

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(19), Issue 38, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board
Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:
Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Włocławek, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Marian Włoshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Włocławek, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Vice-Rector, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Anatolij Morozov, Doctor of Science in History, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Valentina Orlova, CSc in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

PEDAGOGY	6
<i>Petryk L.V.</i> Forming of future teachers' foreign language communicative competence by means of media texts	6
<i>Гінтерс З.В.</i> Економічні, соціокультурні та теоретико-педагогічні передумови розвитку економічної освіти в Галичині (XIX – перша половина XX століть)	10
<i>Горда І.М.</i> Особливості використання бази даних «Викладачі» у вищих аграрних навчальних закладах	15
<i>Грудинін Б.О., Гоменюк О.В., Гончарова С.М.</i> Науково-дослідницька діяльність студентів як необхідна умова якісної фахової підготовки	19
<i>Дідук-Ступ'як Г.І.</i> Контент-аналіз категорії «мовнокомунікативна особистість» крізь призму інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови в основній школі	23
<i>Йовенко Л.І.</i> Поняття «героїчна особистість» у літературознавчій думці та освітній політиці доби тоталітаризму	28
<i>Каракашева Л.М.</i> Приложение на образователната технология „студентско портфолио“ в семинарните упражнения по Математика	32
<i>Костащук О.І.</i> Критерії та рівні виховання професійної честі майбутнього вчителя	35
<i>Кугай Н.В., Борисов С.М.</i> Методологічні аспекти математичного моделювання	39
<i>Лазаренко С.В.</i> Дидактичний потенціал гіпертексту та кібертексту в процесі мовної підготовки фахівців	43
<i>Нікула Н.В.</i> Роль методичної культури у забезпеченні якості професійної діяльності вчителя	47
<i>Пархоменко В.В.</i> Концепція освітньо-професійного середовища підготовки економічних кадрів	51
<i>Поясик О.І.</i> Особистісно орієнтоване навчання як запорука розвитку особистості школяра	56
<i>Пустохіна В.І.</i> Культурологічний концепт як необхідна складова вивчення української літератури старшокласниками	60
<i>Харизанов Кр.В., Павлова Н.Хр.</i> Роль web-платформ в обучении будущих педагогов	64
<i>Юхно О.І.</i> Змістові аспекти діяльності політехнічних ВНЗ України у другій половині XX століття	68
<i>Яценко Ю.В.</i> Особливості навчання іноземної мови професійного спрямування майбутніх менеджерів туризму	74
PSYCHOLOGY	78
<i>Matlasevych O.V.</i> Methods of Christian Psychological Research: Problems and Prospects	78
<i>Гринникова Н.М.</i> Презентируемый и хронологический образ Я у личностей с разным социальным статусом	82
<i>Зимянський А.Р.</i> Соціально-психологічні передумови розвитку моральної самосвідомості у підлітковому віці	88
<i>Каламаж Р.В., Оксентюк Н.В.</i> Концептуальна модель формування особистості інтелігента у ВНЗ	92
<i>Карпенко Г.М.</i> Дослідження успішності студентів немовних факультетів з англійської мови	96
<i>Кулаженко А.І.</i> Психологічний зміст професійного довголіття особистості	100
<i>Москалёва А.С.</i> Психологическая компетентность руководителей общеобразовательных учебных заведений по преодолению профессиональных кризисов	103
<i>Садова М.А.</i> Суб`єктно-контекстна концепція професійної відповідальності особистості	106
<i>Федірчик Т.Д.</i> Експериментальне дослідження динаміки розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи	110
<i>Філенко І.О.</i> Розробка та психометрична оцінка опитувальника професійної ідентичності	115
<i>Шибрук О.В.</i> Самооцінка та рівень домагань у структурі Я-концепції курсантів	119

PEDAGOGY

Petryk L.V.

Forming of future teachers' foreign language communicative competence by means of media texts

*Petryk Lada Viktorivna, post-graduate student, lecturer of foreign languages and methodologies department
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine*

Abstract. In this paper the terms "foreign language communicative competence", "media education", "media text" are defined. Theoretical questions of the use of media texts in the process of foreign language teaching to students of teaching profession are considered; particularly the article characterizes the types of media texts. The attention is also focused on the technology of their use in forming of future teachers' foreign language communicative competence.

Keywords: *foreign language communicative competence, media education, media text, teaching aids, foreign language, future teachers*

Introduction. Integration of Ukraine into the educational world space leads to the reformation of the system of higher education. The formation of future teachers' professional, ideological and civil qualities is necessary at the stage of their professional development. The immense growth of information and media demands not only future specialists' awareness of their professional field and the ability to think free and make decisions, but it also requires the ability to perceive and comprehend information and make use of gained knowledge in their career. International state relations, cooperation, communication in the branches of politics, science, technology, economics and education between different countries and people are expanding in the information society. This fact encourages citizens to learn foreign languages. Thus, the status of foreign languages in Ukraine is increasing and the formation of foreign language communicative competence of every individual, particularly teachers, has become an urgent need of the time. The above requirements lead to search for new approaches, technologies and teaching aids of future teachers' training, which lay the basis of competent, successful and promising personalities of the state. Media, namely media texts, make educational process innovative and informative and will contribute to the formation of future specialists' foreign language communicative competence and their media literacy as well.

Analysis of the recent achievements and publications. At the modern stage teachers' professional development has become the subject of increasing scientists' attention. The preconditions of the professionals' formation and growth have been researched by V. Andrushchenko, V. Kremen, V. Ohneviuk and other scientists. Issues of Ukrainian teacher training in accordance with current state requirements have been outlined in the works of R. Gurevych, O. Dubaseniuk, O. Marynovska, O. Mytnyk, O. Pekhota, S. Sysioieva, V. Shakhov and others.

Recent years the process of formation of primary school teachers' foreign language communicative competence has become a priority issue for research, as according to the State standard of primary education (2011) the beginning of foreign languages study is compulsory in the first form of the secondary school. So the process of formation of foreign language communicative competence has been in the circle of interests of such scientists as L. Gaponenko (formation of readiness of students of higher pedagogical educational institutions to foreign language communication); V. Morozov (future teachers' training for dialogic learning); V. Barkasi (formation of future foreign languages teachers' professional compe-

tence); T. Zubenko (formation of future foreign languages teachers' communicative competence); O. Bigych (theoretical bases of formation of future foreign language primary school teacher's methodic competence), Y. Fedorenko (formation of communicative competence in the process of learning a foreign language) and others.

Problems of children's and youth's media education have been covered by the modern national and foreign scientists, namely: N. Duchanina, V. Ivanov, Y. Kazakov, I. Kurlishchuk, N. Lehotina, O. Muriukina, L. Naidionova, O. Nevmerzhytska, H. Onkovych, N. Ryzhykn, I. Sakhnevych, O. Fedorov, I. Chemerys, N. Shubenko and others. However, the aspect of applying media texts as the means of future teaching profession specialists' foreign language communicative competence requires in-depth study.

The objective of the article. The purpose of our paper is to focus on the theoretical and practical aspects of the use of media texts in the process of formation of future primary school teachers' foreign language communicative competence. According to the objective the following tasks are determined: 1) to clarify the content of the basic terms of the article; 2) to consider the types of media texts; 3) to give consideration to the technology of the use of media texts in the process of teaching future primary school teachers a foreign language.

The statement of the fundamental material. It is advisable to integrate the content of media education into educational process of teaching a foreign language to prepare the students of pedagogical profession for foreign language communication in the information society, because UNESCO proclaimed media education as one of the priority directions in pedagogy of the XXI century. The importance of media education is reflected in the number of international papers, such as Grunwald Declaration on media education (1982), UNESCO resolution on the development of critical media education (Paris, 1989), new directions in media education (1990), the materials of the Vienna conference "Media Education in the Digital Age" (1999), UNESCO: research, education, youth (2001), Materials of Seville conference "Media Education of the Youth" (2002), Paris Agenda-Recommendation for Media Education (2007), European Parliament resolution on media literacy in the world of digital information (2008) and others. Russian media educator O. Fedorov defines *media education* as the process of personal development with the help and on the materials of mass media resources and tools to form the culture of communication with media; creative, communicative abilities; critical thinking skills; abilities of complete perception, interpre-

tation, analysis and evaluation of media texts; learning with various forms of self-expression using media technology [4, p. 27]. Media education is concerned with the full range of media, including moving image media (film, television, video), radio and recorded music, print media (particularly newspapers and magazines), and the new digital communication technologies.

The result of media education is the formation of individual's *media literacy*, namely the ability to analyze and synthesize media texts [4, p. 25]. Specific methods and learning forms with mass communications in the process of foreign language teaching provide an opportunity to achieve educational, methodic, cognitive outcomes [3, p. 25]. The result of teaching a foreign language, the formation of foreign language communicative competence, is achieved with the help of the content, methods, forms, teaching aids etc. The purpose of foreign language communicative competence is the ability to use knowledge in foreign language activities but not the accumulation of it [3, p. 13].

According to Y. Fedorenko's statement the foreign language communicative competence is all the knowledge, abilities and skills that you need to have in order to deal with communicative situations, the content of which covers the basic knowledge of linguistics (*speech styles, types, ways of linking sentences in the text*), skills of the analysis of a text and their own communication domain [5, p. 6]. Foreign language communicative competence includes linguistic competence (*competence in listening, speaking, reading and writing*), language (*phonetic, lexical and grammar knowledge*), sociocultural competence (*cross-cultural and linguacultural competence*) and multicultural competence.

Therefore, to achieve the goals of media education and teaching a foreign language media texts should be implemented into the educational process. *Media text* is the text of any media type or genre [4, p. 29] such as printed texts in the press, photos, audiovisual productions in cinema, on TV or their scenes, messages on radio, advertisements, labels of any product, text messages (SMS), multimedia messages (MMS), web pages, blogs, virtual photo albums etc. Topics and content of modern media texts are diverse. Media texts are designed for mass audience and this is the specific feature of them. Media texts have universal features: word, sound, visualization (film shots, photos, video plots). Media texts are traditionally divided into radio, television, newspaper and the Internet texts.

Since media didactics is the part of general didactics, media texts can be one of the teaching aids of foreign language teaching within the courses "Foreign language", "Foreign language (advanced study)", "Practice of oral and written speech", "Practical course of English", which aim at developing students' language, speech, sociocultural and multicultural competences of a foreign language acquisition within a specific topic. Teaching future primary school teachers a foreign language should ensure implementation of practical, educational, vocational, developmental objectives.

Though it is emphasized that media education is concerned with teaching and learning *about* the media but not *through* them, we may claim that learning *with* media makes the educational process innovative, informative, fruitful and creative because they offer rich access to all

sorts of creative tools, language of native speakers, their traditions, customs, manner etc. Using media texts for formation of future teachers' foreign language communicative competence, lecturers should base the educational process on such principles:

- the learning environment must be open, explorative and open-ended;
- the learning must be linked to the interests and aspirations of the future specialists;
- the young people must be involved in defining problems and missions;
- the learners must critically explore the knowledge available;
- the learners must interact with external experts and community resources in the learning process;
- the students must learn to organize, elaborate on and present the knowledge;
- the learning process should be product-oriented, as it offers the future specialists concrete, focused and practical perspectives in the learning;
- the learners should use a variety of expression forms along the process and when delivering the final outputs, as using different forms of expressions help the learners develop different forms of intelligences;
- the learning should be linked to real tasks, not to artificial or simulated tasks [2].

In case lecturers choose various learning forms, methods, technologies to deal with using media texts in the foreign language classes, they reach pedagogically justified objectives and also teaches students to think critically (analyze, synthesize, compare, evaluate, make decisions, express their opinions by means of a foreign language).

As well as any other teaching aids the use of media texts is reflected in the opportunities of enhancement the quality of the foreign language communicative competence; visualization of phenomena, processes, event; the formation of students' cultural knowledge; formation of attention, memory, aesthetic taste, cognitive activity. Authentic media texts (animated films, movies, television programs, videos, material of sites etc.), in addition to formation of foreign language communicative competence, develop critical thinking; develop skills of independent work; engage in the interactive learning; develop creative abilities. The use of media texts in foreign language class is appealing, interesting and didactically helpful for students' foreign language learning.

We have investigated that different learning forms in the foreign language classes (independent learning, cooperative learning, self-organized learning, game-based learning, creative learning - project work, portfolios, presentations etc.) using media texts will encourage the formation of both students' foreign language communicative competence and media literacy. We want to note that the procedure of work with media texts in practical classes within the above mentioned courses relates to the procedure of organization of work with speech material (listening, reading, writing and speaking). Thus, work with any media text consists of three main stages:

- the first stage involves preparatory work with the media text (brainstorming, predictions, vocabulary work etc.), motivation for further work with the media text, the formulation of communicative tasks;
- the second stage is the intensive work with the media text,

in which students solve problems set in the above stage;
– the purpose of the third stage is to check the above communicative task and a critical analysis of the media text. This stage usually includes activities that should enable students to get a deeper understanding of the text [1].

To achieve objectives of the class lecturers should realize what material according to the curriculum must be presented; what teaching aids, in particular media texts, should be used to arrange the activity in the class; what learning form is the best to achieve the objectives. It is obvious that the choice of professionally directed media texts will provide students' future professional development as well.

The tasks may be of different nature according to the various topics of classes. Here are some examples of tasks on the topic "Theatre and Cinema".

Example I.

Subtopic: Invitation to the theatre

Objectives: to teach to understand and analyze the content of a billboard, to introduce new vocabulary on the subtopic, to develop dialogue speech skills

Media aid: theatrical billboards

Procedure:

1. Ask your students to complete the sentence *Theatre is ...*
2. Show a billboard you had or found in the Internet to your students and introduce new vocabulary on the subtopic (*billboard, performance, to be in, to be on, to book tickets beforehand, a director, the House is sold out, to be a success*).
3. Ask your students questions to check if they remember the expressions.
What performance is on?
When is it on?
When does the performance start?
Who is in?
Who is the director of the performance?
Do you need to book tickets beforehand? Why will you book tickets beforehand?
3. Pair the students and ask them to discuss the same questions to practise the vocabulary.
4. Ask the students to look at another billboard and analyze its content to identify the key information and predict the plot of the play using the new vocabulary.
5. Encourage students to ask you questions on the content of the billboard to get the information about the venue for the performance, the date the play is on, the time the performance starts, the actors' names who are in, the director's name of the play etc.
6. Pair students and ask them to discuss the above information to make up a dialogue in which they invite their friend to the theatre and provide him / her with necessary information about the play.
7. Change the students' working pairs and supply them with one more billboard with the aim of practising the vocabulary and dialogue speech. Give them the task to search for details about the performance, interest the friend in the show and suggest him / her going to attend it.
8. Get feedback from the students.
9. For the home assignment ask the students to find a billboard of the play in the Internet according to their interests and prepare a piece of information about the performance using the content of the billboard, be ready to get the information about the plays their friends want to see.

Example II.

Subtopic: Film review

Objectives: to form students' skills to comprehend a billboard and a trailer (to understand, to analyze, to compare their content with the aim to realize what usually makes people to watch films), to practise speaking and listening skills

Media aid: billboard, trailer

Procedure:

1. Suggest your students answering the question: What usually makes people watch films?
2. Group the students and propose them to discuss if a billboard or trailer has more influence on viewers' choice to watch the film. Ask the student to make a list of justifications of their opinions.
3. Get a feedback from the students.
4. Show a billboard of the film *Mona Lisa Smile* to the students; give them the task to ask you questions about all the details of the film (plot, actors, director, critics etc.)
5. Ask them if they are interested in the film, what has interested them the most and if they want to see it. Persist on justification.
6. Ask your students to read the title of another film *Dead Poets' Society* and think of its genre.
7. Explain to the learners that they are going to watch a trailer mute. While watching they need to think of film genre again. Discuss if the opinions coincide with the previous ones. Ask them to prove why or why not.
8. Introduce the trailer again but with the sound this time. Hold the discussion about the film genre, plot, actors' performing, setting, costumes etc. ask the learners if they prefer watching this film.
9. Having talked about the films according to the billboard and the trailer ask the students to analyze and determine which of them affected their choice to watch the film more.
10. For the home assignment suggest the learners to watch both films and write reviews. Find in the Internet critics' reviews of the film, compare their critics' point of view with their own ones, analyze and explain what ideas they agree or disagree with.

All of the above tasks encourage students to critical analysis of media texts, expressing their own opinions and fulfilling the tasks in a foreign language.

Conclusion and prospects for further research. It has become obvious that the use of media texts as a teaching aid of formation of future primary school teachers' foreign language communicative competence in the foreign language classes is not only the requirement of the contemporary time, but also the effective component of educational process. Systematic work with media texts contributes to the development of professional and media competent specialists. Media aims at developing both critical understanding and active participation. It enables young people to interpret and make informed judgments as consumers of media; but it also enables them to become producers of media, and thereby to become more powerful participants in society. As future research we propose to develop a system of exercises and tasks with the use of media for the formation of foreign language communicative competence in the foreign language classes in the process of future primary school teachers' training.

REFERENCES

1. Huber, S. (2012) iPads in the Classroom - A Development of a Taxonomy for the Use of tablets in school, from <http://13t.eu/itug/images/band2.pdf>
2. Media-based learning. Lessons learned and open inspirations (2012), from http://scangames.eu/downloads/Media%20Based%20Learning%20-%20the%20framework_JG.pdf
3. Media education and Media literacy: textbook [edit-emphasis. C.F. Ivanov, O.C. Volosheniuk; Under the scientific editorship of V.V. Rizun]. - K.: Centre Free Press, 2013. - 352 p.
4. Fedorov A.C. Glossary of media education, media pedagogy, media literacy, media competence / A. Fedorov. M: MOO "Information for everyone", 2014. - 64 p.
5. Fedorenko Y.P. The forming of senior pupils' communicative competence in the process of learning of foreign language: synopsis of PhD thesis in pedagogic sciences: 13.00.09 "Training Theory" / Y.P. Fedorenko. - Lutsk, 2005. - 22 p.

Петрик Л.В.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей средствами медиатекстов

Аннотация. В статье дано определение понятиям «медиаобразование», «медиатекст», «иноязычная коммуникативная компетентность». Рассмотрены теоретические вопросы использования медиатекстов в процессе обучения иностранного языка студентов педагогической специальности, а именно, определены типы медиатекстов и сконцентрировано внимание на технологии их использования для формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетентность, медиаобразование, медиатекст, средства обучения, иностранный язык, будущий учитель*

Гінтерс З.В.

Економічні, соціокультурні та теоретико-педагогічні передумови розвитку економічної освіти в Галичині (XIX – перша половина XX століть)

*Зінаїда Василівна Гінтерс, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін
Львівський інститут банківської справи Університету банківської справи Національного банку України
м. Львів, Україна*

Анотація. У статті розглядаються проблеми розвитку економічної освіти дітей і молоді в Галичині XIX – першої половини XX століть: економічні, культурні та педагогічні передумови.

Ключові слова: Галичина, економічна освіта, кооперативне навчання

Вступ. Сучасні трансформаційні процеси в економіці України вимагають відродження кооперативних традицій, залучення потужного потенціалу національної кооперативної думки до організації економічного і соціального поступу. Це, на нашу думку, зумовлює актуальність проблеми економічних, соціокультурних та теоретико-педагогічних передумов виникнення і розвитку економічної освіти в Галичині XIX – першої половини XX століть.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз архівних джерел, праць визначних українських педагогів, істориків, соціологів, політологів дає підстави стверджувати, що господарське, соціокультурне, освітнє життя Галичини означеного періоду підпорядковувалося інтересам чужоземних володарів, оскільки Галичина до 1918 року належала до Австро-Угорщини, а після розпаду ЗУНР з 1919-го до 1939 року перебувала в складі Польщі.

В соціально-економічному відношенні Галичина мала аграрний характер з незначним накопиченням капіталу, слаборозвинутою торгівлею, низьким рівнем урбанізації, найнижчими заробітками й найвищим відсотком надлишкової робочої сили, була однією з найбільш відсталих частин імперії, в якій 80% населення було неписьменним. Це істотно позначилося не лише на економічному, соціокультурному становищі українського населення краю, але й на рівні його освіти, змісті відповідних педагогічних ідей цього часу. Важливі дослідження даного періоду подають М. Грушевський, Д. Дорошенко, І. Крип'якевич, К. Левицький, І. Франко. У розвиток кооперативної думки, формування ідеології кооперативного шкільництва особливо вагомий внесок зробили І. Бариляк, Р. Білинський, Д. Великанович, М. Галушинський, А. Жук, А. Качор, К. Коберський, Д. Коренець, А. Кушинський, К. Левицький, О. Луцький, І. Лучишин, Ю. Павликовський, М. Росткович, М. Туган-Барановський, С. Храпливий, І. Филипович, І. Ющишин та ін. Вони розробляли теоретико-методологічні й педагогічні положення щодо становлення й функціонування кооперативного шкільництва в Галичині. За часів незалежності України дослідження різних аспектів освіти і виховання в Галичині здійснили І. Воробець, Т. Завгородня, С. Злупко, О. Ко-вальчук, І. Курляк, З. Нагачевська, Б. Ступарик, М. Че-піль, інші вчені.

Мета нашого дослідження – аналіз стану економічних, соціокультурних та теоретико-педагогічних передумов розвитку економічної освіти в Галичині XIX – першої половини XX століть. «Аграрний край – бідний край!» – якось висловився відомий український економіст Володимир Навроцький. У цих словах

була багатомірною правда, однак це не означало, що промисловість в Галичині не робила певного поступу, який охоплював переважно легку, харчову і видобувну галузі. Металообробна промисловість посідала останнє місце у промисловості краю [5, с. 30–31]. Порівняно швидко розвивалися дві галузі економіки: це видобуток нафти і залізничне будівництво.

Проте економічне зростання мало однобічний характер, бо давало вигоду передусім власникам чужинських капіталів і посилювало колоніальний статус Галичини. Таке становище спонукало українське населення, його інтелектуальних лідерів шукати вихід із колоніального пригнічення, використовуючи економічні та суспільно-політичні важелі. Австрійські реформи початку XIX століття, хоч і мали невелике практичне значення, все ж багато зробили для морального піднесення українців, дали надію, розбудили енергію для боротьби за ліпше майбутнє. Велику роль у цьому відродженні відіграло молоде українське духовенство, серед якого було багато освічених осіб, що дбали за національні інтереси.

Матеріали і методи. Історія економічної освіти в Галичині бере початок ще в першій чверті XIX століття. У зв'язку із розвитком ринкових відносин і початком індустріалізації краю зростали потреби торговельних закладів у підготовці фахівців, що спонукало до організації фахового навчального закладу – реальної школи (1825 р.), яка готувала «до наук комерційних та реальних». Через 10 років вона отримала статус Академії реальної і торговельної, яка 1844 р., після приєднання будівельного факультету університету, перетворена в Академію технічну, пізніше – у Львівську політехніку [12, с. 87]. В її складі спочатку було і торговельне відділення, однак 1853 року воно було перетворено в середню торговельну школу – єдиний тоді середній навчальний заклад у Галичині, що готував фахівців комерційної справи. Школа проіснувала недовго, адже більшість потрібних торговлі спеціалістів готували самі купці через систему учнівства. Крамарі, рахівники, товарознавці набували фахових знань безпосередньо в крамницях та на торговельних складах. Так працювала на перших порах і «Народна Торговля» – перший український споживчий кооператив, метою якого, водночас з організацією гуртової торгівлі та забезпеченням товаром українських крамниць при читальнях, у громадах та парафіях, а також приватних, були «підготовка й виховання посередника між продаючим та купуючим, то є громади наших, українських купців» [12, с. 88].

Середина XIX століття була переломним етапом суспільно-політичної боротьби в Галичині, яка стала

осередком українського національного руху. У 1870–80-х роках серед прогресивної інтелігенції Галичини зароджувалися ідеї, в яких містилися конструктивні поради, спрямовані на залучення збіднілих селянсько-ремісничих верств до економічної самочинності [1, с. 74–94].

Це сталося завдяки новій генерації українського громадського життя, яку очолили сини священників, учителів, а трохи згодом і сини селян. Як пише І. Витанович, «переконавшись, що без визволення головного носія національності з духового й соціального полону, з темноти й лихви марні й нереальні будь-які дальші культурні й політичні амбіції», вони упевнилися, що «з бідним політики робити не можна». Вони виразніше побачили тісну пов'язаність національного й соціального переплетення ...інтересів. ...що доведеться почати і витримати важку боротьбу з супротивними силами, і спиратися в ній на власні об'єднані сили [2, с. 134].

Відомий культурно-освітній діяч М. Галушинський зазначав, що «...народ і українське селянство гине у безпросвітній тьмі. ... причиною цього становища є відсутність власного державного організму, а пануючі над нами народи затемнюють нашу національну ідею... Доки ми не змінимо того стану, не усвідомимо і не просвіtimo наші широкі маси, доти ми не зможемо мати сильної надії на краще і ясне майбутнє» [3, с. 20]. Досліджуючи загальний стан розвитку шкільництва Галичини означеного періоду, професор Б. Ступарик наводить сумну статистику: станом на 1900 рік в Галичині не існувало жодної п'ятирічної, шестирічної або виділової школи з українською мовою навчання (виділової школи – здебільшого трирічні школи, програми яких включали знання з предметів, необхідних для роботи в промисловості та сільському господарстві). Багато міст взагалі не мали українських шкіл [13].

