МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ

«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

Випуск 2 (2)’ 2015

МУКАЧЕВО
2015

Науковий вісник Мукачівського державного університету
Серія «Педагогіка та психологія»
Випуск 2 (2)’ 2015

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ №21347-11147Р від 24.03.2015 р.
Свідоцтво суб`єкта видавничої справи серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Головний редактор

Щербан Тетяна Дмитрівна – д. психол. н., професор (Україна)

Заступники головного редактора

Товканець Ганна Василівна – д.пед.н., доцент (Україна)

Теличко Наталія Вікторівна – д.пед.н., доцент (Україна)

Відповідальний секретар

Лалак Наталія Володимирівна – к.пед.н., доцент (Україна)

Редакційна колегія:

Максименко Сергій Дмитрович – д. психол.н., професор, академік НАПН України (Україна)

Ничкало Нелля Григорівна – д.пед.н., професор, академік НАПН України (Україна)

Староста Володимир Іванович – д.пед.н., професор (Україна)

Карандашев Юрій Миколайович - д.психол.н., професор (Республіка Польща)

Оросова Рената - доктор філософії PhD, Paed Dr. (Словацька Республіка)

Саболч Єва – д. філософії у галузі загальної педагогіки та історії педагогіки, професор (Угорщина)

Сенько Тетяна Володимирівна – д.психол.н., професор (Республіка Польща)

Березовська Лариса Іванівна – к.психол.н. (Україна)

Герцовська Наталія Олексіївна – к.філол.н., доцент (Україна)

Качур Мирослава Михайлівна – к.пед.н., доцент (Україна)

Кобаль Василь Іванович – к.пед.н., доцент (Україна)

Корнієнко Інокентій Олексійович – к.психол.н., доцент (Україна)

Лавренова Марія Василівна – к.пед.н. (Україна)

Пинзеник Олена Мафтеївна – к.пед.н., доцент (Україна)

Попович Наталія Михайлівна – к.пед.н., доцент (Україна)

Фенцик Оксана Миколаївна – к.пед.н., доцент (Україна)

Фізеші Октавія Йосипівна – к.пед.н., доцент (Україна)

Матеріали друкуються мовою оригіналу. Відповідальність за зміст матеріалу несуть автори статей.

Засновник і видавець:
Мукачівський державний університет
Україна, 89600, Закарпатська область,
м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26
тел. (03131) 2-11-09
факс (03131) 2-11-09
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Рецензенти:
Вірна Жанна Петрівна - доктор психологічних наук, професор
Поліщук Віра Аркадіївна - доктор педагогічних наук, професор

Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету (протокол № 16 від 02 липня 2015 р.)

Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» - збірник наукових праць, який структуризований за наступними напрямами: педагогічна теорія та історія педагогіки; професіоналізація та диверсифікація вищої школи; освітні технології та розвиток особистості; психолого-педагогічна комунікація; компаративна педагогіка і психологія; педагогічна та вікова психологія; організаційна психологія та психологія праці.

УДК 37:159.9
Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» : зб.наук.пр. / Ред.кол. : Щербан Т.Д. (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2015. – Випуск 2 (2). – 192 с.

© Мукачівський державний університет, 2015

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

SCIENTIFIC BULLETIN

of

Mukachevo State University

Series

"Pedagogy and Psychology"

Collection of scientific articles

Issue 2 (2)'2015

MUKACHEVO

2015

Scientific Bulletin of Mukachevo State University
Series "Pedagogy and Psychology"
Issue 2 (2)' 2015

Editor in Chief:
Scherban Tetyana – Doctor of Psychology, Professor (Ukraine)

Deputy Editors:
Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)
Telychko Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Executive Secretary:
Lalak Nataliya – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Editorial Board:
Maksymenko Serhiy – Doctor of Psychology, Professor, Academician of NAPS (Ukraine)
Nychkalo Nellya – Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of NAPS (Ukraine)
Starosta Volodymyr – Doctor of Pedagogy, Professor (Ukraine)
Karandashev Yuriy – Doctor of Psychology, Professor (Republic of Poland)
Orosova Renata – Doctor of Philosophy (Slovak Republic)
Sabolch Yeva – Ph.Dr. in General Pedagogy and History of Pedagogy, Professor (Hungary)
Sen'ko Tetyana – Doctor of Psychology, Professor (Republic of Poland)
Berezovs'ka Larysa – Ph.D. in Psychology (Ukraine)
Hertsovs'ka Nataliya – Ph.D. in Philology, Associate professor (Ukraine)
Kachur Myroslava – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)
Kobal' Vasyl' – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)
Korniyenko Inokentiy – Ph.D. in Psychology, Associate professor (Ukraine)
Lavrenova Mariya - Ph.D. in Pedagogy (Ukraine)
Pynzenyk Olena – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)
Popovych Nataliya – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)
Fentsyk Oksana – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)
Fizeshi Oktaviya – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Printed materials are in the original language. Responsibility for the presented materials rests with the authors of articles.

Certificate of the print media state registration
Series KV №21347-11147R of 24.03.2015
Publishing Subject Certificate
Series' control number 4916 of 06.16.2015 p.

Founder and Publisher:
Mukachevo State University
Ukraine, 89600, Transcarpathian region,
Mukachevo, 26 Uzhhorodska, st.
Tel. (03131) 2-11-09
Fax: (03131) 2-11-0909
e-mail: **ppmsu2015@ukr.net**

Reviewer:
Virna Zhanna – Doctor of Psychology, Professor
Polishhuk Vira – Doctor of Pedagogy, Professor

Recommended for publication by the Academic Board of Mukachevo State University (Minutes № 16 of July 2, 2015).

Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series of "Pedagogy and Psychology" - a collection of scientific articles, structured by the following areas: Pedagogical Theory and History of Pedagogy; professionalization and diversification of higher education; Educational Technology and personal development; psychological and pedagogical communication; Comparative Pedagogy and Psychology; Pedagogical and Developmental Psychology; Organizational Psychology and Labor Psychology.

UDC 37:159.9
Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology": collection of scientific articles/ed. board: Scherban T.D. (Ed. in Chief) and others. - Mukachevo: MSU publ., 2015. – Issue 2 (2). - 192 p.

© Mukachevo State University, 2015

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Атрощенко Т. О.
Розвиток художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в ДНЗ ……. 9
Лупаренко С. Є.
Діяльність громадських товариств із соціокультурного забезпечення дітей в Україні (кінець XIX ст. – початок XX ст.) …… 14
Рего Г. І.
Вплив діяльності спілок та організацій на поширення дошкільних закладів в Закарпатті (кінець XIX – початок XX століття) ……..... 19
Шусть В. В.
Чинники формування соціально-політичних цінностей українського суспільства ……..... 24
Щербан Г. В.
Проблема готовності до педагогічної діяльності …….. 28

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Борин Г. В.
Професійна підготовка студентів до просвітницько-консультативної взаємодії засобами педагогічної практики ……..... 32
Ворожбіт-Горбатюк В. В., Попович О. М.
Компоненти готовності майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку ……. 36
Жданова-Неділько О. Г.
Організація продуктивної навчальної взаємодії при вивченні педагогічних дисциплін……..... 41
Кравченя А. О.
Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики як педагогічна проблема ……... 45
Павко А. І., Курило Л. Ф.
Теоретичні та методологічні детермінанти педагогіки вищої школи як науки і мистецтва……. 48
Фенчак Л. М.
Педагогічні особливості розвитку екологічної культури студента в умовах ВНЗ ……... 50
Циркунова Н. И., Петров Д. В.,
Психосемантический подход как метод выявления содержания учебной мотивации студентов высших учебных заведений ……... 54

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Гирка І. В.
Професійна компетентність майбутніх учителів інформатики у контексті модернізації педагогічної освіти……. 60
Качур М. М.
Реалізація ідей педагогіки життєтворчості у контексті гуманізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва …… 63
Крутій К. Л.
Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх вирішення…….. 67
Морквян І. В.
Суть та види інтелектуальних умінь…….. 70
Селезньова А. В.
Символічний зміст орнаменту подільського рушника…….. 74
Стеценко І. Б.
Організація інтерактивної проектної діяльності дошкільників та учнів молодших класів за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій ……..... 78
Tovkanets Hanna
Role-play game as a modeling and simulation of professional activities of training future specialist ……. 84
Барна Х. В.
Експериментування як засіб організації діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі……. 89

Fóris-Ferenczi Rita
Á pedagógiai paradigma befolyásolása az értekelésre …… 93

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Барчій М. С.
Психолого – педагогічні аспекти набуття комунікативних умінь майбутніми педагогами……..... 98
Дроздова І. П.
Формування особистості фахівця у процесі навчання студентів-нефілологів професійного мовлення у вищій школі …….. 102
Demény Piroska
Kolozsvári negyedikesek olvasási preferenciái és attitűdje ……. 106

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Козубовська І. В., Стойка О. Я.
Трансформаційні процеси в сучасній вищій школі США…….. 111
Комар Т. В.
Суттєвий чинник професійної зрілості майбутнього фахівця……..... 116
Пазюра Н. В.
Особливості підготовки фахівців з середньою кваліфікацією в США…… 120

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Бохонкова Ю. О.
Психологічні особливості прояву випереджальної стратегії поведінки особистості……..... 126
Варга В. С.
Процедура та методи дослідження етнопсихологічних чинників адаптації дитини до шкільного середовища…… 130
Гошовська Д. Т.
Фемінінна самоакцептація: основні базові постулати…….. 135
Шаповалов Б. Б.
Система самозахисту та виживання як засіб формування готовності старшокласників до поведінки в екстремальних ситуаціях……. 140
Щербан Т. Д., Терновай А. В.
Психологічні особливості формування життєстійкості у підлітків з неповних сімей…….. 144
Volobueva Olena
Effective Teaching Foreign Language Reading of Future Specialists: Psychological Aspect……. 149

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Гошовська О. Я.
Сутнісна специфіка й диференціація психозахисних механізмів особистості……. 155
Martseniuk Marina
Peculiar features and psychological nature of evaluative attitude to healthy lifestyle……..... 160
Михальчук Н. О.
Екологізація суспільної свідомості та становлення творчого потенціалу особистості студентів…… 164
Михальчук Ю. О.
Розвиток професійного мислення та самосвідомості в професійному становленні майбутніх менеджерів…… 169
Shevchenko Natalia
Structural content analysis of professional consciousness…….. 173
Штих І. І.
Здатність до емпатії як компонент професійних здібностей психолога……... 177
Ямчук Т. Ю.
Інтеграція логічних рівнів у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів…..... 180

CONTENTS

EDUCATIONAL THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Atroshhenko T. O.
The development of art-speech activity among pre-school children in kindergartens……... 9
Luparenko S. Ye.
Activity of public companies with social and cultural maintenance of children in Ukraine (the end of the XIX cent. - beginning of the XX cent.)…….. 14
Rego G. I.
The influence of the activity of unions and organizations to spread pre-school institutions in Transcarpathia (late XIX - early XX cent.)……..... 19
Shust` V. V.
Determinants of social and political values of Ukrainian society…….. 24
Shcherban G. V.
Problem of readiness for pedagogical activity……... 28

PROFESSIONALISATION AND DIVERSIFICATION OFHIGHER EDUCATION

Boryn G. V.
Vocational training of students for educational and consultative interaction by means of teaching practice…… 32
Vorozhbit-Gorbatyuk V. V., Popovych O. M.
Components of future educators' readiness for organization of constructive activity of pre-school children…... 36
Zhdanova-Nedil`ko O. G.
Organization productive academic cooperation in the study educational disciplines……... 41
Kravchenya A. O.
Quality management of training of future teachers of computer science as a pedagogical problem……. 45
Pavko A. I., Kurylo L. F.
Theoretical and methodological determinants of high school pedagogics as a science and art……. 48
Fenchak L. M.
Pedagogical features of the development of ecological culture among students in universities…… 50
Cyrkunova N. Y`., Petrov D. V.
Psychosemantic approach as a method to identify the content of educational motivation of students in higher education establishments……..... 54

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PERSONALITY DEVELOPMENT

Gyrka I. V.
Professional competence of future teachers of computer science in the context of the modernization of pedagogical education…… 60
Kachur M. M.
Implementation of life-creative ideas of pedagogy in the context of the humanization of the content of training of future teachers of music ……... 63
Krutij K. L.
The problems of monitoring the implementation of preschool education and the ways of their solution……. 67
Morkvyan I. V.
Essence and types of intellectual skills…….. 70
Selezn`ova A. V.
The symbolic meaning of the ornament of Podillya towel……. 74
Stecenko I. B.
Organization of interactive and project activity of preschoolers and younger pupils by means of information and communication technologies……... 78
Tovkanets Hanna
Role-play game as a modeling and simulation of professional activities of training future specialist…….. 84
Barna Kh. V.
Experimentation as a means of organization of children's activity in kindergartens…….. 89
Fóris-Ferenczi Rita
Á pedagógiai paradigma befolyásolása az értekelésre……. 93

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Barchij M. S.
Psychological and pedagogical aspects of the acquisition of communicative skills by future teachers…… 98
Drozdova I. P.
Formation of professional identity in the process of teaching students non-philologists of professional speech in high school……. 102
Demény Piroska
Kolozsvári negyedikesek olvasási preferenciái és attitűdje…….. 106

COMPARATIVE PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kozubovs`ka I. V., Stojka O. Ya.
Transformation processes in modern US high school ……. 111
Komar T. V.
Substantial factor of professional maturity of future specialist……... 116
Pazyura N. V.
Features of training specialists with secondary qualifications in the USA…….. 120

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Boxonkova Yu. O.
Psychological features of anticipatory strategies of individual's behavior…… 126
Varga V. S.
The procedure and methods ethno-psychological factors of adaptation of the child to the school environment…… 130
Goshovs`ka D. T.
Feminine self acceptance: basic postulates…… 135
Shapovalov B. B.
The system of self-defense and survival as the means of the formation of senior pupils' readiness to the behavior in extreme situations……... 140
Shcherban T. D., Ternovaj A. V.
Psychological features of the formation of resilience in adolescents from single-parent families…… 144
Volobueva Olena
Effective Teaching Foreign Language Reading of Future Specialists: Psychological Aspect……..... 149

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF WORK

Goshovs`ka O. Ya.
Essential specificity and differentiation of psychological defense mechanisms of personality……. 155
Martseniuk Marina
Peculiar features and psychological nature of evaluative attitude to healthy lifestyle……..... 160
Myxal`chuk N. O.
Greening of public consciousness and the formation of creative potential of students' personalities …….. 164
Myxal`chuk Yu. O.
Development of professional thinking and consciousness in the professional development of future managers…… 169
Shevchenko Natalia
Structural content analysis of professional consciousness……. 173
Shtykh I. I.
The capacity for empathy as a component of psychologist's professional abilities……... 177
Yamchuk T. Yu.
Integration of logic levels in the process of professional identity of future psychologists…… 180

РОЗДІЛ І

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.016:81

Атрощенко Тетяна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДНЗ

В статті характеризується поняття «художньо-мовленнєва діяльність» та завдання формування художньо-мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку, розкриваються основні методи та прийоми розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в ДНЗ. Мета статті полягає в обґрунтуванні поняття «художньо-мовленнєва діяльність» та розкритті особливостей художньо - мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Методи дослідження: 1) теоретичні (вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження з метою виявлення існуючих підходів до особливостей художньо-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Низка цих методів надала можливість з'ясувати сутність і зміст ключових понять: «художньо-мовленнєва діяльність», «художньо-мовленнєва компетенція», «художній образ», визначити рівень вивчення даної проблеми на сьогоднішній день; 2) емпіричні: спостереження, тестування, анкетування, опитування педагогічних працівників та дітей з метою виявлення стану художньо-мовленнєвого розвитку дітей, виявлення впливу програмових художніх творів для художньо-мовленнєвого розвитку дітей та ефективності їх використання для розвитку художньо-мовленнєвої компетенції, знань вихователів стосовно питання художньо-мовленнєвого розвитку дітей на етапі дошкільного дитинства. Художньо-мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку буде ефективним, якщо забезпечити такі педагогічні умови: спрямованість змісту художніх творів на формування у дітей художньо-мовленнєвої діяльності; тематичне наскрізне планування художніх творів у різних видах діяльності; забезпечення взаємозв'язку навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої та театрально-мовленнєвої діяльності дошкільнят.

Ключові слова: *художньо-мовленнєва діяльність, художньо-мовленнєва компетенція, художній образ, літературні заняття, творчість.*

Актуальність проблеми розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку обумовлюється положеннями сучасних концепцій модернізації освіти в Україні щодо забезпечення всебічного розвитку особистості, а також підвищення теоретичного і методичного рівнів навчання рідної мови в дошкільних закладах. Важливого значення у зв'язку з цим набуває переорієнтація навчання з чисто прагматичної на духовно-творчу мету і стосується насамперед лінгвістичної освіти. Пріоритетними напрямками розвитку дошкільної освіти є глибоке засвоєння моральних норм, розвиток духовності шляхом вивчення дітьми художньої літератури, формування мовленнєвих умінь та оцінно-етичних суджень, підвищення рівня культури українського мовлення. Реалізація завдань з удосконалення якості дошкільної освіти неможлива без роботи над систематичним і цілеспрямованим збагаченням літературних знань дошкільників, словникового запасу рідної мови оцінно-етичними категоріями, вихованням у них позитивних морально-етичних якостей, умінням оцінювати і висловлювати своє ставлення до довкілля і подій у художніх творах.

Постановка проблеми. Комбінації взаємозв'язку мовленнєвої діяльності з іншими видами художньої творчості можуть бути різноманітними: словесна творчість і образотворча діяльність (діти малюють і складають розповіді до власних малюнків), мовленнєвотворча і музична діяльність (добір музичного твору до своєї казки, музичні асоціації з сюжетом, вербалізований рухливий образ), театралізована та мовленнєвотворча діяльність (сюжетоскладання, складання сценаріїв, дитячий фольклор, ігрові діалоги-імпровізації), образотворча й театралізовано-мовленнєва (створення декорацій, атрибутів, костюмів, що ілюструють вигаданий дітьми сюжет, відбиття вражень від вистави у власних малюнках з наступним коментарем у вигляді зв'язного висловлювання). Але на наш погляд, саме проблема розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в ДНЗ вивчена та розкрита недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема художньо-мовленнєвої діяльності розглядалася науковцями різнопланово: в лінгводидактичному (А. Богуш, С. Чемортан та ін.), педагогічному (І. Зимняя, Н. Карпинська, Л. Славіна та ін.), психологічному (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О.Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Щерба та ін.), філософському

(М. Каган) аспектах. Науковцями з'ясовано сутність художньо-мовленнєвої діяльності, її види і специфіку на етапі дошкільного дитинства, особливості сприймання дітьми художніх творів; доведено позитивний вплив художніх творів на формування особистості дитини.

Художньо-мовленнєва діяльність дітей є складовою як художньої, так і мовленнєвої діяльності.

Художньо-мовленнєва діяльність – це полікомпонентний утвір, в якому можна виділити чотири складові:

1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів;

2) відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями тощо);

3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави);

4) творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

У XIX – на початку XX ст. педагоги і психологи активно вживали термін «живе слово», що передавав сутність засобу донесення до дітей творів художньої літератури і визначав естетику дитячого мовлення (Є.Тихеєва, К.Ушинський, В.Федяєвська). Продовжуючи розробку теорії й практики формування в дошкільників діяльності, пов'язаної з творами художньої літератури, вчені (Р.Жуковська, Н.Карпінська, С.Русова, Л.Пеньєвська, Є.Фльоріна та ін.) ввели в обіг терміни «художнє слово», «художня література» для характеристики літературних творів, процесу ознайомлення з ними і підкреслення естетичної функції дитячого мовлення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні поняття «художньо-мовленнєва діяльність» та розкритті особливостей художньо - мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Результати дослідження. Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. У дошкільній педагогіці й лінгводидактиці домінує діяльнісний підхід до процесу навчання, виховання й розвитку дітей.

Виокремлюють різні види діяльності: трудову, пізнавальну, навчальну, пошукову, мовну, мовленнєву, музичну, образотворчу, естетичну, художню і т. ін., та варіанти означених діяльностей, як-от: навчально-пізнавальну, навчально-мовленнєву, мовленнєво-ігрову, театрально-мовленнєву (ігрову) і т. ін.[1].

Серед розмаїття видів діяльності в дошкільній педагогіці виокремлюють художньо-мовленнєву діяльність.

Художня (естетична діяльність) – це специфічний вид практично-духовної (твори мистецтва, фольклор, дизайн, література тощо) і духовної (естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне міркування і т. ін.) діяльності. Усім різновидам діяльності притаманне естетичне, художнє начало – здійснювана у певній формі «творчість за законами краси», що приносить людині високу духовну насолоду. Через неї людина вступає в певні зв'язки із зовнішнім світом, в естетичні відносини з дійсністю, змінюючи при цьому саму себе, свої здібності, внутрішній світ. Мовленнєва діяльність – це форма спілкування, що опосередкована мовленням, складається з мовленнєвих дій і мовленнєвих операцій; передбачає фази орієнтування в ситуації спілкування, планування (внутрішнє програмування), реалізації і контролю мовлення. Мовленнєва діяльність охоплює процеси породження і сприймання повідомлень з метою подальшого спілкування, регулювання й контролю власної діяльності, власного мовлення.

У художньо-мовленнєвій діяльності присутній художній образ залежно від виду мистецтва.

Художній образ – це специфічний для мистецтва спосіб відображення й узагальнення дійсності з позиції певного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій емоційно насиченій формі. Художній образ сприяє швидкому встановленню асоціативних зв'язків, процесів аналізу й синтезу, зосередженості дитячої уваги. Зауважимо, що дитину вражають не тільки конкретні художні образи, що доступні зоровому сприйманню. Словесний образ так само має здібність викликати зорові, тактильні, слухові уявлення, з усією «чуттєвою переконливістю, – як зазначає Є.Фльоріна, – примушують «бачити» притаманний їм зміст». Художнє слово, з одного боку, звільняє дитину від безпосереднього сприймання реальності, а з іншого – наближує до реальності. Це особливо важливо для дітей, оскільки в них ще досить обмежений досвід і знання.

Художнє слово допомагає дитині встановлювати зв'язки з довкіллям. У процесі слухання художнього твору дитина вчиться «бачити» через слово, розуміти й оцінювати предмети і явища, зіставляти факти, аналізувати, доходити до умовисновків, тобто художнє слово вчить дитину мислити з допомогою готових мовних форм.

Індивідуальні творчі прояви дітей у створенні художніх образів залежать від віку дітей, їхніх нахилів і інтересів, від виду творчої діяльності. Вихователь має створити оптимальні умови для їх розвитку.

Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку – це специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова.

Як бачимо, всі компоненти художньо-мовленнєвої діяльності знаходяться в тісному взаємозв'язку. Сприймання є основою виконавчої діяльності й творчості, в яких дитина втілює здобуті у процесі сприймання художні уявлення, образи, виражає почуття і враження. Існує закономірний зв'язок: чим тонше дитина сприймає, усвідомлює, переживає художні образи, тим повніший, яскравіший відбиток знаходять вони у виконанні художнього твору чи складанні власної розповіді, створенні зображення тощо (за умови достатнього рівня

володіння технічними навичками та вміннями будувати художній образ). І навпаки, тільки через власну творчу активність у будь-якому виді художньої діяльності дитина підноситься до рівня художньо-естетичного сприймання твору в єдності його змісту та художньої форми. Характер і якість художнього сприймання творів різних видів мистецтва значною мірою залежать від вербалізованого сприймання, оскільки мовлення і супроводжує сприймання, і бере в ньому активну участь. Дитина сприймає твір мистецтва не тільки зором, на слух, але й через своє мовлення. Це пояснюється тим, що художнє сприймання діалогічне за своєю структурою, а мовлення (зовнішнє і внутрішнє) є засобом цього діалогу. Отже, якщо йдеться про розвивальний ефект мистецтва, слід враховувати і зворотну залежність якості сприймання творів мистецтва від рівня мовленнєвого розвитку дитини.

Змістова сторона художньо-мовленнєвої діяльності складається з різних видів компетенцій, які є показниками готовності дитини до здійснення цієї діяльності. Це такі компетенції: когнітивно-мовленнєва, поетично-емоційна, виразно-емоційна, оцінювально-етична, театрально-ігрова.

Когнітивно-мовленнєва компетенція – це наявність певних знань у дітей про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворити зміст знайомих творів, назвати автора твору, впізнати твір за його уривком чи ілюстрацією, прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки.

Виразно-емоційна компетенція – вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності й вдало їх поєднуючи.

Поетично-емоційна компетенція – здатність дітей виразно читати вірші, здійснювати елементарний художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних і приголосних звуків, римовані рядки, добирати римовані слова тощо).

Оцінювально-етична компетенція – здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати моральні та естетичні оцінки.

Театрально-ігрова компетенція – це наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах.

Завдання формування художньо-мовленнєвої компетенції в дітей дошкільного віку:

- ознайомити дітей з фольклорними творами, творами письменників-класиків, сучасних українських письменників, зарубіжних авторів;

- навчити дітей слухати і розуміти зміст художніх творів;

- прищеплювати вміння відтворювати зміст знайомих творів в активній художньо-мовленнєвій діяльності;

- розвивати поетичний слух, бажання вивчати вірші напам'ять;

- виховувати виразність художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів;

- виховувати оцінні судження, адекватні естетичні та моральні оцінки поведінки героїв;

- формувати самостійність у художньо-мовленнєвій і театрально-ігровій діяльності;

- виховувати вибіркове ставлення до книги, охайність у роботі з книгою;

- вчити визначати жанр художнього твору, запам'ятовувати його автора;

- виховувати бережливе ставлення до книги, бажання лагодити книжки.

Художньо-мовленнєва діяльність є одним з найулюбленіших способів самовираження маленької дитини. Вона відбувається в організованих формах та просто за ініціативою дітей, поза спеціальних занять. Незважаючи на різноманітність форм прояву художньої, ігрової та пізнавальної активності дошкільнят, є те, що об'єднує всі ці прояви, – це словесна творчість. Вона є природною для дітей дошкільного віку, адже дає змогу самовиразитися, самореалізуватися. В сюжетно-рольовій грі словесна творчість виявляє себе через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, сценарії; в пізнавальній діяльності – через вислови-міркування, вислови-пояснення, вислови-запитання, головна мета яких – упорядкувати, систематизувати власні уявлення про довкілля, пояснити самому собі невідповідності, незрозуміле, проблеми, з якими постійно стикається дитина; в образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності – через акомпанемент дій, їх коментар, словесне малювання; у спілкуванні з однолітками і дорослими – через самопрезентацію й фантазування; і, нарешті, через складання за власною ініціативою казок, оповідань, віршів, а також – мовні ігри (дражнилки, лічилки, скоромовки, загадки, заклички тощо). Ініціативна художньо-мовленнєва діяльність базується на досягненнях, знаннях, досвіді дитини, які вона здобула у процесі навчання.

Для виникнення та активізації художніх проявів дітей необхідно створити сприятливі умови, занурити їх у світ творчості, оточити необхідними художніми матеріалами, урізноманітнити художній, естетичний, емоційно-чуттєвий досвід. Важливо, щоб дорослі, які оточують дитину, теж виявляли інтерес до художньої діяльності, спрямовували її інтереси та дії.

Провідною формою роботи з художньою літературою є заняття різного типу: фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні, які чергуються рівномірно впродовж тижня, місяця, кварталу.

Наводимо орієнтовний перелік видів і типів занять з художньо-мовленнєвої діяльності, які проводять у всіх вікових групах ДНЗ.

Заняття з художньої літератури проводять у дошкільному закладі щодня: фронтальні і групові – двічі на тиждень, індивідуальні та індивідуально-групові – тричі на тиждень, заучування віршів – один раз на тиждень.

Літературні твори відіграють особливу роль у житті дитини, а тому дуже важливо, щоб знайомство з мистецтвом слова відбувалось у різноманітних формах. Сучасна методика пропонує багатий спектр видів занять з ознайомлення з літературними творами. Їх можна типізувати за різними параметрами. Наприклад, за літературними жанрами. На окремих заняттях знайомимо дітей з малими фольклорними формами, представляємо ці твори дітям як витвори мистецтва слова, коротко та доступно розповідаємо про історію їх виникнення, функціональне призначення, звертаємо увагу на особливості побудови, засоби виразності тощо. На інших заняттях подаємо дітям казки – народні, авторські; казки кумулятивного типу про тварин, побутові, чарівні, казки-жарти тощо. Заняття, на яких читаємо дошкільнятам оповідання, називаються живими історіями і супроводжуються здебільшого етичними бесідами або бесідами на тему, якій присвячено літературний твір. Особливе місце в ознайомленні з літературними творами посідають заняття з ознайомлення з поетичним словом. Діти сприймають поезію, вчаться відчувати красу слова, розуміти значення засобів образності, знаходити способи відтворення художнього образу в різних видах художньої діяльності. Старших дошкільників підводять до розуміння такого складного літературного жанру, як байка.

У сучасній методиці ознайомлення з літературними творами особливе місце посідають комплексні, так звані заняття-образи. Смисл їх полягає в тому, що через застосування літературних і фольклорних творів різних жанрів дітям презентують художній образ, зосереджуючи увагу на способах вираження цього образу в різних літературних жанрах. Наприклад, стрижнем такого заняття може бути образ весни, який по-різному представлений в ліричній поезії, оповіданні, чарівній казці. Доповнять, збагатять його заклички, приказки, прислів'я, скоромовки, народні прикмети про весняні явища тощо [4].

Виокремлення видів занять з ознайомлення з художніми творами за літературними жанрами дає вихователям змогу представити різні жанри художньої словесної творчості, підійти до їх естетичного сприймання більш свідомо.

Водночас, літературні заняття розрізняються за основним видом художньо-мовленнєвої діяльності, який педагог застосовує на занятті. Так, літературний твір дітям читають чи розповідають, і художньо-естетичне сприймання тексту буде основним видом діяльності на такому занятті. Основним видом художньої діяльності на інших заняттях може бути художня комунікація, тобто розмова вихователя з дітьми на основі прочитаного раніше твору. Подобається дітям такий вид заняття, як літературні творчі ігри, на яких дошкільнята стають співавторами казки чи розповіді, реалізують власну словесну творчість. Підсумкові заняття у формі літературних вікторин мають велике значення, оскільки дають змогу систематизувати здобутий раніше літературний досвід. Дітям дуже подобаються драматизації, театралізації за змістом літературних творів, малюки охоче декламують вірші, переказують фрагменти казок чи оповідань, імпровізують. Значне місце в сучасній методиці ознайомлення з художньою літературою посідають заняття, побудовані на застосуванні синтезу мистецтв. Естетичні враження від сприймання, наприклад, поетичного твору в музичному супроводі дитина може відтворити на такому занятті в малюванні, аплікації або танцювально-ритмічних рухах. Акцентуація уваги педагога на видах художньо-мовленнєвої діяльності спрямовує на вдосконалення методичних аспектів літературних занять, дає змогу максимально повно використати інтелектуальний, художній, мовний потенціал літературних творів.

Кожен з видів заняття відрізняє чітка, логічно виправдана структура, своєрідні методи і прийоми керівництва художньо-мовленнєвою діяльністю дітей, що забезпечують реалізацію поставлених завдань. Традиційна методика попередніх часів досить суворо визначала часові, просторові межі заняття, відстоювала незмінність структурних елементів. Все це відбувалося без урахування особливостей психічного і фізичного стану, настрою, передбачень дітей. Характер, темп, зміст заняття визначав переважно педагог, який виходив з урахування своїх педагогічних завдань. Сучасна методика досить гнучко підходить до організації літературних занять, на перший план ставить інтереси дітей. Саме тому в розкритті організаційних та методичних моментів ми подаємо декілька варіантів щодо організації дітей, варіантів послідовних та змістових компонентів методики проведення занять.

Щоб сформувати художньо-мовленнєву компетенцію та виконати завдання щодо роботи з художньою літературою, радимо використовувати різноманітні *методи і прийоми.*

Після читання і розповідання художніх творів у всіх вікових групах проводять *бесіди за змістом художніх творів.*

Види бесід:

1) бесіда як відтворення прочитаного;

2) бесіда за запитаннями автора твору;

3) бесіда у зв'язку з прочитаним;

4) бесіда морально-оцінювального змісту;

5) бесіда, спрямована на з'ясування розуміння дітьми засобів художньої виразності твору;

6) бесіда на розуміння дітьми жанрів твору [3].

У старших групах проводять також етичні бесіди, бесіди за творами одного письменника, узагальнюючі бесіди «Мої улюблені книги», «Мої улюблені казки», «Мій улюблений дитячий письменник», тематичні бесіди про письменників, бесіди, спрямовані на з'ясування композиційної структури твору, літературні вікторини; бесіди порівнювального характеру за кількома творами як одного, так і різних жанрів.

На одному занятті рекомендується поєднувати декілька видів бесід за кількома творами. Так, у старшій групі можна прочитати на одному занятті вірш Т.Шевченка «Встала весна» і віршоване оповідання Н.Забіли «Ластівки» (уривок про весну).

Запитання до дітей:

Що є схожого у творах?

Про яку пору року в них розповідається?

Чим відрізняються твори?

Вихователь знайомить дітей з новим жанром творів Н.Забіли – віршоване оповідання.

Запитання:

Якими словами починається віршоване оповідання Н. Забіли?

Про яких птахів згадується у вірші Т.Шевченка?

Якими словами про них говорить поет?

Про яких птахів говориться у віршованому оповіданні Н.Забіли? (зачитує ще раз речення «Метушаться за віконцем клопітливі ластівки»).

Як ви розумієте слово «метушаться»?

Яким словом Н.Забіла називає ластівок?

Як ви розумієте слово «клопітливі»?

Що ще роблять ластівки?

Якими словами про це сказано у віршованому оповіданні? (Летять, підлетіли, відлетіли).

Які ще слова можна сказати про ластівок?

Для активізації дітей на заняттях з художньої літератури використовують *різноманітні прийоми,* які органічно поєднуються з бесідою.

Серед них – *уявний діалог дітей з літературним героєм.* Дитині пропонують звернутись із запитаннями до героя, продумати його відповідь на запитання, тобто дитина сама повинна сформулювати запитання і дати відповідь на нього від імені героя.

Наприклад, після читання оповідання М.Коцюбинського «Івасик та Тарасик» можна запропонувати діалог з Тарасиком:

Що б ти сказав Тарасику, якби побачив, що він хоче витягти рибку в Івасика?

А що б він відповів?

Потім такий діалог діти будують, розмовляючи з Івасиком:

Що б ти порадив Івасикові сказати Тарасику?

А що б йому віддав Тарасик?

У таких уявних діалогах з літературними героями діти висловлюють своє ставлення до героїв, змінюють хід подій по-своєму, дають оцінку окремим вчинкам, діям, подіям, взаємовідносинам, розвивають діалогічне мовлення.

Написання листа літературному герою. Кожна дитина розповідає, що б вона написала герою, що б йому запропонувала. Вихователь записує, а потім зачитує лист. Доцільно вже до заняття мати текст такого листа з урахуванням знань дітей. Так, можна написати лист Максиму, герою твору В.Сухомлинського «Пшеничний колосок»; Сашку, герою оповідання Д.Ткача «Хоробрий Сашко»; Оленці з оповідання Б.Вовк «Лінива Оленка» та М.Стеценка «Апельсинка» тощо.

Елемент драматизації як прийом активізації дітей використовується в усіх вікових групах. Він буде доцільним під час читання творів М.Коцюбинського «Івасик та Тарасик», В.Сухомлинського «Ледача подушка» та ін.

Прийом словесної гри допомагає дітям «увійти» в образ, в «обстановку», в якій відбувалась подія, викласти словами свої уявлення, те, що вони «побачили», «почули», «пережили». Після бесіди за змістом оповідання Д.Ткача «Хоробрий Сашко» вихователь пропонує дітям уявити, що вони опинились під час шторму з Сашком; що б вони «почули», «побачили», чи злякались би? Діти висловлюють уявлення, відчуття, настрій, свій емоційний стан.

Словесний малюнок допомагає дітям краще уявити образи героїв, передати словами риси характеру героя, його зовнішній вигляд, одяг, вираз очей. Після бесіди вихователь говорить дітям: «А якби вам запропонували намалювати Вереду, яким би ви його намалювали?» (Г.Бойко, «Вереда»). Діти словесно описують зріст, волосся, емоційний стан, одяг, поведінку Вереди, розповідають, якими б фарбами його намалювали, пояснюють, чому. Доцільно запропонувати паралельно намалювати образи позитивного і негативного героїв.

Старшим дошкільникам доступний і такий прийом, як *психологічний аналіз рис характеру та особливостей героя.* Наприклад:

- Дай і мені покуштувати, – нерішуче попросив хлопчик.
- Вона гірка і кисла!
- То нічого, дай хоч одну скибочку!
- Кажу тобі, що вона погана, – відказала Оленка і скочила з перелазу. (За оповіданням М.Стеценко «Апельсинка»).

Про які риси характеру Оленки говорять ці слова? [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Художньо-мовленнєва діяльність є одним з найулюбленіших способів самовираження маленької дитини. Вона відбувається в організованих формах та просто за ініціативою дітей, поза спеціальних занять. Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку – це специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова. Завдання вихователя – використовуючи найрізноманітніші методи і прийоми, форми та засоби формувати художньо-мовленнєву компетенцію дошкільників.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Театр і гра : вдома, у дитячому садку, в школі / Л. В. Артемова ; [пер. з рос.]. – [2-ге вид., допов.]. – К. : Томіріс, 2002. – 292 с. : ноти. – (Діти. Батьки. Педагоги)

2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.

3. Богуш А. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / А. М. Богуш, Л. І. Березовська. – О. : М. П. Черкасов, 2008. – 203 с.

4. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.

5. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Слово, 2006. – 304 с.

В статье характеризуется понятие «художественно-речевая деятельность» и задачи формирования художественно-речевой компетенции у детей дошкольного возраста, раскрываются основные методы и приемы развития художественно-речевой деятельности детей дошкольного возраста в ДОУ. Цель статьи заключается в обосновании понятия «художественно-речевая деятельность» и раскрытии особенностей художественно - речевого развития детей дошкольного возраста. Методы исследования: 1) теоретические (изучение, анализ, систематизация и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования с целью выявления существующих подходов к особенностям художественно - речевого развития детей дошкольного возраста. Ряд этих методов предоставила возможность выяснить сущность и содержание ключевых понятий: «художественно-речевая деятельность», «художественно-речевая компетенция», «художественный образ», также мы смогли определить уровень изучения данной проблемы на сегодняшний день. 2) эмпирические: наблюдение, тестирование, анкетирование, опрос педагогов и детей с целью выявления состояния художественно-речевого развития детей, выявить влияние программных произведений для художественно - речевого развития детей, и эффективность их использования для развития художественно-речевой компетенции у детей, знания воспитателей по вопросу художественно - речевого развития детей на этом дошкольном этапе. Художественно-речевое развитие детей дошкольного возраста будет эффективным, если обеспечить такие педагогические условия: направленность содержания художественных произведений на формирование у детей художественно-речевой деятельности; тематическое сквозное планирование художественных произведений в различных видах деятельности; обеспечение взаимосвязи учебно-речевой, художественно-речевой и театрально-речевой деятельности дошкольников.

Ключевые слова: *художественно-речевая деятельность, художественно-речевая компетенция, художественный образ, литературные занятия, творчество.*

The paper is characterized by the concept of "art-speech activity" and the problem of formation of artistic and verbal competence in preschool children, reveals the basic methods and techniques of art-speech activity of preschool children in kindergardens. The purpose of the article is to justify the concept of "art-speech activity" and revealing features of art - speech development in preschool children. The following methods have been used: 1) theoretical (research, analysis, systematization and generalization of psychological and pedagogical literature on research in order to identify existing approaches to the peculiarities of art - speech development in preschool children. Some of these methods provided an opportunity to clarify the nature and content of the key concepts of "art -rechevaya activity "," art-speech competence "," artistic image "and we were able to determine the level of studying this problem to date. 2) empirical: observation, testing, questionnaire, survey of teachers and children to identify the state of the art-speech development of children, to identify the impact of the program of works for the art - speech development of children, and the effectiveness of their use for the development of artistic and verbal competence in children, knowledge of educators on art - speech development of children at this stage of the pre-school. Art and language development of children of preschool age will be effective if to provide such pedagogical conditions: focus on the content of works of art in the formation of children's art-speech activity; Through a thematic plan of works of art in various activities; securing the interaction of teaching and speech, speech and artistic and theatrical speech activity preschoolers.

Key words: *art-speech activity, artistic and verbal competence, artistic image, literary studies, creativity.*

УДК 37.013-053.2(09)(477)”19”

Лупаренко Світлана Євгенівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВ ІЗ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ ст. – ПОЧАТОК ХХ ст.)

Стаття присвячена характеристиці діяльності громадських товариств із соціокультурного забезпечення дітей в Україні (кінець ХІХ ст. – початок ХХ ст.). Визначені причини активізації роботи громадських товариств (складні соціально-економічні умови життя, зростаюча невідповідність системи освіти суспільним потребам, відсутність єдиної системи органів та установ соціального захисту, невраховування реальних освітніх і культурних потреб дітей, незначне охоплення

дітей освітою і соціальним захистом, недостатня нормативно-правова база, що регулювала соціокультурне забезпечення дітей). Розкриті напрями діяльності громадських товариств із соціокультурного забезпечення дітей, а саме: опіка, захист і збереження здоров'я дітей, розкриття питань соціокультурного забезпечення дітей у видавничій роботі, освітньо-культурна діяльність.

Ключові слова: *дитинство, соціокультурне забезпечення дітей, громадські товариства, опіка, соціальний захист, оздоровлення, освіта, розвиток.*

Сучасним суспільством визнається унікальність і самобутність дитинства, необхідність різнобічного розвитку дітей, створення найкращих умов для їхньої життєдіяльності. Це здійснюється завдяки реалізації системи соціокультурного забезпечення дітей, яка передбачає задоволення освітніх і культурних потреб дітей, їхній соціальний захист.

Постановка проблеми. Соціокультурне забезпечення дітей на сучасному етапі розвитку суспільства здійснюється переважно на державному рівні. Проте певні функції можуть брати на себе і громадські ініціативи, допомагаючи і доповнюючи діяльність держави. Це є особливо важливим у тих випадках, коли держава не у змозі розв'язати певні завдання соціокультурного забезпечення (різнобічний розвиток особистості дитини; надання дітям допомоги задля підтримки їхнього життя; зміцнення здоров'я; створення умов для забезпечення дітей знаннями, уміннями й навичками; формування дитини як суб'єкта життя; виховання свідомої та патріотично налаштованої молоді; удосконалення навчально-виховного процесу в дитячих закладах; самореалізація особистості, її творчий розвиток; задоволення різноманітних пізнавальних інтересів і потреб дітей).

Так, однією з особливостей розвитку системи соціокультурного забезпечення дітей кінця XIX ст. – початку XX ст. була неспроможність держави повноцінно реалізовувати свої соціальні й освітні функції (не було єдиної системи органів та установ соціального захисту; не враховувалися реальні освітні, культурні потреби дітей; незначна кількість дітей була охоплена системою освіти і соціальним захистом; соціокультурне забезпечення дітей не мало достатньої нормативно-правової бази: видавалася незначна кількість документів, що регламентували освітню і соціальну діяльність (зокрема, циркуляр 1904 р. про доступність початкової школи, проект розвитку початкової школи 1905 р., програма реформування початкової, середньої та вищої освіти 1907 р., циркуляр від 5 березня 1916 р. про відкриття паралельних класів при перших класах навчальних закладів, циркуляр від 31 серпня 1914 р. про організацію в округах допомоги дітям, які залишилися без догляду і коштів для існування через те, що їхні батьки або вихователі пішли на війну), і навіть ці документи не мали достатньої практичної реалізації).

Водночас стан дітей був надзвичайно складним. З одного боку, соціально-економічні умови їхнього життя були важкими (так, бурхливий розвиток промисловості, війна, неврожаї, народне лихоліття, недостатній рівень оплати праці тощо спричинили бідування сімей, необхідність постійного залучення батьків до роботи, унаслідок чого з'явилася велика кількість соціально незахищених дітей: біженців, безпритульних і бездоглядних). З іншого боку, спостерігалася значна невідповідність розвитку системи освіти суспільним потребам (завершення промислового перевороту й перехід до індустріального суспільства в економічній сфері вимагали освічених працівників у різних сферах промисловості, тому особливо гостро постала проблема підготовки молодого покоління, забезпечення дітей елементарними знаннями, уміннями й навичками, що тогочасна система освіти (авторитарна, словесна) була не у змозі надати).

Тому наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. помітно посилилася роль доброчинного педагогічного руху серед дворян, інтелігенції та духовенства, які сприяли розв'язанню освітніх і соціальних проблем дитинства (на приватні пожертви відкривалися лікарні, школи, а церквва була одним із соціальним інститутів, які виховували дитину). Соціокультурне забезпечення дітей здійснювалося переважно завдяки діяльності приватних ініціатив, релігійних і громадських товариств, які вдало розв'язували проблеми опіки дітей, їх освіти і культурного розвитку.

З огляду на це актуальним є дослідження діяльності громадських товариств із соціокультурного забезпечення дітей в Україні наприкінці XIX ст. – на початку XX ст.

Дане дослідження є складовою частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що певні проблеми діяльності громадських ініціатив стали предметом досліджень науковців. Так, питання діяльності інтелігенції у громадських товариствах були висвітлені в роботах М. Гомон, Л. Мачуліна, В. Пальченкової, О. Пантєлєй та інших; культурно-освітня діяльність громадських товариств (зокрема, Харківського товариства поширення в народі грамотності) розкрита у працях В. Камишникова, В. Кізченко, Т. Коломієць, А. Ткачук та інших. Проте питання діяльності громадських товариств із соціокультурного забезпечення дітей в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття окремо не розглядалося, що і зумовило вибір теми дослідження.

Джерельною базою дослідження стали архівні матеріали Державного архіву Харківської області, а саме фонд Ф 200 – Правління Харківського товариства поширення в народі грамотності, фонд Ф 202 – Харківське товариство догляду за безпритульними малолітніми сиротами, фонд Ф 266 – Канцелярія директора народних училищ, фонд Ф 509 – Харківське товариство фізичного виховання і захисту дітей, з яких 4 справи вперше вводяться до наукового обігу.

Мета статті – охарактеризувати діяльність

громадських товариств із соціокультурного забезпечення дітей в Україні наприкінці XIX ст. – на початку XX ст.

Результати дослідження. Серед товариств, які в той час діяли в багатьох містах і селищах України і сприяли розв'язанню освітніх і соціальних проблем дітей, були такі:

- товариства фізичного виховання, які організовували дитячі майданчики, проводили з дітьми заняття з ручної праці, фізичного виховання, дитячі свята [14; 15];

- доброчинні товариства, котрі займалися різними видами доброчинної діяльності (переважно утримання й піклування про дітей) [13];

- товариства сприяння початковій освіті. Вони мали на меті надання допомоги для успішного розвитку початкової освіти та організації різних культурно-освітніх установ: влаштовувалися народні читання, доступні для народу вистави, концерти, книжкові склади, недільні школи, класи повторення і вечірніх занять, класи хорового співу, безоплатні бібліотеки й читальні;

- Фребелівські товариства. Вони мали такі завдання: а) підняти духовно-моральний рівень дітей, які залишилися без догляду (незалежно від їхнього віросповідання, національності та походження); б) привчати дітей до праці, надавати їм можливість навчатися ремісництву, допомогти їм бути здоровими і корисними для суспільства; в) допомагати розширенню їхнього розумового світогляду, оздоровленню та фізичному розвитку; г) шукати їм працю. Задля цього товариствами передбачалося відкриття дитячих ясел, садків, шкіл грамоти й будинків праці, користуватися якими могли всі на безоплатній основі [2];

- товариства допомоги бідним учням та ученицям навчальних закладів. Ці товариства збирали кошти для надання різного роду допомоги (речами, харчами, грошима та ін.) бідним дітям. Так, Товариство допомоги бідним учням та ученицям усіх навчальних закладів м. Змієва Харківської губернії надавало такі види допомоги бідним учням: внесення замість учнів плати за навчання; безоплатна видача книг і навчальних посібників, затверджених Міністерством народної просвіти і духовним відомством, або їх продаж за зниженою ціною; видача ліків і надання ліжок у лікарнях за рахунок товариства; видача грошової допомоги; організація їдалень, гуртожитків, дешевих квартир для бідних учнів тощо [1];

- товариства піклування про безпритульних малолітніх сиріт. Так, Харківське товариство піклування про малолітніх безпритульних сиріт [11; 12] підбирало таких дітей і займалося діяльністю з їх улаштування до притулків, сімей на патронаж та ін.;

- товариства поширення в народі грамотності – громадсько-просвітні організації, метою яких було поширення грамотності і загальної освіти серед широких мас населення. В Україні найстарішим було Харківське товариство поширення в народі грамотності – організація української інтелігенції, яка діяла протягом 1869-1920 рр. і стала першою громадською організацією культурно-освітнього характеру. Завданнями цього Товариства було: посильне поширення грамотності і корисних для народу теоретичних і прикладних знань та сприяння поширенню народної освіти в межах Харківської губернії шляхом заснування (з певного дозволу, із дотриманням діючих із цього питання законів) різного роду училищ і шкіл, вечірніх і недільних класів, музеїв, бібліотек і читалень, організації книжкових складів, народних читань і бесід, систематичних курсів й окремих лекцій із різних галузей знань, виставок, народних вистав і концертів, надання безпосередньо різного роду допомоги учням у народних училищах Товариства й учителям, сприяння фізичному розвитку і догляду за дітьми шкільного віку, видання на основі Указу про цензуру і друк свого друкованого видання з програми, що відповідає завданням Товариства, видання і поширення корисних книг, посібників, каталогів, забезпечення училищ, шкіл та інших освітніх установ книгами і посібниками через училищні ради й інспектора народних училищ, обговорення педагогічних проблем і заходів з народної освіти, що стосуються закладів Товариства, і вжиття всіх дозволених законом заходів, які можуть сприяти досягненню цілей Товариства [6].

Отже, діяльність громадських товариств із соціокультурного забезпечення дітей в Україні наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. реалізовувалась у таких напрямах [4; 6; 9]:

1) діяльність товариств з опіки, захисту і збереження здоров'я дітей, яка передбачала:

- дослідження специфіки дитячого розвитку (вивчалися особливості фізичного і психічного розвитку дітей на різних вікових етапах, специфіка їхніх взаємостосунків між собою і з дорослими, індивідуальні особливості розвитку кожної дитини);

- медичні обстеження і нагляд за здоров'ям учнів. Проводилися збір, обробка й аналіз даних медичних обстежень дітей; постійний нагляд за здоров'ям учнів протягом навчального року; виготовлення нескладних ліків для дітей і надання їм невідкладної медичної допомоги; лікування хворих дітей або посилання їх (у складних випадках) до спеціалізованих лікарень та амбулаторій, де їх лікували безкоштовно або за невелику плату; нагляд за санітарним станом приміщень та їх санітарна обробка; надання рекомендацій батькам, учителям й учням щодо правильної організації режиму дня, навчання і виховання дітей у сім'ї та школі;

- надання різного роду допомоги дітям, які її потребували (організація безкоштовного гарячого харчування для учнів, надання допомоги грошима, забезпечення дітей теплим одягом і взуттям, необхідними побутовими і навчальними предметами, лікувальними засобами тощо);

- організацію оздоровлення дітей у літніх дитячих колоніях. Метою колоній, які зазвичай організовувалися при народних училищах для їхніх учнів, було надання можливості найбільш слабким дітям незаможних батьків зміцнити свої здоров'я в сільських умовах і набратися сил для подальшого більш посиленого і безперешкодного проходження курсу навчання. Серед інших завдань колоній були такі: безпосереднє знайомство дітей з

природою, формування навичок її спостереження, розвиток любові до природи і всього живого, бажання піклуватися про неї, ознайомлення міських дітей із сільським побутом, сільськими роботами, особливостями свого рідного краю, розширення дитячого світогляду, формування у дітей навичок спільної діяльності, активної взаємодії, взаємодопомоги та спілкування, підвищення культурного рівня дітей [4].

Слід відмітити, що в цей час літні колонії відкривалися по всій Україні різними товариствами (на безкоштовній основі або за невелику плату). Так, ще з 1896 р. в Києві працювала колонія на 17 дітей, у якій за п'ять років існування оздоровилися 990 дітей (середня тривалість перебування дітей у цій колонії становила 45-55 днів). Окрім того, існували колонії в інших великих містах, а саме: Житомир (колонія на 100 дітей була заснована в 1897 р.), Єлисаветград (з 1897 р.), Катеринослав, Миколаїв (з 1902 р.), Слав'янськ (з 1900 р. тут працювала дитяча лікувальна колонія), Ялта (колонія для слабких і хворих дітей 7-15 років, яка працювала за низьку платню), Одеса (колонія для дітей єврейських початкових училищ, розрахована на 41 дитину) [5].

Активно відкривались і працювали літні колонії для дітей у Харкові. Так, ще з 1894 р. завдяки зусиллям Товариства сприяння фізичному розвитку працювала колонія на 50 дітей, у 1897 р. у ній оздоровлювалося вже 170 дітей, у 1898 р. – 200 дітей, у 1899 р. – 240 дітей. У 1898 р. Харківське товариство поширення в народі грамотності також зініціювало відкриття дитячих літніх колоній, і саме завдяки цьому Товариству літній відпочинок дітей у колоніях став можливим і популярним серед населення протягом тривалого часу. Загалом у Харкові силами різних товариств працювало: у 1897 р. – 1 колонія (для учнів чоловічої статі на станції Березівські мінеральні води), у 1898 р. – дві колонії, у 1899 р. – три колонії, у 1900 р. – дві колонії (селища Гаврилівка і Солоницівка), у 1901 р. – дві колонії на 79 дітей, у 1903 р. – дві колонії на 141 дитину (селища Ракітне і Шахове), у 1905 р. – дві колонії на 93 дітей, у 1906 р. – одна колонія на 154 дитини, у 1907 р. – одна колонія на 137 дітей, у 1908 р. – одна колонія на 102 дитини [5].

Серед занять і розваг дітей у колонії були такі: прогулянки, ігри, фізичні вправи, бесіди (за результатами прогулянки (роз'яснення спостережень, їх малювання) або виховного значення), різні види читання (читання і розповіді вихователями казок, спільні читання вголос доступних для розуміння дітей статей природничого характеру або художньої літератури (особлива увага приділялася читанню оповідань, що пробуджували в дітей найкращі почуття, сприяли формуванню їхніх позитивних рис, самостійне читання книг дітьми), танці, співи і гра на музичних інструментах (гармонь, піаніно, скрипка), музичні вечори, малювання, заняття ручною працею (ліплення, плетіння), збирання і складання гербаріїв і колекцій метеликів, свята, купання, рибна ловля та ін. [3].

Загалом, літні дитячі колонії вдало розв'язували завдання відпочинку й оздоровлення дітей (у всіх учнів, які відвідали колонію, була зафіксована позитивна динаміка їхнього фізичного розвитку). Окрім того, завдяки продуманій роботі вихователів здійснювався:

1) ненав'язливий навчально-виховний вплив на колоністів, згуртування дитячого колективу, формувалися позитивні особисті якості дітей, створювалися умови для подолання їхніх негативних рис характеру [3; 4];

2)розкриття питань соціокультурного забезпечення дітей у видавничій діяльності. Зокрема, товариство займалося виданням різних книг, простих і зрозумілих для народу, випискою і поставкою різних книг для сільських бібліотек, що сприяло розширенню світогляду дорослих і дітей;

3) освітньо-культурна діяльність товариств, що передбачала реалізацію освітньої діяльності в навчально-виховних закладах, позашкільної освітньої діяльності, поширення ідей навчання й виховання дітей серед широких мас населення.

Так, наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. існувала гостра потреба в розвитку мережі початкових шкіл. Громадські товариства намагалися розв'язати цю проблему шляхом улаштування власних початкових і допоміжних шкіл, забезпечення їхньої навчально-виховної роботи необхідними матеріалами, піклування про фізичний, моральний, естетичний розвиток учнів і створення умов для їхнього повноцінного формування як особистостей.

Позашкільна освітня діяльність товариств реалізувалась у відкритті Народних будинків (були найбільш успішною формою об'єднання культурно-просвітніх заходів і висували перед собою такі завдання: сприяння позашкільній освіті і вихованню дорослих, підлітків і дітей дошкільного віку в розумовому, моральному, художньому і фізичному плані; громадянське виховання населення та об'єднання місцевих культурно-просвітніх й економічних організацій [7]), народних бібліотек і читалень, народних театрів, музеїв і виставок, вечірніх і недільних шкіл та курсів, класів для дорослих і підлітків, спортивних закладів, дитячих садків та ясел, додаткових шкіл для підлітків, народних клубів, їдалень, закладів культурного або економічного напрямів (сільськогосподарських складів, продовольчих крамниць, бюро кооперативних і професійних організацій тощо), а також організації безкоштовних народних читань, лекцій, розповідей, виразного читання (з використанням чарівного ліхтаря, кінематографу), бесід, спортивних змагань, вистав, концертів, літературних, вокальних, музичних і танцювальних вечорів і ранків, проведенні занять із дітьми на дитячих майданчиках тощо [7; 10].

Важливо відмітити виключну роль громадських товариств у здійсненні позашкільної роботи з дітьми, оскільки позашкільна освіта (включала роботу з дітьми дошкільного віку та дітьми, які були поза системою освіти, а також з учнями навчальних закладів, доповнюючи шкільну освіту) майже не реалізовувалася державою і значною мірою залежала від ініціативи товариств.

Одним із найефективніших способів поширення ідей освіти серед населення і залучення його широких верств до освітньої діяльності були виставки, які знайомили громадськість з новими освітніми ідеями і

сприяли її залученню до навчально-виховної діяльності. Товариства організовували різні стаціонарні виставки, пересувні виставки і виставки-музеї (наукові, історичні, етнографічні, гігієнічні та ін.) [7].

Окрім того, для розвитку самодіяльності населення в освітній діяльності (зокрема, в організації в містах і селищах народних дитячих садків, ясел, майданчиків, осередків, клубів, шкіл та ін.), залучення його до загальної виховної роботи організовувалися материнські і батьківські гуртки, які мали на меті допомогу матерям у виховній справі, залучення батьків до створення, розвитку й участі в забезпеченні діяльності дитячих установ. Із цього приводу члени Харківського товариства поширення в народі грамотності зазначали: «Лише на основі найширшої діяльності громадськості можуть успішно розвиватися всі установи для позашкільної освіти й навчання дитини як у дрібних осередках, так і в загальних організаціях, що об'єднують їх» [8, с. 10-11].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, через значні труднощі у здійсненні соціокультурного забезпечення дітей наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. (складні соціально-економічні умови життя дітей, зростаюча невідповідність розвитку системи освіти суспільним потребам, відсутність єдиної системи органів та установ соціального захисту, неврахування реальних освітніх і культурних потреб дітей, незначне охоплення дітей системою освіти і соціальним захистом, недостатня нормативно-правова база, що регулювала соціокультурне забезпечення дітей) держава виявилася не у змозі повноцінно задовольняти освітні й культурні потреби дітей, надавати їм необхідне піклування та захист. Унаслідок цього, до розв'язання освітніх, культурних і соціальних проблем дитинства активно залучалися громадські товариства (товариства допомоги бідним учням та ученицям навчальних закладів, товариства піклування про безпритульних малолітніх сиріт, доброчинні товариства, Фребелівські товариства, товариства фізичного виховання, товариства поширення в народі грамотності та інші), які здійснювали свою діяльність із соціокультурного забезпечення дітей у таких напрямах: опіка, захист і збереження здоров'я дітей (дослідження особливостей дитячого розвитку, медичне обстеження і нагляд за здоров'ям учнів, надання різного роду допомоги дітям, організація оздоровлення дітей у літніх дитячих колоніях), розкриття питань соціокультурного забезпечення дітей у видавничій діяльності, освітньо-культурна робота (освітня діяльність у навчально-виховних закладах, позашкільна освітня діяльність, поширення ідей навчання й виховання дітей серед широких мас населення). Завдяки розширенню діяльності громадських товариств наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. збільшилась мережа дитячих освітніх і соціальних установ, і значна кількість дітей мала змогу отримати як матеріальну, так і духовну підтримку.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним для подальших досліджень уважаємо детальне розкриття діяльності Харківського товариства поширення в народі грамотності (його оздоровчої, освітньої та культурної роботи з дітьми), а також аналіз діяльності громадських товариств із соціокультурного забезпечення дітей на території Західної України в першій половині XX ст.

Список використаних джерел

1. Устав Общества вспомоществования бедным ученикам и ученицам всех учебных заведений города Змиева, Харьковской губернии. – Х., 1901. – 18 с.

2. Шкільна хроніка // Світло. – 1911. – Кн. 3. – С. 70-73.

3. Харьковское общество распространения в народе грамотности, 1869-1920 гг. : доклад зав. колонией о летней кампании (с диаграммами). Фонд 200. Оп. 1, дело 315 / Державний архів Харківської області (ДАХО). – Х., 1907. – 43 л.

4. Доклад училищной комиссии (Н. А. Ширяева) о задачах, постановке и правильном устройстве летних школьных колоний : отрывок научно-исследовательского доклада об организации детского воспитания и детских садов. Фонд 200. Оп. 1, дело 364 / ДАХО. – Х., 1910. – 50 л.

5. Исторический очерк по организации и изучению школьных детских каникулярных колоний за границей и в России : фонд 200. Оп. 1, дело 365 / ДАХО. – Х., 1910. – 7 л.

6. Исторический обзор о деятельности Харьковского общества-правления и его учреждений, устав, инструкция, отчет Московского общества грамотности : фонд 200. Оп. 1, дело 396 / ДАХО. – Х., 1912. – 59 л.

7. Списки тем, тезисы докладов съезда по организации разумных развлечений : фонд 200. Оп. 1, дело 446 / ДАХО. – Х., 1915. – 138 л.

8. Протокол пленарного заключительного собрания съезда по вопросам организации разумных развлечений : фонд 200. Оп. 1, дело 451 / ДАХО. – Х., 1915. – 19 л.

9. Переписка о работе школ, об улучшении быта школ, заявления учителей на замещение вакантных должностей : фонд 200. Оп. 1, дело 457 / ДАХО. – Х., 1915. – 60 л.

10. Протоколы заседаний комиссии разумных развлечений и доклад по курсам по внешкольному образованию : фонд 200. Оп. 1, дело 470 / ДАХО. – Х., 1916. – 53 л.

11. Харьковское общество призрения бесприютных малолетних сирот. 1891-1910 гг. : документы и переписка о ребенке Г. Лисаченко. Фонд 202. Оп. 1, дело 95 / ДАХО.– Х., 1901. – 5 л.

12. Устав Харьковского общества призрения малолетних бесприютных сирот : фонд 202. Оп. 2, дело 2 / ДАХО. – Х., 1903. – 11 л.

13. Канцелярия директора народных училищ. 1805-1917 гг. : о состоянии народных училищ и ведомости об

учениках и преподавателях по Богодуховскому уезду. Фонд 266. Оп. 1, дело 790 / ДАХО.– Х., 1900. – 54 л.

14. Харьковское общество физического воспитания и защиты детей. 1912-1918 гг. : кассовый отчет и оправдательные документы на выдачу денег учителям за помещение и культурно-бытовое обслуживание. Фонд 509. Оп. 1, дело 5 / ДАХО. – Х., 1915. – 81 л.

15. Оправдательные документы на выдачу денег учителям за помещения и за культурно-бытовые услуги : фонд 509. Оп. 1, дело 8 / ДАХО. – Х., 1918. – 68 л.

Статья посвящена характеристике деятельности общественных организаций по социокультурному обеспечению детей в Украине (конец XIX ст. – начало XX ст.). Определены причины активизации работы общественных организаций (сложные социально-экономические условия жизни, возрастающее несоответствие системы образования общественным потребностям, отсутствие единой системы органов и учреждений социальной защиты, недостаточный учет реальных образовательных и культурных потребностей детей, незначительный охват детей образованием и социальной защитой, недостаточная нормативно-правовая база, которая регулировала социокультурное обеспечение детей). Раскрыты направления деятельности общественных организаций по социокультурному обеспечению детей, а именно: опека, защита и сохранение здоровья детей, раскрытие вопросов социокультурного обеспечения детей в издательской деятельности, образовательно-культурная деятельность.

Ключевые слова: *детство, социокультурное обеспечение детей, общественные организации, опека, социальная защита, оздоровление, образование, развитие.*

The research covers a period at the end of 19th and the beginning of 20th century when the territory of modern Zakarpattia was within the borders of Austria-Hungary. Zakarpattia included the territories of Bereg, Máramoros, Ugocsa and Ung. Active work on the provision of pre-school education within the territory of modern-day Zakarpattia began after the creation of the State Union of Pre-school Educators in Budapest on 21 June 1874. Pre-conditions for founding basic public-pedagogical organisations that engaged in distributing preschool education within the territory of modern Zakarpattia are revealed in this publication. The history of Bereg, Máramoros and Ung Divisions of the State Union of Preschool Educators is discussed here by describing their activities. The creation of the Division of Preschool Educators of North-East Hungary is analysed in relation to the State Union of Preschool Educators. Its role is to become a distributor of preschool education by founding and promoting preschool establishments at the territorial edges of the empire at the end of 19th and beginning of 20th century.

Key words: *Pre-school education, pre-school establishments, educations, educators, union of educators, public-pedagogical organisations.*

УДК 37.013

Рего Ганна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Ужгород

ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ СПІЛОК ТА ОРГАНІЗАЦІЙ НА ПОШИРЕННЯ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЗАКАРПАТТІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Часові межі дослідження охоплюють кінець XIX – початок XX ст. коли територія сучасного Закарпаття входила до складу Австро-Угорщини. Його географічні межі складали Березький, Мараморoський, Угочанський та Ужанський комітати. Активна діяльність поширення дошкільного виховання на території сучасного Закарпаття розпочалася зі створенням в Будапешті 21 червня 1874 р. Державної спілки вихователів ("Kisdednevelők Országos Egyesülete"). В публікації розкрито передумови створення основних громадсько-педагогічних організацій, які займалися справою поширення дошкільного виховання на території сучасного Закарпаття. Розкрито історію створення Березького, Мараморoського та Ужанського відділу Державної спілки вихователів. Дана характеристика їх діяльності. Проаналізовано створення Секції вихователів північно-східної Угорщини («Az északkeleti Magyarországi kisdednevelők szakosztálya») як відділу Державної спілки вихователів. Висвітлено її роль у становленні дошкільного виховання та розповсюдженні дошкільних закладів на території краю кінця XIX – початку XX століття.

Ключові слова: *дошкільне виховання, дошкільні заклади, виховання, вихователі, спілка вихователів, громадсько-педагогічні організації.*

Постановка проблеми. Важливою проблемою сьогодення є переосмислення історичного досвіду і надбань минулих поколінь, об'єктивна і справедлива оцінка розвитку національної освітньо-виховної системи у різні історичні та соціально-економічні епохи, постановка проблем, які в умовах тоталітарної системи замовчувались і належно не досліджувались. У цьому плані особливий інтерес становить період другої половини XIX – початку XX ст., звернення до якого пояснюється тим, що саме на цей час припадає інтенсивний пошук прогресивною громадськістю шляхів започаткування і розвитку дошкільних установ, розробки оригінальних теоретико-методичних засад їх організації та функціонування.

Аналіз досліджень і публікацій. Перші дослідження з аналізу внеску громадських організацій, приватних осіб і асоціацій у розвиток дошкільного виховання в Україні з'явилися ще наприкінці XIX – на початку XX ст. (А. Арнольді, Н. Лубенець, С. Русова, П. Каптерев та ін.). Проте вони були обмежені переважно матеріалами діяльності петербурзьких та київських громадсько-педагогічних об'єднань. За радянських часів внесок громадсько-приватної ініціативи в розвиток дошкільного виховання як важливого складника української культури та освіти майже не враховувався.

На початку 90-х рр. XX ст. з'являються праці Л. Вовк, С. Золотухіної, Н. Побірченко, О. Попової, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, Н. Якушко та інших, у яких певною мірою відбито різні напрями діяльності видатних вітчизняних педагогів, громадських організацій і педагогічних об'єднань, котрі займалися проблемами виховання дітей у цілому й дошкільного віку зокрема.

Протягом останніх десяти років провідну роль у вивченні розвитку громадської та приватної ініціативи в освіті України в різні історичні часи відіграють дослідження В. Корнієнко, С. Поляруша, О. Друганової, А. Нарадька та інших. Окремі аспекти аналізу внеску громадських організацій, приватних осіб у справу дошкільної педагогічної освіти відображено в дисертаціях сучасних дослідників З. Нагачевської, С. Попиченко, Г. Рего, Т. Слободянюк, Т. Танько, Н.Туренко, І. Улюкаєвої та ін.

Мета статті полягає у висвітленні ролі, яку відігравали існуючі в краї громадсько-педагогічні організації у становленні дошкільного виховання та розповсюдження дошкільних закладів на території Березького, Мараморошського, Угочанського та Ужанського комітатів досліджуваного періоду.

Результати дослідження. Часові межі дослідження охоплюють кінець XIX – початок XX ст., коли територія сучасного Закарпаття входила до складу Австро-Угорщини. Його географічні межі складали Березький (сучасні Берегівський, Мукачівський, Свалявський, Іршавський та Воловецький райони), Мараморoський (Міжгірський, Хустський, Тячівський, Рахівський райони і частина території сучасної Румунії), Угочанський (Виноградівський район і частина території сучасної Румунії) та Ужанський (Ужгородський, Великоберезнянський, Перечинський райони і частина сучасної Словаччини) комітати ("жупи", тобто одиниці адміністративно-територіального управління)*.

Активна діяльність поширення дошкільного виховання на території сучасного Закарпаття розпочалася зі створенням 21 червня 1874 р. Державної спілки вихователів ("Kisdednevelők Országos Egyesülete") [1, с. 30] (слово "державна" вживається в значенні "всезагальна"). Мета і завдання якої відповідали загальній ідеї діючих в Угорщині середини XIX ст. товариств та спілок і були відображені у проекті статуту Державної спілки вихователів (1874).

Державна спілка вихователів проводила активну роботу і "по той бік Тиси" – так у XIX ст. називали закарпатський регіон. Чимало кваліфікованих вихователів були її членами уже в перші роки функціонування та проводили агітаційну роботу щодо створення підрозділів спілки на теренах краю.

Про створення відділу Державної спілки вихователів в Закарпатті вперше заговорили 11 травня 1879 р. на зборах представників угорських жіночих товариств Березького комітату, які проходили під керівництвом королівського шкільного інспектора Ференца Фішера у Берегові.

У місті назріла потреба створення дошкільного закладу, однак щорічна державна допомога, яка виділялася на утримання шкіл (7000 фр.), не передбачала відкриття дитячих дошкільних закладів. Кошти для цього можна було отримати лише з батьківської плати за виховання дітей і доброчинних пожертвувань. Розглянувши рекомендації Державної спілки вихователів про створення дошкільних закладів, учасники зборів дійшли висновку про те, що в Берегові дитячий садок можна відкрити лише за її безпосереднього сприяння. З цією метою було ухвалено створити власну спілку вихователів та акумулювати внески її членів для заснування дошкільного закладу.

Оскільки майже половина Березького комітату належала сім'ї графа Шонборна, то й головою місцевого об'єднання дошкільних працівників було обрано її представника – Ервіна Шонборна.

Березька спілка вихователів (1879), об'єднавши 25 "постійних" і 25 "перехідних" членів, стала першою в Закарпатті організацією, яка ввійшла до складу Державної спілки вихователів. Для підтримання її діяльності Державна спілка вихователів не забирала внески членів новоствореної організації, залишаючи їх для внутрішнього використання [7, с. 129-132].

Уже на перших зборах Березького осередку було створено окрему комісію для заснування в Берегові дошкільного закладу, куди ввійшли Ш. Гонці – заступник голови місцевого жіночого товариства, Ф. Фішер – королівський шкільний інспектор, А. Яндрашіч – мер міста та ін. Кошторис майбутнього дошкільного закладу включав:

оренду відповідного приміщення.....200 фт.
забезпечення меблями .....110 фт. 70 кр.
придбання іграшок, дидактичних матеріалів, дарів Фребеля……165 фт. 10 кр.
зарплатню вихователя..... 400 фт.

* Тут і далі вживатиметься назва "комітат".

зарплатню няні..... 80 фт.
опалення та світло.....100 фт.
інші витрати..... фт.

Всього: ..... 1105 фт. 80 кр.
[7, с. 129-132].

Активна діяльність спілки вихователів у Берегові вже у 1879 р. увінчалася успіхом – відкриттям угорськомовного дитячого садка, який відвідувало 60-70 дітей дошкільного віку. Він був повністю забезпечений необхідним дидактичним матеріалом і обладнанням, яке відповідало тогочасним вимогам, а вихователька (Шімонне Салаї) мала відповідну дошкільну освіту.

У 1882 р. спілка перейняла опіку над дошкільними закладами, відкритими в Берегові та Сваляві жіночим товариством. Щорічно на Різдвяні свята місцеві дошкільні заклади отримували від неї грошову допомогу в сумі 100фт.

Слід зазначити, що проблеми дошкільного виховання закарпатських дітей у 1880-х рр. опинилися в полі зору всієї угорської педагогічної громадськості. Зокрема, 28 вересня 1888 р. в м.Мукачево відбулися збори вчителів Березького комітату, об'єднаних в угорську загальноосвітню спілку. Як підтверджують дані звіту її секретаря Б. Матявоскі, завдяки діяльності спілки були відкриті й утримувалися дитячі садки в Росвигові та Кайданові. На зборах було прийнято рішення взяти під свій контроль дитячий садок у Сваляві, утримуваний власним коштом пані Каройне Бузат.

Після закінчення зборів їх учасники відвідали дитячий садок у Росвигові, де їх вітало 50 дітей дошкільного віку, майже всі "русинської" національності, які стараннями вихователькі М. Перегріні добре знали угорську мову [13, с. 203-204].

Прагнучи розширити мережу низових підрозділів, Державна спілка вихователів запровадила практику проведення зборів її членів безпосередньо в містах Закарпаття, що стало важливим чинником для подальшого розгортання руху за дошкільну освіту в краї, за створення у складі Державної спілки вихователів окремих громадських об'єднань.

Так, у 1894 р. відбулися її загальні збори в Мукачеві. У виступі вихователькі Марії Чонтошне Ацел на тему "Проблема дошкільного виховання в Березькому комітаті" пролунав заклик до розширення мережі дошкільних закладів у краї для вирішення "мовної проблеми", тобто посилення мадяризації неугорських дітей і догляду за ними [4, с. 269-271].

Про створення Мараморошського відділу Державної спілки вихователів свідчать дані, опубліковані в журналі "Дошкільне виховання" за 1911р. Автор статті "Про створення Мараморошського відділу спілки вихователів" Ержіка Патакі з Березова (Мараморощина, зараз Хустський район) писала, що їм (вихователям) було дуже боляче, коли на загальних зборах педагогів комітату на них не звертали увагу. Тому вона внесла пропозицію: організувати окремий осередок вихователів, яку підтримали її колеги. На третій день після Великодня, 22 травня 1895 р., на зборах у Мараморош-Сігетському дитячому садку ім. Єлизавети 20 вихователів стали членами осібного відділу Державної спілки вихователів. Його головою була обрана Амалія Ресегі, заступником – Марія Перегріні, секретарем – Ержіка Патакі [12, с. 307-309].

У липні 1895 р. на загальних зборах Ужанської вчительської спілки присутні на них вихователі теж створили окремий відділ вихователів [6, с. 19].

17 жовтня 1895 р. в місті Кіш-Себен (зараз Сабінов, Словаччина) відбулися збори Шароської спілки вчителів, на яких активно обговорювалися питання дошкільного виховання. Доповідь "Праця в дитячих садках" виголосила Марія Молнар – "зразковий" вихователь із Пряшівщини. Учасники зборів відвідали також відкрите заняття вихователькі місцевого дитячого садка Рози Віраг [5, с. 22].

29 травня 1898 р. Державна спілка вихователів знову провела в Мукачеві загальні збори вихователів. У них взяли участь тогочасні керівники спілки (В. Гогоро, А. Дердь, Ш. Переш) та знані в Угорщині організатори дошкільної освіти (І. Дудінскі, Е. Кулісекі, М. Ланг, Л. Фодор та ін.) [1, с. 8]. Учасники зборів заслухали й обговорили доповідь М. Ланга "Про самостійну діяльність дітей трьох-шести років". Програма зборів також передбачала участь у відкритому занятті в дитячому садку Сваляви. Відповідно до провідної мети офіційного освітнього курсу, основна увага приділялася навчанню "русинських" дітей угорської мови, що й було відзначено як досягнення цього дошкільного закладу на сторінках часопису "Угорське дошкільне виховання та народна освіта" ("Magyar kisdednevelés és népoktatás") за 1898р. [11, с. 104-106].

26 травня 1912 р. загальні збори Державної спілки вихователів відбулися в Темешварі (тепер Угорщина). Із Закарпаття присутньою була Паула Віктор із Варпаланку (зараз Мукачево). На зборах розглядалися питання про:

- важливість привчання дітей дошкільного віку до праці;
- навчання вихованців угорської мови;
- грошову допомогу дошкільним закладам [9, с. 233].

Викладене вкотре підтверджує пильну увагу Державної спілки вихователів до Закарпаття.

На кінець XIX ст. припадає одне з найбільших досягнень угорської громадськості в ділянці поширення та утвердження дошкільної освіти в Закарпатті – створення Секції вихователів північно-східної Угорщини (Az északkeleti Magyarországi kisdednevelők szakosztálya) як секції (відділу) Державної спілки вихователів. До її складу ввійшли працівники дошкільних закладів Абауй-Тарнівського, Березького, Земплинського, Мараморошського, Сатмарського, Сепеського, Угочанського, Ужанського та Шароського комітатів [2, с. 48]. Як і загальноугорська спілка вихователів, вона головною метою своєї діяльності проголосила об'єднання вихователів зазначених комітатів для спільної роботи, підтримки Державної спілки вихователів та реалізації намічених нею завдань. Серед основних були такі:

- турбота про розширення сфери практичного вживання угорської мови;
- органічне поєднання (послідовність, наступність) дошкільного та початкового шкільного навчання;
- удосконалення методики навчання й виховання дітей дошкільного віку;
- матеріальна та моральна підтримка "всіх патріотичних інститутів народної освіти" тощо [3, с. 199-202].

Ініціаторами створення Секції вихователів північно-східної Угорщини стали члени спілки вихователів Шарощини, які на зборах 26 лютого 1895 р. запропонували об'єднатися в єдину регіональну спілку вихователів.

20 травня того ж року в Мукачеві відбулися організаційні збори, які обговорили питання про створення Секції вихователів північно-східної Угорщини, підпорядкованої Державній спілці вихователів.

Збори Секції вихователів у Мукачеві 2 червня 1895р. проходили за участю представників офіційної шкільної влади регіону, вихователів й учнів Прящівського закладу з підготовки вихователів [8, с. 19-21]. Головою зборів був уже згадуваний Мігай Ланг, заступниками – Марія Молнар і Ласло Козма. Головним питанням порядку денного зборів була методика навчання угорської мови в неугорськомовних дитячих садках і початкових школах. Водночас М. Ланг наголосив на потребі вивчення в дошкільних закладах регіону не лише угорської, а й німецької, "волоської", сербської, "русинської", словацької, хорватської, циганської, вірменської та ін. мов національних меншин, які проживали на території Закарпаття. Зокрема педагог підкреслював: для того, щоб досконало навчити дітей угорської мови, вихователю необхідно володіти рідною мовою тих дітей, яких він має намір навчати. На його думку, "без знання рідної мови не можна налагодити духовний зв'язок ані з дітьми, ані з їх батьками; без знання їхньої культури не можна привити любов до угорської …" [10, с. 11-14].

Секція Державної спілки вихователів пропагувала дошкільне виховання нарівні з початковою школою. Часто проводилися спільні збори з членами аналогічної спілки угорських учителів регіону, організовувався збір коштів для притулку дітей-сиріт, батьки яких були вчителями, для фонду ім. Й.Етвеша, Будинку вчителів і Будинку вихователів, куди б приймали педагогів пенсійного віку, без сім'ї та засобів до існування. Про всі рішення, прийняті на загальних зборах, Секції вихователів північно-східної Угорщини звітувалася перед Державною спілкою вихователів.

Структурно Секція вихователів північно-східної Угорщини була поділена на осередки, що відповідали комітатам, представники яких увійшли до її складу: Абауй-Тарнівський, Березький, Земплинський, Мараморошський, Сатмарський, Сепеський, Угочанський, Ужанський, Шароський. Завдяки цьому стали можливими зустрічі вихователів на зборах і засіданнях "районного" рівня, легше було обрати теми для обговорення, що найбільше цікавили вихователів окремих місцевостей, відвідувати практичні заняття в дитсадках із різних розділів програми. За своєю структурою ці зібрання нагадують засідання сучасних методоб'єднань вихователів.

Усі збори, засідання проводилися угорською мовою, переважно за участю угорських високопостадовців. Це фіксував §20 статуту Секції вихователів північно-східної Угорщини. На зборах Березького, Мараморошського, Угочанського та Ужанського відділів Секції вихователів північно-східної Угорщини часто практикували заняття з українськими дітьми. На одному рівні вони розповідали вірші та співали пісні угорською і рідною мовами.

Порушення цього порядку (на першому місці повинна бути угорська мова) гостро критикували. Вважалося великим досягненням, коли маленькі "русини" з гордістю декламували угорські патріотичні вірші типу: "Угорський прапор" („Magyar zászló"), "Молитва угорських дітей" („Magyar gyermekek imádsága"), "Березнева молитва" ("Márciusi ima"), "Найкраща картина" („Legszebb kép") та ін. [1, с.42].

Таблиця 1

Кількість дошкільних закладів на теренах діяльності Секції вихователів північно-східної Угорщини (1895)

№ з/п	Назва комітату	Кількість дошкільних закладів
1	Абауй-Тарнівський	12
2	Березький	43
3	Земплинський	25
4	Мараморошський	11
5	Самарський	86
6	Сепеський	9
7	Угочанський	11
8	Ужанський	16
9	Шароський	12

У результаті популяризаторської та організаційно-практичної діяльності Секції вихователів північно-східної Угорщини помітно збільшилася кількість її членів та різко зросло число дошкільних інституцій на підлеглих їй територіях. Це відтворюють дані таблиці.

Ці дані доводять, що на території Закарпаття найбільше дошкільних закладів було в Березькому (43) та Ужанському комітатах (16) [1, с. 43]. Аналогічно Березький та Ужанський відділи (філії) Секції вихователів північно-східної Угорщини цих комітатів були найчисленнішими, тут частіше проводили збори, на яких обговорювалися цікаві питання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Закономірно констатувати, що з 1836 р. – часу заснування першого угорського Товариства поширення дошкільних закладів – і до прийняття закону "Про дошкільне виховання" (1891) провідними ініціаторами заснування закладів дошкільного виховання в Угорщині виступали окремі особи та громадські дошкільні організації. До того ж в їхній

діяльності чітко простежуються два періоди – перший (до 1868 р.), що пов'язаний переважно з популяризацією ідеї суспільного дошкільного виховання та її практичною реалізацією у великих адміністративних центрах зусиллями окремих осіб і розрізнених товариств, і другий (1869 – 1891), який характеризується об'єднанням зусиль усієї угорської громадськості з метою усталення організаційних засад, теорії та практики функціонування закладів суспільного дошкільного виховання.

Наприкінці XIX ст. поширюється вплив громадських дошкільних об'єднань Угорщини (передусім Державної спілки вихователів) на розвиток дошкільної освіти в Закарпатті, виникають окремі організації вихователів у Берегові, Мараморош-Сігеті, Ужгороді, а в 1895 р. створюється Секція вихователів північно-східної Угорщини як відділ Державної спілки вихователів. До її складу ввійшли дошкільні працівники всього закарпатського регіону, які поставили за мету активізувати вивче021ння угорської мови дітьми національних меншин краю та забезпечити їх опіку.

Список використаних джерел

1. Рего Ганна. Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836-1918 рр.) : монографія / Ганна Рего. – Ужгород : Патент, 2010. – 256 с.

2. Рего Г. Північно-східна спілка вихователів у Закарпатті / Г. Рего // Початкова школа. – 2005. – № 5. – С. 47–49.

3. Рего Г. Створення та діяльність Північно-східної спілки угорських вихователів у Закарпатті / Г. Рего // Науковий вісник Ужгородського університету. – 2005. – (Серія: Медицина ; вип. 24). – С. 199–202.

4. A Kisdednevelés Országos Egyesület kőzgyűléséről // Kisdednevelés. – 1898. – № 1. – O. 269–271.

5. A Kis-Szebeni gyülés // Magyar kisdednevelés és Nepoktatás. – 1895. – № 12. – O. 22.

6. Egyesületi élet // Magyar kisdednevelés és Nepoktatás. – 1895. – № 6. – O.19.

7. Egyleti: Országos kisdedóvó Egyesület "Beregszászi kisdedóvóegyesület" // Kisdednevelés. – 1879. – № 1. – O. 1; № 8. – O. 129–132.

8. Gyülés Munkácson // Magyar kisdednevelés és Nepoktatás. – 1895. – № 3. – O. 19–21.

9. Közgyülésre jelentkeztek. A K.O.E. // Kisdednevelés. – 1912. – № 9. – O. 233.

10. Láng M. A magyar beszéd tanitásának természetszerü módja nem magyarajku népiskolában : / M. Láng. – Bp. – 1900. Az Athenauem irod. és Nyomdai R. Társulat kiadása . – 214 o.

11. Molnár M. Munkácsi közgyülésünk / M. Molnár // Magyar kisdednevelés és Nepoktatás. – 1898. – № 6. – O. 104–106.

12. Pataky E. A márámarasmegyei óvókőr megalakulása / E. Pataky // Kisdednevelés. – 1911. – № 10. – O. 307–309.

13. Terjesztés-ügy, intézeti, mozgalmak // Kisdednevelés. – 1888. – № 9. – O. 203–205.

Временные границы исследования охватывают конец XIX – начало XX века, когда территория современного Закарпатья входила в состав Австро-Венгрии; а географические пределы распространяются на Березский, Мараморошский, Угочанский и Ужанский комитаты. Активная деятельность по распространению дошкольного воспитания на территории современного Закарпатья началась с создания в Будапеште 21 июня 1874 г. Государственного общества воспитателей ("Kisdednevelők Országos Egyesülete").В публикации раскрыто предусловия создания основных общественно-педагогических организаций, которые занимались распространением дошкольного воспитания на территории современного Закарпатья и историю создания Березского, Мараморошского и Ужанского отделов Государственного общества воспитателей. Дана характеристика их деятельности. Проанализировано создание Секции воспитателей северо-восточного общества воспитателей Венгрии («Az északkeleti Magyarországi kisdednevelők szakosztálya»). Высветлено их роль в становлении дошкольного воспитания и распространении дошкольных учреждений на территории края конца XIX – начала XX века.

***Ключевые слова**: Дошкольное воспитание, дошкольные учреждения, воспитание, воспитатели, общество воспитателей, общественно-педагогические организации.*

The research covers a period at the end of 19th and the beginning of 20th century when the territory of modern Zakarpattia was within the borders of Austria-Hungary. Zakarpattia included the territories of Bereg, Máramoros, Ugocsa and Ung. Active work on the provision of pre-school education within the territory of modern-day Zakarpattia began after the creation of the State Union of Pre-school Educators in Budapest on 21 June 1874. Pre-conditions for founding basic public-pedagogical organisations that engaged in distributing preschool education within the territory of modern Zakarpattia are revealed in this publication. The history of Bereg, Máramoros and Ung Divisions of the State Union of Preschool Educators is discussed here by describing their activities. The creation of the Division of Preschool Educators of North-East Hungary is analysed in relation to the State Union of Preschool Educators. Its role is to become a distributor of preschool education by founding and promoting preschool establishments at the territorial edges of the empire at the end of 19th and beginning of 20th century.

***Key words:** Pre-school education, pre-school establishments, educations, educators, union of educators, public-pedagogical organisations.*

УДК 159.9.016.2

Шусть Василь Володимирович,
кандидат педагогічних наук, докторант,
Інститут соціальної і політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У даній статті ми розглядаємо державу як одиницю соціально-політичної системи, для якої доступні основні соціально-політичні функції. Під формальними політичними цінностями ми розуміємо зафіксовані в письмових джерелах цінності, а під неформальними - цінності, виявлені через практичні дії органів державної влади. При цьому формальні і неформальні соціально-політичні цінності відрізняємо від реальних і декларованих цінностей. Система державної влади виконує роль регуляторної системи життєдіяльності соціуму будь-якого рівня. Вираженням формальних соціально-політичних цінностей є законодавча система, а чинником формування неформальних соціально-політичних цінностей є засоби масової інформації, які впливають на громадську думку.

Ключові слова: *держава, соціально-політичні цінності, суспільство, індивід.*

Постановка проблеми. Суспільство й включений у нього індивід завжди репрезентують у своїх діях систему цінностей, яка є основою існування суспільства. В нашу епоху домінантною є ідея соціального та особистісного проектування, внаслідок чого для багатьох звичною стала думка про реальність змін політичних цінностей громадян відповідно до їх планів та цілей. Тому дослідження механізмів впливу на ціннісні системи суспільства й окремих соціальних груп має практичне значення для здійснення владних цілей й аксіологічних проектів.

Розглядаючи проблему формування політичних цінностей, необхідно відзначити, що аналіз досліджень показує існування двох розумінь терміну «політичні цінності». По-перше, політичні цінності вчені визначають як особистісні цінності, що формуються в результаті взаємодії з явищами політичного життя країни. По-друге, політичні цінності вважають як структурний елемент ціннісної системи суспільства. У нашому дослідженні ми розглянемо вплив політичних цінностей соціуму, називаючи їх соціально-політичними. У зв'язку з цим постає необхідність дослідження чинників формування вказаних вище цінностей українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Думки щодо соціальних цінностей зустрічаються в багатьох теоретичних роботах, а також в емпіричних дослідження цінностей конкретних соціально-політичних систем. Дослідник О.М. Мітін виділяє три форми існування цінностей:

• по-перше, цінності виступають як суспільні ідеали. Це загальнолюдські, «вічні» цінності (краса, справедливість, істина) і цінності конкретно-історичні (демократія, рівність);

• по-друге, цінності об'єктивуються у вигляді творів матеріальної, духовної культури; людських вчинків, в яких предметно втілюються суспільні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, правові, управлінські, політичні та ін.);

• по-третє, соціальні цінності, заломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості людини у формі її особистісних цінностей. Вони служать сполучною ланкою між культурою суспільства й духовним світом особистості [6].

Серед робіт з формування, визначення й практичних наслідків побудови ціннісної системи суспільства варто виокремити праці Л.Б. Ерштейна. Згідно з його заборонною теорією цінностей, людина, взаємодіючи з тим чи іншим новим явищем, формулює для себе ставлення до цього явища. Якщо вона звертає на нього увагу, то свідомо чи несвідомо визначає своє ставлення до цього явища. До того ж цінністю для людини є недоступне в даний момент благо [8].

Аналіз досліджень показує, що більшість авторів визначає соціальні цінності так само, як і особистісні. Так О.М. Мітін вважає цінністю поняття, що використовується в філософії й соціології для позначення об'єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють суспільні ідеали й виступають завдяки цьому еталоном належного, та поділяє їх на термінальні та інструментальні. Термінальні (загальнолюдські), або цільові, цінності узагальнено виражають найважливіші цілі, ідеали, самоцінні сенси життя людей, такі як: цінність людського життя, сім'ї, міжособистісних стосунків, свободи, праці, освіти, прогресу, інформації, здоров'я, краси, рівності, правди , культурної спадщини і т.д. Їх вчений розділяє на особистісні та соціальні. В інструментальних цінностях відображені схвалювані в даному суспільстві чи іншої спільності засоби досягнення цілей. З одного боку, це моральні норми поведінки, з іншого - якості, здібності людей. Всі інструментальні цінності існують ніби на тлі цінностей загальнолюдських, а також індивідуальних цінностей працівників. У порівнянні з цільовими цінностями вони менш стійкі й мають більш низький статус [6]. Л.Б. Ерштейн не погоджується з існуванням загальнолюдських цінностей, вважаючи, що цінності завжди суб'єктивні [8]. Незважаючи на те, що в цілому формування соціально-політичних цінностей підпорядковується тим самим закономірностям, воно має й свою специфіку. Соціально-політичні цінності мають свою специфіку, що відрізняє їх від політичних

цінностей особистості, з іншого боку, вони є причиною певних соціально-політичних процесів. Анісов А.М. робить висновок, що Г. Ріккерту не вдалося знайти докази існування загальновизнаних цінностей. Невдача викликана фактом відсутності загальних цінностей, що в наш час позначаються як "загальнолюдські". Тому й виходить, що за так званими "загальнолюдськими цінностями" завжди ховаються цінності певних соціальних груп і сил, що намагаються нав'язати іншим свої уявлення під виглядом їх загальної значимості [1].

Метою статті є обгрунтування й аналіз чинників формування соціально- політичних цінностей українського суспільства.

Результати дослідження. Формування системи цінностей є характерним для будь-якої групи людей, об'єднаних за 0деякими зв'язками, де їх спільність має політичні цінності, відмінні від цінностей людей, що входять в цю цілісну систему. Прикладами таких спільнот є сім'я, організація, держава, етнос і багато інших.

У даній статті ми розглядаємо державу як одиницю соціуму, оскільки держава є елементарною одиницею соціально-політичної системи, для якої доступні основні соціально-політичні функції. Таке розуміння підтверджується джерелами стосовно держави і права, які вказують, що держава є знаряддям безпосереднього політичного владарювання. Всі інші організації, що входять у політичну систему суспільства, беруть участь у здійсненні влади опосередковано, через державу, в різній мірі й різних формах співпрацюючи з нею. Держава відрізняється від цих організацій рядом істотних ознак.

Взаємовідносини правової держави й громадянського суспільства на сучасному етапі характеризуються тим, що:

1) у громадянському суспільстві саме суспільство виступає як основа й зміст держави; остання є формою його організації;

2) громадянське суспільство виникає на тому ступені розвитку, коли його громадяни й держава виступають як вільні та рівноправні партнери;

3) право формується громадянським суспільством, а правова держава лише закріплює його законами, гарантує й захищає від порушень з боку будь-яких суб'єктів;

4) взаємовідносини правової держави й громадянського суспільства здійснюються на основі права, що є рівним і справедливим масштабом свободи, а не засобом нав'язування державної волі;

5) суспільство — це найбільш загальне поняття, а правова держава й громадянське суспільство — це форми його існування й розвитку. При цьому кожний із них виступає як відносно незалежне явище [2, с. 29].

В результаті саме держава в кінцевому підсумку визначає функціонування всіх інших створених нею соціально-політичних систем. Структура соціально-політичних цінностей при такому їх розумінні буде соціально-політичною забороною різної сили, тобто неможливі в даний час політичні блага. Однак, на відміну від особистісних цінностей, формальне вираження яких або відсутнє, або декларованe, наприклад, в листах на підтримку тієї чи іншої політичної сили чи участі в політичних акціях, вони виражені тільки як психічні структури, соціально-політичні цінності виявлені в ряді законодавчих актів, де конкретним виразом соціально-політичних цінностей вищого порядку є Конституція України, яка в цілому відображає соціально-політичні цінності українського суспільства [4].

Виходячи з цього, в соціально-політичній системі необхідно виділяти формальні й неформальні політичні цінності. Під формальними політичними цінностями ми розуміємо зафіксовані в письмових джерелах цінності, а під неформальними — цінності, виявлені через практичні дії органів державної влади. При цьому формальні і неформальні соціально-політичні цінності треба відрізняти від реальних і декларованих цінностей. Декларованість і реальність характерні як для формальних цінностей, наприклад, коли закон виконується — формальна реальна цінність, так і для неформальних. Наприклад, свобода політичних переконань — формальна декларована цінність, прописана у Законі України "Про політичні партії в Україні"[2], однак наявні спроби заборонити діяльність політичних партій, що виявляється в підготовці відповідних законопроектів.

Система соціально-політичних цінностей є набагато складнішою, ніж система особистісних. Враховуючи наявність цінностей різних порядків, тобто заборон різної сили, можна стверджувати, що вона охоплює всю сукупність суспільних інститутів і впливає на життєдіяльність всіх індивідів. Фактично соціально-політичні цінності є системою, з якою перш за все взаємодіють особистісні цінності, які в значній мірі й визначають цінності соціально-політичні. Ця система виконує роль регуляторної системи життєдіяльності соціуму будь-якого рівня, допускаючи або не допускаючи до дії ті чи інші спонуки соціуму. Так, наприклад, перш ніж оголосити злочинцеві смертний вирок, в державі має бути прийнятий закон про смертну кару, тобто смертна кара повинна бути оформлена як формальна, реальна цінність високого порядку. Вся правова система держави є системою формування формальних соціально-політичних цінностей.

Можна стверджувати, що чим вищий рівень недоступності реальної соціально-політичної цінності, тим сильніший її вплив на системи цінностей індивідуумів. Наприклад, найвища міра покарання за вбивство обмежує бажання людей вбивати, тому в більшості формується заборона на вбивство. Цінність людського життя проголошується цінністю вищого порядку, хоча, звичайно, на жаль, в сучасному суспільстві трапляються й винятки.

Вираженням формальних соціально-політичних цінностей є законодавча система, а чинником формування неформальних соціально-політичних цінностей є засоби масової інформації, які впливають на громадську думку. Поява формальних соціально-політичних цінностей, імовірно, пов'язана з виникненням політичних партій. О.В.Кульчицька виділяє загальні причини виникнення політичних партій: 1) наявність в окремих соціальних груп

спільних інтересів, реалізація яких вимагає утворення партій; 2) незадоволення частини суспільства своїм становищем, що спонукає його до певної діяльності з метою зміни свого життя; 3) формування партій навколо національних чи релігійних ідей, що обумовлено наявністю міжнаціональних конфліктів та міжконфесійних протиріч [5]. Як тільки ці цілі зазначаються в документах, можна стверджувати про появу формальних цілей політичної партії.

В політичних партіях найбільш формалізованими є цінності, які є недоступними абсолютно. Їх порушення (наприклад, сприяння діяльності ідеологічних супротивників) загрожує виключенням із партії. Прикладом соціально-політичних цінностей низького порядку в політичних партіях є культура взаємостосунків між її членами, порушення якої є не бажаним.

Отже, можна стверджувати, що чим більший масштаб політичної партії, тим нижчі цінності (тобто ті, від яких людина може відмовитися), задіяні в ній, оскільки невеликі організації не потребують цінностей високих порядків. У державі, як у найбільш масштабній організації політичної влади, задіяні цінності взагалі всіх порядків, від найвищих до найнижчих включно.

Розглянемо формування соціально-політичних цінностей громадської організації. Очевидно, що формування цінностей даної конкретної громадської організації підпорядковане тим же самим закономірностям, що і держави. По-перше, воно залежить від цінностей її членів. По-друге, ці цінності будуть залежати від того соціального оточення, в яке потрапляє дана громадська організація. Чим більш безконфліктними будуть політичні цінності членів громадської організації, тим більше цілісні соціально-політичні цінності їм вдасться створити.

Оскільки на формування цінностей будь-якого суб'єкта, соціальної системи чи людини, великий вплив має зовнішнє оточення, то й громадська організація не є винятком з цього правила. Тому дуже важливо, щоб на етапі початкового становлення громадської організації вона могла виробити соціальні орієнтири своєї діяльності. Якщо цього не відбувається, то фактори навколишнього середовища істотно впливають на формування її цінностей і в результаті можуть сприяти формуванню настільки конфліктних цінностей, що громадська організація може припинити існування.

Розглядаючи систему освіти як чинник формування соціально-політичних цінностей, необхідно зауважити деякі моменти. Л.Б. Ерштейн наголошує, що наявність цінностей є однією з властивостей будь-якої живої системи, здатної до різної реакції на подразники [8]. В зв'язку з цим вчений доречно наводить посилання на К. Роджерса, який пише: "...«цінність» - це термін, що вживається в різних сенсах. Ми використовуємо його, щоб позначити властиву живим істотам тенденцію демонструвати своїми діями перевагу одного об'єкта (цілі) іншому. Морріс називає це наданням переваг поведінки діючим (operative) цінностям. За ним не стоїть якесь когнітивне або понятійне мислення. Воно являє собою простий ціннісний вибір, що виявляється на рівні поведінки: організм вибирає один об'єкт і відкидає інший. Коли земляний черв'як, поміщений в простий Y - подібний лабіринт, вибирає гладке відгалуження замість відгалуження, покритого наждачним папером, він виявляє діючу цінність [7].

Подібно до того, як джерело особистісних цінностей необхідно шукати на початку життєвого шляху, тобто на початку формування особистості, так і джерело соціально-політичних цінностей лежить у площині початку існування соціально-політичної системи. Оскільки ми в ролі соціально-політичної системи будемо розглядати державу, то досить складно відстежити процес формування соціально-політичних цінностей, однак зовсім недавно в історичній перспективі ми могли спостерігати формування нової України після розпаду СРСР, що дозволяє робити певні узагальнення й висновки.

Насамперед визначимо, що дає перша обставина. Розглядаючи формування нової України на теренах колишнього СРСР, ми бачимо, що для розвитку її соціально-політичних цінностей є важливими два чинники. По-перше, це той потенціал і ті цінності, які залишилися від колишнього СРСР і які в тій чи іншій мірі нею успадковані. Цю спадковість можна порівняти з генетичним потенціалом, який передається від батьків новонародженій дитині. По-друге, це зовнішнє оточення нової України. Аналізуючи його, спостерігаємо, що поряд з країнами колишнього СРСР, які перебувають на стадії становлення й складають взаємне оточення одна одній, чи не найважливішим елементом оточення України є розвинені країни, що володіють потужними і конкретними соціально-політичними цінностями.Вони, вступаючи у взаємодію з успадкованим ціннісним потенціалом нової України, впливають на формування нових соціально-політичних цінностей. Можливість передачі цінностей розвинених країн залежить від сили й потужності, успадкованих з минулого соціально-політичних цінностей, і якщо потужність ця невелика, що ми можемо спостерігати в Україні, то вплив передачі цінностей інших соціально-політичних систем буде дуже великий, що ми і бачимо на практиці, і це абсолютно відповідає механізму формування особистісних цінностей. В результаті, розглядаючи процес формування соціально-політичних цінностей українського суспільства, ми можемо спостерігати протиборство успадкованого від СРСР ціннісного потенціалу й цінностей розвинених країн, які стають частково й цінностями України. При цьому треба враховувати минулу ціннісну історію держави, від якої успадкувала цінності нова Україна. Під ціннісною історією ми розуміємо весь процес аксіогенезу розглянутої соціально-політичної системи. Величезний вплив на ці цінності мав період перебування в складі Російської імперії та Радянського Союзу, який насправді був процесом поступового переформування соціально-політичних цінностей козацької держави як реальних, так і декларованих, формальних і неформальних. Саме ці нові цінності й вступили у взаємодію з цінностями розвинених країн Європи. Але оскільки соціально-політичних цінностей

високого порядку, особливо реальних, в СРСР було небагато, то вони природним чином почали поступатися місцем цінностям розвинених країн Європи та США, враховуючи загальну тенденцію розвитку світу за моделлю Pax Americana (світ по-американськи). До того ж, згідно з концепцією С. Хантінгтона, Україна є розколотою країною, одна половина населення якої тяжіє до цінностей західної цивілізації, а інша – до православної (російської). Як зауважує О.Н. Мітін, системи цінностей кожної держави мають своєрідний вбудований національний інтелект, свою специфіку, обумовлену так званою різницею менталітетів. Іншими словами, запозичені у американців цінності не будуть ефективно працювати в Росії, а японська система не приживеться в Америці. У людей різний спосіб мислення [6]. Не викликає сумнівів, що процес формування нових цінностей українського соціуму ще далеко не завершений, і не виключено, що кінцевий, стабільний набір соціально-політичних цінностей буде істотно відрізнятися від того, що ми бачимо в даний момент, не кажучи вже про те, що процес аксіогенезу переривається тільки зі смертю носіїв цінностей. А у випадку соціально-політичних цінностей таких систем, як держава, взагалі не переривається ніколи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Конфліктність соціально-політичних цінностей є руйнівною для держави. Однією з причин руйнування СРСР була наявність у ньому таких потужних ціннісних конфліктів, особливо між реальними й декларованими цінностями, які призвели до руйнування єдиної ціннісної системи. Над сучасною Україною нависла загроза руйнування під впливом конфліктів, що може спричинити знищення соціально-політичної системи нашої держави, яка не може існувати без об'єднуючих соціально-політичних цінностей.

