіряти правильність ведення щоденників практики магістрантів у частині щоденного

внесення в нього записів про пророблену роботу; виявляти й вчасно усувати недоліки в організації практики, при необхідності повідомляти про їх керівництву бази переддипломної практики; перевіряти виконання магістрантами діючих на базі практики правил внутрішнього розпорядку, відвідування робочих місць практики й виконання ними програми практики; інформувати завідувача кафедри про стан справ на об'єктах практики, вчасно робити записи в журнал обліку відвідувань баз практики; перевірити щоденник, звіт про практику, виконання індивідуального завдання, ознайомитися з характеристикою магістранта від бази практики, скласти відгук про його роботу; взяти участь у роботі комісії із захисту звітів про роботу, виконану на практиці; протягом трьох днів після прийому заліків подати на кафедру звіт про проходження практики магістрантами для обговорення його на засіданні кафедри й складання узагальненого звіту.[1]

Обов'язками керівника переддипломної практики від бази практики: вивчити програму практики й організувати якісне проведення переддипломної практики в закріплених за ним магістрантів відповідно до мети й завдань зазначеної практики й у тісному контакті з керівником практики від кафедри; перевірити одержання магістрантами інструктажу з техніки безпеки й охорони праці, ознайомити практикантів з базою практики, правилами внутрішнього розпорядку, порядком одержання документів і матеріалів, з основними методами й напрямками роботи; здійснювати постійний контроль за роботою практикантів, допомагати їм правильно вести процесуальні й інші документи, знайомити з найбільш ефективними методами роботи й консультувати з питань практичної діяльності; доручати виконання конкретних завдань і контролювати роботу практикантів, при необхідності порушувати питання про накладення стягнень на магістрантів, що порушили правила внутрішнього трудового розпорядку бази практики; контролювати ведення щоденника практики, правильність його заповнення, підготовку звіту про проходження практики; сприяти підбору необхідних матеріалів для написання дипломної роботи, виконанню програми практики й індивідуального завдання; залучати магістрантів до участі в науково-дослідній роботі, у громадських заходах колективу; після закінчення практики перевірити й підписати звіти магістрантів з практики й щоденники, скласти короткий відгук про роботу й характеристику, завірену печаткою.

Практиканти також мають певні зобов'язання: вони повинні знати свого керівника практики від кафедри, місце й строки проведення практики; одержати й вивчити програму практики й індивідуальне завдання; одержати щоденник і заповнити всі необхідні реквізити щоденника; з'явитися на організаційні збори кафедри з питань проведення практики; вчасно прибути на місце практики, пройти інструктаж з охорони праці й техніку безпеки; з'явитися до керівника практики від бази практики, ознайомити його із програмою практики й індиві-

дуальним завданням, одержати вказівки про подальшу роботу, скласти індивідуальний план роботи студента на період практики, графік проведення консультацій; дотримуватися діючих на базі практики правил внутрішнього трудового розпорядку й техніки безпеки; щодня вести щоденник практики, відзначаючи в ньому усі види проробленої роботи; брати участь у науково-дослідній роботі за завданням кафедри; виконати в повному обсязі вимоги програми практики й індивідуальне завдання; скласти звіт за результатами практики, представити його на перевірку й для підпису керівникові практики від бази практики; у встановлений термін прибути на кафедру, здати звіт для перевірки або захисту перед призначеною комісією.

Вимоги до оформлення звіту про виробничу практику зазначені у методичних матеріалах практики. Магістрант зобов'язаний подати на кафедру після закінчення практики:

1. Письмовий звіт про практику.
2. Індивідуальний план роботи студента–практиканта.
3. Щоденник про проходження практики.
4. Характеристика на магістранта підписану керівником ВНЗ та керівником практики від ВНЗ і завірена гербовою печаткою.
5. Аналіз діяльності:
 - 5.1. директора ВНЗ I –II рівня акредитації;
 - 5.2. заступник з навчальної роботи;
 - 5.3. заступник з виховної роботи.
6. Аналіз наявності та дієвості системи менеджменту якості одного з структурних підрозділів ВНЗ I – II рівнів акредитації (навчальної частини, факультету, підрозділу, кафедри, циклової комісії).
7. Розроблену практикантом стратегію та пропозиції й рекомендації з ефективного розвитку одного з структурних підрозділів ВНЗ I-II рівнів акредитації чи ВНЗ в цілому.
8. Виконане індивідуальне завдання (збір матеріалів до дипломного проєктування: реферативний аналіз методичної літератури як результат роботи у методичних та педагогічних кабінетах; результати педагогічних досліджень (анкетування, хронометрування, тестування, тренінг)).

Після перевірки звіту керівник практики від університету повідомляє день захисту. Захист проводиться на засіданні комісії, у яку в обов'язковому порядку входить керівник практики від університету.

Характеристика магістрантові заповнюється безпосереднім керівником практики від приймаючої організації (бази практики) на окремому аркуші формату А4, підписується безпосереднім керівником практики та керівником приймаючої організації (бази практики) і засвідчується гербовою печаткою, а при її відсутності круглою печаткою організації.

Звіт про практику, щоденник практики й характеристика на магістранта підписуються керівником від бази практики й засвідчуються печаткою даної організації. Щоденник, звіт і характеристика після реєстрації в деканаті факультету передаються безпосередньо на випускачу кафедру, де їх перевіряє керівник практики від університету, що робить допуск магістранта до захисту переддипломної практики. [4]

Диференційований залік з переддипломної практики визначається на основі результатів захисту даного звіту перед комісією, призначеної деканатом. Терміни проведення диференційованого заліку визначаються кафедрою. До складу комісії, як правило, входять викладач, відповідальний за організацію практики з кафедри, керівники практики від кафедри, завідувач кафедри. Оцінка з практики заноситься в екзаменаційну відомість, прирівнюється до оцінок з теоретичного навчання й ураховується при підведенні підсумків загальної успішності магістрантів. При захисті матеріалів про проходження практики оцінюються такі вміння студента:

- логічно й аргументовано викладати зміст виконаного дослідження;
- оперувати професійною термінологією;
- аналізувати зміст науково-теоретичної літератури, періодичних джерел;
- аналізувати поточні процеси і явища, що мають місце на базі дослідження;
- використовувати і систематизувати знання з фахових дисциплін.