Після закінчення першої світової війни незважаючи на насилля та поневолення українського народу іноземними загарбниками, прогресивні педагоги Галичини відстоювали й розвивали національну ідею, ідеї гуманної педагогіки, які поширювалися на фахове шкільництво, зокрема кооперативне. В аспекті методології проблеми такий підхід, на наш погляд, є надзвичайно важливим. Він спрямовує на висвітлення ідеї економічної освіти і, зокрема, кооперативного шкільництва та її розробку такими яскравими його представниками, як С. Бородаєвський, І. Витанович, Ю. Дзерович, К. Коберський, Д. Коренець у контексті соціального, національного й педагогічного гуманізму. Та і саме поняття «кооперація», під таким кутом зору, віддзеркалює гуманізм взаємин людей, спільноти.

Класик економічної теорії М.І. Туган-Барановський зазначав, що кооперація є формою соціального компромісу і містить у собі можливість найширшої волі, де відсутня примусова влада. Водночас це й важливий чинник загальної гармонії розвитку суспільства, розв'язання суперечностей сучасності: кооперації притаманний великий заряд моральності, гуманності [11, с. 219].

Виникнення кооперативного руху й кооперативного шкільництва в Галичині було зумовлено передусім економічними й соціокультурними чинниками. У

відповідності до характеру діяльності й завдань, які вони перед собою ставили, кооперативні об'єднання регіону були різних форм: споживчі, кредитні, сільськогосподарські, промислові, житлові та ін. Відомо, що перші кооперативи в Галичині почали виникати після 1873 року, коли було видано австрійський закон, що дозволив відкривати товариства легально. Ці кооперативи об'єднували громадян здебільшого за національною ознакою. Перше українське кооперативне товариство було відкрите у Львові 1883 року, а 1908-го в Галичині було 180 різних українських кооперативів. Особливо динамічно розвивалася сільськогосподарська й кредитна кооперація, 1911 р. в регіоні було 3 251 кооперативів, із них – 2 672 кредитних [7, с. 204].

У цьому контексті дану проблему розглядав і Б. Мартос, який зазначав: «Кооперативний рух так само, як і політичний, і професійний, і національний має свої особливі завдання. Але ідеал – той самий: визволення від експлуатації, від будь-якого поневолення, утворення умов, які найбільше сприяють розвитку особи й нації, матеріальному й духовному поступу людства» [9]. Ця мета базувалася на колективній (груповій) формі власності й досягалася через організаційну, громадську, освітню діяльність кооперативів у формі пропаганди та агітації, просвітництва, через законодавчу ініціативу, матеріальне і трудове сприяння, утворення й розвиток специфічних громадсько-господарських організацій [6].

Особливість економічної освіти в Галичині полягала в тому, що здійснювалася вона шляхом кооперативного шкільництва, яке виникло на базі торговельного. Зміст сучасного поняття «економічна освіта», за твердженням академіка С. Гончаренка, це – «підготовка спеціалістів з планування, обліку, фінансів та інших напрямів економічної роботи в народному господарстві, а також для науково-педагогічної діяльності в галузі економічних наук» [4, с. 111].

Виявляючи соціокультурні й теоретико-педагогічні засади виникнення кооперативного шкільництва в Галичині означеного вище періоду, ми у своєму дослідженні виходимо із концептуального положення, згідно з яким суперечності є першоджерелом, причиною розвитку, вони неодмінно властиві всім процесам і явищам. Огляд чисельної суми фактів, які містяться в архівних матеріалах, історичній, економічній, правовій, педагогічній літературі, засвідчує, що виникнення і розвиток кооперативного руху в регіоні наприкінці XIX століття зумовили появу певних суперечностей. Однією із них була така: необхідність функціонування різних за змістом та формами кооперативних об'єднань і культурно-освітня невідповідність широких мас українського населення до сприйняття нових соціально-економічних ідей, їх реалізації у власних інтересах. Розв'язання цієї суперечності прогресивні громадські й культурно-освітні діячі Галичини шукали у створенні національної системи фахового шкільництва, в якому особливе місце посідало кооперативне.

Такий підхід діалектично взаємопов'язаний з іншою важливою методологічною засадою, а саме: урахуванням національних рис характеру, ментальності, архетипу українця, який, за визначенням Я. Яреми, володіє всіма ознаками інтраверта [15]. Ця обставина

знайшла свій вияв у культурі морального добра, внутрішній красі, релігійній і національній толерантності, отже, гуманності. Відповідно до психологічного складу народу, його самобутньої культури, як це доводять С. Балей, Д. Коренець, О. Кульчицький, І. Ющишин, Я. Ярема та ін., має складатися система виховання, освіти.

Науковий підхід до розуміння проблеми кооперації й розбудови кооперативного шкільництва суттєво сприяє розв'язанню суперечності між індивідуальними та суспільно-громадськими інтересами особистості. Як справедливо зазначав М. Туган-Барановський, кооперація виступає не лише в якості соціального компромісу, але і в якості загальної гармонії, вищого типу суспільної організації, отже, першим чинником розв'язання всіх протиріч сучасності [14].

У цьому контексті актуальним предметом наукової дискусії залишається питання про вплив західноєвропейської цивілізації на розвиток української культури, кооперативного шкільництва Галичини. Ми вважаємо, що неупереджений історико-педагогічний погляд на цю проблему не може відкидати деяких позитивних моментів процесу діалогу культур, який з об'єктивною необхідністю відбувався між галицькими українцями і представниками інших народів. Розробка українськими освітянами теоретико-методологічних засад становлення кооперативного шкільництва в Галичині вимагала певного запозичення соціокультурних і педагогічних ідей західноєвропейських учених, які на той час мали більш вагомий науково-теоретичний здобуток. Це пояснюється активним індустріальним розвитком і цивілізаційними процесами країн Західної Європи. Б. Мартос писав, що він «...під час своїх подорожей знайомився на місці з діяльністю кооперативних організацій різного роду в Німеччині (Берлін, Дрезден, Ляйпціг, Регенсбург, Мюнхен, Нюрнберг, Гамбург, Страсбург), Чехословаччині (Прага, Колін, Градець Кральове, Мл.Болеслава, Мнихово Градіще, Клятови, Дражище), в Бельгії (Брюссель, Гент, Остенде), Франції (Париж, Кань-Сюр-Мер, Лезарк), Швейцарії (Женева, Базель), – а всього відвідав більше 70 кооперативів» [9].

Практикою виховання та економічної освіти, і, зокрема, кооперативного шкільництва активно цікавилися у інших народів Д. Коренець, А. Кущинський, В. Левинський. Цим питанням, як відомо із наукових джерел, були присвячені наукові конференції 1927 року в Стокгольмі, 1930-го – у Відні, а 1932-го – у Нойдорфі (Швейцарія). У ході роботи останньої брав участь у дискусії і доповідь доктора Фошера суттєво доповнив Д. Коренець у виступі «Міжнародне кооперативне виховання, його мета і методи» даними про виховну працю українського кооперативного шкільництва. Після повернення з-за кордону він підготував розширений звіт про роботу конференції й опублікував його у часописі «Кооперативна Республіка». Ґрунтовне дослідження розвитку кооперативного руху й освіти за кордоном здійснили В. Левинський у праці «Освітня праця за границею», А. Кущинський у статті «Принципи організації кооперативно-освітньої діяльності», К. Коберський у «Кооперативному букварі» [3, с. 26–27].

Глибоке усвідомлення і критичне переосмислення освітянами Галичини провідних ідей кооперативної теорії західноєвропейських учених, основних напрямів і видів діяльності кооперативних товариств з часом було втілене у змісті, формах і методах культурно-освітньої практики, організації навчальних закладів, побудові навчальних планів, програм тощо. До прикладу, враховуючи досвід кооперативно-освітньої діяльності таких країн, як США, Франція, Німеччина, Швейцарія, Бельгія, Фінляндія, Австрія, галицькі освітяни виділяли в ній такі три провідні напрями: 1. Піднесення загальноосвітнього і культурного рівнів учасників кооперативного руху та широких верств суспільства. 2. Розповсюдження кооперативних ідей. 3. Підготовка фахових працівників відповідно до потреб, виду кооперації [6]. Усвідомлення теоретичних питань економічної освіти, пов'язаних із визначенням видів кооперації, допомагало прогресивним педагогам Галичини знаходити адекватні форми її діяльності й влаштовувати широкомасштабні культурно-освітні заходи. До прикладу, споживча кооперація запроваджує різні форми кооперативної діяльності, а також проведення свят спільно з «Просвітою» і «Рідною Школою»; організовує спільні кооперативні курси з центральним Ревізійним Союзом Українських Кооперативів (РСУК) або місцевими кооперативними організаціями. Кредитна кооперація відповідно до специфіки своєї діяльності надає фінансову допомогу кооперативним та іншим організаціям.

Зазначимо, що певні запозичення українськими освітянами соціокультурних і педагогічних ідей зі спадщини представників західноєвропейської думки були обмеженими, критичними і не могли компенсувати потреби самостійного пошуку, розробки теоретичних проблем розвитку національного кооперативного шкільництва. З цього приводу Д. Коренець наголошував на необхідності власних кооперативних шкіл. «Ми повинні їх собі самі створити, щоб вони наскрізь були наші, приурочені до потреб нашого господарського життя. Того, що воно вимагає, не дадуть нам школи чужі нам духом і провідною ідеєю, тільки свої рідні. То ж усякими силами ми повинні їх створити» [8].

Результати та їх обговорення. Зусиллями багатьох громадських, культурно-освітніх діячів Галичини була створена система національної економічної освіти – кооперативного шкільництва, яка мала сприяти відродженню і розвитку своєї рідної культури. Провідними у тогочасній педагогічній думці були ідеї народності, природовідповідності, культуровідповідності, гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу. Серед особливостей економічної освіти, українського кооперативного шкільництва, на наш погляд, в Галичині було те, що його становлення відбувалося в умовах відсутності держави. Тривалий час (до 1869 р. включно) для українців Галичини практично не існувало конституційних прав на вільний розвиток, а право на утворення кооперативів дається лише 1873 роком, яке значною мірою було декларативним. Перманентні політичні процеси щодо українців галицького регіону також негативно впливали як на процес становлення національного шкільництва взагалі, так і на розвиток кооперативного зо-

крема. Нівелювалася сама ідея національного виховання, а саме: виховання історією. Істотної руйнації зазнали й віковічні традиції, соціально-економічні, культурні зв'язки з українцями, які знаходилися під владою Російської імперії, що негативно позначалося на впровадженні в освітню практику ідей народності, культуровідповідності, інтеграції і диференціації.

З цією особливістю пов'язана й наступна: ініціювання й поширення ідей кооперативного шкільництва відбувалося переважно не на урядовому рівні, а на рівні громадського сподвижництва. Прогресивні громадські й культурно-освітні діячі Галичини були свідомі того, що на шляху розбудови кооперативного шкільництва відкривається реальна можливість матеріального й духовного відродження, знаходження і самоствердження національної ідентичності [10].

Особливістю економічної освіти молоді в Галичині рельєфно окреслилася й така: змістом програм, планів, всією діяльністю закладів освіти пріоритет віддавався підготовці кадрів для роботи в кооперативах сільськогосподарського типу, що було зумовлено станом аграрних відносин регіону.

Висновки. Дослідження передумов виникнення економічної освіти в Галичині на ґрунті кооперативного шкільництва дає підстави для висновку, що його розвиток відбувався передусім на основі громадсько-педагогічного сподвижництва. Найбільш суттєвий внесок у справу українського національного відро-

дження на засадах фахового шкільництва зробили товариства «Просвіта», «Рідна Школа», «Ревізійний Союз Українських Кооперативів», «Народна Торгівля», «Сільський Господар», «Маслосоюз» та ін. Вони мали спільну мету, але водночас і суттєві відмінності у змісті та структурі професійного навчання, організаційно-педагогічних формах, управлінні. Методологічні засади, соціально-економічні умови, нормативно-правова база їхнього функціонування на різних історичних етапах мали свою специфіку. Організатори економічної освіти наголошували на таких основних педагогічних ідеях як безперервність навчання, що становить фундамент ступеневої професійної освіти; принцип природовідповідності у його взаємозв'язку з віковими особливостями, а також із генетичними здібностями й обдарованістю дитини; професійна орієнтація як умова ефективної підготовки фахівця; творче використання принципу єдності теорії і практики у фаховій підготовці молоді; виховуюче навчання як домінанта у становленні фахівця; національна ідея, традиції, звичаї, ментальність народу як основа виховання особистості громадянина, не відкидаючи при цьому загальнолюдських духовних цінностей і надбань. Об'єктивні обставини на сучасному етапі вимагають залучення теоретичних і організаційних надбань попередників у сфері кооперації до освітнього та державотворчого процесу, основою якого є динамічна економіка.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бондарчук І. Роля вчителя в розвитку Стрийщини // Стрийщина: Регіональний збірник. – Нью-Йорк: НТШ. Український архів, 1980. – С. 354–363.
Bondarchuk I. The role of the teacher in Stryj Stryj //: Regional Collection. - New York: Shevchenko Scientific Society. Ukrainian archives, 1980. - P. 354-363.
2. Витанович І. Історія українського кооперативного руху. – Нью-Йорк: Товариство Української кооперації, 1964. – 624 с.
Vytanovych I. History of Ukrainian cooperative movement. - New York: Association of Ukrainian cooperation, 1964. - 624 p.
3. Гіптерс З.В. Економічна освіта молоді в Галичині ХІХ – першої половини ХХ століть: теорія, досвід, персоналії: Монографія. – Львів: ЛБІ НБУ, 2006. – 220 с.
Hipters Z. Economic education of young people in Galicia XIX - early XX century: theory, experience, personalities Monograph. - Lviv: LBI NBU, 2006. - 220 p.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
S. Goncharenko Ukrainian Pedagogical dictionary. - K.: Lybed, 1997. - 376 p.
5. Злупко С.М. Економіка Галичини в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Тексти лекцій. – Львів, 1992. – 160 с.
S.M. Zlupko Galicia's economy in the second half of XIX - early XX century. The texts of lectures. - Lviv, 1992. - 160 p.
6. Історія кооперативного руху: Підручник для кооперативних вузів / Бабенко С.Г., Гелей С.Д., Гончарук Я.А. та ін. / Укоопспілка, Львівська комерційна Академія. – Львів: Інститут українознавства НАНУ, 1995. – 410 с.
History of the cooperative movement: Handbook for cooperative-governmental schools / Babenko SG, Gels SD, Goncharuk YA and others. / Ukoopspilka Lviv Academy of Commerce. - Lviv Institute of Ukrainian National Academy of Sciences, 1995. - 410 p.
7. Кооперація // Українська радянська енциклопедія: В 13 т. / Голов. ред. М.П. Бажан. – К.: АН УРСР, Голов. рад. енцикл., 1962. – Т. 7. – С. 202–204.

- Cooperation // Ukrainian Soviet Encyclopedia: in 13 vol. / Head. ed. MP Desirable. - K.: UkSSR head. Councils. en-cycle., 1962. - Vol 7 - P. 202-204.*
8. Коренець Д. Торговельно-кооперативне шкільництво в Польщі // Кооперативна Республіка. – 1931. – Ч. 7–8. – С. 254–262.
Korenets D. Trade and Cooperative schooling in Poland // Cooperative Republic. - 1931. - Ch 7-8. - P. 254-262.
9. Мартос Б. Теорія кооперації: Курс лекцій: В 3 ч. – Регенсбург-Берхтесгаден: Український Технічно-Господарський Інститут, 1947. – Ч. 3. – 165 с.
B. Martos cooperation Theory: Lectures: At 3 h. - Rehens Burg-Berchtesgaden: Ukrainian Technical and Economic Institute, 1947. - Part 3 - 165 p.
10. Павлик М. Що тепер діяти? Письмо М. Павлика до з'їзду русько-української радикальної партії з 22.9.1902 р. і додаток. – Чернівці: Друкарня товариства «Руська Рада», 1903. – 11 с.
M. Pavlik What should I do? Letter to Congress M. Pavlik Russian-Ukrainian Radical Party was on 22/09/1902. And pre-donation. - Chernivtsi: Typography Company "Russian Council", 1903. - 11 p.
11. Раковський Й. Гадки про відбудову нашої кооперації на селі // Кооперативна Республіка. – 1931. – № 3. – С. 87–91.
J. Rakowski idea of rebuilding our cooperation in the countryside // Cooperative Republic. - 1931. - № 3. - P. 87-91.
12. Споживча кооперація України: Історичні та соціально-економічні аспекти / С.Г. Бабенко, В.М. Аліман, В.В. Апопій та ін. – К.: Ред. газ. «Вісті Центральної спілки споживчих товариств України», 1996. – 192 с.
Consumer cooperation Ukraine: Historical and socio-economic aspects / S.G. Babenko, V.N. Aliman, V.V. Apopyy and others. - K.: Ed. gas. "News Central Union eat-ing Communities of Ukraine", 1996. - 192 p.
13. Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.). – Коломия: Вік, 1995. – 173 с.

Stuparyk BM, Motsyuk VD *The idea of a national school of national education and the educational thought of Galicia (1772-1939 gg.)*. - Coloma: Age, 1995. - 173 p.

14. Туган-Барановський М. І. Політична економія. – К.: Наукова думка, 1994. – 264 с.

Tugan-Baranovsky MI Political Economy. - K.: Naukova dumka, 1994. - 264 p.

15. Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах. – Львів: Накладом автора, 1937. – 77 с.

J. Yarema Ukrainian spirituality in its cultural and historic-governmental manifestations. - Lviv: Circulation of the author, 1937. - 77 p.

Gipters Z.V. Economic, socio-cultural and theoretical and pedagogical preconditions of economic education in Galicia (XIX – early XX centuries)

Abstract. In the paper the problem of economic education of children and youth in Galicia XIX - early XX century: economic, cultural and educational background.

Keywords: *Galicia, economic education, cooperative learning*

Гиптерс З. В. Экономические, социокультурные и теоретико-педагогические предпосылки развития экономического образования в Галичине (XIX – первая половина XX века)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития экономического образования детей и молодежи в Галичине XIX – первой половины XX веков: экономические, культурные и педагогические предпосылки.

Ключевые слова: *Галичина, экономическое образование, кооперативное обучение*

Горда І.М.

Особливості використання бази даних «Викладачі» у вищих аграрних навчальних закладах

*Горда Ірина Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики, логіки та фізики
Полтавська державна аграрна академія, м. Полтава, Україна*

Анотація. У статті розкриваються особливості використання в навчальному процесі бази даних «Викладачі», розробленої у середовищі системи управління базами даних MS Access. База даних «Викладачі» призначена для управління якістю діяльності викладачів математики вищих аграрних навчальних закладів.

Ключові слова: система управління базами даних, управління, контроль, якість діяльності викладачів

На сьогодні у галузі освіти набуває актуальності проблема підвищення якості діяльності викладачів, адже від якості та ефективності роботи викладацького складу безпосередньо залежать як успіх освітньої діяльності, так і розвиток системи освіти взагалі. Безперечним є той факт, що «...якість викладання у ВНЗ забезпечується, перш за все, оцінкою якості професорсько-викладацького складу, що є дуже непростим завданням» [1, с. 798].

Вирішити дане завдання допоможе проведення у ВНЗ, в тому числі і аграрного профілю, управлінського кафедрального моніторингу, метою якого є підвищення професійної та педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу як безпосередньої та незаперечної передумови результативної діяльності кафедри [2]. Зосередимо увагу на питанні оцінюванні якості діяльності викладачів математики вищих аграрних навчальних закладів.

Управління якістю діяльності викладачів математики вищих аграрних навчальних закладів в умовах проведення управлінського кафедрального моніторингу, за допомогою відповідно дібраних методик передбачає кількісну та якісну характеристику, аналіз, опрацювання та інтерпретацію зібраних даних. Ці процедури вимагають досить значних затрат часу на їх виконання. Тому організацію процесу управління якістю діяльності викладачів математики варто здійснювати із застосуванням сучасних комп'ютерних засобів і технологій, адже тенденції розвитку сучасного суспільства, виражена його спрямованість на інформатизацію усіх галузей виробництва передбачають необхідність використання все ширшого кола інформаційних технологій і в освітніх галузях.

Проблема застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі широко досліджується вітчизняними, зарубіжними науковцями та методистами.

Так, питання впровадження комп'ютерних освітніх технологій розглядали у своїх роботах Б. Ващук, В. Ключко, Ю. Рамський, Е. Машбіц, Б. Гершунський та інші дослідники.

Дослідження, які пов'язані з проблемами інформатизації математичної освіти, висвітлюють у своїх роботах О. Авраменко, Н. Морзе, М. Жалдак, С. Раков, О. Співаковський, О. Глущенко, Н. Кудас, Я. Федорова, Н. Чаловська, Д. Щедролосьєв, М. Львов, В. Крекнін та інші.

Метою статті є розкриття особливостей використання бази даних «Викладачі» під час проведення управлінського кафедрального моніторингу у вищих аграрних навчальних закладах, що допомагає здійснити ефективно опрацювання результатів діяльності викладачів математики за найменших затрат часу.

Роботу зі зібраними даними щодо якості діяльності викладачів математики вищих аграрних навчальних закладів можна умовно поділити на наступні етапи: збирання неопрацьованих даних; переміщення їх від одного джерела до іншого; опрацювання даних, їх аналіз та збереження; процес доступу до збережених даних; форматування даних та їх представлення у зручному для користувача вигляді. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій надає можливість швидко і якісно здійснювати ці процеси.

Однією із важливих переваг застосування інформаційно-комп'ютерних технологій при проведенні управлінського кафедрального моніторингу є автоматизація процесу статистичного аналізу та опрацювання зібраних даних. У вирішенні даного питання доцільним є використання бази даних MS Access.

MS Access – це система управління базами даних (СУБД). База даних (БД) – це організована структура, призначена для зберігання інформації: даних і методів, за допомогою яких відбувається взаємодія з іншими програмно-апаратними комплексами [3, с. 186].

Під системою управління базами даних (СУБД) розуміють комплекс програм, який дозволяє не тільки зберігати великі масиви даних у певному форматі, але і опрацьовувати їх, подавати у зручному для користувача вигляді. Серед СУБД найбільш популярними є MS Access, FoxPro, Clipper, dBase, FoxBase, My SQL.

До основних можливостей СУБД можна віднести: поповнення, розширення та відновлення БД; висока надійність зберігання інформації; засоби захисту інформації в СУБД; виведення повної та достовірної інформації на запити користувача.

База даних MS Access покликана забезпечити ефективність здійснення аналітичного етапу управлінського кафедрального моніторингу за рахунок оптимізації та автоматизації більшості операцій над статистичними даними, які до цього необхідно було б здійснювати «вручну». Зазначимо, що «вручну» варто здійснювати лише операції збирання первинних даних та занесення їх до електронної бази даних.

Використання системи MS Access дозволяє не тільки розробляти зручні форми бази даних та електронною таблицею – у системі адресації: так, у електронній таблиці адресується кожна комірка, а у таблиці бази даних – тільки поля поточного запису. У електронній таблиці кожна комірка опрацьовується індивідуально, а у таблиці бази даних опрацювання здійснюється за записами, до того ж записи опрацьовуються однаковим чином. Такі спрощення для баз даних дозволяють підвищити швидкість опрацювання та кількість інформації, яка обробляється [4, с. 186].

Основними об'єктами у базі даних MS Access є: *Таблиці, Запроси, Форми, Отчети, Макроси і Модулі*. Так, «Таблиці» призначені для збереження даних; «Запроси» – об'єкти, які призначені для опрацювання даних; «Форми» – об'єкт, який призначений для введення даних, відображення їх на екрані або керування роботою додатку; «Отчети» – за допомогою даного об'єкту створюється документ, який в подальшому може бути роздрукований; «Макроси» дозволяють автоматизувати деякі процеси без програмування; «Модулі» призначені для створення нових функцій шляхом програмування.

Крім того, у MS Access передбачено багато додаткових сервісних можливостей: «Мастера» надають можливість створювати таблиці, форми або звіти із наявних шаблонів. «Вираження» використовуються для перевірки достовірності введеного значення тощо.

Описані вище можливості системи MS Access були нами використані під час проведення управлінського кафедрального моніторингу у вищих аграрних навчальних закладах з метою збереження та опрацювання даних щодо якості діяльності викладачів математики.

Зокрема, на кафедрі вищої математики і логіки Полтавської державної аграрної академії у середовищі

СУБД Access нами створена та впроваджена електронна база даних «Викладачі», яка дозволяє накопичувати, структурувати, опрацьовувати, зберігати як загальні відомості про викладачів кафедри, так і фактичну персоналізовану інформацію про результати їх навчальної, наукової, методичної, організаційної роботи з метою аналізу і об'єктивного оцінювання якості їх діяльності, формувати звіти в екранному та друкованому вигляді.

Робота з базою даних складається з таких етапів:

- 1) створення структури бази даних;
- 2) введення даних;
- 3) редагування структури і даних;
- 4) відшукування інформації в базі даних;
- 5) оформлення звітів.

База даних «Викладачі» створена за принципами реляційних баз даних. До її складу входять: 11 таблиць, призначених для зберігання відомостей, 3 форми для введення відомостей до бази даних, 12 запитів для опрацювання введених відомостей та 12 звітів, призначених для представлення результатів опрацьованих даних у друкованому вигляді. Структурну схему бази даних «Викладачі» подано на рис. 1.