Список використаних джерел

1. Анисов А. М. Проблема истины и ценностей в историческом познании [Электронный ресурс] / А. М. Анисов. – Режим доступа: http://credonew.ru/content/view/267/54/_ednref17.

2. Загальна теорія держави і права : навч. посіб. / [А. М. Колодій, В. В. Копейчиков, С. Л. Лисенков та ін.] ; за ред. В. В. Копейчикова. – Стер. вид. – К. : Юрінком Інтер, 2001. – 320 с.

3. Про політичні партії в Україні [Електронний ресурс] : Закон України, 5 квітня 2001 року № 2365-III. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2365-14.

4. Конституція України : офіц. вид. / М-во юстиції України. – К., 2006. – 123, [3] с.

5. Кульчицька О. В. Виникнення політичних партій: історичний аспект / О. В. Кульчицька // Наукові праці ЧДУ імені П. Могили. – Вип. 75, т. 88. – С. 51-55.

6. Митин А. Н. Психология управления : учебник / А. Н. Митин ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. гос. юрид. акад. – М. : Волтерс Клувер, – 2011. – 389, [1] с.

7. Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу [Электронный ресурс] / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – Режим доступа: http://www.kabinet-psihologa.ru/ library/6_rogers_freyberg.html.

8. Эрштейн Л. Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов [Электронный ресурс] / Л. Б. Эрштейн // Экзистенциальная и гуманистическая психология : сайт. – Режим доступа: http://hpsy.ru/public/x3725.htm.

В данной статье мы рассматриваем государство как единицу социально-политической системы, для которой доступны основные социально-политические функции. Под формальными политическими ценностями мы понимаем зафиксированые в письменных источниках ценности, а под неформальными - ценности, обнаруженные через практические действия органов государственной власти. При этом формальные и неформальные социально-политические ценности отличаем от реальных и декларируемых ценностей. Система государственной власти выполняет роль регуляторной системы жизнедеятельности социума любого уровня. Выражением формальных социально-политических ценностей является законодательная система, а фактором формирования неформальных социально-политических ценностей являются средства массовой информации, которые влияют на общественное мнение.

Ключевые слова: *государство, социально-политические ценности, общество, индивид.*

In this article we consider the state as a unit of socio-political system, which is available for basic social and political functions. Under the formal political values we understand recorded in written sources values, and under informal we understand values identified through practical actions of public authorities. Thus the formal and informal socio-political values distinguish the real and the declared values. The system of government serves as the regulatory life of society at any level. Formal expression of social and political values are the legal system, and the means of formation of informal socio-political values are the media influencing public opinion.

Key words*: state, social and political values, society, individual.*

УДК 159.9

Щербан Ганна Вікентіївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Робота присвячена психологічним особливостям педагогічної діяльності, розвитку професійної компетентності педагога, а саме етапу становлення молодого вчителя. Про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім за тим, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних завдань. На основі експериментальних даних досліджено та проаналізовано стан готовності вчителів до розв'язання педагогічних задач, охарактеризовано труднощі цього етапу. Процес професійного становлення учителів набуває цілеспрямованості й продуктивності, якщо спеціально організовується навчання інтегральному розв'язуванню педагогічних (психодидактичних) задач.

Ключові слова: *задача, навчальна задача, педагогічна задача, педагогічна діяльність, професійна діяльність, рефлексія.*

Постановка проблеми. Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України, залежить від взаємин усіх учасників педагогічного процесу, що вимагає розвитку професійної компетентності педагогів. На якому б етапі професійного та життєвого шляху не був учитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення вчителя, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури [5,6,7] можна стверджувати, що «входження» випускника в педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. Цей напрямок, як показує аналіз психологічних досліджень [1,2,3,5,6,7], на сьогодні залишається недостатньо розробленим і науково прогнозованим. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможливлювали конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Професійно-педагогічна діяльність – неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач (у кінцевому результаті, задач з управління діяльністю учнів). Маючи на увазі, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через педагогічну взаємодію (спілкування) вчителя з учнями, підкреслимо, що діалектичне зняття цієї суперечності передбачає оволодіння вчителями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі.

Як засвідчує аналіз психологічної літератури [4,5,7], про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім за тим, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження опирається на праці та ідеях вітчизняних та зарубіжних психологів (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, М.М. Заброцький, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, О.М. Леонтьев, Е.И. Машбиц, Л.А. Петровская, Н.В. Чепелєва, Т.С. Яценко та ін.). В методологічному аспекті дослідження ґрунтується на положеннях культурно-історичної концепції Л.С. Виготського, теорії свідомості В.П. Зінченка та С.Л. Рубінштейна, концепції психічного розвитку людини Г.С. Костюка, теорії навчальної діяльності Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, а також положеннях теорії особистісного опосередкування навчальної діяльності С.Д. Максименка.

Особливого значення проблема готовності до педагогічної діяльності набуває у зв'язку з реформуванням загальної та вищої освіти. Таким чином, практична значущість і недостатня розробленість у теоретичному та прикладному аспектах проблеми підкреслюють актуальність представленого дослідження.

Мета статті - дослідити та проаналізувати стан готовності вчителів до розв'язування педагогічних задач; з'ясувати характер та зміст цього процесу.

Результати дослідження. Нами проведено дослідження, в якому було охоплено 83 учителі, професійну діяльність яких оцінювали експерти. При розробці дослідження ми керувалися рядом методичних вимог, обґрунтованих у спеціальній літературі [1,3,8]. У результаті проведених досліджень встановлено, що рівні підготовленості учителів до розв'язання навчальних задач не залежать від їх категорії. Так, наприклад, вчитель І-категорії розв'язував задачі більш високого рівня і навпаки. Вчителі вищої категорії мали певні труднощі при вирішенні задач нижчого кваліфікаційного рівня. Результати оцінювання виражалися у розробленій градації рівнів підготовленості учителів: дуже низький; низький; середній; високий.

Учитель - спеціаліст (дуже низький рівень):

- дії вчителя не мають необхідного обґрунтування або базуються на помилкових висновках із попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність у цілому не відповідає вимогам принципів науки та виховання;
- дії вчителя, його поведінка в цілому не усвідомлені.

Учитель ІІ – гої категорії (низький рівень):

- дії вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність лише частково відповідає вимогам принципів навчання та виховання;
- дії та поведінка усвідомлені лише частково, із значними упущеннями (в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо).

Учитель І – гої категорії (середній рівень):

- дії вчителя в цілому обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність у цілому відповідає вимогам принципів навчання та виховання;
- дії та поведінка в цілому усвідомлені;
- намічена діяльність виконується своєчасно або з несуттєвими відхиленнями від термінів;
- проявляється значний ступінь самостійності.

Учитель – вищої категорії (високий рівень):

- дії вчителя повністю обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання;
- дії повністю усвідомлені (включаючи співвідношення поставлених цілей і реальних результатів, критичну оцінку власної поведінки тощо);
- високий рівень самостійності;
- запланована діяльність виконується своєчасно.

У таблиці наведені узагальнені результати експертних оцінок.

Таблиця 1

Узагальнені результати експертних оцінок (у відсотках)

Рівні підготовленості	Групи вчителів (за стажем роботи)			Середнє значення
	до 1 року роботи	від 1 до 3 років роботи	від 3 до 8 років роботи	
Вища категорія (високий)	8,0	16, 0	19,0	14,3
І категорія (середній)	24,0	27,0	24,0	25,0
ІІ категорія (низький)	41,0	35,0	41,0	39,0
Спеціаліст (дуже низький)	27, 0	22,0	16,0	21,7

Згідно з одержаними результатами можна виділити деякі тенденції в розвитку уміння вчителів розв'язувати навчальні задачі:

1. Зростає число вчителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (від 32,0% у групі зі стажем до 1 року роботи до 43,0% у групі зі стажем від 3 до 8 років роботи). Це можна інтерпретувати як наслідок адаптації учителів до професії. Слід мати на увазі ще й ту обставину, що наведені дані (особливо щодо вчителів зі стажем роботи до 1 року) дещо ідеалізовані, вони виражають, як буде видно при подальшому аналізі, не стільки реальний, скільки бажаний стан речей.

2. Велика частка учителів з низьким і дуже низьким рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (68,0% у групі зі стажем до 1 року і 57,0% у групі зі стажем від 3 до 8 років). Як бачимо, позитивна динаміка залежно від стажу є, але вона дуже незначна і явно не може задовольнити вимоги шкільної практики.

По суті, йдеться про те, що педагогічна діяльність може здійснюватися вчителем на емпіричному та свідомому рівнях. Ці міркування ґрунтуються на осмисленні результатів інтерв'ю з вчителями та експертами, у ході яких з'ясовувалися проблеми: чи орієнтуються початківці вчителі у своїй практичній діяльності на певну психологічну і педагогічну концепцію навчання (виховання) та яку саме? Якщо їх практична діяльність не витікає з єдиної психолого-педагогічної концепції, то які психолого-педагогічні закономірності реалізуються в окремих сторонах діяльності? На які аспекти психічного розвитку учня орієнтуються вчителі у своїй практичній діяльності, які психічні функції передусім прагнуть розвивати на конкретному уроці? Який тип мислення вони намагаються розвивати в учнів, яке ставлення до оточуючення й дійсності виховувати? Як, якою мірою та в яких напрямах здійснюється формування особистісних якостей учнів?

Чуттєво-інтуїтивний рівень мислення при розв'язанні навчальних задач пов'язаний з оволодінням лише зовнішньою, предметною, стороною педагогічної діяльності, коли вчителі визначають спосіб дії на основі логіки практичних дій. При цьому упускається та обставина, що логіка практичних дій не розкриває закономірні зв'язки між окремими компонентами педагогічного процесу, що є компетенцією теорії. Внаслідок цього вчителі часто не можуть (і не бачать у цьому необхідності) обґрунтувати, які способи дії і чому саме були вибрані у даній ситуації, вони просто копіюють дії інших учителів або сліпо виконують методичні поради.

Дискурсивно-логічний рівень передбачає, що зовнішній предметній діяльності передує внутрішня, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання. Для підтвердження цього використаємо міркування О.М. Леонтьєва. «Свідома дія, –підкреслює він, — це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату».

Дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння учителями теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Ці процеси співіснують ніби паралельно, не перетинаються, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивних схем розв'язання педагогічних задач, передусім у тих молодих учителів, чия підготовленість до розв'язання педагогічних задач знаходиться на низькому або нульовому рівні.

Паралельно нами здійснено аналіз чинників, з якими зустрічаються вчителі в педагогічній професії, тобто ті, які викликають дискомфорт. Дослідження здійснювалося з допомогою нестандартизованого інтерв'ю. Одержана інформація була систематизована

у вигляді спеціального опитувальника, який і був запропонований експериментальній групі учителів (83 особи). Перед ними було поставлено завдання проранжувати за значимістю виокремленні чинники, які викликають напруженість у їх роботі. Аналіз результатів дослідження показав, що вчителі зустрічаються з наступним комплексом труднощів (в дужках зазначено середній арифметичний ранг).

I: Невміння підтримувати в учнів увагу, впевненість у своїх силах, добросовісне ставлення до навчання (1,89); невміння розподіляти свою увагу на уроці (2,22); невміння використовувати вплив класу (групи учнів) на особистість, орієнтація на "парну педагогіку" (2,28); відсутність вміння розбиратися в учнях, розуміти мотиви їх вчинків, поведінки у цілому (2,33).

II: Невміння прислухатися до критики у свій бік (2,39); невміння володіти собою, неврівноваженість (2,56); відсутність уміння переконувати учнів (2,72).

III: Невміння підтримувати в класі дисципліну (2,83); невміння раціонально організовувати свою діяльність (3,06); невміння активізувати пізнавальну діяльність учнів (3,28).

IV: Деякі особистісні якості (слабкість волі, м'якість характеру та інші) (3,29); недостатня методична підготовленість (3,56); прогалини в теоретичних знаннях (3,72).

V. Деякі особистісні особливості (недостатня справедливість і об'єктивність, труднощі у комунікативній системі та інші) (3,78); невміння поєднувати навчальну та виховну роботу на уроці (3,94).

VI: Випадковість вибору професії, відсутність необхідної мотивації (4,11).

Відзначимо, що різниця між середніми арифметичними рангами виділених труднощів носить статистично значущий характер. При порівнянні рангів першого і шостого місць критерій достовірності різниці по Ст'юденту складає 10,04. Навіть між показниками окремих місць різниця статистично достовірна (наприклад, між показниками першого і другого місць критерій Ст'юдента складає 2,62, що відповідає рівню значущості 0,01).

Аналіз цих чинників дає змогу відмітити:

1. Освоєння педагогічної професії вчителів пов'язане з серйозними проблемами зовнішнього, предметного, характеру і труднощами, зумовленими особистісними, психологічними причинами.

2. Професійне становлення ускладнюється тим, що адміністрація школи та методичні служби не надають необхідну допомогу вчителям.

3. Невміння використовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач. Серед найбільш істотних проблем у зв'язку з цим відзначимо: теоретичні знання більшості вчителів-початківців (до 70,0 відсотків у нашому випадку) знаходяться на рівні розрізнених положень, без необхідного осмислення зв'язків між ними; окремі теоретичні положення у більшості (до 90,0 відсотків) не зведені в певні концепції, не доходять до рівня конструктивно-методичних схем аналізу педагогічних ситуацій і прийняття педагогічних рішень; серйозні труднощі майже всіх вчителів при операціоналізації психолого-педагогічних знань.

Як наслідок, педагогічні рішення, що приймаються вчителями, теоретично недостатньо обґрунтовані, що призводить до того, що вони здійснюють свої професійні функції на емпіричному рівні, методом спроб та помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших.

На низькому рівні знаходяться освоєння вчителями методології аналізу педагогічних ситуацій, виокремлення в них педагогічних завдань і прийняття теоретично обґрунтованих теоретичних рішень.

У багатьох випадках (до 85,0 відсотків) вчителі просто не бачать у ситуаціях, що виникають, педагогічних завдань або ж підміняють їх функціональними, зосереджуючи всю увагу на розв'язанні останніх (дати урок, провести виховний захід, вжити щодо учня певну сукупність методів впливу тощо).

Невміння визначати цілі та завдання уроку, нерозуміння значимості цієї процедури для ефективності педагогічного процесу, невміння аналізувати проведені уроки відповідно до поставлених цілей є одним з найслабших місць у роботі учителів. Так, наприклад, цілі навчання часто (у 75,0 відсотків випадків) підмінюються вчителями описанням власних дій при вивченні певної навчальної теорії («розкрити», «пояснити», «розповісти» тощо) або ж ототожнюють із змістом освіти.

Істотні труднощі в учителів спостерігаються при виділенні головного у темі, визначенні стрижневих ідей уроку, здійсненні обґрунтованого вибору системи методів і прийомів педагогічного впливу на учнів, організації спільної діяльності учнів та їхньої самостійної роботи як на уроці, так і у позаурочний час, урахуванні вікових та індивідуальних особливостей учнів, здійсненні диференційованого підходу до них.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, професійно-педагогічна діяльність – неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач. Досягнення ж педагогічних цілей можливе лише через оволодіння вчителями на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі.

Процес професійного становлення учителів набуває цілеспрямованості і продуктивності, якщо спеціально організовується навчання інтегральному розв'язуванню педагогічних (психодидактичних) задач, що і є перспективою подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Баженова Л. В. Мотивация профессионального самосовершенствования учителя : программа личностно-ориентованного тренинга / Л. В. Баженова // Практична психологія та соціальна робота . – 2002. – № 1.– С.36-39.

2. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні аспекти формування професійної самосвідомості фахівців / Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименко. – К.: НЕВТЕС, 2000. – Т. 2, ч. 5. — С. 188-194.

3. Пазюнченко Т. М. Професійна орієнтація на педагогічну працю : консультативний тренінг / Т. М. Пазюнченко ; за ред. В. Ф. Моргуна. – К. , 2000. – 152 с.

4. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1989. – 213 с.

5. Спирин Л. Ф. Обучение студентов решению педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин. – Ярославль. – 1983. – 213 с.

6. Траверсе Т. М. Професіоналізація особистості майбутнього фахівця в галузі педагогічної діяльності / Т. М. Траверсе // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2003. – Т. 5, ч. 7. – С. 289-294.

7. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С.1-4.

8. Яценко Т. С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта / Т. С. Яценко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002.– № 7. – С. 10-16.

Работа посвящена психологическим особенностям педагогической деятельности, развития профессиональной компетентности педагога, а именно этапа становления молодого учителя. О результативности профессионального становления молодых учителей можно судить прежде всего по тому, насколько успешно они будут справляться с решением педагогических задач. На основе экспериментальных данных, исследованы и проанализированы состояние готовности учителей к решению педагогических задач, охарактеризованы трудности этого этапа. Процесс профессионального становления учителей приобретает целеустремленности и производительности, если специально организуется обучение интегральному решению педагогических (психодидактичних) задач.

***Ключевые слова*:** *задача, учебная задача, педагогическая задача, педагогическая деятельность, профессиональная деятельность, рефлексия.*

Vocational and educational activity is a continuous process of solving a number of pedagogical tasks by the teacher. Achieving the same educational goals is possible only through the mastery of teachers' integral ability to solve educational problems during their professional formation. The investigation is devoted to psychological features of educational activities, development of professional competence of the teacher, namely the phase of the formation of a young teacher. The effectiveness of professional formation of young teachers can be judged primarily by how successfully they deal with solving educational problems.

The investigation have been performed, which covered 83 teachers, the professional functioning of whom were evaluated by experts. Based on experimental data, research and analysis of teachers' readiness to solve educational problems, the difficulties of this stage have been described: a number of teachers with a high and middle level of readiness to solve educational problems has increased; a large proportion of teachers with low and very low level of readiness to solve educational problems exists. Together with this the analysis of factors faced by the teachers in the teaching profession has been performed. Analysis of these factors makes it possible to note: the development of pedagogical teaching profession is associated with serious problems of external, objective nature as well as by the difficulties caused by personal, psychological reasons; professional formation is made complicated by the fact that the school administration and teaching services do not provide the necessary assistance to teachers; inability to use theoretical knowledge to solve educational problems. As a result, pedagogical decisions made by the teachers, are not theoretically enough justified, which in turn leads to the fact that they carry out their professional functions empirically.

Thus, the process of formation of a professional teacher takes commitment and performance, if the study of integral solving of pedagogical (psychodedactic) problems is specially organized.

***Key words:** task, training task, pedagogical task, teaching activities, professional activities, reflection.*

РОЗДІЛ ІІ

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378. 14

Борин Галина Василівна,
кандидат педагогічних наук,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКО-КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано напрями професійної підготовки студентів до роботи з батьками дітей як невід'ємної складової загальної професійної готовності до педагогічної діяльності. Зокрема, розглянуто окремі аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей дошкільного віку засобами педагогічної практики. Задля якіснішого удосконалення підготовки студентів з'ясовано труднощі, які відчувають майбутні педагоги у взаємодії з батьками під час педагогічної практики: відсутність вмінь спілкування з батьками, нестачу знань щодо організації форм роботи з батьками, методів впливу на батьків; недооцінка батьками важливості періоду дошкільного дитинства для формування майбутньої особистості та особистого прикладу як взірця для наслідування, надмірна самовпевненість батьків у правильності власних дій у взаєминах з дитиною. Проаналізовано причини труднощів у взаємодії батьків з педагогами, які полягають у складному матеріальному становищі як у ДНЗ, так і у сім'ях вихованців. Означений зміст підготовки майбутніх педагогів до просвітницько-консультативної взаємодії засобами педагогічної практики містить такі основні компоненти: мотиваційно-особистісний, ціннісно-орієнтаційний, інтелектуально-змістовий, організаційно-діяльнісний. Основну увагу актуалізовано на аналізі й обґрунтуванні концептуальних положень просвітницько-консультативної взаємодії з сім'ями вихованців в професійній підготовці майбутніх педагогів. Обґрунтовано принципи організації навчально-виховного процесу, в якому студент виступав би в позиції суб'єкта, що усвідомлює цінність просвітницько-консультативного досвіду та його професійно-компетентної реалізації в практиці.

Ключові слова: *підготовка педагогів, просвітницько-консультативна взаємодія, педагогічна практика, батьки дітей дошкільного віку, принципи підготовки.*

Постановка проблеми. Професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зосереджено на змісті навчання, зорієнтованого на взаємодію з дітьми дошкільного віку, і значно менше на навчанні і вихованні дітей у тісній взаємодії з сім'ями вихованців. Наслідки вбачаємо в труднощах, яких зазнають педагоги в роботі з батьками (налагодження стосунків із конфліктними, неблагополучними сім'ями; в об'єктивному оцінюванні виховних можливостей сім'ї; небажання батьків займатися вихованням дітей, вказуючи на недостатній освітній, культурний, психолого-педагогічний рівень батьків дітей дошкільного віку; такий рівень педагогічної культури батьків, який не задовольняє сучасних потреб дітей; недооцінка батьками професійної компетентності вихователів та інші).

Традиційна підготовка майбутніх педагогів до роботи з батьками потребує удосконалення, оскільки сповна не відповідає запитам суспільства щодо вирішення педагогічних проблем сім'ї та дошкільного дитинства. Натомість базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, належне забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки [1]. У вищому навчальному закладі професійними знаннями студенти зазвичай оволодівають лише на рівні поодиноких, досить розрізнених відомостей про педагогічний процес взаємодії з батьками вихованців. Вони не завжди свідомо визначають механізми транспозиції засвоєних теоретичних знань у майбутню практичну діяльність. Отож, дослідження напрямів ефективного формування професійної підготовки до роботи з батьками дітей як невід'ємної складової загальної професійної готовності до педагогічної діяльності видається нам соціально необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Удосконалення підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками посідає чільне місце у працях видатних педагогів (А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського). Вагомими для нашого дослідження стали праці Т. Алексєєнко, О. Звєрєвої, О. Кононко, О. Савченко, Є. Сарапулової, І. Трубавіної та ін. Загальні питання підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах відображено у працях О. Абдуліної, П. Гусака, І. Зязюна, А. Капської, В. Кравця, Н. Лисенко, М. Машовець, Л. Пєхоти, В. Полішук, Л. Романишиної, В. Семиченко, В. Сластьоніна, В. Чайки, Г. Чобітька та ін. Просвітницько-консультативну роботу розглядаємо поза сімейною психотерапією і консультуванням з питань сім'ї та шлюбу (визнаючи їх необхідність та актуальність у педагогічній просвіті батьків) з урахуванням порад фахівців: педагога, логопеда, медиків, психолога та ін. На основі результатів аналізу законодавчої бази та психологічної, педагогічної й соціально-педагогічної літератури нами визначено просвітницько-консультативну діяльність як спосіб взаємодії, підтримки та впливу на батьків, спрямованого на підвищення якості сімейного виховання загалом [2].

У статті проаналізуємо основні шляхи удосконалення професійної підготовки студентів до просвітницько-консультативної взаємодії з батьками дітей дошкільного віку засобами педагогічної практики.

Результати дослідження. Розкриття змісту підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей дошкільного віку зумовлює характеристику низки аспектів, а саме: надання просвітницько-консультативних послуг кожній сім'ї; реалізація потреб дітей дошкільного віку; актуалізація потенціалу самодопомоги батьків у складній ситуації та цілеспрямований вплив на переконання й поведінку батьків задля досягнення мети сімейного виховання і розвитку вихованців.

Задля якіснішого удосконалення підготовки студентів до роботи з батьками дітей дошкільного віку з'ясували труднощі, які відчувають студенти у взаємодії з батьками під час педагогічної практики: відсутність вмінь спілкування з батьками, нестачу знань щодо організації форм роботи з батьками, методів впливу на батьків; недооцінка батьками важливості періоду дошкільного дитинства для формування майбутньої особистості та особистого прикладу як взірця для наслідування, надмірна самовпевненість батьків у правильності власних дій у взаєминах з дитиною.

Однією з причини труднощів у взаємодії батьків з педагогами є складне матеріальне становище як у ДНЗ, так і у сім'ях вихованців, оскільки виховання дітей дошкільного віку потребує перш за все відповідного матеріально-методичного та санітарно-гігієнічного забезпечення навчально-виховного процесу задля створення необхідного розвивального середовища. Це провокує пасивність батьків та відмову від взаємодії з педагогами, недооцінку їхньої компетентності; надмірну батьківську самовпевненість у власних виховних можливостях; емоційне перенавантаження педагога тощо.

Слухачам інституту післядипломної освіти, які за базовою освітою були вихователями дошкільних навчальних закладів і на даний час працювали з дітьми дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу, запропонували виконати творчу роботу: у підгрупах розробити просвітницько-консультативну модель (план) роботи з батьками дітей дошкільного віку; вказати, на яку з програм для ДНЗ вони опираються. Порівняльний аналіз результатів роботи у групах показав, що всі вони практично були ідентичні за освітніми завданнями, які полягали у необхідності підвищення педагогічної культури батьків вихованців. Проте помітно різнилися за завданнями просвітницько-консультативної роботи: допомога батькам у здобутті знань та вмінь стосовно виховання та розвитку дитини; розвиток культурного рівня батьків тощо. Ще істотнішими були відмінності у виборі консультативної тематики: «Навчаємо дітей самостійності», «Режим дня дитини дошкільного віку», «Роль спілкування з батьками у розвитку дитини», «Граємось разом», «Формуємо майбутню особистість» та ін. Колективне обговорення окремих планів показало, що кожен педагог намагався переконати інших у тому, що запропонований ним план є найпродуктивнішим. Було з'ясовано, що кожен з учасників дискусії керувався тими уявленнями про навчально-пізнавальні потреби батьків, які сформовані у нього в конкретній ситуації, тобто мав на увазі тих конкретних батьків та дітей, з якими працював. Істотні розходження були виявлені в організаційних формах, методах та прийомах проствітницько-консультативвної взаємодії. Наприклад, одні педагоги пропонували розпочинати тренінгове заняття міні-лекцією, інші – з аналізу педагогічних ситуацій, решта – з практичних завдань для батьків тощо.

Тому у професійній підготовці майбутніх педагогів вважаємо за необхідне зосередити увагу на наступних аспектах: формування в студентів умінь систематизувати, узагальнювати, збагачувати конструктивне мислення під час педагогічної практики. Це дає змогу демонструвати рівень підготовки безпосередньо у практичній діяльності, яка є своєрідною ланкою взаємозв'язку між теоретичною підготовкою студентів та змістом їхньої майбутньої професійної діяльності з дітьми і їх батьками. Мету педагогічної практики вбачаємо в створенні умов для набуття студентами достатнього обсягу професійних знань та вмінь, необхідних для роботи з батьками; допомозі студенту в усвідомленні чинників, що впливають на процес виховання дитини в сім'ї; формуванні навичок спостереження за дітьми, взаємодією батьків з дітьми; аналізу педагогічної діяльності; формуванню умінь осмислювати і використовувати передовий педагогічний досвід; сприянні входженню студента – майбутнього педагога – в професію: усвідомлення специфіки просвітницько-консультативної діяльності та власних мотивів майбутньої роботи з батьками дітей дошкільного віку.

З метою врахування особливостей роботи з батьками дітей дошкільного віку студентів

зорієнтовуємо на те, що доросла людина володіє відносно сформованими фізіологічними і психологічними функціями, емоційно-вольовою сферою, достатньо високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе самостійною, незалежною в матеріальному (чи навпаки), юридичному, моральному, психологічному відношеннях особистістю; володіє певним життєвим досвідом у побутовій, професійній та соціальній сферах. У навчальній діяльності дорослий, що навчається, опирається на свій життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід. Здебільшого він є підґрунтям у навчанні [3]. Аналогічною є думка й Л. Галіценої, яка вважає, що дорослі навчаються краще, якщо відчувають у цьому потребу, а матеріал пов'язаний з їхнім досвідом; ефективності навчання сприяє створення неформальної атмосфери та компетентність педагога [4, с. 5]; застосування активних методів роботи: дискусії з проблем виховання дітей, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, педагогічні ігри та домашні завдання батькам, які спрямовані на формування спостережливості, навичок спільної діяльності з дітьми, вироблення здатності до самоаналізу та критичного ставлення до особистої виховної діяльності в умовах сім'ї на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог-батьки.

Особливістю підготовки майбутніх вихователів до просвітницько-консультативної взаємодії з батьками дітей дошкільного віку є те, що спочатку студенти проходять педагогічну практику у групах дошкільного навчального закладу (ознайомлююча – IV семестр, навчальна – V семестр, виробнича – VI семестр), а пізніше продовжують вивчати нормативні навчальні дисципліни. Тому результативність підготовки багато в чому залежить від організації першої практики у групах раннього віку. Окрім того, навчально-виховний процес повинен бути забезпечений відповідними педагогічними підходами, містити компоненти підготовки, критерії та показники.

Під час проходження педагогічної практики в ДНЗ студенти другого курсу виконують низку завдань. Наводимо окремі з них: аналіз наочно-письмових форм роботи з батьками: батьківські куточки, тематичні стенди, ширми, дошки оголошень, планшети, інформаційні листки, тематичні виставки, скриньки пропозицій, індивідуальні зошити, родинні газети, педагогічна бібліотека, виставки дитячих робіт; спостерігають за розвитком дітей: самообслуговування, пізнавальний розвиток, розвиток мовлення, сенсорний розвиток, загальні рухові навички. Результати спостережень студенти опрацьовують на лабораторно-практичних заняттях з курсу «Дошкільна педагогіка».

На ІІІ курсі під час навчальної практики (5 семестр) у групах раннього віку студенти виконують завдання щодо просвітницько-консультативної діяльності з батьками вихованців: ознайомлення з плануванням роботи вихователя з батьками дітей; спостереження й аналіз різних форм роботи педагога з батьками, фіксування результатів у щоденниках педагогічної практики; вивчення літератури щодо роботи з батьками задля організації індивідуальних, групових і колективних форм роботи з батьками, оформлення куточків, виставок літератури з різних проблем виховання та розвитку дітей раннього віку; застосування набутих знань та умінь щодо організації навчально-виховної роботи з дітьми у безпосередній взаємодії з їхніми сім'ями.

Під час виробничої практики (6 семестр) майбутні педагоги вступають у безпосередню взаємодію з дітьми дошкільного віку, опитують батьків і складають паспорт сім'ї, користуючись методами вивчення документації (медична картка дитини), методикою вивчення сім'ї за певною програмою; здійснюють фотографічний аналіз однієї з колективних (групових) форм роботи вихователя дошкільного закладу з батьками вихованців:

а) форма роботи;

б) тема батьківських зборів (консультації) тощо;

в) актуальність теми; чинники визначення вибору даної теми; чи вдалось зацікавити батьків темою; чи була вона актуальною (аргументуйте); чи сприяло це підвищенню педагогічної культури батьків;

г) відвідуваність мамами, татами;

д) особливості організації і проведення роботи: структура; тривалість; продуманість кандидатур для виступів; підсумок; яку подальшу роботу з батьками спланова?

е) особистий внесок (допомога) студента у проведенні батьківських зборів (консультування); спостерігають за взаємодією педагогів з батьками дітей раннього та дошкільного віку; укладають перелік ускладнень, які виникають у батьків при взаємодії з дітьми; роблять хронометраж спостереження за дитиною.

Після повернення з практики студенти виконують вправи «Труднощі батьків у взаємодії з дітьми дошкільного віку» та «Труднощі педагогів у роботі з батьками». У процесі такої діяльності забезпечується засвоєння знань та умінь студентів щодо роботи з батьками вихованців та посилюється ініціатива студентів, що сприяє формуванню відповідних вмінь та навичок. Удосконаленню якості підготовки студентів до роботи з батьками сприяє залучення до участі у фестивалі «Усвідомлене батьківство», участь у всеукраїнських конференціях, залучення до просвітницько-консультативної роботи при ЦССДМ.

У такий спосіб забезпечуємо контроль якості навчально-пізнавальної діяльності з подальшим корегуючим впливом та реалізовуємо зацікавлену участь кожного студента до переходу від навчання до професійної просвітницько-консультативної діяльності. Контрольна діяльність в нашому експерименті має на меті науково-педагогічну рефлексію та оперативну допомогу студентам, спрямовану на їхню підтримку і досягнення успіху. Оцінювання базуємо на «позитивному» принципі, який зорієнтовано на рівень досягнень майбутнього вихователя, а не на ступінь його невдач. Тому нами обрано попередній контроль (діагностика початкового стану готовності студентів; поточний контроль (відстеження динаміки підготовки студентів, з'ясування недоліків та їх оперативне усунення);

підсумковий контроль (загальна оцінка якості підготовленості студентів до професійної діяльності з батьками дітей дошкільного віку).

Визначений зміст підготовки майбутніх педагогів до просвітницько-консультативної взаємодії засобами педагогічної практики містить такі основні компоненти: *мотиваційно-особистісний* (соціальні, навчально-пізнавальні та професійні мотиви, що спонукають до засвоєння відповідних знань та набуття умінь просвітницько-консультативної роботи, формування особистісно-професійних якостей), *ціннісно-орієнтаційний* (сформовані необхідні професійно-особистісні якості, що забезпечують якість професійної діяльності); *інтелектуально-змістовий* (необхідні знання з нормативних навчальних дисциплін щодо роботи з дітьми та їхніми батьками); *організаційно-діяльнісний* (сформованість у студентів відповідних умінь щодо просвітницько-консультативної роботи).

Моделювання означеної підготовки майбутнього фахівця передбачає дотримання низки принципів, які регулюють основні компоненти підготовки, визначають зміст навчання студентів, форми, методи та прийоми. До них належать:

– принцип системності – загальнодидактичний принцип, що потребує досягнення єдності навчально-виховного процесу, інтегрування змісту нормативних навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку;

– принцип мотиваційного забезпечення навчально-виховного процесу, який передбачає внутрішнє спонукання особистості до навчально-пізнавальної діяльності. Створення позитивної мотивації щодо актуальних проблем сім'ї, яка виховує дитину дошкільного віку, передбачає формування у студентів бажання працювати з батьками, спонукати батьків до набуття знань, формування у них умінь та навичок грамотного спілкування та догляду за дитиною, здатності розуміти й цінувати унікальність періоду дошкільного дитинства, усвідомлювати сутність особистого впливу щодо розвитку майбутньої особистості;

– принцип емоційно-ціннісної орієнтації, що передбачає формування системи цінностей, ідеалів, досвіду ціннісного ставлення до об'єктів і засобів педагогічної діяльності;

– принцип цілепокладання, що передбачає організацію навчально-виховного процесу ВНЗ з урахуванням особистісних навчальних цілей студента. Зокрема, увагу студентів зосереджували на меті просвітницько-консультативної діяльності, у якій ціль асоціюється з уявленнями про очікувані кінцеві результати цього процесу. Визначення педагогічної цілі є не що інше, як вироблення уявлення про ті зміни в особистості батьків у процесі набуття ними знань та умінь, яких прагне домогтися педагог своїм безпосереднім керівництвом, щоб на належному рівні спроектувати педагогічну діяльність. Наприклад, визначити ціль просвітницько-консультативної діяльності – це означає з'ясувати, якими знаннями, уміннями та навичками повинен оволодіти батько (мати), яких особистісних якостей набути;

– принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що вимагає організації навчально-виховного процесу в якому його учасники (викладачі, студенти) виступають рівноправними партнерами (суб'єктами) у спілкуванні, враховують точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отож, належну роль відводимо організації навчально-виховного процесу, в якому студент виступав би в позиції суб'єкта, що усвідомлює цінність просвітницько-консультативного досвіду та його професійно-компетентної реалізації в практиці. Включення майбутнього педагога в начально-виховну діяльність супроводжується співвідношенням індивідуальних можливостей, здібностей з вимогами змісту і умов самої діяльності (навчальної і майбутньої професійної) з погляду успішного її виконання. Забезпечення характеру суб'єкт-суб'єктних відносин вбачаємо у створенні умов для реалізації потенційних можливостей студента, у допомозі в його становленні як активного співучасника педагогічного процесу формування творчої індивідуальності майбутнього педагога, його особистісного розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Актуальними напрямами її подальшого дослідження вважаємо підготовку майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей з обмеженими функціональними можливостями та учнями-випускниками шкіл-інтернатів; підготовку до роботи з батьками за кордоном.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. акад. Пед. наук України ; [наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол. : А. М. Богуш, Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч та ін.].– К.: Освіта, 2012. – 26 с.

2. Борин Г. В. Просвітницько-консультативна підтримка батьків дітей раннього віку : навчально-методичний посібник для студентів / Г. В. Борин. – Івано-Франківськ : Лілея „НВ", 2011. – 136 с.

3.Змеёв С. И. Андрагогика: основы и теории обучения взрослых / С. И. Змеёв. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.

4. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

В статье проанализированы направления профессиональной подготовки студентов к работе с родителями детей как неотъемлемой составляющей общей профессиональной готовности к педагогической деятельности. В частности рассмотрены отдельные аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов

к работе с родителями детей дошкольного возраста средствами педагогической практики. Для качественного совершенствования подготовки студентов выяснено трудности, которые испытывают будущие педагоги во взаимодействии с родителями во время педагогической практики: отсутствие умений общения с родителями, недостаток знаний по организации форм работы с родителями, методов воздействия на родителей; недооценка родителями важности периода дошкольного детства для формирования будущей личности и личного примера как образца для подражания, чрезмерная самоуверенность родителей в правильности собственных действий во взаимоотношениях с ребенком. Проанализированы причины трудностей во взаимодействии родителей с педагогами, которые заключаются в сложном материальном положении как в ДОУ, так и в семьях воспитанников. Обозначенное содержание подготовки будущих педагогов к просветительско-консультативной взаимодействия средствами педагогической практики содержит следующие основные компоненты: мотивационно-личностный, ценностно-ориентационный, интеллектуально-содержательный, организационно-деятельностный. Основное внимание актуализированы на анализе и обосновании концептуальных положений просветительско-консультативного взаимодействия с семьями воспитанников в профессиональной подготовке будущих педагогов. Обоснованы принципы организации учебно-воспитательного процесса, в котором студент выступал бы в позиции субъекта, который осознает ценность просветительско-консультативного опыта и его профессионально-компетентной реализации в практике.

Ключевые слова: *подготовка педагогов, просветительско-консультативное взаимодействие, педагогическая практика, родители детей дошкольного возраста, принципы подготовки.*

The article analyzes the areas of training students to work with parents of children as an integral component of the overall professional readiness to pedagogical activity. In particular the paper considers certain aspects of training future teachers to work with parents of preschool children through pedagogical practice. For qualitative improvements in the training of students the following difficulties of the future teachers in cooperation with parents during teaching practice have been found: the lack of skills of communication with parents, lack of knowledge on the organization forms of work with parents, methods of influence on parents; parents underestimate the importance of the preschool period of childhood for the formation of future personality and personal example as a role model, overconfidence parents in the correctness of their own actions in the relationship with the child. The causes of these difficulties have been analyzed, mainly in the interaction of parents with teachers who are in a difficult financial situation as in DOE, and the families of the pupils. The content of training of future teachers for educational and consultative interaction has been marked by means of the pedagogical practices contains the following main components: motivational and personal, value-orientation, intellectual-content, activity. The main attention is actualized on the analysis and justification of conceptual provisions of an educational and consultative interaction with families of students in the professional training of future teachers. Principles of organization of educational process, in which the student would be in the position of the subject who recognizes the value of educational consulting experience and his or her professional and competent implementation in practice.

Key words: *teacher training, educational consulting engagement, teaching practice, parents of children of preschool age, the principles of training.*

УДК 377.21

Ворожбіт-Горбатюк Вікторія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
Попович Оксана Михайлівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено матеріали про компоненти готовності майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку як систему конструктивного навчання, що забезпечує цілу координацію інноваційних навчальних процесів; потік інформації, який поступив до людини перетворюється у знання тільки у процесі конструктивної діяльності. Авторами розкрито компоненти готовності майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку: мотиваційний, мобілізаційний, змістовий, практичний, емоційний. Зазначено, що системоутворюючим компонентом готовності майбутніх вихователів до означеної професійної діяльності є мотиваційний, тому що саме від мотивів залежить особистісний сенс діяльності. Прагнення до поліпшення результатів, незадоволення від досягнутого,

наполегливість у досягненні власної мети є якостями особистості, що значною мірою впливають на професійну роботу майбутніх вихователів. Також показано модель побудови конструктивного освітнього середовища. Перспективи подальшої розробки проблеми визначено в аналізі методичних аспектів відповідної підготовки майбутніх вихователів.

Ключові слова: *майбутній вихователь, конструктивна діяльність, професійна освіта, педагог, дитина.*

Постановка проблеми. Підготовка вихователів, наділених творчими вміннями та мисленням, здатністю діагностувати педагогічні явища, відбирати та перетворювати інформацію, інакше кажучи — фахівців, чутливих до будь-яких педагогічних нововведень, має повною мірою задовольнити сучасні вимоги вітчизняних освітніх закладів та суспільства. Як відомо, сучасна освіта є динамічною конструктивною системою, в якій змінюється склад учасників педагогічного процесу, корегуються стосунки, створюються нові способи, методи, форми педагогічної взаємодії, конструюються нові зв'язки людини з довкіллям (природним і соціальним середовищами).

Стратегічним завданням сучасних закладів вищої педагогічної освіти є створення умов для реалізації та самореалізації особистості в інформаційно насиченому середовищі. Це вимагає переходу від декларативної до практично зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток особистісних ресурсів дітей, їхніх потреб, інтересів, нахилів і здібностей. Необхідність розвитку людини, здатної до конструктивної діяльності, є актуальною і в особистісному аспекті. Така людина здатна до ефективної соціальної та психологічної адаптації до реалій соціального буття, його перетворення або зміни себе, поведінки під впливом об'єктивних умов розвитку культури, науки, технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній науці накопичено значний масив досліджень, присвячених проблемі підготовки вчителя, вихователя (О. Абдулліна, О. Безпалько, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.). Значний інтерес становлять дослідження особливостей структури особистості і діяльності вчителя, удосконалення його психолого-педагогічної підготовки та формування педагогічної майстерності (Н. Гузій, В, Гриньова, В. Кан-Калик, А. Маркова та ін.).

Аспекти педагогічної діяльності у сучасних умовах впровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес досліджують Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Машбиць, О. Христіанінов, С. Яшанов та ін. У контексті дослідження особливу увагу привертають дисертаційні роботи останніх років (В. Бенера, О. Кучерявий, Т. Танько та ін.), в яких під різним кутом зору досліджується проблема підготовки вихователя до продуктивної організації педагогічного процесу у дошкільному навчальному закладі.

Мета статті - конкретизація компонентів готовності майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Результати досліджень. Системоутворюючим компонентом готовності майбутніх вихователів до означеної професійної діяльності є мотиваційний, тому що саме від мотивів залежить особистісний сенс діяльності. Прагнення до поліпшення результатів, незадоволення від досягнутого, наполегливість у досягненні власної мети є якостями особистості, що великою мірою впливають на професійну роботу майбутніх вихователів.

Проведене дослідження засвідчило про наявність тісного зв'язку між рівнем мотивації досягнення та успішністю професійної педагогічної діяльності: майбутні вихователі з високим рівнем мотивації зазвичай шукають ситуації досягнення, упевнені в успішності своєї діяльності, прагнуть обговорення особистого успіху, готові взяти на себе відповідальність, рішучі в педагогічних ситуаціях, виявляють наполегливість щодо досягнення мети, отримують задоволення від вирішення педагогічних завдань.

Мотиваційний компонент готовності визначає ставлення вчителя до навчальної діяльності школярів: усвідомлення значення проблеми та особисту пізнавальну спрямованість, яка є компонентом професійної усталеності майбутнього вихователя. Така пізнавальна спрямованість має великий вплив на дітей. Вони бачать у вчителі ерудовану, високоосвічену людину, що викликає в них повагу, відчувають потребу та знаходять необхідні форми спілкування зі старшою за віком людиною. Вихователям таке тісне спілкування з дітьми допомагає краще розуміти спонукальні мотиви дій та вчинків вихованців. Подібна інформація лежить в основі індивідуального підходу, що дає можливість виявляти, спрямувати та розвивати інтереси й здібності дітей дошкільного віку у визначеному напрямку.

Мобілізаційний компонент відображає вміння вихователя залучати дошкільників до пізнавальної діяльності. Для цього компонента характерна ініціативність вихователя — його вміння актуалізувати знання дітей, збуджувати їхні бажання пошуку нової інформації. Необхідним елементом є компетентність вихователя у прийнятті рішень стосовно швидкого включення дітей у конструктивну діяльність. Тут необхідно знати та враховувати вікові особливості дітей, а також швидкість педагогічної реакції вихователя. Основою цієї швидкості, як визначає З. Курлянд, є рухливість нервової системи. Студенти з недостатньо рухливою нервовою системою зазнають труднощів у швидкому та оригінальному розв'язанні завдань, а отже, й не володіють достатньою швидкістю реакції на поведінку дітей і цілої групи. Ці властивості нервової системи визначаються природними задатками та тим, як проходить їх розвиток у процесі цілеспрямованого впливу під час навчання майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

Змістовий компонент відображає обсяг та глибину знань майбутніх вихователів щодо виявлення провідних чинників виховного процесу, які найбільше

впливають на склад знань, що формуються в дітей, постійне накопичення інформації про результативність роботи, щодо розвитку мотивації дошкільників.

Плідними методами формування педагогічних умінь у студентів є педагогічна практика, лабораторні та семінарські заняття з педагогіки, психології, методики викладання предмета за спеціальністю, завдяки яким підвищується кваліфікація та відбувається розвиток професійної усталеності майбутніх вихователів. Також до змістового компонента входить комунікативний елемент, ознаками якого є знання про характер взаємовідносин під час спілкування майбутніх вихователів з вихованцями у процесі організації та управління їхньою конструктивною діяльністю.

Практичний компонент готовності до організації конструктивної діяльності: вольовий, організаційний, конструктивний, дидактичний, розвивальний елементи. У майбутніх вихователів є певна невідповідність між знаннями та вміннями, оскільки вони не завжди можуть і вміють застосовувати набуті теоретичні знання на практиці. Водночас готовність до означеної професійної діяльності так само, як і професійна усталеність майбутніх вихователів, передбачає вміння широко та різноманітно застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності.

Ефективність професійної діяльності майбутніх вихователів можлива лише тоді, коли всі його думки, почуття, емоції спрямовані на досягнення поставлених цілей, виконання навчальних та виховних завдань. Така спрямованість не створюється сама собою, а досягається шляхом свідомого регулювання, управління власними думками, почуттями, тобто супроводжується певними вольовими зусиллями.

Наявність вольових якостей розкривається у здатності майбутніх вихователів швидко підвищувати свою активність, енергійність, зберігати оптимальну організацію психічних функцій під час виникнення непередбачених ситуацій та наростаючої втоми, що зазвичай виникає під впливом різноманітних чинників. Без вольового зусилля неможливо тривалий час зберігати розподілення уваги, працювати у тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності, зокрема спрямованої на розвиток конструктивних навичок дітей.

Варто зазначити, що професійна спрямованість і воля утворюють взаємопов'язану функціональну систему, в якій воля забезпечує усталеність професійних намірів. Для успішної професійної діяльності майбутнім вихователям необхідно свідомо управляти власними процесами, які мають бути спрямовані на вдосконалення тих чи інших дій, тих чи інших психічних станів, завдяки яким діяльність проходить успішно (за З. Курлянд).

Емоційний компонент готовності майбутніх вихователів виявляється в емоційній сфері особистості та зумовлений переживаннями, які відображають потреби та активізують або гальмують діяльність. Упевненість у собі базується на здатності розуміти дітей, умінні проникати у їхню психологію, а також на усвідомленні правильності своїх дій та вчинків. Ця впевненість тісно пов'язана із самооцінкою особистості, що формується під впливом оцінок оточення та результатів власної діяльності. Невпевненість практиканта або молодого вихователя виявляється в надмірній тривожності, хвилюванні та невпевненості в діях. Їм важко налагоджувати контакт з дітьми, реалізовувати свої можливості. Такий елемент готовності, як емоційна саморегуляція — уміння довільно управляти особистою інтелектуальною діяльністю, цілеспрямовано будувати процес самонавчання – полягає в системі розумових дій, спрямованих на активізацію гальмування або стабілізацію емоційних процесів. Прийоми регуляції емоційних станів покликані допомагати майбутнім вихователям управляти особистим настроєм, впливати на нього. Стабільність емоційного збудження в поєднанні зі свідомим управлінням емоційним станом — важлива умова збереження професійної усталеності та фізичної працездатності під час організації та проведення педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток конструктивних здібностей дітей дошкільного віку.

Слід вказати на те, що процеси саморегуляції і в самоорганізації тісно пов’язані з усвідомленим придбанням компетентностей через організацію конструктивного освітнього середовища. Побудова конструктивного освітнього середовища відбувається в рамках системи конструктивного навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Система конструктивного навчання складається із двох підсистем: системи конструктивного самонавчання й системи інтерактивного навчання в рамках традиційних і інноваційних форм навчання. Конструктивне навчання – це особлива інтеграція різних підходів до навчання, спрямована на розвиток і формування конструктивної особистості. Конструктивна особистість – творча особистість, що має сформовані основи конструктивності (самомотивація; конструктивні навички; конструктивне мислення). Конструктивне мислення – це мислення спрямоване на розв'язок конкретної проблеми й визначення параметрів стійкості її розв'язку. Воно не може бути позбавлене творчості й інтуїції.

В організації підготовки майбутніх вихователів варто брати до уваги той факт, що розвиток основ конструктивності залежить від конкретного поля проблеми (знання законів; властивостей і способів роботи з різними матеріалами поля; уміння вирішувати різноманітні технологічні завдання; користуватися різними засобами поля проблеми; створювати й досліджувати моделі; визначати її властивості, ураховувати параметри, закономірності й закони поля проблеми й т.п.), і компетентностей, що породжуються цим полем. Конструктивне мислення проявляється в придбаній компетентності вирішувати теоретичні й практичні завдання. Людей з розвиненим конструктивним мисленням здатний уживати

конкретні конструктивні дії, розраховані або змінити ситуацію потрібним чином, щоб розв'язати проблему, що виникла, або в наявній ситуації знайти позитивне застосування для нейтралізації проблеми. Тобто конструктивне мислення проявляється в інтеграції компетентностей і здатностей: ставити мету; моделювати виконуючу програму; виконувати керуючу програму; оцінювати результати [2].

Впровадження конструктивного освітнього середовища в навчальний процес було успішно реалізоване в Мукачівському державному університеті викладачами кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, покажемо модель побудови конструктивного освітнього середовища.

Сама структура конструктивного освітнього середовища складається з інтеграції й синхронної роботи відділів конструктивного самонавчання, презентації, методичного, науково-дослідних гуртків.

Відділ конструктивного освітнього середовища – це насамперед навчальні аудиторії, які обладнані інтерактивною дошкою, комп'ютерами, стендами, стелажами, мультимедійною апаратурою, телевізором. Такий кабінет призначений не тільки для аудиторних занять, але й виконує функції, відповідні до своєї концепції, надаючи студентам і викладачам можливості для співтворчості, саморозвитку, самодіагностики й безперервної відкритої самоосвіти.

Відділ конструктивного самонавчання обладнаний комп'ютерами, які забезпечують усім учасникам конструктивного освітнього середовища факультету (студентам, викладачам) доступ до мережі Інтернету, модулів (накопичувальних папок), віртуальних кабінетів педагогічної практики.

Відділ віртуального самонавчання студентів складається з дев'яти зон. Кожна зона має свої функції й призначення. Реалізація функцій сприяє індивідуальному придбанню педагогічних компетенцій професійної конструктивної діяльності. Розглянемо зміст зон кабінету. Мережна кімната – це мережа Інтернет, внутрішня й районна (регіональна освітня) мережа, основне призначення якої полягає в організації роботи з науково-методичними джерелами, доступ до навчальних матеріалів поза навчальним закладом (під час педагогічної практики, у випадку, коли немає можливості відвідувати аудиторні заняття з поважних причин). Функції спрямовані на придбання конструктивних навичок роботи з інформацією: пошук інформації, її обробка.

Основні напрямки організації самонавчання майбутніх вихователів: випереджальне самонавчання; корекція знань, умінь, навичок; відновлення «прогалин» у знаннях; інтерактивне навчання; дистанційне навчання; індивідуалізоване навчання. Функції самонавчання спрямовані на придбання конструктивних навичок з наступних компетенцій: робота з тестами; робота із тренінговими електронними продуктами; робота з навчальними програмними засобами; робота з електронними навчальними посібниками.

Відділ оцінки потенційних можливостей функціонально передбачає динамічну оцінку знань, умінь, навичок майбутніх вихователів, яка складається з оцінки потенційних можливостей студента й оцінки результату його навчально-пізнавальної діяльності. Тому функції відділу спрямовані на придбання майбутніми вихователями конструктивних навичок самоперевірки знань, умінь, навичок за допомогою тестового контролю (поточного, тематичного, поетапного, підсумкового, внутрішнього та ін.).

Комунікаційний відділ передбачає створення умов для придбання майбутніми вихователями ділових компетенцій через перегляд (прослуховування) відео-, DVD, мультимедіа- (аудіо-) матеріалів з наступним обговоренням у мікрогрупі; використання електронної пошти, участь (дистанційно) у конференціях; вирішення педагогічних ситуацій. Таким чином відділ комунікації забезпечує формування конструктивних навичок у пошуку інформації й вирішенні проблем через консультування, структурування інформації.

Відділ професійної конструктивної творчості призначений для первинного використання отриманих особистісних і професійних компетенцій, конструктивних знань, умінь і навичок на практиці в реальній педагогічній ситуації.

Студентові пропонується активна участь у побудові й конструюванні навчального процесу вищого навчального закладу і дошкільного освітнього закладу у формі моделювання й конструювання навчальних і дидактичних матеріалів; моделювання й конструювання презентаційного матеріалу; створення навчальних відеоматеріалів; розробка дидактичних засобів та ін.

Основне призначення віртуального кабінету презентації – знайомство із творчістю однокурсників, викладачів, вихователів, із творчістю іншого факультету; поширення свого досвіду; упровадження результатів розробки курсових і дипломних досліджень; обмін думками; знайомство із ходом і результатами проведених констатувальних експериментів, результатами анкетування тощо. Функціональне призначення цього відділу полягає у створенні умов для придбання конструктивних навичок наступних компетенцій: презентація створених дидактичних матеріалів; проведення віртуальних майстер-класів; проведення віртуальних кейс-класів; проведення віртуальних тематичних зустрічей із цікавими людьми; віртуальних дискурсів; роботи круглих столів.

Для орієнтації в середовищі віртуальної самоосвіти можна обладнати кімнату оголошень, де можуть бути представлені депозитарії електронних навчальних посібників; інформація про гранти, конкурси, конференції, олімпіади, творчі зустрічі тощо. Заняття з психологічного розвантаження сприяє придбанню комунікативних компетенцій: виходу з конфлікту; виходу з депресії; розвитку інтуїції; розвитку пам'яті та інше. Організація самоаналізу сприяє дослідженню майбутніми вихователями своїх

потенційних можливостей з метою побудови дерева навчальних, освітніх і особистих цілей. За допомогою віртуального тестування можна визначити тип вищої нервової діяльності; стадію професійного вигоряння та інше.

Організація навчальної діяльності через кабінет тестування конструктивно визначить систему самонавчання студента, створить умови для самоосвіти, самореалізації й самовираження в процесі самого навчання. Конструктивне самонавчання надає студентам факультету наступні можливості: предметне самонавчання, індивідуалізоване навчання (самостійне навчання по програмі й вимогам згідно із затвердженим індивідуальним навчальним планом; інтерактивне навчання (участь у лекційних, практичних заняттях із застосуванням ІКТ і рейтингової системи оцінки (РСО) на умовах викладача); дистанційне навчання (доступ до мережного диска факультету через Інтернет (e-mail, сайт навчального закладу і модератора); навчання в мікрогрупах (вільна форма навчання в добровільно створеній мікрогрупі студентів, згідно із програмою й вимогами, затвердженими на рівні профільних кафедр; навчання екстерном згідно з Положенням про екстернат, акмеологічне навчання (формування «Я-Концепції» студента за допомогою наданої можливості виставити своє portfolio); участь у конкурсах, виставках, олімпіадах, традиційне навчання, подолання й попередження прогалин у знаннях; випереджальне самонавчання дисципліни; відпрацьовування пропусків з метою підготовки до сприйняття наступного заняття (лекції або практичного заняття); підготовка до контролю знань, умінь і навичок з дисципліни; організація самостійної і науково-дослідної роботи студентів.

Варто зазначити, що конструктивний самоконтроль знань, умінь і навичок можливо здійснити за допомогою рейтингової системи; тестування; навчальних програм; участі в олімпіадах; участі в конференціях; участі в конкурсах; порівняння свого portfolio з іншим; самовивчення або самодіагностика за допомогою методів самотестування; аналогії; порівняння з нормами-зразками; самокорекція (психологічна самодопомога) за допомогою читання консультативного матеріалу; анонімного форуму (питання-постановка проблеми, відповідь-порад); самооцінка особистих потенційних можливостей і готовності до професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, система конструктивного навчання забезпечує цілу координацію інноваційних навчальних процесів; потік інформації, який отримала людина, перетворюється у знання тільки у процесі конструктивної діяльності. У статті розкрито компоненти готовності майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку: мотиваційний, мобілізаційний, змістовий, практичний, емоційний. Також показано модель побудови конструктивного освітнього середовища.

Перспективи подальшої розробки проблеми вбачаємо в аналізі методичних аспектів відповідної підготовки майбутніх вихователів.

Список використаних джерел

1. Корець М. С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі «Технологія» : монографія / М. С. Корець. – К. : НПУ. – 2002. – 257 с.

2. Теорія і методика професійної освіти : навчальний посібник / З. Н. Курлянд, І. О. Бартєнєва, І. М. Богданова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 392 с.

3. Поддьяков Н. Н. Конструирование Сенсорное воспитание в детском саду / Н. Н. Поддьяков ; под ред. Н. Н. Подцьякова, В. Н. Аванесовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – С. 77-98.

4. Покроєва Л. Д. Основні тенденції та суперечності розвитку дошкільної освіти в Україні / Л. Д. Покроєва // Сучасні проблеми професійної фахівців : методичний аспект : збірник наукових праць. – К. : Науковий світ, 2001. – С. 147-153.

5. Христіанінов О. М. Концептуальні підходи до створення і застосування комп'ютерних презентацій навчального призначення / О. М. Христіанінов // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 2. – С. 59-69.

В статье представлены материалы о компонентах готовности будущих воспитателей к организации конструктивной деятельности детей дошкольного возраста система конструктивной учебы обеспечивает целую координацию инновационных учебных процессов; поток информации, который поступил к человеку превращается в знание только в процессе конструктивной деятельности. В статье раскрыты компоненты готовности будущих воспитателей к организации конструктивной деятельности детей дошкольного возраста: мотивационный, мобилизационный, смысловой, практический, эмоциональный. Отмечено, что системоутворюючим компонентом готовности будущих воспитателей к отмеченной профессиональной деятельности мотивационный, потому что именно от мотивов зависит личностный смысл деятельности. Стремление к улучшению результатов, недовольство достигнутым, настойчивость в достижении собственной цели является качествами личности, которые в большой мере влияют на профессиональную работу будущих воспитателей. Также показана модель построения конструктивной образовательной среды. Перспективы последующей разработки проблемы определенно в анализе методических аспектов соответствующей подготовки будущих воспитателей.

Ключевые слова: *будущий воспитатель, конструктивная деятельность, профессиональное образование, педагог, ребенок.*

The materials on components of future educators for constructive organization of preschool children have been presented in the article; constructive learning system provides a coordinating innovative educational processes; information flow, which entered the human mind turns into knowledge only in the constructive activities. The components of future teachers' readiness to the organization of constructive activity of preschool children have been defined by the authors, mainly: motivational, mobilization, semantic, practical, and emotional. It has been indicated that backbone component of future teachers to the mentioned professional activity is motivation, because it depends on the motive of personal meaning. Aspiring to the improvement of results, dissatisfaction attained, a persistence in the achievement of one's own aim are those personal features that largely affect the professional work of future educators. The model of construction of structural educational environment has been shown. Prospects for further development of problems have been identified in the analysis of methodological aspects of relevant training of future educators.

Key words: *future educator, constructive activities, vocational education, teacher, child.*

УДК 378.011.3-051-027.561

Жданова-Неділько Олена Григорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОДУКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті окреслюються проблеми професійної підготовки вчителя, що постають у сучасному українському виші. Розглядаються характеристики академічної групи як основи формування сприятливого навчального мікросередовища при вивченні педагогічних дисциплін, аналізуються його компоненти, з'ясовуються шляхи їхньої корекції у спільній навчальній діяльності. Висвітлюються форми та методи організації навчальної взаємодії, спрямовані на оптимізацію комунікативних умінь та навичок майбутніх суб'єктів професійної діяльності, наводяться дослідницькі дані щодо їхньої ефективності.

Ключові слова: *майбутній вчитель, студент, академічна група, викладач, професійна підготовка, професійна взаємодія, навчальна взаємодія*

Постановка проблеми. Перехід вищої освіти від жорсткої орієнтації на певну спеціальність до системи більш довільного і варіативного вибору поставив педагогічний виш перед необхідністю працювати зі студентами, які не пройшли належного відбору як майбутні суб'єкти педагогічної діяльності. Вибірковий аналіз інформації, наданої електронною системою «Конкурс» (2014) щодо окремих абітурієнтів ПНПУ імені В.Г. Короленка, показав досить значне розмаїття спеціальностей, на які більшість із них подавали документи для вступу. При можливості подати водночас до 15 заяв спостерігалося чимало нелогічних поєднань, коли одна молода людина бачила своє майбутнє у досить різних професійних сферах (а ймовірно, чітко не бачила в жодній). Чимало школярів, вочевидь, налаштовувалися не на професію, а на навчальні дисципліни, які мали шанс скласти краще і відповідно до результатів з яких обирався виш для вступу. На жаль, педагогічна вища школа сьогодні для багатьох студентів обирається за залишковим принципом, і це значно ускладнює її завдання щодо їх якісної професійної підготовки. Маючи майже тридцятирічний стаж викладання курсу «Основи педагогічної майстерності», можемо констатувати, що, порівняно з 80-90 роками минулого століття, коли більшість абітурієнтів педагогічного вищого закладу були налаштовані на майбутню роботу в школі, – сприйняття як теоретичних, так і прикладних аспектів педагогічних дисциплін, активність під час навчальних практик нині залишають бажати кращого. Загострюється суперечність між індивідуально-творчим характером педагогічної праці та стандартизацією підготовки до неї, яка сьогодні все далі відходить від живої взаємодії з викладачем, методистом і врешті навіть зі студентською групою як навчальним мікросередовищем. Такий стан речей не можна вважати повністю прийнятним, оскільки характер педагогічної діяльності диктує необхідність розширеної комунікативної підготовки, здійснення якої поза активним спілкуванням вважаємо досить проблемним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналогічних поглядів дотримуються автори сучасних досліджень у галузі професійної підготовки педагога (М. Артюшина, Ю. Будас, Н. Волкова, М. Воровка, І. Гапійчук, О. Грейліх, С. Дмитрієва, О. Зарічна, С. Коломійченко, Г. Микитюк, Р. Серьожнікова, І. Тимченко, О. Швед, І. Шитова та ін.). Спираючись на ідеї відомих психологів та педагогів Б. Ананьєва, О. Бодальова, І. Зязюна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Б. Ломова, А. Макаренка, В. Кан-Калика, В.Сухомлинського, К. Ушинського та розвиваючи їх в умовах сучасної вищої освіти, науковці розглядають період навчання у виші з позицій діяльнісного,

акмеологічного, особистісного підходів, підкреслюючи його особистісно-формувальні аспекти загалом і комунікативно-формувальні – зокрема. Водночас викликає тривогу погіршення вихідних характеристик майбутніх педагогів, що проявляється в подовженні періоду первинної адаптації в освітньому середовищі вишу, зорієнтованості переважно на вивчення спеціальних дисциплін, пріоритетності особистісних цінностей над професійними тощо. Особистість сучасного студента педагогічного університету потребує свого детального соціологічного та психолого-педагогічного дослідження. Не досить вивченими вважаються такі важливі процеси, як відзначені науковцями «перебіг у студентства кризи ідентичності, особливості процесу формування адекватного образу майбутньої професії та уявлень про цілі, завдання та труднощі професійної діяльності; динаміка змін особистості в різних курсах навчання; співвідношення особистісного та професійного розвитку в ході. Щодо останнього, слід додати також навчання у вищому навчальному закладі узгодження внутрішньої і зовнішньої мотивації навчальної діяльності, яка необхідна для продуктивності цього процесу, дозволяє сконцентрувати зусилля студента на освоєнні основ педагогічної діяльності як на головному завданні періоду навчання. Відзначаючи в студентства частоту таких характеристик, як задоволення своїм соціальним статусом, прагнення до розширення неформальних контактів з однокурсниками, до ділового та особистісного самовираження в процесі навчання, ми визнаємо їхню потенційну позитивність, проте науково обґрунтованих технологій перетворення цього потенціалу на чинник ефективної навчальної діяльності з урахуванням значущих реалій сучасної вищої педагогічної освіти на сьогодні досить мало. Тому мета нашої статті полягає в дослідженні можливостей поліпшення умов комунікативної підготовки майбутнього учителя як суб'єкта педагогічної взаємодії засобами педагогічних дисциплін, які вивчаються у вищій школі, засобами технології, що базується на аксіологічному підході до професійної освіти.

Результати дослідження. Вочевидь, сьогодні однією з проблем педагогічної освіти слід вважати пошук сучасних шляхів до професійної соціалізації майбутнього вчителя, коли він «не тільки адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, а й завдяки своїй активності перетворює їх на власні цінності, орієнтації, установки». [4, с. 90]. Мається на увазі освоєння певної соціальної ролі, побудованої на вимогах суспільства до педагога як особистості, тобто актуалізація в нього потреби у взаємодії з іншими людьми в контексті професійних завдань та формування відповідних умінь і навичок. Навіть найобдарованіший педагог не може вважатися професіоналом, якщо він психологічно і комунікативно дистанціюється від інших суб'єктів своєї професійної реальності – учнів, колег, батьківської громадськості. Необхідною його характеристикою слід вважати відчуття своєї причетності до всього, що відбувається в середовищі навчання і виховання його підлеглих. Проте, як відзначав видатний майстер педагогічної справи А. Макаренко, характерна для активного суб'єкта педагогічного середовища «здатність відчувати, що знаходиться навколо тебе, ким ти оточений, ця здатність відчувати також все те, чого ти не бачиш, що робиться в інших кімнатах, відчувати тон життя, тон дня – це здатність орієнтуватися – вона виховується. І одним із способів подолання цих труднощів [3, с. 211] з дуже великими труднощами» при викладанні педагогічних дисциплін є створення сприятливого (професіоналізуючого) навчального середовища, в якому кожен студент відчув би себе частиною професійної спільноти, поєднаної загальними цілями і намірами, зорієнтованої на взаємодію і взаємопідтримку. Формально таким середовищем є академічна група. Фактично вона відповідає цим вимогам не завжди. Тому робота над вивченням певного навчального курсу повинна розглядатися викладачем саме як робота організаційно-педагогічна, така, що спрямована на інтеграцію зусиль студентів не лише заради досягнення ними особистих цілей, а й задля забезпечення умов, у яких кожен мав би оптимальні особистісно-розвивальні можливості, формувався як суб'єкт професійної комунікації. У сприятливому навчальному мікросередовищі академічної групи при вивченні педагогічної дисципліни нами виокремлено змістову, процесуальну, особистісну та ціннісно-мотиваційну складові. Змістова складова визначається місцем навчального курсу в системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя та конкретизується його навчальною і робочою програмою. Вона окреслює теоретичні та прикладні завдання дисципліни, визначає систему цілей, що реалізуються при її вивченні і випливають із професіограми педагога, його освітньо-кваліфікаційної характеристики. Для педагогічних дисциплін особливо акцентуємо комунікативні цілі, які окреслюють інструментарій професійного спілкування як одного з найвагоміших виявів професійної взаємодії. Процесуальна складова сприятливого навчального середовища відображає дидактичні аспекти освоєння курсу, вона базується на формах і методах навчання, здатних забезпечити високі результати з оптимальними часовими та психоемоційними затратами студента і викладача, який також не повинен бути надміру перевантажений, мати змогу зосередитися на якісному виконанні своїх функцій, зокрема, на здійсненні особистісного підходу до студентів, аналітичному осмисленні поточних результатів та творчому коригуванні проекту власних дій. Студенти мають відчувати своєрідну дидактичну гармонійність, що забезпечується водночас і складністю, і доступністю навчальних завдань. Надмірна простота навчання викликає ілюзію необов'язкового зусилля, повторення відомого й давно зрозумілого. Якщо ж завдання надто складні й затеоретизовані, то вони починають знецінюватися в уяві студентів як штучні, такі, що не мають відношення до «справжньої» діяльності і не варті

затрачених на їхнє вирішення зусиль і часу. Це характерно саме для педагогічних дисциплін, оскільки, маючи 11-річний досвід навчання у школі, юнаки і дівчата часто переоцінюють свою компетентність у цій галузі, не розуміючи всієї глибини професійної діяльності вчителя. Особистісна складова враховує специфіку ділових та особистісних якостей викладача і студентів, їхню психологічну здатність до сумісної діяльності. Маємо погодитися, що студентська група – приклад спільноти, сформованої без урахування вимог психологічної сумісності, на основі випадкового поєднання суб'єктів, що в сучасних умовах частіше виявляють навіть не прагнення здобути певну професію, а прагнення отримати диплом про закінчення певного вишу. Процеси формування на її основі навчального колективу – феномен мало вивчений і такий, що погано піддається узагальненням. Тим більше, що встановлення ділових взаємин з викладачем часто ускладнюється через обставини, характерні для вищої школи. Насамперед досить часто у викладача, що починає читати педагогічну дисципліну, досі не було жодних точок дотику з групою, а сам період її вивчення триває до одного семестру. Цей термін значно скорочується, якщо курс невеликий за обсягом і заняття виставляються в розкладі без значних часових прогалин; це дає змогу і викладачеві, і студентам сконцентруватися на змісті дисципліни, але особистісна сторона взаємин повністю відходить на другий план (що для професійної підготовки саме педагога – не найкращий варіант). До цього додамо необхідність для викладача одночасно працювати з кількома малознайомими групами і потоками, що теж мало сприяє неформальним взаєминам. У цих умовах особистісні характеристики суб'єктів навчання як чинники навчальної саморегуляції відіграють досить значну роль щодо результативності вивчення дисципліни і є вагомим чинником сприятливості (або несприятливості) навчального середовища дисципліни, оскільки з позицій синергетичного підходу «поле можливостей» того, хто навчає, і тих, хто навчається, створюють загальне «поле можливостей» [1] групи. Ціннісно-мотиваційна складова зумовлює позитивне ставлення студентів до навчальної взаємодії при вивченні педагогічних дисциплін, психологічну готовність здійснювати її на високому рівні і докладати самостійних зусиль задля власного професійного та особистісного розвитку. Її забезпечення вимагає опори на вже наявні особистісні цінності, часто – їхньої корекції з урахуванням гуманістичних орієнтирів педагогічної професії та формування нових, привабливість яких зумовлюється актуальним і перспективним баченням свого життя молодими людьми. Ефективним засобом формування сприятливого мікросередовища вивчення педагогічних дисциплін у цілому і формування комунікативної майстерності майбутнього педагога зокрема бачимо застосування специфічної технології, що позиціонується нами як аксіодидактична. Її концептуальні засади становлять положення аксіологічного підходу в педагогіці, який базується на принципах рівноправності філософських поглядів у межах гуманістичної системи цінностей; рівноправності традицій і творчості, досвіду і пошуку; екзистенціальної рівності людей; діалогічності як загальної основи стосунків. Все викладене дозволяє забезпечити максимально комфортні умови для більш чи менш майстерного комунікативного самовияву на засадах рівноправності, конструктивної оцінки, індивідуальної своєрідності. Змістом технології є формування цінностей як переваги певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. При цьому в сучасних умовах доречним є відхід від традиційного у вітчизняній педагогічній освіті пріоритету вузькопрофесійних цінностей над цінностями гуманістично спрямованого особистісного розвитку студента, що водночас виступають суб'єктивним відображенням цінностей суспільства. Мається на увазі назріле усунення акцентів у формуванні особистості майбутнього вчителя, що зумовлювали певну моральну аскетичність, абстрагованість та формалізованість норм і правил, на які він мав налаштовуватися, – спочатку на користь професійної прагматизації його особистісного потенціалу, а згодом – на розвиток цього потенціалу на основі усвідомлених потреб професійного становлення. Сьогодні, як зазначає дослідниця С. Цюра, «суспільства розвинених країн, співіснуючі з нашим, чітко вимагають від учителя не просто високопрофесійної поведінки, а поведінки, орієнтованої на культивування особистісних загальнолюдських цінностей і пріоритетів поєднання свободи і прав особистості з цінностями партнерства» [5, с. 9]. Якщо ж сам учитель постає заручником ціннісного стандарту, такої поведінки від нього очікувати годі. Практичний аспект аксіодидактичної технології передбачає максимальну суб'єктивацію студента в навчальному процесі, що означає перманентну динаміку його рольової позиції від керованої до керівної, яка здійснюється шляхом ситуативних коливань при збереженні загального вектора розвитку з досягненням найвищої точки на останніх етапах здобуття освіти. Зазначені коливання являють собою зміну рольових позицій залежно від умов навчальної діяльності, що повертають від менш підпорядкованого стану (наприклад, участь у навчальній дискусії, виконання ролі співвикладача на семінарському занятті та ін.) до більш підпорядкованого (виконання тестової контрольної роботи, опрацювання обов'язкової літератури тощо) і навпаки. По мірі суб'єктивації регресивні відхилення повинні ставати все менш глибокими – не в силу їхньої внутрішньої зміни, а через набуття ними нового ціннісного сенсу: тестова робота стає засобом самовираження, в ході якого студент має змогу переконатися у своїх навчальних успіхах (чи вчасно діагностувати невдачу), а робота з літературними джерелами збігається з власними інформаційними потребами тощо. Аби досягти особистісного прийняття студентом професійних цінностей як особистісно значущих, необхідно, аби до них підіймалася його життєва філософія, що формується поєднанням функціонально-рольової та особистісно орієнтованої взаємодії студента і викладача. Досвід показує, що

оптимальним для її забезпечення у зв'язку з цим є своєрідний стиль поведінки педагога: підкреслено людяний, зі щирістю, гумором, турботою і водночас звернений до високих істин гуманності. У контексті висвітлюваної проблеми і з функціональної точки зору назвемо його суб'єктивуючим, тобто таким, що має на меті спонукання і підтримку поступального розвитку студента як повноцінного суб'єкта педагогічної діяльності і водночас – власного життєтворення. Щодо організації навчальної діяльності, то вона являє собою досить різноманітний синтез інтерактивних прийомів, зорієнтованих на пошук вирішення комунікативних проблем як професійного, так і особистісного характеру, часом без їхньої чіткої диференціації (наприклад, вправа «Лаконічна оцінка», в ході якої необхідно дати одним реченням якомога образнішу характеристику картини, художнього твору, пейзажу і т. ін., застосовується на заняттях з основ пед. майстерності; вправа «Всім буде цікаво» як спосіб презентації гри на заняттях з курсу «Ігрові технології в управлінні освітнім закладом» тощо), включає ігрове та неігрове моделювання, спираючись разом із тим на традиційні прийоми лекційно-семінарської системи викладання, тобто значна варіативність є її обов'язковою ознакою. Але кожен студент при роботі над дисципліною проходить три обов'язкових етапи: професійно-особистісного самопізнання, коли його особистісні якості аналізуються в професійному контексті; пізнання професійних цінностей, коли відбувається осмислення нових вимог професійної реальності; пізнання і розвиток професійних можливостей, коли майбутній педагог включається до квазіпрофесійних форм навчальної діяльності в якості провідного комуніканта. У особистій практиці студента перші два можуть зливатися; їхня актуалізація значною мірою пов'язана із професійною зорієнтованістю студента; перехід до третього етапу також у одних студентів може відбутися значно раніше, ніж у інших. І саме завдяки цій індивідуальній неподібності процес роботи над дисципліною відбувається більш об'ємно, нелінійно, коли навчальне заняття дає можливість кожному діяти на тому рівні, на якому він вже зараз може досягти успіху. Для більшої очевидності нами було здійснено перевірку ефективності аксіодидактичної технології викладання педагогічних дисциплін при вивченні курсу «Педагогіка вищої школи» та «Педагогіка і психологія вищої школи» студентами магістратури непедагогічного вишу, де ми могли з високою вірогідністю відкинути ймовірність впливу споріднених дисциплін. Особливість ситуації полягала в тому, що: а) зорієнтованість студентів на педагогічну професію наближалася до нуля (бажання в майбутньому виконувати функції педагога мали одиниці); б) з педагогічною (викладацькою) діяльністю своє майбутнє пов'язували 1-2 чоловіки на потік (такі були навіть не в кожній групі); в) студенти мали дуже слабку обізнаність з педагогічною теорією (вивчали невеликий курс «Психологія і педагогіка» у 6 семестрі, де змістовий модуль «Педагогіка» включав 4 години лекційних і 4 години семінарських занять, торкнувшись проблем вищої освіти в Україні й за кордоном та педагогіки як науки і її основних категорій); г) на початку вивчення курсу його потрібність до 90% студентів за п'ятибальною шкалою оцінювали на «3» і нижче, під час бесід нарікаючи, що він лише відволікає від «основних» (фахових) дисциплін. Впровадження аксіодидактичної технології дозволило констатувати позитивну динаміку перелічених показників, а саме: а) зріс інтерес до педагогічної професії (від 20 до 30 % під час підсумкового опитування відзначили, що за нагоди хотіли б спробувати викладання у школі чи виші); б) близько 15%-20% почали оцінювати свої шанси стати викладачем як більш реальні (відзначили, що не виключають у майбутньому вступу до аспірантури і науково-педагогічної діяльності); в) вихідне тестування в більшості груп показало зростання більш як наполовину якісного показника успішності з дисципліни порівняно з першим констатувальним зрізом, де ми з'ясовували базову обізнаність з педагогіки; г) одним з найважливіших, на наш погляд, результатів стало визнання курсу як такого, що дав важливі для подальшого життя знання і вміння, зокрема комунікативні, а також дозволив змінити точку зору на певні сторони власної життєорганізації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, навчальне мікросередовище педагогічних дисциплін, побудоване на аксіологічних засадах, сприяє реалізації їхніх навчальних цілей, бачиться перспективним засобом розкриття відповідного особистісного потенціалу студентів, сприяє розвитку професійних умінь та навичок у контексті загальноособистісного розвитку, розширює комунікативні можливості майбутнього фахівця, а також має сенс з точки зору освоєння педагогічних знань, умінь і навичок як складника культури ділових і особистих стосунків. Подальшим напрямом досліджень бачимо розробку дидактичного забезпечення для дистанційного вивчення педагогічних дисциплін на аксіологічних засадах.

Список використаних джерел

1. Васюк О. С. Методологічні підходи до професійної підготовки соціальних педагогів в системі вищої освіти України [Електронний ресурс] / О. С. Васюк, С. В. Виговська // Науковий вісник НУБіП України : Педагогіка, психологія, філософія. – 2014. – № 199. – Режим доступу: http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/issue/view/102.

2. Герман Є. О. Соціально-психологічна ідентичність сучасного студента [Електронний ресурс] / Є. Герман. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2008-1/01_German.pdf

3. Макаренко А. С. Публичные выступления (1936 – 1939 гг.) / сост., автор комментариев Гётц Хиллиг. – Аутентичное издание. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. – 502 с. – (Серия «Научные публикации в Елецком и Марбургском університетах»).

4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.

5. Цюра С. Педагогічна взаємодія у вищій школі: синергетичний підхід / С. Цюра // Вісник Львівського університету. – 2004. – (Серія: Педагогіка ; вип. 18). – С.19-29.

Затронуты проблемы профессиональной подготовки учителя, актуальные для современного украинского вуза. Рассматриваются характеристики академической группы как основы для формирования благоприятной учебной микросреды при изучении педагогических дисциплин, анализируются его компоненты, выясняются пути их коррекции в совместной учебной деятельности. Освещаются формы и методы организации учебного взаимодействия, направленные на оптимизацию коммуникативных умений и навыков будущих субъектов профессионального взаимодействия, приводятся исследовательские данные относительно их эффективности.

Ключевые слова: *будущий учитель, студент, академическая группа, преподаватель, профессиональная подготовка, профессиональное взаимодействие, учебное взаимодействие.*

The aim of the article is to study the possibilities of improving the conditions for communication training of future teachers as a subject of professional interaction in the process of development of pedagogical disciplines, which are studied in high school by means of technology, which is based on the axiological approach to training. The following methods have been used: the method of theoretical analysis of scientific literature; analysis and generalization of one's own experience of teaching pedagogical disciplines; observation, questioning, analyzing the results of learning activities of students. The author regards the problems of training teachers, which are relevant for modern Ukrainian universities. We consider the general characteristics of the academic group on the basis of which is to be formed a positive learning microenvironment of a particular discipline as the optimal set of objective and subjective conditions for its study.The author analyzes the components of the microenvironment supportive learning of pedagogical disciplines (substantive, procedural, personal and motivational-valued), investigated ways of their correction in co-curricular activities. The author highlights the forms and the methods of educational cooperation, which are aimed at optimizing the communicative skills of future subjects of professional interaction, provides research data on the effectiveness of the use of technology developed by the author of teaching pedagogical disciplines on value basis. The innovation is a characteristic component of the structural components of the system and the interactions between them. The practical significance of the results is to justify the use of teaching methods, which are built on the value approach,and to enhance personal-forming opportunities of teaching pedagogical disciplines.

Key words: *future teacher,a student, academic group,a teacher,the training, professional interaction, educational interaction.*

УДК 37.014.542

Кравченя Альона Олександрівна,
викладач кафедри інформатики,
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики як педагогічна проблема. Визначено суперечності, що виникають під час управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Проаналізовано особливості системи управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Зазначено, що стрімкий розвиток засобів інформатизації є пріоритетним напрямом державної політики розвинених країн. Доведено, що комп'ютерні комунікації разом із сучасними технологіями навчання можуть суттєво вплинути на формування організаційних форм і методів навчання.

Ключові слова: *управління, якість, професійна підготовка, майбутні вчителі інформатики, система.*

Постановка проблеми. У Законі України «Про вищу освіту» [2] та проекті «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» [6] зазначається, що метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути

конкурентоспроможними на ринку праці.

Стрімкий розвиток засобів інформатизації є пріоритетним напрямом державної політики розвинених країн. Комп'ютерні комунікації разом із сучасними технологіями навчання можуть суттєво вплинути на формування нового змісту освіти та модифікацію організаційних форм і методів навчання.

Разом із тим, проблема управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики ще недостатньо досліджена як в теоретичному, так і в методичному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні теоретико-методологічні положення підготовки фахівців склали наукові доробки вчених, виконаних у межах проблем:

- модернізації національної системи ступеневої освіти (І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, Г. Єльникова, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, Л. Петриченко, О. Касьянова, Л. Калініна, О. Коваленко, О. Савченко, В. Семиченко, М. Степко, Г. Пономарьова, М. Ярмаченко та ін.);
- теорії і методології наукових досліджень (В. Андрущенко, С. Гончаренко, Г. Журавльов, М. Лазарєв, Е. Карпова, Т. Кожухова, І. Руснак, А. Харківська та ін.);
- формування професійної компетентності (С. Барбіна, В. Буряк, Т. Дмитренко, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Линенко, Г. Нагорна, О. Пєхота, Р. Хмелюк, А. Харківська та ін.);
- організаційно-педагогічних аспектів ефективного навчання інформатики у середньоосвітніх навчальних закладах (Н. Апатова, Л. Білоусова, А. Верлань, М. Жалдак, Ю. Машбиць, О. Меняйленко, Н. Морзе, К. Пахотін, Ю. Рамський та ін.);
- навчання інформатики студентів у вищих педагогічних навчальних закладах (Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Мошель).

Мета статті - проаналізувати проблему управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в теоретичному й методичному аспектах. теорії та практики фізичного виховання дітей дошкільного віку в історичному аспекті.

Результати дослідження. Сьогодення, висуваючи нові умови розвитку суспільства, потребує значних змін у підготовці майбутніх учителів як фахівців педагогічної справи, підвищення вимог до якості освітнього процесу, яке безумовно впливає на формування професійної підготовки. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства призводить до виникнення проблеми щодо якісної професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, а особливо до проблеми управління якістю професійної підготовки.

Якість професійного становлення і розвитку особистості майбутнього вчителя інформатики багато в чому визначає характер і подальшу долю освітнього процесу, сприяючи приведенню її у відповідність до сучасних життєвих потреб країни.

На сучасному етапі відсутній єдиний підхід до управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, не визначені критерії і показники ефективності управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики та відповідні методи педагогічної діагностики.

Необхідність подальших системних досліджень управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики зумовлено також суперечностями між:

- швидким розвитком інформаційних технологій і недостатнім їх упровадженням в процес управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики;
- об'єктивністю аналізу та оцінюванням якості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики;
- реалізацією компетентнісного підходу до формування професіоналізму майбутніх учителів інформатики й відсутністю дієвих механізмів управління якістю професійної підготовки.

Аналіз наукових розробок і виявлені суперечності розвитку управлінням якості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики зумовили вибір теми дослідження. Виникає необхідність у розробці теорії і практики управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Поетапне входження України до світового простору, інноваційні та модернізаційні процеси в освіті виявили наявність істотних суперечностей між потребами часу та реальним станом управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у навчальних закладах.

Я. Яхнін зазначає, що сфера управління освітою, зокрема якістю освіти у ВНЗ, стала предметом наукового дослідження порівняно недавно [4].

Над проблемою підвищення рівня якості освітнього процесу працюють вітчизняні й зарубіжні науковці: В. Алфімов, Г. Артюх, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, Л. Карамушка, Є. Хриков, В. Крижко, Н. Коломінський, В. Луговий, Г. Пономарьова, А. Харківська.

Гострота проблеми управління якістю освіти майбутніх учителів пояснюється відсутністю чітких параметрів організації освітнього процесу в різних типах освітніх закладів, єдиного підходу до визначення узагальнених критеріїв та механізмів оцінки якості освіти, орієнтацією на застарілі принципи управління персоналом, освітнім процесом та іншими аспектами діяльності вищого навчального закладу [5].

Управління якістю підготовки фахівців (майбутніх учителів) вищої кваліфікації ґрунтується на контролі за дотриманням державних вимог до рівня навчання й забезпечується зовнішніми (щодо вищого навчального закладу) процедурами ліцензування освітньо-професійних програм, атестації та акредитації вищих навчальних закладів [3].

Матеріали сучасних досліджень свідчать, що проблема управління якістю професійної підготовки у ВНЗ може бути успішно реалізована тільки на підвалинах концепції системи якості. Ця система припускає ситуаційний підхід до формування організаційних структур освіти, системне представлення об'єкта управління, досягнення оптимального сполучення функціонально-лінійних і

програмно-цільових структур, наявність у технологічному блоці взаємозалежних контурів управління (управління якістю поточного функціонування, управління якістю розвитку, управління якістю засобів освіти), а також відпрацьованих методик і процедур діагностики й оцінювання [6, с. 54].

Підставою для розробки такої концепції, на думку М. Багутдінової, є провідні положення квалітології як триєдиної науки про якість (теорія якості, теорія оцінки якості або кваліметрія, теорія управління якістю), концепції загального управління якістю, міжнародних стандартів якості ISO серії 9000, системології, освітознавства, теорії управління тощо. Адміністративно управлінський апарат уважає управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів предметною сферою загальної теорії управління якістю через специфіку об'єкта (якості освітнього процесу, підготовки випускників шкіл, розробки та оцінювання засобів навчання). Це новий управлінський підхід, спрямований на вирішення низки розбіжностей у період інноваційного розвитку системи [3, с. 222;].

Цікавою є думка В. Пікельної та М. Багутдінової, що системне управління якістю – це нова парадигма управління у сфері освіти, провідними напрямами якої є теорія якості, теорія оцінки якості або кваліметрія, теорія управління якістю, концепції загального управління якістю, міжнародні стандарти якості ISO серії 9000, теорії управління тощо. Слушною для нас також є, у контексті вивчення проблеми управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі, думка В. Лугового, який підкреслює, що сьогодні політика щодо якості освіти, професійної підготовки й сертифікації фахівців спрямовується на досягнення оптимального ступеня упорядкування педагогічної діяльності з урахуванням особистісних, соціальних, економічних і державних потреб та інтересів акціонерів освіти [7].

Ми погоджуємося з думкою А. Харківської, що система управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики, як компетентного фахівця, має бути спроектована і реалізована як відкрита система, що готова до подальшого вдосконалення. Основою такої системи має стати орієнтація на динамічно мінливу дійсність, на постійний і безперервний розвиток. Підготовка вчителя інформатики до роботи в умовах сучасного інформаційного середовища повинна бути орієнтована не тільки на вирішення тих завдань, які сьогодні виникають перед педагогом, а й на які можуть з'явитися в майбутньому [8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах модернізації освіти є невід'ємною складовою освітнього процесу, але на даному етапі має певні недоліки. Вдосконаленню системи управління якістю професійної підготовки сприятиме саме якісна підготовка вчителів, оскільки вчителі мають підготувати майбутніх громадян до життя в сучасному суспільстві, де вирішальну роль відіграватимуть інформація, наукові знання та інновації.

Список використаних джерел.

1. Про вищу освіту : Закон України : від 01 липня 2014 р. № 1556-VII // Урядовий кур'єр. – 2014. – 13 серпня (№ 146). – С. 7-18.
2. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [Електронний ресурс] // Робоча група під керівництвом Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf.
3. Багутдінова М. Управління якістю освіти / М. Багутдінова, М. Новіков // Стандарти і якість. – 2002. № 9. – С. 221-223.
4. Якименко Ю. Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти і Болонський процес / Ю. Якименко // Вища школа. – 2004. – № 5–6. – С. 80–85.
5. Ашумов В. Р. Якість освіти у ВНЗ / В. Р. Ашумов – К. : Наукова думка, 2010. – 122 с.
6. Педагогічна майстерність : підруч. для вищ. пед. навч. закл. / за ред. І. А. Зязюн ; авт. : І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
7. Луговий В. І. Управління освітою: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності "Державне управління" / В. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1999. – 342 с.
8. Харківська А. А. Управління якістю підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах модернізації освіти / А. А. Харківська // Вісник Черкаського університету / Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2013. – (Серія: Педагогічні науки ; вип. 36 (289)). – С. 135–139.

В статье рассмотрены управления качеством профессиональной подготовки будущих учителей информатики как педагогическая проблема. Определены противоречия, возникающие при управлении качеством профессиональной подготовки будущих учителей информатики. Проанализированы особенности системы управления качеством профессиональной подготовки будущих учителей информатики. Указано, что стремительное развитие средств информатизации является приоритетным направлением государственной политики развитых стран. Доказано, что компьютерные коммуникации вместе с современными технологиями обучения могут существенно повлиять на формирование организационных форм и методов обучения.

Ключевые слова: *управление, качество, профессиональная подготовка, будущие учителя информатики, система*

The article deals with quality management training of future teachers of computer science as a pedagogical problem. The inconsistencies that arise during quality management training of future teachers of computer science have been determined. The features of a quality management system of training future teachers of computer science have been analyzed. It is noted that the rapid development of information tools is a priority of state policy in developed countries. It is proved that computer communication with modern technology training can significantly influence the formation of organizational forms and methods. Present imposing new conditions of society require significant changes in preparation of future teachers as professionals teaching cases, increasing quality requirements of the educational process, which certainly affects the formation of training. The rapid development of the information society leads to problems with quality training future teachers of computer science, and especially the issue of quality management training. Quality professional formation and development of future science teachers largely determines the nature and the fate of the educational process, helping to bring it in line with modern living needs of the country. At the present time there is no single approach to quality management training future teachers of science, not the criteria and performance quality management training future teachers of computer science and related methods of educational assessment. Quality management training future teachers of computer science in the modernization of education is an integral part of the educational process, but at this stage has certain disadvantages. Improvement of the quality management system will facilitate training in high-quality teacher training so that the teacher could prepare future citizens to live in a modern society where a crucial role has been played by information, scientific knowledge and innovation. The rapid development of information tools is a priority of state policy in developed countries. Computer communication with modern technology training can significantly influence the formation of a new educational content and modify organizational forms and methods.

Key words: *management, quality, training, future teachers of informatics, system.*

УДК 378.013

Павко Анатолій Іванович,
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри суспільних та політичних наук НАУ,
НАН України
Курило Людмила Федорівна*,*
кандидат педагогічних наук, доцент НАУ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКИ І МИСТЕЦТВА

У статті педагогіка вищої школи розглядається синхронно і як наука, і як мистецтво. Авторами зазначено, що педагогіка вищої школи має всі критеріальні ознаки, сукупність яких дає підстави без будь-яких сумнівів віднести педагогіку вищої школи до галузі теоретичного і прикладного наукового знання. У статті обґрунтовано чинники, що визначають статус педагогіки вищої школи як науки.

Ключові слова: *детермінанти педагогіки, педагогіка вищої школи, мистецтво, наука, наукове знання.*

На протязі століть триває гостра полеміка між педагогами-теоретиками і практиками стосовно того, чи є педагогіка наукою або мистецтвом. Інтелектуальний рефрен цих дискусій цілком закономірно екстраполюється і на сферу педагогіки вищої школи. Зазначимо, що педагогіка вищої школи як окрема галузь соціогуманітарного та педагогічного знання розкриває закономірності, принципи навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, специфічні проблеми здобуття вищої освіти. На слушну думку М. Фіцули, педагогіка вищої школи це наука про закономірності навчання і виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку як фахівців відповідно до вимог держави [8, с. 7]. Мають сенс ті дослідники, які стверджують, що об'єктом вивчення педагогіки вищої школи є система вищої освіти та складні внутрішньосуперечливі, і разом с тим цілісні педагогічні процеси, які відбуваються в її структурі [2, с. 14]. На наш погляд, предметом педагогіки вищої школи доцільно вважати розробку теоретико-методологічних і прикладних проблем формування сучасного з чітко визначеною інтелектуальною домінантою висококваліфікованого фахівця у певній галузі суспільно корисного виробництва. Слід зауважити, що педагогіка вищої школи, яка виникла на базі загальної педагогіки, відповідно містить в собі фундаментальний (теоретичний) і прикладний (методичний) рівні. Якщо вивчення фундаментального рівня педагогіки спрямоване на становлення відповідного педагогічного світогляду, то прикладний рівень педагогічної науки репрезентовано фаховими методичними або дидактиками [1, с. 12]. Очевидним є і те, що педагогіка вищої школи, яка вивчає актуальні проблеми антропологічного та творчого буття людини виступає в двох площинах – в якості педагогічної науки чи педагогічної практики. Такий дуалізм вузівської педагогіки зумовлює її тяжіння як науки до прикладних аспектів досліджень, а як практики – до індивідуальних педагогічних технологій та науково обґрунтованих засад чіткої організації освітнього середовища та ефективного управління ним [5, с. 10].

Узагальненим синтетичним чинником такої взаємодії фундаментального та прикладного рівня педагогіки вищої школи може, наприклад, слугувати така універсальна педагогічна категорія як педагогічна культура, що являє собою інтегративну сукупність фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи [3, с. 641].

З нашої точки зору, в ідентифікаційному та інтерпретаційному сенсі педагогіку вищої школи варто розглядати синхронно і як науку, і як мистецтво, інтелектуальній потенціал, змістовне наповнення і специфіка яких у кінцевому підсумку спрямовані на дослідження та перетворення людини як в інтересах її самої, так і суспільства в цілому. Отже, в системі політструктурного соціогуманітарного знання та з врахуванням сучасної педагогічної практики у педагогіці вищої школи на концептуальному рівні слід вбачати синтез науки і мистецтва. На цьому важливо зробити особливий акцент, оскільки в літературі дістали поширення безальтернативні позиції, однобічні концептуальні підходи, сутність яких полягає в тому, що певна частина дослідників ідентифікує педагогіку вищої школи як науку, а інша, навпаки, пов'язує її виключно з цариною мистецтва. В контексті ретроспективи поглядів педагогів минулого нагадаємо, що свого часу корифей класичної педагогічної думки К. Ушинський у своїй відомій праці «Педагогічна антропологія» обґрунтовував думку про те, що «педагогіка – це не зібрання правил виховної діяльності» [7, с. 8]. Він радив своїм колегам по педагогічному цеху називати педагогіку мистецтвом, а не «наукою виховання». На наш погляд, педагогіка вищої школи має всі критеріальні ознаки, сукупність яких дає підстави без будь-яких сумнівів віднести педагогіку вищої школи до галузі теоретичного і прикладного наукового знання. Слід підкреслити, що педагогіка вищої школи як наука – це розділ педагогіки, який досліджує проблеми становлення, функціонування і розвитку вищої освіти як чинника соціально-культурного формування людини на вищих рівнях освітньої системи [5, с. 16].

На нашу думку, статус педагогіки вищої школи як науки визначають, наприклад, такі чинники:

1. Вузівська педагогіка має чітко окреслені об'єкт та предмет дослідження, методологічний інструментарій для вивчення явищ та процесів педагогічної дійсності;

2. Органічно взаємодіє та продуктивно використовує інформаційний і теоретико-методологічний потенціал соціогуманітарних і педагогічних наук;

3. Спирається у науково-пізнавальному сенсі на розгалужений і апробований належним чином у дослідницькому пошуку власний понятійно-категоріальний апарат;

4. Здійснює аналіз закономірностей та особливостей, які характеризують цілісний науково-педагогічний та навчально-виховний процес в системі вищої освіти;

5. Вивчення педагогічних проблем вищої школи передбачає також прогнозування і моделювання педагогічних процесів та ситуацій, застосування яких має свою логіку, методи та методику дослідження. В цілому ж, як наука, педагогіка вищої школи являє собою сукупність загальних та спеціальних знань, які є теоретичним підґрунтям наукової картини цілісного педагогічного процесу, який здійснюється в системі вищих навчальних закладів.

Творчо використовуючи педагогічну спадщину К. Ушинського у ретроспективному сенсі, нагадаємо, що він наполягав на необхідності чіткого розуміння викладачами і вихованцями тих відмінностей, які лежать «між педагогікою в широкому розумінні, як зібранням наук, спрямованих до однієї мети, і педагогікою у вузькому розумінні, як теорією мистецтва, виведеною з цих наук» [7, с. 9].

Сучасник К. Ушинського, відомий педагог модерної доби П. Каптерєв, рішуче видкидав спроби окремих педагогів-теоретиків і практиків протиставити науку та мистецтво. На його переконання, «педагог-методолог повинен постійно пам'ятати, що метод містить в собі елементи науки та мистецтва» [4, с. 44]. Якщо завдання методолога полягає в розробці наукового боку метода, то завдання викладача – у мистецтві його застосування у навчальному процесі. «Без мистецтва, без викладацького таланту, - підкреслював П. Каптерєв, - успішне застосування загального до конкретного є неможливим» [4, с. 45]. На думку видатного педагога, «мистецтво є додатком до науки і людина мистецтва постійно обертається в сфері наукових додатків і формул» [4, с. 52]. За його лаконічним визначенням, саме «застосування наукових законів до вимог життя і є мистецтвом» [4, с. 51].

В сучасних умовах модернізації вищої освіти України до європейських критеріїв і стандартів ми все більше переконуємося в тому, що у галузі педагогіки вищої школи вкрай необхідним і корисним є глибоке взаємопроникнення ідеалів і принципів науки і мистецтва. Педагогіку вищої школи потрібно не лише усвідомлено віднести до царини науки, але й розуміти її мистецькі риси та закономірності. Адже мистецтво в педагогіці це реалізація педагогічної теорії на практиці, досягнення високого рівня майстерності. У модифікованому вигляді педагогічне мистецтво слід розглядати як високий рівень педагогічної майстерності, тобто педагогічних вмінь, які ґрунтуються на педагогічних переконаннях [6, с. 38]. Необхідно також зважати й на те, що важливими складовими педагогічного мистецтва, крім професійних вмінь і навичок, є також ґрунтовні знання, ефективне педагогічне спілкування, якісна педагогічна техніка, творча наснага і вражаюча педагогічна імпровізація. Зазначимо у цьому зв'язку, що імпровізація як вид і компонент творчості є продуктом єдності інтуїтивного і логічного. Специфіка педагогічної імпровізації як структурного елемента педагогічної діяльності, полягає в тому, що вона здійснюється зненацька, без попередньої підготовки [9, с. 31]. Варто вказати на те, що імпровізація надає привабливості педагогічній діяльності і майстерності, сприяє динамічному втіленню творчих задумів викладача, допомагає орієнтуватись в найбільших несподіваних педагогічних ситуаціях, блискавично

знаходити оптимальний вихід з них, загострювати увагу та поглиблювати інтерес студентів до навчання.

Отже, методологічний і творчий синтез наукових та мистецьких принципів, засобів, компонентів при дослідженні, осмисленні і практичній реалізації різноманітних теоретичних і прикладних аспектів педагогіки вищої школи є імперативом, необхідною передумовою для забезпечення її інтелектуального, інноваційного статусу як однієї з провідних вузівських соціогуманітарних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Донецьк : Акцент ПП, 2014. – 416 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : білінгвальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. С. Вітвицька, Н. М. Андрійчук. – Житомир : Видавництво ЖДУ, 2013. – 291 с.

3. Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень (головний редактор). – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические произведения / под. ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

5. Педагогіка вищої школи / за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.

6. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство : курс лекцій : учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.

7. Ушинский К. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., допов. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.

9. Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1992. – 160 с.

В статье педагогика высшей школы рассматривается синхронно и как наука, и как искусство. Авторами отмечено, что педагогика высшей школы имеет все критериальные признаки, совокупность которых дает основания без всяких сомнений отнести педагогику высшей школы к области теоретического и прикладного знания. В статье обоснована факторы, определяющие статус педагогики высшей школы как науки.

Ключевые слова: *детерминанты педагогики, педагогика высшей школы, искусство, наука, научное знание.*

The article view pedagogy of high school simultaneously as a science and as an art. The authors stated that pedagogy of high school has all the signs of criteria, the totality of which gives ground to include without any doubts the pedagogy of high school into the field of theoretical and applied scientific knowledge. In the article the factors that determine the status of pedagogics as a science have been defermined.

Key words: *determinants of pedagogy, pedagogy of higher education, art, science, scientific knowledge.*

УДК 378.033

Фенчак Любов Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА В УМОВАХ ВНЗ

Формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів є частиною їх професійної підготовки, а його зміст передбачений новою концепцією розвитку вищої школи. Об'єктивно виникає потреба внесення ефективних змін у зміст і методи підготовки фахівців відповідно до їх майбутньої діяльності. В статті розглядається питання про необхідність формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів, обґрунтовано технологію ефективного функціонування. Процес удосконалення екологічної культури студентів педагогічного напрямку підготовки має здійснюватися системно, реалізуючи конструктив трьох провідних факторів - екологічної освіти; екологічного виховання; еколого-практичної діяльності. На основі власних спостережень та досліджень виявлено, що у ВНЗ наявна система формування екологічної культури студентів, але вона містить тільки деякі елементи та фрагменти під час навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим досліджено основні принципи, фактори і умови забезпечення екологічної культури студентів, що створюють об'єктивні можливості розроблення педагогічної системи означеного процесу. Від якості підготовки майбутніх вчителів залежатиме рівень культури й моралі майбутніх поколінь, а, отже, і їхнє ставлення до природи.