Магістрант отримує оцінку “відмінно”, якщо його відповідь повна, розуміння матеріалу глибоке, основні вміння сформовані та засвоєні; виклад логічний, доказовий; висновки і узагальнення точні й пов’язані з явищами навколишнього життя; відгук про проходження студентом практики позитивний; матеріали про проходження практики оформлені за встановленими вимогами.

Магістрант отримує оцінку “добре”, якщо його відповідь задовольняє зазначеним вимогам, але виклад недостатньою мірою систематизований, окремі вміння недостатньо сформовані, у визначенні понять та узагальненнях наявні окремі неточності, які легко виправляються за допомогою відповідей на додаткові запитання викладача; відгук про проходження практики позитивний; наявні незначні зауваження щодо змісту і оформлення матеріалів про проходження практики.

Магістрант отримує оцінку “задовільно”, якщо його відповідь свідчить про розуміння ним основних питань програми практики, проте спостерігаються значні прогалини у знаннях; визначення понять нечіткі, неточні, вміння сформовані недостатньою мірою, висновки і узагальнення аргументовані слабо, у них наявні помилки; знання практиканта фрагментарні, неповні; спостерігається невміння працювати з документами; відгук про проходження практики позитивний; недбало оформлено матеріали про проходження практики.

Магістрант отримує оцінку “незадовільно”, якщо відгук про проходження ним практики негативний; на запитання членів комісії студент не дає правильних відповідей; програма фахової практики виконана не в повному обсязі.

Магістрант, який не виконав програму переддипломної практики і одержав негативний відгук про роботу або незадовільну оцінку при здачі заліку, повторно направляється на практику. Якщо в магістранта до того ж була академічна заборгованість з двох дисциплін за підсумками попередньої екзаменаційної сесії, він підлягає відрахуванню з університету.

Практика завершується підсумковою конференцією. У ході конференції студенти звітують про свою роботу під час практики, дають узагальнений аналіз її результатів, обмінюються досвідом у формі презентації перебігу практики, обговорюють причини труднощів та висловлюють пропозиції щодо покращення практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.[4]

Підсумки практики підводять і обговорюються на засіданні кафедри, розглядаються на Раді педагогічного факультету НУБіП України.

Висновки. Отже, організація виробничої практики для магістрантів спеціальності «Управління навчальним закладом» в Національному університеті біоресурсів і природокористування України відповідає сучасним вимогам і готує майбутніх управлінців навчальних закладів, які володіють системою інтегрованих знань та умінь, і здатні вирішувати складні виробничі завдання пов’язані з управлінською діяльністю.

Список використаних джерел:

1. Методичні рекомендації з навчальної (безвідривної від навчання ознайомчої зі спеціальності) практики для студентів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» /В.А. Яковлева. –К: НУБіП України, 2013. – 36с
2. Методичні рекомендації з виробничої (безвідривної від навчання) практики для студентів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» / Зайченко І.В., Яковлева В.А.: К- 2012 р. – 36с
3. Методичні рекомендації з виробничої (переддипломної з фаху) практики для студентів зі спеціальності «Управління навчальними закладами»: - К: 2012 р. – 36с
4. Наскрізна програма практик для студентів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» /Зайченко І.В., Рудик Я.М., Яковлева В.А: - К.: 2012 р. -38с..

ЯНЦ Н.Д.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки та
освіти дорослих, ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ОСНОВ СЦЕНАРНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито сутність понять «творчість» та «активізація творчої діяльності студентів»; визначено етапи й особливості організаційно-методичного аспекту активізації творчої діяльності студентів на заняттях з основ сценарної роботи соціального педагога.

Ключові слова: творчість, активізація творчої діяльності студентів, соціальний педагог, сценарна робота соціального педагога.

В статье раскрыта сущность понятий «творчество» и «активизация творческой деятельности студентов», определены этапы и особенности организационно-методического аспекта активизации творческой деятельности студентов на занятиях по основам сценарной работы социального педагога.

Ключевые слова: творчество, активизация творческой деятельности студентов, социальный педагог, сценарная работа социального педагога.

The article deals with the essence of the concepts of «creativity» and «creative revitalization of students»; defined the stages and characteristics of organizational and methodological aspects of creative revitalization of students in class on the foundations of screenwriting of the social pedagogue.

Key words: creativity, creative revitalization of students, social pedagogue, screenwriting of the social pedagogue.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальним завданням сучасної вищої школи, поряд із задоволенням потреб особи в інтелектуальному, культурному й моральному розвитку, є організація умов для оволодіння студентами способами творчої діяльності в процесі пізнання, розкриття й розвитку їх потенційних творчих можливостей, сприяння саморозвитку та самореалізації особистості.

Особливо важливим є набуття досвіду творчої діяльності для майбутніх соціальних педагогів. Оскільки соціальний педагог працює в системі «людина-людина», він повинен швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, знаходити оптимальні оригінальні варіанти вирішення соціально-педагогічних проблем, постійно поглиблювати свої знання й удосконалювати професійні якості. У свою чергу виховна робота соціального педагога спрямована на формування творчої особистості, розкриття здібностей, талантів, обдарувань вихованців через їх участь у науковій, технічній, художній творчості. У зв'язку з цим постає необхідність формування творчо мислячих, творчо активних соціальних педагогів, які будуть здатні зацікавити та стимулювати вихованців до активної творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з теми дослідження дає змогу стверджувати, що до проблеми формування творчої особистості зверталися свого часу багато вітчизняних та зарубіжних дослідників. Так, філософський аспект творчості розглянули у своїх працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедров, О. Коршунов та ін. Психологічні основи цієї проблеми викладені у працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Лука, С. Рубінштейна, Я. Пономарьова та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчої активності розглядається в працях В. Андрєєва, Д. Вількєєва, Н. Кичук, М. Махмутова, І. Огороднікова, І. Родак, М. Скаткіна, Т. Шамової та ін.

У педагогічній науці аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів відображені у працях багатьох дослідників. Питання визначення сутності, напрямів та змісту професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ досліджували І. Зверєва, А. Капська, І. Козубовська, В. Поліщук, С. Архипова, Р. Вайнола та ін. Проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до виконання конкретних функцій висвітлені в працях С. Пашенко (підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в освітньо-дозвіллевій сфері), А. Первушиної (формування риторичних умінь у професійній підготовці студентів), В. Коваль (валеологічна підготовка соціальних педагогів) та ін.