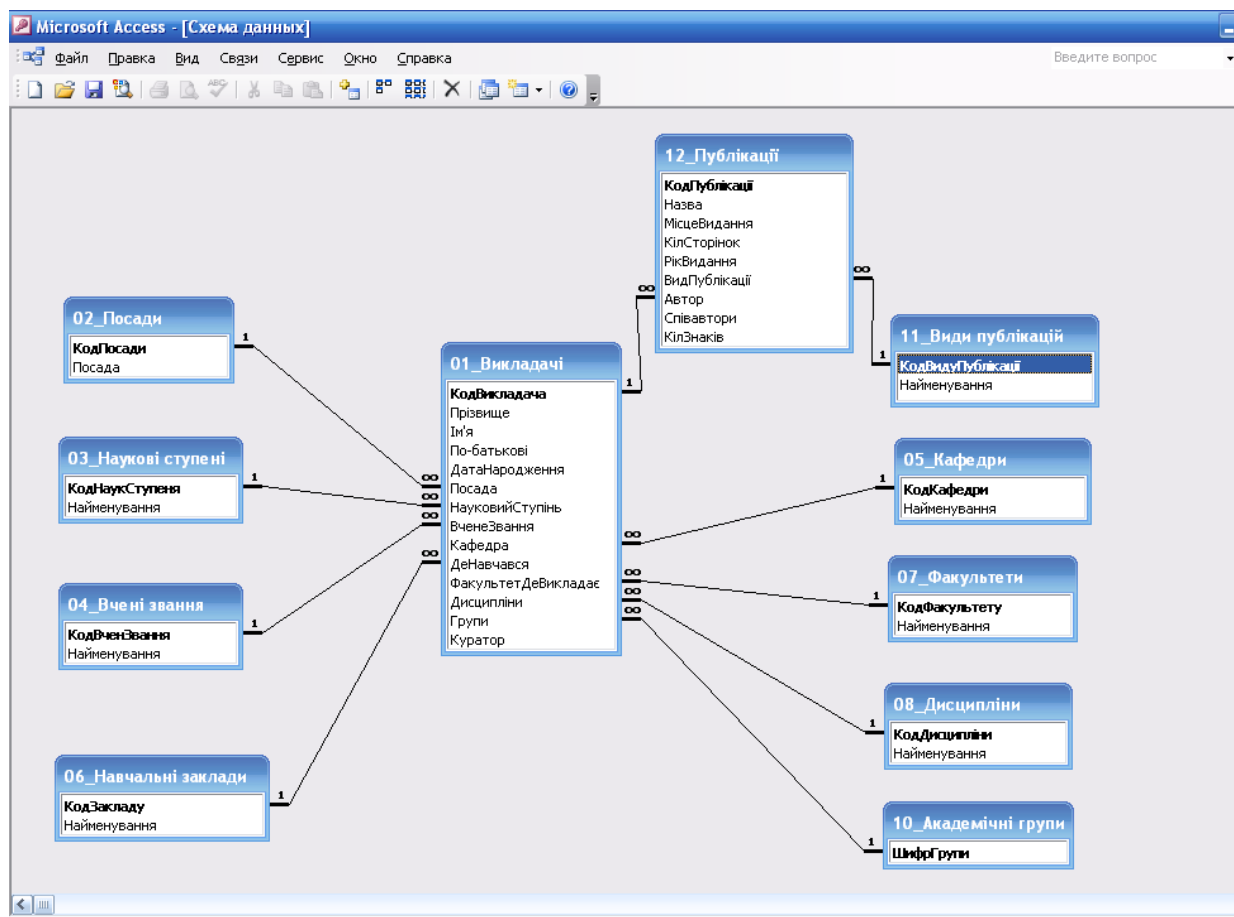


Рис. 1. Структурна схема бази даних «Викладачі»

Таблиця «01_Викладачі» займає центральне місце в структурі бази даних. Вона включає 14 полів у яких зберігається відомості про викладачів кафедри. Кожне поле таблиці має визначений тип даних, що відповідає типу інформації у даному полі (рис. 2). Одне із полів таблиці має статус ключового. Воно містить ідентифікатори окремих записів цієї таблиці, що дозволяє

утворити електронні зв'язки з іншими таблицями бази даних. Наявність електронних зв'язків у структурі бази даних забезпечує можливість формувати різноманітні запити до бази даних і одержувати необхідні відомості про окремих викладачів кафедри відповідно до потреб користувача.

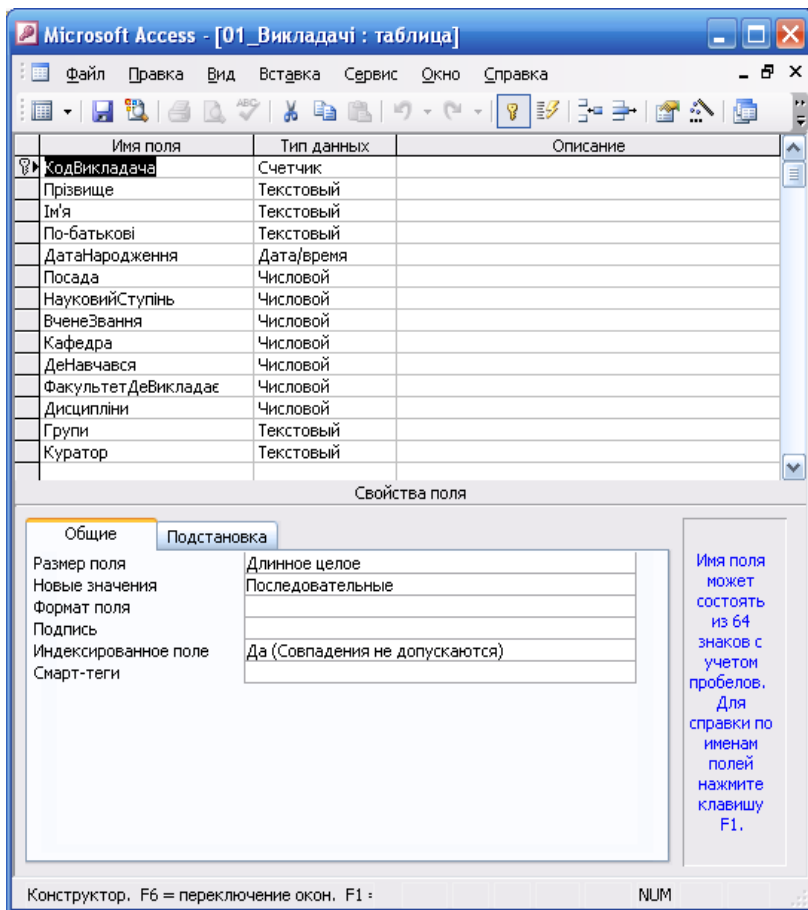


Рис. 2. Структура таблиці 01_Викладачі

Таблиці «02_Посади», «03_Наукові ступені», «04_Вчені звання», «06_Навчальні заклади» містять відповідно: перелік посад викладачів кафедри, передбачених штатним розкладом (зокрема, асистент, викладач, старший викладач, доцент, професор, завідувач кафедри); перелік наукових ступенів і вчених звань, визначених законом України «Про вищу освіту»; відомості про базову освіту викладачів. Завдяки цьому база даних дозволяє аналізувати якісний склад викладачів кафедри в розрізі даних відомостей.

Таблиці «05_Кафедри», «07_Факультети», «08_Дисципліни», «10_Академічні групи» дозволяють отримувати відомості щодо факультетів, дисциплін та академічних груп, з якими працює кожен окремий викладач.

Таблиця «12_Публікації» містить інформацію щодо наукових та методичних публікацій викладачів кафедри, що дозволяє здійснювати аналіз наукової і методичної діяльності кожного викладача за визначений період часу.

Таблиця «11_Види публікацій» має допоміжний характер, забезпечує можливість простежувати наукову та методичну роботу кафедри в цілому.

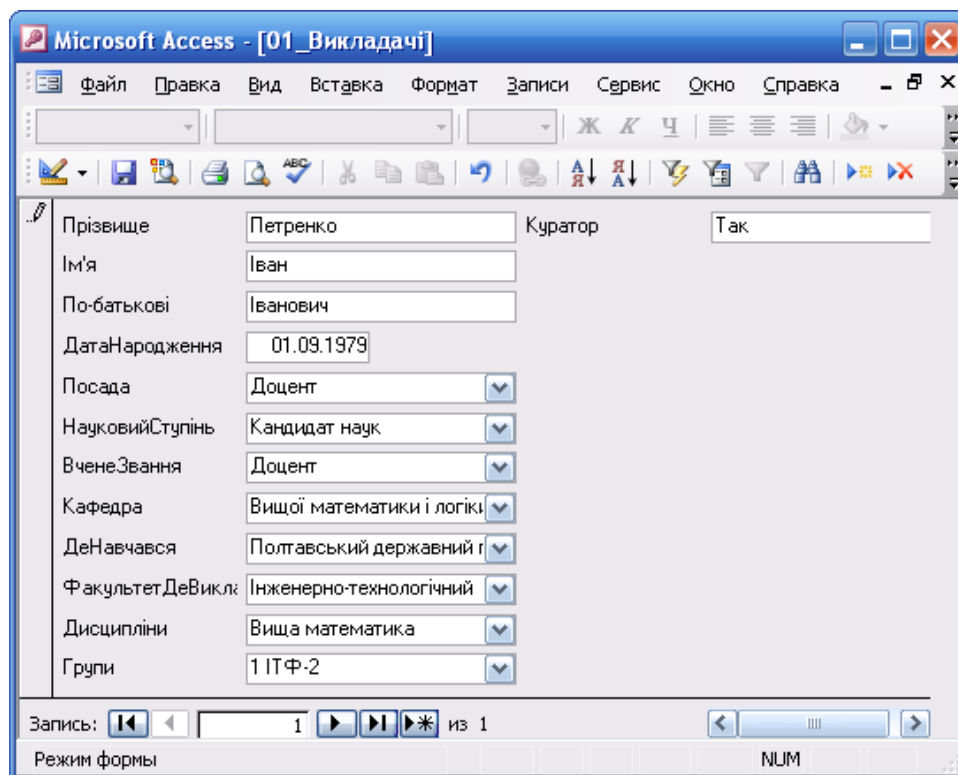


Рис. 3. Форма 01_Викладачі

Важливими об'єктами бази даних «Викладачі» є спеціально створені форми «01_Викладачі» і «12_Публікації» (рис. 3), за допомогою яких здійснюється систематичне введення відповідних відомостей у базу даних по мірі її надходження. Форми забезпечують

найбільш зручний спосіб введення, редагування, перегляду та видалення даних та фактично є шаблонами, що керують відображенням інформації.

За допомогою форми зручно переглядати загальні дані як про всіх викладачів кафедри (у ланцюжковій

або табличній формі), так і про конкретного викладача у зручному вигляді (в стовпець) з повною інформацією про нього. Таку форму можна створити декількома способами: в режимі конструктора, майстра форм, автоформи, діаграми або зведеної таблиці.

Крім цього, у базі даних передбачена «Головна форма», створена для зручності користувачів, як засіб загального управління базою даних в цілому. Завдяки наявності цієї форми користувачі бази даних «Викладачі» не мають вільного доступу до внутрішньої структури бази даних, що захищає механізм бази даних від несанкціонованого втручання і забезпечує об'єктивність одержаних результатів.

Опрацювання і аналіз відомостей, що містяться у базі даних «Викладачі» здійснюється за допомогою спеціальних об'єктів бази даних, які називаються запитами. Нами створено 12 окремих запитів, які на підставі відомостей з бази даних «Викладачі» дозволяють швидко одержувати всі відомості, представлені у зручній формі, що необхідні для визначення якості роботи окремих викладачів і кафедри в цілому.

Зокрема, запит «12_Публікації» створено з метою аналізу наукової діяльності викладачів кафедри за обсягом, характером і рівнем їх наукових публікацій. Аналогічно база даних «Викладачі» надає можливість за допомогою відповідних запитів одержувати відомості для аналізу навчальної, методичної і організаційної роботи за визначений період часу, формувати узагальнену оцінку якості роботи викладача згідно визначених критеріїв, розроблених і затверджених навчальним закладом.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вища освіта: Європейський вимір та українські перспективи. – К.: Парламентське вид-во, 2009. – 632 с.
Higher education: a European dimension and perspective Ukrainian-tives. - K. : A parliamentary publishing house, 2009. - 632 p.
2. Горда І.М. Управлінський кафедральний моніторинг з математики у вищих навчальних закладах аграрного профілю / І.М. Горда // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2008. – Вип. 11. – С. 62–67.
Horda I.M. Management Cathedral monitoring of mathematics in higher education Agricultural Profile / I.M. Horda // Scientific

Звіти, які входять до структури бази даних «Викладачі», є допоміжними об'єктами, які дозволяють переглядати, форматувати результати виконання запитів і представляти їх у друкованому вигляді. У звіті можна отримати результати складних підрахунків, статистичних порівнянь, а також помістити у нього малюнки та діаграми.

В MS Access діаграми – це тип форми, їх можна створювати вручну або за допомогою «Мастера діаграм», при цьому кожна діаграма створюється з маркерів, які відповідають числовим даним, що зберігаються в таблиці або запиті. Вид маркерів змінюється залежно від типу діаграми (діаграма з полями, лінійна діаграма, гістограма, графік, кругова діаграма, точкова діаграма, кільцева діаграма та інші).

База даних «Викладачі» пройшла апробацію у вищих аграрних навчальних закладах. Досвід її використання показує, що вона є зручною у користуванні, охоплює всі найбільш суттєві аспекти діяльності викладачів у ВНЗ, надає можливість створювати електронну базу даних із загальними відомостями про викладацький склад кафедри, здійснювати аналіз якості роботи кожного викладача кафедри на вхідному, поточному та підсумковому етапах проведення управлінського кафедрального моніторингу, визначати рейтинг кафедри у ВНЗ. Вважаємо, що запропоновану базу даних «Викладачі» можна вважати універсальною і використовувати у всіх ВНЗ з метою контролю якості діяльності як викладачів, так і кафедр загалом.

journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series № 5. Teaching Science: Reality and Prospects. - 2008 - Vol. 11. - P. 62-67.

3. Средства статистического анализа данных [Е-ресурс].

The means of statistical data analysis [Online]. Available at:

http://office.microsoft.com/ru-ru/excel-help/HP005203873.aspx.

4. Информатика. Практикум по технологии работы на компьютере / под ред. Н.В. Макаровой. – Изд. 3-е перераб. – М. : Финансы и статистика, 2005. – 256 с.

Informatics. Workshop on the technology work for someone puter / ed. N.V. Makarova. - Ed. 3rd rev. - Moscow: Finance and Statistics, 2005. - 256 p.

Horda I.M. The Peculiarities of the Database «Teachers» Using in Higher Agricultural Educational Establishments

Abstract. In the article the peculiarities of the database «Teachers» using in educational process are described, which was worked out among database management system MS Access. The database «Teachers» is designed for management the quality of mathematics teachers' activity of higher agricultural educational establishments.

Keywords: database management system, management, control, quality of teachers' activity

Горда И.М. Особенности использования базы данных «Преподаватели» в высших аграрных учебных заведениях

Аннотация. В статье раскрываются особенности использования в учебном процессе базы данных «Преподаватели», разработанной в среде системы управления базами данных MS Access. База данных «Преподаватели» предназначена для управления качеством деятельности преподавателей математики высших аграрных учебных заведений.

Ключевые слова: система управления базами данных, управление, контроль, качество деятельности преподавателей

Грудинін Б.О., Гоменюк О.В., Гончарова С.М.

Науково-дослідницька діяльність студентів як необхідна умова якісної фахової підготовки

*Грудинін Борис Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри теорії та методики навчання фізики та астрономії,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

*Гоменюк Ольга Володимирівна, кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики*

*Гончарова Світлана Миколаївна, асистент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики,
Національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна*

Анотація. У статті розглядається проблема науково-дослідної діяльності студентів як передумова успішного формування їх професійних якостей. Розкривається зміст поняття “науково-дослідницька діяльність”. Наводяться результати науково-дослідницької діяльності групи студентів щодо електромікроскопічних досліджень властивостей емульсій та суспензій, отриманих за допомогою ультразвукового диспергатора УЗДН-А.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, фахова підготовка, ультразвук, суспензія, емульсія, диспергування

З метою реалізації провідних напрямів розбудови національної системи освіти, досягнення ефективної фахової підготовки вчителів, створення інтегральної наскрізної системи виявлення та залучення молоді до наукової діяльності поряд із розв’язанням низки фундаментальних проблем методологічного характеру виникає необхідність оптимальної організації навчально-дослідницької діяльності студентів.

Зростання вимог до фахової підготовки учителя вимагає якісно нового теоретичного та методичного забезпечення студентської науково-дослідницької діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Успішне оволодіння навичками наукового дослідження допоможе майбутнім учителям органічно включитися в педагогічну діяльність і відразу розпочати практичне застосування набутих наукових знань у загальноосвітній школі. Аналіз наукових джерел і практичного досвіду підтверджує: дослідження цього питання пов’язане з пошуками нових підходів до якісної фахової підготовки майбутнього учителя, формування його дослідницької компетенції, наукового мислення, наукової професійної етики, особистісних якостей.

У педагогічній теорії та практиці визначилися певні напрямки дослідження цієї проблеми: функціональна роль навчально-дослідницької роботи в активізації творчої діяльності студентів (А. Алексюк, В. Андреев, Л. Квіткіна, Н. Кічук, В. Моляко, Н. Посталюк та ін.); місце різноманітних видів пошуково-творчої діяльності в системі фахової підготовки майбутніх учителів (О. Абдуліна, М. Берньє, Д. Жирар, І. Зязюн, В. Кузь, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Мороз, Г. Нагорна, В. Радул, В. Сластьонін, Р. Хмелюк).

Науково-дослідницька робота студентів розглядається вченими (В. Буряк, В. Козаков, О. Савченко) як вища фаза функціонування самостійно-дослідницької діяльності й виступає найважливішою передумовою випереджувального саморозвитку майбутніх педагогів. Це зумовлене тим, що сталість прогресивної динаміки саморозвитку особистості забезпечується високою дієвістю знань, методологічною “озброєністю”, рефлексивністю мислення, здатністю до самооптимізації, – якостями, що набуваються саме в процесі науково-дослідницької діяльності.

Поряд з цим цілком очевидно, що у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі вплив навчально-дослідницької діяльності студентів на формування професійної компетентності майбутніх вчителів, зокрема в процесі навчання фізики у педагогічному вузі, залишається частково вивченим.

Метою статті є аналіз поняття “науково-дослідницька діяльність” та висвітлення результатів науково-дослідницької діяльності студентів у процесі вивчення теми “Ультразвук. Отримання емульсій та суспензій”.

Науково-дослідницька діяльність студентів є засобом підготовки студентів до професійної діяльності: з одного боку, вона відрізняється всіма характеристиками навчально-пізнавальної роботи (передбачає вивчення певного об’єкта педагогічної дійсності в процесі розв’язання пізнавальної задачі, як правило, проблемного характеру); з іншого, – носить ознаки творчої діяльності, актуалізує креативні можливості особистості в аспекті вироблення власного “бачення” шляхів розв’язання проблемної задачі. Науково-дослідною називають таку діяльність, яка пов’язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із заздалегідь невідомим рішенням. Задача містить наступні етапи: постановку проблеми; вивчення теорії, що присвячена зазначеній проблематиці; добір методик дослідження і практичне оволодіння ними; пошук необхідного матеріалу, його аналіз та узагальнення; власні висновки [2].

Вона максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування у вирішенні певних поставлених завдань [8, с. 12–16].

Науково-дослідницька діяльність студентів як система відноситься до категорії методичних систем навчання, під якою ми розуміємо структуру, елементами яких є цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання. Головною метою науково-дослідницької діяльності з фізики в педагогічному вузі, є: 1) вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; 2) розвиток особистості та творчих здібностей студентів; 3) формування вчителя-дослідника.

На наше переконання, науково-дослідницька діяльність студентів має бути логічним продовженням дослідницької діяльності, якою вони займалися, коли навчалися у загальноосвітній школі; саме тому залучати студентів до науково-дослідницької роботи необхідно з першого курсу. При цьому без сумніву важливий поступовий перехід від простих форм науково-дослідницької роботи до найбільш складних. Цей процес дозволяє студенту гармонічно розвиватися та удосконалювати свої вміння та навички.

Пропонуємо розглянути одну з декількох науково-дослідницьких робіт, яку виконувала група студентів першого курсу напряму підготовки 6.040203 Фізика* та студентів спеціальності 8.04020301 Фізика*. Робота виконана з курсу “Загальна фізика”, у процесі вивчення теми “Ультразвук. Отримання емульсій та суспензій”.

Студенти з'ясовують, що одним із способів отримання емульсій та суспензій є розташування вихідних компонентів систем у ультразвуковому полі. Значний внесок у дослідження ультразвукових явищ та кавітаційних ефектів зробив Б. Агранат [1]. Методика отримання вискодисперсних порошоків та механічні методи подрібнення речовин досліджувалися в роботах Г.С. Ходакова [9].

Хоча перші ультразвукові дослідження були виконані ще в XIX столітті, основи широкого практичного застосування ультразвуку були закладені пізніше – у першій половині XX ст. Як галузь науки і техніки ультразвук набув особливо бурхливого розвитку в кінці XX століття. Як відмічає Б. Агранат, це пов'язано із загальним прогресом акустики як науки і, зокрема, зі становленням і розвитком таких її розділів, як нелінійна акустика і квантова акустика, а також з розвитком фізики твердого тіла, електроніки і особливо з народженням квантової електроніки [1, с. 12].

Ультразвук представляє собою механічні пружні коливання частинок середовища та хвилі, які відрізняються від звуку вищою частотою коливань (понад 20 кГц) і не сприймаються вухом людини. В ультразвуковому діапазоні частот порівняно легко отримати направлене випромінювання; ультразвукові коливання добре піддаються фокусуванню, внаслідок чого підвищується інтенсивність ультразвукових коливань в певних зонах дії.

Ультразвук має ряд специфічних властивостей, які визначають його широке використання в різних сферах людської діяльності. Ці особливості зумовлені високою частотою і, відповідно, малою довжиною хвилі, що визначає променевий характер розповсюдження ультразвуку, а також можливістю досягнення великих значень інтенсивності.

Одним з ефективних методів застосування ультразвуку є диспергування порошоків, волокнистих та кристалоподібних речовин з метою подальшого електро-мікроскопічного дослідження. Ультразвукова обробка дає змогу отримати вискодисперсні речовини.

У дослідженні групи студентів з метою приготування емульсій та суспензій було використано ультразвуковий диспергатор УЗДН-А – компактна настільна ультразвукова установка універсального застосування, яка не вимагає спеціальної підготовки оператора при експлуатації й обслуговуванні (рис. 1). Ультраз-

вуковий диспергатор дозволяє препарувати об'єкти із кристалічних, порошкоподібних, волокнистих й інших речовин, наносити їх на плівку-підкладку в процесі електронно-мікроскопічного дослідження.

Диспергатор виконаний у вигляді настільної установки і конструктивно представляє собою стійку, в якій розміщені блок живлення і шумозахисні камера, стінки і дверцята якої армовані звукоізоляційним матеріалом.

На вертикальній стінці всередині камери закріплений штатив для установки й переміщення робочого випромінювача. Концентратор випромінювача має вихід під різьбу, що дозволяє встановлювати на нього робочі насадки різної конструкції, якими комплектується диспергатор, забезпечуючи тим самим йому широке використання. Диспергатор оснащений таймерним пристроєм з автоматичною витримкою часу диспергування.

Емульсії та суспензії дослідники отримали шляхом диспергування таких речовин як олія, крейда, камфорне масло, порошок оксиду алюмінію. Диспергування кожної речовини проводилося у трьох різних середовищах: у дистильованій воді, спирті та ацетоні. Також в ці середовища добавлялися поверхнево-активні речовини для зниження поверхневого натягу та полегшення протікання явища кавітації [3, с. 91]. Диспергування кожного зразка проводилося 15, 25, 45 та 50 хвилин.

Аналіз зразків проводився у лабораторії спектроскопії фізичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка за допомогою установки ІНТЕГРА Прима (рис. 2), в основу роботи якої покладено принцип скануючої зондової мікроскопії. У можливості приладу входить більше 40 вимірювальних методик, що дозволяє вивчати фізичні і хімічні властивості поверхні зразка з високою точністю і роздільною здатністю. Можливе проведення вимірювань у різних середовищах – на повітрі, в контрольованій атмосфері, в рідині. Керуюча електроніка нового покоління дозволяє працювати у високочастотних режимах (до 5 мГц).

В результаті сканування зразків оксиду алюмінію були отримані 2D і 3D зображення поверхні та фотографії частинок (рис. 3 та 4).

У процесі аналізу зображень було встановлено, що величина зерен коливається в межах 2÷4 мкм. Поверхня кристалів має голчастий характер. На основі фотографії (рис. 5) можна зробити висновки, що до розподілу частинок в емульсії та про середні розміри зерен даного зразка на основі порівняння з шириною голки зондового мікроскопу (10 мкм). Як видно з фотографії, розподіл частинок має відносно рівномірний характер; переважна кількість частинок має розмір 4÷6 мкм.

Найбільший ступінь диспергування був досягнутий у середовищі дистильованої води. На процес диспергування, як показали наші дослідження, впливає частота, інтенсивність ультразвуку, час обробки, а також поверхневий натяг. Подрібнення інтенсивно відбувається у перші 15-20 хвилин.

При ультразвуковій обробці порошку кристалічних, порошкоподібних, волокнистих речовин спостерігається найбільший ступінь диспергування в середовищі дистильованої води.