Ключові слова: *екологічна освіта, екологічна культура, організація навчально-виховної роботи, педагогічні умови, педагогічна система.*

Постановка проблеми. Сьогодні проблемі екологічної освіти в усьому світі приділяється велика увага. Метою екологічної освіти є забезпечення саме екологічних знань та умінь. Екологічні знання повинні слугувати людині не тільки підчас виконання професійних обов'язків, а й постійно в побуті, на відпочинку, на робочому місці. Таке можливе лише за умови, коли знання перейшли у найвищу форму у звичку, у екологічну культуру.

Екологічна культура передбачає наявність у особи певних знань та переконань, готовності до «свідомої діяльності у процесі освоєння та збереження життєво необхідних цінностей природного середовища» [8]. Оскільки формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів є частиною їх професійної підготовки, а його зміст передбачений новою концепцією розвитку вищої школи, то об'єктивно виникає потреба внесення ефективних змін у зміст і методи підготовки фахівців відповідно до їх майбутньої діяльності. Від якості підготовки майбутніх вчителів залежатиме рівень культури й моралі майбутніх поколінь, а отже і їхнє ставлення до природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремим аспектам формування екологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів присвятили свої дослідження А. Бегека, Т. Гладюк, О. Король, Т. Кузнєцова, С. Либідь, В. Львова. Цілий ряд наукових робіт присвячено проблемі формування феномену екологічної культури особистості, а саме: В. Бондаренка, Т. Вайди, Е. Гірусова, С. Глазачева, Н. Грейди, І. Звєрєва, М. Кисильова, Л. Когана, О. Король, В. Крисаченко, Л.Лук'янової, А.Суравегіної та інших.

Майже всі дослідники вказують на основні компоненти екологічної культури: система екологічних знань; система вмінь і навичок з раціонального використання, збагачення й охорони природи; система екологічних норм, цінностей; соціальна природоохоронна практика. Виходячи з цього, складається визначення екологічної культури як інтегративної риси особистості, що містить відповідні ідеали і цінності, норми поведінки, екологічну відповідальність. Слід також зазначити, що всі визначення екологічної культури не виключають, а доповнюють одна одну.

У наявних наукових працях і спеціальних дослідженнях певною мірою вже досліджено зміст і методи формування екологічної культури студентів. Водночас ще недостатньо приділено уваги дослідженню педагогічних особливостей формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов та особливостей розвитку екологічної культури майбутніх фахівців початкової школи.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу теорії та практики формування екологічної культури майбутніх фахівців педагогічного профілю та власного дослідження з'ясовано, що формування екологічної культури студентів в умовах ВНЗ вимагає організованої системи, ефективність якої забезпечується наявністю відповідного концептуально-методологічного підґрунтя, а саме:

- створення єдиного підходу до формування екологічної культури в освітньому просторі вищої школи у ході різновидів навчально-виховної діяльності студентів;
- екологічна освіта повинна здійснюватись на основі системного принципу;
- процес формування повинен базуватися на ієрархічній системі філософських категорій і законів пізнання;
- студенти повинні володіти системою екологічних ціннісних орієнтацій, що забезпечується реалізацією сукупності аксіологічних принципів (демократичність, гуманістична спрямованість, толерантність, самовизначення) у системі цілеспрямованого розвитку взаємин внутрішнього світу студентів із зовнішнім середовищем [1].

Процес формування екологічної культури студентів педагогічного напрямку підготовки має здійснюватися системно, реалізуючи конструктив трьох провідних складових: екологічної освіти, екологічного виховання, еколого-практичної діяльності. На основі власних спостережень та досліджень виявлено, що у ВНЗ наявна система формування екологічної культури студентів, але вона містить тільки деякі елементи та фрагменти під час навчально-виховного процесу. Школа, вищі навчальні заклади, як наголошує А. Кмець «це та сила, що здатна реформувати суспільну свідомість» [4], яка є складовою, на нашу думку, екологічної культури особистості.

Нами виявлено, що ефективному формуванню та розвитку екологічної культури студентів з напряму підготовки «Початкова освіта» сприятимуть наявність відповідних педагогічних умов. Їх дослідженню у навчально-виховному процесі ВНЗ приділили увагу Ю. Бойчук, Г. Пономарьова, Г. Пустовіт, А. Кмець, Г. Тарасенко, М. Швед. Ми поділяємо думку цих дослідників, що під *педагогічними умовами, формування екологічної культури майбутнього вчителя* необхідно розуміти взаємопов'язаний комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання студента щодо відповідального відношення до природного середовища, наближення його навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої діяльності, перехід студента на більш високий рівень здійснення екологічної діяльності. Вищі навчальні заклади потенційно мають можливість щодо створення відповідних педагогічних умов формування даної складової культури особистості.

На нашу думку, ефективність формуванням екологічної культури майбутнього фахівця початкової освіти буде залежати від дотримання таких умов: наступність і неперервність навчання; опора на життєвий досвід студента; прагнення студента до професійного самовдосконалення; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; суб'єкт-суб'єктний характер відносин учасників навчально-виховного процесу .

Так, визначальною умовою формування екологічної культури майбутнього вчителя є наступність та неперервність у здійснення екологічної освіти. *Наступність* спрямована на поступове формування екологічної культури майбутнього вчителя, її постійне професійне вдосконалення, вирішуючи, таким чином, суперечність між новою системою умов, вимогами навчання і вихідними можливостями студента. Наступність передбачає також збагачення засобів, форм і методів формування еколого-валеологічної культури, акумулює позитивні результати на всіх рівнях педагогічного процесу. *Неперервність* формування екологічної культури можна розглядати як цілісну освітньо-виховну систему ВНЗ, яка охоплює всі етапи професійно-педагогічної підготовки студента. Наступність і неперервність формування екологічної культури виявляються в екологічній спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; узгодженості програм навчальних дисциплін і системній логіці репрезентації в них природозберігаючих знань; визначенні міжпредметних зв'язків у циклі дисциплін професійного спрямування; залученні студентів до активної професійно-творчої діяльності щодо збереження природного довкілля; педагогічному моніторингу динаміки розвитку екологічної культури студентів. Успішність формування екологічної культури майбутнього вчителя у кожному періоді професійно-педагогічної підготовки можлива тільки за умови наступності і неперервності навчально-виховного процесу, екологічної спрямованості науково-дослідної роботи студентів, педагогічних практик та соціально значущих справ [2; 4].

Важливою педагогічною умовою формування екологогічної культури є також *опора на життєвий досвід студента*. Актуалізація в процесі навчання наявного особистісного екологічного досвіду студента педагогічного напряму підготовки, отриманого ним в особистісному житті, а також набуття нового досвіду у взаємодії з іншими людьми, є одним з ефективних шляхів конструювання індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя. У цьому разі власний досвід студента стає компонентом його екологічної освіти, яка є основою його активної екологобезпечної педагогічної діяльності. Таким чином, діяльність студента з опорою на власний екологічний досвід дозволяє відтворювати знання, уміння, навички, різні форми поведінки особистості, переводити їх з потенційного стану в актуальну дію, що сприяє: наповненню процесу навчання особистісними знаннями, власним досвідом, який адекватно відповідає інтересам, потребам і ціннісним орієнтаціям студента; логічному переструктуруванню та переосмисленню наявного досвіду і на цій основі набуттю нового досвіду; максимальному наближенню процесу навчання до професійної діяльності; усвідомленню не лише відомих науці ідей та закономірностей, а, що важливо, власних особистісних ресурсів, можливостей, особливостей.

Вирішальний вплив на залучення наявного та накопичення нового екологічного досвіду справляють індивідуально-психологічні особливості особистості характер, темперамент, здібності та емоційно-вольова сфера. Цей вплив визначає сприйняття індивідом інформації (а також прогноз розвитку екологічної ситуації) і викликає різноманітні й, відповідно, унікальні поведінкові реакції [3; 6].

Цілісний процес формування екологічної культури неможливий без *професійного самовдосконалення*, як одного зі складників самоактуалізації, саморозвитку і самореалізації особистості майбутнього вчителя початкових класів. Загальновідомо про тісний взаємозв'язок між навчанням і самоосвітою. Навчання створює базу для самоосвіти, а самоосвіта, у свою чергу, створює умови для формування потреби в нових знаннях, спонукаючи ставити нову мету в навчанні. Важлива умова ефективності самоосвіти — усвідомлення цієї роботи. Самоосвітня робота студента багатопланова і багатоваріантна за формами і методами здійснення. Необхідна умова її організації — спрямоване і чітке планування, систематичність і логічна послідовність самостійного засвоєння нових екологічних знань.

Процес формування еколого-валеологічної культури має бути побудований на взаємозв'язку виховання і самовиховання особистості. Актуалізуючи настанову майбутнього педагога на оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками, необхідно одночасно викликати необхідність самовдосконалення, ставити перед ним завдання, що спонукають до посилення і формування в собі позитивних якостей та ослаблення й ліквідування негативних. Цей процес відбувається відповідно до усвідомлених суспільних потреб, характеру професійної діяльності й особистої програми загального та професійного розвитку. Самовиховання полягає в умінні на основі самокритичної оцінки своєї особистості формувати в собі необхідні якості, риси характеру, уміння й навички правильної поведінки. При цьому необхідно підкреслити значення власних зусиль особистості.

У процесі вже безпосередньої професійної діяльності, у міру набуття досвіду, з віком, зі зростанням професіоналізму робота вчителя над собою займає все більш питому вагу в процесі його розвитку, моральної і педагогічної досконалості. Управління формуванням особистості поступово перетворюється на самоврядування своїм вихованням, освітою і розвитком.

При формуванні екологічної культури слід враховувати *вікові та індивідуальні особливості студентів.* Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини: отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності, здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення,

моральне, естетичне та фізичне самовдосконалення [3; 6].

Для соціально-психологічної характеристики студентства важливо, що цей етап розвитку життя людини пов'язаний з формуванням відносної самостійності. Студентство основний період становлення людини, особистості в цілому, виявлення різноманітних інтересів людини.

Результати досліджень, проведених під керівництвом В. Циба показали, що студентський вік («золота пора людини») — сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості: формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця; розвитку професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумова подальшої самостійної професійної творчості; центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру; трансформації системи ціннісних орієнтацій; інтенсивного формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією [6].

Період навчання студента у вищій школі надзвичайно важливий період його соціалізації як особистості. Що стосується студента майбутнього вчителя, то його соціалізацію необхідно розглядати як багатоаспектне явище, яке детерміноване низкою соціокультурних і соціально-психологічних чинників: морально - духовні особливості родинного середовища, специфіка довузівського освітньо-виховного простору, практична реалізація наукової моделі підготовки фахівця в навчальному закладі. Випускник школи привносить до освітньої системи вищого педагогічного навчального закладу власний проект майбутньої професійної поведінки і життєтворчості, світоглядні орієнтири і моральні цінності, які відображають у тому числі й духовно-педагогічні вартості всіх його попередніх вихователів [5].

При формуванні екологічної культури слід враховувати, що цей процес охоплює студентів, які характеризуються найвищою соціальною активністю і достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Урахування цих особливостей лежить в основі ставлення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування. У процесі формування екологічної культури перед викладачем постає відповідальне психолого-педагогічне завдання формування студента як суб'єкта навчальної діяльності, що визначає перш за все необхідність навчити його умінням планувати та організовувати свою діяльність. Подібна постановка питання вимагає визначити навчальні дії, які необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному навальному матеріалі і чітку організацію вправ з їх формування. При цьому приклад виконання цих дій має продемонструвати сам викладач, ураховуючи труднощі адаптаційного періоду навчання студентів на І курсі [2; 3].

Дотримання зазначених вище умов сприяє створенню оптимального освітнього середовища в процесі формування еколого-валеологічної культури студентів, яке дозволяє забезпечити атмосферу теплих людських відносин, підтримки, співпереживання, творчості та запобігти стомленості, конфліктності, сприяє збереженню й розвитку здоров'я учасників освітнього процесу. Перебування майбутнього вчителя в такому середовищі має також і велике виховне значення, оскільки він набуває досвіду його створення, що є важливим елементом сформованості його еколого-валеологічної культури.

Отже, досліджуючи формування екологічної культури студентів педагогічного факультету під час здійснення навчально-виховного процесу, ми визначаємо її як цілісну, сутнісну характеристику та як один з показників рівня фахової підготовки, який характеризується сформованим ціннісно-мотиваційним ставленням до природного середовища, необхідним рівнем оволодіння системою екологічних знань, способами творчої екологічної діяльності, що дозволяють особистості найбільш повно реалізувати себе в професійній діяльності. Однак матеріали статті не претендують на остаточне розв’язання порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання розвитку у студентів педагогічних спеціальностей екологічної відповідальності та мотивації здобуття екологобезпечних вмінь і навичок щодо подальшої своєї професійної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрієвський Б. М. Організаційно-педагогічні умови формування екологічної культури студентів / Б. М. Андрієвський // Науковий вісник МДУ. – 2009. – №7 (2) – С. 97-101.

2. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Бабанский Ю. К. Педагогика высшей школы / Ю. К. Бабанский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 1972. – 121с.

4. Кмець А. Екологічна свідомість майбутніх учителів, проблеми, зміст, типологія /А. Кмець // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 95-97.

5. Крисаченко В. С. Екологічна культура. Теорія і практика : навчальний посібник / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352с.

6. Морозова Л. М. Виховання екологічної культури особистості / Л. М. Морозова // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 88-91.

7. Фенчак Л. М. Шляхи підвищення ефективності розвитку екологічної освіти та виховання в Україні / Л. М. Фенчак // Матеріали VIII міжнародної практичної конференції «Наука і освіта - 2005». Т. 16. Екологія. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – С. 55-58.

Формирование экологической культуры будущих учителей начальных классов является частью их профессиональной подготовки, а его содержание предусмотрен новой концепцией развития высшей школы. Объективно возникает необходимость внесения эффективных изменений в содержание и методы подготовки специалистов в соответствии с их будущей деятельности. В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов, обоснована технология эффективного функционирования. Процесс усовершенствования экологической культуры студентов педагогического направления подготовки должно осуществляться системно, реализуя конструктив трех ведущих факторов - экологического образования; экологического воспитания; эколого-практической деятельности. На основе собственных наблюдений и исследований выявлено, что в вузах существующая система формирования экологической культуры студентов, но она содержит только некоторые элементы и фрагменты во время учебно-воспитательного процесса. В связи с этим исследованы основные принципы, факторы и условия обеспечения экологической культуры студентов, создают объективные возможности разработки педагогической системы указанного процесса. От качества подготовки будущих учителей будет зависеть уровень культуры и морали будущих поколений, а следовательно и их отношение к природе.

Ключевые слова: *экологическое образование, экологическая культура, экологическое воспитание, организация учебно-воспитательной работы, педагогические условия, педагогическая система.*

Formation of ecological culture of future primary school teachers is the part of their training and its content provides a new concept of high school, then there is an objective need for making effective changes to the content and methods of training specialists according to their future performance. The article discusses the need to improve the formation and development of ecological culture of future primary school teachers, technology of its development and efficient operation has been grounded. The formation of ecological culture of students of pedagogical direction of training should be carried out systematically, realizing constructive three major factors - environmental education; environmental upbringing; ecological practice. Based on our own observations and researchit has been found thatin the university there exists the current system of formation of student's ecological culture, but it contains only some elements and fragments in the educational process. In this regard, we study the basic principles, factors and conditions for the formation of ecological culture of students, creating objective possibilities of the development of educational system of signification the process. The quality of training of future teachers will depend on the level of culture and morality of future generations, and therefore their attitude towards nature.

Key words: *ecological education, ecological culture, ecological upbringing, organization of educational work, pedagogical terms, pedagogical system.*

УДК 378:159.9.018

Циркунова Наталья Ивановна,
старший преподаватель кафедры прикладной психологии,
Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»,
г. Витебск, Республика Беларусь
Петров Дмитрий Викторович,
студент 6 курса факультета социальной педагогики и психологии,
Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»,
г. Витебск, Республика Беларусь

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается проблема применения опросных методов изучения учебной мотивации, связанная с фактором социальной желательности; проводится различие между эксплицитными (декларируемыми) и имплицитными (скрываемыми или неосознаваемыми) мотивами, описывается попытка модификации методики цветовых метафор И.Л. Соломина для целей групповой диагностики имплицитной учебной мотивации студентов вузов. Модифицированный в ходе исследования вариант методики цветовых метафор И.Л. Соломина обогащает методическую базу практической психологии. Данная методика дает возможность получить более достоверную информацию о мотивах и отношении к учебе студентов вуза.

Ключевые слова: *учебная мотивация, эксплицитные и имплицитные мотивы, эффект социальной желательности, психосемантический подход, семантическое пространство, методика цветовых метафор.*

Постановка проблемы. Мотивационный фактор является важнейшим из психологических факторов, обеспечивающих эффективность учебной деятельности. А.А. Реан убедительно показывает, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, однако никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность и не может привести к значительным успехам в учебе [5, с. 266].

Согласно исследованию В.А. Якунина и Н.И. Мешкова, фактор мотивации для успешной учебы оказывается сильнее, чем фактор интеллекта: успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов, в то время как по уровню мотивации «сильные» и «слабые» студенты различались [5, с. 268].

Общеизвестно, что успешность любой деятельности прямо зависит от структуры мотивации данной деятельности. При этом большим подспорьем в процессе организации учебной деятельности является наличие валидных и надежных методов диагностики учебной мотивации. Большинство методик представляют собой анкетные методы [5, 6, 7], оценивающие эксплицитные (декларируемые) мотивы, имплицитные же мотивы учебы (скрываемые или неосознаваемые) остаются нераскрытыми, что связано с проявлением фактора «социальной желательности». Как писала Анна Анастази: «Показатели личностных опросников скорее всего отражают своеобразную комбинацию самообмана, попыток обмануть других и реалистического изображения себя… Вес каждого из этих компонентов варьируется в зависимости от того, кто конкретно и при каких обстоятельствах тестируется» [1, с. 415].

Недостатки опросного метода преодолеваются с помощью использования проективных методик, которые, однако, предъявляют повышенные требования к уровню профессионального мастерства экспериментатора и зачастую слишком сложны в обработке, чтобы их можно было применять в работе с большими группами испытуемых. Кроме того, разрешающая способность большинства проективных методик не позволяет использовать их для точных количественных измерений, допуская лишь качественное определение тех или иных черт. Поэтому актуальной задачей является поиск защищенных от неискренности испытуемого методов диагностики его реальных отношений к действительности. Наиболее желательным является использование таких методик, которые были бы достаточно просты в использовании (пусть и не настолько элементарны, как тесты-опросники), однако измеряли бы не эксплицитные (декларируемые) мотивы, а мотивы имплицитные (скрываемые).

Анализ последних исследований и публикаций. Мотивации учебной деятельности относится к числу базовых проблем психологии обучения. Исследованию проблемы мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов посвятили свои работы О.Н. Арестова, Н.Ц. Бадмаева, А.Г. Бугрименко, Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, М.В. Делеу, М.И. Дьяченко, Л.Б. Ительсон, Т.И. Ильина, В.Э. Мильман, В.Ф. Моргун, С.А. Пакулина, А.А. Реан, Е.И. Савонько, Л.П. Урванцев, В.А. Якунин и другие психологи. Одним из путей решения выявленной нами проблемы недостатков опросных методов изучения учебной мотивации может быть обращение к методам экспериментальной психосемантики, которые используются для измерения индивидуальной системы субъективных значений различных объектов для человека. Психосемантический подход, или экспериментальная психосемантика, – сравнительно новая область отечественной психологии, возникшая в начале 1970-х годов и представленная в первую очередь работами психологов Московского Государственного университета (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, В.В. Столин, А.А. Нистратов, В.И. Похилько, О.В. Митина). Психосемантический подход позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность испытуемого рассматривается не как набор объектных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов [8, с. 5-6].

В рамках данного направления наиболее распространенными являются методики семантического дифференциала Ч. Осгуда [3, с. 306-309], техники репертуарных решеток Дж. Келли [11] и методики цветовых метафор И.Л. Соломина [10].

Именно методика цветовых метафор лучше всего подходит для экспресс-диагностики групп испытуемых, позволяя быстро получать достоверную информацию об имплицитной мотивации испытуемых. Поэтому модификация МЦМ для диагностики учебной мотивации имеет теоретическое и практическое значение в рамках научно-методического обеспечения психологической службы вузов.

Цель статьи. Главной целью работы является модификация методики цветовых метафор И.Л. Соломина для целей групповой диагностики имплицитных мотивов учебной деятельности студентов вузов.

Методика цветовых метафор представляет собой экспресс-вариант психосемантической диагностики мотивации и отношений к различным занятиям, людям и событиям, основанный на обозначении ряда понятий с помощью стандартного набора цветовых стимулов [10]. Методика представляет собой модифицированный вариант цветового теста отношений А.М. Эткинда [2] и характеризуется рядом отличительных особенностей:

• обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства, точнее говоря, сходства эмоционального отношения к этим понятиям;

• не опирается на стандартный психологический смысл цветов. При отсутствии стимульного материала теста Люшера в методе цветовых метафор допускается использование любых цветов независимо от степени их соответствия цветовому набору Люшера;

• характеризуется набором понятий для интегральной оценки эмоционально-мотивационной сферы испытуемого, в том числе, его потребностей, и не ограничивается выявлением отношений человека к себе, своему состоянию и другим людям;

• может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме с использованием специально разработанных бланков. При групповой форме работы испытуемым предъявляется 8 пронумерованных цветных карточек (стандартный набор цветов Люшера) и бланк регистрации ответов, который содержит список понятий. Испытуемые обозначают каждое понятие из списка определенным цветом (которое, по их мнению, лучше всего подходит для обозначения данного понятия). После этого они ранжируют цвета по степени привлекательности.

Интерпретация результатов построена на понятии семантического пространства. Субъективное семантическое пространство – это форма модельного представления и один из эвристических методов исследования индивидуальной системы значений и, следовательно, сознания субъекта.

В отношении МЦМ это приводит к двум основным принципам: 1) если человек обозначает какое-либо понятие самым привлекательным цветом, то это может свидетельствовать о привлекательности этого понятия, позитивном к нему отношении. Соответственно, к понятиям, обозначенным наиболее неприятным цветом, человек и относится, скорее всего, негативно; 2) обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства, то есть, если разные понятия человек обозначает одним цветом, то, видимо, в этих понятиях для него есть что-то общее, и он относится к ним приблизительно одинаково [9]. В своем исследовании мы опирались на работы Б.И. Додонова по изучению состава и динамики предельных мотивов деятеля [4].

Применение классификации Б.И. Додонова в отношении учебной деятельности позволяет представить структуру мотивов учащегося (студента вуза) следующим образом: 1) удовольствие от самого процесса учебной деятельности; 2) усваиваемые знания, умения, навыки как результат деятельности; 3) повышенная стипендия, уменьшение стоимости обучения, известность за учебные достижения (участие в научно-исследовательской деятельности и т.п.) как вознаграждение за деятельность; 4) стремление избежать исключения из университета, снижения размера стипендии, порицания со стороны преподавателей и других студентов за плохие результаты и др. как депривация страха наказания. Символическое изображение этих мотивов с помощью букв П, Р, В и Д, а также обозначение силы мотивов с помощью подбуквенных индексов от нуля до трех, дает возможность представить мотивационную структуру учебной деятельности в виде четырехчленной формулы ПРВД с тем или иным индексом под каждым из символов.

Разработанный нами бланк методики содержит описание двенадцати ситуаций и восемь понятий. В каждой ситуации превалирует один из вышеуказанных мотивов учебной деятельности. На каждый из мотивов мы сформулировали по три ситуации: таким образом, соотнесение определенных ситуаций с предпочитаемыми испытуемым цветами показывает структуру и силу выраженности учебной мотивации испытуемого. Это позволяет решить задачу репрезентативности содержания заданий теста измеряемой области психических свойств, то есть обеспечить содержательную валидность теста. Ниже представлен список ситуаций:

1. Больше всего студенту нравилось узнавать что-то новое, он получал настоящее удовольствие от процесса познания сложного материала.

2. После лекции студент понял, что знания по этой теме ему особенно пригодятся, поэтому попросил у преподавателя список дополнительной литературы для самостоятельного изучения.

3. На экзамене студент попросил преподавателя позволить ему вытянуть другой билет, чтобы ответить на более высокую оценку, т.к. от этого зависела возможность добиться снижения оплаты за обучение.

4. Боясь не получить допуск к защите дипломного проекта, студент добросовестно и безукоризненно выполнял все требования научного руководителя по написанию работы.

5. В беседе с другом студент признался, что для него главное – сам процесс учебы; независимо от того, получает он высокие или низкие отметки, ему просто интересно учиться.

6. Студент намеревался после окончания вуза работать по специальности, поэтому особое внимание уделял практическим и лабораторным занятиям, понимая важность профессиональных умений и навыков.

7. Студент была очень рад, что после его блестящей защиты курсового проекта ему предложили участвовать в Республиканском конкурсе научных студенческих работ.

8. Студенту нужно было хорошо подготовиться к последнему экзамену, потому что, получив плохую оценку, он лишился бы стипендии.

9. На лабораторном занятии студенту так понравился процесс выполнения заданий, что он, сдав работу, оставшееся время решал другие варианты.

10. Студенту учеба не доставляла большого удовольствия, он не стремился к высоким отметкам. Но он считал, что полученные знания помогут ему в жизни, поэтому учился хорошо.

11. Разглядывая доску почета, студент откровенно признался, что видеть на ней свою фотографию было бы лучшей наградой за его усилия.

12. Студент никогда не проявлял особого рвения в учебе, на экзаменах он был всегда нацелен на «проходной» балл. Однако на последнем курсе ему встретился принципиальный преподаватель, и он оказался под угрозой исключения из университета. Только это заставило его хорошо подготовиться.

Ситуации №1, №5, №9 описывают учебную деятельность студента, мотивом которой выступает удовольствие от самого процесса учёбы; в ситуациях №2, №6, №10 мотив – усваиваемые знания, умения, навыки как результат деятельности; в ситуациях №3,

№7, №11 – повышенная стипендия, уменьшение стоимости обучения, известность за учебные достижения (участие в научно-исследовательской деятельности и т.п.) как вознаграждение за деятельность; в ситуациях №4, №8, №12 мотив – стремление избежать исключения из университета, снижения размера стипендии, порицания со стороны преподавателей и других студентов за плохие результаты и т.п. как депривация страха наказания. Кроме ситуаций, бланк методики содержит следующие понятия: «Мое настоящее (какой/какая я на самом деле)», «Мое прошлое», «Мое будущее», «Моя учеба», «Успех», «Неудача», «Радость», «Неприятности». Субъективный выбор ситуации (понятия) как приятной или неприятной определяется обозначением этой ситуации (понятия) предпочитаемым либо отвергаемым цветом. Также обозначение ситуации тем же цветом, что и понятия «Успех»/«Радость» либо «Неудача»/«Неприятности» определяет ее соответственно как приятную либо неприятную. Использование понятия «Моя учеба» дает нам возможность дать интегральную оценку отношения испытуемого к учебной деятельности как таковой.

Связь понятий «Мое настоящее», «Мое будущее» или «Мое прошлое» с теми или иными мотивами учения показывает: удовлетворялись ли эти мотивы в прошлом; степень удовлетворения конкретных мотивов в настоящем; надежду на удовлетворение этих мотивов в будущем. Результаты исследования. В нашем исследовании приняло участие 117 студентов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (22 человека – 1 курс, 11 человек – 2 курс, 50 человек – 3 курс, 11 человек – 4 курс, 23 человека – 6 курс), из них 102 девушки и 15 юношей. Результат по всей выборке можно представить в виде формулы: П1,2Р0,9В1,5Д0,9. Представлены результаты по каждому курсу и в разделении по гендерному признаку. Данные в столбцах «П», «Р», «В», «Д» означают силу выраженности каждого из мотивов деятеля (процесс учебной деятельности, результат учебной деятельности, вознаграждение за учебную деятельность, депривация наказания), столбцы «+», «н», «–» показывают интегральное отношение к учебе (положительное, нейтральное, отрицательное). П Р В Д + н - 1 курс 1,2 1,0 1,4 0,8 36% 41% 23% 2 курс 0,7 0,8 1,3 0,7 36% 64% 0% 3 курс 1,3 0,7 1,6 1,0 18% 66% 16% 4 курс 1,2 1,0 2,1 0,7 18% 82% 0% 6 курс 1,4 1,1 1,3 0,7 17% 70% 13% муж 1,3 0,8 1,4 1,0 7% 40% 53% жен 1,2 1,0 1,5 0,8 25% 66% 9%.

Использование t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок не выявило значимой разницы в уровне выраженности учебных мотивов между юношами и девушками и между студентами разных курсов. Качественный же анализ позволяет выявить отдельные интересные моменты. Так, по мере «взросления» студентов падает как количество относящихся к учебе положительно (с 36% на 1 курсе до 17% на 6 курсе), так и отрицательно (с 23% до 13%), и увеличивается количество студентов с нейтральным отношением (с 41% до 70%). Среди юношей гораздо больше студентов с отрицательным отношением к учебе, чем среди девушек (53% и 9% соответственно), и гораздо меньше с положительным (7% юношей и 25% девушек). Если разделить нашу выборку на 3 группы в зависимости от их отношения к учебе и произвести подсчет средней выраженности силы мотивов каждой из этих групп, мы получаем следующие результаты:

1. Группа с положительным отношением к учебе: П1,4Р1,3В1,6Д1,0.

2. Группа с нейтральным отношением к учебе: П1,2Р0,9В1,5Д0,7.

3. Группа с отрицательным отношением к учебе: П1,0Р0,8В1,5Д1,1. Как видим, по мере того как ухудшается отношение к учебе: а) значительно падает выраженность мотивов процесса и результата; б) незначительно падает выраженность мотива вознаграждения; в) незначительно вырастает выраженность мотивации депривации наказания. Нам удалось также получить данные об успеваемости части студентов 2, 3 и 4 курсов (количество – 39 человек). Разделив эту выборку на группы в зависимости от уровня успеваемости (группа 1 – средний балл до 5,9; группа 2 – средний балл от 6,0 до 7,9; группа 3 – средний балл от 8,0 и выше), мы получаем следующие результаты: 1. Группа с низким уровнем успеваемости: П1,2Р0,7В1,5Д1,5. 2. Группа со средним уровнем успеваемости: П0,9Р0,7В1,6Д0,8. 3. Группа с высоким уровнем успеваемости: П1,1Р0,9В1,8Д0,6.

Можно отметить, что с ростом успеваемости: а) растет выраженность мотивов результата и вознаграждения; б) уменьшается выраженность мотива процесса; в) значительно падает сила мотива депривации наказания. После проведения методики студенты 1-4 курсов были ознакомлены с классификацией мотивов учебной деятельности, которую мы построили на основе классификации мотивов Б.И. Додонова. Испытуемые должны были самостоятельно оценить силу выраженности каждого из четырех мотивов. Таким образом, мы получили информацию об эксплицитной мотивации учебной деятельности.

Среднюю выраженность эксплицитных мотивов этой группы студентов мы сравнили с результатами, полученными в этой же группе с помощью методики цветовых метафор, т. е. с имплицитными мотивами.

1. Эксплицитная мотивация: П1,7Р2,5В2,1Д1,4.

2. Имплицитная мотивация: П1,1Р0,8В1,6Д0,8. Как и следовало ожидать, в ситуации самооценки испытуемые наделяют себя более сильно выраженной мотивацией (значимые различия на уровне p=0,05). Гораздо интереснее сравнить структуру мотивации учебной деятельности. В случае внешнего предъявления мы видим, что студенты на первое место ставят мотив результата (2,5), на второе – вознаграждение (2,1), на третье – процесс (1,7) и на последнее место – депривацию наказанием (1,4). В то время как структура имплицитной мотивации выглядит иначе: на первом месте стоит уже мотивация вознаграждения (1,6), на втором – процесс (1,1), и наименее значимыми являются мотивы результата и депривации наказания (по 0,8). То есть, убеждая себя и других, что главным мотивом является достижение

результата (усваиваемые знания, умения, навыки), студенты на самом деле гораздо сильнее мотивированы вознаграждением за учебную деятельность. Интерпретация полученных данных позволяет нам сделать следующие выводы. Во-первых, сравнение студентов разных лет обучения показало, что чем дольше студент учится в университете, тем большая вероятность, что его интегральное отношение к учебе будет нейтральным (количество таких студентов вырастает с 41% на первом курсе до 70% на шестом, количество студентов с положительным отношением уменьшается с 36% до 17%, с отрицательным отношением уменьшается с 23% до 13%). Во-вторых, сравнение групп студентов с разным отношением к учебе показывает, что студенты с плохим отношением к учебе гораздо меньше мотивированы процессом и результатами учебной деятельности. В-третьих, с ростом успеваемости растет выраженность мотивов результата и вознаграждения и значительно падает сила мотива депривации наказания. Иными словами, чем выше уровень академической успеваемости студентов, тем больше они мотивированы результатом и вознаграждением за учебную деятельность, и тем меньше для них значим мотив депривации наказания. В-четвертых, сравнение эксплицитной и имплицитной структуры мотивации учебной деятельности показывает, что самым сильным мотивом в ситуации самооценки является мотив достижения результата, в то время как имплицитно студенты сильнее всего мотивированы вознаграждением за учебную деятельность. Это позволяет нам вывести следующие практические рекомендации для преподавателей. Не стоит грозить студентам неприятностями в случае плохой учебы и красочно расписывать, какие знания и умения они получат в случае хорошей, – мотивы результата и депривации наказанием занимают последнее место в структуре учебной мотивации. Упор надо делать на вознаграждение за учебную деятельность и воздействовать на сам процесс учебы – именно здесь скрываются чувствительные струны, затронув которые, можно реально влиять на качество обучения. Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, становится очевидным, что модифицированный в ходе нашего исследования вариант методики цветовых метафор И.Л. Соломина действительно обогащает методическую базу практической психологии. Данная методика дает возможность получить более достоверную информацию о мотивах и отношении к учебе студентов вуза. Методика очень гибкая, позволяет изменять набор понятий для того, чтобы выявить отношение испытуемого к совершенно различным областям жизни (можно узнать отношение к отдельным учебным предметам, преподавателям, событиям учебной жизни и т.д.). Надежность выявления мотивов и отношений с помощью цветовых метафор не настолько высока для того, чтобы принимать ответственные решения, от которых может зависеть судьба испытуемого. Указанный недостаток необходимо учитывать при работе с отдельной личностью, однако он теряет свою значимость при использовании статистических методов обработки групповых результатов.

Результаты исследования позволяют рекомендовать психосемантический подход для выявления содержания учебной мотивации студентов вуза при решении исследовательских и практических задач, связанных с оценкой эффективности обучения, выбором способов мотивирования, повышением эффективности образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2005. – 688 с.

2. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б.А. Базыма. – СПб. : Речь, 2005. – 205 с.

3. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 351 с.

4. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.

5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

6. Кетько С. М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / С. М. Кетько, С. А. Пакулина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – Режим доступа: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf. – Дата доступа: 29.03.2015.

7. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева // Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). – Улан-Удэ, 2004. – С. 151-154.

8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.

9. Соломин И. Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики мотивации / И. Л. Соломин // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 159-168.

10. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации методическое руководство / И. Л. Соломин. – СПб. : ИМАТОН, 2001. – 112 с.

11. Франселла Ф. Новый метод исследования личности : руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.

У статті розглядається проблема застосування опитувальних методів вивчення навчальної мотивації, пов'язана з фактором соціальної бажаності; проводиться відмінність між експліцитними (декларованими) і імпліцитними (приховуваними або несвідомими) мотивами, описується спроба модифікації методики колірних метафор І.Л. Соломіна для цілей групової діагностики імпліцитної навчальної мотивації студентів вузів.

Модифікований в ході дослідження варіант методики колірних метафор І.Л. Соломіна збагачує методичну базу практичної психології. Дана методика дає можливість отримати більш достовірну інформацію про мотиви і відношення до навчання студентів вузу.

Ключові слова: *навчальна мотивація, експліцитні та імпліцитні мотиви, ефект соціальної бажаності, психосемантичний підхід, семантичний простір, методика колірних метафор.*

The article describes the problem of using polling methods for studying learning motivation due to the factor of social desirability; it is distinguished between explicit (declared) and implicit (hidden or unconscious) motivation. The article deals with the attempt to modify the color metaphors technique by I.L. Solomin for a purpose of group diagnostics of implicit learning motivation of university students. The following methods were used in the research: the method of survey analysis, including theoretical analysis of psychological and pedagogical literature concerning the topic of the study; psychodiagnostics (including tests and polling techniques); statistical treatment of empirical information (in order to detect significant differences between test groups we used the Student's t-test for unpaired samples). The results allow us to recommend psychosemantic approach to studying the content of learning motivation of university students when it refers to research and practical tasks related to the goals of evaluation of the effectiveness of learning, the choice of motivation strategies, the increase of efficiency of educational process . The elements of novelty are as following: the modified version of the color metaphors technique by I.L. Solomin enriches the methodological basis of practical psychology, providing the ability to perform group and individual diagnostics of implicit learning motivation of university students. The practical significance of the research is as follows: the results of the research are aimed at scientific and methodological support of psychological support service of universities.

Key words: *learning motivation, explicit and implicit motives, the effect of social desirability, psychosemantic approach, semantic space, the color metaphors technique.*

РОЗДІЛ ІІІ

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

УДК 378.14

Гирка Ірина Валентинівна,
аспірантка кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності,
Українська інженерно-педагогічна академія

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто професійну компетентність фахівця у контексті модернізації педагогічної освіти. Подано вимоги до сучасного педагога. Проаналізовано різні погляди на професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики. Доведено, що фахова діяльність педагога в контексті сучасного профільного навчання доповнилася функціями управління. Визначено поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики». Проаналізовано специфічні складові професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. Проаналізовано структуру професійної компетентності майбутніх учителів інформатики.

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутній учитель інформатики, модернізація, педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. У руслі економічних перетворень в Україні важливо усвідомлювати той факт, що економічний розвиток країни, її місце на світовому ринку все більше залежать від реформування системи фахової підготовки кваліфікованих кадрів.

Постійне збільшення обсягу інформації, підвищення вимог до його професійної і спеціальної підготовки породжує соціальну потребу всебічного і глибокого дослідження системи педагогічних шляхів, зовнішніх і внутрішніх чинників становлення спеціалістів освітянської сфери. У той же час зміна цілей освіти з урахуванням світових вимог потребує опанування нових функцій, змісту діяльності, прогресивних форм і технологій організації освітнього процесу. Традиційна навчальна діяльність педагога в контексті європейської інтеграції профільного навчання доповнилася функціями управління формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців. Зросли вимоги до професійної компетентності педагогів у нових умовах фахової підготовки**.** Отже, проблема професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у контексті модернізації освіти є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях українських науковців також значна увага приділяється певним аспектам професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (В. Алфімов, Г. Єльникова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Курило, В. Луговий, Н. Ничкало, І. Підласий, Г. Пономарьова, О.Коваленко, А. Харківська, Є. Хоиков), вдосконаленню технологій навчання майбутнього вчителя (В. Бондар, О. Мороз, Л. Петриченко, С. Савченко, Т. Яценко та ін.), професійній готовності до педагогічної праці (Л. Кондрашова, В. Моляко, Т. Сорочан), педагогічній компетентності як сукупності якостей, що визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки (В. Бездухов, Ю. Варданян, Г. Єльникова, Л. Калініна, В. Моторіна, Г. Пономарьова, А. Харківська, Л. Хоружа), формування знань, умінь і навичок учителя інформатики (Н. Балик, В. Биков, Л. Брескіна, Ю. Горошко, Л. Гришко, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Лапчик, Н. Морзе, С. Прийма, С. Раков, Ю. Рамський, З. Сейдаметова, С. Семеріков, О. Спірін, Т. Тихонова, Ю. Триус, Г. Цибко, Г. Шугайло та ін.); психолого-педагогічним засадам управління навчально-виховним процесом (А. Алексюк, С. Гончаренко, Г. Єльникова, Л. Петриченко, І. Підласий, А. Харківська та ін.); проблеми формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки (О. Абдулліна, В. Білозерцев, О. Мороз, Г. Пономарьова, Р. Скульський та ін.).

Дослідженню феномену професійної компетентності особистості присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, які зосереджені, перш за все, на питаннях підготовки освітян – учителів і викладачів вищих навчальних закладів. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності і власне професійної компетентності викладачів ВНЗ розкриваються в працях В. Андрущенка, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Лугового, В. Майбороди, Л. Петриченко, І. Підласого, Г. Пономарьової, Н. Протасової, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Тесленка, А. Харківської та ін.

Мета статті - розглянути професійну компетентність фахівця у контексті модернізації педагогічної освіти, проаналізувати різні погляди на професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики, визначити поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики».

Результати дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується необхідністю підвищення компетентності майбутнього фахівця відповідно до запитів сучасного суспільства. Основною вимогою до освіти стає формування мобільної, різнобічно розвиненої особистості, яка здатна адаптуватися до соціально-економічних змін і успішно реалізовуватися в умовах інформатизації суспільства [7].

Відповідно до цього слід зазначити, що показником якості підготовки та гуманістичної спрямованості більшість науковців вважає «компетентність» фахівця. Зокрема, йдеться про необхідність мати узагальнену модель компетентного фахівця. При такому підході моделі виступали б в якості мети освітніх структур і виконували б роль системоутворюючого фактора. Ми звертаємо увагу на взаємозв'язок, який представляє інтерес для нашого дисертаційного дослідження. Якщо якість освіти є основою освітньої діяльності у вищому професійному навчальному закладі, а показником якості - професійна компетентність студента, отже, формування професійної компетентності може бути покладено в основу всієї освітньої діяльності

Як показала світова практика, якість освіти тісно пов’язана з якісними показниками вчительської діяльності. Зі змінами у суспільстві зростають вимоги до особистості вчителя, його діяльності. Сьогодні ефективність педагогічної праці залежить не тільки від базової професійної підготовки. а й від інших сучасних компонентів професіоналізму. Саме тому на етапі модернізації сучасної освіти і виховання в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання підвищення й розвитку професійної компетентності вчителів. Педагогові доводиться самостійно розв’язувати такі завдання, які раніше не входили до його компетенції - діагностування, прогнозування, проектування, розроблення авторських програм, оптимізація всіх аспектів освітнього процесу тощо. Відповідно до цього, сформувалися такі вимоги до сучасного педагога: висококваліфікований і далекоглядний професіонал, свідомий та відданий патріот України, тонкий психолог, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями [3]; самодостатній, індивідуально високорозвинений, щасливий, який уміє будувати гуманні стосунки з дітьми, колегами та батьками [1]; здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в навчальних закладах різного типу [1]; сформованість лідерських якостей як основних складових професійної компетентності сучасного педагога; суб’єктність, факторами якої є висока осмисленість життя, мотивація з гуманістичною спрямованістю і внутрішнім локусом контролю та позитивна, гнучка, відкрита Я-концепція; володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та використання їх у професійній діяльності [6].

Дані вимоги, на нашу думку, не відповідають потребам практики підготовки, вчителів інформатики, згідно з якими при обґрунтуванні змісту педагогічної освіти структуруванню піддається тільки сукупність знань і педагогічних умінь.

У цьому вбачається неможливість адекватного відображення (як на змістовному, так і на рівні методів) професійної діяльності вчителя інформатики в системі професійної педагогічної підготовки.

На сьогодні професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики являє собою узагальнене особистісне утворення, що включає в себе високий рівень його теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної та практичної підготовки.

Слушною для нас є думка М. Лебедєвої та О. Шилової, які професійну компетентність вчителя інформатики визначають як інтегративну якість особистості вчителя, що виражається в сукупності інтеріоризувати ключові компетенції фахівця, що формуються в процесі його професійної підготовки. Процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики в умовах ВНЗ відбувається за допомогою розвитку наявних ключових компетенцій як найбільш універсальних і генералізованих надпредметних компетенцій, відповідних широкому спектру діяльності фахівця [4].

Спірін О. пропонує таку загальну структуру та орієнтовну класифікацію компетентностей вчителя інформатики:

1) загальні компетентності: когнітивні; міжособистісні; суспільно - системні компетентності;

2) професійно-спеціалізовані компетентності: загальнопрофесійні; предметно-орієнтовані або профільно-орієнтовані; технологічні; професійно - практичні [5].

Проте, слід зазначити, що до професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики на нашу думку входять не лише ці, а й ще низка компетентностей.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу та сучасні спеціальні періодичні видання, зазначимо, що професійна компетентність вчителя інформатики забезпечується сукупністю ключових, базових (педагогічних), інструментальних, системних і спеціальних компетентностей, причому спеціальні відображають специфіку його наочної сфери діяльності.

Аналіз спеціальної літератури за темою дослідження [2; 4; 5] дозволяє стверджувати, що професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики складають зокрема інформаційна, комунікативна, проективна компетентності. Розглянемо їх докладніше.

Інформаційна компетентність становить собою здатність орієнтуватися в інформаційному потоці, виявляється насамперед у діяльності, пов'язаній зі структуруванням інформації в контексті професійно-педагогічної діяльності.

Комунікативна базується на готовності вступити в спілкування. Включає знання особливостей

формального і неформального спілкування, конструктивних способів рішення конфлікту і виправлення порушених відносин; уміння слухати і чути іншого, вчасно визнавати свої помилки і свою правоту, співпереживання; критичне ставлення до себе і свого співбесідника. Актуалізується в задачах організації продуктивної педагогічної взаємодії.

Проективна – інтегрує загальні вимоги до розвитку готовності здійснювати проектування педагогічного процесу та конструювання його змісту на основі засобів інформатики. Враховуючи власний досвід роботи, вважаємо, що одним з перспективних напрямків розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики є проектування професійно-орієнтованих дидактичних інформаційних середовищ.

Отже, професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики можна визначити як сукупність компетентностей (базова, фахова, інформаційна, аналітична, комунікативна, проективна, інструментальна (технічна, технологічна) та науково-дослідницька, міжособистісна), та якостей, а також відповідності знань, умінь і навичок фахівця сучасним досягненням науки і практики в цій області, володіння основами менеджменту та самоменеджменту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Спираючись на все вищезазначене можемо дійти висновку, що в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти сформованість професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики має ключове значення. Професійна компетентність як складова професійної культури майбутнього вчителя інформатики, основа його професіоналізму й майстерності забезпечує успішність професійного розвитку фахівця та проявляється в різних видах педагогічної діяльності. Отже, проблема професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики в контексті модернізації педагогічної освіти відіграє неабияку роль у формуванні висококваліфікованого фахівця.

Список використаних джерел

1. Будак В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В. Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розитку : збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3-6.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

3. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Ю. Ковальчук. – К., 2006. – 34 с.

4. Лебедева М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95-100.

5. Спірін О. М. Мета та завдання фахової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною системою [Електронний ресурс] / О. М. Спірін. – Режим доступу: http://www. nbuv. gov. ua/e-]оита1в/1Т7К/ет3/соП:еП/078от8тс. Ы:т. – Заголовок з екрана.

6. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ : монографія / А. А. Харківська. – Х. : КЗ «ХГПА» ХОР, 2011. – 446 с.

7. Харківська А. А. Управління якістю підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах модернізації освіти / А. А. Харківська // Вісник Черкаського університету / Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2013. – (Серія: Педагогічні науки ; вип. 36 (289)). – С. 135–139.

В статье рассмотрена проблема профессиональной компетентности специалиста в контексте модернизации педагогического образования. Подано требования к современному педагогу. Проанализированы различные взгляды на профессиональную компетентность будущего учителя информатики. Доказано, что профессиональная деятельность педагога в контексте современного профильного обучения дополнилась функциями управления. Определено понятие «профессиональная компетентность будущего учителя информатики». Проанализированы специфические составляющие профессиональной компетентности будущих учителей информатики. Проанализирована структура профессиональной компетентности будущих учителей информатики.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, будущий учитель информатики, модернизация, педагогическое образование.*

The article deals with the problem of professional competence in the context of the modernization of pedagogical education. The requirements towards modern teacher have been suggested. Different views on the professional competence of future teachers of computer science have been analyzed. It has been proved that teacher's professional activity in the context of contemporary profile education had been supplemented by management functions. The concept of "professional competence of the teacher of computer science" has been determined. The specific components of professional competence of future teachers of computer science have been viewed. The structure of professional competence of future teachers of computer science has been analyzed. The constant increase in the volume of information increased the demands for one's professional and special training which raises the need for comprehensive social and investigate ways of teaching systems, external and internal factors of specialist educational sphere. At the same time changing the goals of education based on international requirements needs to develop new features, content, activities,

forms and technologies of the educational process. Traditional teacher training activities in the context of European integration studies supplemented profile management functions with the formation of professional competence of the specialists. The requirements for professional competence of teachers in the new environment training have increased. As demonstrated by international practice, the quality of education is closely linked with the quality indicators of a teacher. Together with the changes in the society the demands towards the teacher's personality, his or her activity have also increased. Today the effectiveness of pedagogical work depends not only on basic training, but also on other components of modern professionalism. That is why the current stage of modernization of education and training in Ukraine presupposes special urgency and relevance to the issues of improvement of the professional competence of teachers. Educators have to decide such tasks that previously were not part of their jurisdiction - diagnosis, prognosis, design, development of programs, optimizing all aspects of the educational process and so on.

Key words: *professional competence, future teacher of computer science, modernization, teacher education*.

УДК 378:371.13:78

Качур Мирослава Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті на основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури розкриваються особливості реалізації ідей педагогіки життєтворчості у контексті гуманізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Автором актуалізовано значимість гуманістичної парадигми, мета якої полягає у формуванні педагога-музиканта, рівень підготовки якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, духовність, моральну вихованість, здатність до творчої самореалізації, розвиток особистості у відповідності з духовними цінностями національної і загальнолюдської культури.

Ключові слова: *гуманізація, гуманістична парадигма, життєтворчість, життєва самореалізація, духовність, особистісно-професійне становлення вчителя музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Сучасний універсум світової культури має величезний духовний евристичний потенціал. Сферою народження цілком нових способів буття, новаторських досліджень, прогресивних стратегій існування в світі, духовних орієнтацій в суспільстві і власному житті завжди була освіта. Тому сьогодні ведеться інтенсивний пошук нової моделі освіти третього тисячоліття, яка була б здатна задовольнити потреби теперішніх та майбутніх поколінь людства, що поставило за мету своє виживання, збереження духовності. Цілком закономірно, що дедалі частіше замислюємося над застереженням французького філософа К. Леві-Строса про те, що XXI століття буде «століттям гуманітарних наук або його не буде» [3, с. 121].

Дискусії щодо напрямків реформування системи вищої освіти точаться і в Україні, яка в останнє десятиліття намагається привести систему національної освіти у відповідність до світових тенденцій та стати повноправним і конкурентоспроможним учасником міжнародного освітнього простору.

Динамізм сучасного життя, «криза духовності» (В. Андрущенко) ставить високі вимоги до професійних і особистісних якостей майбутнього учителя музичного мистецтва. У сучасних культурно-освітніх реаліях особливо актуальним є твердження академіка С. Гончаренка про те, що реально захищеною в соціальному відношенні може бути лише широко, фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності у зв'язку зі змінами виробничих технологій або вимог ринку праці [2]. Однак, не слід абсолютувати прагматичні підходи до розуміння життєвої і професійної стратегії особистості XXI століття, «потрібно розширити розуміння пізнання як реалізації не тільки прагматичних завдань, але й руху до подолання кінцевості людського існування, намагнічуючи його вічність» [5, с. 5]. Велич Духа втілюється в модусах людської присутності у Світі – Істині, Добрі та Красі. «Оскільки мистецький твір за своєю іманентною сутністю можна вважати результатом стремління автора до найвищої досконалості у відтворенні образу Світу, остільки предмет художньої діяльності - створення прекрасного, усвідомлення краси як найвищої цінності, акмеологічна інтерпретація педагогічних шляхів навчання мистецтва може і має набути самостійного статусу, стати предметом концептуальних пошуків», - розмірковує відомий педагог-мистецтвознавець Г. Падалка [10].

Зважаючи на нову філософію вищої освіти, серед актуальних тенденцій сьогодення - усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми, мета якої - формування такого педагога-музиканта, рівень підготовки якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, духовність, моральну вихованість, розвиток особистості у відповідності з духовними

цінностями національної і загальнолюдської культури. Йдеться про створення в навчальному закладі середовища життєтворчості (І. Зязюн, І. Єрмаков, Л. Сохань), яке сприяє розвитку моральних якостей, соціально значущих цінностей, розкриттю творчих потенцій особистості, характеризується оновленням змісту існуючих і появою нових гуманітарних дисциплін (диверсифікація змісту професійної освіти), упровадженням нових педагогічних технологій, переорієнтацією навчально-виховного процесу на оволодіння прийомами музично-педагогічної діяльності, спрямованої на формування естетичного світогляду, гуманістичних ідеалів, життєвої компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Слід відмітити, що проблема гуманізації, актуальність якої зумовлено соціально-економічними умовами, має складний міждисциплінарний характер. Особливо гостро ця проблема стоїть перед педагогами, для яких здатність до саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації є показниками професіоналізму, майстерності, готовності до компетентного здійснення професійної діяльності на демократичних та гуманістичних засадах, збагачення музично-педагогічної діяльності духовними смислами. Різні аспекти дослідження проблеми професійного становлення майбутніх учителів музики знайшли своє відображення у низці праць вітчизняних учених: А. Болгарського, М. Букач, Л. Василенко, Т.Завадської, А. Козир, Л. Матвєєвої, І. Немикіної, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Щолокової, Г. Яковлевої та ін.Феномен гуманістичного світогляду учителя музичного мистецтва ґрунтовно та багатогранно досліджувався як на теоретико-методологічному, так і прикладному рівнях. Зокрема, обґрунтовано сутність гуманізму, духовності як складові професіоналізму учителя музичного мистецтва (О. Олексюк, А. Фасоля, Ю. Халфіна, Г. Шевченко); проаналізовано чинники, шляхи та особливості формування духовності особистості (Б. Алфімов, С. Білуха, М. Гузик, О. Захаренко, А.Сологуб, М. Чумарна). Предметом уваги дослідників стали педагогіка духовності, духовна самореалізація особистості в навчально-виховному процесі.

На сучасному етапі проблема самореалізації особистості у педагогічних контекстах знайшла своє відображення у наукових працях В. Андреєва, Є. Бєлозерцеа, І. Демакова, І. Ісаєа, В. Кан-Калика, І. Колеснікової, В. Максимова, В. Сластьоніна, Н. Щуркова та ін. Теоретико-прикладне підґрунтя механізмів особистісної самореалізації висвітлено у психологічних дослідженнях І. Беха, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Орлова та ін.

У дослідженнях вчених наголошується на важливості актуалізації індивідуально-духовного досвіду людини у професійній діяльності, розвитку здатності відкривати й реалізовувати особистісний потенціал, збагачувати ціннісно-смисловий простір власного життя та світу інших людей.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей реалізації основних ідей педагогіки життєтворчості у контексті гуманізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати дослідження. Сьогодення диктує потребу в діяльних, інтелектуально й духовно розвинутих фахівцях, котрі орієнтуються в численних педагогічних новаціях, пропонують власні новаторські ідеї, вміють швидко порівнювати, аналізувати й оцінювати, мобільно знаходять ефективні та обґрунтовані рішення, критично і творчо мислять, володіють основами інформаційних технологій і методикою їх використання у професійній музично-педагогічній діяльності, що забезпечує індивідуально-орієнтований підхід. Нова гуманістична парадигма освіти ставить за мету формування такого педагога-музиканта, котрий гармонійно поєднує освіченість, духовність, професіоналізм, моральну вихованість, розвиток особистості у відповідності з духовними цінностями національної і загальнолюдської культури.

Поняття «гуманізація» широко використовується в сучасній терміносистемі мистецької педагогіки, однак потребує уточнення у зв'язку із введенням у нові контексти модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У довідковій літературі з філософії та психології гуманізм тлумачиться як «система поглядів і переконань людей, яка знайшла свій розвиток і обґрунтування у особливому напрямку філософії, коли весь світ усвідомлюється крізь призму самоцінності людини, її буття, тобто цей світ сприймається залежним від людини; вона має право на максимальне розкриття і розвиток своїх сутнісних сил, на повноту самореалізації і цілеспрямований саморозвиток, усвідомлюючи це як сенс свого життя» [12; 14].

Рефлексія сучасних реалій мистецької освіти дозволила О. Щолоковій виділити низку нагальних завдань, пов'язаних із реалізацією гуманістичної парадигми:

- переосмислення світоглядно-методологічних основ гуманістичного пізнання;
- забезпечення гуманістичної спадкоємності в мистецькій освіті, підвищуючи її ефективність на всіх етапах;
- упровадження різних навчальних програм, спрямованих на вивчення здобутків національної культури.

Розроблена авторкою інноваційна модель мистецької освіти обов'язково має базуватися на українській національній культурній традиції, теоретичних надбаннях української педагогіки, досвіді поколінь, ураховувати та відтворювати «менталітет нації, народні традиції і звичаї, відповідати характеру української людини, відтворювати світовідчуття і життєвлаштування…» [15, с. 12].

Відтак, дослідження проблем гуманізації освітнього простору вищої школи актуалізують звернення до потенціалу педагогічних технологій життєтворчості, оскільки найважливішою умовою розвитку і самореалізації особистості є її життєва перспектива, тобто образ бажаного та усвідомлюваного як можливого життя. На думку Н.Кузьміної, така перспектива дає людині можливість

організовувати власне життя, планувати та реалізовувати його, досягати життєвого акме [6].

Б. Ананьєв вважав, що саме у суб'єктивній картині життєвого шляху віддзеркалюються етапи соціального та індивідуального розвитку особистості. Індивідуальність життєтворення виявляється в певній архітектоніці життєустрою, виформованого за неповторними законами, авторськими проектами [6, с. 22].

Досліджуючи проблеми педагогіки життєтворчості, І. Єрмаков зауважує, що нині як ніколи гостро стоїть завдання осмислення й пізнання нових педагогічних реалій, оволодіння новою філософією освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнень, життєвого й духовного світу, покликаної розкрити шляхи самоактуалізації й самореалізації особистості [11, с. 16]. На його думку, проявами здатності до життєтворчості є мистецтво жити, ефективно виконувати свої життєві й соціальні ролі, реалізовувати творчий і духовний потенціал, воля до життя.

У мовній палітрі сучасного наукового дискурсу прослідковуємо семантико-стилістичну парадигму слів життєтворчої тематики: творчість, талант, потенціал, здібності, життєві резерви, мобільність, воля до життя, саморух, самоздійснення, кар'єра, самореалізація. Концептуальна єдність цих лексем віддзеркалює й увиразнює нову стратегічну мету освіти – навчати і готувати майбутніх учителів музичного мистецтва до успішної самореалізації власного потенціалу (особистісного, мистецького, професійного) у життєвому вимірі.

Інтерес до проблеми самореалізації в педагогічній науці пов'язаний з переходом сучасної системи освіти від інформативної (когнітивно-центрованої) парадигми до особистісно орієнтованої.

Термін «самореалізація» (self-realization) вперше зафіксовано в словнику з філософії та психології на початку XX ст., де це поняття трактується як «здійснення можливостей розвитку Я» [12].

У працях філософів, представників різних світоглядних течій та наукових шкіл, відображено розмаїття поглядів на суть поняття «самореалізація особистості». Зокрема, філософія ідеалізму (І.Фіхте) розглядає самореалізацію у поєднанні з поняттями свобода, духовність, відповідальність.

Яскраво виражена ідея самореалізації і в підходах до особистості прибічників екзистенціалізму, які проблемі людини тут відводять провідну роль, а переважаючими цінностями в житті вважають свободу і відповідальність (Ж. Сартр).

Психологічний контент поняття особистісної самореалізації у наукових джерелах розглядається у декількох значеннях, зокрема: як здатність людини об'єктивувати багатство власного внутрішнього світу у будь-якій формі діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування тощо…); як процес здійснення (перетворення) здібностей та особистісних потенцій (планів та установок) у власній діяльності та в іншій людині; як прагнення розвивати сильні сторони власної особистості [12].

Серед досліджень, присвячених проблемі самореалізації особистості, у вітчизняній психології заслуговує на увагу діяльнісний підхід. Автори цієї концепції вважають, що діяльність формує і розвиває психіку, а значить і саму людину. На думку О. Леонтьєва [7], в основі становлення і функціонування особистості лежить ієрархія потреб, що мотивують людину до діяльності. При цьому відбувається перетворення зовнішніх факторів впливу на розвиток особистості у внутрішні стимули. Процес самореалізації пояснюється вченим як опредметнення сутнісних сил та здібностей особистості в її соціальній діяльності. С. Рубінштейн зазначає, що весь механізм реалізації своїх потенцій людина може здійснити на креативному рівні, виражаючи універсальність, оригінальність та індивідуальність [13]. Звідси випливає, що життєва самореалізація вчителя передбачає розкриття його духовного потенціалу за умови творчого підходу та реалізації педагогічних здібностей, фахових знань та вмінь в процесі професійної діяльності.

В умовах інновацій у сфері освіти, посилення впливу пріоритетних напрямів педагогічної діяльності таких як педагогіка співробітництва й педагогіка життєтворчості, поняття «самореалізація» персоніфікується. Предметом окремих досліджень визначається проблема професійної, творчої, виконавської самореалізації. Проблему духовної самореалізації, яка постає основною цінністю сучасної педагогіки, розглядають у контексті наступних досліджуваних проблем: педагогічна творчість, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна культура, особистісний і професійний розвиток учителя.

Зокрема, як стадію професійного розвитку вчителя, на якій суб'єкт діяльності не тільки досягає професійної майстерності, але й гармонійно розвиває власну особистість, розглядає самореалізацію Л. Мітіна. І. Колеснікова детермінує професійну самореалізацію вчителя практичним опредметненням сутнісних сил в умовах вільної педагогічної праці. Згідно з переконаннями Р. Сеульського, самореалізація є процесом реалізації цінностей особистості за умови раціональної організації педагогічної діяльності.

У дослідженні Н. Лосєвої наголошується на тому, що самореалізація викладача ґрунтується на особистісному бажанні кожного педагога реалізувати свій потенціал і є сенсовизначальною та необхідною складовою його успішної професійно-педагогічної діяльності. Авторка стверджує, що особистісна самореалізація вчителя досягається шляхом здійснення низки послідовних «само-процесів», а саме: самоінтересу, самопізнання, саморефлексії, самовизначення, самопроектування, самовдосконалення, саморозвитку, самоствердження [8].

На основі аналізу міждисциплінарних теоретичних положень та підходів щодо наукового трактування сутності поняття «самореалізація» правомірно підсумувати, що життєва самореалізація вчителя виступає особистісно-духовно опосередкованим педагогічним професіоналізмом, що

дозволяє здійснювати педагогічну діяльність на вищому рівні її соціальних, гуманних, моральних, власних педагогічних, наукових і спеціальних критеріїв. Головне значення самореалізації у контексті особистісно орієнтованого підходу полягає у формуванні здатності педагога до творчого саморозвитку, гармонізації та демократизації взаємин усіх учасників освітнього процесу, розвитку рефлексивного рівня свідомості.

На думку вчених, саме у професійній діяльності формуються світоглядні уявлення, виробляється система ставлень до світу, людей та до самого себе. Професійна діяльність сприяє виявленню та розкриттю творчих можливостей людини, самоствердженню її як особистості, створює умови для досягнення певного соціального статусу, одержання морального задоволення від результатів своєї праці, самореалізації та духовного самовдосконалення.

Педагог, що володіє здатністю до духовної самореалізації, ставиться до педагогічної діяльності не як до праці, професії, а як до життєвого покликання, громадянської відповідальності, способу життя, що виявляється в його життєвій і професійній позиції, а звідси - його захопленість, пристрасність, самовіддача [11, с. 43]. Отже, в межах професійної діяльності вчителя музики здійснюється духовне «опредметнення» його особистісної та музично-педагогічної компетентності, що, як вважає Л. Ведернікова, характеризує сутність творчої самореалізації педагога [1, с. 54].

У процесі творчої самореалізації вчителя зовнішнє (об'єктивне), тобто педагогічний досвід людства, переломлюючись через внутрішнє (суб'єктивне), стає його власним надбанням, переводиться у сферу свідомості особистості, щоб знайти своє вираження в результатах подальшої професійної діяльності [4, с. 33-36]. Змістом внутрішнього (суб'єктивного), на думку І. Ісаєва [4, с. 58], виступає професійно-педагогічна та духовна культура особистості вчителя, яка включає сукупність різноманітних педагогічних цінностей: цінності-цілі (розкривають значення і сенс цілей професійної діяльності та особистісного самоздійснення в ній); цінності-відносини (розкривають значення і сенс ставлень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; концепції педагогічної ментальності як сукупності мотивації, системи термінальних і культурних цінностей; ставлення вчителя до учнів, до себе, до професійної діяльності, до інших учасників педагогічного процесу); цінності-знання (розкривають значення і сенс предметних і психолого-педагогічних знань у процесі здійснення професійної діяльності та знань про свої індивідуально-особистісні особливості, необхідні для духовної реалізації себе в професії); цінності-засоби (розкривають значення і сенс способів і засобів здійснення педагогічної діяльності); цінності-якості (розкривають значення і сенс різноманітних якостей учителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності: індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, зовнішньо поведінкових, тощо…).

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі аналізу філософських, психолого-педагогічних, акмеологічних джерел правомірно стверджувати, що у контексті гуманізації змісту вищої освіти актуалізується утвердження нової моделі формування педагога-гуманіста, яка забезпечувала б можливість становлення не тільки кваліфікованих фахівців у галузі музичного мистецтва, але й носіїв дійсної духовності, нової генерації людей, здатних, незважаючи на шалене прискорення всіх соціально-економічних процесів у сучасному світі, жити в гармонії зі світом та самим собою. Перспективу подальших досліджень окресленої проблеми розглядаємо у вивченні потенціалу акмеологічних технологій у контексті тенденцій гуманізації вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Ведерникова Л. В. Подготовка педагога как творческого профессионала / Л. В. Ведерникова. – Ишим, 2006. – 112 с.

2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. : АПН України, 1995. – 145 с.

3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 309, [1] с.

4. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М., 1993. – 218 с.

5. Крымский С. Б. Познание как трансцедентность Софии / С. Б. Крымский // Collegium. – 2004. – № 14. – С. 4-8.

6. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исслед. центр проблемы качества подготовки спец-тов, 2001. – 144 с.

7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1997. – 304 с.

8. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача-куратора : навч.-метод. посібник / Н. М. Лосєва ; Донецький національний ун-т. – 2-ге вид., переробл. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 227 с.

9. Морозова М. А. Формирование готовности студентов к самореализации в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. / М. А. Морозова. – Ульяновск, 2009. – 23 с.

10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Г. М. Падалка // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. (Матеріали ІІ міжнародної науково-практичної конференції

«Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»). – К. : НПУ, 2007. – (Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти вип. 4). – С. 7-11.

11. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод.посібник / ред. рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – К., 1996. – 792 с.

12. Психологія особистості : словник-довідник / [ред. : П. П. Горностай, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

14. Філософський енциклопедичний словник / редкол. : В. І. Шинкарук ; НАН України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

15. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. : зб. наук. пр. (Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»). – К. : НПУ, 2007. – (Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти ; вип. 4). – С. 13.

В статье на основании анализа философской и психолого-педагогической литературы раскрыто особенности реализации идей педагогики жизнетворчества в контексте гуманизации содержания профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства. Автором актуализирована значимость гуманистической парадигмы , цель которой состоит в формировании педагога-музыканта , уровень подготовки которого гармонично сочетает образованность , профессионализм , духовность, нравственную воспитанность , способность к творческой самореализации , развитие личности в соответствии с духовными ценностями национальной и общечеловеческой культуры .

Ключевые слова: *гуманизация, гуманистическая парадигма, жизнетворчество, самореализация, духовность, личностно-профессиональное становления учителя музыкального искусства.*

The article exposes the peculiarities of realization of pedagogy vital creativity ideas in the context of humanization of the content of vocational training of future teachers of musical art, based on the analysis of the philosophical, psychological and pedagogical literature.

Key words: *humanization, vital creativity, self-realization, spiritual values, personal and professional development of a teacher of Musical Art.*

УДК 373.2

Крутій Катерина Леонідівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Комунальний заклад "Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти"
Запорізької обласної ради

ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ МОНІТОРИНГУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

У статті розкрито поняття «моніторинг дошкільної освіти» та визначено шляхи подолання проблем. Автором проаналізовано понятійно-категоріальний апарат дослідження, з'ясовано основні поняття та схарактеризовано можливості здійснення моніторингу якості дошкільної освіти в дошкільному закладі

Ключові слова: *якість освіти, якість дошкільної освіти, моніторинг якості дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. У останнє десятиріччя ключовою ідеєю освіти була і залишається ідея її розвитку. Вона віднайшла своє втілення в низці спеціальних програм державного, обласних та інших рівнів. За задумом авторів, у них визначено модель переходу системи освіти до більш високого якісного рівня.

Проте термінологічне визначення якості дошкільної освіти й до сьогодні є дискусійним: немає чітких параметрів, критеріїв і показників, за якими можна було б визначити якість освіти та її результати. З точки зору сучасних наукових підходів, якість освіти характеризується сукупністю критеріїв – умов, освітнього процесу, управління і результатів цього процесу.

Ми розуміємо, що спроби поліпшити якість дошкільної освіти, нічого не змінюючи в структурі освітніх систем, безперспективні й безглузді. У тих дошкільних навчальних закладах, де керівники серйозно займалися стратегічним плануванням, проектною діяльністю, де йшли від конкретних результатів, де максимально використовували внутрішні резерви, де під час вирішення найскладніших питань робили ставку на реалізацію інтегрованого підходу, глибина і результативність якісних перетворень особливо значуща.

Аналіз досліджень і публікацій. Підвищення конкурентоспроможності кожного ДНЗ пов'язано з

його здатністю задовольняти не тільки наявні, але й прогнозовані вимоги споживачів, вивчення яких має бути одним із напрямів діяльності в системі менеджменту якості й маркетингу дошкільного навчального закладу (акції з вивчення соціуму, виявлення сімей і окремих дітей, які потребують соціального захисту, виявлення та індивідуальний супровід обдарованих дітей, дітей-інвалідів, дітей із особливими потребами тощо).

Сьогодні на всіх рівнях управління необхідно: максимально об'єктивно спрогнозувати як можливості, так і процес розвитку освітньої системи; підвищувати якість дошкільної освіти, орієнтуючись на потреби конкретних споживачів освітніх послуг, – батьків і дітей, школи та інших соціальних партнерів та замовників; своєчасно виявляти й оцінювати реальний якісний стан освітньої системи, її відповідність державним вимогам. Задоволеність споживача потрібно певним чином виміряти й оцінювати, а система якості має містити механізм вироблення коригувальних дій у необхідних випадках. У зв'язку з цим у дошкільному закладі мають систематично проводитися моніторингові дослідження задоволеності батьків і школи якістю освіти в ДНЗ.

Побудова цілісної системи якості освіти в ДНЗ – процес дуже тривалий, що вимагає передусім якісних державних стандартів дошкільної освіти, кваліативної компетентності керівників і педагогів ДНЗ, розуміння кожним членом колективу основних положень філософії якості тощо.

Під стандартом освіти традиційно розуміють діагностичний опис мінімально обов'язкових вимог до окремих сторін освіти або освіти в цілому, який відповідає таким умовам: можна застосувати до певного педагогічно обґрунтованого освітнього феномена (якість особистості, якість засвоєння інформації тощо), який легко виокремлюється із загальної структури і має певну цінність; виконаний в діагностичних показниках якості цього феномена, задовольняє вимоги повноти опису мети освіти; охоплює кількісні критерії оцінки якості вияву освітнього феномена; орієнтований на об'єктивні (відтворювальні) методи контролю якості за всіма виокремленими показниками.

Ефективність функціонування і розвитку системи ДНЗ тісно пов'язана з відстеженням результатів, тобто освітнім моніторингом, необхідним компонентом якого є педагогічна діагностика. Актуальність цієї проблеми очевидна. Окреслимо проблеми в оцінці якості дошкільної освіти, що вимагають свого вирішення.

Метою статті є дослідження проблем моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх подолання під час впровадження.

Виклад основного матеріалу. Окреслимо передусім коло проблем.

Перша проблема. Неоднозначність у визначенні самого поняття – "якість дошкільної освіти". У більшості випадків поняття "дошкільна освіта" фактично підміняється педагогами ДНЗ поняттям "навчання", але вони, звичайно, не ідентичні, а тому якість освіти не може бути зведеною до якості навчання. Проблемною в оцінці якості дошкільної освіти є оцінка міри реалізації потенційних можливостей особистості дитини. Формою *організації експертизи якості освіти є педагогічний консиліум*, який має стійко увійти до практики дошкільних навчальних закладів.

Друга проблема. Значний обсяг інформації, традиційно одержуваний від педагога, пов'язаний із впорядкуванням її використання на різних рівнях управління, адже зміст може залишатися одним і тим же, тоді як форма подання істотно змінюється. Відсьогодні саме надмірність (або недостатність), а іноді необ'єктивність інформації, яку управлінці одержують традиційно, не дозволяє ухвалити управлінське рішення, адекватне реальному стану справ.

Третя проблема. Розрізнені соціологічні, психологічні та педагогічні дослідження, кожне зі своїм інструментарієм, не дозволяють порівняти результати не лише між різними дослідженнями, але й усередині одного і того ж, розрахованого різними способами (наприклад, аналіз заняття за Фландерсівською системою або за традиційною). Отже, відсутня єдина система параметрів (індикаторів), критеріїв і показників оцінки якості дошкільної освіти. На нашу думку, *основні положення у визначенні критеріїв такі:* критерії оцінки якості дошкільної освіти мають визначатися відповідно до мети функціонування конкретного ДНЗ; кількість критеріїв має бути мінімальною, але достатньою для оцінки основних параметрів якості освіти; оцінка результативності можлива тільки у взаємозв'язку критеріїв.

Четверта проблема. Необґрунтованість і не оптимальність у доборі методів діагностики якості дошкільної освіти, що мають відповідати таким сучасним вимогам: мати достатній ступінь достовірності, тому за кожним критерієм бажано використовувати декілька методик; цільові установки діагностичних методик мають відповідати меті освітнього процесу і визначеним критеріям оцінки якості дошкільної освіти; бути доступними для використання психологами і педагогами ДНЗ за мінімальної трудомісткості обробки даних і витрат часу на проведення; бути надійними і валідними.

У практиці роботи ДНЗ повинно йтися про дві діагностичні лінії: психологічна діагностика та педагогічне спостереження, але для вихователя провідним має бути педагогічне спостереження – незалежне експертне оцінювання педагогами дітей з подальшим "узагальненням незалежних характеристик", формою організації якого є педагогічний консиліум.

П'ята проблема. Неопрацьованість технології аналізу результатів діагностики за системою критеріїв і ухвалення управлінських рішень на основі отриманих результатів. Проблема полягає, по-перше, в освоєнні процедури оцінки результатів діагностики за системою критеріїв і, по-друге, в оперативності управлінських рішень, у їхньому випереджальному характері з метою попередити або мінімізувати можливий деструктивний розвиток подій [1, 5]. *Кожний дошкільний навчальний*

заклад намагається вирішити самотужки окреслені проблеми і віднайти відповіді на запитання, які є актуальними на сучасному етапі освітньої діяльності: Від чого залежить результативність роботи ДНЗ? Яким чином зробити дошкільний заклад привабливішим для дітей та їхніх батьків? Що лежить в основі іміджу закладу? Як привернути увагу до проблем конкретного ДНЗ представників влади, соціальних партнерів? Як підвищити якість дошкільної освіти?

Відповіді на ці та інші аналогічні запитання багато в чому залежать від місцевих умов, а також від системи управління освітою, що склалася, в конкретній області, районі або місті.

А чи можна знайти один шлях, хай не найлегший і не найкоротший, але саме той, що обов'язково приведе до бажаних відповідей на висунуті запитання? *Цей шлях – моніторинґ якості дошкільної освіти.*

На основі аналізу наукових досліджень і передового педагогічного досвіду [5, 6, 7] нами висунуто припущення про те, що *моніторинґ буде чинником управління якістю дошкільної освіти і розвитку суб'єктів за таких умов:* забезпечення суб'єктів освітнього процесу всіх рівнів достовірною інформацією, що дає уявлення про кількісні та якісні зміни в розвитку; включення до змісту моніторинґу апробованих і коректних діагностик; порівняння отриманих результатів з досягненнями того ж суб'єкта в межах вимог до змісту освіти [3].

За наслідками моніторинґу якості дошкільної освіти можна виявити: відповідність (чи навпаки) статутних документів статусу ДНЗ; урахування (чи навпаки) реальної соціальної ситуації, зв'язку з основними статутними документами річних планів; відповідність сучасним вимогам перспективно-календарного планування, а саме: чи має місце дублювання статусних і додаткових програм, чи не використовуються програми, що не мають методичного забезпечення; наявність (або відсутність) серйозної, планової роботи щодо розвитку кадрового потенціалу ДНЗ; відповідність (чи навпаки) психологічного супроводу розвитку дитини статусу дошкільного закладу і сучасній нормативно-правовій базі тощо.

Отже, *професійно організований моніторинґ дозволяє:* виявляти своєчасно випадки порушення і невиконання законодавчих або інших нормативно-правових актів; здійснювати аналіз причин, що лежать в основі порушень, а також готувати пропозиції щодо їхнього попередження надалі; вивчати ефективність діяльності органів управління освіти і підвідомчих їм освітніх установ, посадовців; виявляти позитивні та негативні тенденції в розвитку територіальних систем дошкільної освіти; розробляти пропозиції з усунення негативних чинників і ознайомлення з позитивним управлінським досвідом.

У ході моніторинґу, разом із методами документального контролю, можливе використання спостереження за фактичним станом об'єкта, експертизи, анкетування, опитування учасників освітнього процесу та інших правомірних методів, що сприяють досягненню мети моніторинґу.

Так, кожний дошкільний навчальний заклад має постійно доводити свою привабливість, необхідність, іміджевий статус. Передусім це досягається високою якістю освітнього процесу. З погляду сучасних наукових підходів, якість освіти характеризується через сукупність критеріїв-умов освітнього процесу і результатів цього процесу.

Необхідність упровадження моніторинґу в систему дошкільної освіти України має декілька причин.

По-перше, чинні державні програми за змістом є переліком психолого-педагогічних умов і вимог ("дитина повинна"), не гарантують досягнення необхідного вікового рівня розвитку дітей і не можуть дати точного уявлення педагогу, який результат отримано до моменту переходу дитини в школу, яким є рівень розвитку випускника (причина – не визначено чітких показників і критеріїв).

По-друге, загальноосвітні школи, а особливо гімназії, під час прийому дітей до першого класу влаштовують для дошкільника "випробування", визначають рівень його розвитку, що не може залишити педагогів-"дошкільників" байдужими до долі своїх випускників.

По-третє, початкова школа, працюючи в системі розвивального навчання, де освітній процес спрямовано на потенційні можливості дитини і на їхню реалізацію, потребує розробки *єдиних психолого-педагогічних підходів до оцінки якості здобутої освіти дошкільником.*

На нашу думку, доцільно провести низку науково-практичних семінарів, методичних об'єднань тощо, де розглянути такі питання: Методика та технологія моніторингових досліджень в освітній галузі. Організація проведення І етапу моніторингового дослідження стану дошкільної освіти в Україні. Управління дошкільною освітою: проблеми, шляхи їх вирішення та перспективи розвитку системи. Методика реалізації моніторингу якості освіти в сучасному дошкільному навчальному закладі. Роль моніторингових досліджень в вирішенні проблеми збереження здоров'я дошкільників. Під час проведення методичних заходів визначити принципи, мету, параметри і критерії, завдання і порядок проведення моніторинґу якості дошкільної освіти випускників дошкільних навчальних закладів.

По-четверте, немає єдиного механізму збору педагогічної і психологічної інформації. Традиційно результати діагностики (контрольно-діагностичних зрізів) розглядаються окремо, що не дозволяє скласти цілісне уявлення про рівень розвитку особистості дитини і встановити взаємозв'язок, який необхідний для коригувально-розвивальної роботи з дітьми.

По-п'яте, в основу системи критеріїв покладено визначення якості освіти дошкільників як характеристики цілісного гармонійного розвитку особистості, підготовки до наступного освітнього етапу (до початкової школи), до життя в сучасному соціумі. Звідси пропонуються такі параметри розвитку дитини, відповідні таким лініям (напрямам): фізичний розвиток, психічний розвиток, соціальний розвиток, духовний (у деяких програмах – художньо-естетичний)

розвиток.

По-шосте, моніторинґ має декілька важливих позитивних моментів, а саме: система моніторинґу заперечує проведення будь-яких несподіваних для виконавця перевірок (заздалегідь кожному члену колективу відомо – що, коли, в якому вигляді необхідно представити для перевірки); встановлює параметри діяльності й результату, окреслює ті межі, в які необхідно "потрапити" кожному виконавцю, щоб бути успішним; сильна мотиваційна дія: досягнення попередньо визначених високих результатів автоматично зачисляє автора до групи лідерів, означає його компетентність, майстерність тощо.

І *останнє*, моніторинґ, як засіб управління, *етичний*, оскільки не "шукає тих, хто винен", *психологічний*, тому що сприяє підвищенню рівня мотивації персоналу через ясне бачення шляхів вирішення проблем і створює відчуття впевненості в успішності дій, *педагогічний*, оскільки сприяє об'єднанню членів колективу навкруги головної мети за допомогою включення їх у професійну управлінську діяльність з розвитку дошкільного навчального закладу [1, с. 7-8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Необхідно визнати той факт, що створення спеціальної технології освітнього моніторинґу, усвідомлене і систематичне його застосування на всіх етапах – сутнісна потреба сучасної дошкільної освіти. Особливу значущість його організації багато дослідників надають під час переходу ДНЗ із режиму функціонування до режиму розвитку, оскільки моніторинґ сприяє ефективній побудові освітнього процесу і дозволяє творчо управляти ним у подальшому.

Список використаних джерел

1. Алямовская В. Мониторинг развития образования в мире / В. Алямовская // Педагогика. – 2002. – № 7. – С.88-96.
2. Анісімова В. Моніторингова експертиза сучасного уроку / В. Анісімова // Підручник для директора. – 2006. – № 2. – С. 55-58.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : наказ : від 22. 06 2012 р. № 615 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
4. Богословец Л. Г. Карта – мониторинг эффективности управления ДОУ / Л. Г. Богословец // Управление ДОУ. – 2005. – № 2. – С. 13-20.
5. Бурмистрова Е. В. Оценка качества образовательных услуг / Е. В. Бурмистрова // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2 (30). – С. 114-115.
6. Волкова В. А. Создание системы мониторинга как средства управления ДОУ / В. А. Волкова, Н. Б. Соколова // Управление ДОУ. – 2006. – № 4 (30). – С. 31-49.
7. Крутій К. Л. Моніторинґ мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛІПС, 2005. – 60 с.
8. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ЛІПС, 2007. – 208 с.

В статье раскрыто понятие «мониторинг дошкольного образования» и определены пути преодоления проблем. Автором проанализирован понятийно-категориальный аппарат исследования, уточнены основные понятия и проанализированы возможности осуществления мониторинга качества дошкольного образования в дошкольном заведении.

Ключевые слова: *качество образования, качество дошкольного образования, мониторинг качества дошкольного образования.*

The concept of «monitoring pre-school education» and the ways of overcoming the problems have been suggested in the article. The authors have analyzed the conceptual and categorical apparatus of research, clarified the basic concepts and analyzed the feasibility of monitoring the quality of preschool education in preschool institution.

Key words: *quality of education, the quality of preschool education, monitor the quality of preschool education.*

УДК 378.147.091.32:004

Морквян Ірина В'ячеславівна,
старший викладач,
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

СУТЬ ТА ВИДИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ

У статті аналізуються підходи до визначення понять «уміння» та «інтелектуальні уміння». Уточнюються ці поняття відповідно до основних шляхів дослідження. Розглядаються підходи до визначення основних груп інтелектуальних умінь та їх специфіка. За результатами проведеного аналізу пропонується

розподіл інтелектуальних умінь за визначеними групами (аналітико-синтетичні, уміння й навички ефективного сприйняття інформації; оцінно-регулюємі; уміння проводити рефлексивний аналіз).

Ключові слова: *уміння, інтелект, інтелектуальні уміння, види інтелектуальних умінь.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти України є підготовка кваліфікованих учителів інформатики, які здатні забезпечувати формування в учнів умінь та навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі виконання продуктивної діяльності, що сприяє розвитку особистості, здатної до самоосвіти впродовж життя.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» зазначається, що «одним із пріоритетних напрямів модернізації змісту освіти є забезпечення в загальноосвітніх навчальних закладах більш раннього вивчення основ інформатики», а «очікуваним результатом – створення системи освіти нового покоління, що забезпечуватиме випереджувальний загальноцивілізаційний розвиток людини, її інтелекту» [1].

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти України є підготовка кваліфікованих учителів інформатики. Педагоги повинні вміти знаходити шляхи творчого вирішення складних завдань щодо прогнозування і моделювання результатів власної професійної діяльності, пошуку шляхів і способів самовираження в умовах практичної, самостійної роботи, і, як результат, бути конкурентоспроможними. Важлива роль при цьому належить рівню сформованості у них інтелектуальних умінь.

Це дозволить їм бути постійно відкритими до опанування усіма нововведеннями у галузі інформаційно-комунікаційних технологій й здатними до формування у майбутніх випускників умінь та навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі виконання продуктивної діяльності. Отже, проблема формування інтелектуальних умінь у майбутніх учителів інформатики є актуальною.

Досліджуючи дану проблему уточнимо поняття «уміння», «інтелектуальні вміння» відповідно до основних шляхів нашого дослідження; розглянемо підходи до визначення основних груп інтелектуальних умінь та їх специфіку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування інтелектуальних умінь у процесі навчання досліджували психологи: Д. Богоявленський, Л. Виготський, В. Давидов, Є. Кабанова-Мєллєр, В. Крутецький, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, І. Якиманська та інші; педагоги: Ю. Бабанський, Л. Занков, І. Лернер, Н. Лошкарьова, Л. Пєрмінова, М. Скаткін, В. Сластьонін, Т. Шамова та інші. Учень порізному трактували суть поняття «вміння».

У своїх дослідженнях під поняттям «уміння» вони розуміли:1) засвоєні способи діяльності (О. Абдуліна, В. Пунський); 2) свідоме володіння будь-якими прийомами діяльності (Ю. Бабанський, Т. Бахарєва, В. Крутецький, П. Підкасистий); 3) здатністьчи готовність до ефективного виконання дії відповідно до цілей та обставин (А. Боброва, О. Бойко, І. Каїрова, Н. Левітов, А. Усова); 4) здатність до успішного виконання певної діяльності або дій у нових умовах (Н. Запорожець, Н. Левітов, К. Платонов, Ю. Самарін); 5) систему дій, пов'язаних між собою логікою діяльності, що направлена на вирішення поставлених задач (П. Гальперін, Є. Мілерян); 6) необхідність переходу до творчості (В. Сластьонін, Л. Спірін).

Мета статті – проаналізувати підходи до визначення понять «уміння» та «інтелектуальні уміння», уточнити ці поняття відповідно до основних шляхів дослідження та розглянути підходи до визначення основних груп інтелектуальних умінь та їх специфіки.

Результати дослідження. Різні підходи до його визначення вченими-дослідниками суті поняття «уміння» представлені в таблиці.

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття «уміння»

Ознака / ПІБ учених	Знання про способи діяльності	Навички	Засвоєні способи діяльності	Володіння прийомами діяльності	Володіння узагальненим прийомом управління діяльністю	Здатність до застосування знань	Здатність до свідомого досягнення мети	Здатність до ефективного виконання дій відповідно до цілей та обставин	Готовність до ефективного виконання дії відповідно до цілей та обставин	Діяльніть у нових умовах	Система дій, пов'язаних між собою логікою діяльності, що направлена на вирішення поставлених задач	Послідовність дій, що входить до складу спеціальної (професійної) дільності людини	Операції, що мають інтелектуальні властивості	Виконання дій із переходом до творчості	Творче використання сил, знань та навичок
Бабанський Ю., Бахарєва Т., Краєвський В., Лошкарьова Н.	+	+	+			+	+								
Боброва А.								+							
Гальперін П.											+				
Запорожець Н.							+		+	+					
Кабанова-Мєллер Н.				+	+										
Леонтьєв А.												+			
Лернер І.											+				
Левітов Н.								+							
Мілерян Є.											+				
Підкасистий П.			+			+									
Платонов К.										+					
Сизенцова З., Щукіна Г.														+	
Спірін Л.															+
Усова А.								+							

Із урахуванням зазначених підходів до визначення поняття «уміння» розглянемо їх у світі концепції діяльності;виконання дій; процесів свідомості, які забезпечують досягнення поставленої мети.

За концепцією діяльності уміння – це: 1) володіння способом діяльності, здатність до застосування знань (П. Підкасистий); 2) єдність знань про спосіб діяльності та досвіду його реалізації, вказуючи на обов'язкову успішність цього досвіду, його відповідність меті та задачам діяльності. Спосіб діяльності, що лежить в основі будь-якого вміння, являє собою сукупність певних операцій. Засвоєння цих операцій в необхідній послідовності і призводить до формування уміння (Ю. Бабанський, Т. Бахарєва та інші).

За концепцією виконання дій, уміння – це: 1) підготовленість до свідомих, точних дій або здатністю свідомо досягати поставленої мети в обстановці, що змінюється» (Н. Запорожець); 2) успішне виконання дії або більш складної діяльності з вибором і застосуванням правильних прийомів роботи з урахуванням певних умов (Н. Лєвітов); 3) здатність виконувати дію відповідно до цілей та обставин, у яких людині доводиться орієнтуватися (А. Боброва, А. Усова); 4) система дій, пов'язаних між собою логікою діяльності та направлених на розв'язання поставлених задач (П. Гальперін); 5) спосіб дій, який складається з упорядкованої низки операцій, що мають загальну мету, та засвоєний до ступеню готовності застосовувати його у варіативних ситуаціях. Уміння може бути засвоєним з різним ступенем досконалості, але його виконання завжди контролюється свідомістю (І. Лернер).

Зокрема, Є. Мілерян у своїх працях зазначав, що «до складу умінь входять усі важливі процеси свідомості: інтелект, воля, емоції, які проявляються у свідомому, цілеспрямованому, успішному здійсненні системи перцептивних, розумових, мнемонічних, вольових, сенсомоторних та інших дій, які забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах її протікання, що змінюються». А З. Сизенцова і Г. Щукінавідносили уміння до операцій, що мають інтелектуальні властивості.

Таким чином, більшість дослідників розглядають уміння як володіння дією або системою взаємопов'язаних дій, що базуються на знаннях та навичках й направлені на успішне виконання конкретної навчальної діяльності. Інші вважають, що засвоєння сукупності операцій чи дій у необхідній послідовності призводить до формування уміння. У нашому дослідженні під «умінням» ми будемо розуміти володіння системою взаємопов'язаних дій направлених на творче та ефективне виконання конкретного навчального завдання.

Дослідники зазначають, що вміння дуже багатозначні за своєю природою. В педагогічній літературі приводиться класифікація, що включає в себе загальні та спеціальні вміння. Загальні мають загальнонауковий характер, їх сформованість впливає на успішність за всіма навчальними предметами (уміння планувати власний час та навчальну працю, уміння самоконтролю, уміння працювати із підручником, довідковою літературою, читання, письмо та ін.). За допомогою спеціальних навчальних умінь здійснюються навчальні дії при вивченні конкретного матеріалу за певним навчальним предметом.

До загальних навчальних умінь відносять організаційні (організація навчальної праці), інформаційні (способи знаходження, опрацювання та збереження інформації), комунікативні (культура усного та письмового мовлення) та інтелектуальні (прийоми та методи розумової праці) [4].

Т. Шамова у своїх працях виокремлює уміння набувати та переробляти інформацію (інтелектуальні), уміння здійснювати процес самоскерованої діяльності (загальні навчальні уміння) та спеціальні уміння [8]. Вона зазначала також, що в основі будь-якого спеціального вміння лежать інтелектуальні вміння.

Традиційно під інтелектом розуміється «здатність до розв'язання задач», «процес опрацювання інформації», «здатність до здобуття нових знань» тощо.

За деякими психологічними концепціями інтелект ототожнюється з «системою розумових операцій, зі стилем та стратегією розв'язання проблем, із ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що потребує пізнавальної активності та ін.» [6].

Для розкриття суті поняття «інтелектуальні уміння» з огляду на тему нашого дослідження розглянемо деякі визначення поняття «інтелектуальні вміння» у психолого-педагогічних джерелах, це: 1) здатність зіставляти об'єкти, порівнювати, структурувати сам об'єкт, аналізувати, узагальнювати, класифікувати, синтезувати, моделювати, оцінювати інформації; тобто вони є засобом обробки інформації(Л. Пєрмінова); 2) успішність проведення розумових операцій (розумові прийоми), за допомогою яких отримується знання (Н. Менчинська); 3) сукупність дій та операцій з отримання, переробки та застосування інформації у навчальній діяльності (С. Касаткін); 4) одна з характерних рис розумового розвитку учня, свого роду фонд розумових прийомів, операцій, які добре відпрацьовані й міцно закріплені. Вона мають узагальнений характер, використовуються в різних галузях діяльності (Д. Богоявленський, Н. Менчинська); 5) уміння концентрувати увагу на головному, порівнювати та аналізувати явища, узагальнювати їх, порівнювати свою роботу з прикладом, перевіряти та оцінювати якість власної роботи, інших учнів (М. Савін); 6) уміння отримувати та опрацьовувати інформацію (Т. Шамова); 7) сукупність дій та операцій з отримання, переробки та застосування інформації у навчальній діяльності (С. Касаткін); 8) уміння, які відбивають розвиток мислення учнів, без чого не можливе подолання труднощів у навчанні (В. Цетлін).

Отже, багато дослідників під «інтелектуальними уміннями» розуміють дії щодо виконання розумових операцій, які є компонентами мислення. «Загальним є розгляд їх у якості особливих дій, які формуються у процесі активної навчальної діяльності, є її результатом та відображають успішність перетворення

інформації на основі розумових операцій» [5].

У сучасній психолого-педагогічній літературі наводиться декілька підходів до класифікації інтелектуальних умінь за: структурними елементами навчальної діяльності; степенем узагальненості; структурою розумової діяльності;етапами розумової діяльності;типам мислення.

За структурними елементами навчальної діяльності: уміння мотивувати свою діяльність; сприймати інформацію; раціонально запам'ятовувати; осмислювати матеріал і виділяти головне; розв'язувати проблемні завдання; працювати самостійно; контролювати навчально-пізнавальну діяльність (Ю. Бабанський).

За степенем узагальненості: розумові операції в основі яких лежать ті самі загальні закономірності аналітико-синтетичної діяльності, таких як аналіз й синтез; узагальнення і абстрагування; диференціація і систематизація (Д. Богоявленський, Н. Менчинська).

За структурою розумової діяльності: планування, реалізація, контроль результатів; корекція (Л. Воробйова); етапами розумової діяльності: сприймання і осмислення інформації; трансформація знань, умінь, навичок; творчі вміння (або стратегічні методи наукового пізнання) (В. Паламарчук).

За загально навчальними уміннями: організаційними, логіко-мовленнєвими, загально-пізнавальними, контрольно-оцінними (О. Савченко).

За формою пізнавальної діяльності: репродуктивно-самостійні, реконструктивно-варіаційні, творчі (Є. Федоренко, Н. Прокопенко); формою продуктивної діяльності: продуктивно-стереотипні, реконструктивно-варіативні, творчо-рефлексивні (О. Башманісьвкий).

За типам мислення: діалектичне, логічне, абстрактне, узагальнене, категоріальне, теоретичне, індуктивне, дедуктивне, алгоритмічне, технічне (Т.Ільїна).

За прийомами обробки інформації (С. Касаткін, В. Кухарев, Л. Пермінова, Т. Шамова).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши наведені класифікації ми пропонуємо наступний розподіл інтелектуальних умінь за видами: аналітико-синтетичні, що включають у себе елементарні (базові) розумові операції та розумові операції високого рівня; уміння й навички ефективного сприйняття інформації, до складу яких входять: уміння щодо опрацювання інформації та уміння раціонального здобуття знань (здатність до самоосвіти); оцінно-регулюємі; уміння проводити рефлексивний аналіз.

У нашому дослідженні під «інтелектуальними умінням» ми будемо розуміти успішність застосування в навчальній діяльності таких розумових операцій високого рівня як порівняння, співставлення, класифікація, систематизація тощо.

У подальшому нашому дослідженні ми будемо розглядати особливості формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики приділяти особливу увагу розвитку умінь щодо раціонального здобуття знань.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html.

2. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : монографія / О. Л. Башманівський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 193 с.

3. Касаткин С. М. Формирование интеллектуальных умений студентов в информационном взаимодействии: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / З.В. Сизенцова. – Оренбург, 2003. – 18 с.

4. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 367 с.

5. Сапон С. А. Формирование информационно-интеллектуальных умений школьников в процессе работы с учебным текстом : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Сапон. – Великий Новгород, 2013. – 178 с.

6. Сизенцова З. В. Формирование интеллектуальных учений старшеклассников (на примере преподавания) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / З. В. Сизенцова. – Оренбург, 1999. – 213 с.

7. Усова А. В. Совершенствование методики формирования учебных умений – необходимое условие повышения эффективности учебного процесса / А. В. Усова // Формирование умений и навыков учебного труда в процессе обучения школьников : сб. науч. тр. / под ред. : В. В. Краевского, А. В. Усовой. – М., 1981. – С. 10-16.

8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

В статье анализируются подходы к определению понятий «умения» и «интеллектуальные умения». Уточняются эти понятия в соответствии с основными направлениями исследования. Рассматриваются подходы к определению основных групп интеллектуальных умений и их специфика. По результатам проведенного анализа предлагается распределение интеллектуальных умений по определенным группам (аналитико-синтетические, умения и навыки эффективного восприятия информации; оценочно-регулируемые; умение проводить рефлексивный анализ).

Ключевые слова: *умение, интеллект, интеллектуальные умения, виды интеллектуальных умений.*

This article analyzes the approaches to the definition of "skills" and "intellectual ability". These concepts have been clarified under the main routes of investigation. Approaches to identifying key groups of intellectual abilities and their specificity have been studied. The results of the analysis of the proposed distribution of intellectual skills of the defined

groups (analytical synthetic, skill and proficiency of perception; evaluative and adjustable, the ability to conduct a reflexive analysis).

Key words: *skill, intellect, intellectual skills, types of intellectual skills.*

УДК 745:7.016.4

Селезньова Анна Володимирівна,
кандидат технічних наук, старший викладач,
Хмельницький національний університет

СИМВОЛІЧНИЙ ЗМІСТ ОРНАМЕНТУ ПОДІЛЬСЬКОГО РУШНИКА

У статті наведені результати ретроспективного аналізу орнаментального устрою українського подільського рушника. Виконана систематизація видів орнаментів. Встановлено символічний зміст основних елементів орнаменту подільської вишивки. Структурний аналіз орнаменту вишитого подільського рушника доповнений схематичними зображеннями, які дозволяють не тільки розширити і вдосконалити інформаційне поле з його проектування, але й відкрити нові підходи до створення його композиції. Стаття орієнтована на особистий художньо-естетичний розвиток студентів педагогічних і мистецьких навчальних закладів, формування компетенцій у сфері художньої культури в процесі опанування цінностей української культурно-мистецької спадщини; розширення змісту художньо-естетичної освіти та оволодіння досвідом творчої діяльності.

Ключові слова: *ретроспективний аналіз, орнамент, символічне значення, подільський рушник, схематичне зображення, композиція, компетенція, художньо-естетична освіта, творча діяльність.*

Постановка проблеми. У період реформування вищої освіти України в європейську систему, одним із найважливіших завдань є формування творчої активності студентів, які повинні сприймати не лише величезний обсяг інформації, а й осмислювати та вміти правильно її використовувати. У всебічному розвитку особистості велику роль відіграє народне декоративно-прикладне мистецтво, оскільки воно здійснює неабиякий вплив на емоційний світ людини. Певною мірою впливаючи на внутрішній світ людини, народне мистецтво забезпечує її емоційно-почуттєву сферу, пробуджує сприйнятливість до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, художньої уяви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доцільно сказати, що мистецтво є джерелом духовного розвитку та вдосконалення особистості; воно діє на психічну діяльність, формує та розвиває почуття, волю, потреби, поведінку, моральні та естетичні ідеали, творче мислення, світогляд. Великий поет-художник Т.Г.Шевченко вважав, що високе народне мистецтво за силою впливу на думку людини перевищує навіть природу. Тут слід нагадати і слова великого педагога В.О.Сухомлинського: «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу, як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душу. Пізнаючи цінність народного мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду» [6].

Велика роль належить народному мистецтву і як найбільш дійовій формі естетичного пізнання дійсності. Воно в усі часи було могутнім засобом виховання людей. Тому, вивчення курсу «Художня обробка матеріалів» та «Декоративно-прикладне мистецтво» у процесі навчання допоможе розв'язати проблему підготовки студентів художніх дисциплін.

Варто підкреслити, що історико-культурні, етнографічні, художньо-стильові особливості, локальна своєрідність і самобутність мистецтва української народної вишивки Поділля, є, на нашу думку, найбільш продуктивним підґрунтям розвитку якостей творчої особистості, передовсім здібностей та творчої ініціативи студентів.

Історія вишивки, техніка і способи її виконання є всесвітньо відомим видом мистецтва і художньою творчістю нашого народу. Це було і залишається підґрунтям для спілкування різних поколінь, невичерпне джерело пізнання історії, звідки відбуваються витоки мистецтва. Наші предки залишили нам у спадок величезний скарб, який ми зобов'язані не тільки не втратити, але й примножити, передаючи нашим нащадкам.

Вишиванням споконвіку займались жінки, які з покоління в покоління передавали найтиповіші, найяскравіші зразки орнаменту, кольору, вишивальну техніку. Особливої уваги надавали рушникам — старовинним оберегам дому і родини. Окрім символічного значення орнаменту як уявлення людей про будову всесвіту, навколишнє середовище, їхнього вірування, орнамент мав також магічну захисну функцію. Цей факт ще більше спонукає нас до вивчення символіки орнаменту української народної вишивки, виявлення її впливу на сфери життя людини та заохочує до виховання молоді у традиціях етнічної культури.

Об'єктом дослідження є орнамент вишитого подільського рушника та його символічне значення. Дослідження ґрунтується на використанні основних положень системного підходу, історичного, порівняльного та структурно-логічного аналізу.

Метою статті є структурування та систематизація орнаментальних мотивів українського подільського рушника та визначення їх символічного змісту як системного взаємозв'язку між

орнаментальною поверхнею та самим орнаментом. Для досягнення поставленої мети в роботі передбачено вирішення таких завдань:

- проаналізувати літературні джерела з історії та теорії орнаменту з різноманітних позицій і сфер наукового знання;
- виконати систематизацію (групування) орнаментів на основі вивчення методологічних принципів аналізу орнаменту;
- виявити особливості застосування видів орнаментальних мотивів подільського рушника для виявлення педагогічного потенціалу цього виду художньо-трудової діяльності у формуванні знань, умінь і здібностей та творчої ініціативи студентів;
- виявити символічний зміст орнаменту подільського рушника.

Результати дослідження. Українці, які належать до слов'ян, акумулювали в надрах традиційної матеріальної і духовної культур великий масив інформації у тканих та вишитих рушниках і цим становлять значний інтерес для всього світу.