Однак проблема творчості та специфіки активізації творчої діяльності майбутніх соціальних педагогів у вітчизняних дослідженнях висвітлена недостатньо. Недостатніми є й дослідження можливостей конкретних навчальних

дисциплін у вирішенні означеної проблеми.

Мета статті: визначити сутність та особливості активізації творчої діяльності студентів на заняттях з основ сценарної роботи соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Перед вищими навчальними закладами сьогодні стоїть завдання підготувати майбутніх соціальних педагогів до специфіки їх професійної діяльності в культурно-дозвілєвій сфері. Вирішенню цього завдання сприяє, зокрема, вивчення студентами навчальної дисципліни «Основи сценарної роботи соціального педагога». Головними завданнями дисципліни є: пояснити студентам необхідність використання сценарію в професійній діяльності соціального педагога; ознайомити студентів із методикою та етапами створення сценарію театралізованого дійства; домогтися усвідомлення необхідності вірно й ефективно застосовувати на практиці отримані теоретичні знання; виховання в студентів жаги до творчого пошуку, до експериментальних методів сценічного відтворення суспільних явищ у театралізованих дійствах. Курс включає лекційний матеріал, який містить теоретичні положення сценарного мистецтва та практичні завдання для набуття необхідних навичок: пошуку матеріалу, його обробку, складання сценарного плану, створення сценарію та практичне його втілення.

Зрозуміло, що створення сценаріїв та постановка театралізованих дійств передбачає активну творчу діяльність студентів. Студент, якому на заняттях відводиться тільки роль спостерігача, не буде здатен спонукати до творчої діяльності інших. Отже, викладач має створити усі необхідні умови для активізації творчої діяльності студентів на заняттях. Психолого-педагогічні аспекти активізації творчої діяльності стосуються питань мотиваційного забезпечення активної творчої діяльності особистості, співвідношення педагогічної регуляції і спонтанних дій студентів у процесі творчості, а також дослідження умов і шляхів удосконалення засобів активізації їх творчої діяльності [5, с. 6].

Передусім розглянемо основні поняття нашого дослідження. Творчість є предметом наукового пошуку багатьох сучасних наук. Психологи, зокрема, досліджують внутрішню структуру і механізми інтелектуальних пошукових дій, визначають інтуїцію, уяву тощо. Філософи розглядають творчість у зв'язку з людською сутністю та її реалізацією. За умови такого підходу найбільш загальним буде визначення творчості як способу самобуття людини: саме у творчості особа стверджується, формує, відтворює і розвиває себе [7, с. 6].

Ураховуючи особливості більшості думок з приводу «творчості», найбільш вдалими і повними, на наш погляд, є визначення В. Андрєєва. Творчість, як він вважає, – це один із видів людської діяльності, яка спрямована на вирішення протиріччя (вирішення творчої задачі), для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні умови (знання, уміння, творчі здібності), результатом якої є новизна, оригінальність, особиста і соціальна значу-

щість, а також прогресивність [1, с. 49]. Доведено, що творчість виявляється і розвивається у творчій діяльності.

Творчий процес (у будь-яких його проявах) неможливий без уяви, здатності фантазувати, інтуїтивно відчувати і міркувати.

Уява – це психічний пізнавальний процес створення людиною нових образів на основі її попереднього досвіду [6, с. 204]. Творча уява – вид уяви, що полягає у самостійному створенні нових, оригінальних образів [6, с. 456]. Уява сценариста і режисера спрямована на створення метафоричних, гіперболізованих, діючих образів, що мають просторово-часовий розвиток, а також на оперування пропонованими обставинами і їхнє перетворення. Інша особливість уяви сценариста і режисера – прагнення до поляризації явищ дійсності, виявлення протиріч дійсності, контрастів, що в кінцевому підсумку робить художній образ більш яскравим [4, с. 38].

Фантазія – це уявлення яке переносить нас у винятково нові обставини й умови, яких ми не знали, не переживали й не бачили, яких у нас не було й немає у дійсності [4, с. 39]. Роль і значення уяви й фантазії в сценарно-режисерській роботі соціального педагога дуже важливі, тож студентам необхідно постійно працювати над їх розвитком.

Результативність творчої думки залежить не лише від свідомості, а й від неусвідомлених ідей, імпульсивних здогадок, які виконують функцію поштовху щодо цінних асоціацій, інтуїції. Інтуїція – це здатність людини підсвідомо визначати істину, правильний розвиток подій; чуття, здогад [4, с. 121]. Творчу інтуїцію науковці трактують як специфічну здатність, як «цілісне охоплення» умов проблемної ситуації, як механізм творчої діяльності [2, с. 7]. Зокрема, важливою складовою творчої діяльності режисера є літературно-художня інтуїція (художня емпатія), яка виявляється в умінні за штрихами, деталями, ледь помітними ознаками відчувати індивідуальний стиль автора, проникати в його художній світ [4, с. 93].

Основою творчості є творче (дивергентне) мислення. Мислення – це психічний пізнавальний процес узагальненого та опосередкованого відображення істотних елементів, властивостей і зв'язків між ними в предметах і явищах об'єктивної дійсності [6, с. 142]. Творче мислення психологи (Г. Костюк, Дж. Гілфорд) визначають як сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості [6, с. 167]. Параметрами творчого мислення вважаються: а) оригінальність – здатність продукувати нестандартні (незвичайні відповіді); б) семантична гнучкість – уміння запропонувати нове використання об'єкта; в) образна гнучкість – здатність бачити в об'єкті нові ознаки; г) спонтанна гнучкість – здатність продукувати нові різноманітні ідеї в нерегламентованих ситуаціях [2, с. 8]. Діяльність сценариста і режисера за своєю структурою відноситься до перемінної. Такий

вид діяльності спрямований на вирішення нестандартних задач і потребує творчого мислення.