Рис. 1. Ультразвуковий диспергатор УЗДН-А



Рис. 2. Установка ІНТЕГРА Прима

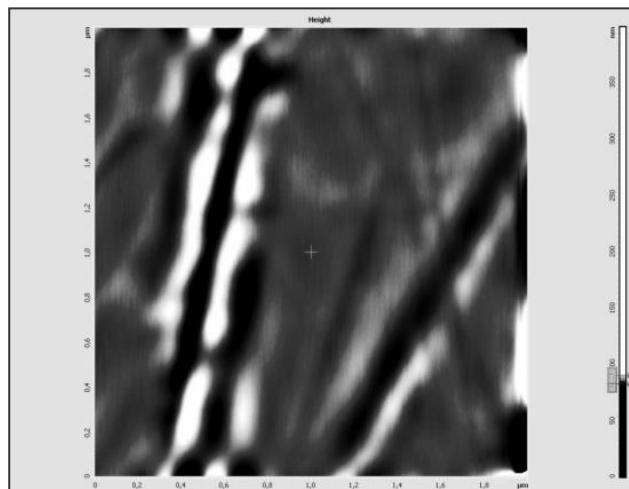


Рис. 3. 2D-зображення поверхні Al₂O₃

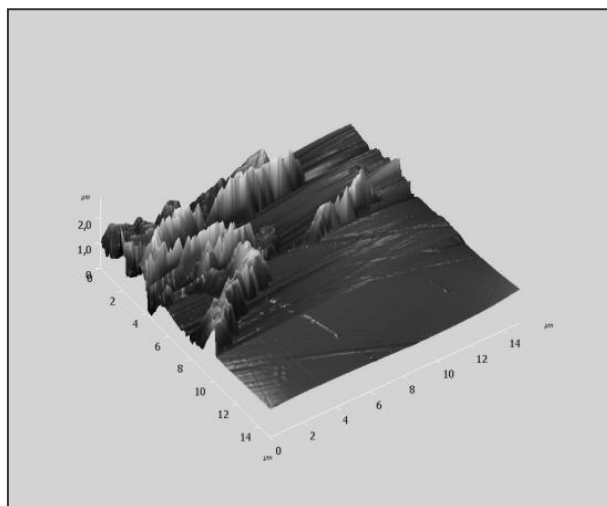


Рис. 4. 3D-зображення поверхні Al₂O₃

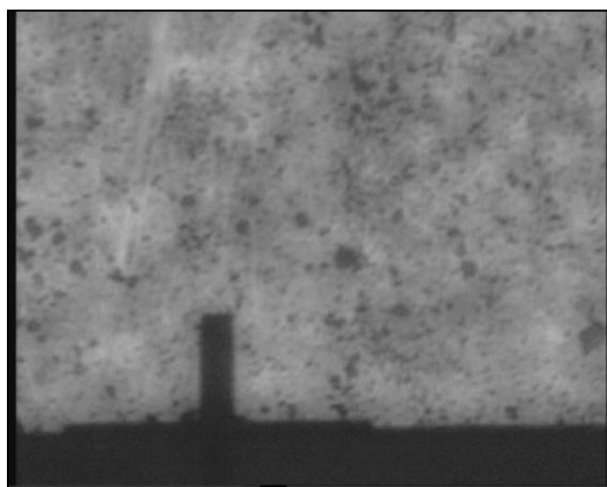


Рис. 5. Фотографія зерен Al₂O₃ та голки мікроскопа

Отже, після виконання дослідження студенти вже можуть окреслити напрями подальших досліджень, а саме вивчення процесів відокремлення твердої фази від рідкої, що має виключно важливе ставлення у технології гідрометалургійних процесів, а також інтенсифікації процесів розділу суспензій. Подальше дослідження впливу ультразвуку на подрібнення порошків дасть можливість вивчити фізичну природу зміни питомої поверхні таких порошків і використовувати результати досліджень для регулювання властивостями структури нових матеріалів.

Таким чином, власний досвід залучення студентів до науково-дослідницької діяльності переконує, що вона є одним з основних засобів формування у студентів досвіду пошукової, дослідницької діяльності. Сама ж стратегія використання елементів дослідницької діяльності як засобу підготовки вчителя до творчої професійної діяльності перетворилася з бажаного в необхідний елемент навчання вищого навчального закладу.

Перспективи подальших розвідок у напрямку формування професійних якостей майбутніх вчителів засобами науково-дослідницької діяльності ми вбачаємо у розробці, апробації та застосуванні програми наукових досліджень у процесі викладання профільних предметів.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Агранат Б. Ультразвуковая технология / Б. Агранат – М. : Металлургия, 1974. – 503 с.
Agranat B. Ultrasonic technology / Agranat - Moscow: Metallurgy, 1974. - 503 p.
2. Беляев Ю.И. Научно-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету / Ю.И. Беляев, Н.М. Стеценко // Педагогічний альманах. – 2010. – Випуск 6. – С. 188-191.
I. Belyaev Research activity of students in the structure of the university / I. Belyaev, NM Stecenko // Teaching almanac. - 2010. - Issue 6 - S. 188-191.
3. Голямина И.П. Ультразвук / И.П. Голямина – М.: Советская энциклопедия, 1979. – 400с.
Golyamina IP Ultrasound / IP Golyamina - M. : Soviet Encyclopedia, 1979. - 400c.
4. Дехтяр Є.С. Професійна підготовка педагога до організації дослідницької діяльності в навчальному процесі / Є.С. Дехтяр // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2009. – Вип. 25. – С. 182-186.
Dekhtyar E.S. Training of teachers in the organization of research in teaching / E.S. Dekhtyar // Pedagogy of Higher and Secondary schools: Coll. Science. works. - Copenhagen, 2009. - Vol. 25. - P. 182-186.
5. Коржова Л.С. Дослідницькі вміння як показник готовності студентів вищої школи до творчої роботи / Л.С. Коржова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – Вип. 7. – С. 47-53.
Korzhova L.S. research skills as an indicator of readiness of high school students to creative work / L.S. Korzhova // Pedagogy of Higher and Secondary schools: Coll. Science. works. – Copenhagen, 2004. - Vol. 7. - P. 47-53.
6. Токмань Г. Методика організації наукового колективного дослідництва у вищих навчальних закладах / Г. Токмань // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 19-21.
Tokman G. Methods of scientific collective research in higher education / G. Tokman // Mother School. - 2008. - № 10. - P. 19-21.
7. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
Ukraine XXI century. State national program "Education". - K. : Rainbow, 1994. - 61 p.
8. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
Philosophical Dictionary / Ed. VI Shynkaruk. - K: head. ed. Ur, 1986. - 800 p.
9. Ходакова Г.С. Физика измелъчения / Г.С. Ходакова – М. : Наука, 1972. – 530 с.
Hodakova G.S. Physics grinding. / G.S. Hodakova - Moscow: Nauka, 1972. - 530 p.

Hrudynin B.O., Gomenyuk O.V., Goncharova S.M.

Науково-дослідницька діяльність студентів як необхідна умова якісної фахової підготовки

Abstract. The article deals with the problem of scientific-research activity of students as precondition of successful formation of their professional qualities. The content of concept “scientific-research activity” is discovered in this article. The results of scientific-research activity of the group of students concerning electromicroscope achievement of property emulsions and suspensions received with the ultrasonic disperser UZDN-A.

Keywords: scientific-research activities, professional training, ultrasound, suspension, emulsion, dispergation

Грудинин Б.А., Гоменюк О.В., Гончарова С.Н.

Научно-исследовательская деятельность студентов как необходимое условие качественной профессиональной подготовки

Аннотация. В статье рассматривается проблема научно-исследовательской деятельности студентов как предпосылка успешного формирования их профессиональных качеств. Раскрывается содержание понятия “научно-исследовательская деятельность”. Описываются результаты научно-исследовательской деятельности группы студентов в области электронно-микроскопических исследования свойств эмульсий и суспензий, полученных с помощью ультразвукового диспергатора УЗДН-А.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, профессиональная подготовка, ультразвук, суспензия, эмульсия, диспергирование

Дідук-Ступ'як Г.І.

Контент-аналіз категорії «мовнокомунікативна особистість» крізь призму інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови в основній школі

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Анотація. У статті розглянуто проблему контент-аналізу категорії «мовнокомунікативна особистість» з погляду застосування авторської лінгвометодичної системи інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови в основній школі, що включає елементи особистісно зорієнтованої, комунікативно-діяльнісної, дискурсно-текстоцентричної, компетентнісної та соціокультурної парадигм навчально-виховного процесу; розглянуто різні погляди на проблему термінологічної категорії «мовна особистість», з'ясовано теоретичні засади походження, інтерпретації та уточнення дефініцій «мовна особистість», «мовленнева особистість», «комунікативна особистість», «білінгвальна особистість», «національносвідома мовнокомунікативна особистість», «мовна свідомість», «мовна самосвідомість» і «мовна поведінка»; ukazano психолінгвістичні та лінгвістичні параметри процедури використання таких складових інтеракції різнотипових підходів, тезаурус мовної особистості, асоціативні зв'язки, лексикон внутрішній і лексикон індивідуальний, прецедентний текст та автохтонний текст, картина світу тощо; описано роль і методичні можливості взаємного використання новітніх підходів до формування мовної особистості учнів 5-9 класів ЗНЗ. Автором обґрунтовано вибір необхідних теоретичних концептуальних положень для ефективного реалізації запропонованої системи в основній школі, що сприятиме вдосконаленню навчання української мови як рідної і як державної, формуванню у школярів інтелектуального і духовного начал та культури спілкування в соціумі. У науковій розвідці схарактеризовано рівні мовної особистості у ході поєднання особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, дискурсно-текстоцентричного, компетентнісного та соціокультурного підходів до вивчення української мови як рідної і як державної.

Ключові слова: мовна особистість, мовнокомунікативна особистість, контент-аналіз, інтеракція різнотипових підходів, мовна самосвідомість, рівні мовнокомунікативної особистості

Вступ. Сучасна лінгвометодика зазнає метаморфоз, що виходять за межі локальних змін у навчальному плані, змісті окремих навчальних дисциплін, організаційно-дидактичних вимірах освіти. У контексті компетентнісної парадигми навчання упроваджуються нові цінності освітнього процесу; нові підходи, технології, методи й прийоми. Дитину ще в дошкільному віці пропонують навчати орієнтуватися на власні досягнення, на розуміння свого місця у суспільстві. Це означає, що духовність людини, її суб'єктність залежать від гармонізації комунікативної, емоційної, інтелектуальної, мотиваційної, когнітивної та інших сфер, які прямо чи опосередковано впливають на формування мовної особистості.

У запропонованій науковій розвідці хочемо розглянути зазначену проблему у ході використання авторської лінгвометодичної системи інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови, яка включає в себе такі новітні підходи, як: особистісно зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, дискурсно-текстоцентричний і соціокультурний. Уміння спілкуватися за різних обставин мовлення із дотриманням норм літературної мови та якісних показників є однією з найголовніших соціальних вимог, що висувуються до школярів на сучасному етапі модернізації мовної освіти. Вільне володіння українською мовою як рідною і як державною є важливим чинником соціалізації випускників загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки забезпечує доступ до наукових, культурних, духовних надбань українського народу, є засобом реалізації особистісного потенціалу кожного школяра.

Короткий огляд публікацій із теми. Чимало вчених-психолінгвістів, мовознавців, лінгводидактів досліджували різні аспекти формування мовної особистості. Аналіз праць українських та зарубіжних науковців (О. Біляев, А. Богущ, М. Вашуленко, О. Горошкіна, І. Дроздова, Л. Мацько, В. Мельничайко, О. Семе-

ног, Т. Симоненко, В. Загороднова, І. Хом'як, В. Красних, Ю. Караулов, О.О. Леонт'єв, В. Маслова та інші) дав нам можливість з'ясувати, що на сьогодні питання формування україномовної особистості є досить актуальним. Свого часу О.О. Леонт'єв описав у своїх працях мовця як мовну особистість, творця образу світу: «Мова є найважливішим орієнтиром людини у її діяльності у світі. І якщо цю діяльність розуміти як глибокий, усвідомлений діалог людини зі світом, як багатоголосе, подекуди унісонне, подекуди полемічне спілкування різних компонентів тієї колосальної системи, яку ми називаємо світом, то мова є насамперед мовою особистості» [7, с. 18 – 31].

Мовознавці (Г. Богін, Л. Мацько, В. Маслова, С. Єрмоленко, С. Воркачов, Ю. Караулов, В. Красних, В. Карасик, Л. Струганець та ін.) розглядають особистість як носія мови, котрий не лише володіє сумою лінгвістичних знань, а власне той, у кого виробилися навички активної роботи зі словом, «особистість молоді людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобах і розкривається як освічена виразна індивідуальність; мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, яка забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобуде визнання, коли вона втілена в досконалому, інформативно повноцінному, переконливому слові» [2, с. 35].

У психолінгвістичних наукових напрацюваннях О. О. Леонт'єва розрізняються категорії «мовна особистість» і «мовленнева особистість». Перше він співвідносив з мовою як предметом, а друге – з мовою як здатністю особистості, що реалізує себе в діяльності. Обмотивовуючи важливість поняття «мовна», «мовленнева» особистість для нашого дослідження, вважаємо за потрібне вказати на різнопланові трактування цих термінів. А також на появу низки інших визначень. У мовознавстві та лінгводидактиці використо-

вують ще такі дефініції, як комунікативна особистість (В. Красних), лінгвокультурна особистість (В. Масло-ва), етносемантична особистість (С. Воркачов), семіологічна особистість (А. Баранов), російськомовна особистість (Ю. Караулов), емоційна мовна особистість (В. Шаховський), елітарна мовна особистість (Т. Кочеткова, О. Сиротиніна, С. Караман, З. Бакум), національно-мовна особистість (О. Біляєв), національно-свідома українськомовна особистість (А. Богуш, Ж. Горіна, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пен-тилюк), духовна мовна особистість (О. Вишневський, В. Кандиба, О. Кобрій, В. Кононенко, Л. Скуратівський, І. Степаненко), І. Хом'як визнав вплив діалектно-го оточення на формування національно-свідоми мовної особистості. В. Загороднова описала мовну особистість з погляду крос-культурного ідентитету [3].

Мета нашої статті – провести контент-аналіз категорії «мовнокомунікативна особистість» у процесі використання інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови; описати теоретичні основи інтерпретації понять «мовна особистість», «мовленнєва особистість» і «комунікативна особистість» та з'ясувати їх значення для розвитку комунікативної компетентності школярів 5-9 класів.

Матеріали і методи. Категорія «мовна особистість» заснована на антропологічній лінгвістиці (Е. Бенвеніст, В. фон Гумбольдт) та на структурі мовної особистості, запропонованій Ю. Карауловим, який вважав, що «мовна особистість – це та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно руйнує межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою» [5, с. 63].

Мовна особистість, як зауважує І. Огієнко, формується мовою, насамперед рідною, за допомогою якої людина здобула перші відомості про довкілля і про закони, що керують його розвитком. Тобто мовець стане мовною особистістю тоді, коли він пізнає психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він говорить, і коли знання ці будуть органічно пов'язані з його життєвою і розумовою діяльністю. За словами вченого, чим повніше мовлення виражає працюючу думку, живі і щирі почуття, чим виразніше в ньому виявляється небайдужість людини до власного мовлення, тим більше гарантій, що в такій людині знання мови, високий рівень культури спілкування переросте в майстерне володіння мовою. Лише на цій підставі може сформуватися мовна особистість [11].

Одночасно мовна особистість існує у просторі культури, що відображена в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях (науковому, побутовому, та ін.), у поведінкових стереотипах і нормах, у предметах матеріальної культури тощо. Визначальна роль у культурі належить цінностям нації, які є концептами-символів. Культурні цінності є системою, у якій можна виокремити універсальні й індивідуальні, домінуючі і додаткові смисли, що знаходять своє відображення у мові, у значеннях слів і синтаксичних одиниць, фразеологізмах, пареміологічному фонді і прецедентних текстах (Ю. Караулов). Наприклад, в усіх культурах засуджують такі людські вади, як жадність, лінь, неповага до старших, проте в кожній культурі ці вади мають різну комбінаторику ознак [4, с. 120].

Запропонована лінгвометодична система інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови як рідної і як державної подає методичні рекомендації практичного поєднання елементів особистісно-зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, дискурсно-текстоцентричного та соціокультурного підходів щодо їх активності у ході формування мовної особистості і опирається на міркування Ю. Караулова, що між мовною особистістю і національним характером відсутня паралель, але існує глибинна аналогія, що є продуктом довготривалого історичного розвитку і об'єктом міжпоколінного передавання досвіду. Отже, наявність мовного типу (нульовий рівень структури) базової частини загальної картини світу чи світобачення (перший рівень), й стійкого комплексу комунікативних рис, що визначають національно-культурне мотивування мовленнєвої поведінки (другий рівень) і дозволили науковцю визначити й увести в науковий обіг поняття «мовна особистість» [4].

Відтак, як мова, а саме спільність мови, є ознакою етносу, так і інваріантна складова мовної особистості, за словами Ю. Караулова, є частиною національного характеру. Мовна особистість не є ідентичною національному характеру, проте складові, компоненти, що співвідносяться з цим поняттям, визначають її певну наукову основу [4, с. 46]. Таким чином, за словами вченого, національне пронизує усі рівні організації мовної особистості, на кожному з них знаходять своєрідну форму втілення, і застиглий, статистичний і інваріантний характер національного у структурі мовної особистості, що відображається у мові як динамічна, історична її складова [4, с. 42]. Відповідно, дає право науковцям уточнити визначення мовної особистості як національномовної.

Тому в процесі реалізації елементів комунікативно-діяльнісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного, дискурсно-текстоцентричного та соціокультурного підходів у їх взаємодії діяльність мовної особистості повинна задовольняти як саму особистість, так і соціальне середовище, в якому відображається її інтелектуальний та культурний рівні. Лише за умови взаємного використання елементів указаних підходів до вивчення української мови покращується, посилюється і стає цікавішою навчально-виховна атмосфера на уроці, і що відповідно до вимог сучасної лінгводидактики сприяє видозміненню вказаної категорії на категорію мовнокомунікативної особистості учнів.

В аналізованих наукових працях, які прямо чи опосередковано описують розуміння категорії «мовна особистість» у психолінгвістиці, лінгвістиці, лінгводидактиці та педагогіці, акцентовано увагу на тому, що мовна особистість – це людина, наділена здібністю створювати й сприймати тексти, що різняться між собою ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, певною цільовою спрямованістю [5, с. 44]. Чи потребує це міркування сьогоденного уточнення, спробуємо розібратися у подальшому аналізі.

Результати та їх обговорення. Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови як рідної і як державної реалізується у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні, слуханні/сприйнятті, письмі). В наукових розвідках останніх

десятиліть все більше звертається увага на третій модуль у мовознавстві – комунікацію. Тому архиважливим для нашого дослідження були положення учених Ю. Караулова, В. Красних, В. Маслової, в яких розмежовуються поняття «мовна», «мовленнева» та «комунікативна» особистість і характеризуються структурні компоненти мовної особистості. У потрактуванні Ю. Караулова [5, с. 119], мовленнева особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, у системі мовленнєвої діяльності, а мовна особистість – багатощарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей. Учений характеризує узагальнений тип мовної особистості, що передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особливостей і звертає увагу на такі складові: 1) мовна особистість – ніша у предметі (лінгвістики); суб'єкт (той, хто сприйняв, усвідомив світ і відобразив його у своєму мовленні); індивід; автор тексту; носій мови; інформант; мовець; мовленнєвий портрет; 2) мовна особистість фахівця-філолога (філологічна особистість); персонаж (художнього твору); конкретна історична особистість; національна (етнічна) мовна особистість; 3) наукова парадигма «людина і мова»; зв'язок «мова – людина»; антропологічна лінгвістика; національна культура; знання мови; мовна картина світу; тезаурус мовної особистості; мовна свідомість; національна свідомість; менталітет народу; асоціативні зв'язки; лексикон внутрішній; лексикон індивідуальний, лексикон мовної особистості; психолінгвістичний експеримент; прецедентний текст [5]. Загалом авторська лінгвометодична система націлена на особистісний вимір носіїв мови у комунікативній взаємодії, у процесі якої реалізуються національні та загальнолюдські цінності, традиції, уявлення.

У наукових розвідках останнього десятиліття найбільш поширеною та визнаною є *трирівнева модель мовної особистості* російського дослідника Ю. Караулова. Перший рівень означено ним як *вербально-семантичний*, що передбачає для носія нормальне володіння мовою, а для дослідника – традиційний опис формальних засобів вираження певних значень; другий – *когнітивний* (одинацями якого є поняття, ідеї, концепти, які складаються у кожній мовній індивідуальності в більш чи менш упорядковану, систематизовану «картину світу», що відображає ієрархію цінностей; передбачає розширення значення і перехід до знань, охоплює інтелектуальну сферу особистості, дає досліднику вихід через мову, через процес говоріння і розуміння – до знань, свідомості, процесів пізнання людини); і третій – *прагматичний* (передбачає мету, мотиви, інтереси, установки й інтенціональність; забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний, обумовлений перехід від оцінок її МД до осмислення реальної діяльності у світі) [5, с. 5].

Науковий пошук психолінгвістів, мовознавців, лінгводидактів дав можливість утвердити дефініцію «мовна особистість», хоча всі вони вказують на обов'язкове практичне, комунікативне використання мови особистістю у процесі породження, сприйняття, розуміння й інтерпретації вербальних повідомлень, в інтерактивній взаємодії дискурсу.

В. Красних мовною особистістю називає ту «особистість, яка виявляє себе у МД, володіє певною су-

купністю знань і уявлень. Мовленнева особистість – як особистість, що реалізує себе у комунікації, обирає і здійснює ту чи іншу стратегію і тактику спілкування, обирає та використовує той чи інший репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і екстралінгвістичних). Комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації» [6, с. 22].

В. Маслова визначає мовну особистість як багатощарову і багатоконпонентну парадигму мовленнєвих особистостей, а мовленневу – як мовну особистість у парадигмі реальної комунікації, спілкування, мовленнєво-комунікативної діяльності. На думку вченої, саме на рівні мовленнєвої особистості виявляються національно-культурні особливості мовної особистості та національно-культурна специфіка процесу комунікації [8, с. 22; 9].

Важливим для нашого дослідження щодо поєднання особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльного, компетентнісного, дискурсно-текстоцентричного і соціокультурного підходів є сентенція В. Маслової стосовно перетворення людини у мовнокомунікативну особистість у таких аспектах: процес включення людини в певні соціальні відносини, мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами і законами певної етномовної культури; процес засвоєння законів соціальної психології народу. Дослідниця стверджує, що зміст мовної особистості передбачає такі елементи:

1) ціннісний, світоглядний компонент змісту виховання, тобто система цінностей, або життєвих смислів. Мова забезпечує первинний і глибокий погляд на світ, утворює той мовний образ світу й ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національного характеру та реалізується у процесі мовного діалогового спілкування;

2) соціокультурний або культурологічний компонент, тобто рівень засвоєння культури як ефективного впливу на партнера комунікації;

3) особистісний компонент, тобто індивідуальне, глибоке, що є у кожній людині [8, с. 121].

Усе висловлене попередньо зумовило появу низки наукових робіт, присвячених питанню формування національно-мовної особистості (О. Біляєв, А. Богуш, С. Єрмоленко, В. Кононенко, Л. Мацько, М. Пентлюк, Л. Скуратівський та ін.), в котрих акцентувалася увага на потребі в Україні формувати не просто мовну особистість, а національно-мовну, яка повинна засвоювати і відтворювати у своєму мовленні національну самобутність, утверджувати національний ідентитет.

Таким чином, уважаємо, що у сучасній лінгводидактиці слід використовувати більш ширшу і уточнену дефініцію «національносвідома духовно багата мовно-комунікативна особистість», якою ми послуговуємося у процесі реалізації авторської системи навчання.

Важливими концептами-складниками інтеракції різнотипових підходів до вивчення української мови, що сприяють кращому усвідомленню контент-аналізу категорії мовнокомунікативної особистості, є мовна свідомість і мовна самосвідомість. Мовна свідомість породжує тексти, мовна самосвідомість – метамову і метатексти. Аналізуючи поняття «мовна свідомість», розглянемо такі поняття, як мовна картина світу, стратегія і тактика мовленнєвої поведінки. У будь-

якому випадку мовна свідомість реалізується у мовленнєвій поведінці. Саме тому, розкриваючи зміст мовної свідомості, особистості, обов'язково слід ураховувати особливості мовленнєвої поведінки індивідуума, що визначається комунікативною ситуацією, його мовним і культурним статусом, соціальною приналежністю, статтю, віком, психологічним типом, світоглядом, особливостями біографії та іншими константними і мінливими параметрами особистості [10].

На сьогодні у сучасній теорії та методиці навчання мови розвивається ще один напрям у потрактуванні мовної особистості – «білінгвальної особистості», поняття якої вченими (С. Верещагін, В. Загороднова, В. Костомаров, Л. Красавін, В. Красних, С. Тер-Мінасова, А. Шукін та ін.) визначається як сукупність здатностей людини до спілкування двома мовами (здебільшого, близькоспорідненими) і як адекватну взаємодію з представниками інших культур. Вартими уваги є міркування С. Верещагіна стосовно «білінгвальної особистості»: «Якщо первинна мовна система певним членом сім'ї використовується і в усіх інших ситуаціях спілкування і якщо ним ніколи не застосовується інша мовна система, то така людина може називатися монолінгвом. Якщо в певних ситуаціях спілкування вживається ще й інша мовна система, то людина, здатна вживати для спілкування дві мовні системи, називається білінгвом» [1, с. 19]. У руслі нашого контент-аналізу це положення теж лягло в основу теоретичних засад авторської лінгводидактичної системи завдяки нашим пропозиціям вивчати українську мову як рідну і як державну, використовуючи при цьому елементи компаративно-зіставної методики.