Орнаменти, символи, знаки, що зустрічаються на вишитих рушниках, вміщують у собі всю палітру традиційних символів – від солярних знаків до знаків землі, води, рослин, тварин тощо. Крім функціонально-ужиткової та обрядової функцій, пов’язаних із безпосереднім використанням творів декоративно-прикладного мистецтва, в рушниках зберігаються відомості національної, соціальної, магічної та образної орієнтації.

Рушник в українській культурі — це прямокутний шмат лляного чи конопляного полотна, що має на кінцях, а часто і на всьому полі, різноманітні вишиті або виткані композиції, які відображають світогляд та звичаї предків, несуть інформацію про добро, достаток, здоров'я [1].

Таким чином, орнамент займає чи не найголовніше місце в українській вишивці, оскільки він оперує власними, відмінними засобами створення художнього образу, історично та географічно, є найбільш поширеним проявом художньої творчості та найхарактернішою ознакою традиційного мистецтва окремих народів, регіонів і навіть епох.

Орнамент (лат. – ornamentum – прикраса) – візерунок, який складається з ритмічно впорядкованих елементів і призначений для прикрашання різноманітних предметів побуту (посуду, книжок, меблів, текстильних виробів тощо), інтер’єрів та екстер’єрів архітектурних споруд, а також самої людини (татуювання) [2].

Орнамент як самостійна орнаментальна система складається з окремих компонентів, які є її органічними складовими. Найнижчою ланкою в структурі орнаментальної системи є зображувальні засоби – крапка, прямі, хвилясті та комбіновані лінії, що у поєднанні один з одним утворюють певні елементи.

Відповідно до [2], елемент – це найпростіший зв'язок кількох ліній, що утворюють елементарну фігуру геометричного чи довільного вигляду (знак).

Таким чином, елементи орнаментальної системи, такі як знак, символ є основними носіями семантичної інформації.

Символ (з грец. σύμβολον) — це знак, зображення будь-якого предмету або істоти для позначення якості об’єкту; умовний знак якихось понять, ідей, явищ. Однак слід відрізняти знак і символ між собою, оскільки на відміну від знаку, символу надають більш глибокого соціально-нормативного (духовного) значення.

Важливу роль при створенні композиції українського рушника відіграє правильний вибір і використання етнографічних елементів. Такими елементами є: матеріал, його розміри, призначення, та сама техніка вишивки.

Загалом, згідно [3] усі орнаменти поділяють на 8 класів: 1 – фітоморфний, 2- геометричний, 3- зооморфний, 4 – геральдичний, 5 – предметний, 6 – пейзажний, 7 – антропоморфний, 8 – каліграфічний.

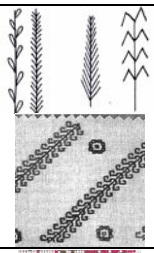
За результатами аналізу етнографічних джерел виділені ті класи орнаментів, які найчастіше зустрічаються на вишиваних подільських рушниках, згруповано їх основні мотиви та розкрито символічний зміст (табл.).

Таблиця 1

Орнаменти та їх основні мотиви, що найчастіше зустрічаються у Подільському регіоні

Вид орна-менту	Назва мотиву	Символічний зміст мотиву	Зображення
1	2	3	4
Фітоморфний	**Вівсик**	Символ достатку, плодючості.	-
	Волошка	1) постійний зв’язок з небом; 2) символ сталості й вірності і спокою.	
	Виноград	1) символ радості і краси створення сім'ї; 2) символ багатства, символ достатку, працьовитості, благополуччя та душевного спокою.	
	Дерево життя	1) символ життя Космосу, його зародження; росту, гармонії, безсмертя; невичерпних життєвих сил; вічного оновлення та відродження. 2) «Дерево життя» - всесвітній символ. У праукраїнців – вишня, дуб, верба, калина.	

Продовження табл.1

	Рожа	1) символ любові до рідної землі, до всього народу; 2) давній оберіг роду та дому від злого ока; 3) символ небесної досконалості; 4) часу і вічності; краси; цнотливості; 5) у християнстві – символ раю, небесного божества і водночас страждання; 6) символом невмирущої краси і величі, вдячності, благополуччя, безсмертя; 7) троянда – провісниця щастя; 8) безперервний сонячний рух та постійне його оновлення; 9) листочки – символ основи, нескінченності життя; квітка, що розпустилась, — символ краси та процвітання; пуп'янок – символ зародження нового життя, продовження роду.	
	Сосонка	1) вічність, безкінечність; 2) оберіг від "нечистої сили".	
	Хмелики	1) символ розвитку, розквіту, молодого буяння та любові; 2) безбідне життя. За словами народної пісні, готовність парубка одружитися означає «витися», а для дівчини готовність вийти заміж — «пучечки в'язати».	
	Чорнобривці	1) улюблена квітка українців; 2) лікувальні властивості людського тіла.	
	Яблучка	1)Символ плодючості, мудрості, здоров'я; 2)У вишивці яблуко часто зображується у вигляді кола, поділеного на дві частини вертикальною лінією, або на чотири — косим хрестом. При цьому частини яблука вишиваються двома контрастними кольорами.	-
Зооморфний	**Вуж**	1) символ енергії життя; 2) воскресіння і водночас смерті; 3) кругообігу явищ; 4) глибокої мудрості; прихованих знань; духовних скарбів.	
	Голуби	1) символ духовності; 2) у християнстві – символ Святого Духа; 3) символ вічного та ніжного кохання, оберіг від пожеж; 4) символ наречених, сім'ї.	
	Зозульки	1) символ суму та вдівства; 2) провісниця весни і водночас смерті; 3) туга за життям, минулим; 4) віщування; у міфології праукраїнців – уособлення мотиву перетворення жінки в птаху.	

Продовження табл.1

	Ластівки	символ добра і зла; весни; відродження; щастя; матері, коханої дівчини	
Геометричний	**Шестикутна зірка**	Поєднані в ній два рівнобічні трикутники символізують єдність триєдиної позитивної чоловічої вогняної енергії, спрямованої вгору з триєдиною жіночою вологою енергією, спрямованою вниз. Отже, зірка, складаючись з двох рівнобічних трикутників, накладених один на одного, символізує трійцю. Трикутник, спрямований вгору, символізує чоловічу іпостась, спрямований вниз – жіночу, а їх поєднання – синівську іпостась, життя.	-
	Восьмикутна зірка, або квітка	1) Символ Сонцю; 2) батьківська сонячна енергія.	
	Безконечник	1) Знак однієї з найголовніших стихій – води; 2) Вічність – символ сили і невпинності води.	
	Точка, коло	1) «Центр світу» - зосередження найбільшої сили; 1) символ сонця, неба; 2) нескінченності, вічності, довершеності, досконалості, внутрішньої єдності.	
	Трикутник	1) символ тріади, символ святої Трійці; 2) вогню, прагнення досконалості; 3) трикутник з основою внизу символізує воду. Два такі трикутники при накладанні один на одного утворюють шестикутну зірку – символ людської душі.	
	Хрест	1)символ Дерева Життя; поєднання двох протилежностей; 2) символ розп`яття; перемоги життя над смертю; 3) космічний символ – поперечна перекладина символізує горизонт, вертикальна стойка – вісь світу; кінці – чотири сторони світу.	
	Квадрат або прямокутник	1) геометричний символ числа чотири; 2) рівність, порядок, істина, мудрість, справедливість; 3) чотири стихії, чотири сторони світу, чотири пори року, чотири стадії життя людини.	
	Ромб	1) символ мамонта-блага; 2) богиня землі; 3) захисний символ, що приносить щастя та сприяє родючості.	

Крім того, деякі мотиви подільської вишивки нагадують предмети побуту: «гребінці», «лемеші», «човни», «бесаги», «ланцюги» тощо.

Аналіз значної кількості етнографічних матеріалів, що ґрунтуються на глибокому вивченні художньо-матеріальної культури українців, дає підставу стверджувати, що мистецтво вишивки за свою багатовікову історію накопичило не лише значний художньо-естетичний потенціал, а й виробило невичерпний досвід передачі як художніх, так і інформаційних знань, умінь і навичок від покоління до покоління, способи формування творчого ставлення до навколишньої дійсності.

Таким чином, художнє різноманіття, естетична та функціональна досконалість традиційного подільського рушника може бути розкрита тільки за умови використання комплексного підходу, який полягає у дослідженні художніх особливостей, засобів, видів і технік, а також композиційних прийомів об'єднання елементів у цілісний комплекс – орнамент.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати отриманих досліджень дозволяють вирішувати деякі завдання декоративно-ужиткового мистецтва та застосовуються в навчальній практиці під час читання курсів «Художня обробка матеріалів» та «Декоративно-прикладне мистецтво» на кафедрі теорії і методики трудового та професійного навчання.

Крім того, отримана інформація може бути цікавим підґрунтям для подальшого комплексного

наукового опрацювання проблем народного мистецтва Подільського регіону і використана для написання наукових праць і навчальних посібників.

Список використаних джерел

1. Кара-Васильєва Т. В. Українська народна вишивка / Т. В. Кара-Васильєва, А. О. Заволокіна. – К. : Либідь, 1996. – 96 с.
2. Буткевич Л. М. История орнамента / Л. М. Буткевич. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 267 с.
3. Бузиль І. О. Класифікація орнаментів вишивки українського національного одягу / І. О. Бузиль, О.М. Сарана, О.С. Засорнов // Вісник Хмельницького національного університету : Технічні науки. – 2008. – № 3. – С. 201-204.
4. Гасюк О. О. Художнє вишивання / О. О. Гасюк, М. Г. Степан. – К. : Вища школа, 1989. – 154 с.
5. Чумарна М. Вишивання долі / М. Чумарна. – Л. : Апріорі, 2009. – 88 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1974. – Т. 3. – 669, [3] с.

В статье приведены результаты ретроспективного анализа орнаментального устройства украинского подольского полотенца. Выполнена систематизация видов орнаментов. Установлен символический смысл основных элементов орнамента подольской вышивки. Структурный анализ орнамента вышитого подольского полотенца дополнен схематичными изображениями, которые позволяют не только расширить и усовершенствовать информационное поле по его проектированию, но и открыть новые подходы к созданию его композиции. Статья ориентирована на личный художественно-эстетическое развитие студентов педагогических и художественных учебных заведений, формирование компетенций в сфере художественной культуры в процессе освоения ценностей украинской культурно-художественного наследия; расширение содержания художественно-эстетического образования и овладения опытом творческой деятельности.

Ключевые слова: *ретроспективный анализ, орнамент, символическое значение, Подольский полотенце, схематическое изображение, композиция, компетенция, художественно-эстетическое образование, творческая деятельность.*

The results of a retrospective analysis of ornamental devices of Podillya Ukrainian towel have been suggested in the article. Systematization of the kinds of ornaments have been made. The symbolic meaning of the basic elements of Podillya ornament embroidery have been admitted. Structural analysis of the ornament of Podillya embroidered towel is increased by schematic images that can not only expand and improve the information field with its design, but also open up new approaches to create its compositions. The article focuses on personal artistic and aesthetic development of teachers and students of art schools, the formation of competences in the field of artistic culture in the process of mastering the Ukrainian cultural values and artistic heritage; expanding the content of artistic and aesthetic education experience and mastery of creative activity.

Key words*: retrospective analysis, ornament, symbolic meaning, Podillya towel schematic drawing, composition, competence, artistic and aesthetic education, creative activity.*

УДК 681.3:658.56

Стеценко Ірина Борисівна,
науковий співробітник,
Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій та систем,
НАН України та Міністерства освіти і науки України,
м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті показано шляхи розвитку проектної діяльності дошкільників та учнів молодших класів за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій - соціальних мереж (зокрема, Pinterest), інтерактивних пізнавальних презентацій, мультимедійних статей. Наведено приклади використання засобів ІКТ для впровадження різноманітних навчальних проектів. Обгрунтована проектна діяльність як колективна діяльність, де результат кожного стає частинкою загального результату. Схарактеризовано мережу Pinterest як можливість надання інформації у доступному вигляді, зручність її систематизувати, розуміти людям з різних країн; пізнавальні презентації як інтерактивні дидактичні посібники та мультимедійні розвивальні ігри.

Ключові слова: *інтерактивна проектна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, проектна діяльність, пізнавальні презентації.*

Постановка проблеми. У нашому суспільстві все змінюється дуже швидко? і часто ми не можемо заздалегідь передбачити зміни, до яких потрібно готуватися самим, а педагогам ще й потрібно вносити певні зміни в освітній процес. Завданнями в освітньому процесі стає необхідність діяти швидко і ефективно, тримати якість освіти на належному рівні, спрямування на інноваційність, гнучкість, мотиваційність. На сучасному етапі розвитку суспільства варто навчати технологіям отримання нових знань, активізувати пізнавальну діяльність дітей, стимулювати самостійну дослідницьку діяльність, навчати їх отримувати радість від відкриття таємниць навколишнього світу, показати міжпредметні зв'язки, показати дітям зв'язок науки і практики, показати як отримані знання і вміння використовуються у повсякденному житті, готувати до самостійного навчання протягом всього життя. Поєднати всі ці завдання може проектна діяльність, адже проектна діяльність дітей, яка повинна сприяти:

– забезпеченню цілісності освітнього процесу: єдності гармонійного розвитку, навчання та виховання;

– розвитку творчих здібностей, самостійності, навчання співпрацювати;

– навчанню ставити і розв'язувати задачі, вести діалог;

– формуванню вміння працювати з різними джерелами інформації, зіставляти інформацію, отриману з різних джерел, оцінювати якість джерел інформації;

– формуванню вміння самостійного руху в інформаційних полях, перевіряти повноту і надійність отриманої інформації;

– формуванню вміння досліджувати, розповідати про свої знахідки зрозуміло та цікаво, передавати та презентувати отримані знання та досвід;

– адаптації до сучасних соціально-економічних умов життя;

– формування пізнавальної мотивації: діти бачать кінцевий результат діяльності, мають змогу діяти самостійно, розкуто, проявити знання, вміння, особистісні якості.

Мета статті - розкрити проектну діяльність дошкільників та учнів молодших класів як інтерактивні пізнавальні презентації, мультимедійні статті. Зазначимо, що проектна діяльність завжди інтерактивна — як правило, це колективна діяльність, де результат кожного стає частинкою загального результату, тому від злагодженості роботи команди — вміння працювати разом, помічати і виправляти помилки, вести діалог, ефективно розподіляти роботу, здійснювати доброзичливу взаємоперевірку результатів роботи, помічати і підкреслювати надбання кожного тощо — залежить результат спільної діяльності. Тому проектна діяльність навчає працювати в колективі, взаємодіяти, брати відповідальність на себе, допомагати товаришам, працювати і самостійно, і на загальний результат.

Проектна діяльність учнів ґрунтується на діяльнісному підході, який передбачає формування в них знань про істотні, внутрішні властивості предметів чи явищ навколишнього світу. Процес формування таких знань невіддільний від формування способів дій з предметами, які відкривають їх істотні властивості, що учень може засвоїти тільки опосередковано, за допомогою певних предметно-перетворювальних дій. Формування таких способів дій ґрунтується на процесі мислення, яке, у свою чергу, в цих предметних способах і формується, і проявляється. [1]

Щоб діти могли навчитися виділяти істотні властивості нових для них предметів і явищ і розібратися в сутності понять, педагог має передбачити відкриті запитання для бесід з дітьми, розвивальні завдання, стежити за тим, щоб діти не тільки знаходили відповіді на вже поставлені запитання, а й вчилися ставити їх.

Проектна діяльність — один з унікальних видів діяльності, який допомагає вмотивувати дітей, показати їм різні способи використання засобів ІКТ під час навчання та у повсякденному житті, довести їх ефективність, показати межі використання ІКТ, навчити грамотно і доречно використовувати ІКТ під час власної діяльності. Тож, розглянемо як варто використовувати ІКТ під час розгортання проектної діяльності дітей.

Соціальна мережа Pinterest. Зараз Інтернет нагадує мурашник, у якому користувачі-мурахи старанно шукають інформацію, перекладають на різні мови, класифікують, систематизують, надають у зручному вигляді, розміщують на різних ресурсах, який кожний по-своєму просуває (адже у кожного є свій особливий читач). І виходить, що одна й та сама інформація може бути наданою і формулами, і текстом, і графікою.

Кожен може обирати для себе найзручніше подання інформації: відповідно типу сприйняття інформації, професійних потреб, особливостей своєї країни, віку... До того ж «розпорошеність» інформації по різним ресурсам допомагає швидко шукати її різним людям. Кожен може знайти інформацію у зручному для себе поданні, використати по-своєму, знайти для неї іншу форму подання та передати далі, зробити її цікавою та доступною різним людям.

Мережа Pinterest дає змогу надавати інформацію у доступному вигляді, зручно її систематизувати, розуміти людям з різних країн. Часто ми занотовуємо інформацію на стікерах і приклеюємо їх на зручних для нас місцях (дошках, екрані комп'ютера, стінах, холодильнику тощо). Але коли таких нотаток збирається багато, дуже важко не розгубитися і швидко знайти потрібну (та й загубитися нотатка може — відклеїтися, наприклад). Тож цілком ймовірно, що ви досягнете не упорядкування інформації, а створите її хаос.

Pinterest надає змогу використовувати звичну та зручну для нас форму нотаток: робить наші нотатки (Піни — Pin) яскравими (до кожної нотатки можна надати зображення або відеофрагмент), дає змогу організувати тематичні дошки і розміщувати на них наші Піни.

Кожний Пін зберігає інформацію про сайт, на

якому можна знайти докладнішу інформацію, короткий коментар власника щодо знайденої інформації, коментарі інших Пінерів (користувачів мережею), інформацію про те, як інші Пінери розповсюджують Ваш Пін тощо. Головне, що мережа дає змогу зберігати джерело інформації (якщо ми знаємо його), автора, його ідею, тож таке розповсюдження є поширенням і перетворенням, а не плагіатом.

Пін, про одну й ту ж інформацію Ви можете прикріпити до різних дошок, дещо по-різному його подавши (наприклад, змінивши картинку, напис-коментар тощо). Також ми можемо розглядати Піни інших користувачів та прикріплювати їх до власних дошок (ми завжди при потребі зможемо встановити власника Піна).

Віджет Pinterest можна поставити на будь-який електронний ресурс: можна створити віджет на всю стрічку Пінів або окремі віджети для кожної дошки.

Отже, що Pinterest — це:

– яскраве, дотепне, наочне подання інформації;

– швидке розповсюдження інформації одразу у різних напрямах;

– інтуїтивно зрозуміле подання інформації;

– розповсюдження інформації у різних мережах (FaceBook, Twitter, Google+) і різних ресурсах (сайтах, блогах тощо);

– цікава ненав'язлива реклама;

– швидке створення тематичних добірок;

– можливість розставити акценти в матеріалах або по-різному розставити акценти у одному й тому ж матеріалі;

– зручна систематизація інформації;

– можливість подавати одну й ту ж інформацію у різних місцях різними способами;

– можливість по-різному систематизувати інформацію, в тому числі і на блозі, показати її читачу з різних точок зору, різні способи використання інформації.

Pinterest можна використовувати як одну із зручних форм подання інформації, для зберігання нотаток з картинками, як тематичний каталог сайтів, для цільового розповсюдження інформації у різних мережах, опублікування перебігу та результатів проектної діяльності, тематичний каталог фотографій і картин.

А також для:

– *дистанційного навчання* — педагог на дошці кожної людини, що навчається, публікує Пін-завдання; учень виконує завдання і публікує відповідь (статтю, реферат тощо) на своєму Інтернет-ресурсі (розміщує Пін-відповідь), або знаходить відповідні посилання в Інтернет і публікує Піни (або створює нову дошку), або публікує серію фотографій з підписами (один Пін — одна фотографія) тощо);

– *компактного розміщення матеріалів* за темою або до певного заняття (для себе, або для своїх учнів, або для колег);

– *розповсюдження оголошення* — у коментарях одразу можна побачити, хто прочитав, як відреагував тощо;

– *впорядкування інформації* — можна впорядковувати власну інформацію, а можна давати завдання учням (зібрати і впорядкувати інформацію до певної теми або впорядкувати вже знайдену інформацію за певним принципом).

Інтерактивні пізнавальні презентації. У дошкільнят і молодших школярів велике значення має наочно-образне мислення, водночас у них ще мало життєвого досвіду, тому їм важко уявити певні ситуації повсякденного життя. Отже, дітям потрібна опора на наочність. Такою зручною наочністю для дітей є яскраві, сучасні дидактичні картини великого формату, але таких якісних картин сьогодні можна придбати не так вже й багато. Тому часто педагоги вимушені користуватися морально і фізично застарілими картинами — тьмяними, з сюжетом минулого століття — які до того ж незручно зберігати та шукати.

В той же час швидко розвиваються сучасні мультимедійні технології: те, про що вчора педагоги лише мріяли, сьогодні є у кожному навчальному закладі. Тож у багатьох навчальних закладах вже використовують плазмові екрани, комп'ютери, мультимедійні проектори, смарт-дошки. Але чи завжди це ефективно відбувається? Чи відповідають дидактичні матеріали віковим особливостям дошкільнят? Чи завжди їх малюють професійні художники? Отже педагогам потрібні якісні цікаві дітям дидактичні матеріали, якими їм буде зручно користуватися, та методичні розробки до них.

Пізнавальні презентації зручно показувати як на екрані комп'ютера, так і на великих екранах та мультимедійній дошці. Вони містять:

– сюжетні картини та репродукції творів художників (з можливістю збільшувати окремі фрагменти та показувати їх у довільній послідовності);

– серії дидактичних малюнків з морально-етичної тематики;

– інтерактивні дидактичні посібники;

– мультимедійні розвивальні ігри.

Пізнавальні презентації на занятті:

- унаочнюють інформацію, допомагають підтримувати пізнавальний інтерес дітей, активізувати діалог, а також підтримувати увагу. Є візуальною опорою і для дітей, і для педагога;
- дають змогу ефективно і комфортно засвоювати інформацію дітям з різним типом сприйняття;
- заохочують, зацікавлюють, допомагають здивувати, надають мотивацію;
- роблять заняття динамічнішим, ущільнюють заняття;
- забезпечують хороше емоційне тло заняття;
- «оживляють» заняття (інтерактивні елементи подобаються дітям, слугують своєрідним маячком правильної відповіді);
- допомагають гнучко використовувати наочний матеріал, варіювати послідовність надання інформації залежно від того як заняття розгортається фактично.

Наведемо приклад розгортання проекту

«Фонтани» за допомогою пізнавальних презентацій — інтерактивна карта фонтанів України, «Дивовижні фонтани світу», «Фонтани у живій та неживій природі», «Фонтани в живописі».

Кажуть, що можна нескінченно дивитися на те, як горить вогонь, тече вода, сяють зірки на небі. Мабуть, так сталося тому, що все це ніколи не буває однаковим, щоразу ми відкриваємо для себе щось нове, неочікуване, дивовижне. Особливо вражає бурхлива вода: хвилі на морі, шторм, гірський потік, веселий струмочок, водоспад…

Не всі ми можемо щодня бачити гірську річку, потічок, море, водоспад, озеро, тому люди створили їх маленьку копію — фонтани. З часом фонтани перетворилися на витвори мистецтва. Варто запропонувати дітям подивитися, якими різними можуть бути фонтани, як по-різному їх змальовують художники, будують люди, що у природі схоже на них. Таку бесіду з дітьми можна перетворити на цікаву багатоденну екскурсію у навколишній світ, проект, роздуми, пізнавальну мандрівку…

Фонтани у нашому місті. Спочатку варто провести для дітей екскурсію до фонтанів у рідному місті. Роздивитися фонтани: які вони, якого кольору вода, чи завжди вона однакового кольору, від чого залежить колір води фонтана, що цікавого можна побачити, прислухатися до голосу фонтана, придивитися до всього навкруги… Далі пізнавальні презентації — інтерактивна карта «Фонтани у містах України» та «Несподівані фонтани світу» — допоможуть розширити знання дітей. Кожне відкрите запитання може стати індивідуальним або груповим міні-проектом для дітей.

Відкриті запитання для обговорення з дітьми

— Які фонтани у рідному місті ви бачили? Що сподобалося?

— Чи можете уявити своє місто без фонтанів? Чому?

— На що схожі фонтани?

— Що незвичайного можна побачити, дивлячись на фонтани?

— Опишіть фонтан. Фонтан (який?) Фонтан (що робить?)

— Чи сподобалися фонтани? Чому?

— Придумайте назву кожному фонтану. Чому ви так назвали фонтани?

— Чому дивлячись на фонтан люди кажуть про гру струменів води?

— Чим схожі побачені фонтани? Чим відрізняються?

— Яке явище можна спостерігати, коли ви дивитеся на фонтан? Яка погода у цей час має бути? Чому?

— Що незвичайного ви побачили у фонтані?

— Яка музика (колір) на ваш погляд підходить до цього фонтану? Чому?

— Намалюйте фонтан, який сподобався найбільше.

— Складіть казку або історію про фонтан.

Фонтани у живописі. Рух води намагалися відтворити художники в усі часи: вони вибирали для цього різну техніку малювання, різні фарби, ситуації, пори року… Запропонуйте дітям роздивитися картини з фонтанами і порівняти зображені фонтани з фонтанами на вулицях і фотографіях Що нового можна побачити на картинах? Чому? Чи можна почути звуки на них? Чи однаковий голос у намальованих фонтанах? Чи вдалося художникам відтворити рух води? Здійснити подорож у картинну галерею допоможуть інтерактивні пізнавальні презентації — «Фонтан» (картина Сергія Шишка) та «Картини з фонтанами» (добірка картин).

Відкриті запитання для обговорення з дітьми

— Яка пора року зображена на картинах? Як ви вважаєте, чому на картинах так часто зображено літо?

— Якого кольору вода? Які кольори вибирають художники для зображення води? Чому? Які кольори вибрали б ви? Чому?

— Чи можна почути на картинах звуки? Які саме?

— Чи однакові звуки на різних картинах?

— Як художники передають потік води, його змінність?

— Чи можна побачити на картинах рух води? Як художникам вдається його передати?

— Опишіть фонтани на картинах. Фонтан (який?)

— Чим схожі картини? Чим відрізняються?

— Придумайте назву кожній картині. Чому ви так її назвали?

— На яких картинах фонтани особливо сподобалися? Чому?

— Що незвичайного ви побачили на картинах? Чи побачили це на фотографіях або під час прогулянки? Чому?

— Як ви вважаєте, яка музика підходить до картин? Чому?

Фонтани у живій та неживій природі. Педагог пропонує дітям ще раз роздивитися навколо себе: що могло стати прототипом фонтанів? Чи тільки у неживій природі є фонтани? Які фонтани можна зустріти у живій природі? Який голос у фонтанів у природі? Чим він відрізняється від голосу вже побачених фонтанів? Здійснити віртуальну подорож у природу допоможе пізнавальна презентація «Фонтани в природі». Варто запропонувати дітям порівняти побачене з фонтанами у нашому місті та на картинах.

Відкриті запитання для обговорення з дітьми

— Які об’єкти у повсякденному житті нагадують фонтани?

— Як можна створити фонтани власноруч? Що для цього потрібно?

— Що навколо нас схоже на фонтани?

— Коли і де можна несподівано побачити фонтани?

— Складіть казку або історію про фонтан у природі.

Підсумкові відкриті запитання для обговорення з дітьми

— Навіщо потрібні фонтани?

— Де б ви збудували фонтани? Які саме? Чому?

— Чи є голос у фонтана? Який він?

— Пофантазуйте і придумайте свій фонтан. Намалюйте або опишіть його.

— Якими ще можуть бути фонтани?

— Чи можуть бути фонтани не з води? (Фонтан грязі, бруду, пилу, ідей…)

— Коли ми використовуємо слово «фонтан»? Як ви вважаєте, чому?

— Де б ви вживали слово «фонтан»? Чому?

Мультимедійні статті. Педагоги і батьки мають допомогти дошкільникам і молодшим школярам пізнавати світ цілісно, системно, щоб діти розуміли як все у ньому взаємопов'язано, взаємодіє. Різні джерела інформації можуть створити різну картину, допомогти дитині відкрити різні сторони одного і того ж явища або об'єкта. І тільки порівняння і взаємодоповнення інформації з різних джерел створить цілісну картину. Тож дитина має вчитися аналізувати інформацію, розрізняти об'єктивну і суб'єктивну інформацію, грамотно використовувати ту й іншу, перевіряти наскільки вона надійна, критично ставитися до неї, використовувати її надалі для отримання нових знань.

Активізувати пізнавальний розвиток дитини, навчити її дивитися і бачити, слухати і чути, спостерігати і відчувати світ навколо, помічати всі зміни і знаходити їх причини допоможуть відкриті запитання — запитання, на які немає і не може бути єдиної правильної відповіді, вони спонукають до міркування, висування власних ідей, знаходження нестандартних шляхів розв'язування, аналізування і критичного ставлення до отриманих результатів.

Відображенням такої методики є мультимедійні статті — статті, які поєднують текстову, графічну та звукову інформацію (бесіди з дітьми, відкриті запитання та завдання, пояснення для педагогів, літературний матеріал, графіки, схеми, твори живопису, презентації, відеоматеріали, звукові файли тощо). Завдяки цьому за матеріалом статті можна проводити повноцінні заняття.

Для педагогів мультимедійні статті — це три в одному: дидактичні матеріали для роботи з дітьми, цікаві завдання, які легко вмонтовуються у конспект заняття, методичні рекомендації. Такі статті допомагають розподіляти інформацію на занятті, зробити заняття гнучким, інтерактивним, враховувати інтереси дітей, поглиблювати розповідь там, де вони зацікавилися, додатково зацікавлювати там, де це особливо потрібно, пояснювати незрозумілі місця, враховувати особливості сприйняття інформації різними дітьми.

Розглянемо як засоби живопису, художньої літератури, музики, рух можуть допомогти дітям побачити з різних точок зору світанок. Порівняймо з дітьми світанки у природі та відображення світанків засобами мистецтва. Слова і барви гармонійно доповнюють опис, і ми маємо можливість побачити світанок в усій красі «очима» художників, поетів і музикантів, додати свої враження.

Картини — візуальні образи. Художники через свої картини дають нам змогу одразу побачити світанки у різні пори року, в різній місцевості, неспішно роздивлятися їх, обговорювати, порівнювати. Живопис дає змогу побачити світанки очима іншого, звернути увагу на те, що не помічаємо або не завжди видно під час спостережень у природі.

Обговорення з дітьми

Ви бачили як прокидається сонечко? Як воно причепурюється, вперше за день оглядає землю? Як все живе прокидається разом з ним і радіє новому дню? Станьте рано, коли сонечко ще тільки починає прокидатися (а можливо й удосвіта: тоді ви побачите перші сонячні промінці).

Сонечко виглядає з-за хмаринки, цікавиться «Яка погода? Хто вже почав прокидатися? Чи не рано мені вставати?» Воно причепурюється, вмивається росою, зачісує промінці. «Як я виглядаю? Чи не соромно мені на небі показуватися?» — запитує у хмаринок і пташок. Велично, не поспішаючи, сонечко з'являється.

Небо сяє різними барвами, які весь час змінюються: адже сонечко переміщується на небі. Хмаринки вдягають нарядні платтячка. Все навкруги сяє, радіє сонячним промінчикам.

— Як змінюється все навкруги? Як ви вважаєте, чому?

— Які барви в природі переважають?

— Від чого залежать барви світанку? Від стану погоди? Пори року? Місцевості? Наближення до води?..

Часто на ніч водоймища (озера, ріки, моря…) вкриваються туманом ніби пухнастою ковдрою. За день сонечко нагріває воду, а вночі вода охолоджується (адже місяць нагрівати воду не може). Пара, яка утворюється при охолодженні води, вкриває водоймища. Вранці виглядає сонечко і пробуджує всіх: тварин, рослин, гори, ріки… Воно скидає ковдру, сміється: «Вставайте, соні!»

— Подивіться на картини. Які барви вибирають художники для змалювання туману? Як ви гадаєте, чому?

— Якого кольору ви намалювали б туман?

— Доберіть слова для опису туману. Туман (який?)

— З чим можна порівняти туман?

Сонечко привітно усміхається і будить всіх: жучків, пташок, павучків, кожну найменшу рослинку…

— Кого будить сонечко?

— Розкажіть, як все живе прокидається.

— Знайдіть на картинах ознаки пробудження природи. Які ще ознаки ви можете назвати?

— Як сонечко вранці подорожує небом? Як це можна побачити? Як змінюється колір дерев вранці?

— Розгляньте якими барвами художники змальовують природу. Чому вони вибрали саме такі барви? Які барви вибрали б ви? Чому?

— Визначте, яка пора року на якій картині змальована. Чому ви так вважаєте?

— Чим відрізняються світанки у різні пори року? Розкажіть про літній ранок, осінній, зимовий, весняний.

— Порівняйте як на різних картинах змальовано світанок. Доберіть слова для опису кожної картини.

— Що особливо подобається на картинах?

— Які барви на картинах переважають? Чому?

— Як би ви назвали кожний світанок? Чому?

— Які явища природи можна спостерігати на світанку? Знайдіть їх на картинах.

— Намалюйте світанок таким, як ви його бачите. Покажіть барви і природні явища, які вас особливо вразили.

Поезія — образи у словах

— Прочитайте дітям вірш Вероніки Тушнової «Світанок». Як поетеса описує його? Знайдіть слова, які особливо влучно передають початок нового дня. Які слова можете додати ви? Які природні явища слова передають найкраще?

— Що слова додають до світанків на картинах? Знайдіть на картинах явища, про які розповідає поетеса.

— Що, на ваш погляд, краще змальовує світанок — вірші чи картини? Чому?

Музика — образи у звуках. Запропонуйте дітям показати рухами як прокидається сонечко, вмивається росою, зачісується, як його промінчики поступово стають сильнішими, довшими, яскравішими, як збільшується їх сила і кількість… Сонечко пробуджує все навкруги — і рослини, і тварини. Покажіть, як прокидаються комахи, звірі, пташки, жабки, рибки, дерева, кущі, травичка, квіти… Чи однаково вони прокидаються?

Відкриті запитання для обговорення з дітьми

Прислухайтеся до музики природи на світанку.

— Яка вона? Хто соліст? Кого чутно найбільше? Чия мелодія найяскравіша? Найприємніша для вас?

— Які звуки можна почути на світанку?

Зверніть увагу: кожний у світанковому оркестрі веде свою партію, приберіть один голос і музика природи втратить яскравість, різнобарвність, мелодійність. А от якщо додати голоси, то вони гармонійно вплетуться у світанковий хор і майже ніколи дисонансу не буде.

— Як можна передати музику природи? Які музичні інструменти для цього найкраще підходять?

— Роздивіться картини. Почуйте звуки на них! Адже світанок можна не тільки бачити, а й чути. Які звуки можна почути тільки на світанку?

— Запропонуйте дітям уявити себе композиторами. Яку музику пробудження природи вони створили б? Нехай діти опишуть її словами.

Послухаймо з дітьми п'єсу П. І. Чайковського «Зимовий ранок» (збірка «Дитячий альбом») (не повідомляємо дітям назву п'єси, слухаємо музику без опори на візуальні образи).

Спробуймо описати ранок, який побачив композитор і передав нам у звуках.

— Як ви вважаєте, чому в п'єсі гучність звуку весь час змінюється?

Уявімо, сонечко прокидається і перші його промінці по черзі, несміливо визирають з-за хмаринки, пробиваються крізь туман, оглядають землю, передають сонечку свої враження: мелодія звучить голосніше, промінець визирнув; мелодія стає тихіше, промінець заховався. Промінці ще несміливі, сонечко позіхає… Ще рано, промінців прокинулося небагато… Тому в кінці мелодія звучить тихіше: сонечко радиться з промінцями «Чи варто прокидатися? Можливо ще рано і можна ще поспати?»

Можливо, хтось почує перші пісні пташок: проба голосу, розспівка. Пташки пробуджують природу, сонечко поступово прокидається разом з ними, квіти розкриваються, все вмивається росою. Росинки блищать у перших промінчиках сонечка: звук гучніше — це особливо яскравий відблиск росинки, звук тихіше — промінчик заховався і росинка блищить не так яскраво.

А, можливо, це зимовий ранок. Тихо, все вкрито снігом, який іскриться у перших сонячних промінцях. П. І. Чайковський народився у маленькому містечку. Можливо, у п'єсі «Зимовий ранок» він зобразив власні дитячі враження: малюк вранці визирнув у вікно і з подивом побачив засипану снігом вулицю, вікна в домі навпроти, що замерзли. Ще вечором тут росли кущі, а зараз їх не видно, все біле від снігу. Куди поділись кущі? Куди поділися звичні барви? Куди все заховалося? Як дивовижно незвично виглядає все навкруги! Як яскраво блищить сніг! Як він рипить на морозі. Скільки нового трапилося тільки за одну ніч!

Прочитайте дітям вірші «Зимнее утро» Аполлона Майкова та Віктора Луніна.

— А як почули цю п'єсу ви? Яку пору року побачили?

— Можливо, ви знайдете картину, до якої підходить ця музика.

— Доберіть слова до почутої музики. (Музика (яка?))

Зверніть увагу, наскільки по-різному можна почути одну й ту саму музику. Композитор і виконавець передають у музиці свої думки, настрій, роздуми, враження, почуття, але у нас свій досвід, свої міркування і одне й те саме ми можемо почути інакше. І це добре! А от чи буває таке з картинами? Віршами? Як ви вважаєте, чому?

Подивіться, як по-різному можуть розповідати нам картини, поезія, музика. Іноді вони доповнюють одне одне, іноді — передають нам різне. Тож потрібно вчити дітей розуміти мову всіх видів мистецтва, міркувати, складати своє враження, бути самостійними і розкутими в поглядах.

Таким чином, є різні можливості застосування ІКТ, які допомагають розгорнути проектну діяльність дітей, зробити її яскравою, цікавою, пізнавальною, довготривалою, адже навколо однієї теми можна розгорнути кілька проектів. Кожний із засобів може використовуватися окремо, але найкращим чином це здійснювати комплексно.

Перспективами подальших досліджень в даному напрямі можуть бути використання інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій в підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід / І. Бех, Л. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 2-5.

В статье показаны пути развития проектной деятельности дошкольников и учеников младших классов с помощью средств информационно-коммуникационных технологий - социальных сетей (в частности, Pinterest), интерактивных познавательных презентаций, мультимедийных статей. Приведены примеры использования ИКТ для внедрения различных учебных проектов. Обоснована проектная деятельность как коллективная деятельность, где результат каждого становится частью общего результата. Охарактеризован сеть Pinterest как возможность предоставления информации в доступном виде, удобность ее систематизировать, понимать людям из разных стран; познавательные презентации как интерактивные дидактические пособия и мультимедийные развивающие игры.

Ключевые слова: *интерактивная проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, проектная деятельность, познавательные.*

The article describes the development of the project activities of pre-schoolers and primary school students by means of information and communication technologies, mainly social networks (in particular, Pinterest), interactive informative presentations, multimedia articles. Examples of the use of ICT for implementation of various educational projects have been suggested. Design activity as a collective activity, where each result becomes part of the overall result has been grounded. Network of Pinterest has been characterized as an opportunity to provide information in accessible form convenient to systematize it, to understand people from different countries; educational presentations as interactive teaching aids and multimedia educational games.

Key words: *interactive design activities, information and communication technologies, project activity, cognitive.*

UDC 378. 013

Tovkanets Ganna,
Doctor of Pedagogy,
Associate Professor,
Mukachevo State University

ROLE-PLAY GAME AS A MODELING AND SIMULATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TRAINING FUTURE SPECIALIST

The article deals with theoretical aspects of the role-play game as a means of simulation and modeling of future specialist professional activities.Role-play game as a kind of interactive technologies, realizing the subject - subject approach in the educational process. The general scientific and special methods of knowledge have been applied: theoretical synthesis method enabled to specify the conceptual apparatus, sequence of the role-play game stages has been defined by means of abstract logical method. The article is aimed to determine the characteristics of the role-play game as means of professional simulation and modeling of future professionals. Role-play game has been determined as a kind of interactive technologies realizing the subject - subjective approach to the educational process of higher education. It has been proved that the place and role of role-play game in the teaching process depends on several factors: the target set; peculiarity of game action; material and technical support; capabilities and abilities of the students, their interest in games and creative activities. The application of active learning methods and techniques that can constitute technological and methodological core of role-play game has been analyzed. It has been substantiated that the simulation and modeling of professional situations in the course of role-play game in high school makes it possible to provide a positive atmosphere in the student team to achieve common professional goals; awareness of the individual values collectively made inferences; free expression of opinion. It is proposed to step into high school use gaming debatable character that promotes the development of critical thinking skills to formulate, define, validate and implement analysis discussed thoughts and ideas, the formation of research skills, improving organizational skills, the formation of reflective listening skills and an adequate interpretation of the information obtained.

Key words: *role-play game, simulation, modeling, methods of teaching, high school, vocational training.*

The modern world is characterized by increased competition, which leads to the changing requirements in the training of higher education graduates. Specific features of readiness of future professionals is an ability to be creative to professional activity, to change the profile of the work or complete the training in accordance with changes in the sphere of labour and employment. In the professional training of future specialists we need to use active teaching methods that promote effective development of students' abilities and the formation of life skills, systematic thinking, ability to adapt in rapidly changing modern society. In the past decades business game quite widely penetrated in production, social activities, economy, control theory and education. This is

confirmed by scientific research and publications, among which are works by Y. Arutyunov [1], M. Birshtein [2], N. Volkova [3], M. Vorovka [4], T. Hlebnikova [15] and others.

It is necessary to mention the developments related to the use of methods of teaching the game in higher education. For example, the works of A.Verbitsky propose the scheme how to use business games and their place in the system of higher education. Basing his research position on the study of role-play game from the standpoint of the concept of sign and contextual learning A. Verbitsky saw its point in a form of reconstruction of the subject and the social content of professional activity, system modeling relationships specific to a certain type of work [3, p . 129]. A. Verbitsky scientific position on the definition of the essence of role-play game is also shared by renowned psychologists A. Petrovsky and N. Yaroshevsky. According to the views of these authors, role-play game is a form of reconstruction of the subject and social content of professional activity, modeling of systems of relations that are typical for this type of practice [10]. A. Polton and L. Pirozhenko note that the role-play game is the active form of playback of a particular professional situation in a standardized manner and search of optimal solutions to a given situation [11]. According To V. Rozin, in the process of the business game at the professional level there is the dialogue, the clash of different opinions and positions, mutual criticism of hypotheses and proposals, their justification and strengthening that promotes the acquisition of new knowledge, ideas, experience of the solution of pedagogical tasks and psycho-pedagogical situations. This games help to solve scientific problems, develop programs of research, exchange professional experience. The practice of conducting business games shows that they give particularly interesting results when applied to the study of complex systems, as well as situations of conflict, alternative solutions and innovations [12, p. 66-74]. However, the gaming activity, as noted by S. Goncharenko, it is a kind of human activity, in which there is mastery of public functions, relations [6, p. 217], where the required elements are educational, creative and pedagogical components. Thus, we can say that role-play game do not only simulate professional activities, but also form personality in the preparation of future specialist.

However, it should be stated that there is need for further study of the problems associated with the extensive use of role-play game in modern conditions of modernization of training of future specialists in higher education.

The purpose of the article is to determine the features of the role-play game as a way of designing and modeling of professional activity in the training of future professionals.

The new stage of preparation of future specialists associated with the rapid development of high school, and the intensification of differentiation of the educational process, the emergence of different educational systems, requires, on the one hand, the use of such teachng methods in higher education, which would intensify and hasten the process of preparing the student for the content and the nature of his profession, and on the other hand - the need for a phased science-based organization of the educational process at the institution of higher education. Educational role-play game in the training system in higher education - is an activity in the design and modeling of training and learning activities and their subsystems and game modeling future professional activity of graduates in these systems.

The design and modeling of professional activity in the process of a business game in the system of training of future specialists has two forms: simulation and gaming. Simulation design and modeling of the organization of educational-cognitive activity of students is a process of designing a model of real system of organization of this activity with regard to the formulation and solution of professional problems by simulating the specific professional activity with a clear system of knowledge, abilities, skills, traits of the creative personality of the student, which must be provided by high school. Game design and simulation of organization of educational-cognitive activity of students is a process of making and implementing roles, adequate professional activity in simulated situations and presentation of interpersonal relationships according to the stated objective.

Note that learning through games is the most successful and promising innovative educational technology. In the process of educational game we develop purposefulness, activity, dynamism and productivity of thinking, strength and speed of memory, commitment to excellence and belief in ourselves. From the didactic point of view, learning through game is perspective because it doesn't oppose to modern pedagogical theories and can become a form of integrated learning.

Analysis of studies conducted in recent years in the development of educational business games[5; 7; 9; 14; 15], advanced pedagogical experience in the country and abroad, as well as their own practice of creation of educational business games based on the above definitions, allowed to identify the main structural elements of the educational role-play games. The structure of the simulation model is a model of organization of educational-cognitive students' work, based on the model of educational-cognitive activity.

The principle of simulation is laid in the management structure of a business game, involves the construction of learning models, representing in simplified form the selected object reality. The choice of this object to educational business games must be due to the overall objectives of the training of students in high school. Description of the object of imitation suggests a certain didactic processing, the selection of the content information that must be assimilated by students.

Simulation games involving mostly play situations, are held for the purpose of finding ways to improve the quality of work in the future; role-playing game based on conditional roles for participants, are dynamic in collectively-personal relationships, teach to work in groups, form the ability to analyze professional activity, to identify typical professional tasks and develop training and production tasks on their basis.

In the structure of educational role-play games there are following components: purpose; actors; the nature of the situation that is being modeled (planing, reception, holding meetings, conferences, seminasr, sittings, etc); the

nature of the gameplay (how the game is played: identification of steps, their sequence, the definition of actors and their functions, the nature of assessment results); providing instruction to all participants of the game; the game materials, literature, descriptions; defining the rules of the game; determination of time for the preparation and conduct of the game [7].

The purpose, role and activities in the educational process of the business game are determined by educational, social and professional tasks. The structure of the training sessions, which involves business game, could be: teacher instructing (purpose, content, final result, instructions for carrying out the formation of game teams and roles); - study of participants the game documentation, defining its content and course (the scenario, the game rules, didactic material); the actual game (the study of the situation, discussion and decision making, achieving goals); public "protection" of the proposed solutions; determining the winners of the game; summary and analysis of the game by the teacher (analysis and evaluation of the achieved results, the analysis of action and activity, the mistakes made during the game, their causes and grading).

Determination of the place and role of the role-play game in the educational process of high school depends on several factors: the target setting (cognitive summarizing and controling); the specifics of the game action (theatrical, imitation, competition, etc.); from logistics (educational facilities, information and communication provision, videos, musical arrangement); capabilities and abilities of the students, their interest in the game and creative activity.

The choice of a role-play game is determined primarily as leading by the functions that the teacher identifies: forming a holistic view of future specialists about the features of professional activity and its dynamics to gain experience of decision making, the development of theoretical and practical creative thinking, building professional and positive motivation.

G. Selevko highlights various modifications of role-play games: simulation games (the operation of any activity and any organization are simulated in the classroom; scenario simulation games, in addition to the plot events, discusses the structure and purpose of the simulated objects and processes); operational games help to find out the performance of specific operations, actions); roles (practicing tactics, actions, functions and duties of any person; " role-play theatre" (the playing out of some situations and human behaviour in a role-play setting, close to real); psychodrama and sociogram (socio-psychological " role-play theatre", which is fulfilled by the ability to feel the situation, assess the psychological state of another person) [13].

However, it should be noted that in pure form, these games are not used, each specific role-play game is the combination of these aspects, or in accordance with the defined goals of the game, the emphasis may be on any one.

Analysis of scientific literature allows us to determine the requirements for the formulation of the rules of the game: a clear statement of the conditions relating to certain aspects of the game (the game technology, game rules of procedure, game procedures, the roles and functions of teachers who lead the game, the estimation system and methods of interaction between players, the possibility of introducing unexpected situations); the optimal number of basic rules (5-10), otherwise the game is reduced to the memorization of rules and does not fulfill its purpose; the nature of the rules must ensure the playback and gaming contexts ; the rules must be closely linked to other structural elements of the game, and especially with the system of assessment and instruction to students.

In methodological and technical support of role-play games include: project development of business games; scenario development; methodological recommendations on the organization and conduct of the game; collection of various blank form documentation; list of technical equipment for role-play games; information support.

The process of designing a business game (by G. Selevko) includes 4 stages: the first stage: defining the purpose of the game, which is formulated based on the objectives of learning, content of the studied theoretical problems and the abilities that must be formed among the participants in the learning process; the second stage: definition of the content according to which the process of designing a business game chooses situations with the most typical activity structure for the future specialist that provides professional context of the game; the third stage: development of the game context, which is specific and mandatory component in the design of business games and which is provided by the introduction of new rules, the game rights and duties of players and referees, the introduction of the characters, the performance of dual roles, the introduction of opposite interests, roles, designing behavioral contradictions, the development of a system of penalties, rewards, bonuses; a visual representation of the results; the fourth stage: preparation of the structural-functional programs, business games, defining goals and objectives, a description of the game situation, its organizational structure and sequence, the list of participants in the game, their functions, the incentive system.

The method of implementation of the business game includes several successive steps:

1. Preparation is carried out through preparation of participants in the game on the topic including lecture material, independent work over the recommended literature followed by self-monitoring and self-evaluation by the teacher-developed list of questions and answers.

2. Organizational is based on theme and objective of the game, the formation of small groups (4-5 people), the creation of arbitration (4-5 pers.), informing participants about the conditions of educational business games, submitting the appropriate documentation. Actualization of knowledge completes this stage: each mini-group answers the questions asked, the representatives of the other mini-groups complement.

3.Primary - includes independent work groups, study the situation, instructions, roles, collecting additional information, filling in the summary tables, evaluation of written responses.

4. The game in which mini - groups prepare the task.

After answering other mini-groups supplement, clarify, or contradict their actions; arbitrators introduce improvisation, which should be solved in short time. The arbitrator fixes all performances, additions, and evaluates them.

5. Analysis of the decisions and conclusions. The arbitrators analyze the process of the game, behaviour and activity of students, draw attention to errors and non-standard solutions, summ up the competition [14].

G. Selevko identifies a number of active methods and ways of learning, which can be of technological and methodological core of business games. These include:

1. The analysis of specific situations (case study) - one of the most effective methods of active cognitive activity, can be represented in the following types of learning situations: situation-problem; situation assessment; illustrate the situation; the situation of exercises.

2. Simulation exercises form active method, which feature is the presence of pre-known better (optimal) solution for teacher. Simulation games are played legal, socio-psychological, pedagogical mechanisms, the principles that determine human behaviour and interaction in a particular simulation situation.

3. Role-playing is game method of active learning, characterized by the following main characteristics: the presence of tasks, problems and the distribution of roles between the participants; interaction is done through discussion; the introduction of a teacher correcting conditions; discussion and evaluation of the results and conclusions. The method of role playing is effective in dealing with certain management decisions.

4. Game designing is a dynamic method, which is characterized by the following distinctive features: the presence of research or methodological problems, challenges; division of participants into small groups and development of options for solving this problem (task); projective-constructive development of possible solutions is reflected in the form of written work, layout, models, etc.; public defense of the project.

5. Discussion is the process of dialogical communication between participants, which is formed around the experience of joint participation in the discussion and solution of theoretical and practical problems. Objectives of discussions may be different: teaching, training, diagnostics, stimulation of creativity, etc.

Properly organized discussion passes through three stages of development:

1. Stage of orientation: participants adapt to the problem and to each other, at this time a certain setting to solve the problem is produced. Thus before the event has the following objectives: to formulate the problem and the purpose of the discussion, hold acquaintance of participants to create the necessary motivation, explain the problem and show its importance and bring in unresolved and controversial issues, define the expected results; set a time limit, debate time limits on statements to formulate the rules of the debate.

2. Stage of the evaluation involves a situation of opposition, confrontation and even conflict of ideas. At this stage the teacher has the following objectives: to organize an exchange of views; to gather maximum ideas, plans, proposals, maintain a high level of activity of all participants, to prevent excessive activity of some at the expense of others, promptly analyze statements, ideas and thoughts. This analysis represents a summary or conclusions, which are given at time intervals of 10-15 minutes. The conclusions may be given by participants.

3. Consolidation stage includes developing a common or compromise solutions, conclusions, recommendations. The teacher's task are: to analyse and evaluate the conducted discussion to sum up the results and announce the results. To match the initial objectives and outcomes, identify positive and negative, to help participants to agree to accept a group decision, together with the participants, providing the advantages of each position; in his concluding remarks to bring the group to a common constructive conclusions, which have cognitive and practical value; to achieve a sense of satisfaction from participating in the discussion.

In our opinion, it is reasonable in the modern pedagogical conditions in high school to enhance the use of discussion business games: debates, disputs, discussions. Such educational business games will contribute to the development of critical thinking, development of skills to formulate, determine, justify and analyze the discussed thoughts and ideas, the formation of research skills; the improvement of organizational skills, the skills of reflective listening and appropriate interpretation of the information received.

Conclusions. Global-scale innovation processes in higher education system, shifting demand from traditional passive accumulation of knowledge motivated to teach students the methods of obtaining scientific information and skills to apply their knowledge in professional activity. Design and simulation of professional situations in the process of role-play games in higher education allows us to provide a positive atmosphere in the student team to achieve common professional goals; creating awareness of personality values collectively made inferences and free expression of opinions; creating approximate models of professional relationships, engaging students in these relations through specific content, which is realized in the performance of specific roles. Replacing real professional relations model allows: to acquaint the students with almost any type of professional activity, make decisions, make changes, review and evaluate quite a lot of possible alternatives of decisions of non-standard situations.

Prospects for further research can be theoretical and practical aspects of the introduction of innovative teaching methods in the professional training of specialists in modernization of the high school.

The list of references

1. Arutyunov Y. S. Methodological issues of business games / Y. S. Arutyunov // Application of active teaching methods : theses report sci.-tech. school-seminar. – L., 1987. – P. 85.

2. Birshtein M. M. Business game / M. M. Birshtein, Y. M. Belchikov. – Riga : Avote, 1989. – 304 p.

3. Verbitsky A. A. Active learning in high school: a contextual approach / A. A. Verbitsky. – M. : Vysshaya shkola, 1991. – 207 p.

4. Volkova N. P. The game as an active method of preparation of future teachers to teaching communication / N. P. Volkova // Creative personality of the teacher: theory and practice : sciences. works / O. G. Moroz, N. V. Guziy. – K. : NPU, 2003. – P. 132-141.

5. Vorovka M. I. Business games as a means of training future teachers to the profession : abstract of thesis for candidate of Sciences. Ph.D.. 13.00.04 "Theory and methods of professional education" / M. I. Vorovka. – Ternopil, 2007. – 22 p.

6. Goncharenko S. U. Ukrainian pedagogical dictionary / S. U. Goncharenko. – K. : Lybid, 1997. – 375 p.

7. Interactive teaching methods: tutorial / ed. by P. Shevchuk, P. Fenrich. – Schetsin : WSAP, 2005. – 170 p.

8. Kocherga Olga. The use of business games in the process of formation of social responsibility of future primary school teachers / Olga Kocherga // Problems of modern teacher training. – 2012. – № 6, part 3. – P. 49 – 56.

9. Panfilov A. P. Game management. Interactive technologies for learning and organizational development staff / A. P. Panfilov. – SPb. : IVESEP, "Knowledge", 2003. – 536 p.

10.Petrovsky A. V. Psychology. Dictionary / Petrovsky A.V., Yaroshevsky M. G. – 2nd ed. rev. and ext. — M. : Politizdat, 1990. — 494 p.

11. Pometun O. I. Modern lesson. Interactive learning technologies : science.-method. p. / O. I. Pometun, L. V. Pirozhenko ; [ed. by A. I. Pometun]. – K. : Publishing House. A. C., 2004. – 192 p.

12. Rozin V. M. Methodological analysis of the business game as a new area of scientific-technical activities / V. M. Rozin // The problems of philosophy. – 1986. – № 6. – P. 66-74.

13. Selevko G. K. Modern educational technology: tutorial / G. K. Selevko. – M. : National education, 1998. – 256 p.

14. Tovkanets G. V. Peculiarities of application of the case method in the process of professional training of future specialists / G. V. Tovkanets // Scientific Bulletin of Uzhgorod national University : Pedagogy. Social work.– Uzhgorod, 2011. – № 20. – P. 148 -150.

15. Khlebnikova T. M. Business game as a method of active learning of the teacher: textbook for teachers, students, head masters, heads RUO / T. M. Khlebnikov. – Kharkov : Osnova, 2003. – 80 p.

В статті розглядаються теоретичні аспекти ділової гри як способу проектування та моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця. У процесі підготовки дослідження застосовано загальнонаукові та спеціальні методи пізнання: метод теоретичного узагальнення дав можливість уточнити понятійний апарат, за допомогою абстрактно-логічного методу визначено послідовність етапів ділової гри. Метою статті є визначення особливостей ділової гри як способу проектування та моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців. Схарактеризовано ділову гру як вид інтерактивних технологій, що реалізують суб'єкт - суб'єктний підхід у навчально-виховному процесі вищої школи. Усистематизовано теоретичні підходи до структури та моделей ділової гри. до розуміння ділової гри як інтегративного методу навчання у вищій школі. Обгрунтовано, що місце і роль ділової гри в навчальному процесі залежить від ряду чинників: цільової установки; специфіки ігрових дій; матеріально-технічного забезпечення; можливостей і здібностей самих студентів, їх інтересу до гри і творчої активності. Проаналізовано застосування активних методів і способів навчання, які можуть становити технологічне та методичне ядро ділових ігор. Обгрунтовано, що проектування та моделювання професійних ситуацій у процесі ділових ігор у вищій школі дає можливість забезпечення позитивної атмосфери в студентському колективі для досягнення спільних професійних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовиводів; вільного висловлення думки. Запропоновано активізувати у вищій школі застосування ділових ігор дискусивного характеру, що сприятиме розвитку критичного мислення, вмінь формулювати, визначати, обгрунтовувати та здійснювати аналіз обговорюваних думок та ідей, формуванню дослідницьких навичок, удосконаленню організаційних навичок, формуванню навичок рефлексивного слухання та адекватної інтерпретації отриманої інформації.

Ключові слова: *ділова гра, проектування, моделювання, методи навчання, вища школа, професійна підготовка.*

В статье рассматриваются теоретические аспекты деловой игры как проектирование и моделирование профессиональной деятельности будущего специалиста. Определено деловую игру как вид интерактивных технологий, реализующих субъект - субъектный подход в учебно-воспитательном процессе. В статье обобщены теоретические подходы к структуре и моделям деловой игры. Систематизированы подходы к пониманию деловой игры как интегративного метода обучения в высшей школе. В процессе подготовки исследования применены общенаучные и специальные методы познания. Метод теоретического обобщения дал возможность уточнить понятийный аппарат, с помощью абстрактно-логического метода определена последовательность этапов деловой беседы. Целью статьи является определение особенности деловой игры как способа проектирования и моделирования профессиональной деятельности будущих специалистов. Обосновано, что место и роль деловой игры в учебном процессе зависит от ряда факторов: целевой установки; от специфики игровых действий; от материально-технического обеспечения; от возможностей и способностей самих студентов, от их интереса к игре и творческой активности. Проанализировано применение активных методов и

способов обучения, которые могут представлять технологическое и методическое ядро деловых игр. Обосновано, что проектирование и моделирование профессиональных ситуаций в процессе деловых игр в высшей школе дает возможность обеспечения позитивной атмосферы в студенческом коллективе для достижения общих профессиональных целей; осознание личностью ценности коллективно сделанных умозаключений; свободного выражения мнения. Предложено активизировать в высшей школе применение деловых игр дискуссионного характера, что способствует развитию критического мышления, умений формулировать, определять, обосновывать и осуществлять анализ обсуждаемых мыслей и идей, формированию исследовательских навыков, совершенствованию организационных навыков, формированию навыков рефлексивного слушания и адекватной интерпретации полученной информации.

Ключевые слова: *деловая игра, проектирование, моделирование, методы обучения, высшая школа, профессиональная подготовка.*

УДК 373.2.013.75

Барна Христина Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена розкриттю сутності експерименту, як засобу організації науково-пізнавальної діяльності молодших дошкільників. Метою її є обґрунтування доцільності використання засобу експериментування в процесі пошукової діяльності молодших дошкільників. Потреба дитини в нових враженнях лежить в основі виникнення і розвитку невичерпної орієнтовно-дослідницької (пошукової) діяльності, спрямованої на пізнання навколишнього світу. Методика дослідження автором проводилась поетапно. Практична значущість полягає у розробці серії експериментів, які можуть бути впроваджені у практику роботи дошкільного закладу. Пошуково-дослідницька робота стимулює пізнавальну діяльність молодших дошкільників, розвиває творчі здібності, зміцнює здоров'я на основі підвищення загального рівня рухової активності.

Ключові слова: *предметно-маніпулятивна діяльність, орієнтовно-дослідницька (пошукова) діяльність, експеримент, валеологічна обізнаність, методика, молодший дошкільний вік.*

Потреба дитини в нових враженнях лежить в основі виникнення і розвитку невичерпної орієнтовно-дослідницької (пошукової) діяльності, спрямованої на пізнання навколишнього світу. Чим різноманітніше і інтенсивніше пошукова діяльність, тим більше нової інформації отримує дитина, тим швидше і повноцінніше вона розвивається.

Постановка проблеми. Згідно з діяльнісною парадигмою в освіті, розвиток особистих якостей та психічних процесів дошкільника відбувається паралельно з оволодінням практичними навичками, прийомами пошукової діяльності. Таким чином, в оновленому, реформованому дошкільному навчальному закладі, дитина повинна оволодіти знаннями та практичними навичками. Молодший дошкільний вік є найбільш сенситивним для формування означених якостей, оскільки саме в цьому віці відбувається становлення мотиваційної, діяльнісної та когнітивної сфер особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема валеологічного виховання молодших дошкільників висвітлена сучасними педагогами в таких аспектах: організація валеологічного виховання дітей молодшого дошкільного віку (Г. Бєлєнька, Н. Денисенко, Л. Лохвицька, М. Машовець), проблема формування цінностей здоров’я у молодших дошкільнят (О. Богініч, З. Плохій); становлення валеологічної культури дітей (В. Деркунська, Н. Поведенюк, Н. Тимофєєва); питання пізнання природи з позиції єдності екологічного та валеологічного виховання (Г. Бєлєнька, З. Плохій), проте проблема збереження активної позиції молодшого дошкільника в процесі валеологічного виховання висвітлена частково. Так, у дослідженнях Н. Лисенко, Л. Калузької розглянуто вплив цього методу на валеологічне виховання дітей, але про молодших дошкільників згадано лише побіжно. Теоретичні основи експериментування як методу висвітлені в роботах Г. Бєлєнької, М. Под’якова, психологічні передумови експериментальної діяльності широко представлені в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Д. Ельконіна, З.Істоміної, О. Леонтьєва, Г. Люблінської, проте недостатньо уваги приділяється висвітленню педагогічних умов організації експериментування молодших дошкільників у процесі валеологічного виховання.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання засобу експериментування в процесі пошукової діяльності молодших дошкільників. На підставі аналізу теоретичних джерел і педагогічного досвіду визначити сучасні тенденції валеологічного виховання молодших дошкільників; визначити критерії та показники валеологічної обізнаності дітей молодшого дошкільного віку; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови експериментальної діяльності молодших дошкільників та розробити методику організації експериментування з дітьми молодшого дошкільного віку.

Результати дослідження. Експериментальне дослідження було проведено у три етапи:

констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі, для дослідження рівня валеологічної обізнаності молодших дошкільників, було обґрунтовано критерії та показники:

1. когнітивний критерій (уявлення про об'єкти живої та неживої природи, частини тіла, органи чуття, предмети особистої гігієни; мовленнєве визначення гігієнічних та загартовуючих процедур; уміння визначати стан погоди, стан власного здоров'я). За кожним критерієм, нами були розроблені діагностичні методики.

Методика № 1. Моделювання людини "Чого не вистачає?" Методика № 2 "Чудові картинки". Методика № 3 "Діагностична бесіда".

2. Діяльнісний критерій (цитування малих фольклорних жанрів валеологічного змісту; вміння самостійно реалізовувати на практиці культурно-гігієнічні навички; дбає про виконання оздоровчих режимних моментів, вміння одягатись згідно з погодним станом). Методика № 4 "Використання малих фольклорних жанрів". Методика № 5 "Педагогічні провокації". Методика № 6 "Дія з іграшкою"

3. Ціннісний критерій (бажання бути здоровим; усвідомлення цінності людського життя; розуміння значення природних факторів у житті людини) Методика № 7 "Опитувальник"

Результати констатувального етапу експерименту дали можливість виявити, що більшість обстежених дітей мають середній рівень знань про об'єкти живої та неживої природи, частини тіла людини та органи чуття, деякі можуть визначити стан погоди, цитують малі фольклорні жанри. Але діагностування валеологічної вихованості за діяльнісним та ціннісним критерієм дозволило зробити висновки про те, що діти не володіють практичними вміннями щодо збереження здоров'я, не усвідомлюють цінності здоров'я людини, значення природних факторів для збереження та зміцнення власного здоров'я.

На формувальному етапі експерименту програма експериментальної роботи була впроваджена в одній групі (експериментальній); у 1 контрольну групу – впроваджено іншу валеологічну програму, у 2 контрольну групу взагалі не впроваджено методик та програм валеологічного виховання.

Програма експериментування складалася з трьох етапів: підготовчого, порівняльного, узагальнюючого, - та була спрямована на створення сприятливих педагогічних умов для експериментальної діяльності у процесі валеологічного виховання молодших дошкільників, а саме: орієнтації на домінування експериментальної діяльності дітей молодшого дошкільного віку в різних режимних моментах, наданні пріоритету сенсорним діям під час обстеження предмета, обов'язковості словесного коментування обстежуваних дій, домінування самостійних дій дітей перед демонстраційними діями вихователя.

На підготовчому етапі було розроблено та проведено низку експериментів, які застосовувались під час таких режимних моментів: прогулянка, оздоровчі заходи, загартування, господарсько-побутова праця, ігрова діяльність, прийом їжі. Експерименти були епізодичні, ілюстративні, короткотривалі, однократні, первинні. Сенсорні дії були спрямовані на обстеження форми, величини, визначення кольору, орієнтацію у просторі, розвиток баричних відчуттів. Ступінь самостійної діяльності був невисоким, оскільки експерименти супроводжувались показами, бесідами вихователя. Свою роботу вважали за необхідним розпочати з формування вміння бачити стан об'єкта, або одне явище без зв'язку з іншими об'єктами та явищами. Експериментальна діяльність була спрямована на збагачення уявлень про власний організм, діти знайомилась з природними чинниками здоров'я. Також ми вважали, що для кращої реалізації методики слід створити систему експериментів, яка буде поступово ускладнюватися.

Зміст експериментів носив відповідну тематику. Загартування: «Яка вода», «Якого кольору вода»; оздоровчі заходи: дихальна гімнастика з експериментальною діяльністю «Подмухай на воду»; гімнастика для очей «Закрий та відкрий очі»; прийом їжі: бесіда перед обідом з експериментальною діяльністю «Які гарні страви», «Овочі та фрукти»; ігрова діяльність: ігри експериментального змісту: «Спробуй воду», «Чарівна скриня», «Як пахне вода», рухливі ігри «Плескаємо у долоні», «Що ти чуєш?» з експериментом; експерименти: «Повітряні кульки», «Доторкнись до промінців», «Подивись на сонечко», «Долоньки на піску», «Доторкнись до льоду»

Під час експериментів були вивчені забавлянки про сонечко, страви, водичку. Таким чином на першому етапі система експериментів та створені педагогічні умови її реалізації дозволили сформувати у дітей певні валеологічні знання.

На другому порівняльному етапі експериментальна діяльність дітей організовувалась у тих самих режимних моментах і була спрямована на виконання якихось дій з об'єктом. Розвиток сенсорних дій був спрямований на орієнтацію у просторі, розвиток баричного відчуття, уміння визначати величину, форму, колір предметів. Пріоритетним напрямком другого етапу ми визначили перехід до самостійних дій дітей. Малюки вчились порівнювати якості та стани одного предмета, набували практичних дій у збереженні здоров'я. Експерименти, як і на першому етапі, поступово ускладнювалися. Культурно-гігієнічні заходи: експерименти «Чиста – брудна вода», «Подряпана шкіра»; загартування: експеримент «Холодна – тепла вода»; ранковий прийом: експерименти «Який у мене настрій», «Я зростаю» (довготривалі); оздоровчі заходи: фітотерапія: експеримент «Трав'яні відвари», аромотерапія: експеримент «Пахне - не пахне»; праця у природі: експеримент «Садимо цибулю»; прийом їжі: експеримент «Робимо сік»; ігрова діяльність: експерименти « Що у склянці?», «Тоне – не тоне», «Роздивись картину», «Наші кістки», «Віє, віє вітерець»; прогулянка: експерименти «Сніг, сніжок», «Сухий та мокрий пісок», «Волога та суха земля»,

«Сонячні промінці», «Доторкнись до предметів», «Брудне повітря».

На другому етапі у молодших дошкільників сформувались певні навички здорового способу життя. Завдяки експериментуванню діти стали дуже відповідально ставитись до оздоровчих заходів, загартування, культурно-гігієнічних заходів. Значно покращилися мовленнєві показники дітей: словник збагатився іменниками, прикметниками, дієсловами, узагальнюючими словами, висловлюваннями про власне здоров'я, стан погоди, необхідності оздоровчих заходів.

На третьому узагальнюючому етапі розробленої методики використовувались такі режимні моменти: прогулянки, оздоровчі заходи, загартування, праця у природі, ігрова діяльність, прийом їжі, культурно-гігієнічні заходи. Експерименти несли систематичний, пошуковий довготривалий характер, продовжувався розвиток сенсорних дій. Під час виконання експериментальних завдань діти у більшості діяли самостійно. Експерименти поступово ускладнювались та максимально наблизилась до дослідів. Ця серія експериментів уже спонукала до висновків та узагальнень.

Зміст експериментів на третьому етапі формувального експерименту був наступний. Оздоровчі заходи: дихальна гімнастика, експеримент «Дихай – не дихай»; культурно-гігієнічні заходи: експеримент «Яким способом можливо очистити руки»; загартування: експеримент «Охолоджуємо воду»; господарсько-побутова праця: експеримент «Помиємо іграшки» (довготривалий); праця в природі: експерименти «Гілочка бузку», «Чудове насіння», «Бальзамін» (довготривалі); ігрова діяльність: рухлива гра з експериментуванням «Підкинь м'яч однією рукою», розвивальна гра з експериментуванням «Якщо ти нічого не бачиш та не чуєш?»; прогулянка: експерименти «Сонечко та рослини», «Озерце для качечок», «Засмага» (довготривалі)

Формувальний етап експерименту був спрямований на створення сприятливих педагогічних умов для експериментальної діяльності у процесі валеологічного виховання молодших дошкільників, а саме: орієнтації на домінування експериментальної діяльності дітей молодшого дошкільного віку в різних режимних моментах, наданні пріоритету сенсорним діям під час обстеження предмета, обов'язковості словесного коментування обстежуваних дій, домінування самостійних дій дітей перед демонстраційними діями вихователя.

Перевірка стану валеологічної обізнаності молодших дошкільників після формувального етапу експерименту підтвердила, що рівень знань експериментальної групи значно покращився. Про це свідчать дані зрізу: у експериментальній групі показники низького рівня валеологічної обізнаності зменшились з 68% до 20%, збільшилися показники середнього рівня від 32% до 60% та високого рівня від 0% до 20%. Тоді як результати першої контрольної групи свідчать про зниження низького рівня з 50% до 35%, підвищення середнього рівня від 39% до 45% та високого рівня від 11% до 20%; результатами другої контрольної групи показують зниження низького рівня з 41% до 30%, підвищення середнього рівня від 41% до 55%, але кількість дітей з високим рівнем не змінилась. Таким чином, ми спостерігали значне покращення результатів у експериментальній групі.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз результатів дослідження валеологічної обізнаності на констатувальному та на контрольному етапі

Групи	**Констатувальний етап**			**Контрольний етап**		
	Низький	**Середній**	**Високий**	**Низький**	**Середній**	**Високий**
1 контрольна	50%	39 %	11%	35%	45%	20%
2 контрольна	41%	41%	18%	30%	55%	18%
3 контрольна	68%	32 %	0%	20%	60%	20%

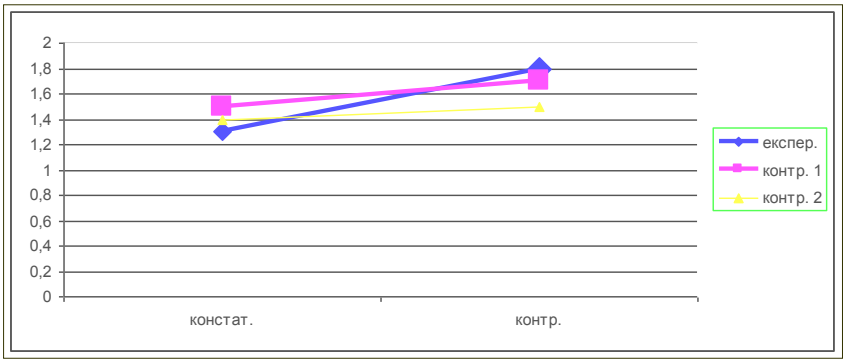


Рис. 1. Аналіз динаміки середніх показників валеологічної обізнаності молодших дошкільників

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі вивчення психолого-педагогічної літератури зроблено висновок про те, що процес валеологічного виховання молодших дошкільників повинен являти собою чітку систему розвитку валеологічних уявлень та вмінь, які є основою для формування ціннісного відношення до здоров'я, ґрунтуватися на практичних та пошукових методах. Вікові психологічні новоутворення дитини молодшого дошкільного віку, а саме: перевага наочно-діяльнісного мислення, зародження елементів символічної функції мислення та внутрішнього плану дій, інтенсивний розвиток сенсорики, мовлення, домінування предметно-маніпулятивної діяльності, - зумовлюють наступні педагогічні умови валеологічного виховання: 1) орієнтацію на домінування експериментальної діяльності молодших дошкільників у різних режимних моментах; 2) надання пріоритету сенсорним діям у процесі обстеження предметів, обов'язковості словесного коментування обстежуваних дій; 3) домінування самостійної діяльності молодших дошкільнят перед демонстраційними діями вихователя.

Потребує спеціального вивчення проблема методичної підготовки вихователів дошкільних закладів щодо реалізації означених педагогічних умов валеологічного виховання молодших дошкільників у навчально-вихованому процесі.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України, 23 листопада 2011 р. № 1392 // Веб сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v_5-2736-12.

2. Бєлєнька Г. Взаємозв'язок фізичного та інтелектуального розвитку дошкільника в процесі пізнання ним світу природи / Г. Бєлєнька // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету : Педагогіка. – 2004. – № 4. – С. 55-58.

3. Бєлєнька Г. Здоров'я дитини ─ від родини / Г. Бєлєнька, О. Богініч, М. Машовець. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 220 с.

4. Богініч О. Л. Природа і рух / О. Л. Богініч, Г. В. Бєлєнька. – К. : Кобза, 2003. – 98 с.

5. Лисенко Н. В. Організація пошуково-дослідницької роботи в дитячому садку / Н. В. Лисенко. – К. : РУМК, 1990. – 111 с.

6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

7. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою / Н. Ф. Яришева. – К. : Вища школа, 1993. – 385 с.

Статья посвящена раскрытию сущности эксперимента, как средства организации научно-познавательной деятельности младших дошкольников. Целью ее является обоснование целесообразности использования средства экспериментирования в процессе поисковой деятельности младших дошкольников. Потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неисчерпаемой ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности, направленной на познание окружающего мира. Методика исследования автором проводилась поэтапно. Практическая значимость заключается в разработке серии экспериментов, которые могут быть внедрены в практику работы дошкольного учреждения. Поисково-исследовательская работа стимулирует познавательную деятельность младших дошкольников, развивает творческие способности, укрепляет здоровье на основе повышения общего уровня двигательной активности.

Ключевые слова: *предметно-манипулятивная деятельность, ориентировочно-исследовательская (поисковая) деятельность, эксперимент, валеологическая осведомленность, методика, младший дошкольный возраст.*

The article "Experimentation as a means of organizing activities of children in preschool educational institution" is devoted to the nature of the experiment, as a means of organization of scientific-cognitive activity of younger pre-schoolers. The purpose of this paper is to validate the expedience of the use of means of experimentation in the process of the research activity of younger pre-schoolers. The need for the child to new experience underlies the emergence and development of inexhaustible approximate research (search) activities aimed at cognition of the surrounding world. Methodology of the research was carried out in stages. In the first preparatory stage the children's attention was addressed to the object, were given instructions on how to perform the work. Developed and conducted a series of experiments during the regime of points: walks, recreational activities, training, household work, play activity, eating. Experiments were episodic, illustrative, short-term, single, primary. In the second stage, comparative experimental activity of children was organized in the same regime moments and was directed to perform any action with the object, the orientation in space, feeling the pressure development, the ability to determine the size, shape, color objects. The priority of the second phase was the transition to independent actions of children. They studied to compare the quality and condition of one object, acquired practical actions in maintaining health. Experiments have gradually become more complex. At the third summarizing phase the same regime point were used. Experiments carried systematic, long-term nature of the search, continued development of sensory activities. During the execution of experimental problems children mostly acted independently. Experiments have gradually become more complex and the most approached the experiments. This series of experiments has led to the conclusions and generalizations. Children in speech expressed impressions of

experimentation results younger preschoolers experimental group presumed above the control groups in all areas of analysis. Scientific novelty has been noticed in that organization experimentation positive impact on awareness of valeological of younger pre-schoolers practical significance which is to develop a series of experiments that can be implemented in practice at pre-school. Search and research work stimulates cognitive activity of younger preschool children, developing creativity, improves health by raising the general level of physical activity.

Key words: *object-manipulative activities, approximately research (search) activities, experiment, valeologo awareness, methodology, younger preschool age.*

UDC 371.26:372.882

Fóris-Ferenczi Rita
Egyetemi docens, PhD, Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia

Á PEDAGŐGIAI PARADIGMA BEFOLYÁSOLÁSA AZ ÉRTEKELÉSRE

A pedagógiai paradigmák kialakulása kapcsolatban van az oktatási koncepció, az oktatás szervezés és értékelési folyamattal, a stratégiák és oktatási módszerek kiválasztásával. A publikációban utalunk a pedagógiai elméleti rendszerek szerepére a pedagógiai gyakorlatban, különös hangsúlyt fektetve az értékelésre. Az elméleti kérdéseket és elveket példákkal támasztjuk alá, amelyek felhasználhatók a szépirodalmi jártasság értékelése során.

Kulcsfogalmak: *pedagógiai paradigmák, pedagógiai értékelés, szépirodalom tanítása, oktatási tantárgy: «szépirodalom», minőségi (kvalitatív) értékelés.*

Általános megfogalmazása a problémának ... A pedagógiai paradigmák ismerete nemcsak az elméleti vizsgálódás számára alapkövetelmény, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is lényeges funkcióval bír. Noha a gyakorló pedagógusok ódzkodnak az elméleti megközelítésektől, és inkább az oktatási folyamatban közvetlenül alkalmazható eljárások, módszerek és eszközök iránt érdeklődnek, be kell látnunk, hogy a nézetrendszerek ismerete és az elméletben való jártasság, otthonosság az oktatási gyakorlatban sem nélkülözhető.

Ennek alátámasztása több nézőpontból is lehetséges, témánk szempontjából viszont a paradigmák természetéből származó belső koherencia-igényt és a pedagógusok explicit vagy implicit elméletrendszerének meghatározó jellegét emeljük ki.

A paradigmákat nem csak az elméletalkotás jellemzi, hanem koherens rendszerként tételeződnek:azelmélet letisztulásával és az alapelvekpontosításával a nézethez igazodó módszerek is megteremtődnek.Érvényesülésük a pedagógiai gyakorlatban azzal jár, hogy valamely elméletrendszer kontextusában, abba szervesen illeszkedve alkalmazhatóak a szemlélethez igazodó tanulási módszerek, tanulásszervezési, értékelési stratégiák és eljárások. Tehát egy paradigma érvényesülése a pedagógiai gyakorlat minden szegmensét meghatározza, átértékeli, újraírhatja.

Ugyanakkor számolnunk kell azzal is, hogy a pedagógusi munka egészére kihat a pedagógus explicit vagy implicit elméletrendszere. Explicit abban az esetben, amikor a pedagógus elkötelezi magát valamely paradigma mellett, s ezt a gyakorlatban is következetesen érvényesíti. Előfordulhatnak eklektikusnak nevezhető eljárások is. Például a pedagógus az aktuális pedagógiai helyzetre reflektálva úgy dönt, hogy más elméletrendszerbe illeszkedő eljárásokat is bevon úgy, hogy az nem sérti vagy nem írja fölül az oktatási folyamatot következetesen meghatározó paradigmát. Például a folyamat adott pontján az irodalomtanár – még akkor is, ha a befogadásközpontú irodalomoktatás és az ezzel rokonítható konstruktív pedagógia híve – az irodalmi ismeretek fogalmi szintű rögzülését és alkalmazását ellenőrzi, amely önmagában – a fent említett kontextuson kívül – az ismeretközpontú nézet egyik sajátos eljárása. Hasonló megoldásnak minősíthető az is, amikor a pedagógus több paradigmában otthonos, de az oktatási folyamathoz, a tanulócsoporthoz igazodva tudatosan váltogatja azokat úgy, hogy döntéseiről a tanulókat is tájékoztatja: például a konstruktív pedagógia azt értékelést tekintve az önértékelési eljárásoknak kedvez, de a pedagógus – más értékelési funkciók érdekében – diagnosztizáló méréseket is végez. A gyakorlat megközelítése szempontjából tehát – annak ellenére, hogy a különböző paradigmák a kutatás és elméletalkotás szempontjából általában koherensebb és zártabb rendszereket alkotnak, – megvalósítható a paradigmák tudatos átjárása is. Ezek az eklektikus megközelítések viszont csak abban az esetben fogadhatóak el, ha a pedagógus az oktatási folyamatra és annak igényeire folyamatosan reflektál, s ennek alapján tudatosan dönt.

A reflektálás és a tudatos döntés a paradigmákban való jártasság pedagógiai gyakorlat felőli nélkülözhetetlenségének másik vetületére világít rá. A fentiekben jelzett eljárások – még akkor is, ha eklektikusnak minősülnek –, explicit és tudatosított döntési folyamatok eredménye. Az „elméletek”viszont implicite akkor is érvényesülnek, ha a pedagógus nem tudatosítja saját nézetrendszerét.Mindennapi gyakorlatában akaratlanul és rejtetten érvényesül valamilyen szemléletrendszer. Hisz az oktatási folyamat megtervezése, a tanulásszervezési eljárások, az alkalmazott stratégiák, a tanulási és értékelési eljárások, módszerek, sőt a tanórán feltett kérdések és tanulói feladatok is árulkodnak arról, hogy a pedagógus milyen elméleti pozíciót képvisel. A gyakorlat – e szempontbeli – kuszasága,

következetlensége többnyire arra vezethető vissza, hogy a pedagógus által tudatosan és deklaratíve felvállalt szemlélet nem koherens azokkal a stratégiákkal, módszerekkel, eljárásokkal, amelyeket a mindennapi gyakorlatban alkalmaz, illetve amikor a módszerek alkalmazása véletlen- és ötletszerű, idegen attól a koncepciótól, amelyben az adott módszer megszületett.

Több érv is felsorolható lenne, de a fentiekben jelzett megközelítések is szemléltetik a paradigmákban való jártasság fontosságát, meghatározó jellegét a pedagógiai gyakorlatra nézve.

Az adot probléma kutatásainak és publikációinak elemzése ... A pedagógiai paradigmák történeti szempontú összegzését a magyar szakirodalom is több rendszerező munkával gazdagította. Nagy József a tantervelmélet és -fejlesztés szempontjából már 1994-ben elkülöníti az ismeretközpontú, tevékenységközpontú és személyiségfejlesztő tantervfajtát. A rendszerezés hitelessége a konceptuális érvelésnek köszönhető: kifejti és jellemzi a több évszázados múltra visszatekintő tananyagleadással szemben kialakuló irányzatokat: a cselekvés pedagógiáját, valamint a személyiségfejlesztés nézetét [5]. *XXI. század és nevelés*című munkájában pedig a személyiségközpontú paradigma –tantervfejlesztésben hatékonyan alkalmazható – részletes rendszerezését kínálja [6]. Nahalka a konstruktív paradigmát a korábbiakkal szembesítve és tudománytörténeti elemzésbe ágyazva ismerteti [4]. A fenti rendszerezések alapján négy átfogóbb paradigmát különíthetünk el: az ismeret-, a képesség-, a személyiségközpontú, valamint a konstruktív nézetrendszert.

A cikk céljának megfogalmazása... E tanulmány alapvető kérdésfelvetése, hogy miképpen alakult/változott a pedagógiai értékelés szemlélete és gyakorlata a fentiekben említett pedagógiai gondolkodásmódok tükrében. Természetesen mind a pedagógiai paradigmák, mind az ehhez kapcsolódó értékeléssel kapcsolatos gondolkodásmódok a pedagógiai gyakorlaban nem mindig határolhatóak el mereven egymástól.

A fő anyag bemutatása ... Történeti kialakulásukat tekintve – épp amiatt, mert valamely kialakuló elmélet mindig a korábbival szembeállítva, annak korlátait ellensúlyozva határozza meg koncepciója másságát –, a behatárolás világosabb megközelítésmódot tesz lehetővé. Viszont a szemléletek egymás mellett élése ma már azt is megengedi, hogy valamely korábbi eljárás vagy módszer, az új nézetrendszerek és gyakorlat felismerései alapján átminősüljön, kiegészüljön, akár eredeti funkciójának módosulásával, differenciálódásával beépüljön valamely új nézetrendszerbe. Ez több példával is alátámasztható: a cselekvés pedagógiájának szemléletét érvényesítő reformpedagógiai irányzatok számos eljárása, módszere, eszköze rokonítható vagy akár beépülhet a személyiségfejlesztő vagy konstruktív szemléletbe; a korábbi ismereteket átadó gondolkodásmód ellenében kialakuló irányzatok perifériára szorították az ismereteket a tevékenységgel és képességgel szemben, a személyiségfejlesztő gondolkodásmód viszont rehabilitálta az ismereteket, a konstruktív pedagógia pedig – noha más funkcióval és szereppel –, ugyancsak fontosnak tartja az ismeretrendszereket a komplex kognitív struktúrák, a világkép és értelmezési keretek alakulásában.

Ha a paradigmaváltások hatását a pedagógiai értékelésre vonatkoztatjuk, diakrón megközelítésben jól elkülönülnek az egyes nézetekhez kapcsolható vagy azokkal rokonítható értékelési alapfunkcióik, típusok, stratégiák, formák és eszközök. A szinkrónia szemszögéből pedig nyomon követhető a paradigmák átjárhatósága jegyében azok a törekvések, amelyek valamely korábbi gondolkodásmód kontextusában lefoglalt értékelési eljárások megújításával, funkciójuk és szerepük pontosításával lehetővé teszik a pedagógiai értékelés eljárásainak tudatosabb és differenciáltabb alkalmazását.

Az ismeretek átadására irányuló paradigma és érvényesülése a gyakorlatban a szummatív értékelés szemléletét és eljárásrendszerét munkálta ki. Ha az oktatási folyamatban a szaktárgyi ismeretek átadása és az általános műveltség kialakítása kerül előtérbe, az értékelés az ismeretek tudását kérheti számon. Mivelhogy ebben a paradigmában nincs fontossága a differenciálásnak, hisz a tanári magyarázatnak olyannak kell lennie, hogy azt minden tanuló megértse, még akkor is, ha a tanár tudatában van annak, hogy a tanulócsoportokban vannak jobb képességű tanulókis – nincs szükség belső differenciálásra, az iskolai eredményesség tekintetében lehet kategorizálni a tanulócsoportokat: osztályon belül vagy homogén osztályok, akár iskolák működtetésében [3]. A szummatív értékelésnek ebben a megközelítésben nem az a jellemzője kerül előtérbe, mi szerint valamely tanulási szakaszt záró értékelés, hanem a minősítő, összegző funkciója. Tipikus példája ennek, hogy a félévi dolgozatok, záró dolgozatok vagy vizsgák valójában valamely szakasz végén kerülnek sorra, de ugyanúgy szummatív – Loránd kifejezésével „eső után köpönyeg” [2] –, ebből a szempontól az a tanóra elején szokásos feleltetés vagy rögtönzés is, amely nem zár semmiféle szakaszt, csak számon kéri a múlt órai leckét, és ha a tanulók rosszul teljesítenek,kisebb osztályzatot kapnak. Mindettől függetlenül folytatni lehet az új lecke leadását bármely visszacsatolás vagy a tanulók gyenge teljesítményének okaira való reflektálás nélkül. Természetesen ez nem a gyakorlat hiányossága vagy a paradigmáról alkotott értékítélet, hanem épp e nézetrendszer alapgondolatából származó következmény.

A szummatív értékelés kiváló eszközévé vált az osztályozás. Alapvetően nem az osztályzat – mint az értékelés számszerűsíthető kifejezőeszköze – okoz értékelési problémát. Az oktatási rendszerek többségében az osztályozás az oktatáspolitikai szabályozás miatt (és ennek következtében szelekciós kritériumként) ma is érvényes gyakorlat. Az értékelés szempontjából viszont amiatt problematikus, mert az osztályozás/osztályzat a gyakorlatban nem az értékelés eredményének kifejező eszközeként értelmeződik, hanem egyenértékű magával az értékeléssel. Hasonló párhuzam mutatható ki a tevékenységközpontúságban gyökerező reformpedagógiák értékelési gyakorlatának átvételében is.Abból a gazdag repertoárból, amit az alternatív értékelési gyakorlatok kimunkáltak, s amelyekből néhányat a nem alternatív iskolák is átvettek már (esetenként a koncepció figyelembevétele nélkül), a szöveges értékelést emelném ki. A szöveges értékelés – ha a hátterében lévő pontos megfigyelési szempontokat, az értékelés célját és funkcióját tekintjük –, komplex értékelési eljárás, de önmagában pusztán az értékelési folyamat egyik kifejező

eszköze. E gondolatmenetben azt szeretném kiemelni, hogy mind az osztályozás, mind a szöveges értékelés tartalmatlannak minősülhet, és nem töltheti be az értékelés szerepét, ha nincs mögötte a képességterületekhez és tartalmakhoz igazodó, valamely koncepció és funkció mentén pontosan kimunkált értékelési szempont- és kritériumrendszer.

A belső, tartalmi jegyek, képességekelemek (komponensek) értékelési kritériumrendszerkénti kidolgozásának pontosságát a diagnosztikus mérések gyakorlata honosította meg. A diagnosztika pedagógiai alkalmazása eredetileg a tantervfejlesztéshez kapcsolódik. Magyar szakterületen a diagnosztika és pedagógiai alkalmazása kiemelten Vidákovich Tibor, Csapó Benő, Tóth Tibor munkásságához köthető.A pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazását az országos és nemzetközi mérések is támogatták.

Ezek a törekvések sem önmagukban, hanem a személyiség- és kompetencia alapú paradigma koncepciójához kötötten terjedtek el, hisz a képességrendszerek fejlesztésére épülő gondolkodásmód nem nélkülözhette a kompetenciákat alkotó képességelemek, komponensek rögzülésének, működési szintjének vizsgálatát, minél pontosabb mérését. Noha a diagnosztikus méréseket a pedagógiai gyakorlatban eredetileg az év elején indokolt végezni, hisz annak ismerete, hogy a tanulók milyen képességszinttel és ismeretrendszerekkel rendelkeznek, befolyásolja a döntéshozatalt az oktatási folyamat tervezésére nézve, a folyamat közbeni, illetve a valamely oktatási szakasz végén alkalmazott diagnosztikus mérés alkalmas visszacsatolásként arra, hogy lényeges információkat kínáljon a folyamatról a tanár és a tanuló számára is. A szummatív funkcióval alkalmazott diagnosztizálások pedig – összevetve az év eleji mérésekkel, pontosan és egyénre szabottan láttatják a tanulási eredményeit (A diagnosztikus értékelés év eleji, folyamat közbeni és folyamat végi funkcióját, az ún. visszajelentési körök tanulóra, tanárra és a rendszerre néző visszacsatolásának oktatási folyamatot szabályozó szerepét Vidákovich részletezi [7]).

A konstruktív pedagógia nézetrendszere az értékelésre vonatkozólag az önértékelés fontosságát emeli ki. Ebben a szemléletben a pedagógus tanulói teljesítményre irányuló értékelése csak egyik eszköze, viszonyítása pontja a tanuló önértékelésének: „A gyermek nem gépként olvasztja magába, s engedi érvényesülni a külső értékelést, hanem saját ››kognitív szűrőin‹‹ átengedve, az önértékelés egyik tényezőjeként használja [4, 85]. A pedagógus által felkínált szempontok a tanuló számára úgy válhatnak a saját tudás mérlegelésének tényezőivé, hogy a külső értékelés alapján végiggondolhatja, elemezheti saját tevékenységét, feladatmegoldását a pedagógus által helyesnek tartott megoldáshoz viszonyítva; tudatosíthatja, miért más az elgondolása, illetve hogyan is gondolkodott a feladat elvégzése közben. Ebben a reflexióban a formálódó tudásrendszer értékelése hozzájárulhat a tanulás egyéni szabályozásához [4].

A konstruktivista szemlélet tehát a fejlesztő értékelés koncepcióját alkotta meg a paradigma részeként, s folyamatos értékelésként kidolgozta, és az önszabályozás szolgálatába állította az ön-és a társértékelésre alkalmas eszköztárat (pl. önértékelő, társértékelő kártyák) [1], amely alkalmas arra, hogy külső célok megvalósítása helyett magát a fejlődés folyamatát és a folyamatra irányuló állandó reflexiót, a tanulási szükségleteket és az ehhez igazott tanulást szolgálja, „lényege maga a fejlődés támogatása, az önértékelés, az énkép, a metakognicíó fejlesztése, támogatása” [1, 24].

E rövid áttekintés következtetéseként elmondhatjuk, hogy akülönböző paradigmák kontextusában kimunkált értékelési funkciók, eljárások és módszerek paradigmán belüli jellegüket megőrzik ugyan, de a pedagógiai értékelésre nézve nézetrendszertől függetleníthető általános szabályhoz vezetnek: az értékelésnek csak akkor van értelme, ha pontos kritériumokra, szempontokra és értékelési mutatókra, a belső strukturális és tartalmi jegyekre támaszkodik olyan eszközök kimunkálásával és alkalmazásával, amelyek értelmezhető jelentést hordoznak a teljesítmény tartalmára, a tudásraés a fejlődésre nézve – függetlenül attól, hogy milyen funkcióval és céllal történik az értékelés, illetve milyen formában fejezzük ki annak eredményeit.

Az irodalomoktatás szempontjából az értékelés megtervezése az irodalom természetéből és a tantárgy sajátos jellegéből adódóan sem könnyű feladat. Az irodalmi szöveg olvasása értelmezése komplex tevékenység, olyan tudásterület, amely „teljesítményként” nem bontható elemeire. Nem tételezhetőek „helyes megoldások” sem, hisz az értelemkeresés és jelentésadás olvasótól és a szöveg értelmezésétől függően eredeti meglátásokhoz vezethet, amelyek „helyességét” a szöveg értelmezési lehetőségei alapján az értelmező közösség mérlegelheti. Ennek ellenére az irodalomolvasást, magát az olvasás folyamatát elősegítő feladatok is lehetővé teszik az értékelési szempontok megtervezését, természetesen nem merev, a megoldás tartalmait előrevetítő módon, hanem az adott feladat elvárásaiból adódó szempontként. Ezek a szempontok nem a teljesítmény helyes vagy helytelen megoldását írják le, tehát nem a teljesítmény tartalmi előírásaiként értelmezendők, hisz – ha így lenne – épp az olvasás jelentésteremtő, értelmező tevékenységét szabályoznák, szűkítenék le, azaz lényegétől fosztanák meg. Inkább értelmezési szempontokat kínálnak anélkül, hogy annak konkrét tartalmára vonatkozóan bármiféle előírást tartalmaznának. E szempontok tudatosítása, leírása a tanár részéről nemcsak azért fontos, mert a feladat „megoldása” során a tanulóban is leszűrődhet az a tapasztalat, mire érdemes, lehet odafigyelni a szöveg(ek) olvasásakor (s ezáltal a feladathelyzet impliciten az olvasói szokásokat is alakíthatja), hanem a szempontok mentén történő értékelés az önértékelés viszonyítási pontjaiként is működhet. Ennek viszont az a feltétele, hogy a feladat olyan olvasói tevékenységet tegyen lehetővé, amely nem az iskolai műelemzés megszokottabb modelljeit, rituáléit, hanem az élményszerű olvasás természetes helyzeteit kínálja fel úgy, hogy egyúttal támpontokat adjon a megértéshez és a jelentésteremtéshez szükséges retrospektív, elidőző olvasáshoz, amelybe az irodalmi ismeretek nem definíciókként, steril fogalmakként, hanem a megértést segítő, új nézőpontot kínáló eszközként ágyazódhatnak.

A továbbiakban konkrét feladatok értelmezésével példázzuk, miképpen valósulhat meg a tartalmi

összetevőkön és mutatókon alapuló minőségi értékelés. A példaanyagot a *Hermészkedő* irodalmi vetélkedő munkaanyagából válogattuk.

Az ismertetés szintjén a feladatlap egy feladatát emeljük ki azzal a szándékkal, hogy az értékelés lehetséges szempontjait, a feladat tartalma és az értékelési szempontok közötti összefüggést bemutassuk. Ahhoz viszont, hogy átláthassuk e feladatsor értelmét, bele kell helyeznünk a IX–X-es korosztály számára tervezett, *Mikszáth Kálmán prózája* témájú feladatlap egészébe. Ennek első tömbje az olvasási helyzetbe ágyazottan kínál olvasási szempontokat: „I. Olvasd el (vagy újra) Mikszáth Kálmán művei közül az alábbiakat: A tót atyafiak (1881); A jó palócok (1882); Beszterce ostroma (1894); Szent Péter esernyője (1895); A gavallérok (1897); Új Zrínyiász (1898).

Írj levelet (hosszabb e-mail is lehet) egy barátodnak/barátnődnek, amelyben próbáld meggyőzni őt arról, hogy olvassa el a fenti művek valamelyikét! (Azt, amelyik neked is a legjobban tetszett.) Tegyük fel, hogy a barátod/barátnőd „vette a lapot”, érdeklődni kezd Mikszáth más művei iránt, és tartalmas levelezés ígérkezik közöttetek a témában. Ezért úgy döntesz, hogy Mikszáth műveinek (újra)olvasásakor olyan olvasónaplót vezetsz, amelynek egyes fejezetei levelezőtársadnak is elküldhetőek.

Az ajánlott tevékenységi helyzet, amelyben az olvasás a levél, akár e-mail műfajában az olvasást, annak élményét és az irodalomról való beszédet (beszélgetést) a mindennapok megszokott tevékenységhelyzeitbe rántja, több szempontot kínál: ezek egyfelől az olvasás és az olvasói élmények megosztásának szempontjaihoz kínálnak szempontokat, ugyanakkor a pályamunka előkészítésének részfeladatai is. Az olvasónaplóba beépítendő témák, amelyek mindenikéhez feladatok kapcsolódnak, a következők: *A pályamunkához az olvasónapló egyes fejezeteinek megírásakor a következő témákat és szempontokat érdemes figyelembe venned: Változatok a komikumra* [...]*; Olvasók és olvasmányok Mikszáth műveiben* [...]*; Műfaji sokféleség* [...]*; Jelentésteli hiányok a szövegben* [...]

E változatos feladathelyzetekből e tanulmányban csak a *Változatok a komikumban* témájú feladatot emeljük ki az értékelés szempontjainak és folyamatának ismertetése céljából. Az olvasónaplóként megírt pályamunka ezen feladatához a következő részletes útmutatás kapcsolódik: *Olvasás közben gyűjts példákat (mindegyik megjelölt Mikszáth-kötetből legalább kettőt) a komikumra! Hasonlítsd össze ezeket, majd próbáld megtalálni és megfogalmazni azokat az elbeszélői fortélyokat, eljárásokat, amelyekkel ezt a hatást érik el a kiválasztott szövegrészek! Megfigyeléseidet és felismeréseidet írd meg összefüggő szövegben, hivatkozva az olvasás közben kijelölt példákra (példánként legalább 5 sornyi terjedelemben)!*

A feladat a kijelölt Mikszáth-szövegek olvasásához kínál szempontokat. Olvasás közben a tanuló szabadon választhat két példát a komikumra. A feladatban megfogalmazott elvárás (olvasási szempont) nem a leltározást szolgálja, hanem arra hívja fel az olvasó figyelmét, hogy olvasás/újraolvasás közben valamilyen jelenséget, összefüggést kövessen; figyeljen arra, miképpen ragadhatja meg a szövegben azokat a humorkeltő eljárásokat, amelyek a szöveghatás értelmezését kínálják fel úgy, hogy az olvasót felismeréseinek összefüggő szövegben történő értelmezésére, reflektálásra késztetik.

A feladat által felkínált tevékenységhelyzetben tehát nem írható le a helyes vagy a helytelen megoldás, hisz a feladat valamely kiemelt szemponttal valójában magához az olvasáshoz kínál nézőpontokat, miközben az olvasói szokásokat, a szövegre beállítódást működteti. Az értékelés tehát nem a megoldás tartalmára, hanem a feladatban megadott szempontok érvényesítésére vonatkozik:

– példák értelmező bemutatása (tekintettel a szövegszerűségre, a humorkeltő eljárásokra);

– a példák összehasonlító (egymásban tükröztetett bemutatása).

Ha az értékelés eredményét számszerűsítenünk is kell, az értékelési szempontok és mutatók mentén értékelési skálát is alkalmazhatunk. Ez azt jelenti, hogy egyazon mutató mentén a teljesítmény-leírásokat differenciáljuk követelményszintek szerint: maximális, középszintű, minimális teljesítmény. Minden skálához pontértékeket rendelhetünk. (Ezen belül az értékelő dönt az adott értékelési szemponton belüli pontszámról az értékelési mutatók, leírások és a feladatmegoldás (olvasás és értelmezés) viszonylatában).

1.táblázat. A tartalmi kifejtés értékelési mutatói szerinti értékelési skála

Maximális teljesítmény	Érték	Középszint	Érték	Minimális teljesítmény	Érték
Változatok a komikumra					
– a példák értelmező bemutatása (tekintettel a szövegszerűségre, a humorkeltő eljárásokra) – a példák összehasonlító (egymásban tükröztetett) bemutatása	11–15	– a példákat bemutatja, de az értelmezés töredékes (nem rekonstruálhatóak például az értelmezési szempontok) – bemutatásakor nem érvényesíti az összehasonlítást	6–10	– a példákat bemutatja, nem értelmezi (csak tartalmi magyarázatot fűz hozzá, például parafrazálja)	1–5
– releváns példák, kifejtett állítások, következtetések levonása	11–15	– következtetései töredékesek, csak részben kapcsolódnak a bemutatott példákhoz (például az érvek és a példák nem mindig támasztják alá az állításokat)	6–10	– részleges következtetés vagy annak hiánya, általánosságok	1–5

Az alábbiakban a fenti feladathoz rendelt értékelési mutatók skála szerinti teljesítmény-leírása olvasható.

A részletesen kidolgozott értékelési szempontrendszer lehetővé teszi az eredmények számszerűsítését (a pontszám átszámolható a tízes osztályozási skálára is), de ugyanakkor alapot kínál a pontos és tartalmas szöveges értékeléshez. Az értékelés során minden dolgozathoz elkészül az értékelés szempontjait tartalmazó táblázat, amelybe a dolgozatot olvasó beírja az adott feladat megoldásával kapcsolatos megjegyzéseit. Ennek alapján készül el a szöveges értékelés, amely az értékelési szempontok mentén konkrét leírásokat tartalmaz a dolgozat értékeire, jellemzőire vonatkozólag, kiemelve azonban azokat a hiányosságokat is, amelyekre hasonló feladathelyzetben érdemes figyelnie

a tanulónak.