Розкрити сутність поняття «активізація творчої діяльності» можна проаналізувавши поняття «активність». В основі будь-якої навчальної діяльності студентів лежить, у першу чергу, їх активність. Термін «активність» походить з латинської «actives», що означає діяльний, енергійний, ініціативний. У педагогічному словнику наводиться таке визначення активності особистості: «це здатність людини до свідомої трудової діяльності, міра цілеспрямованого і планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Активність проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [3, с. 21]». Процес активізації є процесом перетворення суб'єкта (у нашому випадку – студента) в стан активності.

Зазначимо, що в педагогічному словнику активізацію навчального процесу визначено як удосконалення змісту, форм і методів навчальної роботи, що сприяє активній і самостійній діяльності учнів у засвоєнні знань, умінь та навичок на всіх етапах навчально-виховного процесу у всіх ланках освіти [8]. У цьому сенсі акцентується важливість педагогічних методів, прийомів та засобів у процесі активізації. Використання та удосконалення різних форм та методів навчання спонукає до активізації, у першу чергу, самого навчального процесу, а вже потім до активізації творчої діяльності.

Щодо конкретизації сутності активізації творчої діяльності студентів на заняттях з основ сценарної роботи соціального педагога, то ми погоджуємося з визначенням А. Душного, який трактує активізацію творчої діяльності як процес застосування методів ефективного заохочення та інтенсивного залучення студентів до цілеспрямованих ініціативно-перетворюючих дій [5, с. 6].

При організації навчальної діяльності студентів на заняттях з основ сценарної роботи соціального педагога слід пам'ятати про основні засади активізації творчої діяльності:

- єдність пізнавальної і творчої діяльності студентів;
- самоцінність методики активізації творчої діяльності студентів і її змістовно-структурна залежність від загальної системи підготовки майбутніх соціальних фахівців;
- соціально-педагогічна зумовленість процесу творчої активізації і спонукання студентів до самовираження;
- педагогічна детермінація творчих дій студентів і стимулювання їх творчої свободи;
- орієнтація на індивідуальні, притаманні творчій особистості студента, способи дій і спрямування їх до засвоєння нормативних основ творчої діяльності;

- створення атмосфери позитивного фону творчого процесу і спонукання студентів до критичного осмислення результатів творчої діяльності [5, с. 7].

Активізація творчої діяльності студентів передбачає чотири етапи: 1) діагностика творчої активності студентів; 2) створення позитивної атмосфери для підсилення творчого процесу; 3) усвідомлення бар'єрів творчого процесу; 4) розвиток творчих навичок (виконання відповідних навчальних завдань) [9, с. 475-482].

На першому етапі варто визначити, як студент ставиться до творчості, чи вважає себе творчою особистістю. Діагностичним інструментарієм можуть служити бесіди на відповідну тематику, різноманітні тестові методики та вправи.

Початковий етап творчого процесу є найскладнішим, він завжди пов'язаний із фрустрацією і переживанням негативних відчуттів у зв'язку з тим, що не кожен може швидко включитися в цей процес, не відразу з'являються цікаві асоціації та ідеї. Тому практичні заняття зі студентами варто розпочинати з удосконалення навичок, необхідних для колективної творчої роботи. До них належать: внутрішня зібраність, організованість, відчуття партнера, готовність включитися в загальний творчий процес. При цьому доцільно використовувати вправи, які розвивають якості, потрібні студентам для подолання гальмівних чинників – збентеження, сором'язливості, скутості, напруженості тощо. Такі вправи допоможуть студентам дисциплінувати волю, підготувати себе психічно й фізично до активних, доцільних дій, навчать швидко включатися в процес вирішення поставлених перед ними завдань. Науковці зазначають, що вправи варто розділити на дві групи: вправи на регуляцію психічного стану студента та вправи на зняття напруги, м'язове вивільнення і забезпечення м'язової волі [4, с. 12]. Крім того, для підсилення творчої наснаги, необхідно створити сприятливу атмосферу. Вирішальною умовою створення творчої атмосфери Л. Савенкова називає сприятливий психологічний клімат в аудиторії. Створенню позитивної атмосфери також сприяють: хороший настрій, бадьорість та легкість; доброзичливість та врівноваженість як викладача, так і студентів; можливість вільного обміну думками; стимулювання запитань студентів; готовність самого викладача до творчості [9, с. 479].

Важливими для активізації творчої активності студентів є вправи на усвідомлення бар'єрів творчості. Науковці зазначають, що часто саме ті звички, принципи, усталені думки, які нам особливо дорогі і без яких ми не уявляємо нашого існування – і є бар'єрами креативності. Велика кількість таких звичок та принципів свідчить про статичність людини, занадто сильну «зашореність», а відтак про незначну гнучкість [9, с. 480].

Наступним етапом активізації творчої діяльності студентів мають стати вправи, спрямовані на розвиток творчих навичок. Важливою організаційною умовою цього етапу є диференціація навчальних завдань за рівнем творчості.

Так, науковці виділяють три стадії залучення студентів до різних видів творчості [5, с. 8-9].

«Творче наслідування» (перша стадія активізації творчої діяльності студентів). Структуру діяльності студентів на цій стадії визначають ті її різновиди, які містять творчі підходи, проте вони мають відносний, обмежений характер. Творчість студентів має місце, але вона відбувається як процес відтворення, наслідування, виконання дій за зразком.

На цій стадії студенти виконують вправи на встановлення асоціативних ланцюжків між різноманітними об'єктами (предметами, явищами); порівнюють задуми художніх, музичних і літературних творів (вірш «Осінь» М. Лермонтова, пісня «Осінь буря» Е. Гріга, картина «Золота осінь» І. Левітана); знайомляться зі сценаріями театралізованих заходів, аналізують їх та пропонують власні варіанти окремих композиційних частин тощо.

«Зумовлена творчість» (друга стадія активізації творчої діяльності студентів). Зміст роботи студентів передбачає не наслідування, а вже створення власних зразків творів у межах заданих ззовні параметрів. Конкретизація творчого завдання та його зумовленість, на думку науковців, виступає певним імпульсом активізації творчих зусиль студента.

Ця стадія передбачає виконання таких вправ як виготовлення афіш, запрошень, програм; складання «перевернутих» казок; введення пересічного персонажа в незвичайний контекст чи навпаки – неабиякого персонажа у тривіальну ситуацію; розробка сценарних планів 2-3 різножанрових театралізованих дійств (теми пропонуються викладачем); розробка ігор для активізації глядачів у заданому сценарії театралізованого заходу тощо.