Висновки. Для ефективного використання на уроках української мови вказаної системи інтеракції різнотипних підходів до вивчення української мови, що сприятиме формуванню національносвідомої духовно

багатої мовнокомунікативної особистості, на нашу думку, слід опиратися на концептуальні системи українського лінгвосоціуму, а для учнів російськомовних шкіл і шкіл національних спільнот використовувати елементи компаративно-зіставної методики для осмислення ціннісних вимірів інших соціокультурних площин. У ході такої роботи пошук оцінних характеристик вказаних понять не завжди виявляється однозначно прямим і несуперечливим, а висновки лінгвокультурологічних зіставлень й протиставлень можуть бути суперечливими. Тому варто мовний матеріал добирати із врахування національно вартісних історично підтверджених міркувань відомих українських письменників, громадський і політичних діячів: І. Огієнка, М. Грушевського, Д. Чижевського, Г. Ващенко, В. Вернадського, Л. Маценко, Л. Костенко та ін.

У підсумку хочемо висловити таке міркування. Оскільки мовна особистість існує в соціумі, який базується на культурі певного народу, відображеній у його мові, формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, предметах матеріальної культури тощо, то визначальна роль безумовно належить цінностям (концептам смислів) народу, мова якого вивчається і який відповідно формує мовну свідомість мовнокомунікативної особистості. Вважаємо, для ефективного вивчення української мови як рідної і як державної вчителю-словеснику необхідно володіти знаннями про розглянуту вище багаторівневу організацію мовної (мовленнєвої і комунікативної) особистості у процесі застосування інтеракції різнотипних підходів до її формування.

Перспективним аспектом подальшого дослідження є використання теоретичних основ для створення моделі реалізації авторської лінгвометодичної системи у навчально-виховному процесі навчання української мови як рідної і як державної в основній школі.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Верещагин Е.М. Психологическая методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.
Vereshchagin Ye.M. Psychological methodical characteristics of bilingualism. – Moscow : Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1969.
2. Єрмоленко С.Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С.Я. Єрмоленко, Л.І. Мацько // Початкова школа, 1995. – № 1. – С. 35.
Yermolenko S.Ya., Matcko L.I. The educational conception of Ukrainian (state) language study. Pochatkova shkola – Elementary school. – 1995. – № 1. – P. 35.
3. Загороднова В. Крос-культурне навчання української мови російськомовних учнів в умовах міжетнічної комунікації : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Ф. Загороднова. – Київ : Б.в., 2012. – 37 с.
Zahorodnova V. Cross-cultural teaching Ukrainian to Russian-speaking students in terms of inter-ethnic communication // Extended abstract of Doctor's thesis. – Kyiv, 2012.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. – Moscow, 1987.
5. Караулов Ю.Н. Что же такое «языковая личность»? / Ю.Н. Караулов // Этническое и языковое в самосознании. – М. : Наука, 1995. – С. 63 – 65.
Karaulov Yu.N. What is "linguistic personality"? // Eticheskoe i yazykovoie v samosoznanii. – Moscow, 1995.
6. Красных В.В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : курс лекцій / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Гносис», 2002. – 284 с.
Krasnykh V.V. Ethno-psycholinguistics and linguo-culture study: course of lectures. – Moscow: ITDGK «Gnosis», 2002.
7. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
Leontiev A.A. Fundamentals of psycholinguistics. – Moscow: Smysl, 1999.
8. Маслова В.А. Лінгвокультурологія : уч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.А. Маслова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
Maslova V.A. Linguo-culture studj. – Moscow: Izd. tcentr «Akademiia», 2001.
9. Маслоу А. Мотивация и личность : [пер. А.М. Татлыбаевой] / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – Терминологическая правка В. Данченко. – К. : PSYLIB, 2004. – 241 с.
Maslou A. Motivation and personality // (A.M. Tatlybaieva. Trans.); V. Danchenko (Ed.). – Kyiv: PSYLIB, 2004.
10. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание [Э-ресурс].
Nikitina S.Ye. Oral folk culture and linguistic conscience. – Retrieved from: http://norseski.narod.ru/nikitina/files/Part_02.htm
11. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / Іван Огієнко. – Львів : Укр. академія друкарства ; Фенікс, 1995. – 46 с.
Ohienko I. The Science of native language duties. – Lviv: Ukrain-ska akademiia drukarstva, Feniks, 1995.

Diduk-Stupyak G.I. Content-analysis of the category “linguistic and communicative personality” in the light of interaction of different types of approaches to the study of the Ukrainian language in the basic school

Abstract. In the article there has been studied the problem of formation of linguistic personality from the point of application of author's linguistic and methodological macrotechnology “Interaction of different types of the approaches towards the study of the Ukrainian language” in secondary education that includes the elements of personality oriented, communicative and activity, discourse and text centered, competence and sociocultural paradigms of educational process. There have been investigated different viewpoints on the problem of a terminological category “linguistic personality”, “communicative personality”, “bilingual personality”, “nationally conscious linguistic and communicative personality”, “linguistic consciousness” and “linguistic behavior”. There have been indicated psycholinguistic and linguistic parameters of the process of using such components of the interaction of different types of the approaches such as thesaurus of linguistic personality, associational relations, inner vocabulary and individual vocabulary, precedent text and autochthonous text, world picture etc. There has been described the role and methodological opportunities of mutual use of the latest approaches towards formation of linguistic personality of the pupils of 5-9 forms of secondary schools. The author has substantiated the choice of necessary theoretical conceptual statements for the effective realization of the offered macrotechnology in secondary school that will facilitate improvement of teaching Ukrainian as a native language and an official one, formation of the intellectual and moral qualities, and culture of social communication. In this research there have been characterized levels of linguistic personality in the process of combining personality oriented, communicative and activity, discourse and text centered, competence and sociocultural approaches towards teaching Ukrainian as a native and official language.

Keywords: *linguistic personality, linguistic and communicative personality, content analysis, interaction of the approaches of different types, linguistic selfconsciousness, levels of linguistic and communicative personality*

Дидук-Ступяк Г.И. Контент-анализ категории «коммуникативно-языковая личность» сквозь призму интеракции различновидовых подходов к изучению украинского языка в основной школе

Аннотация. В статье рассмотрена проблема контент-анализа коммуникативно-языковой личности с точки зрения использования авторской лингвометодической системы интеракции различновидовых подходов к изучению украинского языка в основной школе. Указаны теоретические основы происхождения категорий «языковая личность», «речевая личность», «коммуникативная личность» и уточнены их дефиниции; описаны роль и методические возможности взаимного использования новейших подходов к формированию языковой личности учащихся 5-9 классов общеобразовательных учебных заведений. Автором обоснован выбор необходимых теоретических концептуальных положений для эффективного использования предложенной системы в основной школе. Охарактеризованы уровни коммуникативно-языковой личности в процессе взаимодействия личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, дискурсивно-текстоцентрического, компетентностного и социокультурного подхода к изучению украинского языка как родного и как государственного.

Ключевые слова: *языковая личность, коммуникативно-языковая личность, контент-анализ, интеракция различновидовых подходов, языковое самосознание, уровни коммуникативно-языковой личности*

Йовенко Л.І.

Поняття «героїчна особистість» у літературознавчій думці та освітній політиці доби тоталітаризму

*Йовенко Лариса Іванівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань Україна*

Анотація. В статті робиться спроба з'ясувати зміст поняття «героїчна особистість» в літературознавстві, а також в державній освітній політиці 1930 – 1950-х рр. XX ст. Констатується, що марксистсько-ленінська методологія вбачала героїчне не тільки в проявах мужності, відваги, а й у відповідності суб'єктивних намірів, думок та вчинків людини ідейним й моральним основам суспільства. Встановлюється, що в центрі уваги освітньої політики було апелювання до патріотичних почуттів народів Радянського Союзу, що невід'ємно пов'язувалося з героїзмом.

Ключові слова: героїзм, героїчна особистість, літературознавство, освіта, історія літературної освіти, патріотичні і громадянські почуття

Постановка проблеми. Серед форм естетичної діяльності найважливіше місце посідає мистецтво, яке включає усну народну творчість (фольклор) і професійну складову. Відомо, що різні види мистецтва є формою відображення суспільної свідомості, буття тощо. Однак духовне відбиття дійсності не є точною копією внутрішнього світу людини, а існує як самостійний витвір особистісного духу.

Найважливішу роль у цьому процесі відіграє художня література, яка виконує функцію «ментального єднання», а також сакрального «спілкування душ між собою» [3, с. 73]. Мистецтво слова сприяє комунікативному зв'язку не тільки автора й читача, а й читачів різних історичних періодів, які ніколи не зустрінуться один з одним у реальному житті. Одним із способів, що породжує ментальну єдність нації, є сприйняття героїчних сторінок нашої історії. Література насаджує на всі форми життя людської спільноти відбиток безсмертності, оживлює всі суспільні структури та є потужним засобом формування й розвитку особистості. Це можливе лише за умови державної зацікавленості саме в адекватному використанні її потенціалу, а не застосуванні літературних творів для забав чи маніпулювання суспільною свідомістю.

Огляд досліджень і публікацій. Висвітлення образу героя у фольклорі та класичній літературі здійснили О. Арістархова, А. Вінничук, М. Дмитренко, Н. Малинська, О. Таланчук, Ю. Щербан та ін.. Питанню філософії «героїчної особистості» в художній літературі XX століття, літературному ідеалу й реальності означеного періоду присвятила кандидатську дисертацію А. Ішук. Проблему впливу тоталітарної системи на мистецтво, й зокрема на художню літературу, досліджував І. Голомшток. Окремі аспекти розвитку народної освіти доби тоталітаризму розробили Н. Агафонова, Б. Бим-Бад, Л. Дерев'яна, Г. Ващенко, Т. Завгородня, Л. Потапова, Ю. Щербак та ін. Цікаві відомості з історії шкільної літературної освіти пропонуються в дослідженнях теоретичних і методологічних проблем історико-педагогічного процесу О. Сухомлинської.

Метою статті є висвітлення суті поняття «героїчна особистість» у літературознавстві й освітній політиці доби тоталітаризму.

Виклад основного матеріалу. Дослідження показало, що сучасні словники основних понять естетики, тлумачні словники тощо трактують слово «герой» лише як синонім терміну «персонаж». Натомість же-

рела радянського періоду містять докладний розгляд героїчного, хоча і в суті, характерний для радянської естетики.

За радянських часів не припинялася дискусія щодо сутності поняття «героїзм». У деяких з них під героїчним розуміється все, що пов'язане з діяльністю людини в суспільстві, яке будує комунізм. Окремі джерела трактують це поняття з тієї точки зору, що в умовах мирного будівництва комуністичного суспільства саме повсякдення стає героїчним. Для цього не обов'язково змагатися із силами природи чи боротися за якусь ідею [5, с. 3].

Марксистсько-ленінська методологія вбачала героїчне не тільки в проявах мужності, відваги, а й в якісно новому ступені відповідності суб'єктивних намірів, думок та вчинків людини ідейним й моральним основам суспільства. Незвичайність героїчного вчинку окремого індивіда, колективу повинна відповідати ідейно-моральним взірцям і принципам епохи. На думку дослідника героїзму в драматургії радянської доби Л. Данчука, «героїзм – це найвище виявлення ідейних й фізичних сил людей, їх самовіддане і мужнє діяння в особливо важких і небезпечних умовах, що здійснюється в ім'я любові до своєї Батьківщини заради досягнення свідомо визнаних героями суспільно необхідних цілей і гуманістичних історично прогресивних ідеалів» [5, с. 4].

Упродовж останніх десятиліть літературознавці дещо інакше підходять про проблеми героїзму. Виникає багато роздумів про повну відсутність героя та героїчного в художніх творах кінця XX – початку XXI ст.. «Серед багатьох речей, які "вже вийшли з ужитку", – героїчне, героїчний зміст життя. Щодо героїв, то вони лишаються для книжок, і навіть не для книжок з історії, а для вигаданих історій для дітей, яких розважають паперовими чи целулоїдними героями, доки не втручається черговий психолог і доводить, що такі оповіді тільки на шкоду дитячому розуму» [9, с. 7]. Зникнення героя, на думку сучасних теоретиків літератури, – це відповідь епосі Сталіна і Гітлера, так званому періоду «надутих Гуліверів», що створила значну кількість штучних, абстрактних героїв. Звісно, ідеологія тоталітаризму завше наповнювала досліджуване поняття специфічним, особливим сенсом, що виявляється в пошануванні певного героя, який знаходиться в межах здійсненого подвигу. Більшовицький режим з подвійною силою контролював мистецтво, усвідомлюючи

його фундаментальний вплив на людство. Зневажаючи свободу суспільства, необхідну для розвитку органічних образів художньої творчості, тоталітарні режими надавали мистецтву фундаментальної ваги. Нівелюючи будь-які спроби політичної опозиції в усіх сферах культури, тоталітарна влада у значно більших масштабах, ніж це притаманне державам з демократичним устроєм, включає мистецтво в систему планомірної офіційної пропаганди. «Спектр мистецтва в цих умовах блякне і різко звужується, воно виконує перш за все функції інструменту певної ідеології, засобу репрезентації режиму і виховання мільйонних мас в дусі тих ідеалів і тієї міфології, котрі пов'язують та приводять у дію всі структури створюваного тоталітарним режимом суспільно-політичного ладу», – зазначається у дослідженні «Тоталітаризм у Європі ХХ століття» [11, с. 209]. В тих країнах, де тоталітаризм зберігався тривалий час у теорії й на практиці здійснювалася так звана «переоцінка цінностей», тобто відмова від культури, ідеалів, моральних чеснот, певних норм, що були притаманні людству як такому. Саме тому ідеологи тоталітарних держав ревізували витвори мистецтва з метою наповнення їх «правильним» матеріалом, який оспівував ідеї пануючого ладу, висвітлював з їхньої точки зору схвальні образи, популяризував певних героїв.

Тоталітарний комуністичний режим поставив митців перед вибором: або стати радянським письменником, або бути страченим (розстріл чи смерть у концтаборах). У результаті насильства відбувався процес переходу письменства на «радянські позиції» [6, с. 37]. Така перебудова проходила для кожного митця неоднаково. «У одного письменника вона тривала кілька років (П. Тичина), у іншого – кільканадцять (М. Рильський), а ще в іншого так і не закінчувалася, припинена трагічною смертю: самогубством (М. Хвильовий, А. Казка) чи смертю на північній каторзі або розстрілом» [6, с. 37].

Умови тогочасної дійсності вимагали від художників слова творити і працювати за неписаними законами партійної етики, в результаті чого можна було розраховувати якщо не на стрімку кар'єру, то хоча б на деякі привілеї.

Звісно не все, що створювалося митцями за доби тоталітаризму, зводиться до ідеологічної константи, однак саме вона в умовах державно-партійної монополії на системи контролю і управління мистецтвом стає взірцем, на який пропаганда налаштовує орієнтування інших. Природні критерії естетичних цінностей в таких умовах деформуються, методами державного насильства і заохочення впроваджується розроблена владою ієрархія цінностей й авторитетів, за якої не тільки широкий загал, а й діячі мистецтва починають дещо упереджено орієнтуватися в ситуації. Значний вплив на долю художньої творчості вчинила державна пропаганда ідеї служіння митця «задачам робітничої справи», революції, радянської держави. «Партія вбачає в літературі, мистецтві, пресі, радіо і телебаченні свою потужну ідейну зброю. Вона зацікавлена, щоб ця зброя завжди була чистою і влучно вражала ворогів. Оскільки в ідеологічній боротьбі не може бути «мирного співіснування». Або витвір мистецтва працює на нас, або проти нас», – стверджував дослідник радянської героїки М. Киященко [8, с. 221].

Достатньо показовою щодо цього є діяльність творчої спілки АХРР (Асоціація художників революційної Росії) – найбільш традиціоналістичної із численних творчих об'єднань 20-х рр. ХХ ст.. Під час її діяльності увага акцентувалася не на якості виконання твору, а на значимості змісту, тематиці тощо. В декларації АХРР проголошувалося: «Наш громадянський обов'язок перед людством – художньо-документально зафіксувати величний момент історії в його революційному пориві. Ми зобразимо сьогоднішній день: побут Червоної армії, робочих, селянства, діячів революції і героїв праці. Ми дамо дійсну картину подій, а не абстрактні вигадки, що дискредитують нашу революцію перед обличчям світового пролетаріату... Зміст у мистецтві ми і вважаємо ознакою істинності художнього твору... Революційний день, революційний момент – героїчний день, героїчний момент, і ми повинні зараз в монументальних формах стилю героїчного реалізму вилити свої художні переживання» [11, с. 212].

Ця декларація привертає увагу не стільки патетичним багатослів'ям, скільки ілюстрацією поглядів, які згодом будуть розвинені в естетичній думці радянського тоталітаризму: саме революційна дійсність, тобто «життя», оголошується джерелом прекрасного, а завданням митця стає, не шукаючи собі ускладнень, прямо це «життя» відображати. Вважалося, що при правильній ідейній позиції майстер зуміє виокремити все цінне за змістом і згодом надати цьому належне ограновування, тобто – заманіфестує ідею.

З початку 1930-их рр. й до середини 1950-их письменство «було позбавлене права вибору своєї власної творчої методи, свого стилю, свого індивідуального творчого вияву; йому лишалося єдине призначення: писати «як усі», на ті самі, директивно визначені теми, добирати той самий соціально визначений типаж героїв, однаково «лакувати сталінську дійсність» [6, с. 41]. В умовах, що аж ніяк не сприяли природнім процесам розвитку суспільства, особливих та специфічних рис набуває шлях розвою цінностей. «Зручні» режиму ідеали та цінності впроваджуються «згори»; керівництво пильно стежить за тими авторитетами, які творяться засобами мистецтва.

Протиставляючи себе буржуазному світові, більшовики намагалися якнайбільше «роздути советсько-радянський патріотизм» (Г. Ващенко). Через численні доповіді, а також засоби масової інформації навювалася думка, що радянський народ найпередовіший в усіх суспільних галузях (науці, техніці, мистецтві). «Тому советська влада ставить в обов'язок советських письменників писати твори, що підносять велич російського народу. Вони мусять писати про "геніально-го" Сталіна, про "доблесного" російського вояка, про ударників робітників і колгоспників, про щасливе і радісне життя в СССР. І горе тому письменнику, що не виконує цих завдань і пише на якісь нейтральні теми. Прославляти Сталіна і російський народ мусять також малярі, митці, кустарі, педагоги, науковці», – зауважує Г. Ващенко [2, с. 20].

Тоталітарні режими завжди відводили належну роль педагогічній проблематиці у власних ідейних конструкціях й пропаганді, застосовуючи своєрідні посилання на природу і сутність людини. Прихильники тоталітаризму розраховували в своїх схемах на такі негативні

сторони людської природи, як лінощі, здатність до брехні, стадність. Так Г. Лебон, аналізуючи поведінку людини у натовпі, так звану «колективну поведінку», відзначав позбавлення особистісного стрижня, певне затьмарення свідомості, уніфікацію думок і почуттів, інстинктивність, керованість, залежність від лідерів [7].

Дослідник педагогічних течій ХХ століття Б. Бим-Бад називає виховання означеного періоду тотальною індоктринацією, «теорією великої брехні», які застосовувались для розробки певних методів пропаганди й агітації, що зумовлювалися певними світоглядними особливостями людини [1, с. 79].

У центрі уваги освітньої політики було апелювання до патріотичних почуттів народів Радянського Союзу, що невід'ємно пов'язувалося з героїзмом. Концепція героя завжди віддзеркалює ідеологію освітньої політики, яка може породити як образ звитязця, так і образ ненависника, нівелювати одні чесноти і піднести інші. Педагогічна наука, на думку О. Сухомлинської, ґрунтується на певних факторах, серед яких помітне місце належить політичному запиту. «Залежно від політичного ладу – ліберального чи авторитарного – формується запит на відповідальних і освічених громадян чи обмежених виконавців» – зазначає Ольга Василівна [9, с. 7].

Виховання за часів тоталітаризму усвідомлюється як підготовка до «вічного бою» і милітаризується з усіх точок зору: воно повинно вмещувати як власне військову підготовку, так і плакати бойовий дух, спрямованість на боротьбу з класовими ворогами.

Академік О. Сухомлинська стверджує, «що в 30 – 50-хх роках на офіційному рівні національної педагогічної думки не існувало. Протягом цих десятиліть народна педагогіка зберігалась і відтворювалась у сімейному вихованні, а також у фольклорно-етнографічному контексті...» [9, с. 60]. На цьому етапі розвитку педагогіки починають діяти в теоретичному аспекті – осмислення і цитування праць класиків марксизму-ленінізму, а в практично-методичному переважає опис досвіду проведення занять із російської мови. «На початку 30-х років ХХ ст. ідеї національної педагогіки перериваються: спочатку в теорії, а потім і в практиці відбуваються уніфікація й стандартизація як педагогічної науки, так і навчально-виховного процесу, а партійно-класовий, ідеологічний дискурс стає панівним. Педагогічна наука й українська школа стають частиною загальної "радянської культури", яка мала чітко виражений російський зміст, і яку можна класифікувати як "російсько-радянську"», – пише О. Сухомлинська [9, с. 12].

Прискіпливе ставлення більшовицького уряду до проблем освіти та виховання було сповнене підозр, настороженості й жорстокості. «Большевицьке керівництво прагне до того, щоб всі освітньо-виховні установи СРСР були абсолютно покірним знаряддям в їх руках, щоб у молоді виховувались виключно ті риси, які потрібні комуністичній партії у її боротьбі за пану-

вання над світом... Тому на большевицький виховний ідеал треба дибитись як на витвір комуністичної партії СРСР, що має мало спільного з загальноєвропейським виховним ідеалом», – зазначав Г. Ващенко [2, с. 13].

Через освітню політику державні діячі доби тоталітаризму впроваджували в життя певних героїв, які виконували роль взірця для наслідування. Аналогічними образами переповнювалася й література радянської доби, що сприяло поступовому винищенню прекрасного та піднесеного як найвищих виявлень героїчного. Так, на першому Всесоюзному з'їзді радянських письменників, який відбувся в 1934 році у Москві, проголошені принципи соцреалізму опинилися поза обговоренням: все вже було продумано і підписано, а інженерам людських душ лишалося розвивати в своїх промовах «мудрі настанови» товаришів Сталіна, Жданова, Горького тощо. Як зазначає І. Голомшток, «під дріб барабанів, звуки горнів і народних інструментів в зал з'їзду заходили шахтарі і колгоспники, піонери «Бази кирпичних» і представники саамської народності Кольського півострову, робітники і художники, будівники метро і закордонні комуністи, оленярі, трактористи, доярки... Вони повідомляли, наприклад, що в оленярському радгоспі Самілкільської сільради із запланованого отелення 449 важенок отелились 441, інші пропонували терміново встановити пам'ятник Павлику Морозову, і всі вимагали від письменників відобразити в нових шедеврах їх героїчні будні і образи, повчали, як писати на зрозумілій їм мові й уникати формалізму» [4, с. 87].

В суспільстві нового типу література, за словами письменника Л. Леонова «перестає бути тільки белетристикою, вона стає одним із головних інструментів ліпки нової людини» [цит. за 4, с. 90]. Окремі героїчні образи насаджувалися насильницькими методами, бо повинні були перегукуватися зі встановленими стереотипами і слугувати тим цілям, які на них поклдала влада.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, за часів тоталітаризму широкої розробки набула марксистсько-ленінська концепція героїзму, яка вбачала героїчне не тільки в проявах мужності, відваги, а й в якісно новому ступені відповідності суб'єктивних намірів, думок та вчинків людини ідейним й моральним основам суспільства. Через освітню політику державні діячі означеної доби впроваджували в життя певних героїв, які, подекуди, нагадували штампи і виконували роль взірця для наслідування. Схожими образами переповнювалася й література радянської доби. Герой, який прагне свободи, за доби тоталітаризму не мав права на існування. Лише «правильні» герої, на думку ідеологів тоталітаризму, спроможні благотворно позначитися на радянській людині.

Подальшої розробки потребує проблема висвітлення образів народних героїв у шкільних підручниках ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 116 с.
Bim-Bad B.M. Pedagogical flow at the beginning of the twentieth century: Lectures on educational anthropology and philosophy of education. - M.: Izd URAO, 1998. - 116 p.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
Vashenko G. The educational ideal. - Poltava: Ed. gas. "Half tavskey Journal", 1994. - 191 p.
3. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного / Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.