A fentiekben bemutatott értékelési szempontokhoz fűzött magyarázatok a tanuló számára is lehetővé teszik, hogy saját dolgozata újraolvasásával mérlegelje saját elgondolását, megoldását.

2. táblázat. Példa a szöveges értékelésre

	A megoldás kiemelendő értékei	*Mire érdemes figyelned?*
I.1. feladat: Változatok a komikumra	Példáid megfelelőek, relevánsak a komikum szempontjából. A következtetések viszont töredékesek, csak részben kapcsolódnak a bemutatott példákhoz.	Figyeltél arra, hogy a komikum minden fajtájára keress példát, de az értelmezés nem elég pontos: nem derül ki például, hogy mi a komikum forrása, illetve az sem, hogy miben látod ezeknek a szerepét, milyen összefüggéseket vélsz felfedezni a különböző komikumfajták közt. A következtetések attól lesznek pontosak és egyértelműek, ha kifejted, hogy milyen ok-okozati összefüggés alapján építed fel gondolatmeneted. Figyelni kell a feladat témájára: a kötetek cselekményének ismertetése például mellébeszélésként hat, nincs funkciója.

3. táblázat. Példa a szöveges értékelésre

	A megoldás kiemelendő értékei	*Mire érdemes figyelned?*
I.1. feladat: Változatok a komikumra	Novellánként tárgyalsz minden szempontot (de bemutatásod vázlatszerű és nem összefüggő szöveg). Helyenként következtetésekkel próbálkozol.	A példákat bemutatod, az értelmezés viszont csak töredékes, többnyire csak tartalmi magyarázatot fűzöl hozzá, nem rekonstruálhatóak az értelmezési szempontok. A példák értelmezése a bemutatáson túlmutat: azt jelenti, hogy nem csak parafrazáljuk, hanem megvizsgáljuk azt is, melyek a humorkeltő eljárások, s ezek milyen szerepet töltenek be a szöveg egészében. Egy logikus gondolatmenet végigvezetésében, az érvelésben és a következtetés levonásában segít az, ha a példákat nem önmagukban, felsorolásszerűen tekinted, hanem egymáshoz viszonyítod őket.

A műértelmezési feladatok tartalmi mutatókra és értékelési skálára épülő értékelése – noha mind előkészítése, mind alkalmazása időigényes – azzal az előnnyel jár(hat), hogy mind az értékelő pedagógus, mind a tanuló számára pontos és árnyalt visszajelzést nyújthat a teljesítmény értékéről. Ennek viszont az lenne a feltétele, hogy szemléletileg megváltozzék az értékeléshez való pedagógusi, szülői és tanulói viszonyulás. Csak így alakulhatna ki a tanulókban is az az igény, hogy ne a jegyért és a minősítésért versengjenek, hanem a külső értékelést az önértékelés lehetséges szempontjaiként működtessék.

Összegzés... Összegzésként tehát elmondhatjuk, hogy a pedagógiai paradigmák kialakulása együtt járt a pedagógiai értékelés szemléletének, funkciójának a megváltozásával is. A különböző gondolkodásmódok mentén kialakuló értékelési nézetek az elméletalkotás szempontjából zártabb rendszerek ugyan, de pedagógiai gyakorlatbeli érvényesülésükre az eklektikusság jellemző. Az értékelés eljárásainak, módszereinek, eszközeinek kimunkálása az egyes paradigmák mentén egy alapvető szabály felismeréséhez vezetett. Bármilyen nézet híveként a korrekt értékelésnek tudatosnak, tervezettnek kell lennie, hogy az értékelés betölthesse a tanulót és a tanulást szolgáló funkcióját.

Bibliográfia

1. Lénárd Sándor–Rapos Nóra (2009): Fejlesztő értékelés. Gondolat kiadó, Budapest
2. Loránd Ferenc (1998): Hét kérdés – hét válasz az értékelés funkcióiról és eljárásrendjéről a komprehenzív iskolában. Új Pedagógiai Szemle. 4. 3–18.
3. Nahalka István (2001): Az oktatás céljai. In.: Golnhofer Erzsébet–Falus Iván (szerk.): *A pedagógusok* pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 114–119.
4. Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
5. Nagy József (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. Educatio. Tanterv. 3. 367–381.
6. Nagy József (2000): *XXI.* század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
7. Vidákovich Tibor (1990): Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Budapest

Формування педагогічних парадигм природно пов'язане з вибором однозначної концепції навчання, організації навчання, процесу оцінювання, підбором стратегій та методів навчання. У публікації вказуємо на роль педагогічних теоретичних систем в педагогічній практиці, з особливим акцентом на оцінювання. Теоретичні питання та ідеї підкріплюємо прикладами, які можна використовувати при оцінюванні знань з художньої літератури.

Ключові слова: *педагогічні парадигми, педагогічне оцінювання, навчання художньої літератури, навчальний предмет: «художня література», якісне оцінювання.*

Формирование педагогических парадигм естественно связано с выбором однозначной концепции обучения, организации обучения, процесса оценки, подбором стратегий и методов обучения. В публикации указываем на роль теоретических систем в педагогической практике, с особым акцентом на оценку. Теоретические вопросы и идеи подкрепляем примерами, которые можно использовать при оценке знаний из художественной литературы.

Ключевые слова: *педагогические парадигмы, педагогическое оценивания, обучение художественной литературы, учебный предмет «художественная литература», качественное оценивание.*

Formation of pedagogical paradigms is naturally associated with the choice of clear concept of education, training, process evaluation, selection strategies and methods. The publication points out the role of pedagogical theory in teaching practice, with special emphasis on evaluation. Theoretical issues and ideas underpinning examples that can be used in the assessment of knowledge in fiction.

Key words*: pedagogical paradigms, pedagogical evaluation, training fiction, discipline "Fiction", quality evaluation.*

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 378.014

Барчій Магдалина Степанівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАБУТТЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ

В статті проаналізовано проблему комунікативної компетентності педагога. Висвітлено сутність та основні ознаки комунікативних умінь. Виділено низку типових труднощів у вияві комунікативних умінь педагогів. Наведено перелік професійних комунікативних умінь педагога та етапи самовиховання комунікативних умінь. Показана роль педагогічних вправ,ігрових та тренінгових технологій у забезпеченні комунікативної активності студентів. Виокремлено психолого-педагогічні та організаційно- методичні умови формування комунікативних умінь майбутніх педагогів під час навчання у вищій школі.

Ключові слова: *педагог, спілкування, комунікативна компетентність, комунікативні уміння, комунікативність,комунікативні здібності.*

Постановка проблеми. Модернізація професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи передбачає підвищення не лише рівня теоретичних знань, а й вдосконалення практичних комунікативних умінь і навичок, необхідних для навчання, розвитку їх самостійності, інтересу до створення власного комунікативного простору. У процесі підготовки майбутніх спеціалістів до роботи з дітьми, де комунікативно-мовленнєві вміння є надзвичайно важливою ланкою навчально-виховного процесу, викладачам необхідно постійно, цілеспрямовано формувати у студентів ці вміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Через безпосереднє спілкування педагога з учнем здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності — вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих.

Комунікативна поведінка педагога, заснована на його коректності, вимогливості до себе й учнів, стимулює пізнавальний інтерес, мотивацію процесу навчання. Продуктивна комунікативна поведінка сприяє створенню в процесі навчання ділової атмосфери, налаштовує на взаємодію, ритмічність у роботі.

Вивчення педагогічної та психологічної літератури свідчить, що розвитку особистості вчителя, його підготовці, оволодінню основними компетенціями завжди приділялася належна увага. За останні роки термін "компетентність" став часто вживатися в освітянській літературі при висвітленні сутності різних видів компетентності. Так, вчені розрізняють професійну компетентність (Д. Алферова, І. Зязюн, Н. Тарасевич, А. Маркова, М. Єрмоленко та інші); психологічну (І. Сингаївська, В. Татенко); комунікативну (Ю. Жуков, С. Макаренко, Л. Петровська, Т. Трофімова, Ю. Ємельянов); громадянську (В. Скиба, І. Тараненко); інформаційну (Н. Насирова). Частково комунікативна компетентність висвітлювалась у багатьох працях, присвячених питанням фахової підготовки майбутнього вчителя зокрема: О. Апраксіною, А. Козир, Л. Масол, С. Мельничуком, О. Олексюк, В. Орловим, Г. Падалкою, О. Ростовським, В. Шульгіною.

Під комунікативною компетентністю розуміють сукупність здібностей, знань, умінь і навичок, відношень, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих і продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб'єктів [1].

Готовність педагога до реалізації комунікативних умінь, використання їх як чинника педагогічного впливу є складною системою єдності структурних компонентів професійно-педагогічного спілкування. Студент, маючи чітку педагогічну спрямованість, формується не як майстер слова взагалі, а як фахівець, який володіє комунікативною компетентністю.

Мета статті полягає в аналізі психолого-педагогічних аспектів формування комунікативних умінь майбутніх педагогів.

Результати дослідження. Під комунікативною компетентністю розуміють сукупність здібностей, знань, умінь і навичок, відношень, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих і продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб'єктів [1].

Комунікативні вміння – вид професійних умінь педагога, що відображають рівень його готовності до реалізації професійного спілкування (вміння соціальної перцепції, саморегуляції, вербального і невербального контакту з учнями, вміння управляти своєю поведінкою) [4].

Теоретичні дослідження засвідчують, що до змісту комунікативних умінь входять уміння розуміти іншу людину, самовираження, уміння вступати в контакти, вести спілкування. Уміння спілкування – риса багатопланова, вона ж, на думку дослідників, має низку складових. Дослідники називають три основні ознаки комунікативних умінь: здібність відчувати задоволення від процесу спілкування, бажання перебувати серед інших людей, альтруїстичні тенденції. Теоретичні знання з культури спілкування повинні одночасно закріплюватись ґрунтовною практичною роботою над розвитком комунікативних умінь [6]. У сучасного педагога повинно бути розвинуто почуття емпатії, любові до учнів, розуміння їхніх потреб та проблем. Є. Косіло у своїх дослідженнях підкреслює необхідність удосконалення формування комунікативних умінь, оскільки саме вони є основою професійної діяльності майбутнього вчителя. Стихійне формування комунікативних умінь, вважає автор, призводить нерідко до авторитарного стилю поведінки, виникнення конфліктних ситуацій, напруженості і непорозуміння у відносинах між педагогом і учнем, зниження успішності школярів, небажання вчитися, психічних травм. Комунікативні уміння, за Є. Косіло, це – певна система дій, володіння соціальною перцепцією, адекватне використання засобів спілкування, уміння передавати раціональну і нераціональну емоційну інформацію, уміння користуватися вербальними і невербальними засобами передачі інформації, уміння проводити діалог, переносити знання на життєві ситуації тощо [3]. На думку О. Язикова, комунікативні уміння майбутнього вчителя є одними із головних його професійних умінь. До комунікативних умінь вчений відносить: вміння швидко й вірно орієнтуватися в умовах зовнішньої ситуації спілкування; правильно формувати свою мову, тобто зміст акту спілкування, знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту; забезпечувати зворотний зв'язок [2]. Виділяючи комунікативні уміння вчителя, О. Леонтьев відносить до них вольові якості, тобто уміння керувати своєю поведінкою; якості уваги, особливо такі, як спостережливість, гнучкість, та ін.; уміння володіти соціальною перцепцією («читати по обличчю»); адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан за зовнішніми ознаками; вигідно подавати себе у спілкуванні з учнями; володіти мовним і немовним контактом з учнями; організовувати співробітництво у процесі спілкування [5].

Комунікативні уміння доцільно розглядати як готовність педагога до професійної комунікативної діяльності - підкреслює Л.Савенкова. Автор подає перелік професійних комунікативних умінь педагога, який включає: вміння вербального (мовленнєвого) і невербального спілкування, орієнтування в ситуації, сприймання і розуміння людини людиною (соціальна перцепція), створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, встановлення професійно-педагогічного контакту, самопрезентація, використання системи «пристосувань». Вчена відзначає, що певні професійні здібності вчителя, певні елементи, що належать до підструктури комунікативних здібностей, – емпатія, мовленнєві здібності, комунікативність визначають передумову та успішність володіння комунікативними навичками. Їх необхідно враховувати у процесі формування професійного спілкування. Критеріями професійної комунікативної дії як індикатора комунікативних умінь, Л. Савенкова визначає її спрямованість, професійність, доцільність, оригінальність і педагогічне новаторство, освоєність і своєчасність [4].

На основі досліджень С. Б. Єлканова, І.А. Зязюна , В. А. Кан-Калика та А. Й. Капської виділено низку типових труднощів у вияві комунікативних умінь педагогів: адаптація до педагогічної діяльності; проблема першого знайомства; вивчення колективу; вибір правильного тону і стилю взаємостосунків; управління своєю поведінкою в різних ситуаціях; уміння звертатися до учнів у ході педагогічної діяльності;майстерне володіння словом; професійно-лексична поведінка; органічне поєднання дій та спілкування зі студентам; уміння спілкуватися в різноманітних ситуаціях; уміння діяти оперативно, гнучко; уміння орієнтуватися в атмосфері колективу, настроях вихованців; здатність захоплювати студентів навчальним матеріалом; уміння швидко емоційно переключатися в потрібних ситуаціях; мімічна, пластична виразність і привабливість; уміння виконувати завдання творчого характеру; педагогічна спостережливість і проникливість; професійне педагогічне мислення; уміння грати зі учнями; наявність здібностей до подолання внутрішньої тривоги (роздратованості), негативних установок на окремих вихованців; уміння правильно спланувати свій власний робочий час;уміння адекватно виявляти і передавати педагогічне відчуття (гніву, радості, подиву, захоплення); уміння прогнозувати; робота в ситуації емоційного напруження.

Виділені дослідниками труднощі свідчать, що майбутньому педагогу важливо працювати над розвитком та вдосконаленням комунікативних умінь і навичок разом з удосконаленням пізнавальних, інформаційних, організаторських умінь і здібностей, що складають зміст професійного самовиховання. Формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів вимагає необхідності обґрунтування педагогічних умов його ефективності.

Однією з важливих педагогічних умов формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів є застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії між викладачами і студентами [2]. Саме гуманістична спрямованість особистісно орієнтованого навчання допомагає виховати культурну, духовну особистість, здатну до

саморозвитку, пізнання навколишнього світу і самопізнання. Важливим компонентом особистісно орієнтованого навчання є педагогічне спілкування викладача, спрямоване на партнерство, діалог зі студентами, надання їм можливості діяти самостійно, творчо, висловлювати власні міркування і пропонувати свої варіанти виконання [7]. Особистісно орієнтоване навчання забезпечує найбільш сприятливі та ефективні умови для формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, створюючи атмосферу рівноправності, щирості, відвертості, поваги один до одного у процесі педагогічної взаємодії. Не менш важливою умовою формування комунікативних умінь майбутніх педагогів є моделювання реальних професійних умов спілкування з метою залучення кожного студента до практичної комунікативної діяльності. Особлива роль у формуванні комунікативності майбутнього вчителя відводиться ігровим технологіям. Ігрові технології (ділові, рольові ігри) спрямовані на засвоєння й використання конкретних комунікативних знань, умінь і навичок, доповнення уявлень учасників щодо життєвих, професійних ситуацій, напрацювання їх нового, значущого для них досвіду соціальної комунікативної поведінки. Вони є засобом навчання, основний педагогічний зміст і призначення якого — навчити діяти. Основною метою ігрових технологій є організація різноманітних комунікацій, зокрема професійно спрямованих. Розгортаються вони як ігрова взаємодія, діалог, обмін думками й пропозиціями, їх обговорення, обгрунтування й утвердження, взаємна критика на діловому або професійному рівні; змагання (регулюються встановленими правилами гри, порядком і режимом) або зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, станів з вимогою прийняття рішення (як учинити, що сказати, як виграти?) і створенням умов для оновлення знань, ототожнення їх і з комунікативними вміннями. Кожна ігрова технологія має свої особливості, завдання і мету, знання яких допомагає педагогу в навчанні учнів (студентів) основам професійно-педагогічної комунікації.

Використання ігрових технологій дає змогу через програвання умовних професійних ситуацій у подальшому коригувати реальну комунікативну діяльність, забезпечує розвиток уміння слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації. Упровадження ігрових технологій навчання передбачає: зміну форми комунікації в навчально-виховному процесі (з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня строга полярність і концентрація на точці зору викладача, що дозволяє будувати систему взаємин, у якій всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація); реалізацію в навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє "введенню" в поле самосвідомості студента професійно-рольових установок "Я – майбутній учитель", "Я – вчитель-практикант", "Я – хороший майбутній вчитель" тощо.

Необхідною умовою формування комунікативної компетентності виступає процес самовиховання комунікативної культури та компетентності. На основі досягнень педагогічної теорії можна виділити в самовихованні комунікативних умінь декілька етапів.

Перший етап передбачає розвиток здібностей до рефлексії, до усвідомлення власної поведінки у спілкуванні.

Другий етап пов'язаний із самовихованням умінь відчувати інтелектуальний, емоційний, морально-вольовий стан студентів, стимулювання їх бажання вчитися.

Третій етап передбачає не тільки розвиток умінь сприймати, встановлювати контакти, а й обов'язково активно впливати на студентів.

У самовихованні комунікативних умінь майбутнього педагога значне місце посідає досвід повсякденного спілкування, особливо якщо його використовувати усвідомлено, цілеспрямовано. Однак будуть доцільні й спеціальні педагогічні вправи. Відомі три методики формування вміння спілкуватися:

- моделювання педагогічного спілкування («педагогічні ігри»);
- мікровикладання, коли для засвоєння кожного педагогічного прийому проводять пробні мікроуроки для малої групи учнів із подальшим аналізом та обговоренням;
- використання чужого досвіду.

Вони сприятимуть формуванню комунікативної активності студентів.

Важливим у формуванні комунікативних умінь є вироблення індивідуального почерку, стилю спілкування з урахуванням особливостей розвитку вихованців та своєї індивідуальності. Оволодіння засобами і способами самовиховання комунікативних умінь – процес тривалий і поступовий, однак він повністю залежить від самого педагога. Постійне прагнення викладача досягнути більшої влади над собою, успіху у професійній діяльності за умови систематичного й успішно організованого самовиховання принесе позитивні результати в підвищенні не тільки рівня комунікативних умінь, а й усієї системи вмінь педагогічного спілкування [6].

Психологічною основою та необхідною умовою формування комунікативної компетентності є високий рівень розвитку комунікативних здібностей. Комунікативні здібності вчителя розглядаються як багатогранне особистісно-професійне утворення, яке забезпечує здатність оптимальної організації професійного спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, адекватність сприймання себе у спілкуванні під час взаємодії та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки. Вони інтегруються у стилі професійної взаємодії вчителя, забезпечуючи індивідуальний характер його

спілкування з вихованцями, і є основою готовності спеціаліста до педагогічного спілкування, провідним компонентом комунікативної компетентності вчителя.

Формування комунікативної компетентності у майбутніх вчителів зумовлюється рядом наступних психологічних умов: рівнем потреби у спілкуванні (зумовлюється мотивацією педагогічної діяльності, бажанням контактувати з професійним середовищем, усвідомленням професійно важливих комунікативних характеристик вчителя), особливостями спілкування у студентській групі (інтенсивністю внутрішньо-групових контактів, емоційною задоволеністю у процесі міжособистісного спілкування, рівнем взаєморозуміння).

Суттєвими для формування комунікативної компетентності є і такі важливі особистісні якості майбутнього вчителя, як активність (участь у громадській, педагогічній, комунікативній діяльності), дисциплінованість (здатність керувати своєю поведінкою і діяльністю відповідно до суспільних вимог), організованість (активна навчальна і комунікативна діяльність, цілеспрямований, планомірний педагогічний вплив на учнів) тощо. До спеціальних якостей комунікативності вчителя також належать: комунікативні знання – узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності; комунікативні навички – автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації; комунікативні вміння – комплекс дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності; комунікативні звички – доведені до автоматизму комунікативні дії; комунікативний характер – головні якості, властивості особистості, що виявляються у типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у відношеннях до навколишнього світу, до інших людей, до себе.

Майже всі педагогічні уміння, зокрема, комунікативні, так чи інакше пов’язані із комунікативною діяльністю педагога, що пояснюється її специфічною спрямованістю – психологічною готовністю вчителя до організаторсько-комунікативної діяльності, яка є найважливішою умовою реалізації його інших педагогічних умінь [4]. Педагогічне спілкування виступає як спосіб здійснення педагогічної діяльності й реалізації її соціальних цілей завдяки комунікативній культурі вчителя. Соціально зумовлене покликання майбутнього вчителя передбачає успішну реалізацію та вдосконалення його комунікативних умінь у професійно-педагогічній діяльності.

Результативність комунікативної підготовки забезпечується за дотримання низки організаційно-методичних умов: встановлення партнерських особистісно-рівноправних відносин між викладачем і студентами; утворення позитивної, довірчої атмосфери навчання; врахування значення етнопсихологічних чинників у формуванні комунікативних здібностей особистості майбутнього педагога; урахування сучасних тенденцій розвитку і становлення української молоді, динаміки її ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, забезпечення соціально-психологічного розвитку студентської групи; вдосконалення змісту навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін у вузі; психологічному консультуванню студентів.

Для формування в студентів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації використовуються тренінгові заняття, які стимулюють інтерес, створюють ситуацію новизни в спілкуванні, емоційного сплеску та заохочення, які сприяють збудженню й стимулюванню внутрішньої енергії студентів. Впровадження тренінгових занять дає можливість студентам побачити не лише себе, а й запроектувати шлях, яким можна прийти до успіху. Максималізуючи успіх і мінімалізуючи невдачі, студенти уникають неадекватної комунікативної поведінки, емоційних зривів, вдосконалюють комунікативну компетентність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Комплексна система вузівської підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності передбачає досягнення ним високого рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь. Ефективне формування комунікативних умінь ґрунтується на організації особистісно орієнтованого підходу в навчанні; моделюванні реальних професійних умов спілкування; підбір навчальних завдань та ігрових вправ, спрямованих на підвищення комунікативної активності студентів; впровадження тренінгових програм з розвитку комунікативної компетентності студентів.

Ефективність формування комунікативних вмінь у студентів забезпечується шляхом залучення їх до різноманітної діяльності, яка максимально моделює навчально-виховний процес і створює умови для професійно-орієнтованого спілкування. Комунікативні уміння вчителя полягають в уміннях налагоджувати ефективне, раціональне, цілеспрямоване, педагогічне спілкування з учнями, у здатності перебудовувати його у відповідності до розвитку учнів, на основі знань етики спілкування, педагогічного такту й майстерності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в поглибленому вивченні умов та засобів формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. : А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська . – Х. : Основа, 2010. – 191с.

2. Бех І. Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С.17-29.

3. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-академічний аспект) : навчальний посібник / Л. Я. Бірюк. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 210 с.

4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).

5. Максименко С. Д. Технологія спілкування / С. Д. Максименко, М. М. Забродський . – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Серія «Психологічний інструментарій»).

6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. для студ. ВНЗ / Л. Г.Подоляк, В. І. Юрченко . – Вид. 2-ге, допов. і переробл. – К. : Каравела, 2008. – 351 с.

7. Романовський О. Г. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / О. Г. Романовський, Т. О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2009. – № 3. – С. 86-93.

В статье проанализирована проблема коммуникативной компетентности педагога. Освещены сущность и основные признаки коммуникативных умений. Выделен ряд типичных затруднений в проявлении коммуникативных умений педагогов. Приведен перечень профессиональных коммуникативных умений педагога и этапы самовоспитания коммуникативных умений. Показана роль педагогических упражнений, игровых и тренинговых технологий в обеспечении коммуникативной активности студентов. Выделены психолого-педагогические и организационно методические условия формирования коммуникативных умений будущих педагогов во время обучения в высшей школе.

Ключевые слова: *педагог, общение, коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, коммуникативность, коммуникативные способности.*

The purpose of the article is to analyze the psychological and pedagogical aspects of future teachers' communicative skills formation. The article analyzes the problem of the teacher communicative competence by showing essence and main features of communicative skills. Number of typical difficulties in expressing communicative skills of teachers had been highlighted in the article.

Formation of future teacher's communicative competence of predetermined number of these psychological conditions: the level of need to communicate (predetermined educational activities motivation, the desire to contact a professional environment, awareness of professionally important communicative characteristics of a teacher), communication features in student group (intragroup intensity of contacts emotional satisfaction in the process of interpersonal communication, the level of understanding).

Effectiveness of communicative training is provided by adherence to a number of organizational and methodological conditions: establishing partnerships personal and equal relationship between teacher and students; formation of positive, confidential atmosphere of learning; incorporation of ethno-psychological factors mentioned in the formation of future teachers communicative abilities; taking into account modern trends and development of the Ukrainian youth, dynamics of its value orientations, needs and motives for social and psychological development of students; improvement of the curriculums of psychological and pedagogical subjects in high school; psychological counseling of students.

Communicative abilities of a teacher is the ability to build effective, efficient, focused, teacher communication with students, the ability to rebuild it according to the development of students, based on knowledge of ethics of communication, pedagogical tact and skill.

Key words: *teacher, communication, communicative competence, communication skills.*

УДК 378.14

Дроздова Ірина Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито основні завдання вищої школи щодо формування особистості студентів до професійної діяльності за допомогою розвитку професійного мовлення, аспектні позиції студента як майбутнього фахівця. Зазначено, що процес професійної підготовки у вищих технічних навчальних закладах спрямований на формування потреб особистості в навчанні, розвитку професійного мовлення, знання мови

професії і вдосконаленні протягом життя.

Ключові слова: *професіоналізм, професійний розвиток, професійна компетентність, самовдосконалення фахівця, професійна культура, полікультурне середовище.*

Постановка проблеми. Успішне позиціювання України в умовах соціокультурної трансформації суспільства й перехід до навчання протягом усього життя є цілеспрямованою реалізацією сучасних тенденцій, бо розвиток знань передбачає насамперед розвиток високих технологій.

Завданням вищої школи є формування особистості студентів для професійної діяльності за допомогою розвитку професійного мовлення, позиції студента як майбутнього фахівця з метою зміцнення його когнітивної і культурно-естетичної сфер, загального кругозору, мовленнєвої вправності в діловій ситуації. Процес професійної підготовки у вищих технічних навчальних закладах має насамперед спрямовуватися на формування готовності до такої діяльності, що базується на потребі особистості в навчанні, розвитку професійного мовлення, знання мови професії і вдосконаленні протягом життя. Розглянемо різні аспекти цього питання, щоб вирішити деякі складні проблеми формування особистості на сучасному етапі, зумовлені специфікою технічної освіти з метою вдосконалення університетської та академічної підготовки вітчизняних науковців та фахівців вищого ґатунку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз філософсько-культурологічної та психолого-педагогічної літератури привернув увагу тим, що феномен спілкування на засадах професійного мовлення, пов’язаний із загальним розвитком особистості, має значний інтерес для сучасної науки. Дослідження провідних учених підтверджують значення цієї проблеми і підкреслюють її широкий міждисциплінарний діапазон (філософів і педагогів В.Андрущенка, В.Готта, Д.Дубровського, В.Лозового, А.Лосєва, М.Козлової, Л.Мікешиної, І.Новіка, Ю.Сачкова, В.Швирьова, В.Штоффа та ін.; лінгвістів Р.Будагова, В.Звегінцева, В.Панфілова, Б.Серебреннікова та ін.; психологів Л.Виготського, О.Леонтьєва, О.Лурія, С.Рубінштейна та ін.).

Визначення пізнавального взаємозв’язку певних феноменів складної системи соціальної і професійної діяльності та їх розподілу, аналіз культурно-історичних передумов формування і функціонування наукових і професійних знань як загальних, так і мовних, подано в працях П.Гайденка, В.Лекторського, М.Мамардашвілі, Н.Мотрошилової, Е.Соловйова, О.Юр’єва тощо. Нам імпонує погляд авторів, які обґрунтовують особистісно орієнтований підхід у психології особистості (Б.Ананьєв, А.Вербицький, В.Воронцова, Е.Зеєр, І.Зимня, З.Курлянд, А.Маркова, П.М’ясоїд), що передбачає спрямування на забезпечення самовдосконалення особистості засобами навчальної діяльності, задоволення прагнень фахівця до саморозвитку в процесі формування.

Мета статті (постановка завдання) – з’ясувати аспекти формування особистості фахівця у процесі навчання студентів-нефілологів професійного мовлення у вищій школі, визначити змістовні складові мовної і фахової підготовки студентів-нефілологів.

Результати дослідження. Для фахівців нефілологічного профілю, які здійснюють організаційно-управлінську діяльність у сфері виробництва і технологій, практичну значущість мають навички і вміння грамотного й ефективного використання мовних засобів для вилучення, оброблення, продукування і ретрансляції спеціальної інформації відповідно до потреб професійного спілкування.

У цьому зв’язку мовна і мовленнєва складова визначаються як найважливіші інструментальні компоненти комплексної професійно-комунікативної компетенції фахівців, що, таким чином, робить актуальною розробку наукової системи формування й розвитку професійного мовлення за допомогою професійно-комунікативної підготовки фахівців засобами української мови.

Системний підхід до професійно-комунікативної підготовки студентів визначає необхідність педагогічного керування цим процесом на етапах проектування, реалізації і контролю мовної навчальної діяльності суб’єктів вищої нефілологічної освіти. Ефективність такого керування забезпечується знанням загальнометодологічних і наукових основ лінгвоосвітнього процесу у вищій школі, його можливостей у формуванні конкурентоздатної, висококультурної мовної особистості фахівця.

У процесі розвитку професійного мовлення мовна особистість вдосконалюється, на нашу думку, за трьома основними напрямами:

а) розвиток професійної лінгвістичної компетенції за рахунок засвоєння знакової системи української мови і становлення термінологічної компетенції фахівця у своїй галузі діяльності;

б) удосконалення когнітивного стилю діяльності (навчальної і професійної) шляхом засвоєння й розвитку нових форм сприйняття й інтерпретації різних явищ дійсності у процесі соціалізації індивіда з осмисленням абстрактних і предметних сфер, його психічним складом, характером його соціогенеза і свідомо-вольовим чинником [1; 2]. Цей розвиток виступає як вирішення проблеми розширення не тільки мовної картини світу, характерної для носіїв української мови, а й розвиток нових форм учіння і пізнання, мови фаху;

в) оформлення мотиваційно-ціннісної сфери особистості, пов’язаної з ознайомленням і критичним сприйняттям систем цінностей мови і культури, розширення світогляду, формуванням світосприйняття мовця-професіонала, досконалого знавця мовної специфіки свого фаху, білінгва і полілінгва [3].

Принципово нове завдання у формуванні особистості майбутнього фахівця пов’язане з необхідністю усвідомлювати самого себе як творчого професіонала, що забезпечуватиме достатній рівень розвитку професійної культури й самосвідомості, цілеспрямованість на творче вирішення професійних

завдань.

Тому значення інженерної освіти й інтелектуального потенціалу інженерів для національної економіки України з кожним роком збільшується. Тільки розвиваючи цей потенціал можна досягти високого рівня національного добробуту. Ми погоджуємося з думкою голови Американської національної академії розробників Річарда Морроу: «Нація, яка має найкращі інженерні таланти, володіє основним компонентом порівняної економічної й індустріальної переваги» [5, с.19].

Професіоналізм – це досконала підготовленість до здійснення професійної діяльності, за допомогою чого можна досягати високих виробничих результатів, зберігаючи фізичні й розумові сили завдяки застосуванню раціональних прийомів під час праці. Досягнення професіоналізму потребує визначення професійно значущих якостей фахівця, з'ясування закономірностей його професійного зростання шляхом вивчення результативності його діяльності, взаємопов'язаних досліджень особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця.

Професійний розвиток передбачає зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, знань та вмінь, активне й якісне перетворення особистістю власного світогляду, що дозволить у подальшому принципової перебудувати свій способу життєдіяльності і творчо самореалізуватися в професії. Професійний розвиток тісно пов'язаний з особистісним, саме особистісні якості у процесі професійної діяльності забезпечують спрямованість особистості на самовдосконалення.

Реалізація творчого потенціалу людини як суб'єкта професійної діяльності забезпечує формування її професіоналізму від кваліфікації до компетентності. *Професійна компетентність* дає змогу фахівцю успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, виявляє рівень знань і практичних умінь, ступінь сформованості професійної культури спеціаліста і визначає результати його роботи. Професійна компетентність є ознакою й головним критерієм професійної підготовленості та здатності суб'єкта праці виконувати свої професійні обов'язки відповідно до обійманої посади.

Утім професійна компетентність є синтезованою якістю фахівця, що не може бути обмежена лише наявністю відповідного обсягу знань, умінь і навичок, тобто це прояв реальної підготовленості суб'єкта навчання до безпосереднього опанування методами і засобами професійної діяльності та вміння застосовувати їх на практиці. Таким чином формування особистості майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах технічного профілю має здійснюватися основі особистісно орієнтованого підходу, що дозволяє майбутньому фахівцю змінювати свою індивідуальну професійну діяльність відповідно до вимог сучасного українського суспільства та ринку праці.

Професійна діяльність особистості не може однозначно розглядатися як якась локальна, вузька, замкнена і самодостатня характеристика. Вона завжди є зрізом, аспектом, одним із боків її життєдіяльності, соціальної активності як цілісних і нерозчленованих компонентів. Тому неправомірно ізолювати один від одного такі особистісні параметри, як її професійна і загальна культура. Остання є однією з найважливіших, засадничих характеристик рівня соціалізації особистості, її соціальної зрілості. Уявляється продуктивним і перспективним підхід до цього явища як до інтегративної, складної, цілісної системи, що має різні взаємозалежні рівні, підсистеми, елементи.

Так, професійна культура особистості є єдністю професійних знань, умінь, що реалізуються в активній творчій діяльності. Вона, зрозуміло, пов'язана зі світоглядними настановами, моральними орієнтирами, політичними поглядами, естетичним смаком, культурою мислення тощо. *Професійна культура* посідає особливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості всебічно й ефективно реалізується. Саме в професійній діяльності акумулюються всі види культури особистості.

Певне місце відводиться в діяльнісно-видовій системі культури особистості − культурі спілкування, мовній культурі. Культура особистості диференціюється на культуру професійну, виробничу, науково-пізнавальну, суспільно-політичну, сімейно-побутову та культуру дозвілля, у яких так чи інакше представлені підсистеми діяльнісно-видової структури [6].

Вища школа є сьогодні найважливішим соціальним інститутом, у якому відбувається становлення молодого покоління. У зв'язку з цим перед освітою також постає складне питання підготовки студентської молоді до життя в умовах полікультурного середовища і формування умінь та навичок майбутніх фахівців для професійного спілкування з людьми різних національностей, культур, віросповідань і ціннісних орієнтацій.

Мовний бар'єр є одним із найважливіших чинників, що знижують потенціал міжособистісного спілкування під час професійно зумовлених ситуацій. Проблема ця складна для студентів як майбутніх фахівців, оскільки незнання української мови у деяких випадках може негативно вплинути на їхню соціальну активність, скоротити «поле» реалізації особистісного потенціалу, стати чинником напруженості міжособистісних стосунків. Для вирішення цієї проблеми слід удосконалювати навчальну програму з професійного спілкування українською мовою (за видами мовленнєвої діяльності, формами і жанрами тощо), що дозволить підготувати сучасних соціально мобільних фахівців у всеукраїнському і загальноєвропейському просторі, здатних і готових адекватно реагувати в ситуаціях полікультурної взаємодії.

Таким чином, найважливішими завданнями вищої школи сьогодні має бути не тільки професійне, а й культуроформувальне та мовне, мовленнєве, що полягає в розвитку особистісного світу молодої людини шляхом її зростання від індивідуального до духовного-практичного досвіду людства, у вихованні людини культури, здатної до самовизначення й продуктивної творчої діяльності щодо створення

культурного українськомовного середовища.

Головною метою формування навичок професійного мовлення студентів-нефілологів має бути розвиток у майбутнього фахівця здатності бачити в техніці, науці, інженерній діяльності соціокультурний зміст, опанувати сполучні зв'язки комп'ютерної техніки й гуманітарних знань, зрозуміти мову культури. Це не може бути здійснене без співвідношення наукової, технічної, художньої творчості, стилю мислення, без усвідомлення творчого характеру динаміки світової і вітчизняної культури.

Слід ураховувати й те, що з погіршенням стану системи виховної роботи у ВНЗ саме гуманітарні дисципліни залишаються центрами, що впливають на культуру особистості студента, формують систему моральних цінностей, серед яких формування мовної культури особистості фахівців стало розглядатися як умова збереження національної культури і державності [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, вища школа є сьогодні найважливішим соціальним інститутом, у якому відбувається становлення молодого покоління. У зв'язку з цим перед освітою також постає складне питання підготовки студентської молоді до життя в умовах полікультурного середовища і формування умінь та навичок майбутніх фахівців для професійного спілкування з людьми різних національностей, культур, віросповідань і ціннісних орієнтацій. Але для підготовки висококваліфікованого фахівця необхідно приділяти увагу не тільки особистісно-індивідуальним та особистісно-соціальним якостям, а й безпосередньо професійній комунікативній компетенції, бо саме мовні стратегії є чинником, що сприяє інтенсифікації цієї компетенції.

Розгляд соціокультурологічних аспектів дослідження професійного мовлення студентів технічних ВНЗ дозволить визначити суперечливі проблеми формування особистості на сучасному етапі розвитку вищої школи, зумовлені специфікою технічної освіти, удосконаленням університетської підготовки вітчизняних фахівців.

Список використаних джерел

1. Александров Б. Н. Вопросы моделирования деятельности и личности специалиста / Б. Н. Александров, Л.В. Полетаев // Среднее специальное образование. − 1982. − № 1. − С. 28−31.

2. Барановська Л. В. Навчання студентів професійному спілкуванню / Л. В. Барановська. − Біла церква : Білоцерків. держ. аграр. ун-т, 2002. − 256 с.

3. Бацевич Ф. С. Філософія мови : історія лінгвофілософських учень : підручник / Ф.С. Бацевич. − К. : Академія, 2008. − 240 с. − (Серія «Альма-матер»).

4. Дроздова І. П. Розвиток креативності як необхідної якості особистості професіонала у процесі навчання студентів ВТНЗ засобами українського мовлення / І. П. Дроздова // Науковий вісник Херсонського державного університету : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. − (Серія: Педагогічні науки ; вип. 50, ч. 2). − С.108-113.

5. Инженерное образование: состояние, проблемы и перспективы // Высшая школа XXI века. − 2007.− № 8. − С.19-21.

6. Лозовой В. О. Культура особистості та етикет : посібник / В. О. Лозовой, О. В. Уманець, М. Б. Ценко. – Х. : Регіон-інформ, 2004. − 112 с.

В статье раскрыты основные задачи высшей школы по формированию личности студентов к профессиональной деятельности посредством развития профессиональной речи, аспектные позиции студента как будущего специалиста. Отмечено, что процесс профессиональной подготовки в высших технических учебных заведениях направлен на формирование потребностей личности в обучении, развития профессиональной речи, знания языка и профессии и совершенствовании в течение жизни.

Ключевые слова: *профессионализм, профессиональное развитие, профессиональная компетентность, самосовершенствование специалиста, профессиональная культура, поликультурная среда.*

The article deals with the main objectives of theformation of high school students' identity to professional activity by means of the development of the professional speech, aspect positions of the student as future experts for strengthening of his/her cognitive, cultural and esthetic spheres, general outlook, speech skills in a business situation. It is noted that the process of vocational training in the high technical educational institutions is directed on formation of the needs of the personality for learning, development of the professional speech, knowledge of language of a profession and improvement during the whole life. A research objective is clarification of aspects of the identity formation of the expert in the process of training of students non-philologists of the professional speech at high school and definitions of substantial components of language and vocational training of students non-philologists. Language and speech aspects are described to define the major tool components of complex professional and communicative competence of experts for the development of scientific system of formation and development of the professional speech by means of communicative training of specialists by means of the Ukrainian language. The main directions of development of the professional speech of the language personality, including development of professional linguistic competence, improvement of cognitive style of activity, registration of the motivational and valuable sphere of the personality have been proved. The essence of the concepts of professionalism, professional development and professional competence has been defined. It has been specified that the professional culture of the identity of the expert is unity of professional knowledge, the abilities realized in vigorous creative activity. For training of the highly qualified specialist it is necessary to pay attention to personal and individual, and personal and social qualities, professional communicative competence. Research of the sociocultural aspects of the

professional speech of students of HTEI will allow to define the problems of formation of the personality at the present stage of development of high school, caused by specificity of technical education, improvement of university training of national experts.

Key words: *professionalism, professional development, professional competence, self-improvement expert, professional culture, multicultural environment.*

UDC 372.41

Demény Piroska,
Docens BBTE – Kolozsvár,
Pszichológia és Neveléstudományok Kar
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

KOLOZSVÁRI NEGYEDIKESEK OLVASÁSI PREFERENCIÁI ÉS ATTITŰDJE

A 21. század tudásalapú társadalmában az értő, elemző olvasás az egyén társadalomba való beilleszkedésének záloga, az életminőség javulásának alapvető feltétele. Jelen kutatásunk célkitűzése a kolozsvári negyedik osztályos, 9-10 éves korosztály olvasási attitűdjének felmérése. Megvizsgáltuk, milyen olvasási szokásokkal rendelkeznek és olyan fejlesztési tervet dolgoztunk ki, amely erősíti az olvasási mitivációt és segíti a szövegértést.

Kulcsszavak: *olvasási attitűd, szövegértés, rekreációs és akadémikus olvasás.*

Az általunk tanulmányozott külföldi (Magyarország, illetve angol nyelvű) szakirodalom szerint a mai gyermekek keveset olvasnak. A szövegértéssel kapcsolatos PISA - vizsgálatok pedig azt mutatták, hogy a romániai 15 éves korosztály fele funkcionális analfabéta, vagyis el tudja olvasni a szöveget, de nem érti meg, így a tanuláshoz sem tudja ezt a képességét megfelelően használni.

Kutatásunk célkitűzése annak a feltárása, hogy a Kolozsváron tanuló kisiskolásokra -ezen belül a IV. osztályosokra - is érvényes-e ez a tendencia. Feltárjuk, milyen olvasási attitűdökkel rendelkeznek a kolozsvári negyedik osztályosok, megvizsgáljuk, hogy mi motiválja őket az olvasásra, milyen olvasási szokásokkal rendelkeznek. Megvizsgáljuk a szülők olvasási szokásainak és az otthon fellelhető könyvek számának korrelációját a gyermekek olvasási szokásaival és olyan fejlesztési tervet dolgozunk ki, amely segíti a gyermekek olvasási motivációjának erősítését, olvasási attitűdjét és szövegértését.

A kutatás hipotézisei

- a gyermekek olvasási attitűdje negatív előjelű
- az elolvasott könyvek nagy részét a kötelező olvasmányok teszik ki
- az otthon fellelhető könyvek száma és a szülők olvasási szokása befolyásolja a gyermekek olvasási szokásait és preferenciáját
- a szövegértései nehézségek negatív hatással vannak az olvasási motivációra

A kutatás módszerei és eszközei

A feltárás módszerei közül az írásbeli kikérdezést alkalmaztuk. A feldolgozás módszerei közül pedig a statisztikát (SPSS program) használtam.

A kutatás eszköze három, olvasási szokást, attitűdöt, motivációt és preferenciát felmérő kérdőív volt .

1-es kérdőív: Az 1-es számú kérdőív összeállításához a Nagy Attila 1997-ben végzett országos (Magyarország) felmérésre használt kérdőívét használtuk. A kérdések középpontjában a könyv- és könyvtárhasználati szokások, valamint az olvasással eltöltött idő, az olvasott szövegek változatossága állnak. A kérdőív nagyrészt feleletválasztós kérdéseket tartalmazott, de voltak benne kifejtős kérdések is (pl. Mit olvastál az elmúlt három hónapban? Mi a címe a kedvenc könyvednek?).

A 2-es számú kérdőív (Garfield-teszt): az olvasás iránti érdeklődés és attitűdök vizsgálatára szolgál, mely az angol szakirodalomból származik, a kutatáshoz lefordítottuk, hogy a gyermekek megértsék a kérdéseket (Michael C. Mc. Kenna).

A kérdőív gyermekbarát, a gyermekek számára sokkal jobban értelmezhető, mivel ismert, vicces, kedvelt rajzfilmfigura tér vissza a kérdések mindegyike során. Továbbá az írásbeli, szöveges kérdőív nem minden gyermek számára egyformán érthető a terjedelmes kérdések és változatos válaszlehetőségek miatt. Ennek a kérdőívnek az esetében csak a kérdések változnak, a vizuális választási lehetőségek mindig ugyanazok maradnak.

A 3-as kérdőív kérdései két nagyobb egységbe sorolhatóak. A húsz kérdésből tíz a rekreációs, 10 pedig az akadémikus olvasásra kérdez rá.

A kutatás résztvevői

A kutatás résztvevői kolozsvári IV. osztályos kisiskolások. A kutatás során figyeltünk arra, hogy a populáció bármely egyénének esélye legyen bekerülni a mintába. Ennek érdekében a véletlen mintavételt alkalmaztuk. Annak érdekében, hogy a kérdőív nemek szerinti általánosítási lehetőséget nyújthasson, figyeltünk arra is, hogy mindkét nem hasonló arányban képviseltesse magát a mintában. Így a mintába 80 fiú és 76 lány került be.

Kolozsváron a 2014-2015-ös tanévben 375 magyar IV. osztályos volt. Kiszámítottuk a statisztikai honlap segítségével, hogy mekkora mintára lenne szükségem ahhoz, hogy általánosítani lehessen.

A program a következő eredményeket adta:

+-8% pontos pontossággal 107 személyre van szükség

+-6% pontos pontossággal 156 személyre van

szükség

+-4% pontos pontossággal 231 személyre van szükség

+-2% pontos pontossággal 324 személyre van szükség

Mivel a 324 és a 231 személyes mintát túlságosan nagynak tartottuk, egy közepes értéket választottunk a 156 személyes mintát. Így a kutatásunk +-6% pontosságú lett. Minden esetben 95 %-os konfidencia szinttel dolgoztunk.

A kutatás eljárása

A kutatás elején felkértük a mintában résztvevő negyedik osztályosok pedagógusait, hogy engedélyezzék, hogy az adott osztályokban végezhessük el a mintavételi eljárást.

Miután hozzájárultak a kérdőív kiosztásához, Lakatos Bíborka hallgató segítségével kiosztottuk az 1-es és 2-es számú kérdőívet, majd kéthetente, háromszori rendszerességgel újra és újra kitöltettük a 3-as számú kérdőívet. A mintavételi eljárást követően bevezettük a válaszokat az SPSS programba, aztán összegeztük és elemeztük az eredményeket.

A kutatás végén fejlesztési tervet dolgoztam ki annak érdekében, hogy segítsek a negyedikesek (és akár más kisiskolás) olvasási motivációjának növelésében, vagyis abban, hogy többet és szívesebben olvassanak.

Olvasási szokásokat, olvasói ízlést tárgyaló kérdések

Történelmi regény

A történelmi regény olvasását érintő kérdés esetében a megkérdezettek 17,95%-a egyáltalán nem olvas történelmi regényeket, 30,13% általában nem olvas, 30,77% néha olvas, 14,74% általában olvas, továbbá 6,41% előszeretettel forgatja az ilyen műfajú írásokat.

Tudományos-fantasztikus regény

A 21. század gyermekei szívesen olvassák a tudományos-fantasztikus műveket. A minta csupán 2,56%-a nem olvas tudományos-fantasztikus regényt. 13,46% általában nem, 30,13% általában olvassa, 25,64% pedig teljesen a tárgyalt műfaj képviselőit lapozgatja szabadidejében. A fantasztikus regények esetében a mintából gyermekek 2,54%-a egyáltalán nem, 13,46% általában nem, 30,13 néha, 28,21% pedig előszeretettel olvassa a tudományos-fantasztikus regények képviselőit. Összehasonlítva a tudományos-fantasztikus művek olvasását szemléltető adatokat a történelmi regényeket tartalmazó táblázattal, azt vesszük észre, hogy az előbbiek sokkal népszerűbbek. A nemek reprezentáltságára fókuszálva azt látjuk, hogy nincsenek különösebb eltérések a két nemet illetően.

Versolvasás

A vizsgált IV. osztályosok 5,13%-a egyáltlán nem, 12, 82 %-a általában nem, 33,33%-a is-is, 30,77 % általában igen, 17, 95 % pedig szívesen és gyakran olvas verseket. A versolvasással kapcsolatos kérdés esetében megállapíthatjuk, hogy a mintából 8 személy (5 fiú, 3 lány) egyáltalán nem olvas verseket, 20 (9 fiú, 11 lány) általában nem, 52 (24 fiú, 28 lány) néha, 48 (27 fiú, 21 lány) általában igen és 28 személy (15 fiú, 13 lány) teljesen azt olvassa (3. táblázat). A nemek között nem látunk lényeges eltéréseket.

Mese olvasása

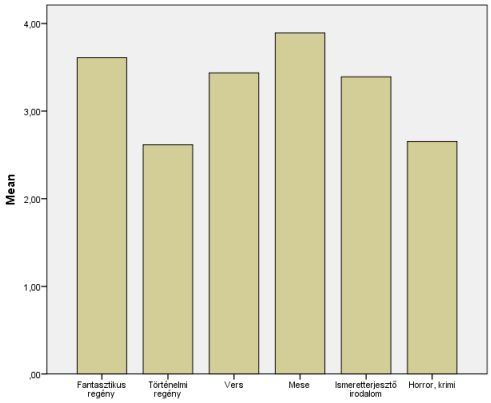
Bettelheim (1985) szerint a mesék anélkül, hogy igazán magyarázatokba bocsátkoznának, megoldásokat ajánlanak a gyerekeknek konfliktusaik megoldására, feszültségük levezetésére. 8-9 éves korban megváltozik a mesebefogadás, a gyermekek a valósághű meséket kedvelik jobban. Érdeklődésük előterébe azok a történetek kerülnek, amelyek elképzelhetőek a hétköznapi életben is. A 10-12 éves gyerekekre már az ideálkeresés jellemző, kedvenc mesefiguráik megtestesítik azt az életet, amilyenre ők is vágynak, bennük látják felnőttnek magukat.

A 156 kolozsvári IV. osztályosok válaszai alapján megfigyelhetjük, hogy nagyon alacsony azoknak a gyermekeknek a száma (3,21%), akik általában nem olvasnak mesét. 23,08% néha olvas, 50% általában olvas, 24,44% pedig csak mesét olvas. Ami a két nemet illeti a mese olvasását tárgyaló kérdés válaszai alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a mintából 2 fiúgyermek egyáltalán nem olvas mesét, 35 (22 fiú, 13 lány) pedig teljesen ezt a műfajt olvassa. A nemek között nincs szignifikáns eltérés.

Ismeretterjesztő irodalom olvasása

A következő kérdés az ismeretterjesztő irodalom olvasására irányult. A megkérdezettek válaszai alapján elmondható, hogy a kolozsvári negyedikesek előszeretettel olvasnak ilyen jellegű írásokat. A válaszolók 6,41%-a nem, 10,9%-a általában nem, 30,77% is-is, 41,03% általában, 10,90% szokott ismeretterjesztő írásokat olvasni, tanulmányozni.

1..Ábra: Műfajok népszerűsége a kolozsvári negyedikesek körében



A legnépszerűbb könyvek:

Az olvasási szokások után vizsgáljuk meg a IV. osztályos diákok kedvenc és emlékezetes olvasmányait. A 156 válaszból a legnépszerűbb 10 könyv címét: Erich Kästner: *A két Lotti*, Hárs László: *Az egyetlen tündér*, Erich Kästner: *A repülő osztály*, Milne: *Micimackó*, Antoine de Saint-Exupéry: *Kis herceg*, Fodor Sándor: *Csipike*, Lázár Ervin: *A négyszögletű kerek erdő*, Francesca Simon: *Rosszcsont Peti*, Móra Ferenc: *Kicskereső kisködmön*, Bodó Béla: *Brumi a Balatonon.*

Megállapítható a tantervi követelmények dominanciája. A 189 említésből ugyanis 120 ajánlott vagy kötelező olvasmány. Az ajánlott vagy kötelező olvasmányokon kívül többek között megjelentek a következő művek is: Erich Kästner: *Az emberke*, Elisabetta Dami: - Geronimo Stilton: *A tűzorvos rubin temploma*, Jenny Oldfield: *Holdfény*, Rosie Banks:*Titkos királyság*,

Elisabetta Dami: Geronimo Stilton-*A barátság*, Jeff Kinney: *Egy ropi naplója*, Erich Kästner: *Emil és a detektívek*, Sea Stilton: *A lángoló hegy*, Geronimo Stilton: *Nulla Nulla Ká ügynök*, Sea Stilton: A szerelem színre lép, Kányádi Sándor: *Világlátott egérke*, Eric Knight: *Lassie.*

Észrevettük, hogy a nem kötelező, nem ajánlott könyvek közül Elisabetta Dami Geronimo Stilton – sorozatának különböző kisregény-kötetei nagy népszerűségnek örvendenek a kolozsvári kisiskolások körében.

A megkérdezett negyedikesek olvasási attitűdje

Az olvasási attitűdöt a 2-es számú kérdőívvel (Garfield) mértük fel. A mintavétel során azt vettük észre, hogy ezt a kérdőívet a gyermekek sokkal szívesebben töltötték ki, mivel egy hozzájuk közel álló rajzfilmfigura szerepelt benne, illetve sokkal kevesebb szöveg volt benne, mint az előzőben, továbbá átláthatóbb is volt. A kérdőív tematikailag két egységből tevődik össze. A kérdések fele az akadémikus (iskolai) olvasásra kérdez rá, míg a másik tíz kérdés a rekreációs (szabadidős) olvasásra.

Rekreációs és akadémikus olvasás eredményeinek értelmezése

Az eredmények összesítésénél a legmagasabb elért pontszám a 80-ból a 74 pont volt, legkisebb pedig 25 pont. A két területen belül a legkisebb pontszám: 11 (akadémikus olvasás) és 14 (rekreációs olvasás), a legnagyobb pedig: 37 (rekreációs olvasás) és 38 (akadémikus olvasás) volt. Észrevehetjük, hogy ahogy egyre nőnek a kérdőívben elért pontszámok, úgy csökken azoknak a gyakorisága.

Az összesített táblázat alapján megállapítható, hogy a minta 23,72%-a boldog, ha esős szombaton könyvet lehet olvasni. A gyermekek nagy része, 62,15%-a szeret szünetben olvasni, továbbá: 46,79% örvend az ajándékkönyveknek, 53,85% előszeretettel olvas szabadidejében, 38,46% szeret új könyvet elkezdeni, viszont a nyári szünetben csupán a minta 5,13%-a szeret olvasni.

A megkérdezettek 78%-a a mintának szomorú, ha a játszást olvasásra kell lecserélnie és több, mint 60% nem szeret könyvesboltba járni. A kérdésekre kb.70%-uk nem szeret válaszolni, a munkalapok feladatait tehernek tekintik (kb. 70%). 60% nem szeret olvasni az iskolában, 80%-uknak nem tetszenek a tankönyvek szövegei, így nem szívesen olvassák azokat. A minta 60%-a nem szeret olvasni a tanórák keretein belül, 50% nem szeret hangosan olvasni, 60% nem használ szívesen szótárt, kb. 60% nem szeret úgy olvasni, ha figyelik és értékelik közben.

A fentiek alapján joggal állíthatjuk, hogy a kolozsvári negyedikesek olvasási attitűdje negatív előjelű.

1. Táblázat: Olvasási attitűd összesített táblázat

Sz.	Kérdések	Boldog	Kissé Boldog	Kissé szomorú	Szomorú
1	Könyv olvasása esős szombaton	23,72	40,38	23,08	2,82
2	Könyv olvasása szünetben	10,26	62,18	21,15	6,41
3	Könyv olvasása otthon	21,79	35,90	33,33	8,97
4	Ajándékkönyvhöz való viszonyulás	26,28	46,79	16,67	10,26
5	Könyv olvasása szabadidőben	11,54	53,85	25,00	9,62
6	Új könyv olvasásának elkezdése	13,46	38,46	35,26	12,82
7	Olvasás nyári vakációban	5,13	26,28	46,15	22,44
8	Olvasás játszás helyett	3,85	17,95	60,26	17,95
9	Könyvesboltba való járás	3,21	35,90	42,95	17,95
10	Változatos műfajú könyvek olvasása	5,77	19,87	48,08	26,28
11	Válaszolás az olvasmánnyal kapcsolatos kérdésekre	3,85	23,08	49,36	23,72
12	Munkalapok feladatainak megoldása	7,05	22,44	52,56	17,95
13	Olvasás az iskolában	5,13	18,59	54,49	21,79
14	Tankönyvi szövegek olvasása	3,21	14,10	43,59	39,10
15	Tanulás tankönyvből	3,85	25,64	48,72	21,79
16	Olvasás órán	2,56	35,26	43,59	18,59
17	Órán feldolgozott szövegek	5,77	25,64	47,44	21,15
18	Hangos olvasás	10,90	40,38	34,62	14,10
19	Szótár használata	3,85	32,05	46,79	17,31
20	Olvasás értékelése	8,97	36,54	40,38	14,10

Következtetés, összegzés. Végkövetkeztetésképpen elmondhatjuk, hogy a történelmi regény, a tudományos-fantasztikus regény, a vers, a mese, az ismeretterjesztő irodalom, a horror, és a krimi olvasása esetében nincsenek gyakorisági eltérések a két nem között. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a mese és a tudományos-fantasztikus könyvek örvendenek a legnagyobb népszerűségnek. A kisiskolások körében már teret hódítottak a modern technika (okostelefon, számítógép, e-könyv-olvasó) vívmányai, de többségük (még) papíralapú könyvet forgat ideje nagyobb részében.

Az adatok alapján megállapítható, hogy a fiúk (1,43 könyv6/fő) kevesebbet olvasnak, mint a lányok (2,32 könyv6/fő). A felméréskor 56,3 % olvasott, 42,4 % nem olvasott. Csupán a családok 18,59%-ban van 100-500 könyv között. A minta 35, 26%-a naponta jár könyvtárba. A gyermekek többsége szövegmegértési nehézséggel küzd. A lányokat motiválják a kötelező olvasmányok.

Az olvasásra csábítás trükkjei. A pedagógus és a szülő álma, hogy a gyermek, akivel nap mint nap foglalkozik, művelt és a világ dolgai iránt érdeklődő, kreatív emberré váljon. Ennek feltétele az ismeretek folyamatos bővítése. Ebben segítenek a könyvek, amelyek kissé háttérbe szorulnak a modern kommunikációs eszközök mellett. Ezért szükséges, hogy a pedagógusok megragadjanak minden alkalmat arra, hogy a tanítványaikat olvasásra serkentsék.

A következőkben néhány ötlettel igyekszünk segíteni:

a) Lelkes pedagógus és könyvtáros ötletei

Ha a pedagógus szeret olvasni, akkor követendő példává válik a gyermekek számára. A könyvtárosoknak követniük kellene a külföldi példát, ahol mindent megtesznek, hogy a könyvtárba csalogassák a gyermekeket: irodalmi vetélkedőket, versenyeket, mesedélutánokat tartanak, rajzversenyt hirdetnek az olvasottakkal kapcsolatban, előadásokat, könyvbemutatókat tartanak a gyerekeknek.

b) Osztálykönyvtár kialakítása gyermekek és szülők bevonásával

Bevonhatjuk a szülőket és a gyermekeket az osztálykönyvtár bővítésébe. Minden gyermeket megkérünk, hogy hozzon évente egy könyvet, így lesz mit olvasni. Később tovább lehet adni a következő osztálynak, vagy lehet gazdagítani az iskola könyvtárát.

c) A drámapedagógia és élménypedagógia felhasználása

Ha a gyermek játék és élmény által ismer meg egy könyvet előbb vagy utóbb kezébe veszi s akkor már nyert ügyünk van.

d) A tantárgyak közötti átjárhatóság kihasználása

Bármelyik órán felhívhatjuk a gyermekek figyelmét egy-egy könyvre. Rajzórán lerajzolhatjuk egy történet helyszínét, fogalmazás órán „belebújhatunk kedvenc hősünk bőrébe".

e) A gyermekek által tartott könyvbemutatók

Ha egy könyvet a gyermekeknek be kell mutatniuk, figyelmesebben olvassák el, megbeszélik társaikkal, s a bemutatás során fejlődik előadói készségük, szóbeli kifejezőképességük.

f) Projekttevékenységek

A projekttevékenységek során a gyermekek csapatban működnek együtt, kutatnak, nyomoznak, a közös cél érdekében előbb-utóbb az is megismeri a művet, aki nem szeret olvasni.

g) Irodalmi vetélkedők

Az irodalmi vetélkedőre való felkészülés és részvétel által a tanulók további ösztönzést kapnak az olvasásra. Sőt még azok is közelebb kerülhetnek a művekhez, akik csak közönségként vesznek részt az irodalmi vetélkedőkön.

h) Kirándulások

Ki ne szeretnek kirándulni? De ha a kellemest összekötjük a hasznossal, és olyan helyekre visszük el a gyermekeket, melyek irodalmi élményhez is kapcsolódnak, újabb lehetőséget adunk arra, hogy felkeltsük a gyermekek érdeklődését a könyvek iránt.

Ha sikerül belopni a gyermekek szívébe a könyvek iránti szeretetet, és megszokják, hogy egy könyv mindig kéznél legyen, mely által eljuthatnak a képzelet és a fantázia világába, akkor mindig keríthetnek majd időt az olvasásra, s jó úton haladnak majd, hogy könyvgyűjtő, olvasást szerető emberekké váljanak, s akkor az olvasás nem megy ki a divatból (Török, 2010).

Felhasznált irodalom

1. Ábrahám M. (2006). 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 56.évf., 1. szám, 3-23. Web: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/2006-01-ta-Abraham-12.html
2. Benczik V. (1999). *Az olvasás alkonya*. In: Fordulópont *Miért nem olvas a gyermek?* Szerk. Szávai I., Pont Kiadó, Budapest.
3. Bettelheim B. (1985). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Gondolat Kiadó, Budapest.
4. Boldizsár I. (2006). *A foci és a hétfejű sárkány* – In: *Kiből lesz a jó olvasó?* - Fenyő D. György (szerk.), Animus Kiadó, Budapest.
5. Cs. Czaches E. (1998). *Olvasás és pedagógia.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
6. Csák A. (2006): Olvasás és képzelet-In: *Kiből lesz a jó olvasó?*- Fenyő D. Gy. (szerk.), Animus Kiadó, Budapest.
7. Cserhalmi Zs. (2001). *Amit az irodalomtanításról tudni kellene.* Korona Kiadó, Budapest.
8. Guthrie, J. T. és Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research*. III. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ
9. F. Joó A. (2012). Olvasási attitűd: fiú-lány különbségek. *Iskolakultúra,* 10., 43-57.
10. Web: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_043-057.pdf
11. Kiss J. (2008). *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
12. McKenna, M.C., Kear, D. J. és Ellsworth, R. A. (1995): *Children's attitudes toward reading: a national survey. Reading Research Quarterly*, 30. sz. 934−956.
13. McKenna, M. C., Kear, D. J. (1990): Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43. 626−639.
14. http://www.professorgarfield.org/parents_teachers/printables/pdfs/reading/readingsurvey.pdf
15. Molnár E. (2006). *Az olvasásról*. In: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*-Józsa K. (szerk.), Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
16. Sainsbury, M. és Schagen, I. (2004): Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27. 4. sz. 373−386
17. Takács G. (2006). *Levél egy szülőnek*- In: *Kiből lesz az olvasó?* – Fenyő D. Gy. (szerk.), Animus Kiadó, Budapest.
18. Török K. E. (2010). *Házi olvasmányok drámajátékokkal*. Hoppá Kiadó, Marosvásárhely.
19. Vekerdy T. (1996). *Kicsikről nagyoknak: Az iskoláskor*. Park Kiadó, Budapest.
20. http://www.surveysystem.com/sscalc.htm

В XXI веке основным условием интеграции личности в современном обществе, улучшение условий жизни является обладание ею понятного, аналитического чтения. Данное исследование базируется на материалах анализа отношение четвероклассников г. Клуж -Напока к чтению. Мы проверили, которыми читательскими привычками обладают 9-10 летние дети и разработали соответствующий план развития, укрепляет мотивацию к чтению и помогает детям понять прочитанное.

Ключевые слова: *отношение к чтению, понимание прочитанного, рекреационное и академическое чтение.*

У XXI столітті основною умовою інтеграції особистості в сучасне суспільство, покращення умов життя є володіння нею зрозумілого, аналітичного читання. Дане дослідження базується на матеріалах аналізу відношення четвертокласників м.Клуж-Напока до читання. Ми провірили, якими читацькими звичками володіють 9-10 річні діти та розробили відповідний план розвитку, що укріплює мотивацію до читання та допомагає дітям зрозуміти прочитане.

Ключові слова: *ставлення до читання, розуміння прочитаного, рекреаційне та академічне читання*.

In the XXth century the main condition for the integration of the individual in modern society, improving living conditions is the possession of his or her clear analytical reading. This study is based on the materials of the analysis of the attitude of the pupils of the 4th form of Kluzh-Napoca towards reading. We have ckeched what are the readers' habits of 9-10 year-old pupils and defined a definite plan of the development that strengthens the motivation to read and helps children to understand the reading.

Key words: *attitude to reading, reading comprehension, recreational and academic reading.*

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.001.7(73)

Козубовська Ірина Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Ужгородський національний університет
Стойка Олеся Ярославівна,
старший викладач,
Ужгородський національний університет

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Метою статті «Трансформаційні процеси в сучасній вищій школі США» є виявлення основних тенденцій реформування системи вищої освіти США та обґрунтування можливостей використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі. Виявлено теоретико-методологічні засади розвитку вищої освіти США, розкрито основні особливості навчального процесу, охарактеризовано суть трансформаційних процесів, які відбуваються у вищій школі США, обгрунтовано можливості творчого використання досвіду США в Україні.

Ключові слова: *вища школа США, трансформаційні процеси, університети, коледжі, спеціалізовані інститути.*

Постановка проблеми. Зміни в політичній, економічній, соціальній сфері, які відбуваються в Україні впродовж останніх десятиріч, інтеграція країни у європейську і світову спільноту зумовили реформування системи освіти, в тому числі й вищої школи, оскільки все більш відчутним є протиріччя між існуючими інституційними характеристиками системи вищої освіти та змінами, які відбуваються в сучасному світі загалом та освітньому середовищі зокрема. Різноманітний характер змін в діяльності вищої школи відображає регіональну, національну, місцеву специфіку і охоплює практично всі сторони діяльності вищих навчальних закладів. Відбуваються зміни в навчальних програмах, процесі оцінювання знань, процедурі вступу до вищих навчальних закладів, функціях і ролях викладачів, фінансуванні ВНЗ тощо. Поступово здійснюється перехід вітчизняної освіти на багаторівневу систему, яка давно успішно функціонує в багатьох зарубіжних країнах.

Оскільки одним з пріоритетних завдань сьогодення є інтеграція вітчизняної системи вищої освіти у світовий освітній простір, що вимагає врахування поряд з національними особливостями загальних тенденцій світового розвитку в процесі модернізації вітчизняної системи освіти, необхідність вивчення і узагальнення зарубіжного досвіду розвитку вищої школи є очевидною. Доцільним, на нашу думку, є дослідження освітнього досвіду США, де здійснюються різні економічні і соціальні проекти, зорієнтовані на вдосконалення освітньої системи, розвиток творчої різносторонньої особистості. Система вищої освіти США диверсифікована і має певні традиції в пошуку нових форм і методів навчання. Очевидними є досягнення американської вищої школи в сфері функціонально-технічних рішень, в організації навчального процесу, його комп'ютеризації, в підготовці кадрів високої кваліфікації. Вища школа США володіє високим науковим потенціалом. Водночас, динаміка розвитку вищої школи США демонструє і наявність деяких проблем, що спонукає до пошуку оптимальних шляхів їх вирішення, зумовлює трансформаційні процеси, які ведуть до модернізації вищої освіти на основі відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. При цьому цінним є те, що зміни в освітній сфері не відбуваються стихійно. В США накопичений суттєвий конструктивний досвід ефективного управління інституційними перетвореннями в освітній сфері, чого бракує в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися такими вітчизняними вченими, як Н.Бідюк (освіта дорослих), І.Зварич (оцінювання знань студентів), О.Кокор (підготовка викладачів іноземної мови), О.Магдюк (підготовка шкільних консультантів), О.Мартинюк (підготовка магістрів технічного перекладу), О.Ольхович (підготовка соціальних працівників), Т.Олендр (моніторинг якості вищої освіти), О.Садовець (професійне становлення вчителя), О.Романовський (характерні риси системи освіти США), Л.Черній (компетентнісний підхід у професійній підготовці учителів іноземної мови), Р.Шаран (професійна підготовка магістрів інформаційних технологій), Н.Щур (підготовка вчителя біології) та інші.

Водночас, у вітчизняній педагогічній науці відсутні дослідження трансформаційних змін в системи вищої освіти США, які відбуваються там впродовж останніх десятиріч і забезпечують підвищення якості освіти.

Мета статті - полягає у виявленні основних тенденцій реформування системи вищої освіти США і обґрунтуванні можливостей використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Результати дослідження. У процесі дослідження встановлено, що сучасна система американської вищої освіти, на відміну від України, відзначається високим рівнем децентралізації. У відповідності з 10-ю поправкою до Конституції США, федеральний уряд не має права встановлювати загальнонаціональну систему освіти, визначати політику і навчальні програми для шкіл і ВНЗ. Рішення по цих питаннях приймаються на рівні влади штату чи округу. Всі штати мають специфічні системи освіти. Роль федерального уряду в сфері освіти зводиться до загального керівництва без надмірного втручання. Федеральний уряд несе юридичну відповідальність із захисту права кожного громадянина отримати рівний доступ до державних навчальних закладів. Розробку загальнонаціональної політики в сфері вищої освіти здійснює Міністерство освіти США (U.S. Department of Education), яке інтегрує плани розвитку вищої освіти і економічного зростання. Паралельно з управлінськими структурами в деяких штатах функціонують координаційні ради. Керівництво навчальними закладами здійснюється Департаментами освіти штатів. Департаменти найчастіше призначаються губернатором і погоджуються законодавчим органом штату. Слід підкреслити, що розвиток освіти, зокрема, підвищення її якості, є одним із пріоритетних напрямків державної політики США впродовж останніх десятиріч [1].

Вищі навчальні заклади США розрізняються за акредитаційним статусом (акредитовані та неакредитовані), формою власності (державні й приватні), рівнем навчання (дворічні і чотирирічні) та ін. Акредитовані й неакредитовані навчальні заклади суттєво вирізняються за своєю роллю в системі освіти. Вони можуть бути як державними, так і приватними, чотирирічними і дворічними. Державних ВНЗ значно менше, ніж недержавних.

Приватні вищі навчальні заклади поділяють на комерційні й некомерційні. Останні функціонують як неприбуткові організації, їх діяльність спрямована на досягнення соціального ефекту, тобто культурних, освітніх, наукових, благодійних та інших суспільно-корисних цілей. Комерційні навчальні заклади створюються з метою отримання прибутку та його подальшого розподілу між засновниками.

В системі вищої освіти США існують три основні типи навчальних закладів: університети, коледжі та спеціалізовані інститути.

Університети є ядром вищої школи США і представляють американську систему вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Університети забезпечують високий рівень професійної підготовки, оскільки в них сконцентрований потужний кадровий потенціал та значний обсяг наукових досліджень. Особливе місце у вищій школі США займають дослідницькі університети. Перший дослідницький університет був відкритий у 1876 році в м. Балтіморі. Сучасні дослідницькі університети не обмежуються науковими дослідженнями, вони приділяють велику увагу впровадженню їх результатів у всі сфери життєдіяльності людей. Сьогодні дослідницькі університети виконують три основні функції: здійснюють професійну підготовку фахівців, проводять наукові дослідження і впроваджують їх результати у практику. У провідних дослідницьких університетах США проводяться фундаментальні наукові дослідження, до яких залучаються і викладачі, і студенти. Як правило, саме ця сфера діяльності ВНЗ визначає його престижність, а, отже, допомагає отримати додаткові фінансові можливості. Новою тенденцією у розвитку вузівської науки є створення навчально-науково-промислових об'єднань, так званих "парків", "технополісів", які поєднують завдання підготовки спеціалістів, здійснення наукових досліджень і запровадження їх результатів у промислове виробництво в найбільш наукоємних галузях. Слід зауважити, що в Україні поки що зроблені тільки перші спроби в цьому напрямку.

Всі американські університети – приватні і державні, дослідницькі та недослідницькі, докторські й магістерські передбачають два рівні навчання. Перший рівень – академічний коледж, що забезпечує майбутнього фахівця загальнотеоретичними знаннями. Після закінчення академічного коледжу студенту присвоюється ступінь бакалавра. Перший рівень університету називають рівнем бакалаврату (baccalaureate) або переддипломним (undergraduate) рівнем. Другий рівень університету – це дослідницькі та професійні школи, після навчання в яких присвоюються такі ступені: магістра, докторський і перший професійний. Дослідницькі школи університетів забезпечують майбутнього фахівця науково-теоретичними знаннями, а професійні – фаховими знаннями і спеціальними практичними навичками. Професійні школи функціонують у всіх університетах, а дослідницькі – тільки в докторських. Другий рівень – постбакалаврат, (postbaccalaureate) або випускний (graduate) включає магістратуру і докторантуру [2; 3].

Найпоширенішим типом вищих навчальних закладів США є коледж. Американські коледжі пройшли тривалий шлях розвитку, у результаті чого сформувалася освітня мережа, що включає найбільшу кількість цих ВНЗ. Сучасні коледжі забезпечують освіту різних рівнів – від середнього професійного до магістра і поділяються на три види: магістерські, старші (або чотирирічні) і молодші (або дворічні коледжі).

Дворічні коледжі, які утворилися в результаті об'єднання технічних і професійних шкіл із коледжами молодшого ступеня свого регіону, – це специфічні американські навчальні заклади, які не мають аналогів у світовій освітній практиці. Ці коледжі пропонують академічну програму (liberal arts – transfer programs),

аналогічну програмам перших двох років навчання у чотирирічних коледжах та університетах, що зараховується при переведенні на третій курс університету. Окрім того, вони надають фахову підготовку першого ступеня з багатьох професій (occupational programs). Водночас коледжі пропонують програми підвищення кваліфікації (переважно на замовлення певних компаній), курси і гуртки для людей, які бажають активно проводити свій вільний час. Після закінчення навчання присвоюється нижчий науковий ступінь – молодшого спеціаліста (associate degree of arts, applied science, and science), а також видаються сертифікати за професіями, які не потребують спеціальної вищої освіти. Після закінчення дворічного коледжу студенти переводяться в чотирирічні коледжі або університети [4].

Структурною складовою системи вищої освіти США є етнічно-расові коледжі, в яких навчаються афроамериканці, американські індіанці і іспаномовне населення країни. Після прийняття антидискримінаційного закону в 60-х роках ХХ ст. було узаконене право расово-етнічних меншин на навчання разом з білими американцями в будь-яких освітніх закладах країни. Але історично сформовані групи етнічних коледжів продовжують функціонувати й по сьогоднішній день.

Крім університетів і коледжів у системі вищої освіти США функціонують спеціалізовані інститути, які, як правило, є неакредитованими навчальними закладами і відносяться до професійної освіти. Спеціалізовані інститути здійснюють професійну підготовку фахівців конкретної галузі, наприклад, бізнесу, юриспруденції, медицини та ін. До сучасних спеціалізованих інститутів належать такі школи: теологічні, медичні, інженерно-технологічні, бізнесу і менеджменту, мистецтв, музики і дизайну, юридичні, педагогічні, морські академії, військові інститути та ін. У спеціалізованих інститутах, в основному, відбувається навчання на рівні початкової і середньої професійної освіти.

У США не існує єдиної системи прийому до ВНЗ. Залежно від рангу закладу, його місця розташування та інших умов набір у вищі навчальні заклади здійснюється по-різному – від відсутності конкурсу до найжорсткіших критеріїв відбору. Загалом політика відбору абітурієнтів будується з урахуванням трьох груп показників: традиційних педагогічних показників (середній бал атестату, рангове місце учня в класі, результати тестів); показників, що складаються під впливом соціальної системи та залежать від доходів сім'ї абітурієнта; показників оцінки особистості (мотивація, рекомендації вчителів, результати співбесіди).

У процесі проведеного дослідження виявлено, що кінець ХХ – початок ХХІ століття є особливо значимим періодом у розвитку освіти в США, оскільки саме в цей час освіта стає одним з пріоритетних напрямків державної політики, що зумовлює суттєві трансформаційні процеси. Для вдосконалення системи освіти в цілому і, зокрема вищої освіти, прийнято низку законодавчих актів і державних програм, які стосувалися нових видів фінансової допомоги (гранти додаткових можливостей для студентів із малозабезпечених сімей, збільшення суми грантів Пелла, реформа студентських позик та ін..), підготовки абітурієнтів до вступу у ВНЗ, дистанційної освіти, питань навчання етнічних меншин, гендерної рівності, академічної мобільності студентів. Особливо важливе значення мало посилення уваги держави до питання наближення вищої школи до ринку праці, зміцнення зв'язку вищої школи з промисловістю. Це стосується як професійної підготовки фахівців, так і діяльності дослідницьких університетів. Така тенденція продовжується й сьогодні і загалом є позитивною, водночас, має місце небезпека комерціалізації університетів [5].

Упродовж останніх десятиріч уряд США проводить політику формування групи провідних університетів, в яких зосереджено основний науковий потенціал країни. Такі університети отримують максимальні федеральні асигнування, мають найбільш кваліфіковані науково-педагогічні кадри, вводять складні освітні програми, забезпечують близько 80% всіх наукових розробок. Орієнтація університетів на промислові потреби і капіталізація досліджень – один з найбільш суттєвих аспектів трансформаційних процесів у вищій школі США.

На сьогоднішній день у вищих навчальних закладах США функціонує елективна система формування навчальних програм, запровадження якої розпочалося ще в минулому столітті. З цього часу вона неодноразово підлягала трансформації, проте й сьогодні є елективно-детермінованою і називається системою керованої і контрольованої факультативності. Дана система дозволяє студентам самостійно обирати дисципліни для вивчення із переліку розроблених ВНЗ навчальних курсів. Всі курси поділяються на обов'язкові та факультативні, причому навчальний заклад самостійно обирає кількість обов'язкових курсів для отримання певного ступеню, частина з яких повинна бути вивчена в повному обсязі. Співвідношення між обов'язковими і факультативними курсами може варіювати в залежності від традицій чи спрямування навчального закладу.

Зміст освіти включає в себе фундаментальні знання і спеціалізацію. Фундаментальні знання є основною складовою навчального плану першого ступеню університету чи академічного коледжу. Вони, як правило, забезпечуються до початку спеціалізації. Вивчення фундаментальних дисциплін базується на таких принципах: принцип «ядра», вибірковий і елективний. Принцип ядра передбачає вивчення основних предметів, які надають широкі фундаментальні знання. За принципом вибірковості студент самостійно складає свою індивідуальну програму і обирає фундаментальні дисципліни. Принцип елективності вимагає вивчення певної кількості предметів із пропонованих ВНЗ.

Елективні програми мають як переваги, так і недоліки. Перш за все, їх перевагою є гнучкість, оскільки вони складаються з певної кількості порівняно коротких курсів, які легко модернізувати. Постійне оновлення навчальних програм дозволяє

навчати студентів на рівні останніх досягнень науки і техніки, слідувати вимогам ринку праці, а також враховувати світові тенденції розвитку вищої освіти. Достоїнством елективних програм є також міждисциплінарний підхід у засвоєнні знань і проведенні досліджень. Основними недоліками цієї системи є слабка теоретична підготовка, фрагментарність отриманих студентами знань, надмірне слідування вимогам місцевого ринку праці. Навчальні предмети у ВНЗ США постійно модернізуються і вдосконалюються, а це не дозволяє зберегти в достатньо коротких курсах певний теоретичний обсяг. У результаті фундаментальні знання втрачають свою значимість і актуальність. Водночас, швидке оновлення знань, інтеграція навчальних дисциплін та виникнення нових, створених на стику суміжних наукових галузей принципово змінили вимоги до сучасних фахівців. Головне завдання вищої освіти раніше полягало у підготовці фахівців, які вільно володіють основами дисципліни. Здатність генерувати нові ідеї, використовуючи різні знання, стає важливішим, ніж набір певних знань. В результаті в навчальних програмах зменшився обсяг теоретичних знань, збільшилася кількість інформації про останні досягнення науки і техніки, їх практичне застосування.

Елективна система навчальних програм визначає певні особливості організації навчального процесу, основою якого є кредитна система. ЇЇ суть полягає в оцінці часу, витраченого студентом на вивчення курсу. Ця оцінка базується на модульній концепції навчальної дисципліни, що передбачає розподіл змісту навчання на структурні елементи (модулі). Курсом вважається не тільки набір лекцій і семінарів, а також і лабораторні заняття, самостійні дослідження, стажування, виконання домашніх завдань, реалізація індивідуальних і групових проектів та ін. Таким чином, основний акцент у понятті «курс» робиться на різноманітних видах «академічного досвіду», який здобуває студент.

Система кредитних годин постійно вдосконалюється з метою її пристосування до вимірювання результатів навчання, а не часу, витраченого на виконання навчальних завдань. Наприклад, студентам присвоюються кредити різних рівнів за один і той же навчальний курс в залежності від виду їх навчальної діяльності. Так, студент може отримати кілька кредитів за відвідування лекцій і складений іспит з навчального курсу. Але якщо крім основної навчальної діяльності, студент виконує й громадські обов'язки або займається науковою роботою, то кількість присвоєних йому кредитів збільшується. Інший підхід базується на результатах навчання: для отримання відповідної кількості кредитних годин студенти повинні оволодіти сукупністю встановлених університетом компетенцій.

В останні десятиріччя в США спостерігається розширення академічної мобільності студентів. Особливого розвитку набуває «горизонтальна» мобільність, тобто рух студентів з одного коледжу або університету в інший на тому ж освітньому рівні. Багато студентів одночасно вчаться у двох і більше навчальних закладах. Для забезпечення такої можливості вищими навчальними закладами США використовується блочний трансфер кредитів (присвоєння блоку академічних кредитів студентові, який успішно завершив кілька навчальних курсів або отримав сертифікат чи диплом). Блочний трансфер використовується вже протягом кількох років у професійно-технічних школах США, а останнім часом – і для отримання академічних ступенів. В освітній практиці процес зарахування (перезарахування) кредитів відбувається на основі розроблених моделей блочного трансферу («курс за курс», «наведення мостів» та ін.)

Трансформаційні процеси в системі вищої освіти зумовили інтенсивний розвиток інноваційних форм і методів навчання, зокрема лекції-дискусії, узагальнюючі лекції, випереджувальна самостійна робота, модульна система навчання, «аудиторні дослідження», моделювання ситуацій, відеометоди. Збільшується частка практичних занять, лабораторних робіт, самостійної роботи. Студент все більше сприймається не як слухач, а як активний учасник процесу пізнання.

В кінці XX століття в США актуалізується проблема доступності освіти. Виникають нетрадиційні ВНЗ формальної освіти, що дозволяють навчатися без відриву або з частковим відривом від виробництва. Більшість «нетрадиційних» студентів зараховуються до коледжів з правом самостійного складання розкладу, включаючи не тільки навчання за системою «неповного навчального дня», але й заняття у вихідні дні та під час канікул. Найбільш поширеними структурами нетрадиційного типу є «університет без стін», «кооперване навчання», дистанційне навчання, екстернат та ін. Частина з них дає рівень вузівської, а інша – післядипломної освіти чи підвищення кваліфікації.

Упродовж останніх десятиліть відбуваються певні зміни у фінансуванні вищої школи США, яке є одним з найбільших у світі і має два джерела – приватний капітал і державний бюджет. Спочатку вища освіта отримувала фінансові засоби в основному від приватного капіталу, а державне фінансування було незначним. Тільки в кінці минулого століття обсяги державного фінансування стали перевищувати приватні. Незважаючи на те, що останнім часом державне фінансування вищої освіти трохи скоротилося, сьогодні спостерігається стабільна тенденція балансування між державними і ринковими пріоритетами. Фінансування вищої освіти США здійснюється за трьома основними напрямками : наукові дослідження. інституційна допомога і допомога студентам.

Трансформаційні процеси, які мали місце в системі вищої освіти США в кінці XX початку XXI століття, забезпечили певні якісні зрушення у вищій освіті. Проте підвищення якості освіти залишається пріоритетним завданням американської вищої школи і в сучасних умовах. Основними тенденціями підвищення якості вищої освіти є: посилення партнерських відносин вищих освітніх установ із соціальною інфраструктурою, промисловістю,

громадська відкритість та орієнтація на зовнішні стандарти якості вищої освіти; створення у вищих навчальних закладах атмосфери, яка орієнтує студентів на постійне покращення якості освіти; забезпечення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу вимогам до якості підготовки фахівців; орієнтація студентів на практичне застосування отриманих знань; врахування індивідуальних особливостей студентів.

Аналіз трансформаційних процесів в США дозволяє виокремити основні напрями використання американського досвіду, які, на нашу думку, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців і сприяти входженню вищої школи України в єдиний світовий освітній простір : 1). Зміни в структурі та системі управління вищими навчальними закладами (формування нових типів вищих освітніх закладів і форм навчання : дистанційних, віртуальних університетів, кооперованого навчання та ін.; зростання частки недержавних вищих навчальних закладів; вдосконалення організаційної структури і методів управління вищими навчальними закладами на основі поєднання державного, державно-громадського управління та самоврядування). 2). Інтеграція вищої освіти, науки і виробництва (стимулювання розвитку фундаментальних досліджень та інноваційної діяльності; залучення викладачів та студентів до науково-дослідної діяльності через формування системи дослідницьких університетів; поєднання навчально-наукової та виробничої діяльності, зближенні її з дослідницькими проектами фірм, корпорацій; залучення співробітників цих організацій до участі у вузівських семінарах, конференціях, проектуванні навчальних планів і програм, використанні нових форм промислово-університетського співробітництва). 3).Запровадження системи варіативної підготовки фахівців (маркетингова орієнтація освіти, врахування потреб ринку праці; розробка і реалізація системи елективного навчання; спеціалізація за принципом діяльності американської вищої школи «мейджор-майнор»; міждисциплінарна, інтегрована побудова програм). 4). Створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів. Цей напрям може бути реалізований шляхом застосування політики «наближення» випускників шкіл до рівня вимог ВНЗ у формі знайомства з навчальними програмами вузу, підготовчих курсів, консультацій, лекцій; зближення шкільної і вузівської програм, скорочення термінів навчання у вузі або в школі за рахунок узгодженого викладання загальноосвітніх дисциплін, а також ранньої спеціалізації: «раннє зарахування» (Advanced Placement) відразу на II курс вузу, або зарахування до вузу після 10, а не 12 класу школи (Early Admission to College); запровадження системи прогнозування майбутньої успішності абітурієнтів; функціонування служби профорієнтації в школах і ВНЗ; вдосконалення системи зарахування у ВНЗ, яка передбачає застосування не лише тестів множинного вибору, але й інших методик, які допускають демонстрацію знань у вільній, нестандартизованій формі та надають можливість прояву індивідуальних особливостей і творчого розвитку абітурієнтів. 5).Вдосконалення системи кредитних годин (застосування кредитних годин як універсальної одиниці виміру трудомісткості навчальної діяльності слухачів вузів; розрахунок навантаження викладачів; використання кредитів у процесі академічної мобільності викладачів і студентів). 6. Підвищення якості викладання у вищій школі (наукова, грантова робота викладачів, проведення різноманітних досліджень, використання їх результатів в процесі розробки і викладання дисциплін; розвиток творчих резервів особистості викладача вищої школи, забезпечення можливості наукової роботи; визнання високого соціального статусу викладача і відповідне фінансове забезпечення цього статусу; сприяння адміністрацією науково-кар'єрному зростанню викладача, створенню на кафедрах здорової конкурентної боротьби шляхом вироблення єдиних вимог і критеріїв; використання зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вітчизняній системі вищої професійної освіти, що передбачає готовність викладачів до міжкультурної взаємодії, співпрацю із зарубіжними вищими школами).

Висновки і перспективи подальших досліджень. З'ясовано, що період кінця XX – початку XXI століття є особливо значимим у розвитку освіти США, оскільки саме в цей час освіта стає одним із пріоритетних напрямів державної політики, в системі освіти відбуваються суттєві трансформаційні процеси, які забезпечили певні якісні зрушення, проте підвищення якості освіти залишається пріоритетним завданням американської вищої школи.

Обгрунтовано основні напрями творчого використання досвіду США в освітньому просторі України (зміни в структурі та системі управління ВНЗ; інтеграція освіти, науки і виробництва; запровадження системи варіативної підготовки фахівців; створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів; вдосконалення кредитно-модульної системи та академічної мобільності студентів; підвищення якості викладання; належна фінансова підтримка викладачів і студентів).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання вдосконалення системи кредитних одиниць, елективних навчальних програм, академічної мобільності студентів, функціонування дослідницьких університетів.

Список використаних джерел

1.Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / ed. by W. C. Parker. – The Ohio State Univ. : Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.

2. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 2005. – 224 с.

3. Duderstadt J. J. A University for the 21st Century / J. J. Duderstadt. – Ann Arbor, MI : Univtrsity of Michigan

press, 2000. – 358 p.
4. Seiden M. For-Profit Colleges Deserve Some Respect / M. Seiden // The Chronicle of Higher Education. – 2009. – № 55 (41). – P. 80.
5. Kerr C. The Great Transformation in Higher Education / C. Kerr. – Albany : State University of New York Press, 1991. – P. 15-17.

Целью статьи «Трансформационные процессы в современной высшей школе США» является выявление основных тенденций реформирования системы высшего образования США и обоснование возможностей использования прогрессивных идей американского опыта в отечественном образовательном пространстве. Выявлено теоретико-методологические основы развития высшего образования США, раскрыты основные особенности учебного процесса, охарактеризованы сущность трансформационных процессов, которые происходят в высшей школе США, обоснованы возможности творческого использования опыта США в Украине.
Ключевые слова: *высшая школа США, трансформационные процессы, университеты, колледжи, специализированные институты.*

The article "Transformation processes in modern high school in the USA" is to identify the main trends of US higher education reform and study possibilities of using progressive ideas of the American experience in the national educational space. Theoretical and methodological foundations of the US higher education have been discovered, the basic features of the educational process have been outlined, the essence of the transformation processes that take place in the USA high school has been described, which proved the possibilities of creative use of the USA experience in Ukraine.
Key words: *USA high school, transformation processes, universities, colleges and specialized institutions.*

УДК 159.944(075.8)

Комар Таїсія Василівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницький національний університет

СУТТЄВИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті визначено найважливіші умови цього процесу на етапі навчання у ВНЗ. Виділено особистісні властивості, запропоновано модель випускника – майбутнього соціального педагога. Припущено, що становлення особистісної зрілості майбутнього фахівця в інноваційних умовах вищої професійної освіти, можливо, буде успішним, якщо буде розроблена концепція особистісно зрілого фахівця; застосоване психолого-педагогічне моделювання; експериментально перевірені педагогічні умови з використанням інструментів психолого-педагогічної інноватики; розроблена й впроваджена освітньо-виховна технологія самореалізації майбутніх соціальних педагогів.
Ключові слова: *особистісна зрілість, професійна зрілість, теоретична модель особистісної зрілості соціального педагога.*

Постановка проблеми дослідження. Сучасна система вищої професійної освіти (перехід на багаторівневу систему підготовки фахівців, підвищення рівня конкурентоспроможності ВНЗ, впровадження інформаційних, телекомунікаційних систем) націлена на якісно новий рівень підготовки майбутніх фахівців, здатних до інноваційних технологічних рішень, нестандартного мислення і творчо орієнтованих.

У зв'язку із цим освітньо-виховна система ВНЗ повинна забезпечити успішне становлення особистості майбутнього фахівця. Вітчизняна вища школа перебуває в умовах модернізації й націлена на пошук освітньо-виховних технологій, що дозволяють ураховувати творчу індивідуальність, мотивацію, потреби й інтереси студентів (О. Бондаревська, В. Кузовлєв, В. Лисовський, Б. Сосновський, Д. Фельдштейн і ін.).

Отже, **метою** нашої статті є визначення найважливіших умов становлення особистісної зрілості майбутнього фахівця на етапі навчання у ВНЗ як вагомого чинника формування професійної зрілості соціального педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У висвітленні провідних цінностей особистості, котрі утворюють її культурно-експертну оцінку власне зрілості, сучасна психолого-педагогічна наука розглядає їх у вигляді відповідної блок-схеми, матриці особистісного розвитку, яка може бути розширена, уточнена, конкретизована в реальних процесах виховання, навчання й самоосвіти. Стрижневою складовою процесу становлення майбутнього фахівця як особистості виступає система ціннісних орієнтацій, а стадіальні зміни в цій системі – найважливіший показник якості зрілості вікового розвитку особистості (Л. Десфонтейнес, А. Петровський, В. Отрут і ін.).

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок про те, що вчені (К. Абульханова-

Славська, Н. Кузьміна, В. Кузовльов, Н. Маслова, А. Овчіннікова, В. Сластьонін і ін.) протягом останніх десяти років досліджували різні аспекти (соціокультурний, дидактичний, мотивацій-діяльнісний, соціально-психологічний, технологічний) підготовки фахівців в умовах сучасної вищої школи.

Проблему зрілості особистості на різних етапах її вікового розвитку, у тому числі в юнацькому віці, досліджували Б. Ананьєв, Л. Кондратьєва, Б. Кайгородов, А. Кулагіна, Ю. Косолапов, О. Леонтьєв (терпимість, саморозвиток, ставлення особистості до світу).

Усвідомлюючи значимість проведених уже на початку нового століття досліджень (М. Глуханюк, Є. Климов, Л. Логвінов й ін.), присвячених підготовці майбутнього фахівця, необхідно констатувати, що замало робіт, у яких була б обґрунтована концепція становлення особистісної зрілості майбутнього фахівця в інноваційних умовах вищої професійної освіти.

Становлення особистісної зрілості майбутнього фахівця в інноваційних умовах вищої професійної освіти, можливо, буде успішним, якщо:

• розробити концепцію особистісно зрілого фахівця з урахуванням цілісної конструкції компетентнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, аксіологічного підходів, які інтегрально забезпечують самореалізацію й становлення особистості в інноваційних умовах розвитку вищої школи;

• психолого-педагогічне моделювання буде засноване на сучасних освітніх концепціях розвитку особистості в умовах навчання у вищій школі й критеріальній базі визначення рівня особистісної зрілості майбутнього фахівця, що дозволяє об'єктивно оцінювати й прогнозувати його можливості у різних сферах діяльності;

• експериментально перевірити педагогічні умови з використанням інструментів психолого-педагогічної інноватики: створення збагаченого освітньо-виховного середовища ВНЗ, у якому ефективно реалізуються виховні проекти, лекції-концепти, професійні ситуації зі змістом моральної дилеми, вибір альтернатив при прийнятті компетентних рішень у рамках особистісно орієнтованих спецкурсів;

• розробити й впровадити освітньо-виховну технологію, що дозволяє набути заданого теоретичного фундаменту для самоосвіти, самореалізації майбутніх соціальних педагогів, які навчаються в умовах навчально-професійної творчої діяльності, успішного становлення їх особистісної зрілості й подальшого професійного зростання.

В основу теоретичного аналізу зазначеної проблеми увійшли такі підходи та ідеї: філолофсько-культурологічні ідеї особистісно орієнтованого й особистісно розвиваючої освіти (М. Бахтін, С. Гессен, Г. Гегель, Б. Гершунский, О. Долженко, В. Кузовлєв, В. Розін, І. Якиманська й ін.); філолофсько-психологічні ідеї про роль особистості в перетворенні дійсності й самої себе (О. Асмолов, М. Бердяєв, П. Гуревич, В. Зінченко, Є. Ільїн, А. Маслоу, В. Несмелов, Ж. Піаже, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн і ін.); класичні ідеї гуманістичного й морального виховання (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький і ін.); онтопсихологічні ідеї акмеологічного досягнення зрілості в процесі самореалізації суб'єкта діяльності (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, К. Платонов, А. Реан, Є. Рибалко, Д. Хол і ін.); концепція життєвого шляху особистості з позицій досягнення «акме» фахівцем-професіоналом (Л. Анциферова, О. Бодальов, Н. Маслова, О. Степанова); положення про цілісне становлення й формуванні особистості в процесі зацікавленого, активного й відповідального оволодіння професійною діяльністю (К. Абульханова-Славська, Л. Голубєва, В. Карташова, А. Маркова, Р. Піонова, В. Романов і ін.); сучасні концепції підготовки майбутнього фахівця в умовах культурно-контекстного й інноваційного розвитку особистості в соціальному середовищі (В. Дружинін, В. Давидов, І. Зимня, В. Романов, С. Смирнов); концепція формування відповідальності майбутнього фахівця в умовах навчання в сучасному ВНЗ (В. Акименко, В. Давидов, О. Єфремов, Н. Семененко й ін.); психолого-педагогічні дослідження в галузі професійної освіти (Л. Крившенко, В. Кузовлєв, В. Ледньов, О. Маклакова, В. Медведєв, В. Сластьонін, В. Шадриков і ін.).

Результати дослідження. Особистісна зрілість у юнацькому віці характеризується як інтегральне, соціально-психологічне, когнітивне, оцінно-емоційне поведінкове утворення особистості, що відображає ступінь інтеріоризації нею соціально-моральних цінностей у внутрішньому плані в процесі самостановлення. Соціально-психологічна сутність зрілості в юнацькому віці пов’язана із особливостями розвитку соціоцентричності, інтернальності, автономності, активності й відповідальності в діяльності, адекватної «Я-Концепції» особистості. Метою становлення особистісної зрілості майбутніх соціальних педагогів, котрі навчаються в сучасному ВНЗ, є набуття особистого досвіду в професійній діяльності, формування інноваційної культури, саморозвиток суб'єктивно-особистісних, раціональних і емоційних відносин у соціумі й діяльності. Особистісна зрілість майбутніх фахівців є результат практичної реалізації цілей навчання, виховання й самоактуалізації на основі компетентнісного, акмеологічного, аксіологічного й особистісно орієнтованого підходів.

Концепція особистісної зрілості майбутнього соціального педагога в інноваційних умовах вищої професійної освіти базується на:

• цілеспрямованості навчального процесу на становлення особистісної зрілості майбутніх фахівців з урахуванням психолого-педагогічних принципів, відповідних до основних положень Концепції модернізації системи вищої освіти в Україні;

• забезпеченні визнання пріоритету індивідуальності, самооцінки, врахування суб'єктивного досвіду майбутнього фахівця при конструюванні педагогічного процесу у ВНЗ;

• здійсненні психолого-педагогічної підтримки в процесі набуття інтелектуального досвіду й ціннісно-значеннєвої інтерпретації досліджуваного професійного матеріалу;

• використанні особистісного потенціалу професорсько-викладацького складу для актуалізації мотиваційної сфери, розвитку професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів;

• забезпеченні успішності навчально-професійної діяльності, соціальної адаптації й творчої самореалізації інтелектуального потенціалу майбутніх соціальних педагогів в інноваційних умовах професійної підготовки у ВНЗ;

• орієнтації освітньо-виховного процесу ВНЗ на професійну персоналізацію й операційно-поведінкову відповідальність особистості, що характеризуються компетентністю, самомобілізацією, самонастроюванням, саморегуляцією, емоційною витримкою, розумним ризиком і сміливістю;

• проходженні в процесі виховання й навчання концептуальній ідеї, в основі якої закладено компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований підходи, що гарантують ціннісний розвиток навчально-професійних відносин, гармонію різних сфер діяльності майбутніх соціальних педагогів;

• орієнтації в удосконалюванні освітньо-виховного процесу на зміцнення соціально-психологічної атмосфери в колективі ВНЗ, створення умов, що сприяють творчому професійному спілкуванню, прояву самостійності, ініціативи й соціальної відповідальності майбутніх фахівців; застосування варіативних виховних практик, ефективних психолого-педагогічних технологій і проектів; підвищення ролі громадських організацій у вирішенні проблем освітнього простору; пропаганду здорового способу життя й духовно-моральних цінностей.

Критеріями успішного становлення особистісної зрілості майбутнього фахівця соціального педагога є:

• професійне самовизначення, що відрізняється в зрілої особистості інтересом до обраної професії й відповідальним ставленням до діяльності щодо її освоєння;

• соціально-етичне самовизначення й моральна саморегуляція, які проявляються в моральній мотивації особистості, етичних її оцінках, у відповідності культурно-етичним нормам і традиціям (моральні звички, що відповідають культурним нормам);

• відповідально-операційна й поведінково-вольова саморегуляції, що проявляються через відповідальність, високий рівень професіоналізму, здатності до творчості, самозобов'язання, інтернальний самоконтроль;

• соціальна комунікація, яка в зрілої особистості характеризується сформованими переконаннями, ціннісними орієнтаціями, що визначають відповідальну соціально-моральну позицію при реалізації своїх рольових домагань (відповідальне самоствердження);

• екзистенціальна персоналізація особистості, яка в зрілої особистості включає зацікавлене ставлення до світу, до людей, до самої себе, свободу волі у виборі рішень (свідомий вибір цілей і дій, адекватна «Я-Концепція»);

• активність особистості, що включає професійні, соціально-психологічні, соціально-побутові, креативні резерви.

Розроблена освітньо-виховна технологія, що забезпечує позитивну динаміку в становленні особистісної зрілості майбутніх соціальних педагогів, впроваджена в навчальний процес і містить програму, що включає в себе спецкурс (курс лекцій-дискусій, практичні заняття, сценарний аналіз діяльності); соціально-психологічну програму тренінгів і рольових ігор для студентів-соціальних педагогів і викладацького складу; навчально-методичні посібники; творчі завдання; пам'ятки й практичні поради щодо організації виховної роботи з майбутніми фахівцями; програму і досвід роботи наукового клубу.

Комплекс організаційно-методичних і наукових умов містить формування єдиного науково-методичного простору ВНЗ; розробку психолого-педагогічних проектів; науково-методичний супровід освоєння інноваційних форм, методів, освітньої-виховної технології; реалізацію компетентнісного підходу до проблеми якості освіти; розробку моделі моніторингу освітніх процесів; активізацію інноваційного потенціалу педагогічних колективів кафедр; науково-методичний супровід дослідницької діяльності молодих вчених-викладачів.

Важливо відзначити, що недостатня зрілість психічного розвитку на етапі формування самосвідомості й рефлексії не може слугувати надійною опорою для соціально зрілої поведінки особистості. Зрілість психічного розвитку людини оцінюється насамперед через соціальний прояв. Однак оцінка поведінки людини можлива крізь призму соціальних цінностей. Таким чином, при оцінці рівня особистісної зрілості необхідне вивчення внутрішньої установки особистості щодо цінностей.

Контекстний підхід до успішного досягнення особистісної зрілості майбутнім фахівцем-соціальним педагогом дає можливість розглядати досягнення в розвитку особистості й індивідуальності, які характеризуються здатністю людини до життєвої рівноваги, життєздатності й протистоянню труднощам. Досягнення особистісної зрілості майбутніми фахівцями на етапі навчання у ВНЗ – одне з найважливіших завдань системи вищої професійної освіти, яке повинно готувати висококваліфікованих, культурних, креативних, конкурентоспроможних фахівців.

Особистісна зрілість майбутнього соціального педагога характеризує рівень готовності до постійної самозміни, розвитку саме тих якостей, які особливо необхідні в інформаційному суспільстві (прийняття інновацій, здатність до самостійного вибору в професійній діяльності, персональна й професійна відповідальність, конкурентоспроможність і ін.). Таким чином, можна констатувати, що професійна й особистісна зрілість розглядаються як аспекти зрілості людини, досягнення нею професіоналізму.