«Вільна творчість» (третя стадія активізації творчої діяльності студентів). Це вищий ступінь залучення студентів до творчої діяльності. На відміну від попередніх на цій стадії відсутні будь-які обмеження творчого процесу.

На стадії «вільної творчості» студенти пишуть колективні та авторські сценарії театралізованих дійств.

Слід розуміти, що подібні вправи, це не просто цікаві ігри, а навчальні завдання, які лише при систематичному виконанні можуть дати бажаний ефект. При цьому педагог повинен користуватися не тільки вже відомими вправами, але й сам бути творцем навчального процесу. Імпровізація в навчальній роботі оживляє творчість, позбавляє скутості, спонукає учасників навчального процесу до постійного пошуку.

Висновки. Отже, дослідження доводить, що активізація творчої діяльності студентів на заняттях з основ сценарної роботи соціального педагога

передбачає цілеспрямоване залучення студентів до сценарної творчості. Активізація творчої діяльності включає чотири етапи, охоплює різні види навчальної діяльності та передбачає поступове ускладнення навчальних завдань. Активізація творчої діяльності студентів сприяє професійному становленню майбутніх соціальних педагогів.

Подальшого пошуку потребує розробка та обґрунтування творчих завдань для самостійної роботи студентів.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.І. Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості / В.І. Андреев. – Казань : Вид-во Казанського університету, 1988. – 238 с.
2. Гірний О.І. Творчість як педагогічна проблема: тренінг творчості / О.І. Гірний, М.М. Савчин // Шлях освіти. – 2011. – № 4. – С. 5-10.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Грицан А.В. Виховання режисера: психофізичний та інтелектуальний тренінг / А.В. Грицан. – К. : Техніка, 2005. – 128 с.
5. Душний А.І. Методика активізації творчої діяльності студентів педагогічних університетів у процесі музично-інструментальної підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Душний Андрій Іванович ; Національний педагогічний ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 21 с.
6. Загальна психологія : підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
7. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посіб. / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепиков. – К. : Вища школа, 2000. – 288 с.
8. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка– Київ : педагогічна думка, 2001. –516.
9. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / за ред. М.В. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.

ЯНЧАРСЬКА Л.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та психології

ЛЯШЕНКО М.В.,

студентка III курсу,
факультет економіки АПК,
ДВНЗ Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ОЧИМА СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена з'ясуванню сутності поняття «педагогічної майстерності», проведено аналіз елементів цього поняття .

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічні цінності, гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

Статья посвящена определению сущности понятия «педагогическое мастерство», проведен анализ элементов этого понятия.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогические ценности, гуманистическая направленность, профессиональная компетентность, педагогические способности, педагогическая техника.

The article is devoted to the elucidation of the nature the concept of "teaching skills" and analyzes the elements of the concept.

Key words: pedagogical skills, teaching values, humanistic orientation, professional competence, teaching ability, teaching technique.

Сучасна молодь, яка знаходиться на стадії формування своїх професійних навичок, яка вивчає теоретичні і практичні аспекти з тієї галузі, яку обрали як свою майбутню діяльність, потребує висококваліфікованого викладача, майстра своєї справи, який не тільки би дав необхідну базу знань, а і

вселив в студентів любов, зацікавленість та розуміння необхідності обраного ними фаху, допоміг їм стати конкурентоспроможними на ринку праці спеціалістами обраного напрямку.

Метою статті є аналіз поняття педагогічної майстерності, розкриття її сутності, визначення основних якостей викладача-майстра вищого навчального закладу очима студентів ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

Поставлену мету буде досягнуто шляхом вирішення наступних завдань:

- проведення теоретичного аналізу поняття «педагогічна майстерність»;
- визначення елементів педагогічної майстерності та її складових;
- аналіз та узагальнення результатів проведеного дослідження серед студентів ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» щодо розуміння ними поняття педагогічної майстерності;
- обґрунтування необхідності удосконалення рівня педагогічної майстерності.

Теоретичну частину дослідження складають праці С.У.Гончаренка, І.А. Зязюна, А.С. Макаренка, В.Я. Пилиповського, К.Д.Ушинського та ін.. Методичною та експериментальною основою дослідження є розроблена анкета, що запропонована студентам Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана стосовно професійних якостей і рівня педагогічної майстерності викладачів університету.

Тему «педагогічна майстерність» досліджувало багато науковців, кожен з яких вніс свій внесок у формування цього поняття.

Так, Зазюн І. А. стверджує, що «майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що будується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання».[4, 29]. Видатний вчений розкриває сутність майстерності, як такої, що залежить від особистості викладача, його думок, здатності діяти, бути активним, запропоновувати нові ідеї і їх реалізовувати.

І.І.Козинець свідчить, що «сутність педагогічної майстерності – це своєрідний сплав особистої культури знань і кругозору вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом». [1, 151] З описаного визначення, зрозуміло, що педагогічна майстерність – це не тільки досконале теоретичне знання предмету, що супроводжується наявністю власної думки викладача щодо того, що він викладає, а й те як він подає матеріал, і які методи і прийоми використовує, застосовуючи не лише свій власний досвід, а й передовий досвід інших викладачів.

В. Я. Пилиповський виділяє риси, які притаманні викладачу з високим рівнем педагогічної майстерності:

- «істинні професіонали культивують теплі, емоційно забарвлені взаємовідносини з учнями;
- професійно діючі вчителі послідовні в своїх вимогах, справедливі, ставляться до дітей поважно і рівно» [5, 82]

Водночас вчений наголошує, що вчитель-професіонал в будь-якій неприємній ситуації, що створює дискомфорт для її суб'єктів, може знайти вихід, вміє розрядити обстановку. Час, який виділяється для його дисципліни, він використовує раціонально, кожен хвилину витрачає з користю для тих, кому викладає і кого навчає, а також для особистісного росту. Його викладання наповнене ентузіазмом, фантазією і креативністю, яка позитивно сприймається як студентами, так і колегами.