- Gadamer G.G. *The urgency of the beautiful* / G. Gadamer. - M.: Art, 1991. - 368 p.
4. Голомшток И. Тоталитарное искусство / И. Голомшток. - М.: Галарт, 1994. - 296 с.
- Golomshtok I. Totalitarian Art* / I. Golomshtok. - M.: Galart, 1994. - 296 p.
5. Данчук Л.И. Воплощение подвига / Л. Данчук. - К.: Мистецтво, 1983. - 128 с.
- Danchuk L.I. The embodiment of heroism* / L. Danchuk. - K.: Mistetstvo, 1983. - 128 p.
6. Кошелівець І. Сучасна література в УРСР. - Нью Йорк: Видавництво «ПРОЛЮГ», 1964. - 378 с.
- Koshelivets I. Modern Literature in the USSR*. - New York: Publisher "Prologue", 1964. - 378 p.
7. Лебон Г. Психология социализма, 1908. - [Е-ресурс]
- Lebon G. Psychology of Socialism, 1908. E-source. Access mode: Sociolin. Ru / files / 5/84 / lebon.*
8. Новый человек. [Сборник статей]. Алма-Ата, «Казakhstan», 1966. - 260 с.
- The new man. [Collection of articles]. Alma-Ata, "Kazakhstan", 1966. - 260 p.*
9. Стейнберг Г.Д. Герой повсякденності: Роздуми філософа: Пер. з ісп. / Г. Стейндерг. - К.: Новий Акрополь, 2004. - 117 с.
- Steinberg G.D. Hero of everyday life: Reflections philosopher: Per. of App. / G. Steynderh. - K.: New Acropolis, 2004. - 117 p.*
10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. - К.: АПН, 2003. - 68 с.
- Sukhomlinska O.V. Historical and Pedagogical Process: new approaches to common problems / O. Sukhomlinska. - K: APS, 2003. - 68 p.*
11. Тоталітаризм в Європе ХХ века. - М.: «Памятники исторической мысли», 1996. - 540 с.
- Totalitarianism in the twentieth century Europe. - M.: "Monuments of Historical Thought", 1996. - 540 p.*

Yovenko L.I. The concept of «heroic personality» in literary criticism and public educational policy of totalitarianism era

Abstract. In the article it attempts to clarify the concept of «heroic personality» in literary criticism and in education policy in 1930–1950 years. It was noted that the Marxist-Leninist methodology understood heroic not only as manifestations of courage and bravery but in qualitatively new level of conformity subjective intentions, thoughts and actions of human to ideological and moral foundations of society. It was understood that the focus of education policy appealed to patriotic feelings of Soviet people and that inherently was associated with heroism. It is stated that the concept of the hero always reflects the ideology of educational policy that could create the image of the hero or the image of the enemy. Educational policies of the certain era were analyzed and noticed that some government officials turned into life special characters with a kind of set stamps and model acting. Was noted there are a lot of same characters in Soviet literature.

Keywords: *heroism, heroic personality, literature criticism, education, history of literary education, civil and patriotic feelings*

Йовенко Л.І. Поняття «героїчна особистість» в літературознавстві і в державній освітній політиці епохи тоталітаризма

Анотація. В статті розглядається літературознавча трактовка поняття «героїчна особистість», а також її бачення державною освітньою системою 1930–1950-х рр. ХХ ст. Автор робить висновок про те, що марксистсько-ленінська методологія бачила героїчне не тільки в проявленні мужності, відваги, але і в якості нової ступеня відповідності суб'єктивних намірів, мислей і поступків людини ідейним і моральним основам суспільства. Установлюється, що в центрі уваги освіти і виховання був заклик до патріотичних почуттів народів Радянського Союзу, що неотъемлемо зв'язувалося з героїзмом. Констатується, що концепція героя завжди відображає ідеологію освітньої політики, яка може породити як образ героя, так і образ ворога, нівелювати одні добродетелі і возвеличити інші. Аналізується освітня політика позначеної епохи, через яку державні діячі вносили в життя певних героїв, нагадували штампи і виконували роль зразка для наслідування. Відзначається, що аналогічними образами переповнилася і радянська література.

Ключові слова: *героїзм, героїчна особистість, літературознавство, освіта, історія літературної освіти, патріотичні і громадянські почуття*

Каракашева Л.М.

Приложение на образователната технология „студентско портфолио“ в семинарните упражнения по Математика

Каракашева Лиляна Методиева, гл. ас. д-р

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, гр. Шумен, България

Резюме. В тази статия се представя педагогически опит при използването на образователната технология „студентско учебно портфолио“ в семинарните упражнения по учебната дисциплина Математика във висшето училище. Коментират се основните му функции-демонстрационна и оценяваща. Изложен е технологичен вариант за приложение. Обосновано е значението на тази технология в системата за контрол и оценяване резултатите от самостоятелната работа на студентите през семестъра.

Ключови думи: студентско портфолио, семинарни упражнения, обучение във висшето училище

Въведение. Теоретичните основи на портфолиото като образователна технология във висшето училище се откриват в концептуалната рамка на едно от найвлиятелните съвременни направления в педагогиката кон-структивизма. Основополагащите схващания на кон-структивизма за съвременната теория и практика за процеса на обучение във висшето училище са: знанията се конструират от обучаваните чрез въвличането им в активно учене; необходимо е да се създадат дидактически условия, при които учащите се да имат възможност да споделят затрудненията, които срещат при усвояване на теоретичния материал по изучаваната учебна дисциплина; ученето е пълноценно, когато студентите споделят с другите учебните си постижения; ефективното учене изисква и осигуряване на среда, в която се стимулира критическото мислене.

Множество изследвания подкрепят тезата, че в днешното информационно общество са необходими нови подходи в преподаването, които да създадат дидактически условия за въвличане на учащите се в различни видове дейности за придобиване и усвояване на новите знания. Тези дейности обаче трябва да са организирани, управлявани и оценявани от университетския преподавател. Част от тези дейности са обединени в технологията „портфолио“ и така на практика се реализира идеята за модернизация на висшето образование при запазване на утвърдения образователен модел.

В края на ХХ век все повече внимание се обръща на качеството на обучение във висшето училище и на доказателствата за него. Образователната технология „студентско учебно портфолио“ се въвежда в учебната практика за представяне именно на резултатите на всеки студент в процеса на самостоятелно овладяване на теоретичния материал.

Актуален е и въпросът за ефективно оценяване на математическата подготовка на студентите-бъдещи учители в начална училищна степен.

Върху формирането и развитието на портфолиото като образователна технология влияние оказва и ускореното развитие на хуманистичната психология, която се характеризира с понятия като свободен избор, уникалност, позитивна оценка и самооценка, рефлексия, автономия.

Обект на нашето изследване е подготовката по учебната дисциплина „Математика I част“ на студентите от специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“/ ПУНУП/.

Предмет на изследването са функциите на технологията „студентско портфолио“ в обучението по Математика на студентите-бъдещи учители в начална училищна степен.

Изложение. Понятието „портфолио“ се представя като:

- колекция, албум с различни продукти (схеми, скици, чертежи, картини), чието предназначение е постигане на определена цел [5, с. 206];
- комплект документация с тематична насоченост [1], [2], [3], [4];
- систематично събирани и организирани продукти, които демонстрират развитието и възможностите на учащите се [1], [5];
- алтернативен начин за изпитване и оценяване [2];
- съвременна образователна технология [5], [6], [7].

Етимологията на термина „портфолио“ е от италианската дума portfolio, което идва от латинското portare (нося) и folium (лист).

В настоящото изложение ние възприемаме образователната технология „студентско портфолио“ като папка с учебни продукти (решения на математически задачи), която представя резултатите от самостоятелната работа на студентите по Математика. Основната цел на студентското портфолио е да документира учебните постижения от различни математически дейности в процеса на възприемане, осмисляне, разбиране и приложение на математическите понятия и твърдения. Основните функции на използваната технология са демонстрационна и оценяваща. Портфолиото демонстрира способностите на студентите за решаване на математически задачи. То стимулира студентите да правят самоанализ на положените усилия и постигнатите резултати. В представения тук педагогически опит основната функция на студентското портфолио е оценяваща. Като инструмент за оценяване се фокусираме върху водещи идеи в съвременната дидактика като акцентуваме върху индивидуалния напредък и развитие на всеки студент и ударението се поставя върху самооценката на студента. Използването на портфолиото като компонент от системата за оценяване все още се възприема като иновативна техника в сферата на българското висше образование. Според нас то е средство за по-добро диагностициране, сравняване, контрол и оценка на постиженията на студентите. Технологията „студентско портфолио“ е разработена и апробирана в обучението на студентите от специалност ПУНУП, първи курс в Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ по

учебната дисциплина „Математика I част“ в периода 2009-2014г.

Операционалните стъпки за реализиране на тази технология са:

А. Извършване на логико-дидактически анализ на всяка тема от учебното съдържание по изучаваната дисциплина. Като основни теми от Учебната програма могат да се посочат:

- 1.1. Множества. Релации и операции с множества.
- 1.2. Декартово произведение на множества.
- 1.3. Двучлени релации.
- 1.4. Изображения.
- 1.5. Равномощни множества.
- 2.1. Съждения. Видове съждения. Логически операции със съждения.
- 2.2. Съждителни изрази. Закони на съждителното смятане.
- 2.3. Релацията логическо следване. Правила за извод.
- 3.1. Предикати. Видове предикати. Логически операции с предикати.
- 3.2. Релации между предикати. Закони и правила за извод в предикатното смятане.
- 3.3. Теорема. Видове теореми. Необходими и достатъчни условия.

В резултат от извършения логико-дидактически анализ на учебното съдържание се уточняват основните понятия и твърдения, които са обект на усвояване и оценяване.

Б. Разработват се работни листи, които включват набор от задачи за самостоятелна работа, по всяка изучавана тема.

В. Разработват се дидактически материали, които се използват по време на провеждане на семинарното упражнение по Математика.

Г. Разработват се теми за контролни работи.

Д. Разработват се критерии и показатели за оценяване и самооценяване по отделни компоненти на портфолиото.

Е. Разработва се анкетен лист за проучване мнението на студентите за ефективността на приложената технология.

Студентското портфолио, което ние използваме, съдържа титулна страница, работни листи за самостоятелна извънаудиторна работа по всяка изучавана тема, работни листи за самостоятелна аудиторна работа, контролни работи – 2 броя и курсова работа – 1 брой.

По време на първото семинарно упражнение запознаваме студентите със съдържанието, структурата и формата на използваната образователна технология. През семестъра всеки студент регулярно работи върху възложените самостоятелни задания. При възникнали затруднения от страна на студентите се осъществяват индивидуални личностно ориентирани консултации. Основните принципи на тези консултации са: инди-

видът доброволно търси помощ; стимулира се свободното изразяване; установяване и отстраняване на пропуските в опорните и в текущо възприеманите знания; оценяване напредъка на всеки студент и изтъкване на положителното в неговата работа. По време на тези консултации преподавателят може по-добре да разбере индивидуалните особености на отделните учащи се, а така също и причините за трудностите, които се срещат при овладяване на новите математически знания. Най-ползотворни са директните консултации, но съвременните технологии позволяват да се реализират и индиректни консултации. При необходимост се задават допълнителни задания.

Експерименталното приложение на тази технология показва увеличаване на мотивацията за учене у студентите, подсили взаимодействието между обучаващи и обучавани и в резултат насърчи за активна работа и тези студенти, които първоначално открито споделиха своя страх към тази учебна дисциплина. Затрудненията при осмислянето и разбирането на основните понятия провокираха сътрудничеството между самите студенти, а така също и между преподавател и студенти.

На последното семинарно упражнение по тази дисциплина всеки студент представя своето портфолио на преподавателя. То служи за формиране на оценката от текущия контрол.

Резултатите от проведения педагогически експеримент ни дават основание да направим следните **изводи**:

- Студентското портфолио представя учебните резултати от извършените математически дейности и документира реално извършената работа от всеки студент през семестъра.
- Студентското портфолио се явява ефективен инструмент за повишаване качеството на процеса на обучение по математика .
- Резултатите от проведената анкета показват, че студентите са убедени, че положените усилия са полезни за тяхното обучение и се отразяват обективно на оценката от текущия контрол.
- Изработването на портфолиото освен, че способства за по-доброто усвояване на учебния материал, но и развива редица личностни качества у студентите като дисциплинираност, постоянство, упоритост за постигане на учебните цели.

Заключение. Използването на образователната технология „студентско учебно портфолио“ способства и за активно и съзнателно участие на студентите в семинарните упражнения по Математика и им внушава увереност по пътя към познанието.

Тази технология подпомага по-гъвкавото управление на учебно-научния процес във висшето училище.

Тази иновативна образователна технология развива и усъвършенства уменията на студентите за самостоятелно учене.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гюрова, В., Божилова, В. Портфолиото на преподавателя, Агенция Европрес, С., 2008
Gyurova, C., Bozhilova C. Portfolio for tutor, Evropres Agency, S., 2008
2. Гюрова, В., Дерменджиева, Г., Божилова, В., Върбанова, С. Приключението учебен процес, Агенция Европрес, С., 2006
Gyurova, C., Dermendzhieva, D., Bozhilova, V. Angelova, S. Adventure of learning process, Evropres Agency, S., 2006
3. Каракашева, Л. Портфолиото – средство за самоусъвършенстване на педагогическата квалификация на университетския преподавател, Научни трудове, том 51, серия 6.2, Р., 2012, с.165-168
Karakasheva L. portfolio - a tool for samousavar-pro- pedagogical qualification of UNIVERSAL-Tet teacher, Research Papers, Volume 51, series 6.2, R., 2012, s.165-168
4. Каракашева, Л. О роли портфолио в практике университетского обучения, Материали VII Міжнародної науково-технічної конференції Київ-Севастополь, 2010, с. 104-106
Karakasheva L. Oh roles portfolio in practice university training. Materials of VII International Scientific and Technical Conferences, Kyiv-Sevastopol, 2010, p. 104-106
5. Павлов, Д. Образователни информационни технологии, Университетски курс, модул трети, Даниела Убенова, С., 2003
Pavlov, D. Educational Information Technology, University course module third, Daniela Ubenov, S., 2003
6. Петров, П., Атанасова, М. Образователни технологии и стратегии на учене, Издателство „Веда-Словена-ЖГ“, С., 2001
Petrov, P. Atanasova, M. Educational technology and learning strategies, Publishing "Veda-verbal-ZhG", Sofia, 2001
7. Полат, Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, М., 1999
Polat, E. New pedagogical and information technologies in education, Moscow, 1999

Karakasheva L. Using Student's Portfolio in Seminars in Mathematics

Abstract: The article presents the results of using student's portfolio in seminars in Mathematics at university. It discusses the main purposes of the portfolio - demonstrative and evaluative - and proposes a technological description of its application. An explanation is provided of the use of this educational technology in the system of control and evaluation of the results of students' self-preparation during the semester.

Keywords: student's portfolio, seminars, university education

Каракашева Л.М. Применение образовательной технологии "студенческое портфолио" на семинарных занятиях по математике

Анотация. В статье представлен опыт автора по использованию образовательной технологии "студенческое учебное портфолио" на семинарных занятиях по математике в высшей школе. Комментируются основные функции портфолио - для демонстрации новых знаний и для их оценки. Приводится технологический вариант для их применения на практике. Обосновывается значение этой технологии обучения для системы контроля и оценки результатов самостоятельной работы студентов в течение семестра.

Ключевые слова: студенческое портфолио, семинарные занятия, обучение студентов в высшей школе

Костащук О.І.

Критерії та рівні виховання професійної честі майбутнього вчителя

*Костащук Оксана Іванівна, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна*

Анотація. У статті висвітлено проблему формування професійної честі як важливої складової системи «особистість-професія», як особистісний фактор ставлення до себе як до професіонала, як один із критеріїв задоволення працею та професійною успішністю. Розглянуто критерії виховання професійної честі майбутнього вчителя, дотримання яких дозволяє вирізняти морально-виховану особистість з необхідністю самовдосконалення та підвищення рівня своїх професійних можливостей.

Ключові слова: *честь, професійна честь, критерії, показники, фактори*

Постановка проблеми. Становлення вчителя – це формування його як особистості, як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності. Розвиток професійної честі педагога є невід'ємною складовою його професійного становлення на всіх етапах роботи. Це сприяє просуванню особистості педагога до вершин професійної майстерності та виступає важливою психологічною умовою ефективності даного процесу. Проблема формування професійної честі педагога не відноситься до числа нових. Це зумовлено тим, що поняття «професійна честь» давно і міцно увійшло в систему категорій етики та відображає рівень моральної оцінки людини самої себе, ставлення до неї з боку інших та суспільства в цілому. Досліджуючи даний феномен, ми зупинимось на критеріях та рівнях розвитку професійної честі, аналіз яких дозволить нам сформулювати точне уявлення щодо розвитку основних характеристик та всіх елементів даної категорії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Категорія честі розглядається вченими як категорія, що відображає соціальність людини, її належність до конкретного типу спільноти і усвідомлення себе суб'єктом життєвості, в першу чергу, через належність до цієї спільноти. Поняття "честь" відображає один із напрямків розвитку моральної свідомості суспільства та особистості, що бачить себе невід'ємною складовою більш загального, ніж одиничне існування, соціального цілого. [1, с. 215]

В основу нашого дослідження покладено положення про почуття честі як емоційно-ціннісне самоставлення. Спираючись на дослідження психологів-класиків та сучасних науковців були визначені основні утворення, на базі яких формується почуття честі, а саме: висока адекватна самооцінка (І.Д. Бех, К. Роджерс, Т. Шибутані, М. Якобі); безумовне самоприйняття (С.Л. Братченко, В.Г. Маралов, М.Р. Миронова, К. Роджерс, Н.І. Сарджвеладзе); самоповага (І.Д. Бех, Ю.О. Зайцева, І.С. Кон, Д. Макдауел, В.Г. Маралов, А. Маслоу, К.О. Островська, В.В. Рибалка).

Як бачимо, професійна честь є важливою складовою системи «особистість-професія» і може бути розглянута як важливий особистісний фактор ставлення до себе як до професіонала.

Мета статті. Розглянути критерії та рівні розвитку професійної честі в у становленні майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під професійною честю слід розуміти сукупність моральних якостей та цінностей, які формують відношення

особистості до професійної діяльності та поведінки у ході вирішення професійних задач. [1, с. 220]

Основою професійної честі спеціаліста є його переконання у необхідності добросовісного «служіння» обраній професії, значення його діяльності для суспільства. Це один з найважливіших мотивів професійної діяльності спеціаліста, який відображає його моральну та духовну зрілість.

Вагомим компонентом честі майбутнього вчителя є відчуття професійної приналежності, як характеристика стійкого емоційного ставлення працівника до своїх професійних обов'язків.

Ефективність виховання професійної честі залежить від впливу різноманітних факторів та критеріїв, які діють на нього.

У зв'язку з цим, слід уточнити зміст такого поняття як «критерій». В педагогічній літературі під критерієм розуміють різноманітні вимоги, яким має відповідати будь-який об'єкт (суб'єкт). Критерій повинен відображати три речі: для чого «діє» суб'єкт, як суб'єкт «діє», якими засобами користується та при яких умовах. [4, с. 103]

Визначаючи критерії розвитку честі особистості, слід враховувати спосіб життя конкретного індивіда, його соціальні зв'язки та відносини, соціальну активність та роль індивіда у суспільстві.

Незважаючи на різноманітні підходи у визначенні критеріїв професійної честі педагога, їх можна звести до двох основних типів: оціночний і нормативний.

Оціночні критерії характеризують духовно-моральну сторону формування професійної честі та оцінюються наступними показниками: вихованість, почуття обов'язку та дисциплінованість. (див.табл.1)

Нормативний критерій характеризує професійну сторону, розвиток честі педагога та оцінюється наступними основними показниками: компетентність, успішність діяльності, стійкість праці.

Кожен із вищезгаданих критеріїв відображає рівень розвитку професіоналізму, служить взірцем, орієнтуючись на який можна встановити рівень відповідності та наближення до ідеалу. Саме з цією метою критерій повинен бути розгорнутим, тобто, включати в себе менші одиниці виміру, що дозволяють «виміряти» реальну дійсність у порівнянні з ідеалом. Такими якісними одиницями є показники. Показник як компонент критерію є типовим, конкретним і якісним проявом однієї зі сторін даного явища, завдяки якому можна визначити рівень розвитку професійної честі.

Таблиця 1. Оціночно-нормативні критерії виховання професійної честі

Критерії	Показники
Оціночний	Вихованість Відповідальність Дисциплінованість
Нормативний	Компетентність Витривалість успішність

Отже, перейдемо до розгляду запропонованих показників, які розкривають зміст кожного із критеріїв виховання професійної честі. Вихованість – особливий внутрішній механізм соціальної регуляції моральної поведінки особистості, що проявляється як в загальній, так і в професійній честі педагога та визначається рівнем моральної свідомості. Вихованість – це стійкість позитивних звичок та звичних норм поведінки. Про рівень вихованості вчителя також говорить наявність сили волі, здатність здійснювати морально-вольовий контроль і самоконтроль, регулювати свою поведінку. Вона проявляється в активній суспільній позиції, у вмінні бути вірним собі та своїм переконанням.

Відповідальність – якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з погляду її доцільності або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки з панівними в суспільстві вимогами, нормами, законами, керуватися інтересами соціального прогресу.[2, с. 86]

Дисциплінованість – суворий порядок, виконання соціальних норм та правил, встановлених у суспільстві.

Розглядаючи критерії виховання професійної честі, слід звернути увагу на загальні та спеціальні закономірності процесу формування професійної витривалості майбутнього вчителя. Під професійною витривалістю слід розуміти здатність особистості здійснювати роботу заданої інтенсивності протягом якомога більш тривалого часу.

Компетентність, тобто здатність професійно виконувати свої обов'язки, набуває все більшого значення серед ділових та моральних якостей, що характеризують особистість вчителя в цілому. Педагогічна компетентність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості.

Основними складовими компетентності вчителя є: професійна компетентність, комунікативна компетентність, інформаційна компетентність, правова компетентність.

Нормативність професійної честі, як правило, відносять до зовнішніх (об'єктивних) критеріїв, а оціночність – до внутрішніх (суб'єктивних).

До зовнішніх критеріїв професійної честі відносимо бездоганне виконання соціальних та професійних вимог. Тут професійна честь виступає функціональною особистісною якістю, що проявляється в компетентності, успішності професійної діяльності, і може розглядатися як ціль та результат професійної підготовки фахівця.

Дані критерії відносяться до групи зовнішніх, оскільки саме через них виражається ставлення особистості до професійної діяльності.

У групі внутрішніх критеріїв домінують справедливість, вихованість, відповідальність, дисциплінованість, піднесене почуття професійного обов'язку, його соціального значення та особистої відповідальності за бездоганне виконання (стан духовно-морального піднесення, або ж, навпаки, сумніви, душевний дискомфорт). Внутрішніми ці критерії виступають тому, що вони відображають явища, притаманні людській природі, властиві людській підсвідомості.

Важливе значення для оцінки сформованості професійної честі має також такий внутрішній критерій як морально-психологічна стабільність. Саме вона висвітлює ті сторони індивіда (його психологічний портрет), у яких виокремлюється вміння дотримуватись оптимальних професійних робочих параметрів: працездатність, уважність, витривалість, вміння приймати рішення.

Під критеріями моральної витривалості розуміють здатність людини до соціально-психологічного захисту. Морально-психологічна здатність особистості свідомо діяти в рамках «закону», вміти запобігти асоціальним явищам – одна з провідних рис вихованості професійної честі спеціаліста.

Аналізуючи критерії виховання професійної честі педагога, слід виділити також критерії об'єктивності та суб'єктивності. Ці критерії вказують на рівень оволодіння особистістю професійною мораллю. Вони є універсальними, адже їх можна застосовувати для оцінки моральної сторони особистості на будь-якому етапі її генезису (від зони найближчого розвитку особистості до її морального самовдосконалення).

Окрім встановлених критеріїв в процесі виховання професійної честі слід розглянути професійну мораль, яка проявляється за допомогою ряду конкретних функцій. Інакше кажучи: як, яким чином професійна мораль впливає на педагога, а саме, на його свідомість, ставлення та діяльність – це три складники, через які прямо пропорційно проявляється професійна честь особистості в залежності від рівня її вихованості.

Пізнавальна (інформативна) функція професійної моралі полягає в тому, що в період формування особистості педагога етичні знання, норми, певні положення є джерелом інформації про суспільні моральні норми та правила поведінки.

Оціночна функція відображає своєрідне моральне бачення педагогом реальності, життєвих установок. Предметом моральної оцінки тут виступають вчинки, наміри, мотиви, моральні якості.

Мотиваційна функція проявляється в умінні особистості бачити та оцінювати намічені цілі (свої та інших людей) з точки зору істинного, незаангажованого наміру.

Комунікативна функція (що забезпечує взаєморозуміння, спілкування людей в професійній групі та поза нею) висвітлює ту сторону моралі, яка дає змогу усвідомити свою приналежність до певної діяльності, впливає на самооцінку професіонала, ціннісне ставлення до себе самого та з боку суспільства.

Однією з найважливіших функцій професійної моралі є регулятивна функція, що забезпечує неперервний процес зведення реальної поведінки особистості та колективу у відповідності з діючими моральними вимогами у суспільстві.

Виховна функція професійної моралі не просто сприяє формуванню у майбутнього вчителя необхідних моральних якостей, але й об'єктивно упорядковує моральні норми, навички, стиль поведінки у визначену виховну систему.

У структурі професійної моралі вдало поєднуються та доповнюють один одного етичні норми, правила етикету та дотримання такту в різних професійних сферах. Професійний такт – це прояв стриманості, порядності, людяності по відношенню до інших. Важливо пам'ятати наступне, що етикет і такт – це не просто сукупність заучених манер, прийомів, жестів, але й складова професійної моральної культури, яка є необхідною ланкою професійної діяльності та авторитету майбутнього вчителя. [4, с. 278]

Дотримання правил службового етикету є одним з критеріїв вихованості професійної честі, що відображає конкретний педагогічний результат, який потребує постійного вдосконалення. Ще одним важливим критерієм вихованості професійної честі є рівень розвитку професійно-моральної самосвідомості особистості.