Висновки. Індивідуально-зрілий фахівець, соціальний педагог в інноваційних умовах вищої школи має внутрішній ресурс професійної самореалізації. Йому властиві гуманістична спрямованість у провідній діяльності, високий рівень персональної й професійної відповідальності. Зрілий фахівець відрізняється високим рівнем інноваційної культури, що проявляється в позитивній сприйнятливості новизни умов діяльності, готовності й здатності творчо брати участь у реалізації професійних проектів, нововведень у всіх сферах життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Аменд А. Ф. Образование в XXI веке / А. Ф. Аменд // Стандарты и мониторинг в образовании. − 2003. − № 6. − С. 10-15.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. − М. : Наука, 1977. − 384 с.
3. Асимов М. С. Современные тенденции интеграции наук / М. С. Асимов, А. К. Турсунов // Вопросы философии. − 1981. − № 3. − С. 66-69.
4. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Образование. − 2002. − № 1. − С. 17-32.
5. Бардин Ю. П. Социальная зрелость личности: дисс… канд. филос. наук : 09.00.02 / Ю. П. Бардин. − Харьков, 1986. − 173 с.
6. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. 1984-1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80-160.
7. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. − М. : Педагогика, 1977. − 215 с.
8. Гершунский Б. С. Методологические проблемы стандартизации в образовании / Б. С. Гершунский, В. М. Березовский // Педагогика. − 1993. − № 1. − С. 27-32.
9. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. − М. : Высшая школа, 1991. − 224 с.
10. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психол. наук / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – 41 с.

Существенный фактор профессиональной зрелости будущего специалиста. В статье определяются наиболее важные условия данного процесса на этапе обучения в ВУЗе. Выделяются личностные особенности, предлагается модель выпускника – будущего социального педагога. Предложена гипотеза о том, что становление личностной зрелости будущего специалиста в инновационных условиях высшего профессионального образования; возможно, будет успешным, если будет разработана концепция личностно зрелого специалиста; применено психолого-педагогическое моделирование; экспериментально проверены педагогические условия с использованием инструментов психолого-педагогической инноватики; разработана и внедрена образовательно-воспитательная технология самореализации будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: *личностная зрелость, профессиональная зрелость, теоретическая модель личностной зрелости социального педагога.*

Substantial factor of professional maturity of future specialist. On the basis of theoretical analysis of the problem of the formation of personal maturity of the future specialist, as the most important factor in the formation of professional maturity of social educator, the most important conditions of the process at the stage of learning in higher education have been identified. Personality traits have been defined, a model for the graduate - future social teacher has been suggested. Professional maturity of a person – is an integrative system that reflects content-marked unity of personal, academic and social qualities which provide students, graduates with successful self-realization in professional activity, socialization and harmonization with environment. It is a concluding stage of person's integral development while being trained in higher educational institution.

The conception of becoming a personality of professional maturity allows:

to project the theoretical model of development of professional maturity in accordance with the principles of integrity, system, purposefulness, openness, differentiation and integration;

to orient a purpose, essence and maintenance of every component, on development of qualities which determine the essence of professional maturity of personality: orientation of personality, motivation of social-pedagogical activity, valued orientations of future specialist; educational competence, cognitive necessity, professional preparedness, social setting, social activity, social position.

The basic essential functional characteristics of professional activity are: person's integrative quality, system-forming core of which is personal, academic and social maturity, integrative value that allows stable motivational-value professional orientation and social readiness to multi-aspect activity, integral index of personal, academic and social readiness to professional activity on higher levels. Professional maturity of a person is revealed in actions and peculiarities of an individual's behavior. The criteria of the level of personality's maturity of future social teachers in the modern institute of higher education are: professional self-determination and authentication; social-ethics self-determination and moral self-regulation; responsible operation and self-regulation of the behavior; social

communication; existential personalisation of man.

Key words: *personal maturity, professional maturity, theoretical model of personal maturity of social educator.*

УДК 377.3.(73)

Пазюра Наталія Валентинівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З СЕРЕДНЬОЮ КВАЛІФІКАЦІЄЮ В США

Неперервне професійне вдосконалення навичок виробничого персоналу неможливе без ретельного порівняльно-педагогічного аналізу процесу розвитку людського капіталу в економічно-розвинених країнах світу. Автор ставить за мету виявити основні шляхи та прогресивні ідеї забезпечення ринку праці США фахівцями з середньою кваліфікацією. Визначена роль соціальних партнерів, задіяних в цьому процесі. Охарактеризовані національні стратегії для розвитку людських ресурсів країни та здійснення неперервної професійної підготовки економічно активного населення.

Ключові слова: *професії, що потребують середню кваліфікацію, кваліфікований виробничий персонал, ринок праці, ступінь бакалавру, асоційований ступінь, сертифікат, учнівство.*

Постановка проблеми. Нові суспільно-економічні умови, глобалізаційні тенденції та формування високотехнологічного виробництва актуалізують питання неперервного вдосконалення професійної підготовки виробничого персоналу. Вища освіта більше не є запорукою одержання хорошого робочого місця на все життя. Для вирішення цієї проблеми навчальні заклади повинні орієнтуватись на практичні потреби ринку праці, постійне пристосування навчальних планів до вимог виробництва, неперервний професійний розвиток фахівців.

У цьому контексті особливу увагу привертають професії які потребують фахівців середньої кваліфікації. Як свідчить досвід розвинутих європейських країн та США такі професії налічують майже половину своїх робочих місць в США, пропонують хорошу заробітну плату та можливість кар'єрного просування. Але ці робочі місця часто залишаються вакантними на тлі високого безробіття. Історично, працівники із середньою кваліфікацією в США - це колишні випускники середньої школи, але зміни у виробництві та ускладнення технологій потребують більшої підготовки для працівників для цих видів робіт. Для заповнення цих вакансій потрібна додаткова освіта та професійна підготовка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підходи щодо формування розвитку персоналу є багатогранним і складним поняттям, що охоплює широке коло взаємопов'язаних психологічних, педагогічних, соціальних і економічних проблем. Безумовно, розвиток персоналу – це системно організований процес безперервного професійного навчання працівників для підготовки їх до виконання нових виробничих функцій, професійно-кваліфікаційного просування, формування резерву керівників та вдосконалення соціальної структури персоналу. Розвиток людських ресурсів в умовах підприємства привертав увагу багатьох учених світу. Серед вітчизняних дослідників можна виокремити роботи науковців Н. Артеменко, І. Бондаренка, А. Гошка, Г. Дмитренка, А. Козаченко, В. Колпакова, В. Красношапки, які розглядають питання управління людськими ресурсами як на загальнодержавному рівні, так і на рівні організації. Соціально-економічні аспекти розвитку підприємств та їх соціальної політики вивчалися В. Вовком, О. Кириленко, О. Козиревою, В. Решетовим; проблема формування людського капіталу та його менеджменту в системі професійної підготовки як чинника конкурентоспроможності підприємства були об'єктом дослідження О. Грішнової, В. Кірьян, І. Кочуми, З. Магамедінової, О. Попова, Т. Синиці; питання організаційно-економічні механізми реалізації інноваційних методів професійного навчання економічно активного населення порушувались І. Заюковим; регулювання якості робочої сили – В. Кравченко, Н. Шульгою.

Вітчизняними науковцями активно здійснювалися і порівняльно-педагогічні дослідження розвитку освіти у найбільш економічно розвинених країнах – Великій Британії, Канаді, Китаї, Німеччині, країнах Скандинавії, США, Франції та ін. Загальні проблеми професійного навчання і виховання, реформування освіти дорослих, інтеграційні та глобалізаційні процеси у неперервній освіті досліджені Н. Абашкіною, Т. Десятовим, Т. Кошмановою, В. Кудіним, М. Лещенко, Л. Лук'яновою, Н. Мукан, О. Огієнко, Л. Пуховською, А. Сбруєвою та ін. Різні аспекти освітньої системи в США вивчали Ч. Беннетт (Ch. Bennett), Л. Гончарова, Л. Креміна (L. Kremin), К. Лукас (C. Lucas), З. Малькова, Л. Півнева, О. Романовський, Дж. Р'юрі (J. Rury), (проблеми виникнення й розвитку системи освіти), О. Глузман (дослідження університетської педагогічної освіти, зокрема у США, її історії, сучасного стану й тенденцій розвитку), Р. Бєланова (проблеми гуманізації та

гуманітаризації освіти в класичних університетах США), В. Жуковський (процеси розвитку теорії та практики морально-етичного виховання в американській школі), Б. Гонтарев, Л. Грознер, В. Параїл, С. Романова, Т. Тартарашвілі, В Шубін та ін. (значення гуманітарної освіти у підготовці спеціалістів інженерно-технічного профілю в університетах США).

Мета статті – виявити основні шляхи та прогресивні ідеї забезпечення ринку праці фахівцями з середньою кваліфікацією у США, визначити роль соціальних партнерів, задіяних в цьому процесі, охарактеризувати національні стратегії для розвитку людських ресурсів країни та здійснення неперервної професійної підготовки економічно активного населення.

Результати дослідження. Останніми роками в США спостерігається підвищення уваги науковців та практиків з розвитку людських ресурсів до підготовки виробничого персоналу з середнім рівнем кваліфікації, або таких, які мають середню спеціальну освіту, освітньо-кваліфікаційний рівень молодший бакалавр, сертифікати професійних програм, або ті, що набули професійні навички шляхом учнівства. Питання є надзвичайно актуальним тому, що на ринку праці відчувається нестача саме робочих середньої кваліфікації [3]. Майже у кожному штаті існує невідповідність між кількістю вакансій, що потребують працівників середньої кваліфікації, та тих, хто може їх займати, а 70% роботодавців скаржаться на відсутність необхідних навичок у претендентів [1, с. 3].

Професії, що пов'язані із науковими дослідженнями, розвитком технологій, інженерною, математичною галузями вважаються важливими важелями інновацій та економічної конкурентоспроможності країни. Очевидним є той факт, що в таких професіях у 2018 р. необхідний освітньо-кваліфікаційний рівень буде не нижче ступеня бакалавру. Водночас, ученими прогнозується, що у 2018 р. в США кількість вакансій для працівників із середньою кваліфікацією налічуватиме 46.8 млн., 30 млн. з яких потребуватиме середню спеціальну освіту. Таким чином, передбачається нестача 3 млн. працівників із необхідною освітою для заповнення цих вакансій [1, с. 3].

Необхідно звернути увагу, що, на думку американських фахівців, вирішення цієї проблеми має соціальне значення. По-перше, необхідна кількість робітників з середньою кваліфікацією дозволяє удержувати конкурентоспроможність країни та виробництво на необхідному рівні. По-друге, більшість професій, що потребують середню кваліфікацію згруповані у сфері обслуговування та охорони здоров'я, тобто забезпечують підтримку національних демографічних показників, що має національне значення. На індивідуальному рівні, такі робочі місця пропонують достатню заробітну плату та можливості для кар'єрного зростання.

Значна кількість досліджень в США та Європі присвячена вивченню взаємозв'язку між рівнем освіти та заробітною платою. Аналіз цих матеріалів переконливо свідчить, що рівень заробітної плати зростає після закінчення працівниками корпоративного навчання [1, с. 17]. Це свідчить про довготривалий ефект від освіти на особистість та компанії, які інвестують в своїх працівників. У дослідженні П. Ленгермана (P. Lengermann) наводиться підтвердження, що від довгострокової підготовки (4 тижні й більше) ефект підвищення заробітної плати спостерігається до 9 років після неї [2, с. 14]. Інтерес викликає і дослідження Американського статистичного бюро, в якому зазначається, що ті, хто працює на таких роботах є середнім класом у соціальному житті (2007 р. 45 % з ступенем асоційованого бакалавру, та 45 % випускники коледжу) [1, с. 16].

Таким чином, важливість середньої спеціальної освіти є незаперечною. Працівники середньої кваліфікації працюють у широкому колі галузей: сантехніки, електрики, медичні сестри, машиністи, поліцейські, пожежники, клерки, техніки тощо. Вони мають більше шансів одержати робочі місця із гарантованою професійною підготовкою на робочому місці, прийняти участь у формальних програмах підготовки [5]. Частіше формальна освіта та підготовка на робочому місці розглядаються як взаємодоповнюючі складові, ніж такі, що можуть замінити одна одну. Дослідження показують, що 23% випускників коледжів одержують формальну корпоративну підготовку (17% неформальну корпоративну підготовку) у порівнянні із 13 та 15% випускниками середніх шкіл [1, с. 6].

Проведене дослідження дозволяє нам виявити основні категорії навичок, що запропоновані дослідниками та експертами у галузі розвитку виробничого персоналу: високі, середні та низькі відповідно до рівня освіти працівників. Робочі місця, що потребують працівників з високими навичками, заповнюються фахівцями з освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр та вище. Працівники середньої кваліфікації мають освіту вищу, ніж повна середня, але нижчу, ніж бакалавр. Необхідні компетенції можуть набуватись шляхом підготовки на робочому місці, з одержанням формального освітньо-кваліфікаційного ступеня або сертифікату [1, с. 6].

Цікавим є погляди фахівців США на типи професійної підготовки, які виділяють професійну спеціалізовану підготовку (occupation-specific) та підготовку спеціалізовану для робочого місця (job specific). Професійна спеціалізована підготовка дозволяє переносити навички, які вони набули на одному робочому місці на інше у межах однієї професії. У порівнянні, підготовка спеціалізована для робочого місця допомагає працівнику виконувати певну роботу, але не може бути перенесена на іншу [4, с. 16].

Проведений аналіз дозволяє виявити різні підходи до класифікації професій, що використовується в США відповідно до необхідного рівня навичок. Методика Національної коаліції навичок (National Skills Coalition) заснована на професійних кластерах, що описані Бюро трудової статистики (Bureau of Labor Statistics BLS). Згідно з

цією методикою рівень кваліфікації визначається на основі рівня освіти та професійної підготовки працівників. За цим підходом, висококваліфікованими вважаються техніки або менеджери; працівники середньої кваліфікації – клерки, продавці, ремонт, виробництво та транспорт; низькокваліфікованими працівниками – сфера послуг та сільське господарство.

Департамент інформації щодо робочої сили та професійних діскрепторов (U.S. Department of Labor's database of occupational descriptions, O*NET) розподіляє професії на 5 сфер на основі освіти, досвіду та підготовки, необхідної для кваліфікованого виконання роботи.

Організація ACT для визначення рівня кваліфікації використовує відсоток професій у професійній галузі, які потребують певний рівень освіти.

У таблиці наведений порівняльний аналіз різних підходів до визначення рівня кваліфікацій професій в залежності від освіти і навичок працівників.

Таблиця 1

Методики класифікації професій за рівнями навичок в США [1, с. 7].

	Національна коаліція навичок	***О Нет***	***ACT***
Методи класифікації професій	*Професійні категорії*	*Освіта, досвід, та необхідна підготовка*	*Рівень освіти та рівні навичок (професійна категорія від 3 до 7)*
Висококваліфіковані	Техніки Менеджери	Професійна зона 4 та 5: від значної до інтенсивної підготовки	Щонайменше освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра Професійна категорія 6+
Середньо кваліфіковані	Клерки Продаж Інсталяція/ ремонт Виробництво Транспорт	Професійна зона 3: середня підготовка потрібна	Асоційований бакалавр, після середня сертифікат або підготовка на робочому місці Професійний категорія 5 або 6
Низько кваліфіковані	Сільське господарство Сфера послуг	Професійна зона 1 та 2: мало або зовсім не потрібна підготовка	Підготовка на робочому місці (коротка, середня строкова, довга) Професійна категорія 4 та 5

Здійснений аналіз дає нам підставу стверджувати, що в США освіта та підготовка здійснюється за великою кількістю програм та пропонує диверсифіковані шляхи набуття необхідних навичок. Освітні програми передбачають навчання як з набуттям сертифікатів, так і програми, що передбачають одержання освітньо-кваліфікаційного рівня на базі середніх спеціальних або професійних закладів підготовки, а також програми, що пропонуються працедавцями, інтернатура, учнівство тощо.

За результатами проведеного дослідження, ми можемо зробити висновок, що в США існує декілька шляхів для одержання необхідних навичок. Історично, федеральна та державна політика була сфокусована на збільшення кількості випускників коледжів, 2- та 4-річного циклу навчання в закладах вищої освіти, для підвищення професійного рівня робочої сили та її конкурентоспроможності. Зазначимо, що підготовка фахівців із середнім рівнем навичок є диверсифікована. Таким чином, головна увага спрямовувалась на поліпшення умов вступу до громадських коледжів, поширенню партнерства між дворічними інститутами та місцевими компаніями для забезпечення переходу від навчання до робочого місця [1, с. 14].

Схарактеризуємо основні шляхи одержання професійної освіти в США для тих, хто бажає набути середню кваліфікацію. Проаналізовані матеріали дозволяють виявити начальні заклади, що є основними постачальниками працівників середньої кваліфікації на ринок праці США. Громадські коледжі займають перше місце серед цих закладів, 80% всіх пожежників, медичних техніків, 60% медичних сестер одержали підготовку у таких коледжах [1, с. 14]. Крім того, виробничий персонал із середнім рівнем кваліфікації готується 4-річними інститутами, а також шляхом формальної підготовки на робочому місці, шляхом учнівства або професійних програм із одержанням сертифікату [4, с. 13]. Асоційовані ступені бакалавра можна одержати і у дворічних інститутах. У 2010 р. 850.000 асоційованих ступенів було одержано в США на базі 2- та 4- річних інститутів [1, с. 14].

Крім того, створені умови для одержання професійної підготовки з одержанням сертифікату.

Сертифікати. Формальна освіта, що необхідна для професій середньої кваліфікації проводиться із одержанням саб-бакалавратного сертифікату та потребує менше часу, ніж для одержання повного ступеня бакалавру. Такі програми, крім інших закладів, пропонують професійно-технічні заклади, термін навчання варіюється і може тривати менше ніж один рік навчання [1, с. 14].

За період 2009-2010 академічного року було одержано майже 1 млн. таких сертифікатів. Одна терть (365.000) була одержана у державних дво-річних інститутах, більше 250.000 - у неакредитованих закладах, 150.000 - у приватних комерційних закладах. Більшість сертифікатів було одержано для роботи у галузях охорони здоров'я, бізнесу, технологій [1, с. 15].

Важливо, що фінансова вигода від одержання сертифікатів найбільш відчутна від програм підготовки тривалістю не менше року, та у галузях, що користуються найбільшим попитом на ринку праці. 43% тих, хто одержав сертифікат заробляють більше ніж власники асоційованих ступенів, та навіть 27% - більше власників ступеня бакалавру. Вони заробляють на 20% більше, ніж випускники середньої школи [1, с. 15].

Проведений аналіз літератури з проблематики свідчить, що працівники виявляють більше бажання інвестувати у професійну підготовку з одержанням сертифікату. Дослідження Дж. Лі (J. Lee) та П. Хсін (P. Hsin) показало, що у 2004 р. працівники оплатили 35% підготовки та одержали сертифікат [2, с. 18].

Додаткова сертифікація. Для багатьох професій

із необхідним середнім рівнем кваліфікації формальне навчання або підготовка на робочому місці є достатнім. Однак, деякі з цих професій потребують додаткової сертифікації (наприклад, гігієніст ротової порожнини). Програми для цієї професії пропонують сертифікати або асоційований освітньо-кваліфікаційний рівень, а працівник повинен ще одержати ліцензію штату, в якому він планує працювати. Відповідно до проведеного аналізу, в США одна третя тих, хто мають сертифікати також мають асоційований рівень бакалавра або магістра, причому дві треті цих працівників одержали сертифікати до того, як вони продовжили навчання [1, с. 15].

Інтернатура (резидентура) передбачають професійну підготовку під керівництвом досвідченого фахівця галузі у професійному середовищі. Такі програми надають майбутнім працівникам можливість використати у реальному оточенні те, що вони вивчили у школах. Вони бувають платні та безкоштовні, зазвичай після закінчення програм навчання із одержанням ступеня. Інтернатура (резидентура) варіюються за терміном навчання та передбачені для таких професій як доктор, сімейний консультант, учитель середньої школи. Інтернатура для учителів триває 1 рік, а резидентура для докторів від 3 до 8 років [4, с. 17].

Учнівство поєднує підготовку на робочому місці з професійно спрямованими інструкціями. Учнівство – це формальні взаємовідносини між працівниками та спонсорами, які можуть бути індивідуальними працедавцями, спільними працедавцями та трудовими групами, або асоціаціями працедавців. Такі програми зазвичай пропонують 2.000 годин підготовки на робочому місці та 144 годин професійно спрямованих технічних інструкцій на рік, і більшість програм тривають від 3 до 5 років [4, с. 17].

Підготовка на робочому місці допомагає набути необхідні навички для виконання професійних обов'язків. Така підготовка не завжди проводиться після того, як працівник наймається на роботу. Більшість учителів початкових класів повинні закінчити інтернатуру для набуття необхідних компетенцій, але вони зазвичай одержують таку підготовку до моменту працевлаштування [4, с. 16].

Американські вчені дійшли висновку, що підготовка, яка фінансувалась працедавцями значно скорочує мобільність молодих працівників і змушує їх залишатись на своєму робочому місці. Дж. Веум (J. Veum) у 1997 р. показав, що самостійна оплата підготовки підвищує мобільність для працівників з одним та більше років досвіду роботи; підготовка, що фінансувалась працедавцем, значно скорочує шанси на те, що працівник залишить працедавця. Іншими словами, підготовка, яка фінансується працедавцем має «заспокійливий» ефект на працівників у його бажанні пошуків нової роботи. Дж. Веум (J. Veum) у 1996 р. дійшов висновку, що підготовка, за яку сплачував працівник підвищувала його мобільність, а підготовка, фінансована працедавцем для працівників із терміном роботи в компанії більше одного року зменшувала ймовірність, що він залишить компанію. Тобто, самостійна оплата за навчання менш економічно вигідна у зв'язку із можливістю залишити працедавця [2, с. 20].

Крім того М. Лоунстейн (M. Loewenstein), Дж. Сплецер (J. Spletzer) і Д. Парент (D. Parent) у 1999 р. провели дослідження щодо мобільності працівників США. Цікавим є їх висновок, що загальна підготовка збільшує ймовірність змінити працедавця, у той час як спеціальна підготовка має протилежний ефект. Спеціальна підготовка має малу цінність для зовнішнього працедавця. Крім того, був зроблений висновок, що формальна корпоративна підготовка підвищує внутрішню мобільність працівника та збільшує його термін роботи в компанії [2, с. 20].

Довготривала підготовка на робочому місці передбачає підготовку більше 12 місяців та поєднує навчання на робочому місці й формальні інструкції у класній кімнаті. Такі професійно спрямовані програми, які проводяться працедавцями, пропонуються пожежникам, поліцейським тощо [4, с. 17].

Середньострокова підготовка на робочому місці дозволяє працівникам розвивати компетентності від 1 до 12 місяців неформальної підготовки на робочому місці. Програми організує працедавець для агентів реклами, геологів та техніків бензину, ремонтників побутової техніки [4, с. 17].

Короткострокова підготовка передбачає 1 місяць або менше неформального навчання та набуття досвіду роботи для одержання навичок, які необхідні для виконання професійних обов'язків. Професійне спеціалізоване навчання організуються працедавцем для таксистів щодо обладнання, безпеки та інших питань цієї професії. Продавці роздрібної торгівлі, покоївки, прибиральниці також є цільовою аудиторію таких програм [4, с. 18].

Проаналізовані матеріали дозволили нам виявити, що в США розроблені нові підходи до підвищення рівня кваліфікації робітників, мета яких забезпечити більш диверсифіковані шляхи набуття необхідних компетенцій та переходу на ринок праці. Федеральний уряд, штати та інші організації докладають зусиль для забезпечення працівників можливістю одержати навички, необхідні для вакансій. До таких ініціатив належать програми:

- Програма «Навички для конкурентоспроможності» (Skills 2 compete) – ініціатива Національної коаліції навичок, яка спрямовує увагу на необхідність збільшувати кількість працівників середньої кваліфікації. Ініціатива почалась у 2007 р. з широкої інформаційної інтервенції щодо потреби у таких працівниках на національному та регіональному рівнях, 13 штатів були задіяні у цій програмі [1, с. 18].

- У 2008 р. АСТ ініціювала програму Національний Сертифікат кар'єрної готовності. Це не програма підготовки, а сертифікація навичок працівників з використанням завдань «тесту Ключові роботи» (key work test) [1, с. 18].

- Програма Навички для Американського майбутнього, оголошена Б. Обамою у 2010 р., що проводиться інститутом Аспен для розбудови національної робочої сили шляхом покращення соціального партнерства між промисловістю та

громадськими коледжами. Ініціативи сфокусовані на розбудові мережі партнерства серед працедавців, коледжів, промислових асоціацій та інших соціальних партнерів.

- 42 штати об'єднались для розвитку Спільного кістяку технічної кар'єри (Common career technical core CCTC), що пропонує спільний набір стандартів для технічної освіти та кар'єри в цієї галузі, якими студенти повинні оволодіти по закінченню програм.

За результатми аналізу, ми можемо говорити про те, що заходи соціального партнерства між працедавцями та едукаторами допомагає спрямувати у необхідному напрямі основні навички для підготовки майбутніх працівників. Наприклад, Мануфактурний інститут одержав грант у 2009 р. для роботи із коледжами з планування програми, які включають Систему сертифікації виробничих навичок Національної асоціації виробників. Головна мета – допомогти підготувати працівників до більш складних робіт у виробництві. Такі компанії як Oracle, Microsoft, Cisco пропонують програми на одержання промислових сертифікатів у намаганні підготувати працівників [1, с. 19].

Вартим нашої уваги є заходи із розвитку професійних компетенцій, неперервному професійному розвитку працівників із середньою кваліфікацією. До прогресивних ідей, які використовується в США ми відносимо:

- забезпечення можливості для едукаторів для інтеграції академічних та професійних програм, для того, щоб студенти одержували високо якісну, технічну підготовку у середній школі для підсилення їх майстерства базового академічного змісту;

- проведення порівняльного аналізу галузей промисловості з високим рівням потреби держави та кар'єрних можливостей населення регіону з метою запровадження необхідних програми навчання на базі місцевих закладах вищої освіти;

- поширення інформації у закладах освіти, серед батьків щодо державних програм підготовки для найбільш необхідних професій, учнівства, включаючи їх ціну, вимоги до вступу, економічну вигоду. Проведення днів відкритих дверей із акцентом на спеціальні типи підготовки, забезпечення інформацією через кар'єрних консультантів.

- заохочення інститутів вищої освіти до роботи з бізнес партнерами та партнерами з економічного розвитку, приділення особливої уваги питанню забезпечення сертифікатами та ступенями, які відповідають потребам студентів, максимізація потенціалу студентів для економічної вигоди від навчання.

- постійне покращення методик збору інформації щодо проблем працевлаштування та оновлення інформації щодо економічних показників країни.

- поширення доступу до набуття середніх навичок, що передбачає інші заходи, крім підвищення доступу до спеціальної середньої освіти. Додаткові зусилля спрямовуються на навчання та підготовки робочої сили із середнім рівнем кваліфікації, включаючи запровадження секторального партнерства та розроблення чітких кар'єрних шляхів для цієї категорії працівників. Головним в цьому є надання достатньої та своєчасної інформації студентам та їх батькам щодо показників зростання галузей промисловості та потреб в цих галузях в їх регіонах, а також умови вступу до закладів, що готують таких працівників [1, с. 18].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, підвищення кількості освічених та кваліфікованих працівників – це шлях до розвитку інноваційності та зберігання конкурентоспроможності країни. Проведений аналіз свідчить про зростання на ринку праці кількості вакансій на професії середньої та високої кваліфікації, що спричиняє підвищення вимог до освіти. В США розробляються нові підходи та вживають всі заходи для підготовки необхідної кількості працівників з середньою кваліфікацією, як кістяка американської робочої сили.

До перспективних напрямів подальших наукових розвідок ми відносимо дослідження особливостей неформальної підготовки виробничого персоналу на підприємствах США.

Список використаних джерел

1. The future of the U.S. Workforce. Middle skills jobs and the growing importance of postsecondary education. − Achieve, 2012. – 28 p.

2. Hanson B. Job-related training and benefits for individuals: a review of evidence and explanations / B. Hanson // OECD education working paper – 2008. – № 19. – P. 49.

3. Lee Ch. Expanding the transfer of training domain of structured on-the-job training. HRD effectiveness and transfer of learning. Symposium. No. 17. Acadamy of human resource development (AHRD) Conference proceedings. Honolulu, Hawaii, February 27 – March 3, 2002. – 23 p. Ch. Lee, J. Kim.

4. Paving the occupational path: f new system for assigning education and training. Occupational outlook quarterly, Fall 2011. – P. 13 – 19.

5. A. Wognam, B. Veldkamp, W. Ankersmit, J. Lagemaat. Characteristics explaining HRD effectiveness. HRD effectiveness and transfer of learning. Symposium. No. 17. Acadamy of human resource development (AHRD) Conference proceedings. Honolulu, Hawaii, February 27 – March 3, 2002. – 23 p.

Непрерывное профессиональное усовершенствование навыков производственного персонала невозможно без тщательного сравнительно-педагогического анализа процесса развития человеческого капитала в экономически-развитых странах. Автор статьи выявляет основные пути и прогрессивные идеи обеспечения рынка труда США специалистами средней квалификации. Определена роль социальных партнеров, принимающих участие в этом процессе. Охарактеризованы национальные стратегии для развития людских ресурсов страны и

проведения непрерывной профессиональной подготовки экономично активного населения.

Ключевые слова: *профессии средней квалификации, квалифицированный производственный персонал, рынок труда, степень бакалавра, ассоциированная степень, сертификат, ученичество.*

The U.S. workforce has undergone significant changes in the past few decades. Increasingly sophisticated technology, changes in the structure of the economy and the growing global marketplace have resulted in employers putting a higher premium than ever on educated workers. Coupled with the fact that the United States has lost its historical global competitive advantage in postsecondary educational attainment, the growing focus among policymakers on how to ensure that the United States has the educated and skilled workforce it needs to compete in the global economy is no surprise, especially as the U.S. economy struggles to recover from the recent recession.

Much has been said about the importance of increasing the labor supply for "middle skills jobs," or those jobs that require more than a high school education but less than a bachelor's degree (e.g., associate degree, postsecondary certificate, apprenticeship, etc.). Middle skills jobs now comprise about half of all U.S. jobs, generally offer solid wages and pathways to advancement, and in many cases, are going unfilled even as overall unemployment remains high. In the past few years, floods of research reports and analyses have explored the growth, demographics, characteristics and importance of middle skills jobs in the United States.

The article aims at understanding the research base and its connection to college- and career-ready reforms. If today's students are going to be able to access middle and high skills jobs, they need to graduate from high school with the core knowledge and skills that will prepare them for success in postsecondary education and training — and for success in the careers of their choice. With chronically high remediation and low completion rates at two-year and technical colleges, broadening access to postsecondary programs alone is not enough to ensure individuals' access to and success in middle skills jobs. Rather, increased access must be coupled with increased preparation.

Key words: *middle skills jobs, skilled workforce, labor market, bachelor's degree, associate degree, postsecondary certificate, apprenticeship.*

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922

Бохонкова Юлія Олександрівна,
доктор психологічних наук, професор,
Східноукраїнський національний університет імені В. Даля,
м. Сєвєродонецьк

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено теоретичне дослідження проблеми випереджальної стратегії поведінки особистості. Виокремлено складові випереджальної стратегії поведінки особистості в ситуації життєвих змін Розглянуто основні підходи до досліджуваної проблеми як соціально-психологічного феномену, уточнено розуміння індивідуальних стратегій поведінки та психологічної компетентності особистості. Представлено основні групи законів, які необхідно враховувати при формуванні випереджальної стратегії поведінки особистості.

Ключові слова: *особистість, поведінка, випереджальна стратегія поведінки особистості, опанування, гнучкість, психологічна компетентність, копінг-поведінка.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства зростає роль людини та її соціально-психологічної компетентності. Адже досягнення життєвого успіху базується насамперед на формуванні власної психологічної компетентності, на поєднанні життєвого досвіду та «роботою на випередження». Саме на рівні особистості відбувається усвідомлення того, що без ґрунтовних соціально-психологічних знань і вмінь неможливо продуктивно будувати соціальні та міжособистісні стосунки, сприймати та оцінювати інших людей, регулювати власну поведінку, здійснювати обмін думками, інформацією, впливати одне на одного. Тобто в розвитку особистості соціально-психологічні явища й механізми їх виникнення та поширення мають важливе значення. Знання та розуміння людиною своїх паттернів поведінки забезпечують можливість їхньої корекції та врахування у значущій сфері взаємовідносин. Особливо це важливо в сучасному світі, оскільки буття людини перенасичено стресогенними ситуаціями, швидкими життєвими змінами, що часто спонукають людину до ірраціональної поведінкової активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ще в донауковий період були спроби пояснити індивідуальні відмінності в поведінці людей різним співвідношенням рідин організму, наприклад крові, жовчі, чорної жовчі і слизу. Гіппократ, а згодом лікарі Давніх Греції і Риму вважали, що психологічні особливості залежать від того, у якій пропорції змішані основні рідини в організмі. На цьому ґрунтувалися гуморальні (лат. humor - сік, вода) теорії, які підтримували Гіппократ, Арістотель, а згодом І. Кант та ін. Деякі положення гуморальних теорій підтвердили сучасні ендокринні дослідження, які довели, що індивідуальні відмінності у функціонуванні ендокринної системи впливають на чутливість, емоції, динаміку реактивності тощо [5].

На початку XX ст. сформувалася соматична (конституційна) теорія, за якою індивідуальні відмінності обумовлені будовою тіла (К. Сіго, В. Вундт, Е. Кречмер, В. Шелдон та ін.). Уже тоді дослідники передбачали зв'язок між властивостями організму і психіки. Другий етап у вивченні біологічних основ індивідуально-психологічних відмінностей пов'язаний із дослідженнями російського фізіолога І. Павлова, який розробив вчення про типи вищої нервової системи, довів, що індивідуально-психологічні відмінності зумовлені особливостями функціонування нервової системи. І. Павлов однозначно пов'язав властивості нервової системи - комбінацію сили, врівноваженості й рухливості не тільки з типом темпераменту, а й зі схильністю людини до певних психічних захворювань [2].

У 1956 р. під керівництвом Б. Теплова була організована спеціальна лабораторія для вивчення типологічних особливостей вищої нервової діяльності людини, на основі якої пізніше виникло кілька самостійних наукових колективів, які вивчали різні теоретичні і прикладні аспекти природних основ індивідуально-психологічних відмінностей [4].

Згідно теорії рис Г.Олпорта, люди мають певну схильність реагувати так чи інакше в різних ситуаціях. Риса – це схильність поводитися певним чином у широкому діапазоні ситуацій. Риси особистості є генералізованими та стійкими до змін. Вони забезпечують певну сталість відповідей на стимули та ситуації, певний характер поведінки. Риси особистості забезпечують сталі, типові особливості поведінки людини. Прихильники ситуаційної теорії навпаки

віддають перевагу значущості ситуації. Останні дослідження все більше схиляються до взаємодії рис особистості з ситуаційними факторами [2].

К. Левін, дослідження якого ґрунтувалися на розумінні поведінки як функції особистості й ситуації, на підставі аналізу індивідуальних особливостей стратегій адаптації до зміни ситуації, визнав важливість соціального контексту як потужного стимулятора або засобу обмеження поведінки. Проведені В. Мішел у 60-х роках дослідження взаємозв'язків особистісних рис із певними поведінковими показниками виявили відсутність статистично значущих кореляцій і крос-ситуативну неузгодженість. Для розуміння й прогнозування специфічних особливостей реакцій, стверджує В. Мішел, необхідно розглядати поведінку не крізь призму особистісних рис, а шляхом аналізу когнітивної компетентності, стратегій опрацювання інформації, цілей, суб'єктивних очікувань та поведінкових стратегій, сформованих у процесі соціального научіння. Принцип суб'єктивної інтерпретації (Е. Аронсон, С. Гоббфол, Р. Лазарус, К. Левін, Р. Нісбетт,Ж. Піаже, Л. Росс) стверджує важливість індивідуального досвіду, когнітивних стратегій для інтерпретації значущості ситуації та необхідних зусиль і способів адаптації [1; 5; 6].

Стереотипні моделі поведінки розглядалися в зарубіжній психології з точки зору когніцій по відношенню до пізнавальних процесів (А. Адлер, Р. Гарднер, Дж. Каган, Г. Келлі, Г. Олпорт та ін.); у вітчизняній психології у контексті цілеспрямованої діяльності (А. Байметов, Б. Вяткін, Є. Ільїн, Є. Клімов, С. Максименко, В. Мерлін, П. Паригін, В. Роменець та ін.). Окреслена проблематика була предметом наукового вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників таких, як К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Б.Г. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, Л. Виготський, М. Вебер, І. Кон, Д. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моляко, К. Роджерс та ін. Праці названих учених мають велике значення для вивчення названої проблеми саме на загальнометодологічному рівні, оскільки надають змогу цілісно осмислити, як у контексті соціально-психологічних проблем життєвого шляху відбувається усвідомлення людиною власного майбутнього [1; 2; 4].

Мета статті – дослідити психологічні особливості прояву випереджальної стратегії поведінки особистості.

Результати дослідження. В повсякденному житті ми найчастіше не очікуємо якоїсь події, доки вона не відбудеться. Після події людина часто говорить: «Я так і знав». Цей феномен ще називають ефектом *хіндсайту* або феноменом «Я знав про це раніше». Ефект *хіндсайту* (Hindsight bias) – це тенденція перебільшувати здатність передбачати,як все відбудеться, після того як результат події стане відомим. Його ще називають оцінкою заднім числом.

Думки людини поділяються на контрольовані (свідомі) та автоматичні (пасивні та несвідомі). Несвідоме мислення працює автоматично, інтуїтивно. Емоційні реакції людини відбуваються майже миттєво. Інтуїтивні реакції людини іноді не піддаються логічному осмисленню, проте можуть бути адаптивними. Іноді людина може досить точно пояснити причини якоїсь події, а інколи пояснення власної поведінки зовсім помилкові. Трапляється, що найбільш впливові фактори ми сприймаємо як значущі та навпаки, незначні фактори – як дуже важливі. Також часто люди помиляються у прогнозуванні власної поведінки. У прогнозуванні власної майбутньої поведінки найкраще людині допомагає власний досвід у схожих ситуаціях. На прогнозування майбутньої поведінки також впливає прогнозування майбутніх почуттів, хоча в спокійному стані людина не може вірно оцінити свої майбутні емоції у стані збудження [2].

Базова поведінка людини – це звичайна поведінка у звичній обстановці, яка не викликає у людини стрес. Під зовнішнім проявом поведінки розуміють дії, мову, фізіологічні реакції. Під внутрішньою поведінкою розуміють звички сприйняття, емоційні та вольові звички. Про наявність внутрішньої поведінки судять спостерігаючи за зовнішніми змінами у поведінці людини. Поведінка також класифікується на свідому та несвідому. Несвідома поведінка спонукається внутрішніми чинниками без аналізу ситуації в цілому. Поведінка також може бути як мимовільною, так і вимушеною, нормальною та девіантною.

В інтерпретаціях будь-якої ситуації людина керується власними упередженнями та часто переоцінює правильність власних переконань. В основі хибної поведінки людини лежать помилкові судження. Власні переконання можуть генерувати власні докази, допомагати у знаходженні кореляцій навіть там, де їх немає. Звідси й виникають такі феномени як ілюзія контролю, ілюзорна кореляція та помилка обґрунтування оцінки. Дослідники атрибуції виявили, що часто люди не враховують (або перебільшують) вплив на поведінку фактору ситуації, фактор внутрішнього стану людини, а також установки людини і т. ін.. На прогнозування власної поведінки суттєвий вплив має локус контролю. Ті, хто вважає, що вони самі вирішують власну долю мають інтернальний локус контролю, інші – екстернальний (події в житті у них зумовлені зовнішніми чинниками) [5].

З точки зору соціальної суті людини цілеспрямованість в поведінці виступає як найважливіша закономірність, властива людям. Цілепокладання як закономірність поведінки об'єктивно притаманне людині і займає основне місце у формуванні його конкретних вчинків і дій.

До свідомих мотивів поведінки відносять інтереси, переконання, бажання, які здатні керувати поведінкою людини навіть всупереч інстинкту самозбереження. На сприйняття людини впливають стереотипи, установки та упередження. Установка, як несвідома готовність людини певним чином сприймати й оцінювати людей та ситуацію має три виміри: а) когнітивний – переконання людини; б) афективний вимір – позитивні та негативні емоції, відношення до певних людей чи інформації; в) поведінковий вимір – готовність певним чином

реагувати відповідно до переконань та переживань людини.

Основний набір поведінкових стереотипів формується в процесі соціалізації особистості під впливом макро- і мікросередовища, колективного та індивідуального досвіду, звичаїв і традицій. Причому вирішальна роль тут належить зовнішніх джерел соціального знання, а не пізнавальної активності нашого "Я". Соціальні стереотипи відіграють величезну роль в повсякденному спілкуванні завдяки цілому ряді своїх особливостей. Вони ніби зумовлюють сприйняття конкретної життєвої ситуації, оскільки ми осягаємо навколишню нас соціальну дійсність не прямо, а опосередковано, Через призму, сформованих в нашій свідомості або засвоєних ззовні, соціальних стереотипів.

Соціальний стереотип "економить мислення" за рахунок знеособлення і формалізації спілкування. Ідентифікація з уже відомим зразком зумовлює стандартну реакцію, дозволяє використовувати вже знайому модель рольової поведінки, діяти як би автоматично. Саме з цієї причини офіційне спілкування з незнайомими і малознайомими людьми відбувається більше по стереотипу. Стереотипи дуже стійкі і часто передаються у спадок, від покоління до покоління, навіть якщо далекі від реальності.. І, нарешті, чим далі ми від соціального об'єкта, тим більше потрапляємо під вплив колективного досвіду і, отже, тим різкіше і грубіше соціальний стереотип.

Розвиток конкурентоспроможної особистості - це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психологічним потенціалом, здатної організовувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв’язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях. Психологічним фундаментом розвитку особистості майбутнього або професіонала в будь-якій галузі людської діяльності є такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість.

Поняття «компетентність» охоплює знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості.

Для розвитку поведінкової гнучкості необхідне усвідомлення ролі й значення поведінкової сфери особистості в оптимізації діяльності, спілкування, свого психічного і фізичного здоров’я. Найефективнішими засобами розвитку поведінкової гнучкості є: а) навчання методам і прийомам саморегуляції; б) організація соціально-рольових тренінгів, які спрямовані на формування в учнів гнучкої рольової поведінки.

Відмінною рисою закордонних досліджень гнучкості є використання двох термінів для її визначення: *flexibility* - власне гнучкість і*variability* - «варіабельність», багатобічність. У частині праць гнучкість визначають як здатність відмовитися від наявного способу дії на користь іншого, більш ощадливого (К. Шайє), і як швидкий, легкий перехід від одного класу предметів і явищ до іншого (С. Рубеновиць, Дж. Гілфорд). До поняття гнучкість вводять також швидкість переходу від свідомості до роботи підсвідомості (В. Кеттелл). Під гнучкістю розуміють здатність особистості адаптуватися до змін, що можуть відбутися зненацька (Л. Хаскелл). Таким чином, дослідники здебільшого вважають гнучкість феноменом, що залежить від особливостей ситуації, відмовляючись вивчати його психологічні механізми [1; 5].

Гнучкість - це здатність особистості адаптуватися до змін, які можуть відбутися зненацька. Розуміючи під гнучкістю особистісну властивість, Л. Хаскелл виокремлює також можливість зміни об’єкта, використовуючи його в новій ролі. Поняття гнучкості у вітчизняній психологічній літературі розглядають також у двох аспектах: як особистісну характеристику *(інтелектуальна гнучкість)* і як особливість розумової діяльності *(гнучкість мислення)*. Найповнішим є визначення, яке ввела у вітчизняну психологію Н. Менчинська: гнучкість мислення виявляється у доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже наявних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, подоланні інерції попередньої дії, у формуванні зворотних зв’язків, у свободі перебудови в створюваних відповідно образів, і висунутих гіпотез відповідно до умов завдання [3; 6].

Загальні уявлення про природу психічного фіксують здатність передбачати та враховувати фактор майбутнього в поведінці. Цю здатність вчені називають по-різному: «антиципація» (В. Вундт, Б. Ломов), «випереджальне відображення» (П. Анохін), «цілеспрямованість» (В. Вілюнас), здатність моделювати майбутнє (Н. Берштейн). Коли людина здійснює якусь дію, вона повинна передбачати (*випереджати* результат), чим ця дія закінчиться. У фізіологічному плані уявлення про випереджальне збудження І. Павлов описав як «стан «випереджальної діяльності», тобто прагнення високоорганізованих організмів розвитку ними майбутніх актів до пристосування. Випереджальне збудження засновано на пам'яті про минулий досвід подібної поведінки в схожих умовах. Усвідомлення особистістю власного буття, передбачення та прогнозування майбутнього створює у суб’єкта стан готовності діяти певним чином, адекватним цьому усвідомленню – саме це лежить в основі *випереджальної* стратегії поведінки особистості. Адаптивна випереджальна поведінка повинна базуватися на врахуванні та передбаченні певної ситуації, власних дій та їхніх наслідків [2; 4].

Опанувальна поведінка або копінг-поведінка (coping behavior) – на сьогодні є одним з центральних понять у психології стресу та адаптації. Вона дозволяє суб’єкту забезпечувати підтримку здоров’я та благополуччя. Більшість досліджень опанувальної поведінки спрямовані на вивчення того, як люди справляються з минулими чи теперішніми ситуаціями. Випереджальне проактивне опанування (proactive coping) розглядається як комплекс процесів, коли люди

передбачають потенційні стресори та діють заздалегідь з ціллю попередження їхнього впливу. Воно розглядається як сукупність процесів саморегуляції та опанування. Опанування орієнтовано на майбутнє, має профілактичний характер та сприяє покращенню благополуччя людини.

В основі поведінки лежать специфічні системні процеси. Поведінка цілеспрямована, вона скеровується випереджальним відображенням дійсності. Основні групи законів, які необхідно враховувати при формуванні випереджальної стратегії поведінки - це загальні закони поведінки, закони інерційності людських систем, закони зв'язку із зовнішнім середовищем, соціально-біологічні та біопсихологічні закони. Розглянемо деякі з них [5].

Закон єдності біологічного і соціального в людині стверджує, що людина є істотою біосоціальною, хоча сутність її глибоко соціальна. Людина в процесі практичної діяльності освоює досвід попередніх поколінь і формує таким чином свою соціальну програму поведінки, волю, ідеали, світогляд, інші особистісні якості, і тільки в результаті цього він виступає як творча, що володіє свідомістю і волею, особистість. Отже, поведінка людини визначається не тільки поточними обставинами, а й усім досвідом його попереднього життя.

Закон єдності свідомого і несвідомого у поведінці людини стверджує, що дії людини визначаються не тільки його мисленням, його знанням і розумінням ситуації, а й несвідомими елементами психіки, які не підкоряються вольовій регуляції.

Закон зростання ентропії визначає, що ізольовані системи прагнуть мимовільно перейти з менш вірогідного стану в більш ймовірне або з більш упорядкованого в менш (при відсутності сил, що перешкоджають цьому). Тобто, кожна людина повинна бути оточена увагою і зазнавати інтенсивного впливу ззовні, відсутність цього сприяє зниженню активності особистості.

Закон кумулятивного впливу зовнішніх впливів визначає, що справжньою причиною всіх поведінкових актів зазвичай є не яка-небудь одна подія, а цілий ряд подій. Соціальні та психічні явища відрізняються багатомірністю і багаторівневістю.

Закон зростаючої варіантності поведінки визначає, що з прогресом суспільства психіка й поведінка кожної людини все більше звільняється від впливу зовнішніх умов і стає більш індивідуальною.

Закон установки свідчить, що діяльність людини, її вчинки, цілі, завдання, вибрані способи їх досягнення визначаються його установками (ціннісними орієнтирами). Через це поведінка людини не ситуативна, а представляє тенденцію.

Закон домінанти полягає в тому, що під впливом внутрішніх гормонів організму і рефлекторним впливом ззовні в нервовій системі утворюються вогнища підвищеної збудливості, одночасно гальмують інші області, що проявляється в схильності людини до певного сприйняття дійсності, способу мислення, способів дії і форм поведінки. Зі слідів минулого в поведінці людини виростають домінанти і збудження, щоб визначити майбутнє, причому в чітко заданому напрямі.

Закон адаптації полягає в тому, що всі реакції, вчинки і дії людини спрямовані на запобігання, усунення зовнішніх шкідливих впливів та досягнення сприятливих умов з метою забезпечення своєї життєдіяльності.

До соціально-психологічних відносяться закони, що визначають поведінку людини в колективі, особливості впливу соціального оточення на поведінку. Закон *визначальної* ролі *традицій* і *звичаїв* полягає в частковому або повному збереженні суспільних відносин при переході суспільства з одного стану в інший, які детермінують вплив минулого на сьогодення і майбутнє. Традиції, звичаї, звички є другою натурою людей, їх не можна скасувати наказом, що гальмують розвиток традиції, необхідно повільно і акуратно замінювати новими. Закон *впливу соціальних норм* обґрунтовує їх як найважливіший фактор, що визначає поведінку людини [5].

Закон рефлекторного (відбивної) характеру діяльності визначає, що в основі діяльних актів людини лежать безумовні (природжені) і умовні (набуті) рефлекси - закономірні реакції організму на вплив зовнішнього або внутрішнього середовища.

Закон випереджального відображення дійсності полягає в тому, що дії людини не вільні від слідів минулого досвіду і не відбуваються поза зв'язку з перспективою, закладеної в тієї чи іншої задачі його діяльності.

Таким чином, уточнення наявних у галузі соціальної психології уявлень щодо індивідуальних стратегій поведінки особистості, вивчення специфіки випереджальної стратегії поведінки відкривають можливість для оптимізації наступного життєвого руху особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз наукової літератури показав, що становлення життєвого світу особистості відбувається у процесі прогресивного, незворотного розвитку. Людина залежить від власного минулого, що безпосередньо впливає на сьогодення; вона залежить і від ставлення до майбутнього, від сподівань, бажань, мрій, очікувань. На поведінку людини впливає як особистий контроль (сила особистості), так і соціальний контроль (сила ситуації). Наш сьогоднішній вибір зумовлює з якими ситуаціями ми стикнемося завтра. Ситуація по-різному впливає на людей. Людина сама вирішує, в якій ситуації вона опиниться в майбутньому, адже кожну мить людина робить вибір, який прогнозує майбутні ситуації. Часто людина сама створює ти чи інші ситуації, сама обирає своє оточення, роботу, місця відпочинку та ін.. Отже, причинно-наслідковий зв’язок дозволяє розглядати людей як реагуючих на ситуацію, так і формуючих її.

Список використаних джерел

1. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : Московский психолого-социальний институт ; Воронеж : Модек, 2002. – 352 с.

2. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
3. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості у гендерному контексті / Т. М. Титаренко // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2004. – Т. 5, ч. 6. – С. 276-281.
4. Физиологические механизмы психических процессов : обзорный курс / сост. : Ф. С. Абдрашитов, Э. Н. Хисамов и др. – Уфа : БГПУ, 2002. – 64 с.
5. Циба В. Т. Системна соціальна психологія : навчальний посібник / В. Т. Циба. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 327 с.
6. Ялтонский В. М. Современные теоретические подходы к исследованию совладающего поведения [Электронный ресурс] / В. М. Ялтонский // Медицинская психология в России. – 2010. – № 1. – Режим доступа: http:// medpsy.ru.

В статье представлено теоретическое исследование проблемы изучения опережающей стратегии поведения личности. Выделены составляющие опережающей стратегии поведения личности в ситуации жизненных перемен. Рассмотрены основные подходы к исследуемой проблеме как социально- психологического феномена, уточнено понимание индивидуальных стратегий поведения и психологической компетентности личности. Представлены основные группы законов, которые необходимо учитывать при формировании опережающей стратегии поведения личности.
Ключевые слова: *личность, поведение, опережающая стратегия поведения личности, совладание, гибкость, психологическая компетентность.*

The paper presents a theoretical study on anticipatory strategies of a person's behavior. The components of anticipatory behavior strategies in individual life situation changes have been determined. The main approaches to study the problem as a socio-psychological phenomenon refined understanding of individual behavior strategies and psychological competence of the individual have been outlined. The main groups of laws that must be considered when shaping the strategy of anticipatory behavior of the individual have been suggested.
Key words*: personality, behavior, behavioral strategy of advancing personality, mastery, flexibility, psychological competence, coping behavior.*

УДК 159.922

Варга Вікторія Степанівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ПРОЦЕДУРА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті представлено опис етапів емпіричного дослідження стилів виховання різних етносів як основного етнопсихологічного чинника адаптації дитини до шкільного середовища, подається загальна процедура організації дослідження, обґрунтовується комплекс застосовуваних методів і прийомів. Стаття спрямована на дослідження адаптації молодших школярів до шкільного середовища в контексті етнопсихологічних особливостей та на визначення основних етнопсихологічних чинників, здатних істотно впливати на становлення особистості дитини. Насамперед, аналізувати емоційні психічні стани, невротизованість, тривожність, агресивність, комунікативні проблеми і відповідність поведінкових проявів у шкільному середовищі та ставлення до нього.
Ключові слова: *адаптація, етнопсихологічна адаптація,чинники адаптації, процеси адаптації, шкільне середовище, психічні процеси, стилі виховання, гендерні особливості виховання, етнічні особливості виховання, психодіагностика.*

Постановка проблеми. У наш час у психологічній науці існує проблема цілісного дослідження етнопсихологічних аспектів адаптації школярів. Перш за все вона пов'язана із кількісною обмеженістю психологічних методів щодо пристосованості особистості до навколишнього середовища. До того ж, переважна більшість психотехнік не вирішує завдання комплексного дослідження адаптації особистості. Як відомо, остання постає універсальною здатністю особистості гармонізувати свої взаємини зі світом, тобто постійно відновлювати і збагачувати відносини: а) зовнішньо – між власним ментальним досвідом й оточенням; б) внутрішньо – між цілями і результатами, ставленнями і психічними образами, переживаннями і Я-концепцією. Саме ці два аспекти взаємодії особистості із довкіллям дають змогу в повному обсязі дослідити психологічні особливості адаптації.

Метою статті є емпіричне дослідження та обґрунтування діагностичного інструментарію для

дослідження етнопсихологічних чинників адаптації дитини до шкільного середовища.

Результати дослідження. Основні психологічні чинники адаптації до шкільного середовища можна поділити за критерієм локалізації на зовнішні, що ним задаються і внутрішні. До перших відносяться: норми і правила поведінки; система комунікативних зв'язків у шкільному середовищі. До внутрішніх чинників відносяться: індивідуальні характеристики (біогенні складові); емоційно-вольова структура (особливості афективних проявів і рівень самоконтролю); особливості мотиваційної сфери; самооцінка і самоставлення; ціннісні орієнтації. При наявності значної кількості досліджень чинників і проявів шкільної адаптації ми не знайшли жодного, в якому б доводився зв'язок між конкретними чинниками і проявами. Відзначимо, що такі чинники адаптації до школи, як вимоги до виконання провідної діяльності, особливості когнітивної сфери, у зв'язку з вище вказаними причинами нами не розглядалися.

З аналізу оброблених досліджень випливає, що більшість вищевказаних внутрішніх чинників адаптації до шкільного середовища дитини першого класу (саме, соціогенних) залежать від більш глибокого чинника – особливостей батьківського впливу, який виявляється у стилі сімейного виховання. Тому, в структурі психологічних чинників, чинник особливостей сімейного виховання є провідним у визначенні характеру процесу адаптації першокласника до школи.

Стилі сімейного виховання дитини в етнічному середовищі являють собою етнопсихологічний чинник її адаптації до шкільного середовища, оскільки саме такими стилями опосередковується її етнічна приналежність. Це означає, що у випадку ускладнень адаптації домінуючі дисфункції у стилях сімейного виховання маргіналізуються специфічно, відповідно до етнічної приналежності сім'ї.

Визначити гендерні особливості сімейного виховного впливу в різних етнічних родинах із дітьми, в яких утруднено адаптацію до шкільного середовища. Дослідницька робота із дітьми та їхніми батьками тривала протягом трьох років. На *першому етапі* було проведено пілотне дослідження, здійснено підбір методик, адекватних поставленим завданням, і їхня апробація на вибірках дітей і батьків українського та угорського етносів. На *другому етапі* вивчався рівень адаптованості дітей-першокласників з різних етносів до шкільного середовища. В основі дослідницької бази були два загальноосвітні навчальні заклади Закарпатської області: Великодобронська ЗОШ І-ІІІ ст. Берегівського р-ну та Анталовська ЗОШ І-ІІІ ст. Ужгородського р-ну. Досліджувалися діти, які навчаються у 1-му класі, та їхні батьки. У дослідженні взяли участь 169 сімей: із них – 86 угорських, 83 – українських. Усього до обстеження було залучено 338 батьків та 169 дітей. Загалом у дослідженні взяли участь 507 осіб. Враховуючи початок навчального року і труднощі, що виникають у перший місяць навчання, дослідження проводилося в жовтні, листопаді та грудні.

Насамперед аналізувалися емоційні психічні стани, невротизованість, тривожність, агресивність, комунікативні проблеми і відповідність поведінкових проявів у шкільному середовищі, ставлення до нього тощо. Вивчення відбувалося за допомогою психодіагностичних методів, бесід із батьками («Анкета для батьків першокласників»), класними керівниками і шкільними психологами. Результатом даного етапу було виділення із групи першокласників угорського й українського етносів, так званих, проблемних дітей. Серед угорців виявилося проблемних дівчат – 7, хлопців – 13. В українській вибірці проблемних дівчат виявилося 11, а хлопців – 7.

Для уникнення впливу чинника готовності до навчання у школі, при її оцінці ми обирали дітей тільки з високим та середньо-високим рівнем інтелектуальної готовності (наявність основних уявлень про природні і соціальні явища, розвинені форми наочно-образного, наочно-схематичного мислення, творчої уяви, високий рівень доступних узагальнень; фонематичний розвиток та увага); вольова готовність (сформованість певного рівня довільної регуляції поведінки) [2; 3; 5].

Досліджуючи дітей, ми використовували наступні проективні методики: «Казка» – Л. Дюсс; тест «Тривожність» – Р.Теммла, М.Доркі, В.Амена; «Паровозик» - С.В.Велієва; «Будинок. Дерево. Людина» - Дж.Буком; «Малюнок сім'ї» - А.Л.Венгер.

Враховуючи особливості змісту та частоту прояву у молодшому шкільному віці, нами було виділено окрему групу негативних психічних станів. До неї було віднесено: стани тривоги, страху, невпевненості. За своїм змістом та походженням вони мають чіткі критерії диференціації та істотні ознаки.

Показник тривоги (методика «Казка») [1] в дітей з обох етносів загалом разючої різниці не виявляє, але у проблемних угорських дітей показники негативних психічних станів значно вищі, ніж у проблемних українських дітей (3,32 проти 2,25). Тривожність є суттєво вищою у проблемних дівчат-угорок порівняно із українками (3,71 проти 2,18). Подібну ситуацію із тривожністю спостерігаємо і в результатах за методикою «Дім. Дерево. Людина» (4,29 проти 3,25). Також, значно більш вираженою є тривожність угорських проблемних хлопців (5,09 проти 3,75). Схожу ситуацію маємо із почуттям незахищеності, яке значно більше виявляється в угорських проблемних дітях, як дівчаток (4,71 проти 2,91), так і хлопців (4,27 проти 3,25). З іншого боку, труднощі у спілкуванні в значно більшій мірі притаманні проблемним першокласникам із українських родин (див. табл. 1). У випадку незахищеності, тривожності і труднощів у спілкуванні щодо проблемних дітей у цілому маємо статистично значущу різницю (рівень значущості $б < 0,05$). Відзначимо, що для окремих сукупностей проблемних хлопців і проблемних дівчат з різних етносів ми не маємо можливості застосовувати методи статистичного узагальнення у зв'язку із малим обсягом відповідних вибірок. На *третьому етапі* було проведено дослідження батьків українського та угорського походження. Визначено специфіку і характерні ознаки їхніх стилів виховання. Також було з'ясовано особливості у вихованні дівчаток і хлопців в українських і угорських родинах. Для дослідження групи батьків та вияву переважаючих стилів виховання

та їхнього впливу на процес адаптації дитини до шкільного середовища ми використали методики «Шкала сімейного оточення» Р.Г.Муси та «Аналіз родинних взаємовідносин» Е.Г.Ейдеміллера, В.В.Юстіцкіса [4 , с. 63 – 90].

Таблиця 1

Усереднені показники симптомокомплексів емоційної сфери у «проблемних» дітей (за методикою «Дім. Дерево. Людина»)

		Незахищеність	Тривожність	Труднощі у спілкуванні
Угорці	дівчата	4,71	4,29	2,00
	хлопці	4,27	5,09	2,73
	разом	4,47	4,74	2,58
Українці	дівчата	2,91	3,25	3,45
	хлопці	3,25	3,75	3,75
	разом	2,93	3,47	3,64

За одержаними результатами (за методикою ШСО) можна стверджувати наступне: виявлено суттєві розбіжності в змінах показника рівня контролю в угорських і українських сім'ях. Так, якщо для українських проблемних хлопців даний показник зменшується на 0,75 (тобто контроль знижується), то в сім'ях угорських проблемних хлопців даний показник суттєво збільшується (на 1,4). Схожу ситуацію спостерігаємо й у випадку згуртованості угорських сімей із проблемними і непроблемними хлопцями. В українців цей показник знижується (на 0,5), а в угорців – стає вищим (на 1,3). Показник моральності піддається суттєвим аналогічним змінам як серед проблемних хлопців, так і серед дівчат. В угорських родинах для проблемних дітей він є досить високим у порівнянні із непроблемними дітьми (різниця у дівчат –1,0; у хлопців –0,3), тоді як в українських сім'ях із проблемними дітьми спостерігаємо зворотню ситуацію – моральність падає (на 0,78 і 1,05 відповідно). Різниця у змінах показника інтелектуально-культурного розвитку притаманна родинам із проблемними дівчатами. Так, в українських сім'ях він знижується (на 0,74), а в угорських – підвищується (на 0,68). Окремо звертає на себе увагу показник експресивних проявів. Він протилежно змінюється в родинах з різних етносів як у випадку проблемних дівчат, так і у випадку проблемних хлопців. Однак, зміни ці протилежні. Тобто: в угорських проблемних хлопців і українських проблемних дівчат він зростає (на 0,84 і 0,42 відповідно), а в українських проблемних хлопців і угорських проблемних дівчат – навпаки спадає (на 0,9 і 0,6 відповідно).

Отже, можна бачити, що відхилення у родинних взаєминах в угорських і українських проблемних хлопців і дівчат є відносними. Відбувається певна «маргіналізація» сімейних впливів, причому даний процес має явно виражену етнічну специфіку (див. Рис. 1, 2). Показники організації і незалежності для проблемних дітей суттєво відмінні від "нормального" випадку, однак характер змін і в угорських, і в українських сім'ях аналогічний.

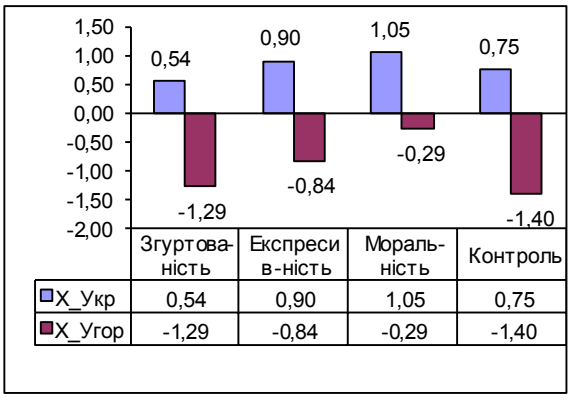
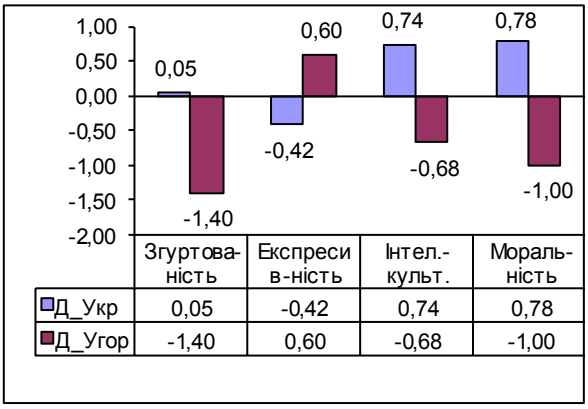


Рис. 1. Відхилення у показниках сімейних взаємин у проблемних хлопців різних етносів



	Згуртованість	Експресивність	Інтел.-культ.	Моральність
Д_Укр	0,05	-0,42	0,74	0,78
Д_Угор	-1,40	0,60	-0,68	-1,00

Рис. 2. Відхилення у показниках сімейних взаємин у проблемних дівчат різних етносів

Статистичні методи обробки даних включали методи факторного аналізу та статистичної перевірки значущості емпіричних даних (обробка даних методами багатомірної статистики проводилася в статистичному пакеті SPSS). Факторний аналіз здійснювався за методом головних компонентів з обертанням Varimax Normalized; оптимальна кількість факторів, що виділилися, та їхня статистична значущість перевірялися за критерієм "кам'янистого осипу" Р.Кеттелла. Отримані факторні структури дали можливість увиразнити особливості стилів виховання, притаманних етносам українців та угорців.

Інтерпретація результатів факторного аналізу проводилася на основі групування показників, які мають найбільші вклади в сумарну дисперсію, та відшукання спільної гіпотези, що пояснює статистичну близькість або розбіжність показників, які об'єдналися у факторі. Висновки факторної процедури за результатами дали підстави для порівняльного аналізу стилів виховання українців та угорців.

Було побудовано п'ятифакторну структуру, в якій п'ять головних компонентів є статистично стійкими. Максимальні коефіцієнти факторних навантажень зберігають свою факторну структуру, хоча не зовсім однакові за значеннями. Запропонована структура диференціює суттєві когнітивні аспекти характеристик психологічних стилів виховання українських і угорських батьків. Сумарна дисперсія за результатами факторного аналізу дорівнює: у вибірці з українських родин – 53,9%, з угорських – 60,4%.

Перший фактор визначає два протилежних стилі виховання в українських сім'ях. Природності, гармонійності, організованості й упорядкованості взаємин із дитиною протиставляється недостатність уваги, вимог і захисту з боку батьків. *Другий фактор* характеризує стиль, в якому батьки «не відчувають права» вимагати чи карати дитину, потурають її потребам. *Третій фактор* представляє традиціоналістський підхід у вихованні таких якостей, які притаманні «справжній дівчинці». Зокрема це слухняність, залежність, несамостійність. Дівчинці зазвичай приділяється надмірно уваги, де суворі заборони поєднуються із мінімумом покарань. *Четвертий фактор* можна характеризувати як порушення у вихованні, які пов'язані з невмінням батьків проявляти власні почуття до дитини, надмірністю чи недостатністю вимог-заборон, страхом втрати дитини, залучення дитини до подружніх конфліктів тощо. *П'ятий фактор* ми характеризуємо як конструктивний. Він пов'язаний із орієнтацією батьків у вихованні дитини на моральні й етичні цінності, досягнення, інтелектуально-культурний розвиток.

У стилях виховання угорських родин було виділено наступні фактори. Домінантою у виховному впливі в угорських сім'ях є нестійкість, яка відображена у *першому факторі*. Тут поєднуються надмірність вимог-заборон, недостатність вимог-обов'язків, потурання потребам дитини. В основі – різка зміна прийомів виховання від надмірної суворості до ліберальності. *Другий фактор* характеризує нерозвиненість батьківських почуттів, обов'язків. Тут відбувається поєднання ігнорування потреб дитини, проекції на неї власних небажаних якостей, страхи втратити дитину. *Третій фактор* ми визначили як конструктивність, що ґрунтується на турботі і повазі до усіх членів родини. Основний прийом виховання дитини – заохочування, а не покарання. Характеризується даний стиль згуртованістю, орієнтацією на досягнення, незалежність, мінімальність санкцій, заохоченням у прояві почуттів. *Четвертий фактор* можна назвати інфантильність як стиль виховання. Він виявляється у баченні в дитині максимально несамостійної людини і пов'язується із розширенням батьківських почуттів, нехтуванні моральними аспектами чи, навіть, надання переваги аморальним діям. Зазвичай, у таких сім'ях один з батьків ігнорує дорослішання дитини, заохочує інфантилізм, як запоруку власної затребуваності. Для нього дитина «ще зовсім маленька» та потребує значної участі, уваги в усіх справах. *П'ятий фактор* визначено як суворість у взаєминах із дитиною. У цьому випадку батьки орієнтуються на перевищені вимоги до дитини і, відповідно, перебільшені покарання. Досить часто можливості дитини не відповідають заданим батьками вимогам, тому підвищують ризик психологічної травматизації.

Аналізуючи та порівнюючи результати дослідження українських та угорських батьків, слід відзначити, що для обох етносів є характерним

«конструктивність» у вихованні. Напевне, конструктивний стиль виховання можна визначити як найбільш сприятливий для розвитку дитини. Проте він має свої особливості прояву в двох групах. Так, для українців більшого значення набувають морально-етичні аспекти сімейної взаємодії, у той час як для угорців – згуртованість, за якою криється взаємна турбота та відчуття приналежності до родини. Українці зорієнтовані на інтелектуально-культурний розвиток сім'ї, угорці його нівелюють, не визнаючи за цінність, важливу для родини. Серед пріоритетів українських батьків є активний відпочинок усією сім'єю, для угорців важливіша емоційно-чуттєва атмосфера в родині.

Висновки. В результаті проведеного аналізу емпіричного дослідження виявлено, що наявність значної кількості негативних психічних станів у молодших школярів є першопричиною ускладнень у процесі адаптації особистості першокласника. Ці зміни мають етнопсихологічну специфіку. А саме, українським школярам більш властиві: порушення процесу спілкування, деструктивні зміни у взаємовідносинах з іншими (опозиційність, негативізм, нонконформізм або абсолютний конформізм). Тоді як діти з угорських сімей є більш тривожними і відчувають більшу незахищеність, що виявляється у страху школи, зниженні статусного положення в межах дитячого колективу, ізольованості тощо. Дані особливості обумовлені різними типами деструктивних сімейних впливів, які знайшли відображення у відповідних стилях виховання.

Список використаних джерел

1. Велиева С. В. Диагностика психических состояний дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / С. В. Велиева. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.

2. Венгер А. Л. Психологическая готовность ребенка к школе / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 39 – 41.

3. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.

4. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская – СПб. : Речь, 2007. – 352 с.

5. Эльконин Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника / Д. Б. Эльконин / под ред. : А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1965. – 248 с.

В статье представлено описание этапов эмпирического исследования стилей воспитания различных этносов как основного этнопсихологического фактора адаптации ребенка к школьной среды, подается общая процедура организации исследования, обосновывается комплекс применяемых методов и приемов. Статья направлена на исследование адаптации младших школьников к школьной среды в контексте этнопсихологических особенностей и на определение основных этнопсихологических факторов, способных существенно влиять на становление личности ребенка. Прежде всего, анализировать эмоциональные психические состояния, невротизованость, тревожность, агрессивность, коммуникативные проблемы и соответствие поведенческих проявлений в школьной среде и отношение к нему.

Ключевые слова: *адаптация, этнопсихологическая адаптация, факторы адаптации, процессы адаптации, школьная среда, психические процессы, стили воспитания, гендерные особенности воспитания, этнические особенности воспитания, психодиагностика.*

The article describes the stages of empirical study of parenting styles of different ethnic groups as the main factor of ethno-psychological adaptation of the child to the school environment, the general procedure of the research is justified by the complex of the methods and techniques. The article aims to study adaptation of younger pupils into the school environment in the context of ethno-psychological characteristics and the definition of the main ethno-psychological factors that can significantly influence the formation of the child. First of all, to analyze emotional mental states neurosality, anxiety, aggression, communication problems and behavioral manifestations in compliance with the school environment and attitude.

Key words*: adaptation, ethno-psychological adaptation, factors of adaptation, adaptation processes, school environment, mental processes, parenting style, gender characteristics of education, ethnic characteristics of educationf, psychological diagnostics.*

УДК 159.922.6

Гошовська Дарія Тарасівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки,
м. Луцьк

ФЕМІНІННА САМОАКЦЕПТАЦІЯ: ОСНОВНІ БАЗОВІ ПОСТУЛАТИ

У статті висвітлено особлисвості змістово-функціонального наповнення феномену самоакцептації як невід'ємного компонента самосвідомості особистості. Розкрито специфіку фемінінної самоакцептації як різнобічного самприйняття на рівні зовнішності, ставлення до виконання справ, соціальної поведінки та інших важливих векторах самореалізації.Окреслено ключові принципи і постулати фемінінної самоакцептації, презентовано результати емпіричного вивчення проблеми.

Для різнобічного вивчення самосвідомості, зокрема самоакцептації дівчаток підліткового віку, застосовувався широкий власне констатувальний експеримент з вивіреною обробкою та інтерпретацією емпіричних даних за допомогою методів математичної статистики і подальшого якісного аналізу. Достовірність і надійність результатів забезпечувались взаємною перевіркою даних, отриманих за допомогою різних методів на одному об'єкті дослідження (тест-ретестовість). Причому констатація особливостей самоприйняття дівчаток-підлітків супроводжувалась аналізом і потрібною обгрунтованістю, що лише підсилювало розкриття значущості виявлених відмінностей та їхнє семантичне насичення.

Концептуальний аналіз проблеми дав підстави зробити низку висновків. Становлення і функціонування самоакцептації в дівчаток-підлітків відбувається складно й неоднозначно, що зумовлює перепади в модусі самосвідомості та спричиняє появу амбівалентних ознак. Загальне самоприйняття дівчаток підліткового віку формується як різномірне відчуття особистісної знехтуваності, що має різнотипну природу й зумовлене специфікою сімейного виховання та навчанням у закладі певного типу. Розвиток самоакцептації в дівчаток-підлітків перебігає як неперервний перехід ситуацій акцептування в ситуації уникнення та навпаки, що в учениць з міської, сільської шкіл і гімназисток має насамперед психогенну природу, а у вихованок школи-інтернату здебільшого соціогенну.

Окремих поглиблених теоретико-емпіричних досліджень у багатьох ракурсах потребує й фемінінна самоакцептація у випадку психофізичного дизонтогенезу, зокрема в контексті особистісної неповносправності (наприклад, у спеціальних школах-інтернатах для дітей-інвалідів) та в умовах обмеження волі (пенітенціарні установи для засуджених дівчат-колоністок). Адже в умовах екстремальної екзистенції фемінінне самоприйняття відбувається з чітко вираженою специфікою, а іноді й парадоксальністю.

Ключові слова: *самосвідомість, самоакцептація, самоприйняття, фемінінна самоакцептація, самоакцептивна атрибуція, дівчатка підліткового віку.*

Постановка проблеми. Материнство як найвищий прояв фемінінності, архетип матері, дружини, сестри, унікальності жінки як берегині сімейного вогнища та багато інших життєво важливих завдань, покладених на неї, є об'єктом вивчення всіх наукових галузей людинознавчого циклу. В останні десятиліття в становищі жінок індустріально розвинених країн, де спостерігається відхід від традиційної патріархальної моделі трактування міжстатевих взаємин, і де жінки все частіше прагнуть та досягають самореалізації у професійній діяльності, закріпивши свою питому присутність через активну участь у суспільно-політичному житті та владі, відбувається неминуче підвищення інтересу до фемінінної проблематики. По суті, виник цілий новий науковий напрям – Women's studies або фемінологія. Отож, фемінологія як наука про становище і соціальні ролі жінок, а також про соціально-економічні, правові, політичні, соціокультурні та інші умови для реалізації екзистенційних інтересів жінок, однакових з чоловіками, проте, водночас, і специфічних, набирає «сцієнтичних обертів», обростаючи різногалузевими дослідженнями. Фундаментальність такої біологічної та соціальної категорії як стать загострила проблему міжгалузевого вивчення і осмислення специфіки жіночої психології, зокрема в аспекті самосприймання та самоприйняття. Найтиповішим напрямком синтетичного підходу є гендерна парадигма до диференціації становлення свідомості та самосвідомості особистості (Б. Ананьєв, С. Бем, Ш. Берн, Т. Говорун, Е. Ейдеміллер, Д. Ісаєв, О. Кікінеджі, О. Кісь, І. Кон, Дж. Мані, О. Сухомлинська та ін.). Звичайно, що психологічні виміри генези фемінінності в окресленому ракурсі посідають чи не найважливіше місце.

Трансформації нашого соціуму лише поглиблюють актуальність досліджуваної проблематики, оскільки з плином часу та зміною економічних і соціокультурних парадигм відбулись істотні зміни у самоприйнятті особистості, насамперед у плані набуття нею статево-гендерної ідентичності. Особливо гостро перебігають процеси самоакцептації в дівчаток підліткового віку, які під тиском зміщених акселераційно-пубертатних проблем усе ж покликані виконувати традиційні жіночі ролі – сестри, подруги, майбутньої матері тощо.

У зв'язку з модернізаціями освітнього простору держави появилися інноваційні запити і пропозиції (наприклад, освіта літніх людей пенсійного віку), які істотно впливають на самосвідомість та життєдіяльність жінки. Тому в ракурсі нашого вивчення постали психологічні особливості перебігу і становлення самоакцептації дівчаток, дівчат, жінок різного віку, які навчаються в різнотипних освітніх закладах (загальноосвітня школа, гімназія, школа-інтернат, спеціалізована школа-інтернат, ліцей, коледж, інститут, університет тощо). Ми вважаємо, що освітня соціалізація в різнотипних освітніх закладах є однією з дуже важливих детермінант, які зумовлюють змістову і функціональну сутність самоакцептації та фемінінного самоусвідомлення загалом. Адже крім чинників соціального характеру, значний вплив мають статеві і вікові закономірності й особливості особистісного самовизначення та самореалізації.

Домінуючим ракурсом нашого тривалого наукового пошуку є феномен самоакцептації, зокрема у змістово-просторових вимірах фемінінної психології [2; 3; 4; 5].

Перші спроби фундаментального наукового вивчення самоакцептації здійснили в США А.Рое та М.Сігельман ще на початку другої половини XX століття. Для конкретних методично-експериментальних досліджень ученими був створений тест вивчення характеру ставлень батьків і дітей. Його засадовими положеннями стала відома теоретична модель батьківських настановлень А.Рое, складовими частинами якої були акцептація, уникнення та емоційна концентрація.

Оскільки настановлення батьків є своєрідною реалізацією певних моделей батьківської поведінки, то можлива така коротка інтерпретація основних ставлень: 1) акцептація – а) любов – прояв сильного люблячого ставлення з позитивним емоційним включенням у життя дитини, б) випадковість – хоч і позитивне, але лише ситуативне, нетривале спілкування з дитиною, спонтанні поведінкові акти стосовно неї; 2) уникнення – а) нехтування – байдуже, холодне ставлення до дитини, неприйняття такою, як вона є; б) занедбаність – ігнорування і цілковита байдужість до дитини; 3) емоційна концентрація – а) опіка – добро і теплота в процесі піклування; б) надмірна вимогливість – деспотичне, домінуюче, холодне ставлення до дитини.

У концептуальному річищі авторів батьківські настановлення моделюються за принципом полярності ставлень: теплота – холодність. Виділивши чотири головні типи батьківських ставлень до дітей (акцептація (прийняття) – неприйняття; взаємодія – уникнення; визнання свободи дій – надмірна опіка; повага до прав особистості – надмірна вимогливість), учені класифікували самоакцептацію як один з найважливіших компонентів процесу самоусвідомлення та соціалізації.

Такі типи ставлення, як акцептація, взаємодія, визнання свободи дій, повага до прав особистості сприяють процесові соціалізації, неприйняття, уникнення, надмірна опіка і надмірна вимогливість, навпаки, гальмують його успішний і активний перебіг. Тобто повноцінна самоакцептація дитини, сприятливий розвиток її самосвідомості в цілому детермінуються соціально-психологічними особливостями, насамперед сімейними акцептаціями, настановленнями батьків [8].

На підставі теоретичних узагальнень А. Рое та М.Сігельмана, зокрема їхнього тесту, що дозволив досить цілісно охопити й вивчити процес самоакцептації, розпочались широкі дослідження в різних країнах світу. У сучасній вітчизняній психології спостерігається тенденція до впорядкування класифікації, таксономізації та розведення споріднених понять, адже їхні заміна, підміна, синонімічне вживання вносять інколи плутанину у визначення точніших і детальніших феноменів. Найчастіше спостерігаємо конкретизацію й розведення таких понять: образ Я, Я-концепція, зміст «Я», схема тіла, «Я-образ», самоакцептація та ін. До речі, часто існує синонімічне використання якраз терміну «самоакцептація» (самоприйняття, прийняття себе, самосприйняття) або навіть його підміна (самосприймання, самопізнання, самовизначення та ін.). Наші концептуальні підходи потребували звуження полісемантизму тлумачень головної дефініції, надання їй окремого дослідницького статусу і функціональної семантики.

Самоакцептація є активністю особистості, що спрямована на усвідомлення об'єкта власного Я та прийняття його на рівні екзистенційної суб'єктності. Вона є діяльністю індивіда у віднайденні свого феноменологічного Я. Це полімодальне емоційно-ціннісне ставлення до себе, сформоване на підставі результатів самосприймання і самоосмислення. Це самопізнання й самовизнання як особливі процеси людської психіки, що мають пізнавальну, емоційну, вольову форми прояву й усталюються в особистості разом з когнітивно регульованим образом Я, адекватною самооцінкою та позитивною Я-концепцією.

Особливістю самоакцептації є наявність позитивної установки на себе, що формується під впливом зовнішніх акцептуючих установок щодо індивіда у процесі його неперервної соціалізації. Прийняття себе як самоцінності можливе насамперед як гармонійне поєднання виваженого, відфільтрованого й узгодженого спектру чужих оцінок і власних самооцінок [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8].

Шлях самоакцептації долається стадіально і проминає ті ж етапи, що й усвідомлення об'єктів зовнішнього світу – від елементарних самовідчуттів до самосприймання, самоуявлення, розуміння себе і, насамкінець, до загального самоприйняття. Самоакцептація особистості, маючи пізнавальний, ціннісний, комунікативний, творчий і естетичний потенціали, проявляється на рівні таких основних сфер: фізично-гігієнічної, інтелектуально-когнітивної, морально-вольової, історично-культурної та соціально-перцептивної. Самоакцептація, реалізуючись як синтез розумових, мовленнєвих, перцептивних, матеріальних дій людини, може бути адекватною і неадекватною, глобальною і парціальною, постійною і тимчасовою та ін. Розвиток особистісної самоакцептації на

підлітковому етапі онтогенезу залежить від статевих і вікових (внутрішньопопуляційних) особливостей.

Змістове наповнення самоприйняття дівчаток-підлітків залежить від особливостей їхнього індивідуального психофізичного розвитку та детермінується низкою соціально-психологічних чинників, насамперед мікрокліматом сімейної взаємодії (установками батьків) та умовами навчання й виховання у школі певного типу.

Самоакцептація дівчаток-підлітків відбувається як тривалий і дуже складний процес самоусвідомлення. Внаслідок синтезу установок референтного оточення дівчатка відчувають домінування тих чи інших ставлень, тому їхнє самоприйняття розвивається за перевагою одного з типів – акцептація (випадковість, любов), емоційна концентрація (опікування, надмірна вимогливість), уникнення (знехтуваність, занедбаність).

Зумовлені перебігом онто- і соціогенезу психологічні особливості дівчаток-підлітків з різнотипних освітніх закладів фіксуються на рівні основних параметрів самоакцептації. Вони позначаються на характері, впливають на зовнішність, зреалізовуються в соціальній поведінці, проявляються у ставленні до виконання справ.

Рівень розвитку самоприйняття дівчаток підліткового віку впливає на усвідомлення ними особистісної ідентичності, орієнтацію й самореалізацію в жіночих статевих і соціальних ролях, створення адаптаційного образу Я, стабільної та універсальної Я-концепції.

Мета статті – психологічний аналіз фемінінної самоакцептації .

Результати дослідження. Ми здійснили багатовекторне дослідження самоакцептації дівчаток-підлітків із різнотипних шкіл, яке базувалося на засадових принципах проведення психолого-педагогічного експерименту. Безперечно, особлива увага зверталась на побудову дослідження згідно з концептуальними твердженями С. Максименка про те, що перенесення характеристик, які прийняті для опису наукового методу як такого - відтворюваність, структурованість, цілеспрямованість, надійність, результативність у площину конкретно-наукової сфери досліджуваної дійсності, потребує їхньої специфікації, яка б відповідала реаліям даної галузі пізнання. Тому методичні засади експерименту обирались як творчі й дослідницькі тактики і стратегії, що охоплювали динамічну єдність об'єкта вивчення. Вони були підпорядковані принципові експериментальної і генетичної лінії та будувались у річищі культурно-історичної концепції психічного розвитку об'єкта (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, С. Максименко) [6; 7].

Для різнобічного вивчення самосвідомості, зокрема самоакцептації дівчаток підліткового віку, застосовувався широкий власне констатувальний експеримент з вивіреною обробкою та інтерпретацією емпіричних даних за допомогою методів математичної статистики і подальшого якісного аналізу. Достовірність і надійність результатів забезпечувались взаємною перевіркою даних, отриманих за допомогою різних методів на одному об'єкті дослідження (тест-ретестовість). Причому констатація особливостей самоприйняття дівчаток-підлітків супроводжувалась аналізом і потрібною обгрунтованістю, що лише підсилювало розкриття значущості виявлених відмінностей та їхнє семантичне насичення.

Важливою методичною засадою було врахування потреби виваженого й аргументованого діагностування проявів самоакцептації та недопустимості абсолютизування отриманих результатів. Складна ієрархія незалежних і взаємопов'язаних параметрів, їхня багаторівневість і багатоланковість розглядались крізь призму логічності й валідності. Основною метою було досягнення вірогідних знань найоптимальнішим шляхом. Цінність емпіричного матеріалу розглядалась у конкретній системі просторово-локалізованих зв'язків, була «заземлена» стосовно потреб і завдань дослідження та супроводжувалась постійним теоретичним обрамленням і обгрунтуванням.

Засадовою ознакою методичної частини дослідження було створення своєрідного алгоритму перевірки робочих гіпотез стосовно тих аспектів і чинників, які набували домінуючого значення на різних етапах вивчення самоакцептації особистості. Це дозволило позбутись недоцільних відгалужень у ракурсі методичного, експериментального й діагностичного пошуку, гармонізувати та вдосконалити процес обстеження і дослідження особливостей самоприйняття в дівчаток підліткового віку, які соціалізуються в різних навчальних закладах.

Базовими експериментальними школами були такі: міська загальноосвітня школа, гімназія, школа-інтернат та сільська загальноосвітня середня школа. Слід зауважити, що дівчатка-підлітки були дібрані за принципом рандомізації, проте приблизно з одинаковим рівнем фізичного і психічного розвитку, не мали активно виражених акцентуацій чи девіантних настановлень, різнилися за рівнем успішності (високий, середній, низький). Вибірку дівчаток-підлітків із школи-інтернату склали вихованки, які походять з різнотипних сімей (сироти, напівсироти, від матерів-одиначок тощо) і переживають різноманітні форми соціальної, психічної, сенсорної та культурної депривації.

Загалом, вибірка була сформована за щаблевим принципом, суть якого полягала в тому, що дівчатка-підлітки з різнотипних шкіл перебували в різних «стартових» умовах. Порівняння за принципом «міська школа – сільська школа» було сплановане насамперед як спроба з'ясування географічних, соціальних, культурних, побутових та інших чинників психологічного розвитку дівчаток-підлітків із села та ймовірних відмінностей у становленні їхньої самоакцептації.

Згідно з нашою концептуально-теоретичною моделлю становлення особистісної самоакцептації було вичленувано найтиповіші психометричні параметри самоприйняття дівчаток-підлітків. Глибокому різпоплановому аналізові були піддані насамперед положення про те, що розвиток самоакцептації дівчаток-підлітків у процесі онтогенезу

відбувається як синтез головних установок найближчого референтного оточення (батьки, однолітки, вчителі) і перебігає як уникнення (відчуття знехтуваності, занедбаності), акцептація (випадковість, любов) і емоційна концентрація (опікування, надмірна вимогливість). Самоакцептація відбувається як набуття і прийняття основних параметрів, що проявляються на рівні зовнішності, характеру, в соціальній поведінці, ставленні до виконання справ. Для того, щоб з'ясувати перехід від первинної ідентифікації до усвідомленої особистісної ідентичності, адаптаційного образу Я, стабільної Я-концепції, повноцінної орієнтації та самореалізації в жіночих статевих і соціальних ролях, усталеної картини світу потрібно відстежити й вивчити особливості онто- і соціогенезу дівчинки-підлітка.

Загальні засадові положення експериментального дослідження, його підготовчий і власне діагностичний етапи базувались на основному принципі – досягнення за допомогою релевантних і валідних методів на репрезентативній вибірці досліджуваних дівчаток-підлітків із різнотипних шкіл найширшого констатування психологічних особливостей розвитку їхньої самоакцептації. Складена нами програма емпіричного дослідження була спрямована на вирішення окресленої проблематики. Вона потребувала добору такого пакету методик, який дозволив би різнобічно вивчити на експериментальному рівні якомога більшу кількість психологічних особливостей самоакцептації дівчаток-підлітків.

У процесі безпосереднього експериментального дослідження нами насамперед було задіяно модифікований варіант «Тесту самоакцептації підлітків і сприймання батьківських установок стосовно них» (М.І. Алексєєва, О.Б. Насонова), «Діагностика особистісної тривожності» (А. Прихожан), «Q-класифікація» В. Стефенсон), модифікований варіант «Методу багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин» (Т. Лірі), авторська анкета та ін. Загалом, усі включені до програми експериментального дослідження методи були дібрані, частково модифіковані й адаптовані для якомога ширшого вивчення феномену самоакцептації дівчаток-підлітків.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Концептуальний аналіз проблеми дав підстави зробити низку висновків. Становлення і функціонування самоакцептації в дівчаток-підлітків відбувається складно й неоднозначно, що зумовлює перепади в модусі самосвідомості та спричиняє появу амбівалентних ознак. Загальне самоприйняття дівчаток підліткового віку формується як різномірне відчуття особистісної знехтуваності, що має різнотипну природу й зумовлене специфікою сімейного виховання та навчанням у закладі певного типу. Розвиток самоакцептації в дівчаток-підлітків перебігає як неперервний перехід ситуацій акцептування в ситуації уникнення та навпаки, що в учениць з міської, сільської шкіл і гімназисток має насамперед психогенну природу, а у вихованок школи-інтернату здебільшого соціогенну. Серед дівчаток підліткового віку найскладніше перебіг самоакцептації відбувається в учениць школи-інтернату. Визначаючи своє ставлення до основних конструктів самоприйняття, тобто виявляючи міру свого задоволення належністю до жіночої статі, своїм іменем, прізвищем, зовнішністю та станом здоров'я, дівчатка-підлітки з дитячого навчально-виховного закладу закритого типу демонструють осібну позицію. Майже в усіх випадках вихованки школи-інтернату проявляють більше невдоволення, ніж їхні однолітки з інших типів шкіл. Тому в них суттєве незадоволення своєю зовнішністю, дуже значне незадоволення своїм прізвищем та іменем і особливо гостра незадоволеність зі стану свого здоров'я. Причину слід вбачати в несприятливому впливі деприваційних умов розвитку на становлення самоакцептації дівчаток-підлітків зі школи-інтернату.

До речі, дівчатка-підлітки з усіх типів шкіл проявляють найменше задоволення якраз станом свого здоров'я. Особливу стурбованість виказують дівчатка старшого підліткового віку, що свідчить про погіршання здоров'я дітей на момент завершення підлітковості внаслідок численних недосконалостей сучасного навчально-виховного процесу. Розвиток самоакцептації в дівчаток-підлітків за типом психологічної амбівалентності часто відбувається на фоні негативних афективних тональностей (тривожність, розгубленість, невизначеність, депресивність), що підсилює відчуття самотності, знехтуваності, занедбаності і призводить до хисткості самоспостереження, розкоординування самоконтролю, сповільнен-ня саморефлексії тощо. Ускладнюється становлення самоакцептивної атрибуції, що безпосередньо впливає на акцептуючі установки дівчаток-підлітків та їхню узгодженість-неузгодженість з реальними акцептуючими установками довколишніх людей. Дівчаткам підліткового віку з різнотипних шкіл притаманна спільна тенденція до засвоєння зовнішніх оцінок і впливів як норми, що суттєво позначається на розвитку їхньої самоакцептації та супроводжується високим рівнем тривожності.

Самоакцептації дівчаток з міської середньої школи, гімназії, школи-інтернату, сільської школи властиві суттєві психологічні відмінності, що пояснюється специфікою і нерівномірністю індивідуального розвитку особистості у вікових межах підліткової популяції та детермінуючою дією умов і особливостей кожного закладу зокрема.

Порівняння результатів дівчаток на етапі умовного «вступу в підлітковість», на етапі умовного «завершення підлітковості», відстеження внутрівікової динаміки дозволяють стверджувати наявність значних гетерохронних змін, що засвідчують якісний розвиток самоакцептації, роблячи його глибшим, багатшим, упевненішим і складнішим. Усталюється розгалужена система модальностей самоприйняття, краще проступають мотиваційні особливості, збагачується розвиток усієї самосвідомості.

У становленні самоакцептації підлітків з різнотипною успішністю існує низка суттєвих відмінностей, спричинених неодинаковою когнітивною та емоційною якістю сприймання

дівчатками інших людей і прийняття самих себе. Найтиповішою ознакою є значний рівень шкільної та міжособистісної тривожності між ученицями з високим, середнім і низьким рівнем знань, що пояснюється різними акцептуючими настановленнями, спричиненими як умовами навчально-виховного процесу певної школи, так і чинниками сімейного характеру. Безперечно, окреслений спектр проблем потребує виваженої психокорекційної та психоконсультативної роботи.

Ми вважаємо, що самоакцептація жінки істотним чином залежить від її моральної самооцінки як оцінювання власних духовних можливостей, рис і місця серед морально-аксіологічних поглядів і норм певного суспільства як ментально-історичної спільноти людей. Така самооцінка є проявом як фемінінної самосвідомості, так і усвідомленням моральних аспектів своєї ідентичності. Рівень моральної поведінки як результат певної моральної самооцінки є своєрідним мірилом культурологічного потенціалу жінки, особливо ж на найважливіших етапах її соціогенезу (підлітковість, рання юність тощо). Тому адекватна моральна самооцінка як поліфундаментальне об'єктивне ставлення жінки до самої себе крізь призму духовно-моральних канонів і норм (сім'я, шлюб тощо) є одним з найважливіших індикаторів її морального розвитку, критерієм істинної життєвої позиції, яка може призвести до повномірного досягнення статусно-рольового акме. внутрішньої гармонії та вдосконалення, а отже, до гармонізації взаємин на рівні мікро- і макросоціуму. Статева/гендерна соціалізація жінки як багатоаспектне явище є процесом, який реалізується в свідомості та образі Я на основі інтеріоризації статевовідповідних приписів, а отже теж має істотний вплив на гармонійнсть і цілісність її самоприйняття.

Окремих поглиблених теоретико-емпіричних досліджень у багатьох ракурсах потребує й фемінінна самоакцептація у випадку психофізичного дизонтогенезу, зокрема в контексті особистісної неповносправності (наприклад, у спеціальних школах-інтернатах для дітей-інвалідів) та в умовах обмеження волі (пенітенціарні установи для засуджених дівчат-колоністок). Адже в умовах екстремальної екзистенції фемінінне самоприйняття відбувається з чітко вираженою специфікою, а іноді й парадоксальністю. Подібний стан справ спонукає не лише до детальнішого вивчення, але й до розробки та запровадження розвивально-корекційнихо технологій, оскільки йдеться про феноменологію дитячого дівочого психосоціального болю через розлади й дисфункції власного прийняття на багатьох рівнях психоструктури. Значний розвивальний ефект мають ревіталізаційні підходи, які дозволяють оптимізувати психогенезу особистості в напрямку ампліфікації (самопідсилення) та самоактуалізації як

Список використаних джерел

1. Алексєєва М. І. Внутрішньосімейна взаємодія та самоакцептація підлітків / М. І. Алексєєва, О. Б. Насонова // Психологія : науково-метод. зб. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 63-73.

2. Гошовська Д. Гендерна психологія : навчально-методичний посібник / Д. Гошовська. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2008. – 107 с.

3. Гошовська Д. Психічне здоров'я дівчаток-підлітків і розлади їхньої самоакцептації та моральної самооцінки / Д. Гошовська // Психологічні перспективи. – 2009. – Вип. 13. – С. 59-65.

4. Гошовська Д. Психологічна специфіка фемінінної самоакцептації дівчаток-підлітків із міської та сільської загальноосвітніх шкіл, регіональної гімназії та школи-інтернату / Д. Гошовська // Психогенеза особистості: норма і девіація / за ред. : Я. О. Гошовського, Н. К. Вічалковської, О. Є. Іванашко ; Східноєвропейський нац. ун-т імені Лесі Українки. – Луцьк, 2012. – С. 100-106.

5. Гошовська Д. Роль зовнішності у самоприйнятті дівчаток підліткового віку / Д. Гошовська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. ст. / [гол. ред. Ж.П. Вірна] ; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2014. – С. 51-60.

6. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Максименко С.Д. – К. : КММ, 2006. – 240 с.

7. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [в 2 т.] / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с.

8. Roe A. A parent-child Relations questionnaire / A. Roe, M. Siegelman // Child Development. – 1963. – Vol. 34, nr. 2. – P. 355-369.

В статье освещены особлисвости содержательно-функционального наполнения феномена самоакцептации как неотъемлемого компонента самосознания личности. Раскрыта специфика фемининный самоакцептации как разностороннего самприйняття на уровне зовинишности, отношение к выполнению дел, социального поведения и других важных векторах самореализации.Окреслено ключевые принципы и постулаты фемининный самоакцептации, представлены результаты эмпирического изучения проблемы.

Ключевые слова: *самосознание, самоакцептация, самопринятие, фемининное самоакцептация, самоакцептивна атрибуция, девочки подросткового возраста.*

The article reflects the features of the semantic and functional filling of the phenomenon of acceptance as an inalienable component of consciousness of personality. The specific woman acceptance is exposed as a scalene acceptance itself at the level of appearance, attitude toward implementation of businesses, social conduct and other important vectors

of self-realization. Basic principles and postulates of woman acceptance have been outlined, the results of empiric study of problem have been presented.

For the scalene study of consciousness, in particular self- acceptance of girls teenagers, mainly summative assessment with the adjusted treatment and interpretation of empiric data by means of methods of mathematical statistics and further quality analysis has been widely used. Authenticity and reliability of results has been provided by mutually testing data by means of different methods on one object of research (test-retest) check. Thus establishment of features of self- perception of girls-teenagers has been accompanied by the analysis and necessary validity, that intensify opening of meaningfulness of the educed differences and their semantic satiation.

The conceptual analysis of problem has been grounded to do the set of conclusions. Becoming and functioning of self-acceptance in girls-teenagers intervenes difficult and ambiguous, that predetermines overfalls in mode of consciousness and causes emergency of ambivalent definitions. General self- perception of girls-teenagers is being formed as a different feeling of personality neglect, that has different nature and it is predefined by the specificity of family education and studies in establishments of certain type. Development of self- acceptance for girls-teenagers runs across as a continuous passing of situations of acceptance to the situation of avoidance and vice versa, that for pupils from municipal, rural and high schools, first of all, has psychogenic nature, and for the pupils of boarding-school mostly sociogenic.

Partial deepen theoretically and empiric researches in many dimensions need also feminine self-acceptance in case of psychophysical dysontogenesis, in particular in the context of personality defective (for example, in the special boarding-schools for handicapped children) and in the conditions of deprivation of liberty (penitentiary establishments for convict girls-colonists). In fact, in the conditions of extreme existance of feminine self-perception has occured with the clearly expressed specificity and sometimes with the paradoxicality.

Key words: *consciousness, acceptance, self acceptance, woman acceptance, selfacceptation atribution, girls-teenagres.*

УДК 373.58 : 356.35 : 796.85

Шаповалов Борис Борисович,
кандидат психологічних наук, доцент,
науковий кореспондент ІПВ НАПН,
м. Київ

СИСТЕМА САМОЗАХИСТУ ТА ВИЖИВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПОВЕДІНКИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Стаття присвячена системі самозахисту та виживання як засобу формування готовності старшокласників до протидії правопорушникам в екстремальних ситуаціях. Актуальність дослідження обумовлена змінами в суспільно-політичному житті країни та важливістю забезпечення виживання людини в екстремальних умовах. Матеріал дослідження створює базу для визначення форм і методів формування готовності старшокласників до дій в екстремальних умовах.

Ключові слова: *екстремальна ситуація, формування готовності, система самозахисту та виживання, готовність, формування.*

Постановка проблеми. Життя людини в усі часи було небезпечним. Землетруси, повені, урагани, боротьба за виживання з іншими людьми, а пізніше ще і техногенні катастрофи, війни – ці явища мали місце протягом всієї історії людства. В деяких небезпечних ситуаціях людина опиняється вимушено (природні стихії, техногенні катастрофи), а в деякі вступає усвідомлено (виконання професійних обов'язків представниками ризиконебезпечних професій, захоплення екстремальними видами спорту). Останнім часом кількість екстремальних ситуацій збільшилась, отже проблема підготовки особи до дій за умов екстремальності стає ще більш актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти підготовки особи до виживання в екстремальної ситуації досліджувались вченими та практиками. В першу чергу це стосується фізичної (Д. Гоулд, Ю. Курамшин, В. Платонов та інші), технічної (О. Кадочніков, Н. Ознобішин, Р. Рейл, В. Спірідонов, О. Трусов, Л. Українець, А. Флоке, С. Франко, М. Хасанов та інші), психологічної (І. Приходько, В. Розов, Б. Смірнов, В. Фатхутдінов та інші) підготовки. Слід зазначити, що більшість публікацій присвячено підготовці до екстремальних ситуацій представників певних категорій - працівників ризиконебезпечних професій.

Огляд вітчизняної психолого-педагогічної літератури з даної проблеми засвідчив відсутність робіт, присвячених не окремим питанням формування готовності старшокласників до поведінки в екстремальних ситуаціях, а проблемі в цілому. Окремі роботи з даного питання, видані в інших країнах не

можуть бути застосовані у вітчизняній педагогічній діяльності напряму без відповідної адаптації. Результати аналізу теоретичних та емпіричних даних свідчать про необхідність розробки комплексної системи підготовки даної категорії осіб до поведінки в різноманітних, в тому числі і небезпечних ситуаціях.

Метою статті є визначення параметрів та структури системи самозахисту та виживання як засобу формування готовності старшокласників до поведінки в екстремальних ситуаціях.

Для досягнення мети необхідно вирішити наступні завдання:

1) визначити суттєві характеристики екстремальних ситуацій;

2) проаналізувати традиційні та сучасні системи самозахисту;

3) визначити форму впровадження системи самозахисту та виживання в навчальний процес в старших класах загальноосвітніх шкіл.

Результати дослідження. Для розробки дієвої системи самозахисту та виживання в екстремальних ситуаціях нами було вивчено природу екстремальних ситуацій, їх вплив на людину, проаналізовано найбільш поширені та відомі на даний час системи самозахисту.

З метою вивчення природи екстремальних ситуацій нами було проаналізовано психолого-педагогічну літературу з даного питання, матеріали кримінальних справ, порушених за фактами нападу злочинців на інших осіб, проводились бесіди та інтерв'ювання працівників ризиконебезпечних професій.