«Майстерність – це те, чого можна досягти, і як може бути відомий майстер-токарь, чудовий майстер-лікар, так повинен і може бути чудовим майстром педагог. Я певен, що всі ми з вами – люди однакові. Я працював 32 роки, і кожний учитель який працював більш чи менш тривалий час, – майстер, якщо він не ледар. І кожний з вас, молодих педагогів, буде неодмінно майстром, якщо не покине нашої справи, а наскільки він оволодіває майстерністю, – залежить від власної наполегливості.» [2, 242] – переконував видатний педагог А.С.Макаренко. Вчений доводить, що майстерність кожного викладача, в першу чергу, залежить від нього ж самого, від його бажання як вчити інших, так і розуміти необхідність власного самонавчання, самозбагачення новими знаннями. По друге, майстерність не прямо залежить від того, чи наділена людина нею від природи. Вчений переконаний, що педагогічна майстерність удосконалюється пропорційно тим зусиллям, що докладає вчитель, з часом набуває кращого вигляду, і в результаті крок за кроком генерує свою педагогічну майстерність.

Але перед тим, як працювати на вчительській ниві, кожна людина, не кажучи вже про її становлення як педагога-майстра, має для початку освоїти ціннісну платформу педагогіки. Так у статті 4.4 Педагогічної Конституції Європи: «основними педагогічними цінностями є: толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини і солідарність, милосердя і совість, відповідальність. Підготовлений на такій ціннісній основі новий вчитель повинен бути здатним до «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості і миролюбності; утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності; співпраці із представниками різних релігійних конфесій». [3] До критеріїв ефективної європейської освіти належать: позитивна культура навчання; загальне бачення цілей освіти і наявність конкретних завдань, що впливають

з них; консистентні (взаємно погодженні) методи навчання; чітко визначені права і обов'язки тих, хто навчається; постійне відслідковування індивідуальних досягнень; наявність провідної концепції, що спирається на розвиток групової діяльності; прогнозування майбутнього успіху; покращення необхідної матеріальної бази. Описані критерії дозволяють зробити висновок, що ефективність освітньої діяльності цілком залежить від особистості викладача (вчителя). Лише він може забезпечити позитивну культуру навчання, визначити методи навчання, відслідковувати індивідуальні досягнення студента (учня), застосовувати групові форми навчання. Отже, майстерність викладачів є показником ефективності освіти.

Оскільки основною метою викладача є навчити інших, то виходячи з цього однією з найголовніших функцій є дидактична. В умовах збільшення інформативного простору, доступності інформації навчальна функція вчителя під впливом цих факторів частково змінюється. Так, якщо раніше вона полягала в передачі знань від викладача до студента, то зараз її сутність полягає в тому як навчити студента здобувати знання. Опитування студентів у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана показало, що 70% студентів факультету економіки АПК погоджуються з цим. Отже, майстерність сучасного викладача визначається умінням навчити студентів як самостійно протягом життя удосконалювати свої знання (працювати з різними джерелами інформації, уміти виокремлювати головне від другорядного), а отже створити умови для подальшої самоосвіти студента і його саморозвитку.

В педагогіці дослідниками виділено такі елементи педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, здібності до педагогічної діяльності та педагогічна техніка. Гуманістична спрямованість викладача складається з низки характеристик, до якої належить і моральне задоволення від розвитку студентів. Коли викладач вкладає душу в свою роботу і бачить позитивні результати своєї праці, то у нього виникає бажання це примножити. Для викладача розвиток того, кого він навчає, повинен відігравати одну з головних ролей, що визначають бажання бути викладачем, з радістю заходити в аудиторії, дивитися в очі своїх учнів і бачити там бажання вчитися. Отже, важливим є усвідомлення та оцінка своєї діяльності викладачем як зі сторони власного розвитку, так і розвитку студента, це буде нова сходинка до вершини професійного успіху, до високого рівня педагогічної майстерності.

Не менш важливою складовою гуманістичної спрямованості є особистість студента розвиток його психічних, фізичних, інтелектуальних та інших сфер; зосередження зусиль на формуванні вільної особистості, здатної самостійно мислити, діяти, робити обґрунтований вибір у різних навчальних та життєвих

ситуаціях. На нашу думку викладач повинен розуміти об'єктивні потреби студента, уміти визначати його індивідуальні та психологічні особливості.

Другою визначеною складовою педагогічної майстерності є педагогічна компетентність. Згідно ст.6.2. Педагогічної Конституції Європи: «Основними компетентностями, якими має володіти вчитель XXI століття є: 1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); 2) компетентність самоідентичності; 3) компетентність справедливості; 4) лідерська компетентність; 5) дослідницько-аналітична компетентність; 6) здатність навчатися протягом життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування». [3]

Проведене опитування серед студентів щодо сутності поняття «компетентність викладача» було з'ясовано, що вони зводять це поняття лише до знань викладачем свого предмету, щоденне їх оновлення. Для студента викладач – це людина, яка знає відповіді на всі запитання, що виникають в ході лекцій чи семінарів.

Водночас 100% опитаних студентів висловлюють думку, що викладач окрім знання своєї дисципліни має бути і психологом. Це пояснюється тим, що люди від природи різні: починаючи від кольору шкіри чи волосся і закінчуючи нашими вподобаннями. Але для педагога-майстра ця різниця не повинна бути відчутна, він має знаходити підхід до кожного, незалежно від характеру чи погляду на життя.

Наступною складовою педагогічної майстерності є педагогічні здібності, до яких належать здатність володіти собою, зберігати самоконтроль. Нерідко в процесі навчання виникають ситуації, коли студент не згодний з тим, як його оцінили, або, наприклад, не може зрозуміти ту чи іншу інформацію і педагогу потрібно неодноразово її пояснювати. В такі моменти викладач спокійним тоном пояснює, обґрунтовує своє рішення.

Крім цього, студенти звертають увагу і на те, якими засобами спілкування володіє викладач, наголошуючи на тому, що потрібно вміти поєднувати як вербальні, так і невербальні засоби спілкування. Зрозуміло, що без вербальних засобів розповіді здаються емоційно незабарвленими, рухи скучними.

Як показало опитування для студентів важливий ще і той факт наскільки легко викладач вступає в контакт та чи приємно з ним спілкуватися, які емоції викликає у співрозмовника. Сучасний студент також вимагає від викладача креативності, творчості, йому нецікаві традиційні методи навчання, він потребує чогось незвичайного. Коли викладач їх застосовує, то це свідчить про те, що він творча особистість, прагне зацікавити своїх студентів.