Отже, основними факторами та критеріями розвитку почуття професійної честі майбутнього вчителя виступають: становлення високої адекватної самооцінки, в основі якої лежать рефлексивні процеси розуміння людиною того, що вона собою являє, які якості, достоїнства та недоліки їй притаманні; безумовне самоприйняття – розуміння власної індивідуальності й значущості, прийняття своєї особистості з усіма проявами; високий рівень самоповаги, яка розвивається на основі позитивного образу "Я", компетентності та успішності в професійній діяльності.

Проаналізувавши критерії виховання професійної честі, ми виділили наступні рівні сформованості даного феномену у майбутніх вчителів:

1. Низький (інфантильний) рівень моральної регуляції поведінки, суть якого полягає в підкоренні зовнішнім стимулам. Самосвідомість особистості на даному рівні характеризується поверхневими уявленнями щодо моральних вимог, які є з боку суспільства. Для особистості характерний низький рівень критичності в усвідомленні моральної необхідності та морального самоствердження.

2. Рівень, на якому індивід, усвідомлюючи моральну приналежність і орієнтуючись на соціальний та професійний інтерес, керується все ще, в більшій мірі, зовнішніми стимулами: схвалення, або ж навпаки, неприйняття його поведінки з боку суспільства, вплив якого все ще є вирішальним.

3. Перехід індивіда з об'єкта регулятивного морального впливу в суб'єкт, що керує власною поведінкою.

4. З переходом індивіда в суб'єкт, що керує власною поведінкою, відкривається ще більш глибокий потенціал піднесення професійної моральної культури особистості, що сприймає свою професійну діяльність не лише як результат усвідомлення моральної необхідності (службового обов'язку), але й як прояв своїх власних внутрішніх намірів та переконань.

Розглядаючи ступені досліджуваного процесу в якості необхідної умови переходу від одного рівня до іншого, ми визначаємо розвиток професійної честі як детермінований результат процесу вирішення об'єктивних і суб'єктивних протиріч між особистістю та суспільством, вищим проявом якого є перехід об'єктивної моральної приналежності в суб'єктивну.

Висновки: Зміст професійної честі виділяє модель морально-вихованої особистості майбутнього вчителя. Дана модель передбачає наступні характеристики: моральна поведінка особистості, ставлення особистості до своїх професійних обов'язків, усвідомлення себе в соціумі, розуміння та прийняття моральних переконань іншої людини, вміння жити та «діяти» по совісті в будь-якій життєвій ситуації. Запропонована нами модель дозволяє здійснювати педагогічний вплив, спрямований на виховання професійної честі вчителя.

Таким чином, професійна честь – це поняття, що виражає не тільки усвідомлення педагогом свого значення, але й суспільне визнання, суспільна повага до його моральних заслуг та якостей. Вчитель як особистість – не тільки член професійної групи, але й представник суспільства свого часу, вихований в певній духовній атмосфері, неминуче несе на собі риси соціуму, в якому проживає. Високорозвинуте усвідомлення індивідуальної честі й особистих якостей в професії педагога виділяється чітко. Якщо вчителем у своєму поведінні і міжособистісних відносинах порушуються вимоги, запропоновані суспільством для ідеалу педагога, то відповідно ним демонструється зневага до професійної честі та гідності. Честь педагога – суспільна оцінка його реальних професійних якостей, що виявляються в процесі виконання ним професійних обов'язків.

Отже, розглянувши критерії вихованості професійної честі педагога та виділивши рівні сформованості даного поняття, можна стверджувати, що це досить складний діалектичний процес, в основі якого лежить активний динамічний взаємозв'язок зовнішніх факторів та внутрішнього світу людини.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. / Г.П. Васянович – Львів, «Норма», 2005. – 344 с.
Vasyanovych G.P. Teaching Ethics: Instructor's Manual. / G.P. Vasyanovych - Lviv, "Norma", 2005. - 344 p.
2. Деркач А.А. Психологія розвитку професіонала: учеб. пособие. / А.А. Деркач - М.: РАГС, 2000. 144 с.
Derkach A.A. Developmental Psychology professional: Proc. allowance. / A.A. Derkach - M.: RAGS, 2000. 144 p.
3. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча; за ред. Максименка С.Д. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

Maksimenko S.D. Personality Psychology / S.D. Maksimenko, K.S. Maksimenko, N.V. Papucha; eds. Maxim NSA-SD - K.: Izd LLC "KMM", 2007. - 296 p.

4. Малахов В. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник для вищ. навч. закл. / Віктор Малахов; Ред. Світлана Головка (гол.), Тетяна Янголь. - 4-те вид. - К.: Либідь, 2002. – 382 с.

Vladimir Malakhov Ethics: Lectures: Training. manual for HI. teach. bookmark. / Victor Malakhov; Ed. Svetlana Golovko (Ch.), Tatiana Angels. - 4th ed. - K.: Lybed, 2002. - 382 p.

5. Митина Л.М. Психологія професійного розвитку учителя. / Л.М. Митина - М.: Изд-во «Флинта», 1998. 201 с.
Mitin L.M. Psychology of professional development of teachers. / L.M. Mitin - M.: Izd "Flint", 1998. 201 p.

Kostashuk O.I. Criteria and levels of education professional honor of a future teacher

Abstract. In the article are reflected problem of forming of professional honour as an important component system «personality-profession», as a personality factor of attitude toward itself as to the professional, as one of criteria of satisfying with labour and professional progress. The criteria of development of professional honour of teacher are considered, the observance of which allows to select morally educated personality with the necessity of self-perfection and increase of level it professional possibilities.

Keywords: *honor, professional honor, criteria, indicators, factors*

Костащук О.И. Критерии и уровни воспитания профессиональной чести будущего учителя

Аннотация. В статье отражена проблема формирования профессиональной чести как важной составной системы «личность-профессия», как личностный фактор отношения к себе как к профессионалу, как один из критериев удовлетворения трудом и профессиональной успеваемостью. Рассмотрены критерии развития профессиональной чести будущего учителя, соблюдение которых позволяет выделять морально воспитанную личность с необходимостью самоусовершенствования и повышения уровня своих профессиональных возможностей.

Ключевые слова: *честь, профессиональная честь, критерии, показатели, факторы*

Кугай Н.В., Борисов Є.М.

Методологічні аспекти математичного моделювання

*Кугай Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, докторант
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна
Борисов Євген Миколайович, кандидат фізико-математичних наук, доцент
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка, м. Глухів, Україна*

Анотація. У статті проаналізовано різні тлумачення поняття "модель". З'ясовано найпоширенішу класифікацію моделей. Виокремлено основні властивості моделей та етапи математичного моделювання. Розглянуто деякі основні, відомі математичні моделі, які широко використовуються в різних галузях науки.

Ключові слова: методологія, модель, метод математичного моделювання

Вступ. Практично все своє життя людина має справу з моделями – чи то модель автомобіля у вигляді дитячої іграшки, чи модель Земної кулі у вигляді глобуса. Під час навчання у школі, починаючи з наймолодшого віку, діти починають вивчати, пізнавати, досліджувати навколишній світ. Особливу роль у цьому без сумніву відіграють різноманітні моделі, які дають можливість не тільки дослідити, зрозуміти те чи інше явище, а й розвинути вміння аналізувати, створювати нове, абстрактно мислити, що є необхідною основою для подальшого становлення та розвитку людини як особистості.

Модель є одним із центральних і складних понять теорії пізнання, оскільки воно опирається на філософські поняття: відображення, істина, подібність, відмінність, правдоподібність, аналогія тощо. Поняття моделі відіграє в методології будь-якої науки значну роль. У дослідженнях Ю.А. Коварського, Ю.А. Кусого, В.Ф. Паламарчук, В.В. Попковича, Н.М. Розенберга, М.А. Солодухіна, І.І. Блехмана, А.Д. Мишкіса, Я.Г. Пановка та інших визначена специфіка моделювання як теоретичного методу та прийому навчання, розкриті функції, роль і місце моделювання у навчальному процесі. Фундаторами сучасної методології математичного моделювання були В.М. Глушков, Б.В. Гнеденко, А.М. Колмогоров, О.А. Самарський, А.М. Тихонов, А.Ф. Турбін, В.С. Корольок, В.М. Остапенко та інші.

Застосування математичних моделей в різних науках є реалізацією методологічної сутності математичних знань і самої математики, сприяє встановленню міжпредметних зв'язків [5]. "Модельність" математичних структур закладена в самій природі математичних знань. Ще в античні часи відомі математики і філософи говорили про принцип відповідності світу реального світу математичному (Піфагор, Фалес, Аристотель, Демокрит, Евклід та інші).

Сучасний світ потребує освічених людей з високим рівнем математичної компетентності. Під поняттям "математична компетентність" розуміють "... спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. Математика не існує у безповітряному просторі, математичні поняття, аксіоми, теорії і теореми мають своїм витоком реальність і своєю метою дослідження реальності за допомогою *математичного моделювання*" [6, с.15].

Мета статті – проаналізувати різні підходи до поняття моделі, з'ясувати види та властивості математичних моделей, а також розглянути деякі види функцій як математичні моделі реальних явищ та процесів у різних галузях науки.

Як відомо, у структурі методології виділяють чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний. Метод моделювання відноситься до загальнонаукового рівня методології. Знаходячи застосування в математичному пізнанні, саме в математикі цей метод отримує свій максимальний розвиток. Метод математичного моделювання є однією з найважливіших основ застосування математики в інших галузях науки і техніки.

Розглянемо кілька тлумачень поняття "модель", які зустрічаються у різних наукових джерелах. У філософській літературі:

1) "Модель – уявно представлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт" [8].

2) "Модель – умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якого-небудь об'єкта (або системи об'єктів). Служить для вираження відношень між людськими знаннями про об'єкти і цими об'єктами" [1].

У логіці модель розглядають як: 1) будь-який уявний або знаковий образ модельованого об'єкта (оригіналу); 2) спеціально створений або спеціально дібранний об'єкт, який відтворює характеристики досліджуваного об'єкта ([1], [7]).

Модель – це допоміжний об'єкт, який знаходиться у певній відповідності до об'єкта, що вивчається (оригіналу), і є більш зручним для дослідження оригіналу. Відображаючи окремі особливості поведінки об'єкта-оригіналу, модель має деякі риси, ідентичні з оригіналом, і використовується для одержання такої інформації про оригінал, яку важко або неможливо одержати шляхом безпосереднього дослідження оригіналу.

Оскільки моделі використовуються у різних сферах людської діяльності і для різних цілей, то існує кілька основ для класифікації моделей: статичні та динамічні (за часовим параметром); стохастичні та детерміновані (за підходом до опису параметрів системи); дискретні та неперервні (за множиною значень змінних); натурні, аналогові та знакові (символьні) [9].

Найважливішим видом знакових моделей є математичні моделі. "Математична модель – наближений опис якого-небудь класу явищ зовнішнього світу, ви-

ражений за допомогою математичної символіки" [9]. Шенон зауважує, що одна "... з найбільш корисних і без сумніву найуживаніших форм [моделей] – це математична, яка виражає за допомогою системи рівнянь істотні риси реальних систем чи явищ, що вивчаються" [9, с. 16].

За визначенням В.М. Глушкова, математична модель – це множина символічних математичних об'єктів і співвідношень між ними. За М.М. Амосовим, математична модель – це система, що відображає іншу систему.

Знакову модель з використанням математики можна описати різними способами: аналітично (у вигляді заданих функціональних співвідношень, диференціальних, інтегральних, різницевих рівнянь тощо), алгоритмічно, графічно і т. д. Математичними уявними моделями можна вважати алгоритми й програми, розроблені для обчислювальних машин, які в умовних знаках відбивають (моделюють) певні процеси, що описані диференціальними рівняннями, покладеними в основу алгоритмів, а також різні структурні схеми, які відображають функціональні зв'язки між підсистемами складних систем.

Аналіз літератури ([1], [4], [8], [9]) показав, що немає чіткої і повної класифікації математичних моделей. Найпоширенішою є така [1]:

1) За приналежністю до ієрархічного рівня: математичні моделі мікрорівня, макrorівня та метарівня.

2) За характером властивостей об'єкта, що відображаються: математичні моделі структурні та функціональні.

3) За способом представлення властивостей об'єкта: математичні моделі, аналітичні, алгоритмічні, імітаційні.

4) За способом отримання моделі: математичні моделі теоретичні, експериментально-аналітичні, емпіричні.

5) За особливостями поведінки об'єкта: математичні моделі детерміновані та імовірнісні.

6) За підходом до опису властивостей об'єкта: математичні моделі з зосередженими параметрами та моделі з розподіленими параметрами.

7) За характером урахування характеристик системи: лінійні математичні моделі та нелінійні математичні моделі.

8) За особливістю зміни параметрів моделі в часі: стаціонарні та нестаціонарні математичні моделі.

9) За множиною значень змінних: неперервні математичні моделі та дискретні математичні моделі.

Як правило, у процесі математичного моделювання, тобто вивчення явища за допомогою математичної моделі, виділяють 4 етапи: 1) формулювання законів, що зв'язують основні об'єкти моделі. Цей етап завершується записом у математичних термінах сформульованих якостей, уявлень про зв'язки між об'єктами моделі; 2) дослідження математичних задач, до яких призвели математичні моделі. Основне завдання – розв'язання прямої задачі, тобто отримання в результаті аналізу моделі вихідних даних (теоретичних наслідків) для подальшого їх зіставлення з результатами спостережень досліджуваних явищ; 3) з'ясування того, чи задовольняє прийнята гіпотетична модель критерію практики; 4) подальший аналіз моделі в зв'язку

з накопиченням даних про явища, які досліджуються, і модернізація моделі [1].

Метою моделювання є здобуття, обробка, представлення і використання інформації про об'єкти, які взаємодіють між собою і зовнішнім середовищем; а модель тут виступає як засіб пізнання властивостей і закономірностей поведінки об'єкту.

Серед основних властивостей моделей виокремлюють такі: цілеспрямованість; скінченність; спрощеність; повнота; адекватність [4].

Цілеспрямованість моделі полягає в тому, що вона завжди будується з певною метою. Ця мета має вплив на те, які властивості об'єктивного явища вважаються істотними, а які – ні. Модель є ніби проекцією об'єктивної реальності під певним кутом зору. Наприклад, моделі вищого навчального закладу як інформаційної, фінансової, енергетичної та соціальної системи будуть зовсім різними. Інколи, залежно від мети, можна отримати ряд проекцій об'єктивної реальності, що вступають у протиріччя. Це характерно, як правило, для складних систем, в яких кожна проекція виділяє суттєве для певної мети з безлічі несуттєвого. Задача моделювання полягає в тому, що для заданого об'єкта потрібно дібрати такий опис, який у повній мірі відображав би оригінал з точки зору заданої мети моделювання.

Скінченність моделі означає те, що модель відтворює лише скінченну кількість властивостей та відношень оригіналу, і через це модель завжди є більш простою, ніж оригінал.

Повнота моделі полягає в тому, що вона має відображати всі істотні з точки зору мети моделювання властивості оригіналу.

Необхідною умовою для переходу від дослідження об'єкта до дослідження моделі і подальшого перенесення результатів на об'єкт дослідження – вимога адекватності моделі і об'єкта. Адекватність – це відтворення моделлю з необхідною повнотою всіх властивостей об'єкта, важливих для цілей даного дослідження. Це, мабуть, найголовніша властивість моделі, яка визначає можливість її використання. Оскільки будь-яка модель простіша за оригінал, ніколи не можна говорити про абсолютну адекватність, за якої модель за всіма характеристиками відповідає оригіналу. Модель називається ізоморфною (однаковою за формою), якщо між нею і реальною системою існує повна поелементна відповідність, і гомеоморфною, якщо існує відповідність лише між найбільш значущими складовими об'єкту і моделі.

У сучасній науці моделювання розглядають як один із методів пізнання реального світу. У той же час прослідковується зв'язок методу моделювання з іншими загальнонауковими методами методології: методом подібності та методом аналогії. Не дивно, що методологія математичного моделювання бурхливо розвивається, охоплюючи все нові сфери – від розробки технічних систем і керування ними до аналізу найскладніших економічних і соціальних процесів.

Як відомо, математика як предмет і як наука дає чи не найбільший вклад у розвиток абстрактного мислення людини, а математична модель виступає містком між теоретичною, абстрактною мовою науки та реальним явищем навколишнього світу.

До найпростіших і водночас найпоширеніших математичних моделей можна віднести рівняння, нерівності, функції. У математиці розглядається та детально вивчається досить широкий клас функцій: лінійні, степеневі, показникові, логарифмічні, тригонометричні тощо. Крім того, деякі відомі нам закони, постулати, рівняння (закон Гука, Ньютона, Архімеда) можна, а подекуди необхідно розглядати як функції своїх відповідних аргументів, а, отже, як математичні моделі. Наприклад, відомо, що закон руху тіла, що вільно падає під дією сили тяжіння, має вигляд:

$$S(t) = S_0 + v_0 t + \frac{gt^2}{2}.$$

Для того, щоб з останнього співвідношення знайти закон зміни швидкості, потрібно знайти похідну, а щоб прискорення – другу похідну, тобто провести ті перетворення, які в математиці виконують над функціями. Таким чином, закон руху тіла в такому випадку природно розглядати як функцію від часу, або деяку математичну модель, яка описує явище природи – "вільне падіння тіл під дією земного тяжіння".

Звісно, більшість моделей, які використовують, вже давно відомі, – були кимось відкриті до нас. Деякі з них отримали назву законів, постулатів, рівнянь (наприклад, закони Ньютона). Не має жодних сумнівів, що всі вони виникали не одразу – їх появи передували довгі роки досліджень, більшість із запропонованих моделей були відкинута як такі, що не отримали експериментального чи теоретичного підтвердження. Очевидно, що за всю історію розвитку математики помилкових, "хибних" моделей було набагато більше, ніж правильних, перевірених часом, які стали класичними і які ми тепер вивчаємо, починаючи зі школи. Все це підкреслює важливість вивчення не тільки самих моделей, а й процесу моделювання як основи пізнання навколишнього світу. Навчитися моделювати означає навчитися мислити творчо, креативно; без сумніву таке вміння є головним здобутком сучасної людини.

У своїй діяльності людині часто доводиться мати справу з моделюванням, а особливо з математичним: складання рівнянь, систем рівнянь, нерівностей, запису функцій тощо. Слід відмітити, що математичне моделювання тісно пов'язане із задачами, які носять прикладний характер [2], а, як відомо, саме такі задачі викликають найбільший пізнавальний, дослідницький інтерес. Не дивно, що такого типу задачі є одними з найскладніших (викликають найбільшу трудність), адже вимагають від дослідника творчого, нестандартного, а подекуди абстрактного мислення. Як добре відомо, найважливіша частина в розв'язанні такої задачі – це процес створення або запису математичної моделі – тобто процес моделювання. На жаль, на цьому важливому моменті не завжди акцентується увага під час навчання та вивчення математики. Так само не приділяється належної уваги цьому питанню у підручниках та посібниках.

Розглянемо деякі основні, вже відомі математичні моделі, з якими ознайомлюються на заняттях з фізики, біології, економіки, хімії, природознавства тощо. Але при цьому, як правило, не йдеться мова про математичну модель, а тільки про відповідний закон, постулат чи рівняння. Таким чином формується від-

ношення до цих формул (законів, рівнянь, постулатів) як до чогось абсолютного, незмінного, як до такого, що завжди було, є і буде! Але ж відомо, що кожен такий закон є не що інше як модель (зокрема математична); кожна цю модель було запропоновано у свій час конкретною людиною (дослідником). Крім цього відомо, що відповідна модель відображає тільки наближено певне явище природи – як, наприклад, закон Гука справедливий тільки при малих деформаціях; деякі із законів з часом змінюються, а деякі взагалі відкидаються – їх замінюють новими, які більш точно, адекватно описують те чи інше явище природи.

1. Моделювання за допомогою лінійної функції

1.а. *Фізика*. Закон Гука. (деформація довгого тонкого стрижня або пружини, справедливий при малих деформаціях) $F = -kx$, де F – сила, k – коефіцієнт жорсткості, x – видовження.

1.б. Рівномірний прямолінійних рух: $x(t) = x_0 + vt$.

1.в. *Молекулярна фізика, хімія*. Закон теплового розширення газів: при сталому тиску залежність об'єму V даної маси газу від температури описується форму-

$$\text{лою: } \frac{V}{T} = \text{Const} \text{ або } V = cT.$$

2. Показникова функція

Природознавство, біологія, хімія.

Процес новоутворення або розпаду. Ще в XVII ст. було встановлено, що чисельність популяції зростає за законом геометричної прогресії, а вже в кінці XVIII ст. Томас Мальтус (1766-1834) висунув свою відому теорію про зростання народонаселення в геометричній прогресії. Ця закономірність зростання виражається наступною функцією $N = N_0 e^{kt}$, де: N – чисельність популяції в момент часу t ; N_0 – чисельність популяції в початковий момент часу, k – показник, що характеризує темп розмноження особин в даній популяції. Ця ж функція або модель описує закон радіоактивного розпаду, виражає кількість речовини, яка утворюється при деяких хімічних реакціях, тощо.

3. Степенева функція. Раціональна функція.

3.а. *Фізика*. Закон вільного падіння. Шлях, пройдений тілом за час t виражається функцією:

$$S(t) = S_0 + v_0 t + \frac{gt^2}{2}.$$

3.б. *Економіка*. Виробнича функція Кобба-Дугласа. Наприкінці 20-х років XX ст. Кобб і Дуглас (1928) сформулювали тип неокласичної виробничої функції, яку можна записати у вигляді: $Q = AL^\alpha K^{1-\alpha}$, де Q – обчислений або очікуваний індекс виробництва продукції обробної промисловості за деякий характерний інтервал часу; L – індекс зайнятості в обробній промисловості; K – індекс капіталу; A, α – додатні числа, що характеризують технологію виробництва.

4. Обернено пропорційна функція

Фізика. Закон Ома: $I = \frac{U}{R}$, тобто сила струму обернено пропорційна величині опору. Закон Бойля-Маріотта: При сталій температурі об'єм газу та тиск

пов'язані формулою: $V = \frac{c}{P}$, де c – константа.

Об'єднаний газовий закон Бойля-Маріотта, Гей-Люссака та Шарля: $\frac{pV}{T} = const$.

5. Тригонометрична функція

Фізика. Рівняння гармонічних коливань: $x(t) = A \sin(\omega t + \varphi)$.

6. Логарифмічна функція

Психологія. Закон Вебера-Фехнера – психофізіологічний закон, що описує залежність відчуття E від подразнення R : $E = k \ln R$.

Таким чином, застосування математичних моделей в різних науках являє собою реалізацію методологічної сутності математичних знань і самої математики. Найбільш загальною в методологічному плані є про-

блема пояснення принципової можливості використання математики та математичних моделей в різних галузях знання. Обговорюючи цю проблему, відомий математик, академік Б.В. Гнеденко пише про "болісні питання, які ставили перед собою багато поколінь математиків і філософів: яким чином наука, здавалося б, не має прямих зв'язків з фізикою, біологією, економікою, застосовується з успіхом у всіх цих областях знань?" [3].

Висновки. Отже, поняття моделі розглядається у багатьох науках. Найважливішою із знакових моделей є математична модель, зокрема, функція. Метод математичного моделювання застосовується для дослідження об'єктів різної природи. Напрямок подальших досліджень – з'ясування ролі та місця математичного моделювання у формуванні методологічної компетентності студентів – майбутніх учителів математики.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Большая Советская Энциклопедия. 3-е издание. – М.: Советская Энциклопедия, 1968-1979.
Great Soviet Encyclopedia. 3rd edition. - M.: Sovetskaya Encyclopedia, 1968-1979.
2. Борисов Є.М. Задачі прикладного змісту на уроках геометрії / Є.М. Борисов, Н. В. Кугай // Математика в рідній школі. – 2014. – № 7-8. – С.17-21.
Borisov E.M. Tasks application content on geometry lessons / E.M. Borisov, N.V. Kugai // Mathematics in the home school. - 2014. - № 7-8. - S.17-21.
3. Гнеденко Б.В. Математика и научное познание. / Б.В. Гнеденко. – М.: Знание, 1983. – 63 с.
Gnedenko B.V. Mathematics and scientific knowledge. / B.V. Gnedenko. - M.: Znanie, 1983. - 63 p.
4. Кветний Р.Н. Комп'ютерне моделювання систем та процесів. Методи обчислень. Частина 1: навчальний посібник / За заг. ред. Р.Н. Кветного. – Вінниця: ВНТУ, 2013. – 191 с.
Kvyetnyy R.N. Computer simulation of systems and processes. Computing techniques. Part 1: Tutorial / ed. R.N. Kvyetnoho. - Vinnitsa: VNTU, 2013. - 191 p.
5. Кугай Н.В. Методологічні знання та міжпредметні зв'язки / Н.В. Кугай, Л.Ф. Сухойваненко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(16), Issue: 33, 2014. – С. 49-52.
Kugai N.V. Methodological knowledge and interdisciplinary communication / N.V. Kugai, L.F. Suhoyvanenko // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (16), Issue: 33, 2014. - P. 49-52.
6. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ [монографія] / С.А. Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
Rakov S.A. Mathematical education: competence approach using ICT [monograph] / S.A. Rakov. - X.: Fact, 2005. - 360 p.
7. Словник з логіки. – [Е-ресурс].
Glossary of logic. – On-line. Available at: http://logic.slovaronline.com/
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 836 с.
Philosophical Encyclopedic Dictionary. - M.: Sovetskaya Encyclopedia, 1983. - 836 p.
9. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. / Р. Шеннон. – М.: Мир, 1978. – 424 с.
Shannon R. Simulation modeling systems - the art and science. / R. Shannon. - M.: Mir, 1978. - 424 p. .