Дослідження дозволили визначити основні небезпеки, характерні для екстремальних ситуацій. Такими є:

- небезпека смерті, поранення;
- небезпека психічних розладів у осіб, які були учасниками або свідками екстремальних ситуацій;
- небезпека притягнення до відповідальності осіб, які правомірно діяли в екстремальних умовах.

Виходячи з отриманих результатів, визначено, що основним завданням особи в екстремальних ситуаціях є виживання, яке, виходячи з видів небезпек, є сукупністю таких компонентів: фізичне виживання, психічне виживання, правове виживання. Також було встановлено, що система самозахисту та виживання має охоплювати три різні за своєю суттю часові періоди: до травмуючої події, під час неї та після неї.

Нами було проаналізовані вітчизняні та зарубіжні системи самозахисту: айкідо [18], активна оборона Семі Франко [14], бойове карате [11], бойовий гопак [7; 8], боротьба самбо [9; 15; 16], джиу-джитсу [18], дзюдо [1; 2; 4; 6], карате [11], кікбоксінг (версія WPKA) [19; 20], крав мага [10], рукопашний бій [3; 5; 12], самозахист без ушкоджень [21], спас [19], хапкідо [10] та інші. Для того, щоб аналіз був найбільш повним та об'єктивним нами вивчалась спеціальна література (навчальні посібники, правила змагань, програми розвитку спортивних єдиноборств), здійснювався перегляд відеоматеріалів (спортивні поєдинки, навчальні відеофільми), проводилися бесіди з відомими спортсменами, тренерами, спортивними суддями та їх інтерв'ювання.

Аналіз дозволив зробити висновок, що більшість з цих систем (боротьба самбо, дзюдо, кікбоксінг, рукопашний бій та інші) носять спортивний характер і спрямовані на визначення переможця, а не на виживання.

Вітчизняні бойові мистецтва (спас, бойовий гопак, боротьба на поясах), створені на базі потенціалу українського народу є засобом виховання патріотизму, можуть, як і спортивні єдиноборства, використовуватися в процесі підготовки особи до екстремальних ситуацій, але не мають ознак системи виживання в екстремальних умовах.

У країнах далекосхідного регіону розвиток бойових мистецтв відбувався в сприятливих умовах філософських, релігійних, етичних, медичних та інших доктрин, які панували на Сході. Це визначило велику різноманітність стилів та напрямів рукопашного бою, специфічний шлях їх розвитку та оформлення характерних тільки для них засобів та форм підготовки та засобів ведення бою.

Загальними ознаками бойових мистецтв країн сходу: Китаю, Японії, Кореї, В'єтнаму є:

- спрямованість на перемогу над самим собою, а не над ворогом;
- наявність комплексів формальних вправ (наприклад, ката – в карате), в яких була зашифрована техніка того чи іншого стилю;
- тісний зв'язок бойових мистецтв та оздоровчих систем;
- суворе дотримання ритуалів, характерних для того чи іншого стилю;
- стійкість традиціям школи. Школа не вмирала разом з Вчителем. Так само, як і даоська секта, з'явившись одного дня, вона продовжувала жити в часі практично нескінченно: двісті, триста, тисячу років без будь-яких суттєвих змін. Вірність заповітам батька-засновника робили практично неможливим модернізацію як самого виду бойового мистецтва, так і окремих його компонентів;
- клановість бойових мистецтв, де інформація передавалась безпосередньо від вчителя до учня з урахуванням рівня підготовленості останнього. Фундаментальні знання та навички передавались лише тим, кого вважали гідними продовжувати та розвивати традиції школи та стилю [18].

Отже, східні бойові мистецтва створювалися переважно у далекому минулому і мали прикладне значення для завдань самооборони для того часу і людей з іншими антропометричними параметрами, ніж ті, що нині проживають на території сучасної України. Зменшують їх прикладну цінність також специфічний одяг (спортивна форма) та перевантаження ритуалами.

Наведене вище зовсім не означає, що технічні дії з арсеналу проаналізованих систем самозахисту не можуть бути ефективними під час нападу, однак їх слід розглядати лише як окремі елементи системи самозахисту та виживання.

Нами було розглянуто також поліцейські системи самозахисту, перші з яких розроблялися на початку XX ст. У 1915 р. у Санкт-Петербурзі виходить книга В. Лебедєва «Самооборона й арешт», в якій на

ілюстраціях було зображено варіанти здійснення самооборони від злочинців та варіанти здійснення арешту. Прийоми, викладені у посібнику, поділялися на дві групи за сферою їх застосування: 1) до злочинців, які не є небезпечними та 2) до небезпечних злочинців.

З точки зору сьогодення запропоновані прийоми можуть сприйматися обмеженими та навіть наївними, але в той час вони були серйозним інструментом боротьби зі злочинністю.

Описуючи системи самозахисту неможливо не приділити увагу рукопашному бою. У 30-ті роки Н. Ознобішин наголошував, що мистецтво рукопашного бою містить в собі всі засоби індивідуального самозахисту і нападу, засновані на практичному вивченні та науковому аналізі реального бою та його обстановки.

Системи самозахисту, створені поліцейськими або для поліцейських наприкінці XX – на початку XXI ст., на нашу думку, є більш пристосованими до завдань виживання особи в екстремальних умовах, але хоч розроблені за кордоном, можуть використовуватися і вітчизняній педагогічній практиці лише за умов адаптації до національних традицій і законодавства.

Окрім того, системи, що були проаналізовані, дають відповідь на питання, що робити під час відбиття нападу інших осіб, або як готуватися до таких дій, тобто охоплюють період до екстремальної ситуації та під час неї. Однак, з аналізу психологічної літератури випливає, що вплив екстремальної ситуації на особу не припиняється із закінченням фізичного контакту з нападниками, наслідком чого є посттравматичний синдром та інші психічні розлади. Тому комплексна система самозахисту, щоб бути ефективною, має давати відповідь на питання, що робити після закінчення екстремальної ситуації для нейтралізації (зменшення) негативного впливу на психіку людини.

Незважаючи на наведені критичні висловлювання відносно кожної з проаналізованих систем, їх слід визнати *засобами формування готовності особи до діяльності в екстремальних ситуаціях* з тим чи іншим ступенем ефективності та надійності. Водночас, суспільно-політична ситуація, яка склалася в країні, потребує розробки та впровадження ефективних та надійних систем самозахисту, що будуть сприяти збереженню життя людини в екстремальних ситуаціях, характерних для сьогодення.

Отже, ефективна система самозахисту та виживання повинна мати яскраво виражений прикладний характер та базуватися на закономірностях розвитку екстремальних ситуацій. Приймаючи до уваги вищенаведене, за основу такої системи було взято розроблену нами у 2009 – 2013 роках (модернізована у 2015 р.) систему підготовки людини до екстремальних ситуацій.

Результатом розробки системи стало також визначення засобів забезпечення безпеки до, під час та після травмуючої події. Так засобами забезпечення *фізичного* виживання визначено: комплексну підготовку, реалізацію знань, навичок та вмінь, а також лікування (якщо потрібно) та реабілітацію. Засобами забезпечення *психічного* виживання є: інформування про суть та характеристики екстремальних ситуацій; дії в оптимальному бойовому стані та психологічна реабілітація. Засобами забезпечення *правового* виживання, на нашу думку, слід вважати: вивчення правових норм, дії в межах правових норм, захист свої прав під час перевірок, розслідування, судового розгляду.

Система підготовки людини до екстремальних ситуацій, яка була взята за основу при розробці системи самозахисту та виживання, є сукупністю наступних конструктів: комплексна підготовка; інформування про суть та характеристики екстремальних ситуацій; вивчення правових норм. Кожен з цих конструктів є засобом забезпечення фізичного, психічного та правового виживання відповідно.

Комплексна підготовка до фізичного виживання складається з таких компонентів: фізична підготовка, технічна підготовка, тактична підготовка, стратегічна підготовка, психологічна підготовка, філософська підготовка.

Фізична підготовка старшокласників до поведінки в екстремальних ситуаціях, сутність якої полягає у розвитку фізичних якостей (швидкості, сили, витривалості, гнучкості, спритності) здійснюється на уроках з предмету «Фізична культура», під час занять в спортивних секціях, дитячо-юнацьких школах, федераціях з видів спорту.

Технічна підготовка є сукупністю таких складових: техніка самозахисту та контролю нападнику; навички володіння технічними засобами забезпечення виживання та зброєю; медична підготовка.

Тактичну підготовку слід розглядати як педагогічний процес, спрямований на озброєння особи тактичними принципами, алгоритмами поведінки за тих чи інших конкретних обставин. На подальших етапах необхідно розвивати мистецтво тактичного мислення.

У процесі *стратегічної підготовки* напрацьовуються навички передбачення розвитку подій в умовах нападу правопорушників, вміння планувати особисту підготовку до протидії правопорушникам протягом значного періоду часу (тренування, навчання, проходження курсів, підтримання здоров'я на належному рівні, укріплення житла, придбання засобів захисту тощо.

Результатом *психологічної підготовки* має бути знання характеристик психологічних станів, характерних для екстремальних ситуацій (стрес, афект, фрустрація тощо), мати навички нейтралізації негативного впливу психологічних станів, характерних для екстремальних ситуацій.

Філософська підготовка є не менш важливою частиною підготовки старшокласників до поведінки в екстремальних умовах. В результаті учень має знати погляди філософів щодо життя та смерті, часу та простору; знати філософські категорії добра та зла; знати філософію воїна, розуміти обов'язок захищати Батьківщину від небезпеки.

Основною формою *підготовки до психічного виживання* в екстремальних ситуаціях є інформування про природу та суть екстремальних ситуацій та процеси, що відбуваються в організмі людини за таких умов (такі заходи підвищують толерантність особи до стресу). Інформування представляє собою систематичне поширення інформації з метою формування у певних категорій осіб розуміння суті екстремальних ситуацій, закономірностей функціонування людської психіки та поведінки людей в екстремальних умовах, знання шляхів і способів управління можливостями власної психіки і надання психологічної допомоги тим, хто її потребує.

Аналіз спеціальної літератури та наш бойовий досвід свідчить, що у багатьох випадках просте знання тих психологічних явищ, з якими може зіткнутися людина в екстремальних ситуаціях дозволяє їй психологічно підготуватися до зустрічі з небезпечними подіями. Ознайомлення людей з можливими реакціями на стрес-фактори виконує функцію своєрідного «щеплення», що діє за принципом «попереджений – захищений». Попереднє ознайомлення з реальними подіями в екстремальних ситуаціях в сенсі необхідних дій та психічних переживань є, по суті, попереднім накопиченням досвіду діяльності в екстремальних ситуаціях, а отже і раціональною роботою зі шкідливим впливом сильних переживань на психіку при почуттях тривоги і страху.

Підготовка до правового виживання здійснюється шляхом вивчення правових норм, що регламентують діяльність в екстремальних умовах. В першу чергу це норми кримінального права, які визначають параметри діяльності в стані необхідної оборони, крайньої необхідності, при затриманні особи, яка вчинила злочин.

Формою впровадження зазначеної системи може бути введення до навчальної програми в старших класах загальноосвітніх шкіл спеціального курсу «Основи виживання в екстремальних ситуаціях», який складається з теоретичних та практичних занять, що дозволяють підготувати учнів до ефективної поведінки в різноманітних, в тому числі і критичних ситуаціях. Зважаючи на те, що останнім часом зросла агресивність та жорстокість злочинців, практичні заняття у своїй більшості слід присвячувати підготовці до протидії нападу неозброєного/озброєного правопорушника. Такий підхід є правильним зважаючи також на інші обставини. Так, в шкільній програмі відсутня навчальна дисципліна, яка спрямована на підготовку до ефективної поведінки в умовах фізичного протистояння правопорушникам, а такі навички необхідні в житті будь-якої людини. До того ж заняття самозахистом є ефективним засобом виховання вольових якостей, необхідних для діяльності в складних та екстремальних умовах.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Запропонована нами система самозахисту та виживання створена в результаті аналізу систем самооборони як традиційних, так і сучасних.

2. Система самозахисту та виживання є прикладною системою забезпечення виживання людини та охоплює значний часовий проміжок, який умовно можна поділити на три відрізки: до травмуючої події, під час неї та після неї.

3. Система самозахисту та виживання може бути застосована в педагогічному процесі підготовки осіб всіх вікових категорій, отже є засобом формування готовності старшокласників до поведінки в екстремальних умовах.

Напрямками подальших досліджень є: подальший розвиток системи самозахисту і виживання; визначення параметрів спеціального курсу «Основи виживання в екстремальних ситуаціях»; підготовка педагогів, які мають необхідні можливості для викладання даного спецкурсу.

Список використаних джерел

1. Алёхин Ю. В. Дзюдо : практическое пособие в рисунках / Ю. В. Алёхин. – М., 1990. − 32 с.
2. Коблев Я. К. Борьба дзюдо / Я. К. Коблев, М. Н. Рубанов, В. М. Невзоров. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 160 с.
3. Булачек В. Р. Рукопашний бій / В. Р. Булачек, О. В. Флуд, О. І. Тьорло. – Л., 2000. – 197 с.
4. Дзю-до. – М. : Физкультура и спорт, 1977. − 103 с.
5. Ознобишин Н. Н. Искусство рукопашного боя / Н. Н. Ознобишин. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2005. – 400 с.
6. Пархомович Г. П. Основы классического дзюдо / Г. П. Пархомович. – Пермь : Урал-Пресс Лтд, 1993. – 303 с.
7. Пилат В. С. Бойовий гопак / В. Пилат. – Л. : Логос, 1999. – 336 с.
8. Приступа Є. Н. Традиції української національної фізичної культури / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. ─ Л. : Троян, 1991. ─ Ч. 1. ─ 104 с.
9. Самбо : навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. – К., 2001. – 100 с.
10. Самозащита от А до Я. ─ Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 480 с.
11. Трусов О. В. Каратэ для мастеров / О. В. Трусов. – К. : Проза, 1996. – 224 с.
12. Українець Л. М. Рукопашний бій / Л. М. Українець. – Житомир : Прес-Форум Лімекс, 1994. – 285 с.
13. Флоке Алан. Самозащита : практическое руководство для самостоятельного изучения / Алан Флоке. ─ М. : ФАИР-ПРЕСС, 1998. ─ 320 с.
14. Франко Сєми. Активная самооборона: 1001 секрет уличных единоборств / Сєми Франко. – М. : Эксмо. – 320 с.

15. Харлампмев А. А. Система самбо. Боевое искусство / А. А. Харлампиев. – М. : Советский спорт, 1995. – 96 с.
16. Чумаков Е. М. Сто уроков самбо / Е. М. Чумаков. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1998. – 400 с.
17. Шаповалов Б. Б. Системи самозахисту працівників правоохоронних органів США / Б. Б. Шаповалов // Наука і правоохорона.─ 2009. ─ № 4 ─ С. 265 – 271.
18. Шаповалов Б. Б. Погляд на історію виникнення та розвиток бойових мистецтв / Б.Б. Шаповалов // Бизнес и безопасность. ─ 2009. ─ № 3. ─ С. 32 ─ 34.
19. Шаповалов Б. Б. Сучасні системи самозахисту / Б. Б. Шаповалов // Бизнес и безопасность. ─ 2010. ─ № 3. ─ С. 38-39.
20. Шаповалов Б. Б. Кікбоксінг WPKA та спортивна самооборона на межі десятиріч: від спорту до технологій безпеки / Б. Б. Шаповалов, Е. Г. Дворецький // Бизнес и безопасность. ─ 2011. ─ № 1. ─ С. 65-67.
21. Rail R. Defense Without Damage / R. Rail. ─ DIANE Publishing Co, 1995. – 210 p.

Статья посвящена системе самозащиты и выживания как средству готовности старшеклассников к противодействию правонарушителям в экстремальных ситуациях. Актуальность исследований обусловлена изменениями в общественно-политической жизни страны и важностью обеспечення виживання человека в экстремальных условиях. Материал исследования создает базу для дальнейших исследований, направленных на определение форм и методов формирования готовности старшекласников к действиям в экстремальных условиях.

Ключевые слова: *экстремальные ситуации, формирование готовности, система самозащиты и выживания, готовность, формирование.*

The article is devoted to the system of self-defense and survival as a means of the formation of readiness of senior pupils to counter offenders in extreme situations. Relevance of the study is due to changes in social and political life of the country and the importance of ensuring human survival in extreme conditions. Material research provides the basis for determining the forms and methods of formation of readiness of senior pupils to act in extreme conditions.

Key words: *extreme situations, formation of readiness, system of self-defense and surviving, readiness, formation.*

УДК 159.922.7:314.622.4

Щербан Тетяна Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,
Мукачівський державний університет
Терновай Алла,
студентка групи ПП-1м,
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ

В статті розглянуто проблему формування життєстійкості підлітків, а саме підлітків з неповних сімей. Узагальнено та систематизовано результати досліджень провідних зарубіжних та вітчизняних вчених, які вивчали вплив батьків на формування життєстійкості у підлітків. Проаналізовано та виокремлено поняття: "життєстійкість", "життєздатність", розкрито їх взаємозв'язок. Визначено психологічні особливості формування життєстійкості у підлітків з неповних сімей. Доведено важливу роль сім'ї, дитячо-батьківських стосунків у формуванні життєстійкості підлітка з неповної сім'ї.

Ключові слова: *життєстійкість, життєздатність, компоненти життєстійкості, залученість, контроль, прийняття ризику, підлітковий вік, неповна сім'я.*

Постановка проблеми. Розлад сімейних відносин є гострою проблемою сучасного суспільства. Змінилося як ставлення до родини, так і характер подружніх відносин. Зросли кількість розлучень і відповідно число дітей, що виховуються в неповних сім'ях. Також спостерігається підвищення ризику схильності дітей до неврозів через неблагополучний психологічний клімат в родині.

Тому особливу зацікавленість викликає виховний потенціал неповної сім'ї в силу специфіки її життєдіяльності та соціального статусу. Науковий інтерес до вивчення неповних сімей підкріплюється динамічною тенденцією їх зростання у структурі сучасного суспільства. Так, багато авторів (В.А. Бєлова, І.І. Гуртова, А.С. Макаренко та ін.) схильні до думки, що внутрішньосімейні функції у неповній сім'ї розподіляються з порушенням, тому такі сім'ї не можуть бути психологічно благополучними для дітей. Різного роду порушення у вихованні дітей сприяють деформації дитячої особистості і нездатності до нормальної соціальної адаптації взагалі та подолання складних життєвих ситуацій. Зокрема,

серед явно неблагополучних сімей велику групу становлять сім'ї з порушенням дитячо-батьківських відносин. Важливим є те, що у них десоціалізуючий вплив на дітей виявляється не прямо, через зразки аморальної поведінки батьків, а побічно, внаслідок хронічно ускладнених, фактично нездорових відносин всередині родини, які характеризуються порушеннями у виховному процесі.

Соціально-економічні процеси сьогодення пред'являють високі вимоги до таких особистісних якостей підлітка: життєздатність, життєстійкість до стресів, конкурентоспроможність, здатність до саморозвитку і самодопомоги, які необхідні при зіткненні з серйозними соціальними випробуваннями. Особлива увага багатьох вчених (К.О. Абульханова-Славська, А. Адлер, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.Г. Асмолов, Л. Бинсвангер, Б.С. Братусь, М.П. Гур'янова, В.В. Знаков, С. Кобаза, О.Ю. Коржова, А.І. Лактіонова, С. Мадді, О.В. Махнач, О.О. Рильська, С.Л. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи свою особистісну сутність, цілісність та ідентичність. На думку психологів, такою здатністю може бути особлива «життєва здатність» або життєздатність. Поняття життєздатність розглядається з двох боків: як сукупність компонентів, що допомагають особистості будувати повноцінне життя у важких умовах – життєстійкість; як функціональна здатність адаптувати, захищати та зберігати стабільність особистісної системи. Таким чином, життєздатність – індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм і умов середовища. Одна зі специфічних форм прояву життєздатності – це подолання особистістю несприятливих умов її розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальний розвиток особистості, процес і механізми впливу навколишнього середовища на соціальне становлення особистості знаходяться в центрі уваги в працях Г.М. Андрєєвої, М.І. Бобнєва, В.Г. Бочарової, Л.С. Виготського, І.М. Дашук, Є.А. Жадан, О.Р. Кунц, Л.В. Лисенка, Л.Е. Пробст, Л.І. Столярчук та ін. З педагогічної точки зору теорії сімейного виховання, як одного з різновидів процесу виховання, присвячені роботи Ю.П. Азарова, Т.М. Афанасьєвої, М.І. Буянова, В.А. Сластеніна, В.А. Сисенко та ін. Питання материнства і батьківства викладені в працях Д.С. Акивіс, В.В. Бойко, С.М. Бурової, Б.І. Кочубей, Ф.С. Махова і ін. Безпосередню увагу приділено неповній сім'ї в працях В.А.Бєлової, В. Булгакова,С.І. Голоду, І.І. Гуртової, Б.І. Кочубея, Л.В. Лисенко, А.С. Макаренка та ін. Істотне значення при роботі над даним дослідженням мають роботи зарубіжних авторів: американських психологів А.Х. Маслоу і К.Р. Роджерса з їх теорією самоактуалізації особистості; представників сімейної терапії М. Боуена, В. Сатир, К. Вітакера, С. Мінухина; соціологів і педагогів Р. Кембелла, К. Паркінсона, К.Є. Пікхарта, Б. Спока, Д. Фонтана, Д. Фонтенеля, Д.Л. Шаллер, які дали практичні рекомендації щодо виховання дітей, поліпшення сімейного клімату, взаємовідносин батьків та дітей, подолання проблем підліткового віку як в умовах повної, так і неповної сім'ї.

Сучасний стан розвитку психологічної науки характеризується поширенням інтересу дослідників до формування життєстійкості у підлітків з неповних сімей. Ця ситуація з одного боку, може пояснюватися загальною необхідністю вирішення реальних практичних проблем самопрояву особистості, форм її взаємодії з соціальним середовищем, а з іншого – розвитком самої психології, наявністю теоретико-методологічної бази, і звідси її можливостями для плідного вивчення життєстійкості особистості.

Незважаючи на глибоку розробленість загальних проблем процесу соціалізації в цілому і проблем сучасної родини зокрема, питання формування життєстійкості підлітків з неповної родини з її специфічними проблемами життєдіяльності та особливостями внутрішньо сімейної взаємодії залишаються маловивченими. Така ситуація визначає формулювання проблеми дослідження.

Об’єктом дослідження даної роботи є процес формування життєстійкості підлітків. Предметом дослідження є психологічні особливості формування життєстійкості підлітків з неповних сімей.

Теоретико-методологічну основу дослідження складає: концептуальне положення про стилі життя (А. Адлер, М. Вебер, Г. Олпорт), концепція індивідуального стилю діяльності (Є. Клімов), результати досліджень стильової сфери (Н. Пов’якель, Ю. Швалб), психологічні підходи до аналізу життєвого шляху особистості (Б. Ананьєв, К. Альбуханова-Славська), положення про розвиток і формування особистості у підлітковому віці (Г. Костюк, Л. Виготський, Л. Божович), положення про спрямованість особистості (Л. Божович, В. Семіченко).

Для дослідження даної теми використовуються наступні методи дослідження (теоретичні): аналіз, порівняння, узагальнення наукової психологічної літератури з питань сімейного виховання та адаптаційних можливостей дитини, класифікація, систематизація результатів теоретичного дослідження.

Мета статті - теоретично обґрунтувати та виокремити психологічні особливості, які сприяють формуванню життєстійкості у підлітків з неповних сімей. Основне завдання даної роботи полягає в тому, щоб здійснити теоретичний аналіз психологічної сутності феномену життєстійкості та виокремити особливості, які детермінують формування даного явища життєстійкості та її прояв у компонентах життєздатності підлітків, що виховуються в неповних сім’ях.

Результати дослідження. Підлітковість – це етап дозрівання і розвитку людини, що знаходиться між дитинством та зрілістю. Як зазначає І.С. Кон, підлітковість – фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема, статевого дозрівання, а з другого – досягнення соціальної зрілості [6]. У підлітковому віці розвиток пізнавальних процесів досягає такого рівня,

що молоді люди стають практично готовими до виконання всіх видів розумової роботи дорослої людини, виключаючи найскладніші. Старшокласники засвоюють багато наукових понять, вчаться використовувати їх в процесі вирішення різних задач. Сформованість теоретичного або словесно-логічного мислення приводить до інтелектуалізації всіх інших пізнавальних процесів. Нові інтелектуальні можливості підвищують адаптивні можливості молодої людини до нової соціальної ситуації розвитку [8].

В ранньому підлітковому віці формується психологічна готовність до самовизначення, яка передбачає становлення самосвідомості – усвідомлення своїх якостей та їх оцінка, уявлення про своє реальне та бажане Я, про рівень домагань в різних областях життя і діяльності, це оцінка себе та інших з точки зору приналежності до певної статі чи соціальної групи. Саме нова якість когнітивного розвитку приводить не лише до розширення самосвідомості, а також до ускладнення емоційної сфери, збільшення діапазону переживань та ставлень, диференціації моральних оцінок.

Досліджуючи механізми модернізації суспільства, науковці звертають увагу на те, що сучасна особистість повинна орієнтуватися у розширеному соціальному просторі, виявляти внутрішню гнучкість, різноманітність інтересів, прагнути до самовдосконалення, усвідомлювати теперішнє як особливо значимий часовий вимір людського буття. Тому в руслі копінг-досліджень зусилля вчених спрямовані на вивчення специфічної здатності людини, що допомагає успішно адаптуватися у складному швидкоплинному середовищі. На думку психологів, такою здатністю може бути особлива «життєва здатність» або життєздатність. Це поняття трактується як гнучкість, пружність, еластичність, стійкість до зовнішніх впливів. У вітчизняній літературі цей термін вперше був введений Б.Г.Ананьєвим, який, розкриваючи зміст структури індивідуального розвитку людини, розглядав життєздатність як фактор його довголіття [1]. У зарубіжній науці вперше цю інтегративну якість було розглянуто Є. Вернером і його співробітниками в ході сорокарічного лонгітюдного дослідження, де життєздатність була визначена як баланс між факторами ризику (бідність, перинатальний стрес, дисгармонія батьківського виховання) та захисними факторами.

В психології існує кілька підходів до дослідження життєздатності. З точки зору А.І. Лактіонової та А.В. Махнач, поняття життєздатності включає в себе два поняття: здатність чинити опір руйнуванню – життєстійкість (впоратися з важкими життєвими ситуаціями, захищати свою цілісність) і здатність будувати повноцінне життя у важких умовах – адаптивність (планувати своє життя, рухатися в певному напрямку протягом якогось часу). Таким чином, життєздатність – є невід'ємною і стабільною якістю особистості: вона змінюється в залежності від виду стресу, його контексту та інших чинників, які можна визначити як фактори ризику і захисні фактори. Дослідження, проведені А.І. Лактіоновою та А.В. Махнач на підлітковій вибірці, доводять, що якщо підліток нормально взаємодіє зі своїм оточенням, здатність до повноцінного існування та опір труднощам посилюються, але якщо ця взаємодія порушується, життєздатність поступово втрачається, і в процесі адаптації відбувається збій. Збій у процесі адаптації, тобто нездатність до вироблення чи в оволодіння навичками, що знаменують початок нової стадії розвитку, є наслідком складної і тривалої взаємодії зовнішніх умов і внутрішніх процесів індивідуального розвитку [7].

З позиції іншого підходу життєздатність розглядається як енергетичний потенціал людини (Б.Г. Ананьєв, Д.О. Леонтьєв, С. Мадді та ін.). Згідно цьому підходу, життєздатність – психологічний аналог життєвого стрижня людини, який відображає міру подолання їм заданих обставин, самого себе, а також міру докладених зусиль по роботі над собою і над обставинами свого життя. Це інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості, а головним феноменом особистісної зрілості і формою прояви особистісного потенціалу є якраз феномен самодетермінації особистості. Одна зі специфічних форм прояву життєздатності (особистісного потенціалу) – це подолання особистістю несприятливих умов її розвитку. Існують свідомо несприятливі умови для формування особистості, вони можуть фатальним чином впливати на розвиток, але їх вплив може бути подолано, опосередковано, прямий зв'язок розірваний за рахунок введення в цю систему факторів додаткових вимірювань, перш за все самодетермінації на основі особистісного потенціалу. Феноменологію, що відображає різні аспекти особистісного потенціалу, в різних підходах у зарубіжній та вітчизняній психології позначали такими поняттями, як воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію, воля до сенсу та ін. [1]. Найбільш повно, з точки зору Д.О. Леонтьєва, цьому поняттю в зарубіжній психології відповідає поняття "hardiness" – "життєстійкість", введене С. Мадді.

Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінної, що опосередкує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості. У теоретичному відношенні поняття життєстійкості вписується в систему понять екзистенціальної теорії особистості (С. Кобаза, С. Мадді), виступаючи операціоналізацією введеного екзистенціальним філософом П. Тілліхом поняття «відвага бути». Ця екзистенційна відвага передбачає готовність «діяти всупереч» – всупереч онтологічній тривозі, тривозі втрати сенсу, всупереч відчуттю «занедбаності» говорить М. Хайдеггер [5].

Л.В. Куліков, описуючи життєстійкість, на передній план виводить три аспекти психологічної

стійкості: 1) стійкість, стабільність, 2) врівноваженість, відповідність, та 3) опірність (резистентність). За словами Л.В. Кулікова, стійкість проявляється в подоланні труднощів як здатність зберігати віру в себе, бути впевненим у собі, своїх можливостях, як здатність до ефективної психічної саморегуляції. Стабільність проявляється в збереженні здатності особистості функціонувати, здійснювати самоврядування, розвиватися, адаптуватися. Знижена стійкість призводить до того, що, опинившись в ситуації ризику людина долає її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин. Врівноваженість Л.В. Куліков визначає як здатність співвідносити рівень напруги з ресурсами своєї психіки і організму, мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, здатності утримувати напругу в прийнятних межах. Врівноваженість – це також здатність уникати крайнощів в силі відгуку на події. Опірність – це здатність до опору тому, що обмежує свободу поведінки, свободу вибору, як в окремих рішеннях, так і у виборі способу життя в цілому. Найважливішою стороною опірності є індивідуальна і особистісна самодостатність в аспекті свободи від залежності. Таким чином, життєстійкість – це якість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, врівноваженість, опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність в різних випробуваннях [4].

Особистісна якість життєстійкості підкреслює атитюди, які мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події. Ставлення людини до змін, як і її можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами, які допомагають ефективно управляти ними, визначають, наскільки особистість здатна впоратися з труднощами і змінами, з якими вона стикається щодня. За С. Мадді поняття життєстійкості – це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих.

1. Залучення визначається як переконаність у тому, що залученість в те, що відбувається дає максимальний шанс знайти щось вартісне та цікаве для особистості. Вона дає можливість відчувати себе значущим і достатньо цінним, щоб повністю включатися у вирішення життєвих завдань, незважаючи на наявність стресогенних факторів і змін. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності.

2. Контроль являє собою переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть це вплив не абсолютний і успіх не гарантовано; мотивує до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на противагу впадання в стан безпорадності і пасивності. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає свою діяльність, свій шлях.

3. Прийняття ризику – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, які він отримує з досвіду, – неважливо, позитивного або негативного. Воно полягає в сприйнятті особистістю події життя як виклику і випробування особисто собі. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання [5].

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. С. Мадді було виявлено, що позитивно на формування життєстійких переконань вплинули: відчуття призначення в житті; виховання впевненості, підтримання високих стандартів.

Негативно на розвиток життєстійкості в дитинстві впливають: стреси в ранньому дитинстві, такі як серйозні хвороби респондентів або їхніх близьких, матеріальні труднощі, розлучення батьків; недолік підтримки, підбадьорювання близькими; недолік залученості, відчуженість від значущих дорослих.

Поняття «життєстійкість» не тотожне поняттю копінг-стратегій, або стратегій подолання з життєвими труднощами. З точки зору Р. Лазаруса і С. Фолкман, це стратегії, спрямовані на подолання життєвих труднощів. По-перше, копінг-стратегії – це прийоми, алгоритми дії, звичні і традиційні для особистості, в той час як життєстійкість – риса особистості, установка на виживання. По-друге, копінг-стратегії можуть приймати як продуктивну, так і непродуктивну форму, навіть вести до регресу, а життєстійкість – риса особистості, що дозволяє справлятися з дистресом ефективно і завжди в напрямку особистісного зростання. Сутність конструктивних способів поведінки в складних ситуаціях полягає в тому, що вони дозволяють оволодіти важкою життєвою ситуацією, діями активними, свідомими, цілеспрямованими і адекватними щодо об'єктивних умов ситуації і власних можливостей. При цьому залежно від обставин зусилля можуть бути спрямовані або на зміну умов ситуації, або на активізацію та розвиток власних здібностей і можливостей [3]. У самому широкому плані конструктивну поведінку забезпечує життєстійкість людини, її здатність протистояти життєвим труднощам, зберігаючи себе як цілісну особистість.

Дослідження І. Солкової і П. Томанек присвячені ролі якості життєстійкості в життєздатності до повсякденного стресу. Їх дослідження показало, що люди, які мають високі показники життєстійкості, мають більше відчуття компетентності, вищу когнітивну оцінку, розвиненіші стратегії подолання і відчувають менше стресів в повсякденному житті.

Особливе місце у нашому суспільстві займає неповна сім'я, яка є одним з основних соціально-демографічних типів сучасної сім'ї. Це мала група з частково неповними зв'язками, де немає традиційної системи відношень «мати-батько-дитина» [2].

Неповною називається сім'я, яка складається з одного з батьків з однією, або декількома дітьми. Неповна сім'я утворюється внаслідок розірвання шлюбу, позашлюбне народжування дитини, смерті одного з батьків або є окремих їх проживання. Причини неповних сімей – це розлучення, осиротіння, позашлюбна дитина, або структура неповна.

Додатковою категорією неповних сімей є функціональні неповні сім'ї, у яких є обидва батьки, про те професійні чи інші причини залишають їм мало часу а спілкування обмежується кількістю годинами в декількох днів.

Варіантами неповних сімей вважається сім'ї в яких батьки є прийомними або опікунами. Відповідно такі сім'ї позивають нетиповим і серед них виокремлюються сім'я з усиновленими дітьми та які виховують дітей чи про опіки.

На думку більшості зарубіжних і вітчизняних психологів, формування емоційно здорової дитини залежить від взаємного спілкування дитини з обома батьками, 90 % дітей батьків які розлучаються, дізнавшись про розлучення відчували короткочасний шок з відчуттям болю і страхом. За даними американських дослідників Д. Добсона та А. Ніколі, 50 % батьків припиняють відвідувати своїх дітей через три роки після розлучення. Близько половини дітей відчувають себе і покинутими. На питання, коли вони відчували себе більш нещасними – 5 років після розлучення або 1,5 року, 37% дітей відповіли: через 5 років.

Відомо, що позбавлені в дитинстві достатнього спілкування з батьком, хлопчики або засвоюють жіночий тип поведінки, або створюють спотворене уявлення про чоловічу поведінку яка антропологічно протилежна жіночій і не сприймають усього того, що намагаються прищепити їм матері. Вирощені без батьків хлопчики виявляються менш зрілі і цілеспрямовані, не відчувають себе в достатній безпеці, менш ініціативні та врівноважені, важче розвивається здатність співчувати, керувати своєю поведінкою. Їм набагато важче виконувати свої батьківські обов'язки.

Дівчатка, виховані без батьків, менш успішно формують уявлення про мужність, надалі у них менше шансів правильно розуміти своїх чоловіків і синів, виконувати роль дружини і матері. Любов батька до дочки дуже важлива для розвитку її самосвідомості, впевненості в собі, формування свого образу жіночності [2].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз вітчизняної літератури з означеної проблеми доводить неоднозначність визначення самого поняття життєстійкість. Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системо утворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Л.В. Куліков, описуючи життєстійкість, на передній план виводить три аспекти психологічної стійкості: стійкість, стабільність; врівноваженість, відповідність; опірність (резистентність). За С. Мадді поняття життєстійкості – це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих. Тому таким важливим є вивчення особливостей життєстійкості підлітків з неповних сімей та вплив на прояв життєстійкості у структурних компонентах життєздатності.

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці. Особистісна якість життєстійкості підкреслює атитюди, які мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події. Поняття життєздатності поєднує у собі два поняття: здатність чинити опір руйнуванню – життєстійкість і здатність будувати повноцінне життя у важких умовах – адаптивність. Звідси випливає, що життєстійкість впливає на ресурси опанування через підвищення само ефективності.

Сім'я є важливим чинником формування життєстійкості у дітей і у підлітків зокрема. Психологічні особливості формування життєстійкості у підлітків залежать від того в якій сім'ї вони виховуються. Підлітки які виховуються в неповних сім'ях є менш пристосованими до життя. Такі діти виявляються менш пристосованими до життя, менш зрілі та цілеспрямовані, менш ініціативні та врівноважені, важче розвивається здатність співчувати, керувати своєю поведінкою, а в майбутньому їм набагато важче виконувати свої батьківські обов'язки. Тому для підлітків дуже важливий емоційний зв'язок з обома батьками.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. ─ М. : Институт практической психологи ; Воронеж : МОДЭК, 1996. ─ 224 с.

2. Андреева Т. В. Психология семьи : учеб. пособ. / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2010. ─ 348 с.

3. Данилова Е. Е. Жизненная стойкость и психическое здоровье / Е. Е. Данилова // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1994. – С. 113-126.

4. Куликов Л. В. Психогигиена личности : основные понятия и проблемы / Л. В. Куликов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. ─ 464 с.

5. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И Рассказова. ─ М. : Смысл, 2006. ─ 63 с.

6. Марцинковская Г. Д. 100 выдающихся психологов мира / Г. Д. Марциновская, М. Г. Ярошевский. ─ М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. ─ С. 43 – 51.

7. Лактионова А. И. Влияние личностных и средовых характеристик на жизнеспособность и социальную

адаптацию старшеклассников / А. И. Лактионова, А. В. Махнач // Вторая Всероссийская науч.-практ. конф. по психологии развития «Другое детство», 25-27 ноября, 2009 р., г. Москва. – М., 2009. – С. 216-218.

8. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко // Вопросы психологи. ─ 2000. ─ № 1. ─ С. 135 – 141.

В статье рассмотрена проблема формирования жизнестойкости подростков, а именно подростков из неполных семей. Обобщены и систематизированы результаты исследований ведущих зарубежных и отечественных ученых, изучавших влияние родителей на формирование жизнестойкости у подростков. Проанализированы и выделены понятия: "жизнестойкость", "жизнеспособность", раскрыто их взаимосвязь. Определены психологические особенности формирования жизнестойкости у подростков из неполных семей. Доказано важную роль семьи, детско-родительских отношений в формировании жизнестойкости подростка из неполной семьи.

Ключевые слова: *жизнестойкость, жизнеспособность, компоненты жизнестойкости, вовлеченность, контроль, принятие риска, подростковый возраст, неполная семья.*

The article deals with the problem of forming viability of adolescents, such as adolescents from single-parent families. The results of leading foreign and local scholars who have studied the influence of parents on the formation of resilience in adolescents have been overwieved and systematized. The concepts "vitality" and " sustainability" and their relationship have been analyzed and singled out. Psychological features of the formation of resilience in adolescents from single-parent families have been defined. The important role of the family, child-parent relationships in shaping adolescent resilience of single parent families has been proved.

Key words: *viability, sustainability, components vitality, involvement, control, risk taking, adolescence, incomplete family.*

UDC 159.9:37.02:372.881.1

Volobueva Olena
Doctor of Psychology, Professor,
Chief of the Faculty of Foreign Languages and Humanities,
The National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
named after Bohdan Khmelnitsky

EFFECTIVE TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING OF FUTURE SPECIALISTS: PSYCHOLOGICAL ASPECT

The article deals with the investigation of the psychological peculiarities of effective teaching foreign language reading of future specialists. The future specialist`s abilities to communicate in foreign language properly while carrying out the certain professional duties, depends not only on the well-developed skills and habits of listening, speaking writing, but also on reading. Reading is considered to be the essential part of the foreign language communicative competence.

Teaching foreign language psychological aspects in general and reading in particular have been investigated by the serious of the Ukrainian and foreign scientists. But speaking about the psychological peculiarities of professional foreign language teaching at the higher educational establishment we have to point out that the problem of developing foreign language reading skills and habits of future specialists is to be studied and investigated.

The evidence indicates that reading in the foreign language as the communicative skill and a means of communication, along with the oral speech, is an important type of the oral activity and the most common way of the foreign language communication. Future specialists' foreign language competence in reading is the ability to read at the communicatively sufficient level with the complete understanding 1) the foreign language texts of different types while performing service duties and 2) the texts of different genres (social, political, popular-scientific, fiction, etc.) for receiving additional information.

The problem-solving situations aimed at developing reading skills and habits development of future specialists have been presented and substantiated. The teacher's role as a leader of the psychological cognitive processes in the study group has been revealed.

Key words*: psychological peculiarities, foreign language reading, effective teaching, future specialists.*

Topicality of the problem which is under consideration. Whenever we speak about the success of getting the final objective in the process of foreign language teaching for specific purpose i.e. obtaining professional foreign language competence we have to remember about one's ability to communicate in foreign language properly while carrying out the certain professional duties. That is why for us, teachers, it is of vital importance to take into our consideration in the teaching process the very peculiarities of foreign language communicative competence formation particularly the specific features of listening, speaking, reading and

writing skills and habits development which are considered to be the essentials of the foreign language communicative competence. For foreign language learners to read, they have to be prepared to use various abilities and strategies they already possess from their reading experiences in their native language. They will need the knowledge they possess to help orient themselves in the many dimensions of language implicated in any text.

Scientific sources analysis. The results of the scientific literature analysis testify about the fact that there has been no shortage of the special books and articles aimed at interpreting various aspects of theoretical grounds of foreign language teaching for specific (in our case professional) purpose (ESP) [12]. Teaching foreign language psychological aspects in general and reading in particular have been investigated by the serious of the Ukrainian and foreign scientists, such as B. V. Belyaev (the psychological mechanisms of foreign language teaching, including reading skills and habits) [2], Grellet Francoise (reading skills development) [10], O. M. Vetokhov (the psychological peculiarities of teaching foreign language texts) [4], Rosie Tanner and Catherine Green (the aspects of the reflective approach usage in teaching foreign language) [15], Elliot Stephen N, Krtochwill Thomas R., Cook Jan Littlefield, Travers John F. Stephen, Education Psychology (the effective methods and peculiarities of successful teaching and learning) [9], Janet Swaffar (the instructions on the ways to teach reading) [17], N. V. Chepeleva (reading process mechanism) [7] and others.

But speaking about the psychological peculiarities of professional foreign language teaching at the higher educational establishment we have to point out that the problem of developing foreign language reading skills and habits of future specialists is to be studied and investigated. There is the evidence throughout the literature that reading skills and habits can be taught, learnt and developed. But we have to emphasize that reading foreign language developing is the specific process, an evolution of which represents the combination of skills and habits, some experiences, knowledge and intuitive understandings. That is why **the purpose of this article** is to investigate the the psychological peculiarities of teaching foreign language reading to the future specialists taking into consideration the very features of the certain professional foreign language activity the future specialists will be involved into; 2) to analyze the teacher's role as a leader of the psychological cognitive processes in study group while teaching foreign language reading and 3) to present and substantiate the using of professionally aimed problem-developing reading skills and habits development situations.

Investigation results. The proper knowledge of the reading process psychological peculiarities gives foreign language teacher the opportunity to develop reading skills and habits of future specialists effectively. This requires the scientific substantiation of the peculiarities of future specialists' professionally important qualities development, namely the ability to read in a foreign language along with the development of capacity for listening, speaking and writing, proper development of which is the basis of professional foreign linguistic communicative competence – the ability to communicate in foreign language frequently with accuracy.

The analysis of literature indicates that reading in foreign language as a communicative skill and a means of communication, along with oral speech, is an important type of oral activity and the most common way of foreign language communication. After completion of a foreign language course learners should acquire professionally important reading skills according to the current requirements. We agree with the opinion of J. F. Savage that "teaching reading and writing has long been a focal point of education" [16, p. 3].

Among the many definitions of reading that have arisen in recent decades, Janet Swaffar suggests three prominent ideas emerge as most critical for understanding what "learning to read" means: 1) reading is a process undertaken to reduce uncertainty about meanings a text conveys; 2) the process results from a negotiation of meaning between the text and its reader; 3) the knowledge, expectations, and strategies a reader uses to uncover textual meaning all play decisive roles way the reader negotiates with the text's meaning [17].

Future specialists' foreign language competence in reading is the ability to read at the communicatively sufficient level with the complete understanding 1) the foreign language texts of different types while performing service duties and 2) the texts of different genres (social, political, popular-scientific, fiction, etc.) for receiving additional information.

Taking into account the fact that foreign language oral activity of individual is more of a psychological phenomenon than a linguistic one [3], and considering the psychological characteristics of reading, it should be noted that reading as the process has the number of mechanisms similar to both listening and speaking [14]. It is necessary to use these mechanisms as a basis when teaching reading. In particular, it should be noted that while reading (especially at the initial stage of learning a foreign language), the reader first voices the words, and only when this activity is mastered, the reader starts to use inner (internal) speech, which is similar to the listening process (inner speech is a special type of unvoiced oral activity not expressed by paralinguistic means or graphic signs, which is characterized by significant convolution of grammatical structure and content; in other words, it is speaking to oneself, a means of auto communication) [1, p. 331].

Finding the best ways of teaching reading is very important and training in this area is the main component of the educational activity. L. Zilberman also believes that the issue of teaching reading deserves close attention [5, p. 107–124]. In her opinion one of the main objectives of teaching a foreign language to various specialists is creating learners' automatic reading skills with direct non translational obtaining of information from the texts [5, p. 108].

O. Vetokhov draws our attention to the fact that outside foreign language environment reading is one of the most important areas of learning foreign language. It helps learners' understanding of the importance of studying the particular language and increases the interest in mastering it. To improve the effectiveness of teaching reading in foreign language teacher has to understand and take into

one`s account the psychological nature and characteristics of the modern ways of reading in order to select the most effective teaching methods while solving a number of educational tasks [4].

It is known that reading and writing abilities are related to written language skills (as opposed to listening and speaking skills) [2, p. 193]. Reading is a receptive type of speech that includes both reading technique and understanding of the contents and refers to written form to speech. In this regard linguists point out meaningful and procedural aspects of reader's activity.

The physiological basis of reading is the operations of the visual perception and understanding of a text. While reading, as opposed to listening, the information enters a reader through the visual channel, so the crucial role here is performed by the visual sense modality that initiates activity of internal motor and speech analyzer.

Scientists understand reading as the process of perception and processing of graphically presented speech message resulting in understanding of its content and integration of the content in accordance with it [2; 4; 7-10; 13-14; 16-17].

The evidence testifies about the following reading types [6, p. 151-152]: 1) skimming reading (aimed at evaluating and selecting the material consistent with the needs and interests of the reader. This kind of reading is associated with the preliminary opinion formation); 2) fluent reading (aimed at identification and acquiring of the basic content of the text in those aspects which are important for the reader. This kind of reading is directly connected with reception of the information. Specificity of information reception lies in the fact that this kind of reading is performed selectively; 3) close reading (aimed at more complete and accurate understanding of the text content preserving particulars and details; reader is focused on all the major aspects of the content). This kind of reading is related to analysis, critical evaluation and generalization of the text, i.e. identifying the main idea, making conclusions and recommendations. For these reading types the logical and discursive thinking, inner speech as well as the internal translation as a means of overcoming linguistic and semantic barriers in understanding are typical. According to the scientists` opinions, in terms of the communicative and cognitive value, the most important type of reading is close reading. At the same time, it is the most difficult one, so it requires doing various exercises and tasks.

Reading is similar to listening which is another type of receptive activity, as it is also based on the recognition of linguistic units of the written text. When perceiving a text, readers select certain parts which are the most significant for them, later synthesizing these parts of the text together, while memory - both logical and mechanical - assists thinking. Perception of information and its understanding is performed simultaneously by a mature reader. The quality of perception influences the nature and level of text understanding, its completeness, depth and accuracy.

The abilities and skills that provide understanding of the text can be divided into two groups: 1) the skills associated with the technical aspect of reading (they provide a direct act of perception of graphic signs and their correlation with corresponding meanings; 2) abilities that provide semantic aspect of reading, establishing semantic relationships between linguistic units of a text, achieving understanding of the content, author's intention, which is comprehension of a text as a complete linguistic activity.

According to B. Belyaev, reading without understanding is not real reading. The scientist emphasizes that for the purpose of rational teaching reading the same text should not be read repeatedly. It is necessary to train learners in reading different texts. Herewith, a teacher instructor should assist the learners to understand the text even after the first reading session. It is important here to consider that the reason for reading as a communicative activity is communication, and the main goal is getting necessary information [2].

Concluding the overview of the certain psychological aspects of competence formation in foreign language reading, the author considers it appropriate to draw attention to the following: 1) the communicative reading is directly related to the targeted development of cognitive interests, urgent need for reading and intrinsic motivation, awareness of the necessity of learning a foreign language both for communication and for enhancement of the professional competence, as well as for solving various intellectual tasks in the process of reading; 2) the development of future specialists' aptitude for reading in foreign language is a professionally meaningful task. The information that learners obtain while reading various texts will be used, first of all, in their future professional activity. This creates a direct link with situational conditionalism, which is effective in the system of developmental education. The problem-based tasks required component of which is a text or several texts. In this case we have to point out the variety of ways to enhance their cognitive processes in the context of professional foreign communicative competence forming.

The authentic texts are to be used in the same presentation as teaching aids (with obligatory pre-reading and post reading activities). It is important to create emotional, professionally meaningful situations, considering the importance of the gradual formation of thinking and further perspective (with obligatory use of teaching aids).

In case when at the lesson the same lexical units in context are used in the particular activities, they should activate neural links (bonds) that are created in students' brains, so they will remember them well in order to use later in the line of duty. While teaching reading it is also necessary to develop thinking in a foreign language. That is it is essential to develop the aptitude for reading (learning) simultaneously with listening, writing and speaking skills, in order to teach all the forms of communication in a foreign language.

Taking into consideration the fact that the future specialists will carry out the situational roles while solving service tasks, teacher has to develop their ability to correctly handle the data they read. They should adhere to the basic didactic principles and take into account the psychological patterns of forming learners' skills: professional purposefulness; awareness; variability in time; continuous training (at each lesson); motivation for learning; communicative aim of each speech activity.

It is important to work on formation of specific stereotyped skills and habits in reading - highly organized process of perception and semantic processing of texts continuously. However, one should be aware that development and improvement of stereotypes is not only a simple accumulation of lexical-semantic and grammatical information.

While teaching professional foreign language reading we also have to remember about the structural characteristics of the particular study group and the environment conditions this study group face. Foreign language teachers have long recognized that different study groups have particular characteristics, each of which calls for a unique teaching technology. A set of teaching strategies that works well for forming professional foreign language competence of individuals in one certain study group cannot meet the needs of the members of other study group. In well-organized group cohesiveness is high, with each member having a strong sense of identification with the group and giving it high priority among competing demands or his or her time and energy. It is important to create such atmosphere in which all the members will have a sense of "we-ness" and so express their attitudes toward the group both in action and word. [11, p. 35].

We have to emphasize that it is essential to create a climate of trust informality. This might include suggesting norms such as confidentiality of what group members say while discussing the professionally oriented problem solving situations, respective active listening, and the need for cooperation [11, p. 237]. A group of learners who have good relationships with each other will learn foreign language better [12, p. iv].

It is necessary to remember about the specific professional conditions in which the foreign language interaction usually takes place. It should be noted that modern methodology and psychology consider foreign language training as teaching some activity future specialists face. Creative activity involves creation of new knowledge, ways of action, etc.

In addition to the term "problem tasks," problem-based learning conceptual apparatus also includes such concepts as "problem" and "problematic situation". The problem-solving situation stimulates mental activity and cognitive search of a speaker; it is connected with the very process of speech skills development and with the process of opinions formation. These situations enable creation of optimal conditions for intellectual development of future specialists, their logical thinking, creation of the conditions that encourage cognitive interest, namely surprise, astonishment, intellectual activity, emotional excitement, desire for cognition and deep study of the subject of their interest .

It should also be noted that contradictions of textual problem tasks can be objectively present in the text itself. It is a problem statement without solution or incomplete solution, presence of meaning "holes", implicit information and so on. These texts are called texts with intellectual task.

It is also appropriate to develop a system of problem-solving tasks, based on which, the instructors independently could work out specific problem tasks. In this case, in our view, problem-solving situation has to be taken as a basis. Let us consider each component in detail. Problem-solving task is composed of a condition (in our case – a text or texts) and a task. The condition has quantitative (number of texts) and quality (the nature of the information provided in it) characteristics. Depending on the number of components of the texts the tasks can be single- and multi-text. The information may be necessary and sufficient for solving the task or insufficient, contradictory and redundant (i.e. provided incorrectly). The task may highlight the problem and in some way prompt the way for its solving or require the cadets to find the problem on their own and to suggest possible solutions. The task may also include certain restrictions that increase its problematic nature, for example, time limit, certain ways of solving, requirement to come up with several options, etc. The lack of information in the condition of the task may be caused by the presence of implicit information. The second component of the problematic situation –the unknown one – includes three acting parts: the purpose or object (what is required to be done), the way (it is known what to do, but it is unknown how) and conditions. The subject of the text problem tasks is semantic content; the form of the task solution is the final text made by a cadet. If the final product is outlined at least in general terms, but the way to obtain it is not worked out and therefore it is unknown to a cadet, it will become the unknown in such tasks (e.g. there are two texts which contain opposite views on the same subject.

The conditions of performing the actions can be subdivided into the external ones, for example, restriction when performing the task, and the internal – characterizing the text material. This is the information about the place, time, purpose of writing the text and its author.

Another component of the problematic situation is the process of solving the problem task. It may occur independently or with the help of a teacher. In the latter case the following levels exist: a problem task is formulated by the teacher who solves it with students; a problem task is formulated by the teacher and solve it on their own.

The final component of a problem-solving situation is a subject. In order to solve a problematic situation they will need linguistic and professional knowledge as well as some related experience. But as the problem solving task is a creative activity, students' training standard is of the high importance along with their creativity. This includes the following skills: thinking flexibility (easiness of switching), depth (degree of essential characteristics determining), independence (ability to learn without assistance), efficiency (ability to minimize information and thinking operations), realization of own actions, creativity (immersion into problem search, easiness of generating ideas), scope of thinking (freedom and remoteness of association).

While selecting text material one must take into account students' interests, it is usually possible to provide several options for one task with the texts on different topics. As reading is the receptive type of speech activity, the peculiarities of perception are important. Thus, for the students with the analytical type of perception it will be easier to solve the tasks where attention has to be paid to the details (synthetic, those requiring generalization,

coverage of several texts, problems etc.). In order to organize the activity of cadets, it is necessary to correlate the activity (act) with the problematic situation. Thus, the system of problem tasks includes given classification with different degrees of students' autonomy in solving the tasks with different level of assistance when needed. Such problem tasks should be naturally included into the overall system of textual speech situations as a final stage of text processing, because they are the most difficult types of creative activity. It is important to use these tasks (especially the open ones) during independent training. The usage of text-based problem tasks shows that they not only contribute to the development of creative thinking of future specialists at foreign language lessons, but also increase learners' motivation, attentiveness and thoughtfulness while working with texts.

Moreover, it is necessary to remember about teacher's role as a leader of the psychological cognitive processes in the study group. Effective learning takes place when a trainer or teacher taps into the existing experience and knowledge of the learners in the group [15, p iv]. Awareness of these aspects helps teacher to realize deductive principles more efficiently with the purpose of carrying out communicative approach but only in the case of well-organized communicative oriented interaction between teacher and all the members of study group.

We have to emphasize that it is essential to create a climate of trust informality. This might include suggesting norms such as confidentiality of what group members say while discussing the professionally oriented problem solving situations, respective active listening, and the need for cooperation [11, p. 237].

While teaching professional foreign language communication we also have to remember about the structural characteristics of the particular study group and the environment conditions this study group face. Taking into consideration all above mentioned we have to investigate the psychological peculiarities of group organization. The major objective of this particular study is to gain the proper understanding of the group under characteristics which will allow any study group to deal effectively with different kinds and rates of the environment, especially of lessons and self-studying. Foreign language teachers have long recognized that different study groups have particular characteristics, each of which calls for a unique teaching technology. Our research is aimed at investigating the psycho-pedagogical conditions of well-organized study group environment for effective foreign language teaching for professional purpose. In well-organized group cohesiveness is high, with each member having a strong sense of identification with the group and giving it high priority among competing demands or his or her time and energy [11, p. 35].

Conclusion. Reading does not draw on one kind of cognitive skill, nor does it have a straightforward outcome-most texts are understood in different ways by different readers. That is why all the stages of the effective professional foreign language competence development of the future specialists at the lessons have to be connected logically (listening, speaking, reading and writing). While developing foreign language reading skills and habits during the active involvement of all the group members into the professionally oriented problem-solving situations it is essential to: 1) combine the deep-thinking activities with essential emotional relaxation, using classical music; 2) involve of all the group members into the profound SWAB analysis at the end of the lesson in order to work out effective teaching strategies for next lesson; 3) create the specific foreign language atmosphere in order to help the group members to overcome psychological barriers during the whole procedure of teaching and learning; 4) facilitate the effective interaction in the systems "teacher - group member"; 5) use the psycho-pedagogical technology based on the choice of optimum teaching methods in the conditions of proper socio-psychological provision of study group leadership; 6) take into consideration the socio-psychological determinants of group influence on the process of gaining knowledge.

The size of the article does not give us the opportunity to reveal all the peculiarities of the problem considered. In our opinion **the ways of its further investigation** are the following: 1) the study of gender differences of perception and comprehension of authentic foreign language texts and 2) working out the special programme on the effective teaching foreign language reading at the higher educational establishments.

References

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. ─ К. : Академія, 2004. ─ 344 с.

2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. ─ 2-е изд., перераб. и допол. ─ М. : Просвещение, 1965. ─ 228 с.

3. Библер В. С. Мышление как творчество : введение в логику мыслительного диалога / В. С. Библер. ─ М., 1975. ─ 339 с.

4. Ветохов О. М. Читати і ще раз читати! Психологія навчання читання іншомовних текстів // Іноземні мови в навчальних закладах. ─ 2005. ─ № 2. ─ С. 86-95.

5. Зильберман Л. И. Лингво-методические принципы использования синтаксических трансформаций при обучении чтению научной литературы (на материале английского языка) / Л. И. Зильберман // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. ─ М. : Наука, 1976. ─ С. 107–124.

6. Очерки методики обучения на иностранном языке / под ред. : И. М. Бермана, В. А. Бухбиндера. ─ К. : Изд-во при Киевском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1977. ─ 176 с.

7. Чепелєва Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелєва. ─ К. : ГЛАВНИК, 2004. ─ 95 с. ─ (Серія «Психологічний інструментарій»).

8. Krtochwill Thomas R. Education Psychology : Effective Teaching, Effective Learning / Thomas R. Krtochwill,

Cook Jan Littlefield, John F. Travers. ─ Third Edition, Mc Grow-Hill Higher Education, the USA, 2000. ─ 631 p.

9. Elliot N. S. Education Psychology : Effective Teaching, Effective Learning / N. S. Elliot, T. R. Krtochwill, C. J. Littlefield, J. F. Travers. ─ Third Edition, Mc Grow-Hill Higher Education, the USA, 2000. ─ 631 p.

10. Grellet Francoise. Developing Reading Skills. Cambridge Language Teaching Library, the UK / Francoise Grellet.─ Cambridge : Cambridge University Press, 2002. ─ 252 p.

11. John K. Brilhart. Effective Group Discussion. The fourth edition. WW. C. Brown Company Publishers, the U SA, 1982 – 332 p.

12. Laurance Anthony. English for Specific Purpose: What does it mean? Why is it different? http// www.antlab.sci.wasedaac.jp/abstracts/ESParticle.html

13. Longman John. English Skills with Reading, McGraw – Hill, Inc/, the USA, 1988. – 564 p.

14. Milan Deanne. Developing Reading Skills. Fourth Edition, McGraw – Hill, Inc., the USA, 1995. – 568 p.

15. Rosie Tanner and Catherine Green. Tasks for Teacher Education. A reflective Approach. Course book. Addison Wesley Longman, Second Impression 1998, - 134 p.

16. Savage John F. Teaching Reading Using Literature, the USA, Dubuque : WCB Wm, C. Brown Communications, Inc., 1994. – 464 p.

17. Swaffar Janet, // Professional development modules for foreign language Foreign Language Teaching Methods. Instruction at the high-school and college. levels https://coerll.utexas.edu/methods/modules/reading/

Статью посвящено исследованию психологических особенностей ефективного обучения чтению на иностранном языке будущих специалистов. Предложены и проблемные ситуации по развитию навыков и умений чтения. Проанализирована роль преподавателя как руководителя психологическими познавательными процесами в учебной группе во время обучения чтению на иностранном языке будущих специалистов. Определены характеристики організации группы и психолого-педагогические условия надлежащей организованой среди в учебной группе для ефективного обучения чтению на иностранном языке.

Ключевые слова: *психологические особенности, чтение на иностранном языке, ефективное обучение, будущие специалисты.*

Статтю присвячено дослідженню психологічних особливостей ефективного навчання читання іноземною мовою майбутніх фахівців. Запропоновано та обґрунтовано проблемні ситуації з розвитку навиків і вмінь читання. Проаналізована роль викладача як керівника психологічними пізнавальними процесами в навчальній групі під час навчання читання іноземною мовою майбутніх фахівців. Определены характеристики організації групи і психолого-педагогічні умови належно організованого середовища навчальної групи задля ефективного навчання читання іноземною мовою.

Ключові слова: *психологічні особливості, читання іноземною мовою, ефективне навчання, майбутні фахівці.*

РОЗДІЛ VII

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 159.922.6

Гошовська Ольга Ярославівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Львівський державний університет внутрішніх справ,
м. Львів

СУТНІСНА СПЕЦИФІКА Й ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПСИХОЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито змістову сутність та основні функції психологічного захисту як потужного способу збереження особистістю власного Я. Проаналізовано базові концептуальні підходи щодо розуміння феноменології та специфіки психозахисної поведінки людини. Презентовано різномодальну диференціацію механізмів психологічного захисту особистості як у класичних, так і в сучасних інтерпретаціях, висвітлено специфіку функціонального застосування окремих механізмів психозахисту.

***Ключові слова**: особистість, психологічний захист, механізми психозахисту, диференціація механізмів психозахисту, копінг-поведінка.*

Постановка проблеми. Фундаментальні трансформації вітчизняного соціуму, спричинені економічними, політичними, ідеологічними та іншими чинниками, відбуваються на тлі численних порушень мирних угод і загострення воєнних дій з боку сепаратистів, а тому повсякденні психостани більшості українців позначені базовою тривожністю і тривалою фрустрацією. Переживання за збереження, захист і утвердження державності як найвищої форми української національної ідентичності породжують цілу гаму амбівалентних почуттів, серед яких виокремлюються як гордість, відвага, любов, так і невпевненість, депресія та песимізм. Таке своєрідне роздвоєння притаманне людській природі, адже, за Е. Фроммом, є «базальною дихотомією», розщепленням душі в ситуації загострення небезпеки, руйнації системи цінностей унаслідок екзистенційної загрози. Типовим станом реагування на виклики й загрози зовнішньої агресії є захист, зокрема у варіанті психозахисту, якщо ведеться мова про психологічний світ кожної окремої особистості в кризовому суспільстві.

Актуалізація психозахисних механізмів може бути спровокована тривалим перебуванням у несприятливих конфліктних стосунках, переживанням станів фрустрованості, незадоволеними потребами, відсутністю культури і моральності в спілкуванні з людьми, дистресовим життєвим досвідом та іншими детермінантами. Безпосереднє функціональне навантаження механізмів психозахисту досить неоднозначне насамперед у ракурсі суперечливого характеру його цілей, тому, наприклад, Ф. Василюк відзначає істотні протиріччя між цілями захисних механізмів, що спрямовані на прагнення врятувати людину від неузгодженості й амбівалентності почуттів, на запобігання усвідомленню небажаних змістів, на усунення негативних психічних станів тривоги, страху, сорому тощо, і тієї високої ціни, яку «сплачує» людина за застосування захисних механізмів як ригідних, автоматичних, мимовільних і неусвідомлюваних процесів відображення та регуляції. Як вважає вчений, остаточний результат дії на психіку людини захисних механізмів виявляється в об'єктивній дезінтеграції поведінки, самообмані, уявному, паліативному вирішенні конфлікту або, навіть, неврозі [2]. Очікування новин про воєнні дії на східних кордонах держави, мобілізація, звістки про кількість убитих і поранених та інші деструктивні фактори розбалансовують психосвіт пересічного українця, спонукають до задіяння різноманітних механізмів психологічного захисту як єдиної і найпершої форми збереження більш-менш сприятливого варіанту життєдіяльності. Вважаємо, що актуальність науково-психологічного вивчення механізмів особистісного психозахисту набуває окремої значущості, адже знання їхньої змістово-функціональної специфіки може не лише розширити репертуар застосування, але й зорієнтувати людину на переведення підсвідомих форм в усвідомлену копінг-поведінку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У ракурсі нашого вивчення постають різноманітні механізми психозахисту особистості, зокрема диференційні моделі, згідно з якими розглядаються як самі механізми, так і їхня функціональна семантика. Сутнісно-поведінкове узагальнення психозахисних механізмів вдало виокремлене Л. Дьоміною та І. Ральніковою, які відзначають, що типовими прикладами захисних типів поведінки людини можуть бути: агресія (чи напад на «фрустратора»); аутизм (самозамкнення, «відхід від фрустратора»); репресія (пригнічення бажань, «відмова від фрустратора»); раціоналізація (пояснення поведінки помилковими

мотивами, «виправдання фрустратора»); сублімація (перемикання поведінки з невдалої діяльності на нову, «заміщення фрустратора»); забування; самопробачення («Так! А що»?); проекція власної провини на всіх інших («Самі винні»!) та ін. [5]. Р. Лазарус трактував психологічний захист як пасивну копінг-поведінку, однак виокремив такі відмінні параметри між ними: 1. Тимчасова спрямованість. Захист, як правило, намагається вирішити ситуацію «зараз», не зв'язуючи цю актуальну ситуацію з майбутніми ситуаціями, тобто в цьому сенсі психологічний захист обслуговує актуальний психологічний комфорт; 2. Інструментальна спрямованість. Захист «думає» тільки про себе, якщо він і враховує інтереси оточення, то тільки для того, щоб вони, у свою чергу, обслужили його інтереси; 3. Функціонально-цільова значущість. Чи мають механізми регуляції функцію відновлення порушених стосунків між оточенням і особистістю (механізми оволодіння) або швидше функцію тільки регуляції емоційних станів (захисні механізми); 4. Модальність регуляції. Чи мають місце пошук інформації, безпосередні дії, рефлексія (характерно швидше для поведінки оволодіння) або пригнічення, відхід тощо [11]. Вчений створив класифікацію психозахисної техніки, виділивши в одну групу симптоматичну техніку (вживання алкоголю, транквілізаторів, седативних препаратів тощо), а в іншу групу так звану внутрішньопсихічну техніку когнітивного захисту (ідентифікація, переміщення, пригнічення, заперечення, реактивне утворення, проекція, інтелектуалізація). Якщо процеси оволодіння (за Р. Лазарусом) спрямовані на активну зміну ситуації та задоволення значущих потреб, то процеси компенсації й особливості захисту спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту. Отож, якщо копінг-поведінка може використовуватися людиною свідомо, вибиратися і змінюватися нею залежно від ситуації, то механізми психозахисту неусвідомлювані та у випадку їх закріплення стають дезадаптивними [11]. Вважаємо, що важливим завданням є презентація різних концептуальних поглядів на феноменологію психологічного захисту особистості, адже в кожному з них висвітлені цікаві аспекти і ракурси задіяння людиною типових або глибоко оригінальних механізмів для збереження власного Я.

Мета статті – аналітико-синтетичний підхід до вивчення сутнісних особливостей механізмів психологічного захисту й дослідження різних класифікаційних підходів щодо їхньої диференціації.

Результати дослідження. Здійснений нами аналітичний огляд наукової літератури дав підстави стверджувати, що за визнання важливої ролі психозахисту в налагодженні просоціального комфортного дискурсу життєдіяльності людини, на сучасному етапі фіксованого психологічного знання все ж не існує загальновизнаної класифікації захисних механізмів психіки. Більшість дослідників, обираючи за опертя дві-три або декілька «класичних» диференціацій, пропонують свої власні шкали та поділи, базовані на подрібненні чи узагальненні вже існуючих механізмів або відшукуючи якісь певні відтінки й модифікації [1; 5; 6; 7; 8; 9]. Основними недоліками більшості класифікацій називаються або недостатня повнота (той, що критикує не знаходить у класифікації важливий для нього психічний процес, який він відносить до захисних), або зайва повнота (той, що критикує знаходить у класифікації багато психічних процесів, які не відносить до захисних або взагалі не виділяє як самостійні процеси). Вочевидь, це зумовлено тим, що мінімізація негативних переживань є взагалі природною потребою будь-якого живого організму (зокрема людини), тому з певною мірою умовності будь-який психічний процес можна визнати спрямованим на досягнення цієї мети. Поглиблена диференціація і необхідність у виділенні окремих захисних механізмів пов'язана насамперед з нагальною практичною потребою психологів у виділенні й описі найуніверсальніших з неусвідомлюваних захисних процесів. Відома ціла низка поглиблених класифікацій механізмів психологічного захисту: від класичних (за А. Фройд) до сучасних, здійснених зокрема, Л. Дьоміною та І. Ральніковою [5], О. Романовою та Л. Гребенніковим [9], Н. Мак-Вільямс [8] та ін.

Цікавим зразком моделювального підходу до психологічного захисту особистості є запропонована О. Борзуновою динамічна модель, яка враховує насамперед такі поняття: самооцінка, образ Я, образ світу, соціальні норми і цілі, інстинкти, загроза, тривога, конфлікт, а також базується на врахуванні взаємодії усвідомлюваних і неусвідомлюваних елементів психіки, пускових механізмів і спрямованість дії захисту, специфіки механізмів психозахисту [1].

У дослідженні О. Ковальової розведені поняття «способи психологічного захисту» і «захисні механізми», причому перше з них конкретизоване як родове поняття, що включає загальні, одиничні й істотні характеристики відображуваного змісту. На думку вченої, психологічний захист має засоби двох категорій: способи захисту і захисні механізми, які функціонують на різних рівнях самосвідомості й виражаються в захисних інтерпсихічних (міжособистісних) та інтрапсихічних (внутрішньоособистісних) діях.

Сукупність способів психологічного захисту і захисних механізмів визначають основну стратегію захисної поведінки особистості [6].

Іноді досить умовно механізми психологічного захисту поділяють на дві групи:

1. Протекційні – примітивні, незрілі, простіші, метою яких є не допустити інформацію у свідомість (розщеплення, проекція, заперечення, витіснення, ідеалізація, дисоціація, всемогутній контроль, знецінення, ізоляція, ідентифікація з агресором тощо);

2. Дефензивні – більш зрілі, допускають інформацію у свідомість, але спотворюють її (сублімація, раціоналізація, інтелектуалізація, гумор тощо). Основні захисні механізми різняться за певними параметрами, зокрема за мірою обробки внутрішнього конфлікту, за способом перекручування реальності, за кількістю енергії, затрачуваної суб'єктом на підтримку того або іншого механізму, за рівнем інфантильності (тобто залежності від попередньої певної стадії розвитку) і, нарешті, за типом можливого розладу, що

виникає внаслідок надто активного застосування (аж до зловживання) того чи іншого захисного механізму.

Вочевидь, найвідомішою вважається концептуальна модель механізмів захисту, розроблена Р. Плутчиком у співавторстві з Г. Келлерманом і Х. Контом ще в 1979 році, яка стала своєрідним теоретичним підґрунтям для багатьох інших наукових розвідок у сфері психозахисту. Детальний аналітичний огляд наукових публікацій, що стосуються психозахисної проблематики, дозволив ученому виділити щонайменше три основні концепції механізмів захисту. Доцільність, правомірність і конкретний зміст кожної моделі обґрунтовується теоретично та підтверджується на рівні експериментальних досліджень. Згідно з першою, механізми частково збігаються один з одним і варіюються за мірою подібності, згідно з другою – деякі захисти є полярними протилежностями, а третя стверджує, що деякі механізми захисту є примітивнішими, ніж інші. Варто відзначити, що Р. Плутчик припускає існування незначної кількості базисних захистів, тому, на його думку, різні їхні переліки, пропоновані різними авторами, відображають або ідеї семантично-номінативного накладення, що проявляється в різних назвах одних і тих же явищ, або композиційні поєднання базисних захистів. Виокремлене твердження дослідник ілюструє таким прикладом – механізми ізоляції, раціоналізації й анулювання насправді є варіантами захисту за типом інтелектуалізації та складають сутність захисного синдрому нав'язливості. До того ж модель Р. Плутчика припускає, що існують деякі явні протилежності серед захисних механізмів, зокрема зауважується біполярність пригнічення і заміщення, реактивного утворення і компенсації, проекції та заперечення, інтелектуалізації та регресії [12]. Р. Плутчик поміщає концепцію захисту в широку еволюційну структуру, а головна ідея його поглядів зводиться до того, що механізми психологічного захисту є похідними емоцій, а отже їх використання притаманне всім живим організмам, здатним переживати й відчувати емоції (доросла людина, немовля і навіть тварина).

У теоретико-емпіричних підходах ученого синтезовано науково-психологічне уявлення про такі механізми психологічного захисту людини:

1) рухова активність – пониження занепокоєння, викликаного забороненим спонуканням, шляхом дозволу його прямого або непрямого вираження без розвитку відчуття провини;

2) компенсація – інтенсивна спроба виправити або знайти відповідну заміну реальної або уявної, фізичної або психологічної неспроможності;

3) заперечення – відсутність усвідомлення певних подій, елементів життєвого досвіду або почуттів, хворобливих у разі їх усвідомлення;

4) заміщення – вивільнення прихованих емоцій, зазвичай гніву, на предметах, тваринах або людях, що сприймаються, як менш небезпечні для індивіда, ніж ті, які дійсно викликали емоції;

5) фантазія – втеча в уяві з метою відходу від реальних проблем й уникнення конфліктів;

6) ідентифікація – несвідоме моделювання стосунків і поведінки іншої особи, як шлях до підвищення самоцінності;

7) ітелектуалізація – несвідомий контроль над емоціями і спонуканнями шляхом надмірного покладання на раціональне тлумачення подій;

8) інтроекція – привласнення цінностей, стандартів або рис вдачі інших людей з метою попередження конфліктів або погроз з їх боку;

9) ізоляція – сприйняття емоційно травмуючих ситуацій або спогад про них без почуття тривоги, природно пов'язаного з ними;

10) проекція – несвідоме віддзеркалення власних емоційно неприйнятних думок, властивостей або бажань і приписування їх іншим людям;

11) раціоналізація – знаходження правдоподібних причин для виправдання дій, викликаних пригніченими, неприйнятними почуттями;

12) утворення реакції – попередження висловлювання неприйнятних бажань, особливо сексуальних або агресивних, шляхом розвитку або підкреслення протилежного ставлення і поведінки;

13) регресія – повернення в стані стресу до ранніх або більш незрілих патернів поведінки і задоволення;

14) пригнічення – виключення зі свідомості сенсу і пов'язаних з ним емоцій, або досвіду і пов'язаних з ним емоцій;

15) сублімація – задоволення витісненого інстинктивного або неприйнятного почуття, особливо сексуального чи агресивного, шляхом здійснення соціально схвалюваних альтернатив;

16) анулювання – поведінка або думки, сприяючі символічному зведенню нанівець попереднього акту або думки, що супроводжуються сильним занепокоєнням чи відчуттям провини [12].

По суті, Р. Плутчик виділяє вісім базисних адаптивних реакцій (інкорпорація, відкидання, протекція, руйнування, відтворення, реінтеграція, орієнтація, дослідження), які, на його думку, виступають як прототипи восьми базових емоцій (страх, гнів, радість, печаль, прийняття, відраза, очікування, здивування). Крім того, вчений звернув увагу на те, що захисні механізми характеризуються протилежністю (біполярністю) в тій мірі, в якій полярні емоції (радість – печаль, страх – гнів, прийняття – відраза, очікування – здивування), що лежать в їх основі. Таким чином, вісім базисних механізмів зводяться до чотирьох пар: реактивне утворення – компенсація, пригнічення – заміщення, заперечення – проекція, інтелектуалізація – регресія. Оскільки захисні механізми є похідними емоцій, то вони, за аналогією з емоціями, класифікуються на базові (заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення) і вторинні (до них належать усі інші) [12].

Нами проаналізовано й на емпіричному рівні застосовано концептуальний підхід і диференційну шкалу захистів, розроблену Н. Мак-Вільямс [4].

У контексті психоаналітичної діагностики і розуміння структури особистості в клінічному процесі Н. Мак-Вільямс [8] вичленовує два рівні захисних

механізмів за мірою їх «примітивності», тобто в залежності від того, наскільки відчутно і сильно їхнє застосування перешкоджає людині адекватно сприймати реальність: первинні та вторинні захисні механізми.

Первинні захисні механізми:

1. Всемогутній контроль – сприйняття себе як причини всього, що відбувається у світі;
2. Дисоціація – відокремлення себе від своїх неприємних переживань;
3. Інтроекція, зокрема ідентифікація з агресором – несвідоме включення у свій внутрішній світ сприйманих ззовні поглядів, мотивів, настановлень інших людей;
4. Заперечення – повна відмова від усвідомлення неприємної інформації;
5. Примітивна ідеалізація –сприйняття іншої людини як ідеальної та всемогутньої;
6. Примітивна ізоляція, зокрема захисне фантазування – відхід від реальності в інший психічний стан;
7. Проективна ідентифікація – коли людина нав'язує комусь роль, засновану на своїй проекції;
8. Проекція – помилкове сприйняття своїх внутрішніх процесів як таких, що відбуваються ззовні;
9. Розщеплення Его – уявлення про когось як про тільки хорошого або тільки поганого, із сприйняттям властивих йому якостей, що не вписуються в таку оцінку, як чогось абсолютно окремого;
10. Соматизація або Конверсія – тенденція переживати соматичний дистрес у відповідь на психологічний стрес і шукати у зв'язку з такими соматичними проблемами медичної допомоги.

До вторинних захисних механізмів Н. Мак-Вільямс відносить такі:

1. Анулювання або Відшкодування – несвідома спроба «відмінити» ефект негативної події шляхом створення деякої позитивної події;
2. Витіснення, Пригнічення або Репресія – в побутовому сенсі «забування» неприємної інформації;
3. Виміщення, Заміщення або Зміщення – у побутовому сенсі «пошук цапа відбувайла»;
4. Ігнорування або Уникнення – контроль і обмеження інформації про джерело лякаючого психологічного впливу або спотворене сприйняття подібного впливу дії, його наявності або характеру;
5. Ідентифікація – ототожнення себе з іншою людиною або групою людей;
6. Ізоляція афекту – видалення емоційної складової, що походить зі свідомості;
7. Інтелектуалізація – неусвідомлене прагнення контролювати емоції та імпульси на основі раціональної інтерпретації ситуації;
8. Компенсація або гіперкомпенсація – прикриття власних слабкостей завдяки підкресленню сильних сторін або подолання фрустрації в одній сфері надзадоволенням в інших сферах;
9. Моралізація – пошук способу переконати себе в моральній необхідності того, що відбувається;
10. Відігравання, Відреагування зовні або Розрядка – зняття емоційної напруги завдяки програванню ситуацій, що призвели до негативного емоційного переживання;
11. Поворот проти себе або Аутоагресія – переспрямування негативного афекту щодо зовнішнього об'єкта на самого себе;
12. Роздільне мислення – поєднання взаємовиключних настановлень завдяки тому, що суперечності між ними не усвідомлюються;
13. Раціоналізація – пояснення самому собі власної поведінки так, щоб вона здавалась обгрунтованою та добре контрольованою.
14. Реактивне утворення – захист від заборонених імпульсів за допомогою вираження в поведінці і думках протилежних спонукань;
15. Реверсія – програвання життєвого сценарію зі зміною в ньому місць об'єкта і суб'єкта;
16. Регресія – повернення до легковажних, дитячих моделей поведінки;
17. Сексуалізація або Інстинктуалізація – перетворення чогось негативного в позитивне завдяки приписування йому сексуальної складової;
18. Сублімація – переспрямування імпульсів у соціально прийнятну діяльність [8].

Аналіз вторинних захисних механізмів засвідчує їхню відносно вищу (порівняно з первинними) частотність застосування досліджуваними, тому специфіка їхнього використання й досягнутих результатів потребує подальших поглиблених теоретико-емпіричних студій.

Успішною спробою диференціації використання різних психозахистів у залежності від типів характеру є дослідження Я. Телегіна. Розводячи «примітивні» захисти від захистів «вищого порядку», дослідник стверджує їхню сумарну, але вибіркову притаманність особам з різними типами характерів: від невротичного до прикордонного (помежового) і психотичного. Згідно із запропонованою вченим градацією можливі такі композиційні поєднання характеру і психозахисту: істеричні особи – витіснення, сексуалізація, регресія, протифобічне відігравання назовні, рідше дисоціативні захисти; обсесивні особи – ізоляція афекту, раціоналізація, моралізація, роздільне мислення, інтелектуалізація, реактивне утворення, зміщення афекту; компульсивні особи – анулювання, реактивне утворення; депресивні особи – інтроекція, звернення проти себе, ідеалізація; маніакальні особи – заперечення, відреагування зовні, сексуалізація, знецінення, в психотичному стані – всемогутній контроль; шизоїдні особи – примітивна ізоляція, інтелектуалізація, рідше – проекція, інтроекція, заперечення, знецінення; нарцисичні особи – ідеалізація і знецінення; параноїдні особи – проекція, проективна ідентифікація, незвичні форми заперечення і реактивних утворень; психопатичні особи – всемогутній контроль, проективна ідентифікація, дисоціації та відігравання зовні; мазохістські особи – як і депресивні – інтроекція, звернення проти себе, ідеалізація, окрім цього – відреагування зовні (з ризиком завдання шкоди самому собі), заперечення, моральні мазохісти – моралізація; дисоціативні особи – дисоціація [10].

Загалом, проблема залучення особистістю різноманітних механізмів психозахисту є відкритою, міждисциплінарною і полісемантичною. Зауважуємо своєрідний «вихід» проблеми використання механізмів психозахисту і в етнічну психологію, і в соціальну психологію, і в психолінгвістику.

Аналіз форм психологічного захисту дозволяє стверджувати про їх природнє виявлення у вигляді специфічної поведінки особистості як ізоляція, компроміс, заперечення реальності, заміщення, заперечення реакції тощо. Звичайно, окреслені механізми психозахисту різною мірою використовуються особистістю в процесі соціалізації, тому робота психологів повинна бути зосереджена на професійному сприянні процесам її гармонійного спілкування та налаштування до успішної самоактуалізації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отож, психологічний захист людини як складний і розгалужений феномен має багаторівневу структурно-функціональну організацію. Традиційно термін «психологічний захист» найширше тлумачиться і використовується для позначення будь-якої поведінки, яка позбавляє психологічного дискомфорту, від якого можуть сформуватися такі риси особистості, як негативізм, з'явитися «хибні» діяльності, змінитися система міжособистісних відносин. У вузькому сенсі термін використовується для позначення специфічної зміни функціональної семантики, змістового і діяльнісного пластів свідомості як результату задіяння низки захисних механізмів.

Механізми психологічного захисту спроможні вберегти й застерегти свідомість людини від руйнівної дії негативних переживань і забезпечити суб'єктивне відчуття життєвого комфорту. Екзистенційна тривога, песимізм, депресія, фрустрація та інші амортизаційні стани й чинники посилюють конфліктогенність і підвищену нервово-психічну напруженість особистості, тому психологічний захист виконує вкрай важливу стабілізаційну функцію, основним призначенням якої є забезпечення базальної людської потреби в безпеці.

Психологічний захист відіграє важливу роль у процесі формування й удосконалення самої особистості та її різноманітних потреб. У більшості сучасних наукових концепцій психологічному захисту відводиться функція подолання відчуття невпевненості в собі, власної неповноцінності, захисту ціннісної свідомості і підтримки стабільної самооцінки.

Психозахисні механізми своєрідним чином оберігають усвідомлення особистістю різного роду негативних емоційних переживань, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, вирішенню внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів та перебігають на несвідомому, підсвідомому та усвідомленому рівнях.

Список використаних джерел

1. Борзунова А. К. Соотношение психологической защиты у студентов и психологического климата в учебной группе на разных этапах обучения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Борзунова Анна Камальевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 216 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Гошовська О. Психозахисне самоприйняття особистості : монографія / О. Гошовська. – Л. : ЛДУВС, 2015. – 316 с.
4. Гошовська О. Сучасні класифікації механізмів психозахисту: шкала Ненсі Мак-Вільямс / О. Гошовська // Психологія управлінської діяльності : збірник науково-методичних праць. Вип. 3 : Матеріали всеукр. наук.-практ. семінару «Теоретико-прикладні засади конструктивної взаємодії поліції (міліції) і населення в соціумі», 20 листопада 2014 р., м. Львів / МВС України, Львівський державний університет внутрішніх справ. – Л. : ЛьвДУВС, 2014. – С. 152-155.
5. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности: учебное пособие / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
6. Ковалева Е. Б. Способы психологической защиты детей старшего дошкольного возраста с повышенной тревожностью и их коррекция : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Е. Б. Ковалева – Иркутск, 1998. – 20 с.
7. Лукьянов В. В. Синдром эмоционального «выгорания» и механизмы психологической защиты у психиатров-наркологов / В. В. Лукьянов // Наркология. – 2007. – № 10. – С. 51-55.
8. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М. : Класс, 1998. – 480 с.
9. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.
10. Телегин Я. Ю. Защитные механизмы личности и их связь с патологическими типами характеров. [Электронный ресурс] / Я. Ю. Телегин. – Режим доступа: http://www.psychoanalyse.ru/literatura/defence.html.
11. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process / Lazarus R. S. // Me-Graw Hill. – 1996. – № 4. – P. 29 .
12. Plutchik R. Emotions and psychotherapy: A psychoevolutionary perspective. In R.Plutchik, H. Emotion: Theory, research and experience / R. Plutchik, H. Kellerman (Eds.). – Academic Press, 1990. – Vol. 5 – P. 3-41.

В статье раскрыта смысловая сущность и основные функции психологической защиты как мощного способа сохранения личностью собственного Я. Проанализированы базовые концептуальные подходы

относительно понимания феноменологии и специфики психозащитного поведения человека. Презентована дифференциация механизмов психологической защиты личности как в классических, так и в современных интерпретациях, отражена специфика функционального применения отдельных механизмов психозащиты.

Ключевые слова: *личность, психологическая защита, механизмы психозащиты, дифференциация механизмов психозащиты, коппинг-поведение.*

Semantic essence and basic functions of psychological defence as a powerful method of maintenance personality of one's own self has been exposed in the article. Basic conceptual approaches in relation to understanding the specificity of psychological defence conduct of personality has been analysed. Differentiation of mechanisms of psychological defence of personality has been presented both in classic and in modern interpretations, the specificity of functional application of separate mechanisms of psychological defence has been reflected.

The various mechanisms of psychological defence of personality, differential models, according to that both mechanisms and their functional semantics, which appears in perspective of our study have been examined. Psychological defence of personality as a difficult and ramified phenomenon has multilevel structural and functional organization.

The mechanisms of psychological defence are able to protect and caution human consciousness from the destructive action of the negative experiencing and provide the subjective feeling of vital comfort. The existing anxiety, pessimism, depression, frustration and other depreciation states and factors strengthen conflictogenity and increase neuropsychic tension of personality, therefore psychological defence performs an extremely important stabilizing duty, the basic assignment of which is providing of basale human necessity by protection.

Psychological defence plays an important role in the process of forming and improvement of personality and its various necessities. In most modern scientific conceptions to psychological defence is given the function of overcoming the feeling of insecurity, own inferiority, defence of the valued consciousness and support of stable self-appraisal.

Psychological defence mechanisms are guarded by personality of realization of different sort of the negative emotional experiencing, assist of maintenance of psychological homoeostasis, stability, decision of intraindividual and interpersonal conflicts and run across on unconscious, subconscious and realized levels

Key words*: personality, psychological defence, mechanisms of psychological defence, differentiation of mechanisms of psychological defence, copping-conduct.*

УДК 159.9.07:377.1

Martseniuk Marina,
Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer,
Mukachevo State University

PECULIAR FEATURES AND PSYCHOLOGICAL NATURE OF EVALUATIVE ATTITUDE TO HEALTHY LIFESTYLE

The article deals with conscious and unconscious attitudes toward the healthy way oflife. Modern scientific researches on the problem of psychological peculiarities of the evaluative attitude development toward health have been analysed. On the basis of theoretical data the conclusions, which concern the psychological nature, mechanisms and functions of evaluative attitude toward the healthy way of life have been made.

Key words: *attitude, valeological attitude, values, health, healthy way of life, formation, development.*

Orientation toward health is sometimes termed as "valeological attitude". However, if the notion "attitude" is used in its primary meaning, that it possessed in classical experiments of D.M. Uznadze, then it has the meaning "integrated state of the subject", which is unconscious, but includes "specific tendency toward peculiar content of conscious" [7]. Not simply something from the content of psychical life take place here, but "moment of its (conscious) dynamic definitness", i.e. direction toward peculiar activity. The valeological attitude defines personality in its direction to health support and overcome of the disease, but it is characterized by readiness to peculiar way of recipience, attitude and reaction in situations dealing with the subject's health correspondingly.

According to V.M. Miasishchev, attitude (dynamic stereotype) is entirely defined by previous (life) experience. "Conscious orientation, growing out from the past, is oriented on the prospective of the future. That is why it cannot be identified neither as stereotype, nor as attitude."[5, p. 32].

Proceeding from the abovementioned, the valeological attitude can be defined as

psychic formation, including three components, corresponding, but not identical due to their content constituent parts in the structure of conscious orientation:

1) *Cognitive – apprehension* of health (healthy way of life) and the disease;

2) *Emotional - evaluative* – emotional attitude to the health problems, their subjective

evaluation;

3) *Behavioural* – stereotypes of behavior, aimed to support health and overcome of

the disease [3].

Thus, there exist two interconnected types of subjective orientation to health: conscious (awareness) and

unconscious (valeological attitude). While investigating the problem of evaluative attitude development to health, we speak about the conscious (aware)

attitude development, contemplating the existing attitudes of personality as a condition defining the effectiveness of the process.

Objects and methods of investigation

Scientific researches of the prominent scholars like O.V. Vodnieva, T.V.Sushenko,

V.S. Kuchmenko, V.N. Belenov, Z.A. Chainikov, L.N. Ovchinnikova are devoted to the problem of evaluative orientation to health and healthy way of life. The analyses of the abovementioned scientific works made it possible to point out the following peculiarities, we are interesting in.

The Aim of the article is an attempt to explore and analyse a number of contemporary scholars' works concerning psychological nature and the components of evaluative attitude to healthy lifestyle.

The Results and their discussion

Modern psychological researches concerning attitude to healthy lifestyle have been analyzed. This analysis allowed us to identify a number of features what we were concerned with.

At first, all the authors formulate the problem of evaluative orientation to health and healthy way of life as the problem of its very formation. We consider it as problem of the evaluative development attitude to health. The pointed out diversity needs further explanation. Since the formation is the subcategory of the development, which is applied to socio-cultural structures and represents the process design (gaining some shape) and improvement (gaining of ideal image) [6], the terms "formation" and "development" does not contradict each other. But in the above mentioned works we did not come across neither definition of the term "formation", nor the position of the authors to the correlation of terms "formation" and "development".

Secondly, some of the authors (S.A. Chainikov, and L.N. Ovchinnikova) formulate the problem of the formation of evaluative attitude to healthy way of life as both terminal (initiate the realization of needs in healthy way of life), and instrumental value (it serves as means of preservation of health). And such ambiguity, on her way of thinking, proves the possibility to transfer the values-aims into values-means, and vice versa, which was described by V.P. Bezdukhov [1]. In this case we follow the viewpoint of V.N. Belenov, which lies in the formulation of healthy life needs, taking place in the process of realization of evaluative attitude to health [2]. Healthy way of life – is the manifestation of attitude to health, instrument for achievement of health and it cannot be considered as terminal value.

That's why we are to speak about the development of evaluative attitude to health. As a result of priority of evaluative attitude to health, but not the healthy way of life, are not substantiated, and as we consider the statement of S.A. Chainikov about that axiological function of healthy way of life is realized not directly, but mediately through the system of attitudes and personal relations [8].

In the third place, in all cases of the formation of evaluative attitude to health and healthy way of life, authors rely on the structural components of attitude to health. To our way of thinking, the problem of the development of evaluative attitude to health should be considered on the level of substructures of consciousness determining the behaviour.

In the fourth place, the abovementioned authors express the ambiguity to that, whether the health can be a terminal value. Thus, e.g. V.N. Belenov supports the viewpoint of P.V. Bundzen and considers that health is the highest value, but cannot be the aim (a goal in itself) of life. L.N. Ovchinnikova following the methodology of "Evaluative orientations" proposed by M. Rokych, – the author of values classification, considers the health as terminal value and points out due to the outcome of investigation the level of health representation in the list of terminal values. We consider health should be one of the main aims in life, a goal in itself. Because otherwise health will be used as means (and not be the condition according to V.N. Belenov) of achieving the rest of all meaningful values and attitude to it will not be evaluative.

In the fifth place, all the abovementioned authors analyze the problem of the formation of evaluative attitude to health from the viewpoint of Pedagogics. Thus, inspite of the accumulated experience of study of evaluative attitude to health, lack of the distinct perception about psychological components of the process. In most cases authors pay attention to psychological perception about structure of evaluative attitude to health and philosophic concept of M.S. Kagan [4]. Moreover in his thesis he represents the attempt to estimate integral understanding of evaluative attitude as world perception. (M.S. Kagan) from a perspective of structural components of each concrete attitude, that disclose his misunderstanding of both theories. According to V.N. Belenov, the list of values, that creates health (e.g. material, physical) since these values exist even on their own. Though, the explanation of the applied term "create" is author's agreement with criteria of "significance" and "authenticity" of the value suggested by T. Parsons. We absolutely agree with the statement of necessity for changing of attitude to health as the activity, which presupposes the participation of probationer of the activity as an affiliated subject of the process, since the very activity is accompanied by severe work of his consciousness. (V.N. Belenov, V.S. Kuchmenko). Pedagogical conditions of the formation of evaluative attitude to health, which were pointed out by L.N. Ovchinnikova and O.V. Vodnieva – are intrinsically, characteristics to which the means of effective formation of the mentioned attitude should correspond. Taking into account the fact, that conditions, influencing the effectiveness of the development of evaluative attitude to health should not be neglected in the process of these means formation. We consider that each condition needs independent experimental study.

And the last, works of the mentioned authors are devoted to the formation of evaluative orientation in different social group: in preschool children (O.V. Vodnieva), in school students (pupils) (V.O.Vodnieva, V.S. Kuchmenko, V.N. Belenov) in pedagogues of higher educational establishment (Z.A. Chainikov), in officials of educational establishment

(T.V. Sushchenko), in future teachers (L.N.Ovchinnikova). The main interest for us is the scientific thesis of L.N. Ovchinnikova "The Formation of Evaluative Attitude to Healthy Way of Life of Future Pedagogues", as an experience in the problem. The following items can be announced alongside with the already mentioned differences in opinion, concerning the understanding of the healthy way of life as independent value, and description of the formation of evaluative attitude to health.

The imposed aim of L.N. Ovchinnikova's thesis is detection and substantiation of the formation of evaluative attitude to life conditions in future pedagogues and the working out of technological model of the process. But we think that conditions are the very parts of the model, which is proposed by the author. In accordance to her viewpoint, technological model should involve the system of indicators of evaluative attitude to healthy way of life formedness in future pedagogues, which is subdivided into three levels: low, middle and high. Indicators of high level of formedness of behavioural component, to the way of L.N. Ovchinnikova's thinking, may be the change of at least one component, fixed in accordance with the questionnaire (question: "Did your behavior change in some way?") and the indicator of the middle level of formedness may be illustrated by failed try of behavioural change. On the basis of the indicators, the author made her conclusion that in many cases after the experiment the probationers show the middle level of evaluative attitude to health formedness.

Formation – is developmental subcategory, and development presupposes the act of

development which takes place (then the attitude to health becomes evaluative) or does not take place (then the attitude to health is not evaluative) [6]. Reasoning from this viewpoint, the extraction of the low, middle and high levels of the evaluative attitude formedness itself is not appropriate. In this case we may speak about the evaluative attitude to health formedness (the development on peculiar stage) or about the accumulation of positive changes that are prior to the act of development, and swift-over to new stages of the development (functional development).

If we suggest that pointing out of level of evaluative attitude to health formedness can take place, the indicators, chosen by the author do not correspond to the level of evaluative attitude to health formedness, because the change at least one of the components cannot witness the high level of such formedness, and failed try of behavioural change – to be the proof of middle level of the formedness. Thus, through "under-records" the received "illusory" results are "overestimated", though they are statistically proved. It would be better not to estimate the change of level of evaluative attitude to health formedness, but record the existence of positive changes in structural components of attitude to health. The development of evaluative attitude to health is long-lasting, complicated process, which cannot be effectively done as a result of short-time experiment.

Summing up the analysis of modern scientific researches, devoted to the problem of evaluative attitude to health development, it is necessary to point out the nondisclosure of the question about psychological essence of the process, insufficient discovery of mechanisms and means of development of evaluative attitude to health, uncompleted experimental study the conditions of its development testifying the importance of psychological components study of the process proves the actual need of this investigation and substantiate its aim.

Development is a process of qualitative changes of existing reality [6], transition from one state to the other more accomplished.

Evaluative attitude to health development, first of all presupposes the change of existing attitude, that's why we propose the scheme of changing of attitude to health.

Primary attitude of personality to health is determined by the system of needs, individual characteristics, as well as adopted traditions, norms, values and are characterized

by usage of usual for an individual ways of behaviour in the sphere of health.

Corresponding to usual behaviours, physical and emotional levels are usual for the human body. The change of substructures of consciousness under the influence of outer (directed or indirected social influence, previously unfamiliar phenomena of the surrounding world and other factors) or inner (change of health) reasons, that define the behaviour. In such case a human being feels discomfort and expects to turn to "usual" state, that's why the search for reasons of the appeared situation is done: the information, usual ways of behaviour, primary attitude to health and factors that define it are analyzed.

As a result of the described activity the attitude of person to health can change. But substructure of orientations is extremely strong, that's why very often attitude is left unchanged and, thus, the comeback to usual ways of behaviour takes place. Steadiness of substructure of orientations is supported by mechanism of diminish of incoming information. If the change of attitude to health took place, it would lead to the change of positive or negative behaviour. While changing the behaviour a human being uses new ways of behaviour. These ways may become "usual" (this form of behaviour can be fixed in as the own one).

Inner and outer reasons, changing the body state are many-sided, that's why the process of awareness of personal body state band analysis of the reasons can be repeated endless times. Only the total result of recurrent repetitions of the process determine the personal attitude to health in general. Thus, the attitude to health is made up continuously, during long period of time.

Evaluative attitude to health is complex psychological formation, that is characterized by knowledge formedness and notions of health as value, positive valeological activity, awareness of attitude to health, terminal character of health value, formedness of abilities and skills of protection and strengthening of health, long lasting positive change of behaviour.

The above illustrated scheme made possible to find out and describe psychological essence, mechanisms and psychological components of evaluative attitude to health (inner personal conditions and means of the process understudy).

Psychological essence of the process of development of evaluative attitude to health lies in

recurrent repetitions of gradual changes on the conscious level and individual behaviour:

- changes in substructures of consciousness, determining the behaviour;
- change of body state on the emotional level;
- awareness of personal state and searching for the reasons;
- positive change to attitude to health;
- usage of new positive ways of behaviour;
- transformation of new ways of behaviour into "usual".

Mechanism of evaluative attitude to health development is goal-oriented active work of the subject in solving the controversy between awareness of health value and real behaviour. Action of the mechanism is mediated by psychological components (inner personal conditions and means) of evaluative attitude to health development. Inner personal conditions, influencing the results of evaluative attitude to health development are individual characteristics (level of subjective control, self-esteem, motivation for success and avoiding of failures) as basis of peculiar reaction of personality on outer actions; needs (firstly in good health). As a form of connection of body and environment, accepted standards, values and anchorages of previous personal experience, defining specificity of the initial attitude to health.

Means of evaluative attitude to health development are directed social actions based on providing of significant information about health by probationers. Criteria of choice of informational content are specific character of need in health of the given group of probationers, and ability of usage in future professional activity. Mechanism that increases the significance of the received information, are the activation of work of those probationers, which is directed on self-knowing cognition, reflexion, widening of notions about the already chosen profession, collective and individual creativity through the interactive methods used.

Conclusions

The analysis carried out gave the possibility to make the following conclusions:

1. Positive scientific definition of health as complex notion should be understood as a unity of two approaches: adaptational approach, based on compensatoric abilities of the human body and creative approach that take as a point of departure the system of individual values (as central guide of behaviour). In conditions of culture and society crisis, that are in modern Ukraine, the development of valuable relations and axiological approach in the investigation of health is of vital importance.

2. From psychological viewpoint the problem of health saving and improving – is the

problem of evaluative attitude to health development of personality to his / her own health, which is complex psychologically new formation, that promote long-lasting positive behavioural changes. The important part of the development of such personal attitude to his / her own health is every teacher in particular as change-agent of evaluative attitude to health.

3. Evaluative attitude to health development – is long-lasting complex process, which

lies in recurrent successive repetition of changes on the levels of individual consciousness and behaviour. One of the central mechanisms of the individuum to overcome irregularities between value of health cognition and real behaviour, which is intermediated by psychological components.

4. Psychological components of evaluative attitude to health development are inner personal conditions: individual characteristics, the system of needs, accepted standards, values, anchorages and means of development, as well as directed social actions, based on providing of significant information about health for probationers.

The list of references

1. Bezdukxov V. P. Value approach to the formation of pedagogical orientation of students - future teachers / V. P. Bezdukxov, A. V. Bezdukxova. – Samara : Publishing house : SamGPU, 2000. - 185 p.

2. Belenov V .N. Formation of the valuable relation of senior pupils to health in physical education. Candidate Dissertation in pedagogical sciences: 13.00.01/ Belenov V.N. - Samara, 2000. - 163 p.

3. Vasyl`eva O. S. Psychology of human health standards, representation, installation / O. S. Vasyl`eva, R. V. Fylatov – Moscow : Academy, 2001. - 462 p.

4. Kagan M. S. Philosophical theory of value: Lectures / M. S. Kagan – St. Petesburg : Petropolis, 1997. - 205 p.

5. Myasyshhev V. N. Psychology of relationships: Selected psychological works / ed. by A.A. Bodalev. – Moscow : Publishing house of the institure of practical psychology ; Voronezh : Modek, 1995. – 356 p.

6. Slobodchykov V.Y. Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Human Development: The development of subjective reality in ontogenesis / V.Y. Slobodchykov, E.Y. Ysaev – Moscow : School press, 2000. – 416 p.

7. Uznadze D. N. Psychology installation / D. N. Uznadze – St. Petesburg : Peter, 2001. – 416 p.

8. Chajnykov S. A. Formation of the valuable relation to a healthy lifestyle of high school teachers in the conditions of the Kola Peninsula: Candidate Dissertation in pedagogical sciences: 13.00.01 / Chajnykov S. A.. – Murmask, 2004. – 160 p.

В статті описуються свідомі та неусвідомлювані (валеоустановки) ставлення до здорового способу життя. Аналізуються сучасні наукові дослідження проблеми психологічних особливостей розвитку ціннісного ставлення до здоров'я. На основі узагальнення теоретичних даних робляться висновки, які стосуються психологічної природи, механізмів та функцій ціннісного ставлення до здорового способу життя.