Четвертим елементом педагогічної майстерності є педагогічна техніка. І.А. Зязюн розглядає поняття «педагогічна техніка» як «вміння використовувати

вати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними й невербальними засобами)». [4, 34] Під час опитування студентів нами було запропоновано ряд елементів, якими має володіти справжній педагог. Ми просили проранжувати подані елементи за ступенем важливості. На думку студентів, найважливішим є мовлення та міміка викладача. Мовлення – чітке, виразне, логічне, слова мають линути з вуст, наче пісня. Не сильно відірвався від двох попередніх факторів наступний елемент – увага. Вона також має величезне значення, оскільки студенту дуже важливо відчувати свою потрібність на занятті, залучення до вирішення практичних завдань. Тому викладачу, плануючи заняття, необхідно враховувати цей факт, щоб приділити увагу кожному студенту, незалежно від кількості студентів у групі. Наступний елемент, який визначають студенти – настрій, який разом з настроєм і поведінкою студентів створює атмосферу навчального процесу, від якої буде залежати продуктивність роботи викладача і студента.

У процесі дослідження ми опитали студентів, якими вони бачать лекційні та практичні заняття. У своїх відповідях студенти акцентували увагу на необхідності застосування пошукового або частково-пошукового методів. Так, на їхню думку, лектор під час лекції повинен встановлювати зворотній зв'язок з аудиторією, задаючи питання, стимулювати студентів думати, а не механічно записувати текст, наводити приклади, заохочувати до дискусій, робити висновки. Щодо практичного заняття, то воно має бути правильно організованим, всі студенти опитані та неупереджено оцінені. Найкращий варіант проведення семінарів та практичних занять для опитаних – це швидка перевірка теоретичних знань, розв'язування задач, показ підготовлених вдома презентацій, підготовка доповідей, проведення ділових ігор, дискусій, застосування викладачами кейс методу.

Водночас студентам було запропоновано визначити професійні якості педагога. Студенти виділяють наступні якості: професійна компетентність, загальна ерудованість, працелюбність, терпіння, доброта, порядність, доброзичливість, любов до дітей, бажання та вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного. За їхніми словами, ідеальний педагог – це «зрозуміле пояснення матеріалу та цікаве проведення пар», «компетентний викладач, який має підхід до кожного студента», «легка у спілкуванні, відкрита та ерудована людина», «викладач, який любить дітей, знаходить підхід до кожного студента, має професійну компетентність та почуття гумору», «високоосвічена людина, яка вміє донести свій предмет до студентів». При здійсненні оцінки цікавості та змістовності проведення занять в КНЕУ ім. В.Гетьмана студенти в середньому оцінили їх за п'ятибальною шкалою в 3,65 балів. Слід

зауважити, що були відсутні двійки та п'ятірки, тобто студенти оцінюють роботу викладачів як «задовільно» та «добре».

Підводячи підсумки даного дослідження на основі міркувань студентів можна стверджувати, що педагог - майстер – це розумна, ерудована особистість з творчим потенціалом, чуйним, терплячим характером, компетентний, справедливий, об'єктивний викладач, який любить дітей, а також порядна, вихована, в дечому стримана, але з почуттям гумору людина, яка розуміє психологію свого вихованця. На перший погляд здається, що ці якості можна запросто розвивати в собі, але як показує досвід не кожному це вдається. Але саме на ці характеристики звертають увагу студенти, які як ніхто зацікавлені в об'єктивній оцінці тих, хто їх навчає. Якщо викладач буде прагнути удосконалити свої педагогічні здібності, то він буде розвивати в собі якості педагога-майстра, постійно удосконалювати свою педагогічну майстерність.

Список використаних джерел:

1. Козинець І.І. Педагогічна культура як невіддільний складник педагогічної майстерності викладача // Філософія. Культура. Життя: Міжвузівський збірник наукових праць. — Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2011. — Випуск 36
2. Макаренко Л. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта//Пед. соч.: В 8 т. —М.: Педагогика, 1984. —Т. 4
3. Педагогічна Конституція Європи[Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — 2-ге вид. допов. і переробл. — К.: Вища пік., 2004. — 422
5. Сисоева С.О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект// Неперервна професійна освіта: теорія і практика.– Випуск III–IV - 2003.

ЗМІСТ

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

АВЕРІНА К.С. , Психологічні концепції та підходи до вивчення соціальної активності учнівської молоді	6
БАРУЛІНА Ю.О. , Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів у процесі навчання як дидактична проблема	14
БЕЛОВОЛ Е.В., БОЙКО З.В., ШУРУПОВА Е.Ю. , Когнитивное старение: реальность или влияние «третьих переменных»: Часть I. Время реакции	22
БЄЛЬЧЕВ П.В., ХОХОТВА Ю.О. , Самостійна робота студентів у ВНЗ: історичний аспект. .	36
БОГАЧИК О.Г., МЕЛЬНИЧЕНКО О.П. , Гуманна освіта та її роль у вихованні школярів ..	44
БОРИСОВА А.О. , Психологічні проблеми міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання	52
БОРКО Т.М. , Формування професійної компетентності майбутніх фахівців-документознавців у вищих навчальних закладах України	62
БОЧАРІНА Н.О. , Психологічна діагностика розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів	70
БЯЛИК О.В. , Статева та сексуальна просвіта учнівської молоді в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору	79
ВОРОВКА М.І., ПЕТРУЧЕНЯ Г.Г. , Педагогічні умови та шляхи запобігання конфліктам в педагогічному процесі.	86
ГАНТ О.Є. , Методологічні принципи створення програми, спрямованої на оптимізацію та збереження психологічного здоров'я спортсменів	93
ГИРЯ О.М. , Особливості формування світогляду майбутніх лікарів у контексті інтеграції до європейського освітнього простору	103
ГОЛОВАНЬ М.С., ЯЦЕНКО В.В. , Досвід у структурі компетентності особи	111
ГОНЧАРУК В.А. , Психологічні особливості формування готовності майбутніх учителів до народознавчої роботи в школі	120
ГУМЕНЮК В. , Соціальні умови здобуття освіти іноземними студентами у закладах вищої медичної освіти України у 60-70-рр. XX століття	127