Ключові слова: *ставлення, валеоустановка, цінності, здоров'я, здоровий спосіб життя, формування, розвиток.*

В статье описываются сознательные и неосознаваемые (валеоустановки) отношения к здоровому образу жизни. Анализируются современные научные исследования проблемы психологических особенностей развития ценностного отношения к здоровью. На основе обобщения теоретических данных делаются выводы, которые касаются психологической природы, механизмов и функций ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: *отношение, валеоустановка, ценности, здоровье, здоровый образ жизни, формирования, развитие.*

УДК 159.922.8:[968-34]

Михальчук Наталія Олександрівна,
доктор психологічних наук, професор,
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне

ЕКОЛОГІЗАЦІЯ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

В статті окреслено особливості екологізації науки та культури, а також охарактеризувати сутність екологізації суспільної свідомості. Описано особливості становлення екологічного мислення особистості та його впливу на формування творчого потенціалу людини. Охарактеризовано структуру творчого потенціалу особистості студента.

Зазначено, що творчий потенціал є системною характеристикою особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях. Ця система складається з таких структурних компонентів: мотиваційний компонент, який виражає своєрідність інтересів особистості, її орієнтацію на творчу активність; інтелектуальний компонент, що виражається в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення, легкості асоціацій та ін.; емоційний компонент, який виконує роль емоційного налаштування на творчий процес; вольовий компонент, що характеризує спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості.

Ключові слова: *творчий потенціал особистості, екологізація науки, екологізація культури, екологізація суспільної свідомості.*

Постановка проблеми. Проблема ставлення людини до оточуючого середовища є надзвичайно актуальною останніми роками. Це зумовлено, передусім, природними катаклізмами, техногенними катастрофами, які мали місце у світі. Зокрема, аналізуючи проблему ставлення особистості до техногенної катастрофи – аварії на ЧАЕС – В.О.Моляко виокремлює територіальні зони, які безпосередньо пов'язані зі ставленням людини до тої ситуації, що склалася в Україні в 1986 року. Ці зони, зазначає В.О.Моляко, збігаються із зонами радіоактивного забруднення, а саме: зона відчаю; зона неперервної скритої паніки; зона підвищеної тривожності; зона настороженості; зона заклопотаності, яка виникає епізодично.

Виокремлені зони, вважає вчений, безпосередньо пов'язані з проблемою розуміння, інтерпретації того, що трапилося, а також із суб'єктивними можливостями оцінки та аналізу екологічної ситуації, формуванням до неї свого особистого ставлення тощо [9, с. 15–19]. Тому проблема, яка підіймається в даній науковій статті, є вельми актуальною. Те, що творчий потенціал особистості так чи інакше визначає ставлення людини до оточуючого світу, ні в кого не викликає сумнівів. Зокрема, О.Л. Яковлева в роботі «Психологія розвитку творчого потенціалу особистості» зазначає, що: «…людська індивідуальність – неповторна та унікальна, тому реалізація індивідуальності і є творчим актом (внесенням в світ нового, унікального, того, чого раніше не існувало)» [15, с. 20]. Тому характеристики творчості, з одного боку, є не стільки предметними (наявність продукту – матеріального чи ідеального), як процесуальними характеристиками, тому що творчість розглядається, передусім, як процес виявлення людиною власної індивідуальності.

З іншого боку, постає питання, чи відповідальне ставлення до оточуючого середовища визначає становлення творчого потенціалу особистості і якою мірою. Саме у такому формулюванні проблема творчого потенціалу студентів, формування його окремих складових тощо ще не піднімалася в науковій літературі. Тому в даній науковій статті маємо за мету проаналізувати характеристики відповідального ставлення людини до оточуючого середовища, окреслити структуру творчого потенціалу особистості та зробити власні висновки та узагальнення щодо фасилітації відповідального ставлення до оточуючого середовища як умови становлення творчого потенціалу особистості.

Мета статті:

1. Окреслити особливості екологізації науки та культури, а також охарактеризувати сутність екологізації суспільної свідомості.

2. Описати особливості становлення екологічного мислення особистості та його впливу на формування творчого потенціалу людини.

3. Охарактеризувати структуру творчого потенціалу особистості студента.

Результати дослідження. Отже, одним із факторів формування ставлення до природного навколишнього середовища є безпосередній і повсякденний досвід взаємодії з нею. Тому логічно припустити, що ставлення до природи міських жителів буде деякою мірою відмінним від ставлення людей, які проживають у сільській місцевості. Міське середовище як фактор соціалізації має ряд особливостей: архітектура (причому слід враховувати характер архітектури старовинних і промислових, столичних і провінційних міст); велика чисельність населення, умови проживання (в основному – наскільки об лаштованими є квартири); наявність освітніх установ різного виду та можливість вибору рівня і профілю навчання. На соціалізацію людини в місті неабиякий вплив має "прискорений темп життя", технічний прогрес, прагнення до комфорту і матеріального забезпечення, що, в свою чергу, впливає на зміну суспільних цінностей та соціальних настановлень. Одним із важливих моментів процесу соціалізації міських школярів є «відірваність» від природи. Міські діти часто мають безпосереднє спілкування з природою лише під час літніх канікул і зазвичай тільки у випадку, коли сім'я має можливість організувати відпочинок за межами міста. Міський житель сприймає природу на фоні будівель, споруд, доріг. Отже, найчастіше природа стає «фоном» для сприймання тих же будівель, будівельних комплексів і, відповідно, приймає другорядне значення. Набагато рідше міський житель може почути природні звуки природи, адже їх ніби "перекривають звуки цивілізації". У даному випадку у людини знижується можливість відчути себе частиною природи, якою вона є за своєю суттю (як однин із біологічних видів) [4, с. 39–40].

В психології також існує поняття "відповідальне ставлення до оточуючого середовища, природи тощо". Дане поняття найбільш змістовно було розроблено І.Т.Суравегіною [14, с. 10–14]. Вчена наголошує, що ставлення до природи включено в систему відповідальних стосунків кожної людини і розглядаються як свідомі, вибіркові зв'язки індивіда з різноманітними природними об'єктами та явищами [14].

В дослідженнях А.А. Алдашевої, А.О. Алімова, В.В. Бахірєва, О.О. Башкірова, П.Н. Гуйвана, О.В. Гагаріна, Ю.Д. Желєзнова, О.В. Каверіна, О.А. Кривопишиної, С.М. Малхазової, В.І. Медведєва, В.О. Моляко, Б.Б. Прохорова, В.В. Пустовойтова, В.О. Сітарова, В.О. Скребця, С.О. Степанова, Р.В. Татевосова, О.М. Щепочкіної, Ю.М. Швалба, В.Н. Екзар'яна та ін. проблема формування відповідального ставлення до оточуючого середовища представлена двома основними аспектами: а) екологізація суспільної свідомості та пропаганда екологічного мислення; б) розвиток творчого потенціалу особистості з позиції екології суспільства.

Відносно першого аспекту, вважає О.В. Гагарін [3, с. 43–44], слід говорити окремо про екологізацію науки та екологізацію культури, а також в цілому про екологізацію суспільної свідомості. Екологізація науки, зазначає В.П. Алексеєв [1], виявляється в тому, що навіть в нашому технократичному суспільстві все більша кількість вчених висловлюється на захист природи, вони попереджують про небезпеку екологічних криз та аналізують їх соціальні причини, переборюють екологічне безкультур'я, звертають увагу на необхідності екологічно-грамотного господарювання, розробляють коротко- і довгострокові екологічні програми. Зміст поняття "екологізація культури" має на увазі розвиток свідомості кожного індивіда, який прагне створити найбільш сприятливі умови для розвитку всіх форм суспільної культури, відповідного суспільного клімату, який давав би можливість вільного прояву творчих потенціалів для будь-якого, не лише обдарованого члена суспільства. В екологізації суспільної свідомості реалізується екологічний потенціал суспільства, що зумовлює його екологічне благополуччя. При цьому єдиним шляхом екологізації суспільної свідомості є пропаганда екологічних знань.

Щодо екологічного мислення, то у психологічній літературі представлені різні підходи до розуміння сутності екологічного мислення та його впливу на становлення творчого потенціалу людини. Зокрема, С.М. Кравченко та М.В. Костецький [8] підкреслюють, що в соціально-психологічному аспекті екологічне мислення є моральним регулятором діяльності, та описують його види. Розрізняють словесно-логічне екологічне мислення з абстрактними категоріями «екологія», «екологічний моніторинг», «навколишнє середовище» і т.д. Воно слугує для виявлення загальних закономірностей розвитку природи і людини. Наочно-образне екологічне мислення забезпечує розкриття естетичної та моральної цінності об'єкту, емоційне переживання, змушує індивіда здійснювати високоморальні вчинки та працювати над формуванням ціннісно-смислової сфери своєї особистості. Розрізняють також технократичне мислення, найбільш негативними наслідками якого є не тільки розширення виробництва, споживання і знищення природних ресурсів, а також й перетворення суспільства із соціокультурного в технологічне, а особистості – із високоморальної в бездуховну. Виділяють нове екологічне мислення як активний пізнавальний процес, спрямований на сприймання і відображення єдиного образу світу в його істотних зв'язках і стосунках, в практичному і духовному злитті з ним, як свідчення різноманітних цінностей природного середовища (матеріальних, естетичних і духовних), що сприяє гармонізації стосунків людини з навколишнім світом.

Стосовно творчого потенціалу особистості, то О.В. Колеснікова розглядає його як соціально-психологічне настановлення на нетрадиційне розв'язання протиріч об'єктивної реальності [6], характеризує його як синтетичну (інтегрувальну) якість, що окреслює та висвітлює можливості особистості, яка здійснює діяльність творчого

характеру. Вчені [9; 11; 15] вважають, що творчий потенціал – це сукупність реальних можливостей, вмінь і навичок, які тою чи іншою мірою визначають рівень їхнього розвитку. Творчий потенціал розглядається М.В. Колосовою [7] як характерна властивість індивіда, що визначає його можливості в творчому самоздійсненні та самореалізації. З огляду на такий підхід, творчий потенціал визначається спеціальною якістю, що відображує ступінь відповідності діяльнісних якостей індивіда соціальним нормам (певним соціальним ролям), що вимагаються від суб'єкта творчості. Також творчий потенціал розглядається як внутрішня готовність особистості до самореалізації в творчій діяльності, що зумовлено на фізіологічному рівні наявністю у кожної людини правої та лівої півкуль мозку зі специфічним функціонуванням останніх у процесі обробки інформації. Дане твердження на психологічному рівні пояснюється наявністю теоретичного понятійного та теоретичного образного типів мислення, а на педагогічному – можливістю розвитку й саморозвитку креативності кожного окремого студента.

Стосовно інтеграції творчого потенціалу особистості та відповідального ставлення до оточуючого середовища, К.О. Гуськова [5, с. 43] вважає, що поняття "творчий потенціал" можна співвіднести з "когнітивною креативністю", тобто з тими творчими здібностями і задатками, які існують у людини і базуються на особливостях її творчого мислення. Однак потенційна креативність може виявитися в поведінці людини, тобто може набути якостей поведінкової креативності, а може і не виявитися взагалі. Адже великою мірою це залежить від тих умов, в яких саме знаходиться дана особистість. У своїх дослідженнях науковець розглядає когнітивну креативність (вербальну та образну) як творчий потенціал особистості, а поведінкову креативність вважає показником реалізації творчого потенціалу. На нашу думку, такий підхід є досить вузьким, адже не можна зводити творчий потенціал особистості лише до її когнітивної креативності.

Отже, *творчий потенціал* визначається О.О. Попелем [10] як системна характеристика особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях. Ця система, вважає науковець, складається з таких структурних компонентів:

- *мотиваційний компонент*, який виражає своєрідність інтересів особистості, її орієнтацію на творчу активність; при цьому домінувальну роль відіграє пізнавальна мотивація людини;

- *інтелектуальний компонент,* що виражається в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення; легкості асоціацій; у високих рівнях розвитку творчої уяви; розвиткові спеціальних здібностей;

- *емоційний компонент,* який виконує роль емоційного супроводу творчості, емоційного налаштування на творчий процес, що висвітлює емоційно-образні характеристики психіки;

- *вольовий компонент,* що характеризує здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю; якості уваги; самостійність; здатність до вольової напруги; спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості [10, с. 34–35].

Проблему формування творчого потенціалу особистості Н.Ю. Посталюк пов'язує з поняттям *"творчий стиль діяльності"*, під яким розуміється "стійке поєднання способів та засобів діяльності, що забезпечують її творчий характер та цілісність" [11, с. 13]. У своїх працях вчена характеризує творчий стиль діяльності через низку певних рис, серед яких: 1) здатність до бачення проблем як стрижнева ознака креативності; 2) оригінальність мислення – здатність сприймати предмет нетрафаретно, бачити його в новому світлі; 3) легкість асоціювання – здатність швидко та вільно переключатися від руху думок в одному напрямку до руху в зворотному; 4) гнучкість мислення, що є вільним переключенням людини від однієї розумової діяльності до іншої; 5) легкість генерування ідей – здатність генерувати велику кількість ідей з огляду на один стимул; 6) критичність мислення – контрольоване ставлення суб'єкта до інформації, що надходить; 7) здатність до переносу – трансформація засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію; 8) готовність пам'яті – системність, динамічність, упорядкованість мислення.

Автори виділяють три аспекти творчої унікальності людини на основі масштабу інновацій, що є результатом її творчої активності. Інновації в сфері індивідуального життя індивіда призводять до саморозвитку особистості і стимулюють формування її *неповторності* щодо неї самої та минулого. Інновації у вузькосоціальному (комунікативному) аспекті дають початок *екстраординарності* людини стосовно оточуючих її людей. Творча активність в масштабі культури, в свою чергу, призводить до унікальності людини в культурно-історичному аспекті – *феноменальності*, коли суб'єкт стає явищем (феноменом) культури, і в результаті цього його творчість є важливою в широкому соціальному просторі [2, с. 34].

Таким чином, творча унікальність людини визначається як її індивідуальна своєрідність, що формується в процесі реалізації власне творчої активності суб'єкта. Основу розуміння механізму розвитку творчої унікальності людини висвітлюють принцип творчої самодіяльності С.Л. Рубінштейна [12] й принцип рефлексивної зумовленості взаєморозвитку інтелектуального та особистісного аспектів людини в співтворчості (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов) [13]. Спираючись на ці принципи, можна говорити про те, що творча унікальність людини є і умовою, і результатом творчого процесу. Крім того, в цих принципах закладена можливість усвідомленого вибору людиною творчої життєвої позиції та розвитку свого творчого потенціалу, що великою мірою фасилітується відповідальним ставленням суб'єкта до оточуючого середовища, екологізованою суспільною свідомістю тощо.

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми творчого потенціалу особистості дозволив нам зробити наступні висновки:

1. Творчий потенціал ми будемо розглядати, за визначенням В.О. Моляко, як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності», як здатність до творчості [9, с. 14]. Це – системна характеристика особистості, яка дає їй можливість створювати, творити, знаходити нове, невідоме їй самій та, в результаті цього, – унікальне; ця характеристика дозволяє людині самостійно приймати рішення, діяти оригінально та нестандартно в різноманітних ситуаціях.

2. Творчий потенціал особистості розглядається вченими та науковцями з різних позицій, а саме:

- як основа психічного розвитку індивіда, завдяки якій визначаються темпи та напрями формування особистості (О.М. Матюшкін, В.В. Давидов);
- як структурне утворення, що вміщує задатки, нахили, інтереси, прояви загального інтелекту, інтуїтивізм, здібності та ін. (В.О. Моляко, В.Д. Шадріков, О.О. Голубєва, Д.Б.Богоявленська, Е. де Боно, Ю.Д. Бабаєва, В.Г. Риндак, М.С. Каган, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, О.О. Попель та ін.);
- як вияв сутності особистості (С.В. Хмельковська, П.Ф. Кравчук);
- як засіб реалізації творчої та інтелектуальної активності особистості (Ф.А. Виданов, Д.Б.Богоявленська);
- як механізм творчого мислення особистості (А.В. Брушлинський);
- як структура, що вміщує чотири групи особистісних якостей креатива, а саме: світоглядні, ціннісні, інтелектуальні та вольові якості (І.В. Львова);
- як процес виявлення людиною власної індивідуальності (О.Л. Яковлева);
- як соціально-психологічне настановлення на нетрадиційне розв'язання протиріч об'єктивної реальності (О.В. Колеснікова);
- як синтетична (інтегрувальна) якість, що характеризує можливості особистості (І.О. Мартинюк, В.Ф. Овчинніков, М.В. Колосова, О.О. Глуховська, Н.Ю. Посталюк);
- як сукупність реальних можливостей, вмінь та навиків, які визначаються рівнем їхнього розвитку (Г.Л. Піхтовніков, Л.П. Московичева);
- як спеціальна якість індивіда, що характеризує відповідність діяльнісних властивостей особистості певній соціальній нормі (С.Р. Евінзон);
- як внутрішня готовність особистості до самореалізації в творчій діяльності (Г.В. Валеєв);
- як система знань людини, на основі якої будується, регулюється діяльність особистості (Г.Г. Браже, Ю.М. Кулюткін);
- як потенційна креативність (Г.О. Глотова);
- як когнітивна креативність (К.О. Гуськова);
- як властивість людини, що зумовлюється мотиваційною готовністю до творчості (О.О. Голубєва, В.М. Дружинін, В.І. Кочубей, А. Маслоу, Дж.Гілфорд, Ю.З. Гільбух, Я.О. Пономарьов, О.Л. Яковлева, Г.С. Костюк);
- як системна структура, що вміщує лише інтелектуальні характеристики та виявляється у відповідних показниках творчої активності особистості (Дж. Гілфорд, К. Тейлор);
- як своєрідна характеристика, вияв якої залежить від творчої унікальності особистості (О.П. Варламова, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можемо зробити висновок, що відповідальне ставлення особистості до оточуючого середовища є однією з умов становлення її творчого потенціалу. В свою чергу, відповідальне ставлення людини до природи виявляється зазвичай у формі світоглядної оцінки природних факторів і систем, а також власне свого місця в природі.

Сучасна інтерпретація концепції поєднання людини і природи полягає в тому, що людина має стати високоморальною, гармонійною особистістю. Саме відповідність людини своїй внутрішній природі, формування відповідального ставлення до оточуючого світу призводить до її згоди із зовнішнім світом. Чим більшою мірою суб'єкт буде усвідомлювати себе як частину природи, лише відносно протиставлену їй, і саму природу усвідомлювати як цілісність, тим більш цілісною і гармонійною особистістю стане вона сама.

Безперечно, проблема впливу відповідального ставлення особистості до оточуючого світу як умова фасилітації становлення творчого потенціалу індивіда потребує емпіричних досліджень. Результати проведених нами експериментальних досліджень будуть описані в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Алексеев В. П. Очерки экологии человека : [учебное пособие] / В. П. Алексеев. – М. : 1993. – 191 с.

2. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М. : ИП РАН, 2002. – 256 с.

3. Гагарин А. В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Александр Валерьевич Гагарин. – М., 2005. – 193 с.

4. Грибанова Е. С. Информационно-педагогический потенциал природной среды в формировании экологического сознания личности : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Сергеевна Грибанова. – Вологда : РГБ, 2007. – 245 с.

5. Гуськова Е. А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. А. Гуськова. – М., 2007. – 212 с.

6. Колесникова Е. В. Эстетическое самовоспитание и развиие творческого потенциала будущего инженера : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук / Е.В. Колесникова. – К., 1989. – 19 с.

7. Колосова М. В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства : дисс. … канд. пед. наук : / М.В. Колосова. – М., 1994. – 272 с.

8. Кравченко С.М. Екологічна етика і психологія людини / С.М. Кравченко, М.В. Костецький. – Л. : Світ. – 1991. – 104 с.

9. Моляко В. О. Психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. У 12 т. Т. 12. Проблеми психології творчості / заг. ред. В. О. Моляко. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І.Франка. – 2010. – С. 8-21.

10. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.

11. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Издание Казанского университета, 1989. – 204 с.

12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 414 с.

13. Степанов С. Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология», 19.00.01 „Общая психология, история психологии” / Сергей Юрьевич Степанов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 23, [1] с.

14. Суравегина И. Т. О методах формирования ответственного отношения школьников к природе / И. Т. Суравегина // Биология в школе. – 1988. – № 3. – С. 10–14.

15. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997. – 224 с.

В статье обозначены особенности экологизации науки и культуры, а также охарактеризовано сущность экологизации общественного сознания. Описаны особенности становления экологического мышления личности и его влияния на формирование творческого потенциала человека. Охарактеризовано структуру творческого потенциала личности студента.

Отмечено, что творческий потенціал есть системной характеристикой личности, дает ей возможность творить, находить новое, принимать решения и действовать оригинально и нестандартно в различных ситуациях. Эта система состоит из следующих структурных компонентов: мотивационный компонент, который выражает своеобразие интересов личности, ее ориентацию на творческую активность; интеллектуальный компонент, выражается в оригинальности, гибкости, адаптивности, скорости и оперативности мышления, легкости ассоциаций и др.; эмоциональный компонент, который выполняет роль эмоционального настроя на творческий процесс; волевой компонент, характеризующий направленность индивида на достижение конечной цели творческой деятельности, требовательность к результатам собственного творчества.

Отмечено, что ответственное отношение личности к окружающей среде является одним из условий становления ее творческого потенциала. В свою очередь, ответственное отношение человека к природе проявляется обычно в форме мировоззренческой оценки природных факторов и систем, а также собственно своего места в природе.

Современная интерпретация концепции сочетание человека и природы заключается в том, что человек должен стать высоконравственным и гармоничной личностью. Именно соответствие человека своей внутренней природе, формирование ответственного отношения к окружающему миру приводит к согласию с внешним миром. Чем в большей степени субъект будет осознавать себя как часть природы, только относительно противопоставленную ей, и сама природа осознавать как целостность, тем более целостной и гармоничной личностью станет личность.

Ключевые слова: *творческий потенциал личности, экологизация науки, экологизация культуры, экологизация общественного сознания.*

The article deals with the peculiarities of having done a science and culture ecological, and described the content of nature from the point of view of making a social consciousness ecological. The peculiarities of the development of ecological thinking of the person and its influence on the development of creative potential were described. The structure of creative potential of students was characterized.

It was shown that creative potential is a fundamental characteristic of a person that enables him/her to do, to find new, to make decisions and act originally and not normally in different situations. This system consists of the following structural components: a motivational component that expresses the uniqueness of interests of the person, his/her orientation on creative activity; intellectual component, that is expressed in originality, flexibility, adaptability, speed and efficiency of thinking, quick associations, etc.; emotional component that plays a role of emotional setting on a creative process; willing component that characterizes the orientation of the person to achieve the ultimate goal of creative activity, demands of the person to achieve high results of own creativity.

Three aspects of creative uniqueness of the person were shown. They are based on the scale of innovations, that is a result of his/her creative activity. Innovations in the field of person's life lead to self-identity of the person and stimulate the development of his/her uniqueness at the present time and in past. Innovations in social (communicative) aspect facilitate the development of originalness of a person and stimulate his/her individualness according to other people. Creative activity in a scale of culture, in turn, leads to uniqueness of a person in cultural and historical perspective – this makes a person phenomenal, when the subject is a phenomenon of culture, and as a result, his/her work is important in the broader social space.

It was concluded that responsible attitude of the person to the environment is one of the conditions of the development of creative potential of the individual. In turn, responsible attitude to nature appears in the form of ideological value of factors of nature and systems, and the own place of the person in this nature.

Key words: *creative potential of the person, ecologicalness of science, ecologicalness of culture, ecologicalness of social consciousness.*

УДК 378.147-057.212

Михальчук Юлія Олександрівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука,
м. Рівне

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ТА САМОСВІДОМОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності самореалізації в професійній сфері, охарактеризовано особливості професійного самовизначення та професійного становлення молоді. Автором було описано методи активного соціально-психологічного навчання, а саме: ділові, рольові та імітаційні ігри, що стимулюють розвиток професійного мислення та професійної самосвідомості майбутніх фахівців сфери управління, формують конструктивний «Я-образ» професіонала.

Ключові слова: *самореалізація, професійне самовизначення, професійне становлення, самосвідомість, професійне мислення.*

Постановка проблеми. Професійна сфера є однією із основних сфер життєдіяльності та провідною сферою самореалізації людини. Термін «самореалізація» почав використовуватись щодо професії в роботах соціологів за часів СРСР. Проте, в професійній сфері використовується й ряд інших близьких понять: ефективність, успішність, продуктивність тощо. В якості показника, що характеризує життєдіяльність у професії виступає самореалізація особистості, адже в критеріях самореалізації відображено такі показники як:

1) соціальна корисність (продуктивність) – об'єктивний критерій, адже оцінюється соціумом;

2) особистісна задоволеність (як необхідна передумова позитивного самопочуття) – суб'єктивний критерій.

Методологічна основа дослідження. Говорячи про самореалізацію як важливий показник життєдіяльності особистості, ми зупинимось на парадигмі Б.Г.Ананьєва щодо уявлень про основну якість людини – цілісність як «соціальну якість психологічного розвитку» [2]. Становлення цілісності особистості людини відбувається поступово в процесі її розвитку та діяльності. Ґрунтуючись на методологічних принципах Б.Г.Ананьєва, концепція самореалізації особистості знайшла своє продовження в моделях самореалізації – актуалгенезу та структурно-функціональної моделі [4, С. 19-33], що, в цілому, започаткувало мотиваційно-змістову концепцію самореалізації [3]. Так, індивідуальне поєднання життєвих цілей та образу дій, їх безпосереднє взаємопроникнення складає оригінальність та унікальність людини, її автентичність [3, с. 16].

Мета статті полягає у теоретичному аналізі сутності професійного становлення майбутніх управлінців та виділенні методів активного соціально-психологічного навчання, що сприяє розвитку професійного мислення та самосвідомості останніх.

Результати дослідження. Самореалізація особистості в професійній сфері на її життєвому шляху передбачає наступні етапи: професійне самовизначення як вибір виду та напряму професійного навчання та діяльності; професійне становлення та розвиток у даній професії; ріст професійної компетентності. Говорячи про професійне самовизначення, ми базуємось на моделі М.Р. Гінзбурга, згідно якої дане поняття розглядається як феномен ціннісно-смислової сфери та як активне визначення власної позиції щодо соціально-значущих цінностей та умов життєдіяльності в суспільстві. Так, за умови рефлексії власних інтересів, бажань, цілей та можливостей особистість здійснює професійне самовизначення засобами аналізу мотиваційно-смислового та ціннісно-смислового аспектів самосвідомості та будує власну професійну перспективу. За умови домінування соціального запиту або бажань рідних, орієнтування на престижність професії в соціумі тощо без врахування власних

намірів та інтересів можуть виникати труднощі у професійному самовизначенні на наступних етапах професійної самореалізації.

В процесі наступного професійного становлення відбувається уточнення адекватності здійснення професійного вибору. На етапі становлення в професії знаходяться люди, що вибрали професію та оволодівають професійними методами, засвоюють професійні навички. Тому, професійне самовизначення (вибір професії) переходить у первинне професійне становлення в процесі навчання та оволодіння професією. На етапі професійного становлення можуть виникати протиріччя між первинними настановленнями щодо вибору та наступними настановленнями у визначенні подальших життєвих перспектив. Якщо на етапі професійного самовизначення переважало бажання особистості оволодіти даною професією (здійснено свідомий вибір), то в процесі ідентифікації з референтною групою спеціалістів-професіоналів вироблятиметься ряд вимог до самого себе, що є необхідним на даному етапі. Проте, в професійному становленні можуть виникати й труднощі; можливим є також варіант оволодіння новою професією.

Зупинимось на етапі професійного становлення особистості в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Так, К.А. Абульханова-Славська, розглядаючи механізми становлення особистості в процесі діяльності та спілкування, підкреслює, що становлення особистості відбувається як у процесі оволодіння суспільно-історичними формами діяльності, так і в процесі організації своєї активності. При цьому, організація особистістю своєї активності зводиться до її мобілізації, узгодженні з вимогами діяльності, сполученні з активністю інших людей. Це визначає найважливішу характеристику особистості як суб'єкта діяльності та сприяє виявленню індивідуальних способів регуляції діяльності, психологічних якостей, необхідних для її здійснення [1].

Проблема діяльності органічно пов'язана з проблемою розвитку професійної самосвідомості та мислення майбутнього спеціаліста. Спеціаліст як особистість формується в діяльності, при цьому діяльність виступає як активний і свідомо регульований процес взаємодії людини із зовнішнім середовищем. Тому, з одного боку, діяльність, виступає умовою розвитку особистості та проявом її якостей, з іншого – діяльність залежить від рівня розвитку особистості.

Тому завданням системи освіти є розвиток у майбутнього фахівця здатності до ефективного вирішення професійних завдань, тобто, як зазначалося вище, розвиток професійного мислення і самосвідомості, формування професійних знань, умінь та навичок, що визначає готовність фахівця до професійної діяльності; формування системно-цілісного бачення професійної сутності вирішуваних завдань як основи професійного вдосконалення останнього; формування професійно значущих якостей особистості як основи його самовдосконалення, і як результат – формування високого рівня управлінської культури як умови майбутньої ефективної професійної діяльності, як узагальненого показника професійної компетентності і як мети професійного становлення й розвитку спеціаліста.

Зупинимось на характеристиці методів навчання, що стимулюють розвиток професійного мислення та професійної самосвідомості майбутніх спеціалістів сфери управління.

Так, методи навчання, що спрямовані на розвиток професійного мислення та самосвідомості фахівця мають стимулювати його пізнавальну активність, через виявлення проблеми, вирішення проблемних практичних завдань на матеріалі майбутньої професійної діяльності, адже, лише перебуваючи у творчому пошуку вирішення соціальних проблем та дилем, фахівець сфери управління вчиться діяти у нестандартних ситуаціях, усвідомлювати своє «Я» в професії.

Цікавим у контексті нашого дослідження є виділені І.Я. Лернером та його колегами риси суб'єктивної навчальної творчості учнів. Так, ними було виявлено операції, що входять у зміст досвіду творчої діяльності та стимулюють розвиток творчого мислення [5]:

- самостійне здійснення перенесення знань та умінь у нову нестандартну ситуацію;
- виявлення нової проблеми в стандартній ситуації;
- встановлення цілісної структури об'єкта, що вивчається;
- бачення нових функцій об'єкта;
- визначення та аналіз альтернатив при вирішенні проблеми;
- комбінування й перетворення раніше відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми.

Безпосередньо розвиток професійного мислення та самосвідомості пов’язаний із розвитком самосвідомості майбутнього професіонала. Це стає можливим на тих навчальних заняттях, де викладач і студенти стають активними учасниками навчального діалогу.

Як метод пізнання, діалог є багатофункціональним. Він може виступати як засіб діагностики особистісних якостей студентів, їх підготовленості до навчальних занять, творчих можливостей. Діалогове навчання вирішує ряд дидактичних завдань: вплив на мотиви, настановлення, ціннісні орієнтації, професійні позиції студентів; розвиток їх пізнавальної самостійності, творчої активності, асоціативно-образного мислення. Діалог створює умови для самореалізації особистості, узгодження оцінки з самооцінкою студента.

Діалогові методи і форми можуть використовуватися в процесі будь-яких видів навчальних занять, у поєднанні з полілогом, монологом та іншими методами навчання, що сприяє встановленню контакту суб'єктів взаємодії та підвищення ефективності навчання.

Однак, становлення діалогічних відносин – процес тривалий та вимагає подолання таких бар’єрів як у викладачів, так і у студентів:

- індивідуально-психологічних;

- ситуативних;
- соціальних.

Подолання вказаних бар'єрів є можливим за високого рівня мотивованості, в першу чергу, викладачів до створення діалогічної взаємодії на навчальних заняттях.

Експериментально-ігровий метод дозволяє досліджувати соціально-психологічні особливості особистості студента та соціального середовища, що сприяє розвитку самосвідомості фахівця та формуванню професійного «Я» останнього. У спеціально організованій ігровій ситуації, що імітує професійну діяльність, відбувається рольове функціонування студентів. Відсутність чіткого алгоритму дій сприяє природності поведінки гравців, стимулює співпереживання та аналіз їх дій іншими учасниками. Крім того, ігрові імітації стосуються не лише управлінських та організаційних, але й психологічних та педагогічних аспектів діяльності майбутніх менеджерів.

Експериментально-ігровий метод дозволяє [6]:

- отримати нову інформацію про досліджувані явища, виявити взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ, що вивчаються;
- виявляти та досліджувати особистісні характеристики та якості студентів, стереотипи їх поведінки, які не виявлялися в інших ситуаціях;
- підвищити мотивацію студентів до пізнавального процесу.

Опишемо деякі методи активного соціально-психологічного навчання, а саме – ділові, рольові та імітаційні ігри, що сприяють розвитку професійного мислення та самосвідомості майбутніх фахівців сфери управління, адже студент має можливість отримати власний досвід у наближеній до реальності ситуації.

Імітаційні вправи мають на меті моделювання професійної реальності. Виділяють наступні види імітаційних вправ:

1) індивідуальні, що включають презентацію на конкретну тему або виконання письмового завдання з аналізу різної інформації, її структурування та планування, а також парні вправи з підготовленими гравцями (один учасник створює ситуацію, а інший – її вирішує);

2) групові вправи з розподіленими ролями (дискусія на задану тему, коли кожен учасник переслідує свої цілі, сприяючи одночасно досягненню спільної мети) і вправи з нерозподіленими ролями (учасники домагаються узгодженого вирішення проблеми).

Основними методичними прийомами управлінських ситуацій є наступні:

- студентам пропонуються ситуації, що описують альтернативні варіанти вирішення проблеми. Учасникам належить вибрати, як би діяли вони;
- студентам пропонується прийняти управлінське рішення в умовах конфлікту, спору, протидії сторін;
- студенти приймають рішення для досягнення заданої мети в умовах неповноти наданої ним інформації, обмеженості матеріальних або часових ресурсів, при протидії інших учасників правилам гри.

Ділова гра являє собою імітаційну модель адміністративно-управлінської, психолого-педагогічної, виробничо-господарської діяльності та відображає функціонування складної системи. Згідно цілей та правил гри, ігрові групи, що імітують представників виробничих, управлінських, господарських структур повинні прийняти рішення та організувати їх виконання.

Найбільш поширеною є класифікація ділових ігор за призначенням:

- дослідні (для перевірки гіпотез, пошуку нових форм організації та технології робіт, перевірки нових структур та ін.);
- виробничі (для вдосконалення та коригування існуючих організаційних, управлінських, технологічних процесів, прогнозування управлінських рішень та ін.);
- навчальні (для підготовки та тренування учасників, формування та закріплення знань, розвитку умінь, навичок, набуття досвіду для виконання конкретної професійної діяльності);
- кваліфікаційні (для перевірки кваліфікації, компетенцій керівників і фахівців).

Ділові ігри можуть охоплювати економічні, управлінські, кадрові, юридичні, психологічні та інші питання як окремих підрозділів, так і організації в цілому, органів управління.

Проведення навчальних ситуаційно-рольових, імітаційних та ділових ігор сприяє набуттю студентами особистого досвіду професійної діяльності, розвитку особистісних якостей майбутнього менеджера, формуванню «Я-образу» майбутнього професіонала, розвитку професійного мислення останнього.

Наведемо приклади деяких ігор.

Так, у грі «Призначення на посаду директора» потрібно з декількох претендентів вибрати одного на посаду директора підприємства (огранізації) шляхом порівняння якостей претендентів із якостями «ідеального управлінця».

Гра "Прийми рішення" передбачає прийняття рішення керівником в ситуації, коли підлеглий працівник здійснює проступок і слідом за ним – вчинок, який робить йому честь. Рішення приймаються командами, як в умовах дефіциту, так і в умовах повної інформації про вчинок і проступок. Вмінню приймати оперативні управлінські рішення майбутніх керівників вчать ігри: «Пошта керівника», «Планерка», «Планування роботи підприємства», «Прийом відвідувачів», «Ділова розмова» та інші.

Розробка інноваційних процесів та ідей може проводитися за допомогою серії ігор, в яких рольові обов'язки розподіляються між учасниками наступним чином по группах [6]:

- новатори – основне завдання яких представити та обґрунтувати нові підприємницькі ідеї або рішення;
- оптимісти, які аргументовано захищають запропоновану новаторами ідею, намагаються показати її позитивні сторони та переваги для колективу і суспільства від її впровадження;

- песимісти – розкривають неспроможність висунутої ідеї, показують негативні наслідки від її впровадження та можливість виникнення нових проблем, слабкі місця в економічному, правовому, матеріально-технічному, кадровому, психологічному обгрунтуванні ідеї;
- реалісти – оцінюють висунуту ідею за балами на основі наступних критеріїв: новизна, конструктивність, обгрунтованість, можливість практичного впровадження та з урахуванням висловленого оптимістами і песимістами доводять необхідність реалізації ідеї;
- експерти – виробляють експертизу діяльності всіх учасників гри, рівень аргументації команд, адекватність сприйняття ідеї реалістами, здійснюють критичне осмислення всієї поданої інформація, експертизу ідеї (її позитивні і негативні сторони, можливість практичної реалізації тощо).

У грі «Демократія чи авторитаризм» учасники мають можливість визначити ефективні стилі керівництва організацією та обрати свій стиль.

Зі службовими обов'язками керівника підприємства студенти знайомляться в грі «Робочий день керівника підприємства».

У ділових та імітаційних іграх обігруються форми ділового спілкування: проведення наради, бесіди, телефонної розмови тощо.

Професійне становлення майбутніх фахівців сфери управління відбувається в період навчання у ВНЗ та спрямовано не лише на набуття студентами вмінь та навичок з менеджменту, але й формування конструктивного «Я-образу» майбутнього професіонала через розвиток професійного мислення, самосвідомості фахівців сфери управління.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Методи активного соціально-психологічного навчання, що включають ділові, рольові та імітаційні ігри покликані навчати студентів мистецтву встановлення конструктивних людських взаємин. Об'єднуючись у групи, студенти обговорюють різноманітні ситуації, аналізують поведінку посадових осіб, намагаючись зрозуміти мотиви діяльності, причини емоційних висловлювань та реакцій як власних, так і колег по грі. Образно і наочно представлена ситуація відображає дійсність в цілому, дозволяє оцінити вчинки, характер людини, розвиває професійне мислення та самосвідомість фахівця сфери управління.

Форми і методи навчання, реалізуючись в єдиній методичній системі, утворюють її відповідну підсистему, забезпечуючи наступність як власне форм і методів навчання, так і формування системи навчально-пізнавальних умінь, розвиток їх у відповідні компетенції, компоненти готовності до професійної діяльності, професійної культури особистості майбутнього спеціаліста.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 178 с.

2. Ананьєв Б. Г. Воспитание характера школьника / Б. Г. Ананьєв. – Л., 1941. – 86 с.

3. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения / Л. А. Коростылева. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 289 с.

4. Коростылева Л.А. Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / [под ред. : А. А. Реана, Л. А. Коростылевой]. – СПб. : СПбГУ. – Вып. 2. – 1998.

5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учеб. пособие / [под ред. : Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова]. – СПб. : Речь, 2003. – 448 с.

В статье осуществлен теоретический анализ сущности самореализации в профессиональной сфере, охарактеризованы особенности профессионального самоопределения и профессионального становления молодежи. Автором было описано методы активного социально-психологического обучения, а именно: деловые, ролевые и имитационные игры, стимулирующие развитие профессионального мышления и профессионального самосознания будущих специалистов сферы управления, формирующие конструктивный «Я-образ» профессионала.

Ключевые слова: *самореализация, профессиональное самоопределение, профессиональное становление, самосознание, профессиональное мышление.*

The article is devoted to the theoretical analysis of the essence of self-realization in the professional field, the features of professional self-determination and professional development of young people have been described. The author has described some methods of active social-psychological training: business games, role-playing and simulation games that stimulate the development of professional thinking and professional identity of future specialists of management, form the constructive «self-image» of professional.

Key words: *self-realization, self-determination, professional development, identity, professional thinking.*

УДК 37.015.3: 378.4 (477)

Shevchenko Natalia,
Doctor of Psychology,
Professor,
Zaporizhzhya National University

STRUCTURAL CONTENT ANALYSIS OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

The article analyses the structure and content of professional consciousness. The category of "professional consciousness" has been determined as the key concept for psychology of education; it unites both subject-operational and motivational personal activity aspects. The concept of professional consciousness is regarded as a three components entity: meaning, sense, sensory tissue. The conceptual "meaning-sense" tandem has been analyzed within a variety of concepts. Professional consciousness has been defined as a form of consciousness of a personality which is filled with professional meanings, sense and meaningful content as well as sensory tissue.

Key words: *professional consciousness, professional meaning, meaningful content, sensory tissue, functional levels of professional consciousness, interrelation of professional consciousness' levels.*

Problem's definition and its relation to important scientific and practical tasks. A wide range of important aspects connected with professional consciousness concept can help modern psychologists explain the essence of a specialist's professional formation and development.

In psychological and pedagogical literature professional consciousness is viewed as one of the most important in psychology of education because it unites both subject-operational aspect (associated with formation and development of subject-specialized methods of mental activity) as well as its motivational personal aspect (associated with the formation of a future specialist's value-conscious semantic attitude to the activity being mastered and its key tasks).

This research actuality is substantiated by the insufficient degree of the problem elaboration because modern conditions demand new approaches and scientific paradigms for explaining, diagnosing and forecasting the patterns of the professional consciousness development processes.

Analysis of recent studies and publications discussing the issue and relied upon by the author. The functioning of a specialist's consciousness (that means, above all, deep feelings, ways of thinking, intuition and art) occurs in relation to his external activity. Other feelings, ideas, ideals, images, concepts are also included. Such understanding of professional consciousness correlates with the conception relating to psychosemantic aspects of professional consciousness investigated by O.Yu. Artemyeva, V.F. Petrenko, T.N. Ushakova, I.B. Khanina, O.G. Shmelev. They explain professional consciousness as a kind of specific transformation of the world in consciousness determinated by professional identity ("image of the world" in general) and "object of labour" in particular.

The category of professional conscience can embrace all manifestations of consciousness in a personality which are connected with professional activities and determined by a number of factors, such as:

- position of the profession in the occupational structure of the society;
- attitude of the individual to his profession, to himself, to other representatives of the same profession, awareness of the profession importance in the society;
- attainment of professional skills and qualifications, ability to perform self-evaluation regarding prospects of a personal professional growth;
- understanding professional ideals, commitment to professional standards;
- realizing modern level of standard professional qualifications and ability to assess personal qualities that may be professionally significant;
- professional achievements [1].

Important indicators of professional consciousness are knowledge of the basic principles of training, instructions, major motives that specialists receive during training in schools and their further professional activities. Professional consciousness is the primary node, where differences between training and practice of a particular profession are concentrated.

Professional consciousness is regarded as a kind of psychological entity, where professional values, scientific and theoretical knowledge, professional activity programs as well as personal identification with a certain profession are integrated. It is such a psychological entity, which integrates professional values, scientific and theoretical knowledge, professional activities programs as well as human knowledge about themselves. A man is a representative of all these aspects, levels, functions in practical and theoretical activities. Critically important is that the professional consciousness is qualified as the most important category, which really depicts the essence of a specialist's professional formation and development process. Therefore moulded professional consciousness is the main condition for high quality professional activity and is intended to ensure the integrity of a specialist's professional culture (G.V. Akopov, S.G. Kosaretsky, S.D. Maksimenko, O.S. Tsokur, Y.M. Shvalb).

The goal of the article is to substantiate and disclose psychological structure and content of professional consciousness.

Presentation of the main material. The concept of professional consciousness represents a psychological

entity of general psychological standpoints that integrates professional knowledge structured in professional activity programs and also a man's knowledge about himself as a representative of a certain profession. Consequently any professional sphere can be adopted in the consciousness of the individual, making it professional, identifying professional affiliation - legal, educational, psychological whatsoever. Professional consciousness of a personality is a kind of psychological entity, which integrates professional values, scientific and theoretical knowledge, professional action programs and a man's knowledge about himself as belonging to a certain occupation. A man is a representative of all these aspects, levels, functions in practical and theoretical professional activity. Well-formed professional consciousness is undoubtedly essential for high quality professional activity. In psychological and pedagogical literature we can find descriptions of professional identity formation described as a period of conscious occupational choice. However, professional consciousness begins to take shape on the way of professional awareness and is functioning throughout the whole life period.

The difficulty of research in the sphere of professional consciousness can be explained by the lack of works which would investigate its structure. In V. Ermolin's forty year old publication such structural organization has been given. According to the published work professional individual consciousness consists of two interconnected structures: 1 - internal, which includes components of professional rationality, sensitivity and freedom; 2 - external, in which consciousness is viewed as: a) - knowledge of the profession, requirements to the individual in certain working conditions in their field; b) - evaluation of his place and role in the system of industrial relations, evaluation of the significance of the profession, the process and the result of their work; c) - as a result of the conversion of the profession in an ideal phenomenon [3].

Since professional consciousness is a form of consciousness its structural organization should reproduce either in general or in particular the structural components of consciousness, defined in a particular theory, for example, either in two-component theory of consciousness by L.S. Vygotsky, or ternary structure by O.M. Leontiev, either in quadruple structure by V.P. Zinchenko or in quinary by F.Y. Vasyliuk. In this case the description of the structure of professional consciousness presented by V.V. Ermolin reflects rather its peculiarities or characteristics. Recognizing the fact that professional consciousness contains the same structural components as consciousness, we should decide which of the theories to follow in order to define the structure of professional consciousness.

O.Y Artemyeva provides a definition of meaning as a trail of activity, detected towards a corresponding object [2].

In the concept of V.P. Zinchenko "meaning" is defined as a cultural component of reflexive consciousness. The concept of meaning reveals the fact that a human mind is not developed under Robinsonade conditions, but within cultural environment in which experience of reality, communication and perception of the world have been historically crystallized and an individual has not only assimilate to it, but also build his own experience on its basis. The author distinguishes three types of meanings: operational, substantive and verbal, moreover he indicates their relationship with other components of consciousness. Operational meanings belong to biodynamic tissue, substantive ones relate to sensitive tissue and verbal are associated with sense. According to V.P. Zinchenko the concept of "sense" indicates the fact of "accelerated individual consciousness in being human ... Consciousness is not only knowledge but also an attitude" therefore a meaning is intended to emphasize the fact that knowledge, possessed by an individual, is not impersonal [4, p. 23].

The main problem in the study of consciousness, noted by O.M. Leontiev, is to understand consciousness as a subjective product, as converted manifestation of the social, by their nature, relations that are carried out by human activities in the objective world [7]. In our approach we adhere to O.M. Leontiev's concept and believe that professional consciousness, at least at today's stage of research, could be considered within unity of the 3 components: meaning, sense, sensory tissue. There exist other interpretations of the structure of consciousness offered by different theories, but in those theories it is difficult to find out a necessary tool kit, methods and ways for describing professional consciousness. Their authors do not indicate the way how it should be interpreted into the professional sphere. It is not quite clear how to operate with biodynamic tissue, with living movement in relation to professional consciousness of a psychologist.

On the contrary O.M. Leontiev's theory makes it possible to describe professional awareness in primary basic categories – "meaning", "sense", "sensory tissue". Therefore the core of professional consciousness also comprises meaning and sense. The content of meaning and sense, as well as the character of relations between them are stipulated both by the content and purposes of the professional activity. Simultaneously "sensual tissue" in the structure of professional consciousness is important in no small measure.

Let us examine in detail meaning and sense as nuclear formation of consciousness -. Understanding of meaning and sense, as the most important elements of consciousness, is generally accepted at present time, especially after establishing the fact of their relationship and also psychological dynamics of the process between consciousness and person's activity. The most profound, intimate human consciousness structures are semantic structures which determine the content and dynamics of the "internal world". O.M. Leontiev has noted that relatively separated structures of separate actions that coordinate specific objectives, circumstances and operations (methods of action) are registered in language meanings. However, a certain individual activity relates to a particular motive, because a person sets up a reasonably motivated objective. Therefore, the author advises to distinguish between the perceived objective meaning and its significance to a person, which is referred to as "personal sense". The meaning obtained from culture provides consciousness adequacy towards objective laws of the outside world, and personal meaning makes it

possible to perform more narrow tasks limited to specific personal motives of an individual [6].

According to D.O. Leontiev, despite various interpretations of sense by Philosophy, Psychology and Language Sciences, the concept of sense most directly characterizes human reality and being: in the consciousness it describes, first of all, communication links with the man's world and at the same time expresses the most intimate, individual layers of experience that are hard to comprehend and communicate. On the contrary, meaning provides communication and understanding, it is a message from consciousness to others [8].

Conceptual "meaning-sense" tandem, borrowed from linguistic sciences, has been comprehended in psychology slightly differently, receiving different meaningful content. There happen situations where the inertia of generally accepted semiotic understanding of meaning and sense does not allow us to see those substantially new trends that have been introduced to these concepts with the activity approach in psychology. This approach argues non-classical interpretation of the problem of consciousness: in order to understand the life of consciousness one has to go beyond its limits, referring to individual real life issues. The author points out that the contradistinction between "meaning" and "meaningful content" in psychology is associated with the attempt to distinguish between social historical experience of a certain social community and its individually specific refraction in an individual life. Along with this fundamental distinction there exists another one: meaning reveals objective properties and relations of objects and phenomena while meaningful content shows a personal attitude to these objects and phenomena. Thus, the relationship between meaning and meaningful content determines their contradistinction.

D.O. Leontiev understands such contradistinction as getting a new vision of meaning and sense ratio, which is limited to the scope of individual consciousness. Exactly, in this meaning and sense introspection one can see two contrasted parameters:

- meaning (general, social) - sense (individual, unique);

- meaning (reflecting objective material properties) - sense (reflecting only individually significant qualities).

The author emphasizes that meaning and sense can be substantially distinguished only in a much broader context, which, firstly, is not limited by the context of individual consciousness and, secondly, by their opposition to each other. Therefore, in order to characterize their genuine intercourse, we'll have to look into this broader context, and analyze their functioning among individuals and within social communities.

D.O. Leontiev analyzes the correlation of sense and meaning by their functioning in processes of communication and understanding, as, on the one hand, research conducted in the field of verbal communication most clearly formulates the above mentioned contradistinction of sense and meaning as a binary opposition, while, on the other hand, there are theoretical studies, allowing to overcome this contradistinction. The author points out that the starting point of analysis, made by him, is the activity of an individual, which plays a decisive role in generating and disclosing meanings [8].

So it is obvious that meanings as well as their sense are genetically inseparably linked with activity. Due to intervention of individual activity they are not transfered from public consciousness into individual but are constructed inside individual consciousness, holding genetically memorized in their structure original detailed forms of cognitive activity. The process of transforming generalizing activity into a generalization which crystallizes in a meaning has been thoroughly analyzed by O.M. Leontiev who studied the processes of mastering scientific concepts by students [6].

Developing that idea O.O. Leontiev calls attention to the fact that sense is not less social than meaning and is always covered with paints of some group interests [5]. The aim of D.O. Leontiev is to show that interpretation of meaning and sense in the context of activity is incompatible with their contradistinction to each other as a polar opposition [9].

The further component of consciousness structure without which it would be difficult to understand the phenomenology of professional consciousness is sensory tissue. Sensory tissue is not just a filter which sifts information from the outside world. Any information (that is received and perceived) acquire structural changes, because it is not only being differentiated but simultaneously it is creating sensual image of a professional situation. The moulded individual consciousness is characterized by its psychological multidimensionality. O.M. Leontiev speaks of consciousness "sensory tissue" phenomena that creates a sensory composition either of concrete images of reality reflected in a memory, or relating to the future, or even just imagined. The function of sensory images in consciousness is that they add reality to conscious world picture opened to the individual. It is through the sensory content of consciousness the world appears to the individual as if something that exists outside his consciousness, as the object of his activities. The nature of mental sensory images lies in their objectivity, in their ability to be generated inside activity, linking the individual with the external objective world [4, p. 81].

While transforming O.M. Leontiev's ternary structure of consciousness into the structure of professional consciousness it should be clearly specified with which content (meaning, sense, sensory tissue) the structures of consciousness are to be filled in professional consciousness. Being a form of consciousness, professional consciousness creates not just general meanings but concepts and categories of the definite sphere of knowledge belonging to a particular professional field but also shapes professional meanings revealed in professional motives and interests, which in their turn are manifested in setting professional goals. As for sensory tissue, it is characterized by specialists' specific perception of reality.

The foregoing interpretation of professional consciousness deepens our understanding of professional consciousness as a psychological phenomenon. While revealing psychological meaning of professional consciousness, it should be noted that, as a multilayered entity, it combines in its structure both social

and scientific levels of consciousness. In search of criteria for professional consciousness we should define scientific grade as the first criterion by which professional consciousness differs from everyday ideas about the world of a certain profession and programs of professional actions required for its implementation. The second criterion - the nature of the actions included, which is characterized by the shape and scope of activities to be undertaken. For example, in ordinary consciousness psychological knowledge and ideas are more "game" allegedly to understand others, while in professional psychological consciousness they become the subject of scientific and theoretical reflection and thought, and, as such, they become a tool for practical interaction with other people. The third criterion is the nature of responsibility for the action implemented. Professional consciousness is laden with professional responsibility, and this is the key moment. In addition, ordinary notions differ from scientific concepts by their structure. Unlike ordinary notions scientific concepts are characterized by systematic, internal connectivity and their own model design.

Another important factor for us is to understand peculiarities of interference and interrelation of professional consciousness' social and scientific levels in different periods of specialists' professional development, as this phenomenon can be treated differently in professional genesis. For us it is necessary to understand this process already at an early stage of professional genesis, particularly at the stage of training future specialists in higher schools. The idea of interference of consciousness levels can also be taken into account as it is similar to the physical phenomenon of interference described as mutually reinforcing or weakening of the waves when they overlap. Overcoming the negative effect of interference process occurs throughout further professional development process. The scientific level of consciousness becomes an integral part of the professional level of consciousness, which is built over the level of ordinary consciousness. At this stage there is no interference between the levels of everyday and professional consciousness. In the process of professional genesis some changes take place in integral psyche, it becomes different. For example, in a situation of consultative interaction "client - psychologist" specialists of different levels built different models of professional psychological consciousness. Therefore during practical training of future psychologists as the initial stage of professional genesis unidirectional vector causes a kind of summation of everyday and scientific levels of consciousness when solving client's problems. In this case, professional consciousness acquires a new quality reflected in so-called "professional emphasis," that is also typical to young professionals.

It is quite logical to ask what happens to consciousness while acquiring a new experience. The formation of levels of consciousness and simultaneous development of symbolic tools happen by creating new meanings and new sense, by transferring them from the existential level to the reflective, scientific one. Transfer of meanings enables us to build new meanings not only in the process of professional activity but to acquire them in the process of study. Such understanding of studying process as a tool for building semantic systems full of meaning, their activating and restructuring, force us to consider the problem of acquiring sense as a result of directed transfer more widely, that means to consider systematic training as a particular case of semantic mechanism of influence.

Being a special form of consciousness professional consciousness moves along with the professional development of an individual. It is being formed and developed during all stages of his professional genesis and at any time it can describe the state of development. Professional consciousness is not a framework design, it changes every time, but within more general scope of professional genesis. Professional consciousness represents nature and level of professional genesis, it provides the performance of professional functions. In the most general sense, professional consciousness manifests ability to solve professional tasks. The content, level and structural features of professional consciousness define forecasting, goal formation, planning, decision making, monitoring as well as evaluation and correction of a specialist's professional activity.

Conclusions and prospects for further research. The structural content analysis of professional consciousness leads to the conclusion that the professional consciousness structure (as a form of individual consciousness) consists of three components. The core of professional consciousness is "meaning and "sense". The content of "meaning" and "sense" as well as the nature of the relationship between them are conditioned by the content and purposes of professional activity, i.e. these professional values are reflected in professional theories and models that make the basis of professional activity. The system of professional meanings is expressed primarily through professional values and principles of the professional activity. "Sensory tissue" (expressed by difference in perception) has no less importance in the structure of professional consciousness.

The suggested approach to the psychological structure of professional consciousness, undoubtedly, does not cover all the aspects of this complex and multifaceted phenomenon. Further research connected with the broader study of the functions and mechanisms of professional consciousness seem perspective.

The list of references

1. Akopov G.V. Psychological aspects of formation of professional consciousness of students / G. V. Akopov // The role of higher education in the reform of secondary and vocational schools: Intern. scientific and practical. conf., 13-16 May 1986: abstracts. – Kujbyshev, 1986. – P. 63-71.
2. Artem`eva E.Yu. Fundamentals of psychology of subjective semantics. / ed. by Y.B. Xanyna. – M. : Science : Smysl, 1999. – 350 p.
3. Ermoly`n V.V. Preconditions of the formation of professional vocation. – Rostow-na-Donu, 1974. – 165 p.

4. Zynchenko V.P. Worlds of consciousness and structure of consciousness // Questions of psychology. – 1991, . – № 2. – P. 15-34.
5. Leont`ev A. A. Forms of existence of values / A. A. Leont`ev // Psychological problems of semantics. – M. : Science, 1983. – P. 5-20.
6. Leont`ev A. N. Activities. Consciousness. Personality / A. N. Leont`ev // Selected psychological words. – M. : Pedagogy, 1983. – V. 2. – P. 94 – 232.
7. Leont`ev A. N. Selected psychological works. – V.1. – M. : Pedagogy, 1983. – 392 p.
8. Leont`ev D. A. The significance and personal meaning: the two sides of the same coin / D. A. Leont`ev // Psychological Journal. – 1996. – V.17, № 5. – P. 19-30.
9. Leont`ev D. A. Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the sense of reality / D. A. Leont`ev. – Moscow : Smysl, 1999. – 487 p.

Статья раскрывает структуру и содержание профессионального сознания. Категория "профессиональное сознание" определена ключевой для психологии образования; она объединяет предметно-операциональный и мотивационно-личностный аспекты деятельности. Категория профессионального сознания рассматривается в рамках единства трёх компонентов: значения, смысла, чувственной ткани. Проанализировано содержание понятийного тандема "значение-смысл" в различных концепциях. Профессиональное сознание определяется как форма сознания личности, которая наполнена профессиональными значениями, смыслами и чувственным содержанием.

Ключевые слова: *профессиональное сознание, профессиональные значения, профессиональные смыслы, чувственное содержание, функциональные уровни профессионального сознания, интерференция уровней профессионального сознания.*

Стаття розкриває структуру та зміст професійної свідомості. Категорія "професійна свідомість" визначена ключовою для психології освіти; вона об'єднує предметно-операціональні і мотиваційно-особистісний аспекти діяльності. Категорія професійної свідомості розглядається в рамках єдності трьох компонентів: значення, сенсу, чуттєвої тканини. Проаналізовано зміст понятійного тандему "значення-сенс" в різних концепціях. Професійне свідомість визначається як форма свідомості особистості, яка наповнена професійними значеннями, смислами і чуттєвим змістом.

Ключові слова: *професійна свідомість, професійні значення, професійні смисли, чуттєве зміст, функціональні рівні професійної свідомості, інтерференція рівнів професійної свідомості.*

УДК 159.942.5

Штих Ірина Ігорівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

ЗДАТНІСТЬ ДО ЕМПАТІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПСИХОЛОГА

У статті йде мова про емпатію як процес осягнення емоційних станів іншої людини, здатність емоційно відгукуватися на переживання інших людей.. У науковій літературі існують різні підходи до визначення емпатії як властивості особистості. Актуальним на сьогодні є визначення чинників розвитку емпатії й оптимального рівня її вираженості для ефективної роботи практичного психолога. Метою статті є аналіз дослідження, проведеного серед студентів – майбутніх психологів з визначення рівня їх професійних емпатійних здібностей, ціннісних орієнтацій та спрямованості їх особистості.

Ключові слова: *емпатія, емпатійні здібності, комунікативні здібності, співпереживаня, співчуття, емоційність, фахові навички, гуманістична спрямованість особистості.*

Постановка проблеми. Актуалізація нових цінностей в освіті, кардинальні зміни в соціально – економічному та культурному житті суспільства спричинили стійкий запит на людину нового типу. Це є дуже важливим, оскільки розвиток особистості, здатної до співчуття, співпереживання, сприйняття емоційних проявів інших людей, забезпечує успішну її адаптацію в сучасному соціокультурному просторі.

Сучасна психолого – педагогічна теорія і практика приділяють велику увагу вихованню міжособистісних відносин, розвитку здатності фахівця керувати своїми почуттями, переживаннями. Уміння співпереживати близьким і чужим позначається терміном «емпатія», під яким розуміється здатність індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших людей, розуміти їхні думки, почуття, проникати в їх внутрішній світ, роблячи їх частиною своєї особистості. Розвиток емпатії являє собою невід'ємну частину формування особистості, виховання в індивіда культури міжособистісних відносин і здатності керувати своїми почуттями, переживаннями. Особливого значення набуває емпатія в структурі

професійних здібностей практичного психолога, і відповідно звертає на себе увагу в процесі підготовки студентів – майбутніх психологів.

Професійне становлення значною мірою залежить від самої особистості майбутнього спеціаліста, від його бажання, мотивації та інших характеристик, але створити умови для такого становлення - задача закладу освіти. Сучасна філософія освіти вищої школи окреслила образ студента як творчої, вільної особистості, яка розкриває свій потенціал у науково–дослідній діяльності, вміє самостійно організувати власне навчання та саморозвиток.

Беручи до уваги всю складність розуміння емпатії як психологічного феномена та враховуючи погляди науковців про емпатію, як професійно важливу якість практичного психолога, ми розуміємо доцільність вивчення даної теми в наш час. Актуальним на сьогодні є визначення чинників розвитку емпатії й оптимального рівня її вираженості для ефективної роботи практичного психолога. Окремої уваги потребує розвиток професійної емпатії студентів-психологів у процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх практичних психологів розглядаються в роботах Т.М. Данилової, Н. М. Дуднік, Л. М. Кобильника, М. О. Коць, Н. Ф. Литовченко, О. В. Літвінової, Л. В. Логінової, О. О. Міненко, В. Г. Панка, Н. І. Пов'якель, Л. П. Скорич, І. Г. Тимощука, О. Л. Туриніної, Н. В. Чепелєвої та ін.[1;2;4]

Науковцями розглядаються професійно значущі якості особистості психолога, які потрібно в свою чергу розвивати та вдосконалювати (І. В. Дубровіна, Є. П. Ільїн, Р. В. Овчарова, Г. К. Маркова). Однією з таких якостей виділяють емпатію (М. А. Анімов, В. М. Вартанян, П. П. Горностай, Т. М. Данилова, Н. Ф. Каліна, Х. Когут, Т. В. Мінько, Л. В. Мова, К. Роджерс, О. П. Саннікова, І. Г. Тимощук, Н.В. Чепелєва та ін.). [3;4].

У науковій літературі існують різні підходи до визначення емпатії як властивості особистості (Ю.Б. Гіппенрейтер, І.М. Юсупов, К. Роджерс) та емпатії, як процесу (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), рівнів її розвитку (Ю.Б. Гіппенрейтер, А.Е. Штейнмец, І.М. Юсупов), механізмів формування (І.Г.Осухова та ін.) [2;3].

Різні аспекти розвитку особистості висвітлювалася в роботах вітчизняних психологів і педагогів (К.О.Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський та ін.), що стали методологічним та теоретичним підгрунтям багатьох досліджень цієї проблеми. Особлива увага почала приділятися емоційному розвитку, чутливості, сприйманню та співпереживанню. Низка досліджень привчена окремим аспектам розвитку емпатії та її компонентів (Л.П.Алексєєва, Л.П.Виговська. Т.П.Гаврилова та ін.).

Актуальність дослідження емпатії і, як наслідок, розвиток емпатійних здібностей у представників професій сфери «людини – людина» насамперед пов'язана ще й з тим, що в нашій країні в теперішній час дуже багато агресії, нетерпимості, відсутності толерантності. Складна ситуація в економіці, соціальній структурі, міжособистісних стосунках зумовлює агресивні тенденції в стосунках, конфліктність, поділ на своїх і чужих. А до чужих співчуття нема, відповідно нема емпатії. Тим страшніше розуміння того, як легко можна обмежити, а то й повністю придушити здатність до емпатії-простим поділом на своїх і не своїх.

Метою статті є аналіз дослідження, проведеного серед студентів – майбутніх психологів з визначення рівня їх професійних емпатійних здібностей, ціннісних орієнтацій та спрямованості їх особистості.

Результати дослідження. Багатозначність розгляду емпатії дослідниками дає підставу виділити в структурі емпатії наступні компоненти:

1. Емоційний – здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани іншої. Характеризується як пасивне співчуття, форма співучасті в емоційному стані партнера, за яким немає дієвого початку («я бачу, що йому погано»).

2. Когнітивний – здатність подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншого. Характеризується сприйняттям і розумінням внутрішнього світу іншої людини, проявом співчуття («мені шкода його, мені небайдуже, що йому погано»).

3. Поведінковий – здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини; допомагаюча, сприятлива поведінка як відповідь на переживання іншого. Характеризується як прагнення до надання дієвої допомоги («я допоможу, я спробую допомогти»).

Існують різні критерії виділення видів і форм емпатії, наприклад :

1) генезис емпатії (на основі цього критерію виділяють глобальну, егоцентричну і просоціальну емпатію);

2) диспозиційність емпатії (особистісна й ситуативна емпатія);

3) рівень розвитку емпатії (елементарно – рефлекторні та особистісні форми емпатії).

Такий критерій визначення форм емпатії, як напрям емпатичних переживань, пов'язаний із загальною спрямованістю особистості та її ціннісними орієнтаціями. Згідно з цим критерієм, емпатія ділиться на співчуття і співпереживання.

У сучасній психології вже не заперечується той факт, що емпатія може бути спрямована як на самого себе, так і на іншу людину. Форму емпатії, спрямовану на себе, позначають як співпереживання, почуття дискомфорту або дистрес. Вона виникає в ситуації, коли сприймається стан партнера, викликає напругу і фрустрацію власних міжособистісних потреб суб'єкта емпатії, і він опиняється емоційно вразливим. При цьому індивід відчуває подібні з об'єктом емпатії переживання , але вони звернені на себе.

Форму емпатії, спрямовану на іншого, позначають як співчуття, співпереживання чи емпатичну турботу. У співчутті відбивається переживання індивідом неблагополуччя іншого безвідносно до власного благополуччя. Воно виникає в

ситуації, коли сприймається стан партнера, актуалізуються моральні спонукання на його користь і викликається потреба допомогти йому. Досліджень ролі емпатії в професійній діяльності практичного психолога небагато, тому ця тема є актуальною у наш час. Ми провели дослідження емпатійних здібностей у студентів першого та п'ятого курсу спеціальності «Практична психологія» за методикою А. Меграбяна й Н. Епштейна.

Нами виявлено, що у першокурсників низький і дуже низький рівень емпатії складають 46,1 % досліджуваних, а серед п'ятикурсників лише 8,3%. Середній рівень у першокурсників показали 46, 1 % студентів серед п'ятикурсників – 66, 7%. Високий рівень емпатії теж репрезентований більшою кількістю респондентів – 16,6% серед п'ятикурсників, проти 8,5 % на першому курсі. Можемо припустити, що за час навчання емпатійні здібності студентів – психологів систематично формуються психолого – педагогічними засобами навчально – виховного процесу, а також завдяки самовихованню, саморозвитку студентів через усвідомлення значення емпатійних здібностей у власній професійній діяльності. Діагностична та переддипломна практика, за час якої слід провести і корекційно - розвивальну роботу, сприяє налагодженню контактів з дітьми навчального закладу, з колегами, батьками, спонукає застосовувати свої комунікативні навички, соціальну перцепцію і такі її механізми, як ідентифікація, рефлексія,без яких емпатія немислима.

Здатність до емпатії розвиває проникливість - здатність до швидкого і адекватного пізнання людей і відносин, до прогнозування поведінки людини. На рівні особистісних характеристик проникливість припускає наявність гуманістичної спрямованості людини, ціннісних орієнтацій, вольових рис характеру. Як компонент висококваліфікованого спілкування проникливість припускає ряд умінь: уважно слухати людей, враховувати вікові та індивідуальні особливості співбесідників і ін.

Як бачимо, емпатія пов'язана з гуманістичною спрямованістю особистості. Гуманність розуміють як дотримання принципів рівності між всіма людьми, пошани і справедливості, а також вимогливості у виконанні цих принципів. Поняття «гуманність» знімає протиставлення "альтруїзм - егоїзм", що припускає або жертовність, або корисливе себелюбство. Для людей високорозвинених і соціально здорових властива гуманістична спрямованість, яка виявляється в співпереживанні людині, що потрапила в біду, в готовності прийти їй на допомогу, в потребі творити добро і протистояти злу. Гуманна людина вміє не тільки розділити горе, але і порадіти успіхам, визнати досягнення інших людей. Їй чуже відчуття заздрості і зловтіхи, вона бореться проти жорстокості, насильства, знехтування гідності людини, вона поважає всіх людей незалежно від їхнього віку, статі, соціального стану, національної приналежності. Гуманістична спрямованість проявляється у спілкуванні і поведінці: у сприянні, співучасті, допомозі.

Отже, поняття «гуманність» та «гуманістична спрямованість» тісно пов'язані з поняттям емпатії. У час, коли в суспільстві багато конкуренції, споживацтва, агресії один до одного проблема, гуманності й емпатії особливо актуальна. В перспективі передбачається дослідження зв'язку гуманістичної спрямованості особистості студентів з їх здатністю до емпатії.

У всіх є загальний базовий рівень емпатії, саме завдяки їй встановлюється зв'язок між дитиною і батьками, а пізніше - між дітьми. Співчуття, здатність прощати, входити в чуже становище, чуйність, альтруїзм, жалість, допомогу, здатність отримувати задоволення від акторської гри - все це базується на емпатії. Іншими словами, емпатія - це не "я розумію, що ти відчуваєш", а "я відчуваю твої переживання". "Я відчуваю, що ти боїшся, що ти радієш, дивуєшся, злишся". При цьому своє "Я" зберігається, воно доторкається до переживань іншого, але не розчиняється в ньому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши існуючі визначення поняття «емпатія», ми розглядаємо емпатію як соціально – психологічну властивість особистості, що представляє сукупність соціально – психологічних здібностей індивіда, за допомогою яких дана властивість розкривається як по відношенню до об'єкта, так і до суб'єкта емпатії. До низки таких здібностей входять: здатність емоційно реагувати на переживання іншої людини, здатність розпізнавати емоційний стан іншого і подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншої людини, здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини.

Таким чином, емпатія – складний, багаторівневий феномен, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових умінь, навичок та здібностей людини. Емпатія є важливою складовою професійних здібностей, а розвиток емпатії є незамінним компонентом фахової підготовки студентів – майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком : теоретические и прикладные проблемы психологи познания людьми друг друга : тез. докл. / Т. П. Гаврилова. – Краснодар : КГУ, 1975. – С. 17-19.

2. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Вопросы психологии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова. – 1993. – № 4. – С. 61-68.

3. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. – 328 с.

4. Кротенко В. І. Розвиток емпатії в психологічній літературі / В. І. Кротенко // Психологія : зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 12. – С. 89-96.

5. Роджерс К. Эмпатия. Психология эмоций / К. Роджерс. – М. : Мир, 1984. – С. 234 – 238.

В статье идет речь об эмпатии как процессе постижения эмоционального состояния другого человека, способности эмоционально реагировать на переживания других людей . В научной литературе существуют различные подходы к определению эмпатии как свойства личности. Актуальным сегодня является определение причин развития эмпатии и оптимального уровня ее выраженности для эфективный работы практического психолога. Целью данной статьи является анализ исследования, проведенного среди студентов - будущих психологов по определению уровня их профессиональных эмпатических способностей, ценностных ориентаций и направленности их личности.

Ключевые слова: *эмпатия, эмпатические способности, коммуникативные способности, сопереживание, сострадание, эмоциональность, профессиональные навыки, гуманистическая направленность личности.*

The article is devoted to the empathy as a process of understanding the emotional state of another person, the ability to respond to the emotional experiences of others. In the literature there are different approaches to the definition of empathy as individual property. Determining factors in the development of empathy and the optimal level of it's severity are relevant today for effective work of a psychologist. The purpose of the article is an analysis of a study conducted among students - future psychologists to determine their level of professional empathy abilities, values and direction of their personality.

At a time when in society there exist much competition, consumerism, aggression problem together humanity and empathy is particularly relevant. We consider empathy as social - psychological property of the person, which is a set of social and psychological abilities of the individual, in which this property is revealed both in relation to the object and subject to empathy.

A number of such abilities include: the ability to respond emotionally to experience another person's ability to recognize the emotional state of another and mentally move oneself in thoughts, feelings and actions of another person's ability, to use methods of interaction to facilitate the suffering of another person. Thus, empathy is a complex, multi-phenomenon structure represented by a set of emotional, cognitive and behavioral skills and abilities. Empathy is an important part of professional skills, and the development of empathy is an essential component of professional training of students - future psychologists.

Key words: *empathy, empathy skills, communication skills, compassion, emotional, professional skills, humanistic orientation of the individual.*

УДК 159.922.8

Ямчук Таїсія Юріївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ЛОГІЧНИХ РІВНІВ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена проблемі дослідження професійної самоідентичності майбутніх психологів та застосуванню інтегративного підходу до її вирішення. Доведено продуктивність використання для аналізу та формування професійної самоідентичності структури логічних рівнів, що дає змогу цілісно та вичерпно описати принципово різні контексти, в яких відбувається становлення професійної самоідентичності. Представлено результати дослідження, які демонструють ключові параметри змін професійної самоідентичності студентів-психологів протягом навчання у ВУЗі.

Ключові слова: *самоідентичність, професійна самоідентичність, суб'єктивний досвід, структура логічних рівнів.*

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням вищої освіти є розвиток особистості майбутнього фахівця, адже активно становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів відбувається під час навчання у вузі. Разом з тим, потреба у самоусвідомленні та розумінні власної ролі в житті та суспільстві продовжують бути актуальними та вимагати якісного вирішення на особистісному рівні. Проблема вивчення інтегративного підходу у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів розглядається в літературі вченими з різних підходів. Проте, уявлення про професійну самоідентичність повинно складатися із цілісного, інтегративного підходу, центр якого становить цілісна особистість, а не окремі її характеристики. В свою чергу процес професійної самоідентичності повинен розглядатися як цілісний і динамічний процес власних професійних, позитивних досягнень. Зазначене вказує на необхідність застосування інтегративного підходу до вивчення професійної самоідентичності. Серед суттєвих проблем у темі самоідентичності є питання про її функціональну структуру. Крім питання ґенези,

розвитку, рушійних сил та критичних точок у формування ідентичності, важливо розуміти – як саме функціонує самоідентичність, як пов'язані між собою частини її структури та яке навантаження несе кожна з них.

Психологами і філософами ХХ століття здійснена ціла низка досліджень самосвідомості та ідентичності (М. Боришевський, Ю. Бромлей, П. Гнатенко, Е. Еріксон, І. Кон, М. Мід, Ж. Піаже, В. Соловйов, В. Столін, Т. Шибутані, Л. Шнейдер, та ін.). Серед запропонованих багатьма вітчизняними та закордонними дослідниками концепцій ми звернули увагу на підхід Грегорі Бейтсона, що стосується розрізнення рівнів контексту у структурі суб'єктивного досвіду людини. Даний підхід здобув розвиток і застосування у роботах Роберта Ділтса, і відомий зараз як модель «Логічних Рівнів».

Мета статті - виявити особливості розвитку професійної самоідентичності у студентів-психологів та дослідити структуру параметрів самоідентичності, які можуть бути використані для формування професійної самоідентичності майбутніх психологів під час їх навчання у ВУЗі. У дослідженні використовувались такі методи: вивчення літературних джерел із проблеми, теоретичний та емпіричний аналіз проблеми.

Результати дослідження. Видатний англо-американський філософ, системний теоретик, антрополог, етолог Грегорі Бейтсон (1904-1980) присвятив значну частину своїх робіт темі розрізнення рівнів узагальнення, на яких відбувається комунікація між людьми як елементами системи. За основу його роздумів було взято теорію логічних типів Бертрана Рассела та Альфреда Уайтхеда про ієрархічність висловлювань в логіці, згідно з якою кожна логічна функція може мати у якості своїх аргументів тільки ті елементи, які передують їй в ієрархії, тобто оперувати на певному рівні узагальнення можна лише поняттями нижчого рівня узагальнення.

Бейтсон застосував даний підхід до теорії гри та комунікації, дослідження різних видів навчання та психопатології. Так було створено концепцію «подвійного послання» («double bind»), що відкрила шляхи до розуміння природи патологічної комунікації, кібернетичної теорії шизофренії та алкоголізму, а також розуміння ролі системних процесів у формуванні психічних паттернів. Бейтсон вказує: «Людська вербальна комунікація може відбуватися і завжди відбувається на багатьох контрастуючих рівнях абстракції» [1]. Йдеться про те, що розрізнення рівнів узагальнення на якому ведеться комунікація принципово вважливе для адекватного розуміння та порозуміння у людському спілкуванні, а неможливість розрізнення цих рівнів призводить до непорозуміння, зовнішнього або внутрішнього конфлікту, а подекуди – до генерації патологічних психічних станів, таких як шизофренія.

Звернімо увагу на значущість підходів Бейтсона для теми самоідентичності та самоідентифікації. Сам процес самоідентифікації очевидно відбувається на різних логічних рівнях, серед яких безпосередньо рольовий, власне ідентифікаційний рівень є далеко не першим. Звернімося до моделі Логічних рівнів Роберта Ділтса як адекватного інструменту опису структури суб'єктивного досвіду людини. Розробляючи підходи Бейтсона, він виокремив, детально описав та застосував у практиці поведінкової психології, напрямок нейролінгвістичне програмування, шість принципово різних рівнів, котрі зараз продуктивно застосовуються у різноманітних контекстах – від терапевтичної практики – до стратегій бізнесу.

Р. Ділтс пише: «З психологічної точки зору можна говорити про п'ять основних рівнів: 1. Базовим рівнем являється наше зовнішнє оточення, наші зовнішні стримуючі фактори. 2. Ми взаємодіємо із зовнішнім оточенням за допомогою нашої поведінки. 3. Наша поведінка направляється нашою моделлю світу та нашими стратегіями, котрі визначають наші здібності. 4. Ці здібності організовані за допомогою систем переконань. 5. Самі переконання організовані через ідентичність (identity)» [2].

Далі автор вводить ще один, вищий рівень – духовний або рівень «Трансмісії», що надалі став називатися просто «Місія». Загалом використовуються усі шість рівнів, останній з яких відповідає на питання «вищого призначення» для особистості та надає принципово нової перспективи попереднім рівням узагальнення.

Визначимо можливості, що їх надає модель логічних рівнів для дослідження теми самоідентичності майбутніх психологів.

Розглядаючи проблему самоідентичності особистості як невід'ємний елемент структури суб'єктивного досвіду людини, що до нього «стягуються» інші рівні (цінності, здібності та навички, поведінка та стани, оточення), можна говорити про функціональну систему спостереження, діагностики, формування та рекреації (відновлення, зцілення) самоідентичності людини загалом та професійної самоідентичності майбутнього психолога зокрема.

Особливість проблематики становлення ідентичності професійних психологів полягає в унікальності даної професійної ролі. Кожна професія вимагає певної психологічної та фахової підготовки, психічної та інструментальної готовності, ціннісної та комунікативної позиції, усвідомлення власної ролі. Але більшість професій не вимагають настільки глибокого занурення в особистий світ себе самого та інших людей, їх глибинних переживань та інтимного прийняття рішень, як цього вимагає професія психолога. Більшість дослідників наголошують на тому, що у професії психолога, а відповідно в процесі становлення майбутнього психолога, велику роль відіграє його особистість. Зокрема, Л.Б. Шнайдер наголошує на її особстісно-позиційному підході; На думку психолога «особистість – невід'ємна частина професійної діяльності. У зв'язку з цим актуалізується вивчення особистості психолога як суб'єкта професійної діяльності та як самореферентної системи» [5].

Зазначимо, що методологія опису ідентичності професійного психолога за допомогою структури Логічних рівнів має серію переваг. Це, перш за все, –

вичерпність опису психологічних явищ як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, впорядкованість описуваних явищ за рівнями узагальнення, можливість спостерігати мовні паттерни прояву того чи іншого Логічного рівня, що розширює можливості аналізу та точних дефініцій, ієрархічність структури, що автоматично вказує на точки впливу та взаємозалежності між частинами структури, можливість віднаходити «білі плями» у структурі ідентичності та створювати питання чи проблемні ситуації для їх «заповнення».

Для максимально ефективного використання потенціалу пропонованої моделі в темі професійної ідентичності майбутніх психологів варто використати інтегративний підхід, як сучасний та актуальний. Проблема інтеграції окремих явищ і процесів у педагогіці та психології сьогодні ґрунтовно досліджується. Серед них особливе місце займає інтеграція технічних і гуманітарних знань, наукових понять і художніх образів, елементів світогляду, вузькопрофесійних і духовних, загальнолюдських цінностей. Низку досліджень із цієї проблеми представляють наукові розробки Г. Альтова, В. Вайскопфа, С. Гончаренка, О. Карпова, О. Полат, Г. Тарасенкова, , Ю. Фокіна, М. Чапаєва, Д. Чернілевського ін. Водночас бракує концептуальних досліджень з приводу інтегративності і виразної методології застосування поняття інтеграції та процедур інтегративного підходу в психології та педагогіці. Стосовно використання термінів «інтегративність», «інтегративний підхід», «інтеграція» – зазначимо, що вони наразі використовуються в психолого-педагогічній літературі, на наш погляд, надто вільно. Частіше за все дані терміни виступають наукоморфними синонімами слів «поєднання», «єдність», «комбінація», «сума» явищ та процесів, які відбуваються в одному контексті. Таке застосування змістовного терміну розмиває суть поняття та відволікає увагу від питань структури та функцій інтегрованого цілого та його частин.

Застосування структури Логічних рівнів до складної системи, що описана вище, приведе нас до більш повного бачення та зв'язного розуміння такого явища як підготовка майбутніх психологів у ВУЗі та формування їхньої професійної самоідентичності. Пропонуємо структурне дослідження другого з вище описаних контекстів, контексту «ВУЗівський вплив», що описує інтегративні процеси становлення самоідентичності студента-психолога за структурою Логічних рівнів.

Проведений теоретичний аналіз показав, що сьогодні не існує спільної думки на сутність процесу становлення професійної самоідентичності. На основі узагальнення наукових підходів, можна зробити висновок про засадничу роль процесів інтеграції (з урахуванням структури суб'єктивного досвіду!) для формування професійної самоідентичності майбутніх психологів. Йдеться не просто про спонтанні інтегративні процеси, котрі відбуваються або мали б відбуватися «самі собою» при «певних створених умовах» (тобто наборі абстрактних факторів), а про усвідомлений процес «стягування контекстів» від оточення – до особистої Місії, що стосуються визначеної студентом цілі, наприклад – набуття навичок, позиціонування себе на ринку, кар'єрного зростання. Саме рівень місії надає усім попереднім пошукам над особистісного спрямування – і є ключовим фактором інтеграції у структурі Логічних рівнів.

Оскільки природний інтегративний процес відбувається у відповідності зі структурою суб'єктивного досвіду людини – за визначеними логічними рівнями – то і процес цілеспрямованого розвитку у ВУЗі, політику впливу та формування самоідентичності майбутніх психологів варто вибудовувати з врахуванням даної структури.

У даній статті пропонуються результати досліджень та загальний аналіз факторів формування самоідентичності студентів-психологів, які вказують на наявність та важливість у цьому процесі параметрів усіх шести логічних рівнів – від оточення до місії. Вибірку дослідження склали в цілому 90 студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів, спеціальності «Практична психологія», Мукачівського державного університету. У ході дослідження було використано наступні методики, які дають змогу показати основні параметри самоідентичності майбутніх психологів та взаємозв'язки між ними в процесі навчання у ВУЗі: самоопис «Хто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд), тест самоактуалізації (Е.Шостром), дослідження особистісного егоцентризму (Н.П.Фетіскін), методика дослідження професійної ідентичності (Л.Б.Шнейдер).

Застосування даних методик зумовлене тим, що кожна з них досліджує структуру самоідентичності, а всі вони разом дають змогу виразно показати параметри змін особистісної та професійної самоідентичності майбутніх психологів протягом навчання у ВУЗі, які належать до різних логічних рівнів. Опис методик, релевантних для нашого дослідження, та вибірково тих результатів дослідження за даними методиками, які виявили значущі показники описано нижче.

Методика «Хто Я?» представляє собою не стандартизований самоопис, який було запропоновано в 1954 році М. Куном і Т. Мак-Партландом. Самоопис у параметрах соціального Я зростає в ході навчання у ВУЗі від Хсер1к=2,07 (б=1,461) на 1му курсі до Хсер3к=7,5 (б=2,862) на 3му курсі та Хсер5к=7,53 (б=2,330) на 5му курсі. Тобто розширюється уявлення студентів про самих себе як соціальну одиницю. Якість самоопису пов'язана із кількістю та різноманіттям соціальних характеристик, які використовують студенти-психологи, називаючи себе. Йдеться про значно більшу кількість соціальних ролей, які використовують студенти від початку до завершення навчання.

Стосовно параметру «Фізичне Я» варто відмітити, що його показники залишаються досить низькими стосовно показників інших параметрів. При цьому від 1-го до 5-го курсу спостерігається спадна тенденція у використанні даного показника при самоописі студентів-психологів: Хсер1к=1,07 (б=0,944), Хсер3к=0,77(б=1,006), Хсер5к=0,4 (б=0,774). Це може бути пов'язано з тим, що впродовж

навчання у ВУЗі студенти все більше уваги приділяють не фізичним характеристикам себе, а професійним та соціально-запитуваним, звикають характеризувати себе не через тілесні, а інші психологічні параметри – здібності, риси характеру, комунікативні риси, професійні здобутки тощо. Врешті-решт значне падіння уваги до власного фізичного стану та недостатня самоідентифікація через фізичні параметри може стати на заваді здорової фізичної саморегуляції психолога у професійному житті. Та зменшення цього параметру в ході навчання у ВУЗі можна вважати цілком природним і пояснюваним за рахунок навчально-професійної фіксації студентів.

Тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострома (адаптація Ю.Є. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загіка і М.В. Кроз) використовувався нами як суттєвий інструмент дослідження динаміки розвитку самоідентичності майбутніх психологів. В основі методики лежить опитувальник особистісних орієнтацій Е.Шострома, що досліджує самоактуалізацію як багатовимірну величину. Базовими параметрами вимірювання є шкали «компетентності в часі» та «підтримки» або «опора на себе». Також САТ має додаткові шкали, які більш детально описують певні параметри процесу самоактуалізації, усього маємо 12 шкал: (1) ціннісних орієнтації (SAV), (2) гнучкості поведінки (Ex), (3) сензитивності до себе (Fr), (4) спонтанності (S), (5) самоповаги (Sr), (6) самоприйняття (Sa), (7) уявлень про природу людини (Nc), (8) синергії (Sy), (9) прийняття агресії (A), (10) контактності (C), (11) пізнавальних потреб (Cog), (12) креативності (Cr).

За шкалою ціннісних орієнтацій показники всіх трьох курсів студентів-психологів знаходяться в межах норми, причому з 1-го Хсер1к=11,27 (б=2,149) спостерігається незначне зниження показника на 3-му курсі Хсер3к=11,00 (б=2,068) та вже на 5му показник збільшується до Хсер5к=11, 47 (б=2,874). Отже, студенти-психологи поділяють цінності особистості, що самоактуалізується, і на 5-му курсі це стає особливо важливою особистісною характеристикою.

Шкала ставлення до природи людини демонструє в цілому позитивне ставлення та здорові переконання щодо сутності людської природи з урахуванням можливих протиріч у людських проявах. За даними дослідження – цей параметр зростає від 1-го (Хсер1к=4,87 (б=1,613) до 3-го (Хсер3к=5,60 (б=1,303) та 5-го (Хсер5к=5,93 (б=1,701) курсу. У Т-балах зростання відбувається в межах норми від 48 Т-балів на 1-му курсі до 54 Т-балів на 5-му курсі. Це говорить про позитивну тенденцію у розвитку розуміння людської природи студентами-психологами протягом навчання.

Параметр пізнавальних потреб послідовно знижується від 1-го (Хсер1к=6,07 (б=1,639) до 3-го (Хсер3к=5,63 (б=1,691) та 5-го (Хсер5к=5,2 (б=1,448) курсу. Цей параметр є суттєвим для розуміння особистості, що самоактуалізується та характеризує міру зацікавленості особистості пізнанням світу, а також описує наявність відповідних якостей. Тривожним є той факт, що показники 1го курсу ще відповідають нижній границі норми (45 Т-балів), а вже показники 3го (43 Т-балів) та 5го (40 Т-балів) курсу виявляються нижчими за норму і тенденція – спадна. Цей факт можна пояснити тим, що процес пізнання, регламентований навчанням у ВУЗі, знижує загальну зацікавленість особистості у самостійних відкриттях щодо світу.

Тест особистісного егоцентризму Н.П. Фетіскіна використовувався для визначення его-орієнтації особистості майбутніх психологів з ціллю прослідкувати динаміку зміни даного параметру в процесі навчання у ВУЗі та можливостей подальшого формування здорових параметрів даної риси особистості, яка є важливою для побудови продуктивної професійної взаємодії з клієнтом майбутнього психолога. Показники особистісного егоцентризму поступово зростають на протягом навчання студентів-психологів у ВУЗі: Хсер1к=13,53 (б=6,257) ; Хсер2к=17,38 (б=5,967); Хсер3к=20,24 (б= 9,307), але не виходять при цьому за межі середнього рівня егоцентризму, який є здоровим для особистості в процесі її становлення. Показники особистісного егоцентризму 5-го курсу говорять про достатньо високий рівень значущості власного Я та вміння фокусувати увагу на власних потребах та інтересах, але водночас – не йдеться про перебільшення власної ролі або конфліктності чи принижені ролі оточуючих.

Для дослідження динаміки формування професійної ідентичності майбутніх психологів було використано методику вивчення професійної ідентичності (МВПІ) Л.Б. Шнейдер. Ідентичність розглядається Л.Б. Шнейдер як самореферентність, повідомлення самому собі про те, хто «Я» є, і що є «Моїм» – на основі переживання унікальності власного буття і неповторності особистісних властивостей, разом зі своєю приналежністю соціальній реальності, відносинам та іншим життєвим ситуаціям. Тоді професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе представником певної соціальної групи, професії і професійного співтовариства, певний ступінь «ототожнення» себе зі «справою», що виявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я». Статуси ідентичності: передчасна (Хсер у межах від 0 до 1,0) – ідентичність не усвідомлюється або нав'язана, особистість не робила істотних життєвих виборів; дифузна (1,0-2,0) – відсутність міцних цілей, цінностей і переконань або спроб їх активно сформувати; мораторій (2,0-3,0) – криза ідентичності, активний пошук себе та спроба самовизначення; досягнута (позитивна, зріла) ідентичність (3,0-4,0) – сформована сукупність особистісно значущих цілей, цінностей і переконань, які забезпечують відчуття «Я», спрямованості та усвідомленості життя, структуру життєвих ролей та статусів. Якщо показники сягають 4,0 і вище - ідентичність вважається «псевдопозитивною».

Відповідно до ключа методики, учасники дослідження 1-го (Хсер1к=2,246 (б=0,9016)) та 5-го (Хсер5к=2,561(б=2,5623)) курсу знаходяться у стані мораторію стосовно професійної ідентичності. Тоді як студенти 3-го курсу, за результатами дослідження

професійності (Хсер3к=3, 165(б=1,6068)), мають досягнуту позитивну ідентичність. Такі показники свідчать про те, що по-перше, протягом навчання студентів-психологів відбуваються активні зміни стану професійної ідентичності; по-друге, процес становлення ідентичності не є лінійним і не залежить напряму від віку (дорослішання) або набуття професійних знань студентами під час навчання у ВУЗі. З наших досліджень видно, що вже на 3-му курсі студенти-психологи мають змогу досягти сформованої позитивної ідентичності. Чому ж відбувається повернення до стадії мораторію на 5-му курсі. Такий стан ідентичності на 5-му курсі може бути пов'язаний із проблемами професійного самовизначеня молодого спеціаліста, потребою знаходити себе у новому просторі – на ринку професій, з необхідністю набути новий статус – спеціаліста, визнаного як професіонал. Наведені результати ще раз свідчать про потребу вивчати на концептуальному рівні джерела формування професійної ідентичності майбутніх психологів та віднаходити й використовувати відповідні фактори впливу під час навчання студентів у ВУЗі.

Звернімо увагу на усі без винятку параметри, їх набір відповідає усім вище описаним логічним рівням, а саме:рівень оточення - представлений параметром «фізичне Я», який описує зовнішні (суб'єктивні чи фактичні) характеристики особистості, які учасники досліджень вважають характеристичними для себе самих та суттєвими у самопрезентації; поведінка та стани - даний рівень презентований «егоцентризм», який вимірює ступінь вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» випробуваного та виражає стан особистої зацікавленості в собі самому на поведінковому рівні; здібності - даному рівню відповідає параметр «очікуване ставлення від інших», що описує, як на думку випробуваних ставляться до них оточуючі, якими їх бачать та як оцінюють; цінності та переконання - даному рівню відповідають наступні параметри: шкала ціннісної орієнтації та шкала пізнавальних потреб, які описують ціннісні параметри самоставлення до себе як до людини, що само актуалізується; місія - цей рівень у таблиці презентовано шкалою уявлень про природу людини, де йдеться про констатації «Ким насправді являється людина, а ким – ні?», чи є природа людини загалом доброю, чи злою.

Висновки. Можна зробити висновок про важливість у процесі формування професійної самоідентичності майбутніх психологів показників та параметрів усіх шести рівнів узагальнення – від оточення до місії, а також про наявність структурних зв'язків між усіма цими параметрами. Очевидно, що структура взаємозалежності означених параметрів є складною та потребує більш детального дослідження. Але вже спираючись на представлене дослідження, можна зробити висновок про необхідність задіяти в процесі навчання студентів-психологів фактори впливу, що відповідають усім шести логічним рівням суб'єктивного досвіду людини.

Список використаних джерел

1. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии раз ума: избранные статьи по психиатрии / Г. Бейтсон ; пер. с англ. Д. Я. Федотова. – Изд. 2-е. – М. : КомКнига, 2005. – 248 с.
2. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс ; пер.с англ. В. П. Чурсина. – М. : Класс, 2000. – 192 с.
3. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – СПб., 2006. – С. 82-103.

Статья посвящена проблеме исследованияпрофессиональной самоидентичности будущихпсихологов и при менению интегративного подхода к еерешению. Доказано продуктивность использования дляанализа и формиров ания профессиональнойсамоидентичности структуры логических уровней, чтопозволяет целостно и исчерпываю ще описатьпринципиально разные контексты, в которых происходитстановление профессиональной самоидент ичности.Представлены результаты исследования, которыедемонстрируют ключевые параметры измененийпро фессиональной самоидентичности студентов-психологов на протяжении обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: *самоидентичность, профессиональнаясамоидентичность, структура логических уровней*

This article is dedicated to the analysis of the essential factors in the process of development of professional identity of future psychologists. Here are introduced the results of a study which demonstrate the key parameters of change in personal and professional identity of psychology students in the process of study at university. The results of studies show key parameters in the change of professional identity of students-psychologists during the study at university.

Key words: *professional self-identity, subjective experience, structure of subjective experience, structure of logic levels.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Атрощенко Тетяна Олександрівна, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет*

Барна Христина Василівна, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет*

Барчій Магдалина Степанівна, *старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет*

Борин Галина Василівна, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ*

Бохонкова Юлія Олександрівна, *доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, м. Сєвєродонецьк*

Варга Вікторія Степанівна, *кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет*

Волобуєва Олена Федорівна, *доктор психологічних наук, професор, начальник факультету іноземних мов і гуманітарних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*

Ворожбіт-Горбатюк Вікторія Вікторівна*, доктор педагогічних наук, професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

Гирка Ірина Валентинівна, *аспірантка кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності, Українська інженерно-педагогічна академія*

Гошовська Дарія Тарасівна, *кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Гошовська Ольга Ярославівна, *кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології управління, Львівський державний університет внутрішніх справ*

Демень Пірошка, *доцент Наукового університету імені Бабеш-Бойоі – Клуж-Напока (угор. Kolozsvár), факультет психології та педагогіки, Інститут педагогіки та прикладної дидактики, Румунія*

Дроздова Ірина Петрівна, *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології професійної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет*

Жданова-Неділько Олена Григорівна, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*

Качур Мирослава Михайлівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри співу, диригування і музично-теоретичних дисциплін, Мукачівський державний університет*

Козубовська Ірина Василівна, *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціології і соціальної роботи, Ужгородський національний університет*

Комар Таїсія Василівна, *кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет*

Кравченя Альона Олександрівна, *викладач кафедри інформатики, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків*

Крутій Катерина Леонідівна, *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки й методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський державний національний університет імені В. Гнатюка*

Курило Людмила Федорівна, *кандидат педагогічних наук, доцент НАУ, м. Київ*

Лупаренко Світлана Євгенівна, *кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та психології вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

Марценюк Марина Олексіївна, *кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет*

Михальчук Наталія Олександрівна, *доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики англійської мови та прикладної лінгвістики, Рівненський державний гуманітарний університет*

Михальчук Юлія Олександрівна, *кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне*

Морквян Ірина В'ячеславівна, *старший викладач кафедри інформатики, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Павко Анатолій Іванович, *доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних та політичних наук НАУ, лауреат премії імені М.С. Грушевського, НАН України, відмінник освіти України*

Пазюра Наталія Валентинівна, *доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри авіаційної англійської мови, Національний авіаційний університет, м. Київ*

Петров Дмитро Вікторович*, студент 6 курсу факультету соціальної педагогіки та психології, Установа освіти «Вітебський державний університет імені П.М. Машерова», м. Вітебськ, Республіка Білорусь*

Попович Оксана Михайлівна, *старший викладач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет*

Рего Ганна Іванівна, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород*

Селезньова Анна Володимирівна, *кандидат технічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики трудового та професійного навчання, Хмельницький національний університет*

Стеценко Ірина Борисівна *– науковий співробітник Міжнародного науково-навчального центру інформаційних технологій та систем НАНУ та МОНУ, редактор журналів «Учитель початкової школи», «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» і «Джміль», м. Київ*

Стойка Олеся Ярославівна, *старший викладач кафедри іноземних мов, Ужгородський національний університет*

Терновай Алла, *студентка групи ПП-1м спеціальності «Практична психологія», Мукачівський державний університет*

Товканець Ганна Василівна, *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет*

Фенчак Любов Михайлівна, *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет*

Форіш-Ференці Ріта *– доктор філософії, доцент Наукового університету імені Бабеш-Бойоі, Румунія*

Циркунова Наталія Іванівна, *старший викладач кафедри прикладної психології, Установа освіти «Вітебський державний університет імені П.М. Машерова», м. Вітебськ, Республіка Білорусь*

Шаповалов Борис Борисович*, кандидат психологічних наук, доцент, науковий кореспондент ІПВ НАПН*

Шевченко Наталія Федорівна, *доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет*

Штих Ірина Ігорівна, *старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет*

***Шусть Василь Володимирович**, кандидат педагогічних наук, докторант, Інститут соціальної і політичної психології Національної академії педагогічних наук України, м. Київ*

***Щербан Ганна Вікентіївна,** старший викладач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, заслужений працівник освіти України, Мукачівський державний університет*

***Щербан Тетяна Дмитрівна**, доктор психологічних наук, професор, ректор, Мукачівський державний університет*

***Ямчук Таїсія Юріївна,** старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет*

**«Науковий вісник Мукачівського державного університету.
Серія «Педагогіка та психологія».**

Результати наукових досліджень публікуються за напрямами:

- **Педагогічна теорія та історія педагогіки**
- **Професіоналізація та диверсифікація вищої школи**
- **Освітні технології та розвиток особистості**
- **Психолого-педагогічна комунікація**
- **Компаративна педагогіка і психологія**
- **Педагогічна та вікова психологія**
- **Організаційна психологія та психологія праці**

До друку приймаються статті, які раніше не публікувалися та не були передані для публікації в інші видання (у тому числі електронні).

Обсяг статті разом зі списком використаних джерел, таблицями, схемами, анотаціями тощо повинен бути не менше 6 сторінок та не перевищувати 12 сторінок (ф. А4) – 0,3-0,6 друк. арк. (13-26 тис. знаків).

Порядок розміщення складових елементів у статті (з абзацу, через пустий рядок):

- **індекс УДК** (на початку ліворуч) шрифт Times New Roman, 12 кеглем (виділити жирним прямим);
- **дані про автора** (праворуч) – прізвище, ім'я та по батькові (у називному відмінку); шрифт Times New Roman, 12 кегль (виділити жирним прямим);
- **науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи** (без скорочень), іноземні автори вказують також назву країни; шрифт Times New Roman, 12 кегль (курсив);
- **назва статті** (по центру); шрифт Arial, 14 кегль (виділити жирним прямим);
- **анотації:** *українською і російською* мовами, обсягом 7-8 рядків; *англійською* мовою - у формі реферату, який має охоплювати не менше 250 слів (2000 знаків з пробілами) і висвітлювати такі структурні питання: тему статті, мету, методику дослідження, результати, наукову новизну,практичну значущість; шрифт Times New Roman, 10 кегль (курсив), розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см;
- **ключові слова** (від п'яти до десяти); шрифт Times New Roman, 10 кегль (курсив), виключка по ширині, абзацний відступ 1,0 см; ключові слова не повинні повторювати назву статті;
- **текст статті:** шрифт Times New Roman, 12 кегль через 1,5 інтервал; верхній, нижній і лівий береги – 3 см, правий – 2 см, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см. Слова друкуються без переносів. Всі нетекстові об'єкти створюються вбудованими засобами Microsoft Word (об'єкти повинні бути згрупованими). Формули - за допомогою редактора Equation. Ілюстрації дозволяється розміщувати в тексті статті, подавати у вигляді файлів у форматі TIFF, JPG, PCX (з роздільною здатністю не менше 300 dpi) або на окремих аркушах. Рекомендований розмір шрифту для об'єктів, що вміщують текст та таблиці – шрифт Times New Roman, 10 кеглем.

Структура статті повинна включати такі складові:

1. *Постановка проблеми.*
2. *Аналіз останніх досліджень і публікацій.*
3. *Мета статті (постановка завдання).*
4. *Результати дослідження.*
5. *Висновки і перспективи подальших досліджень.*

- **список використаних джерел** (не менше 5 найменувань), оформлений відповідно до стандартів (ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) шрифт Times New Roman, 12 кеглем, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см.;

Якщо стаття має одноосібного автора, який не має наукового ступеню, окремо від файлу статті на електронну пошту журналу має бути надіслано в графічному форматі відскановану

рецензію наукового керівника, засвідчену підписом та печаткою. На статтю, автор якої має науковий ступінь кандидата наук, рецензію здійснює доктор наук. Відсканований варіант рецензії подається разом зі статтею.

До статті на окремій сторінці (окремим файлом) подаються загальні відомості та контактні дані автора (кожного з авторів) згідно таблиці.

ПІБ	
Науковий ступінь	
Вчене звання	
Посада	
Місце роботи	
Адреса (з індексом)	
Телефон/Факс	
E-mail	
Тематичний напрям дослідження	

Стаття надсилається до редакції електронною поштою за адресою: **ppmsu2015@ukr.net.**

Матеріали друкуються мовою оригіналу. Відповідальність за викладений матеріал несуть автори статей.

Редакція залишає за собою право проводити редакційну правку рукопису.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

№ 2 (2)’ 2015

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ №21347-11147Р від 24.03.2015 р.

Відповідальний секретар Н.В.Лалак

Технічний секретар О.І.Чекан

Підписано до друку 25.08.2015 р. Формат 60*84/8.
Умовн. друк. арк. 23,6. Зам. № 5. Тираж 100 примірників

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 3-13-43, 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції:
Серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.