ГУМОВСКА И., Трудности, которые испытывают студентки заочной формы обучения в связи с реализацией заданий, возникающих из профессиональной активности и материнстве.	135
ДУБОВИК О.М., Теоретичні основи вивчення індивідуально-особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів у психологічній та педагогічній літературі	150
ДЯДЕЧКО А.М., ЗОЛотова С.Г., Формування у студентів критичного мислення в процесі навчання англійської мови для академічних цілей	159
ЖАРИКОВА С.Б., О психологической культуре студентов-первокурсников.	167
ЗАМША А.В., Порівняльний аналіз монологічного та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху.	175
КАРАБУЩЕНКО Н.Б., СУНГУРОВА Н.Л., Психологическая эффективность информационного взаимодействия студентов в образовательном пространстве	184
КАРАСУ Л., Сучасні аспекти навчання іноземних студентів мовленнєвому етикету	192
КАСЬЯН Т.К., Развитие сети учебных заведений с обучением художественному и декоративно-прикладному искусству на екатеринославщине после земской реформы (1864 г.)	199
КАТКОВА Т.А., СЕМЕНОВА Т.А., Психодіагностика статевої узгодженості у ранньому юнацькому віці	208
КОЖУХАР Ж.В., Організація самостійної роботи майбутніх учителів інформатики з формування науково-пізнавальної компетентності.	216
КОРЧОВА О.М., Риторика в контексті запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні	225
КОХАН О.М., МИХАЙЛОВА Н.О., Формування рецептивних граматичних навичок читання на заняттях з іноземної мови	235
КРАВЧУК М.Г., ДИМАР Н.М., РОМАНЕНКО О.В., Роль навчальної книги з медичної біології у забезпеченні самостійної роботи студентів	242
ЛУКІЯНЧУК А.М., Роль інтеракції у розвитку професійної ідентичності	250
ЛЯТУРИНСЬКА О.В., МАКАРОВА М.О., СПАХІ О.В., Мотивація пізнавальної діяльності студента-медика в системі вищої освіти при вивченні дитячої хірургії	257
МАЛИК Я.К., Обґрунтування дослідження особливостей продуктивності когнітивних функцій у боксерів	264
МАРЦЕВА Л.А., Психологічні аспекти підготовки майбутніх фахівців радіотехнічного профілю	272
МЕЛЬКО Л.Ф., Полікультурна компетентність студентів як фактор інтеграції	282

МЕЛЬНИЧУК Т.Ф. , Аналіз підходів до формування творчої особистості: педагогічні школи	291
МЕРКУЛОВА Ю.В., КРОЙТОР Л.В. , Роль морально-психологічних якостей в професійній діяльності юристів.	299
MIRSKI A. , Cross cultural perspective of collectivism versus individualism.	307
МІНЕНОК А.О. , Особистісно-професійний саморозвиток майбутнього вчителя як умова вдосконалення якості навчання і виховання	318
МУШИНСЬКА Н.С. , Когнітивний компонент у формуванні компетентності саморозвитку майбутніх економістів	325
НАВОЛЬСЬКА Г.І. , Сучасні підходи до навчання латинської мови на філологічних факультетах	333
ПОЗНЯК С.І. , Соціально-психологічний капітал у структурі політичної картини світу: особливості репрезентації студентської молоді.	340
ПЮРА О.С. , Сучасна система професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.	351
РІЗНИК Л.М. , Формування соціального здоров'я майбутніх соціальних педагогів.	359
РУДЕНКО Н.М. , Вікові особливості навіюваності школярів	367
РЯБОВА Ю.М. , Теоретичні основи та принципи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у багатонаціональному середовищі	374
САДОВСКА С. , Образование специальных педагогов запутанное в научные диагнозы и декретированные изменения	381
САПІГА С.В. , Роль скаутських громадських об'єднань у розвитку особистісного потенціалу підлітків	392
СЕНЬОВСЬКА Н.Л. , Шляхи розвитку професійної саморегуляції вчителя в процесі його підготовки	400
СЕРГЄЄВА В.Ф. , Питання співвідношення та взаємообумовленості категорій «педагогічне спілкування» і «педагогічна взаємодія»	408
СИРЦОВ В.К., ЗИДРАШКО, Г.А., АЛИЕВА Е.Г., СИДОРОВА И.В., ФЕДОСЄЄВА О.В., ТАВРОГ М.Л., ВОЛИК А.А., Организация самостоятельной работы студентов	417
СІЛЬЧУК О.В. , Науково-методологічні підходи та принципи формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.	423
СЛОБОДИСЬКА О.А. , Погляд на надійність у контексті соціологічних досліджень українського суспільства	429

STANISZEWSKA B. , Fizjologiczne koncepcje emocji	440
ТОПЧІЙ Л.С. , Специфіка соціокультурної компетентності учнів старшого шкільного віку	448
УСАЧОВ Ю.О. , Критерії ефективності формування фітнес-культури студентів	457
ЧЕЧКО Т.М. , Зміст соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку	465
WOJCIECH SIEGIEŃ , Deficiencies in the sexual education in Poland pedagogical challenges	473
ШПАК С.Г. , Особливості вирішення конфліктних ситуацій у молодших школярів	481
ШУМНА Т.Є. , Формування духовних цінностей у студентів медичного факультету, що навчаються в рамках проблемно-орієнтованого навчання проекту Tempus	489
ЩЕРБИНА І. , Критерії та рівні готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів	495
ЯКОВЛЕВА В.А. , Особливості виробничої (переддипломної) практики для студентів спеціальності «Управління навчальним закладом»	503
ЯНЦ Н.Д. , Активізація творчої діяльності студентів на заняттях з основ сценарної роботи соціального педагога	510
ЯНЧАРСЬКА Л.В., ЛЯШЕНКО М.В. , Педагогічна майстерність викладачів очима студентів	518

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; Корніяк О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

УДК 378.1

378.4

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 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. 5, Том IV (55) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2014. – 530 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky 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. - 530 p.

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.

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(4)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2014.55.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2014 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2014 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 16.11.2014 р. Формат 60х84/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 33,08. Наклад 300 примірників. Зам. № 283/4.