Kuhai N., Borysov Ye. Methodological aspects of mathematical modeling

Abstract. The article analyzes the different interpretations of the term "model". It was found the most common classification of models. It was determined basic properties of models and mathematical modeling stages. We consider some basic, well-known mathematical models, which are widely used in various fields.

Keywords: methodology, model, method of mathematical modeling

Кугай Н. В., Борисов Е.Н. Методологические аспекты математического моделирования

Аннотация. В статье проанализированы различные толкования понятия "модель". Установлено наиболее распространенную классификацию моделей. Выделены основные свойства моделей и этапы математического моделирования. Рассмотрены некоторые основные, известные математические модели, которые широко используются в различных областях науки.

Ключевые слова: методология, модель, метод математического моделирования

Лазаренко С.В.

Дидактичний потенціал гіпертексту та кібертексту в процесі мовної підготовки фахівців

Лазаренко Світлана В'ячеславівна, кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян

ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, м. Одеса, Україна

Анотація. Стаття присвячена висвітленню дидактичного потенціалу гіпертексту та кібертексту в процесі мовної підготовки фахівців. Запропоновані власні дефініції понять “гіпертекст” і “кібертекст”, схарактеризовані їхні основні ознаки, розкритий дидактичний потенціал.

Ключові слова: гіпертекст, кібертекст, дидактичний потенціал, мовна підготовка

Вступ. Система вищої освіти сьогодні зазнає суттєвих змін, що зумовлені такими світовими процесами, як: глобалізація, надмірна інформатизація, комп'ютеризація. Все це позначається на організації навчання взагалі та на організації мовної підготовки фахівців зокрема. Насамперед мова йде про використання під час навчання нових інформаційно-комунікативних технологій – комплексу процедур, що реалізують функції збору, отримання, накопичення, збереження, обробки, аналізу та передачі інформації в організованій структурі, з можливим використанням засобів обчислювальної техніки. Активне впровадження інформаційно-комунікативних технологій у процес мовної підготовки фахівців спрямоване на підвищення рівня та якості навчання.

Аналіз останніх досліджень. Проблема впровадження сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій в процес навчання загалом і в процес мовної підготовки майбутніх фахівців зокрема є досить актуальною. У цій сфері виокремлюємо такі напрями наукового пошуку: вивчення проблем використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі (Б.С. Герушинський, Б.О. Глінський, Т.А. Лавіна, М.П. Лапчик тощо); вивчення психолого-педагогічних аспектів інформатизації освіти (Н.В. Апатова, В.О. Болотов, Ю.С. Брановський, Н.І. Пак тощо); вивчення особливостей використання в навчальному процесі засобів мас-медіа (М.Д. Горячева, Ю.І. Егоров, С.Н. Медведев тощо); вивчення використання гіпертексту в процесі викладання окремих навчальних дисциплін (А.К. Джалалуддіна, Н.І. Пак, Б. Хаан тощо). Незважаючи на чималу кількість наукових розвідок щодо вивчення різноманітних аспектів використання в навчальному процесі інформаційно-комунікативних технологій і їхню беззаперечну цінність для розвитку педагогічної науки, слід відзначити певні лакуни в цій сфері. Зокрема, мусимо констатувати відсутність цілісної концепції гіпертексту та кібертексту та їх однозначних дефініцій, недостатність висвітлення їхнього дидактичного потенціалу в процесі мовної підготовки фахівців. Усе це зумовлює актуальність дослідження.

Мета дослідження – розкрити сутність понять “гіпертекст” і “кібертекст”, схарактеризувати їхні основні ознаки, розкрити їхній дидактичний потенціал, що свідчить про необхідність використання їх у процесі мовної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепцію гіпертексту, основу якої становила нелінійність останнього, висунув В. Буш в 1945 році в праці “As we may thing”. Термін же “hypertext” увів Т. Нельсон у

1965 році як дефініцію документів, що мають нелінійну структуру, на противагу лінійній структурі традиційних книг, фільмів і мовленню. Одним з перших на можливість існування нелінійних письмових текстів указав Ж. Деррида. На його думку, суперечність між формою мислення та формою письма, що досягла в ХХ столітті свого апогею, зумовила руйнацію лінійної моделі в межах філософії, науки та літератури. Незважаючи на чисельність досліджень гіпертексту, а також на широке використання гіпертекстових технологій, мусимо констатувати відсутність цілісної лінгвістичної концепції гіпертексту та його однозначної дефініції. Зокрема, гіпертекст кваліфікують, як: метод організації документів у єдине ціле на підставі тотожності ідей, висновків, однакового розташування частин тощо в мережу; нелінійні взаємопов'язані тексти, послідовність сприйняття яких реципієнт обирає самостійно; механізм, за допомогою якого організовано нелінійні тексти; розгалужену (поділену) на частини документацію; супрадискурс, тобто сукупність взаємопов'язаних текстів, які створює в певний час на певну тему низка авторів і які містять рекурентні постановки проблем і шляхи їхнього розв'язання, оцінки, аргументації тощо; особливий універсальний інтерфейс, що характеризується високим ступенем інтерактивності. Немає одностайності й у виокремленні основних ознак гіпертексту. Так, М. Візель до гіпертекстових ознак зараховує дисперсність структури (інформацію представлено у вигляді невеликих блоків-гнізд і “увійти” в цю структуру можна з будь-якого боку); нелінійність (читач сам обирає шлях читання і створює власний текст); різноманітність і мультимедійність, тобто використання всіх засобів впливу на читача – літературних, видавничих (шрифти, ілюстрації), комп'ютерних (звук, анімація, посилання на нехудожні матеріали) [2]. Ю. Хартунг і Є. Брейдо виокремлюють такі ознаки гіпертексту: можливість існування в комп'ютерному вигляді; нелінійність; множинність віртуальних структур; незавершеність; візуалізація інформації [8, с. 67]. О. Селіванова серед ознак гіпертексту називає “когезійну закритість як відносну тематичну закінченість, відсутність зв'язків з іншими блоками гіпертексту, неієрархічність як відсутність у ньому головних і допоміжних інформаційних блоків, іманентність як здатність засвоювати нові види інформації, відкритість як можливість додавання нових інформаційних блоків, мультилінійність як ступеневе розгортання (заголовок – заголовок з анотацією – частина тексту – повний текст), неоднорідність як наявність різних типів у вузлах графа (текстів, малюнків, схем, таблиць, відеороликів тощо)” [7, с. 86]. Зважаючи на окреслені вище риси гіпертексту та осно-

вні підходи до його тлумачення, до основних ознак гіпертексту зараховуємо: нелінійність організації (наявність зв'язків між текстами як у межах одного газетного номера, так і в межах цілого газетного видання); вертикальну й горизонтальну зв'язність між текстами та їхніми компонентами; різноманітність формальних і структурних зв'язків у межах газетного гіпертексту; авторську непередбачуваність установалення зв'язків між компонентами та відкритість для постійного поповнення (можливість реципієнта самостійно встановлювати зв'язки між текстами й вводити їх до складу гіпертексту, збільшуючи обсяг останнього); можливість мати комп'ютерний формат. З огляду на все зазначене вище, кваліфікуємо гіпертекст як нелінійно організовану, відкритую сукупність семантично (тема, ідея, модальність тощо) і / або структурно (композиція, особливості синтаксичної організації тощо) взаємопов'язаних текстів, що перебувають у різноманітних взаємовідносинах, які реципієнт встановлює самостійно і в довільно обраній послідовності.

Разом з поняттям "гіпертекст" активно функціонує поняття "кібертекст". Якщо гіпертекст – це текстове утворення, основною характеристикою якого є нелінійність структури, то кібертекст – це текстове утворення лінійної структури, що поєднує в собі декілька текстів (ідея кібертексту – це ідея інтертекстуальності). Пропонуємо розмежовувати гіпертекст і кібертекст за такими параметрами: 1) лінійність – нелінійність структури; 2) ієрархічність – неієрархічність структури; 3) авторська передбачуваність – непередбачуваність текстової взаємодії; 4) автосемантика – синсемантика компонентів. Розглянемо кожен з названих параметрів відносно гіпертексту та кібертексту. Гіпертекст передбачає нелінійну структуру інформації, можливість сприймати її у довільно обраній послідовності. Натомість як кібертекст таку можливість не надає: кібертекст має лінійну структуру, послідовний виклад інформації. Автосемантика – синсемантика компонентів. Гіпертекст передбачає відносну самостійність (синсемантику) компонентів: кожен з компонентів гіпертексту характеризується цілісністю та інформаційною завершеністю. Тоді як у кібертексті синсемантичним є лише текст-реципієнт (текст, що вбирає в себе елементи інших текстів), елементи у його складі є автосемантичними. Ієрархічність – неієрархічність структури. Цей параметр пов'язаний з попереднім і зумовлений ним. Автосемантичність кібертекстових елементів зумовлює їхню підпорядкованість загальній семантиці тексту-реципієнта, а отже, ієрархічність структури останнього. Натомість як синсемантика компонентів гіпертексту надає їм рівнозначності й позбавляє гіпертекстову структуру ієрархічності. Авторська передбачуваність – непередбачуваність текстової взаємодії. Гіпертекст характеризується авторською непередбачуваністю встановлення зв'язків між компонентами й надає реципієнтові змогу самому встановлювати зв'язки між текстами та вводити їх у гіпертекст. Кібертекст же характеризується тим, що автор свідомо вводить до свого твору елементи інших творів, а отже, чітко окреслює коло текстів, з якими його твір вступає у взаємодію. До окреслених параметрів розрізнення гіпертексту й кібертексту додамо й такий параметр, як обсяг компо-

нентів, що вступають у взаємозв'язки. Так, гіпертекст передбачає зв'язність тексту з цілим текстом, кібертекст – зв'язність тексту з окремими фрагментами, цитатами, ремінісценціями. Зважаючи на все зазначене вище, визначимо кібертекст як текст, що утворюють елементи інших текстів, які підпорядковані його загальній семантиці, перебувають з нею у відносинах уточнення, конкретизації, деталізації, послідовності сприйняття яких задає автор.

Названі вище ознаки гіпертексту та кібертексту обумовлюють їхній дидактичний потенціал, роблять їх ефективними інформаційно-комунікативними технологіями освіти взагалі та мовної підготовки зокрема. Досліджуючи особливості гіпертексту, вчені говорять про його ідентичність людській свідомості та висловлюють думку, що всупереч звичайному лінійному тексту гіпертекст, що містить мережу вузлів (фрагментів, модулів, фреймів) та задані на них асоціативні зв'язки, породжує трьохмірний інформаційний простір, що створює інформаційне середовище, адекватне глибинній структурі обробки ідей мозком людини [3]. Те саме можна сказати й про кібертекст, що має схожу структуру. Процес мислення не породжує ідеї у суворій послідовності, він відбувається одразу на кількох "фронтах", ідеї розвиваються одночасно на різних рівнях і з різних позицій, залежать одна від другої, доповнюють одна другу. Це зумовлює необхідність зовнішньої фіксації складних і переплєтених ліній мисленнєвого процесу. Однією з форм такої фіксації є гіпертекст і кібертекст.

Дидактичний потенціал гіпертексту та кібертексту вбачаємо також у тому, що їх застосування в процесі навчання сприяє розвитку мотивів, інтересів, самостійності, пізнавальної активності студентів. Завдяки нелінійній структурі, багатоаспектності компонентів та різноманітності зв'язків між ними процес отримання та засвоєння інформації стає необмеженим у просторі та часі, перетворюється на безкінечну пізнавальну подорож [6, с. 11]. Крім того, студенти часто не приймають логіку викладу матеріалу викладача, а обирають власний шлях засвоєння інформації. Гіпертекст і кібертекст надають їм таку можливість: студенти можуть самостійно визначити, з якими елементами теми вони хочуть ознайомитись, обрати послідовність ознайомлення, а все це сприяє розвитку самостійного мислення, забезпечує свідоме навчання. Багатоаспектність компонентів гіпертексту та кібертексту та довільність ознайомлення з ними сприяє також індивідуалізації навчального процесу. Адже студент самостійно обирає елементи матеріалу, з якими він хоче познайомитися в межах даної проблеми, з огляду на коло власних інтересів, на рівень власних можливостей, він самостійно визначає, чи достатньо він зрозумів матеріал, чи може він перейти до опанування нового матеріалу, чи варто повернутися до попереднього.

Досліджуючи педагогічні умови використання гіпертекстової технології у процесі навчання студентів, Л.Ю. Беленова відзначає, що ця технологія є ефективною та результативною, оскільки сприяє реалізації особистісно-орієнтованого, індивідуального, діяльнісного, професійно-спрямованого та системного підходів до навчання. Це є релевантним і для кібертексту. "Особистісно-орієнтований підхід забезпечує ство-

рення максимально благоприємних умов для розвитку та саморозвитку особистості студента, виявлення його індивідуальних здібностей, активне використання їх у навчальній діяльності. Особливість індивідуального підходу полягає в постійному урахуванні індивідуальних особливостей кожного: типу й характеру інтелекту, рівня розвитку, вибірковості до змісту, виду та форми навчального матеріалу, мотивації, здібності до самостійної роботи. Специфіка діяльнісного підходу полягає в орієнтації на допомогу студентів в становленні його як суб'єкта своєї життєдіяльності, при цьому він сам активно бере участь в процесі навчання. Професійно-спрямований підхід реалізовано поєднанням гуманітарної та предметно-професійної діяльності, що сприяє накопиченню професійного досвіду та забезпечує готовність студента до самостійної професійної діяльності. Системний підхід в педагогічному процесі передбачає використання спеціальних понять і методів, дотримання певних умов для самореалізації та самовираження особистості студента, викладача, що сприяє і творчому самовираженню та особистісному зростанню” [1, с. 57].

Слід також пам'ятати й про можливі негативні наслідки використання гіпертексту та кібертексту в навчальному процесі. Слушним вважаємо зауваження О.С. Мілославова про те, що непродумане застосування цих двох типів текстів містить небезпеку втрати цілісності знань, може призвести до їх фрагментарності [5, с. 107]. Безсумнівно, використання таких потужних інформаційно-комунікативних технологій, як гіпертекст і кібертекст, має бути коректним, виправданим і доцільним. Неможна переоцінювати їхні можливості. Передача інформації – це ще не гарантія передачі в повному обсязі знань, культури, тому сучасні інформаційно-комунікативні технології є лише допоміжними засобами навчання, хоча й досить ефективними та продуктивними [4, с. 39].

Високий рівень самостійності студентів під час використання гіпертексту та кібертексту ставить питання про роль викладача в цьому процесі. На нашу думку, її можна звести до таких аспектів: визначення цілі й завдань гіпертексту або кібертексту технології з огляду на обраний аспект та етап навчання, на можливість структуризації матеріалу; обробка текстового матеріалу для окреслення необхідного тезаурусу, виокремлення головних і другорядних компонентів; встановлення зв'язків між усіма можливими компо-

нентами матеріалу; визначення стратегічної послідовності репрезентації матеріалу, виокремлення ключових понять, що ляжуть в основу концептуальної картини; аналіз характеру семантичних і лексико-граматичних посилянь; побудова “навігації” по гіпертексту чи кібертексту, тобто шляхів переходу від основного матеріалу до допоміжного; встановлення можливостей та способів включення до гіпертексту чи кібертексту матеріалу, спрямованого на формування та розвиток практичних умінь і навичок, контроль рівня їх сформованості; з'ясування можливості та доцільності використання сучасних засобів мультимедіа та пошук шляхів їх впровадження. При цьому слід наголосити, що головним орієнтиром у процесі створення гіпертексту та кібертексту для використання під час мовної підготовки фахівців мають бути комунікативні потреби студентів, завдання аспектів навчання та рівень сформованості початкових мовних і мовленнєвих умінь і навичок.

Висновки. Гіпертекст – це нелінійно організована, відкрита для поповнення сукупність семантично (тема, ідея, модальність тощо) і / або структурно (композиція, особливості синтаксичної організації тощо) взаємопов'язаних текстів, що перебувають у різноманітних взаємовідносинах, які реципієнт встановлює самостійно і в довільно обраній послідовності. Кібертекст – це текст, що утворюють елементи інших текстів, які підпорядковані його загальній семантиці, перебувають з нею у відносинах уточнення, конкретизації, деталізації, послідовність сприйняття яких задає автор. Гіпертекст і кібертекст є одними з найефективніших і найпродуктивніших сучасних інформаційно-комунікативних технологій у процесі мовної підготовки фахівців, спрямовані на підвищення рівня та якості навчання. Їхній дидактичний потенціал полягає в тому, що за умов правильної, доцільної, виправданої організації вони сприяють реалізації особистісно-орієнтованого, індивідуального, діяльнісного, професійно-спрямованого та системного підходів до навчання. Проте ці технології, як і інші типи сучасних інформаційно-комунікативних технологій, є лише допоміжними засобами навчання. Провідна ж роль належить викладачеві, який повинен визначити доцільність і можливість використання цих технологій в навчальному процесі, розробити та запровадити їх в останній.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Беленова Л.Ю. Педагогические условия применения гипертекстовой технологии как средства обучения студентов: дис... канд.пед.наук: 13.00.01/ Людмила Юрьевна Беленова. – Самара, 2008. – 188 с.
Belenova L.Yu. Pedagogical conditions of application of hypertext technology as tutorials of students : dis... kand.ped.nauk: 13.00.01/ Lyudmila Yurevna Belenova. – Samara, 2008. – 188 s.
2. Визель. М. Поздние романы Итало Кальвино как образцы гипертекста [Е-ресурс].
Vizel M. Late novels of Italo Calvino as hypertext samples. On-line. Available at: <http://www.litera.ru/slova/viesel/viesel.htm>.
3. Епштейн В.Л. Введение в гипертекст и гипертекстовые системы [Е-ресурс].
Eptshayn V.L. Introduction to the hypertext and hypertext systems. On-line. Available at: <http://www.ipu.rssi.ru/publ/epstn.htm>
4. Купер И.Р. Гипертекст как способ коммуникации / И.Р. Купер // Социологический журнал. – № 1-2. – 2000. – С. 36–57.
Kuper I.R. Hypertext as way of communication / I.R. Kuper // Sotsiologicheskij zhurnal. – № 1-2. – 2000. – S. 36–57.
5. Милославов А.С. В. Розанов и «новые софисты»: разговор с эксцентриком о компьютерных технологиях в образовании / А.С. Милославов // Научно-технический вестник СПбГУ ИТМО. – Вып. 12. Проблемы гуманитарного и экономического образования в техническом вузе./ Под ред. О.В. Кузьминой, В. И. Подлесных. – СПб., СПбГУ ИТМО. – 2004. – С. 107-114.
Miloslavov A.S. V. Rozanov and "new sophists": conversation with the clown about computer technologies in education / A.S. Miloslavov // Nauchno-tehnicheskij vestnik SPbGU ITMO. – Vyip. 12. Problemyi gumanitarnogo i ekonomicheskogo obrazovaniya v tehnichestkom vuze./ ed. O.V. Kuzminoy, V.I. Podlesnyih. – SPb., SPbGU ITMO. – 2004. – S. 107-114.

6. Рязенцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация / Татьяна Игоревна Рязенцева. – М.: Изд. ЛКИ, 2010. – 256 с.
Ryazentseva T.I. Hypertext and electronic communication / Tatyana Igorevna Ryazentseva. – M.: Izd. LKI, 2010. – 256 s.
7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава: Довкілля-К., 2006. – 716 с.
Selvanova O. Modern linguistics: terminological encyclopedia / Olena Selivanova. – Poltava: Dovkillya-K., 2006. – 716 s.
8. Хартунг Ю.Е. Гипертекст как объект лингвистического анализа / Ю. Хартунг, Е. Брейдо // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 9. Филология. – 1996. – № 3. – С. 61–77.
Hartung Yu.E. Hypertext as object of the linguistic analysis / Yu. Hartung, E. Breydo // Vestnik Mosk. un-ta. – Ser. 9. Filologiya. – 1996. – № 3. – S. 61–77.

Lazarenko S.V. Didactic potential of the hypertext and cybertext in the course of language training of specialists

Abstract. The article is devoted illumination of didactics potential of hypertext and kibertext in the process of linguistic preparation of specialists. Own definitions of concepts «hypertext» and «kibertext» are offered , the basic signs of hypertext and kibertext are described, the didactic potential of hypertext and kibertext is exposed.

Keywords: *hypertext, kibertext, didactic potential, linguistic preparation*

Лазаренко С.В. Дидактический потенциал гипертекста и кибертекста в процессе языковой подготовки специалистов

Аннотация. Статья посвящена раскрытию дидактического потенциала гипертекста и кибертекста в процессе языковой подготовки специалистов. Предложены собственные определения понятий «гипертекст» и «кибертекст», описаны их основные признаки, раскрыт дидактический потенциал.

Ключевые слова: *гипертекст, кибертекст, дидактический потенциал, языковая подготовка*

Нікула Н.В.

Роль методичної культури у забезпеченні якості професійної діяльності вчителя

Нікула Наталя Вікторівна, аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Анотація. У статті автор обґрунтовує актуальність проблеми методичної культури вчителя на сучасному етапі, розкриваючи дефініції поняття «культура», «професійно-педагогічна культура», «методична культура». На основі аналізу наукових доробків виокремлює компоненти методичної культури, сформованість яких забезпечує якість професійної діяльності вчителя.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, професійно-педагогічна культура, методична культура, професійна діяльність вчителя

Вступ. Сьогодні освіта стає одним з найважливіших чинників прогресу і вчитель як носій загальнолюдських і суспільних цінностей, як творець особистості і транслятор надбань культури минулого в майбутнє через освіту підростаючого покоління, привертає особливу увагу суспільства, науковців і практиків.

Формування фахівця, здатного вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство взагалі і школа зокрема, може відбуватися лише в культурному середовищі. Тому, особливої актуальності набуває теза «Від людини освіченої – до людини культури». Важливою сутнісною характеристикою вчителя, ефективним показником його професійної діяльності є методична культура, як різновид професійно-педагогічної культури.

Методична культура вчителя характеризує його як творчу особистість, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно, мобільна у своєму розвитку й професійній діяльності, духовно багата, гуманна, віддана своїй справі, захоплена нею. Критерієм такої культури є оптимальність і конструктивність її власного самовираження, самореалізації та способу професійної діяльності, за допомогою якого вона здійснює цю діяльність.

Оскільки вчитель постійно знаходиться в ситуації морального, етичного, світоглядного вибору, оцінювання та регулювання педагогічних обставин і ситуацій, постановки мети і завдань, пошуку засобів їх досягнення, прийняття рішень та їх реалізації, то методологічно важливим є зв'язок методичної культури з його професійною діяльністю.

Методичну культуру вчителя можна уявити як інтегральну якість особистості педагога, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності вчителя і мету професійного самовдосконалення. Основним змістом цієї культури вчителя є його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації.

Короткий огляд публікацій з теми. Феноменологія культури вчителя знайшла своє відображення у працях О. Барабанщикова, В. Беспалько, Є. Бондаревської, М. Віленського, В. Гринєвої, М. Кларіна, М. Крилова, Л. Нечипоренко, А. Овчиннікової, І. Пальшкової, В. Радула, Т. Сидоренко, Л. Хомич, Л. Хоружої, Є. Шиянова. Проблема професійної діяльності вчителя розкрита в працях А. Алексюка, В. Беспалька, В. Галузинського, М. Євтуха, І. Зязюна, Є. Клімова, та ін.

Натомість у сучасній українській педагогічній науці не досліджено проблему формування методичної культури вчителя та основних її складових, які сприяють ефективності педагогічної діяльності, що зумовлює потребу в подальших дослідженнях означеної проблеми.

Ціль. Метою даної публікації є теоретичне обґрунтування сутності методичної культури учителя, її місця в категорії понять «культура». Аналіз основних складових методичної культури як важливого інструменту якісної професійної діяльності вчителя.

Матеріали і методи. З метою дослідження даної проблеми нами використовувався комплекс теоретичних методів (системний аналіз філософської, педагогічної, психологічної, наукової, методичної літератури, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду).

Результати та їх обговорення. Для глибокого усвідомлення сутності проблеми проаналізуємо дефініції понять «культура», «професійно-педагогічна культура» та «методична культура» оскільки, аналіз і уточнення понятійно-категоріального апарату та термінології є визначальною методологічною вимогою при вивченні будь-якого явища.

Існує кілька сот визначень поняття культури, але вагомим для нашого дослідження є тлумачення його в педагогічному словнику: *культура* - це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, творчості, а також установи й організації, що забезпечують функціонування цих систем. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості і вихованості людини, а також оволодіння певною галуззю діяльності [3, с. 182].

Як одну з найважливіших складових культури суспільства зумовлену специфікою педагогічної діяльності вчителя, спрямованою на особистісний, інтелектуальний та діяльнісний розвиток, самовдосконалення, розглядає *педагогічну культуру* І. Ісаєв, вказуючи на те, що вона формується в процесі професійної діяльності вчителя та розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей [4, с. 15].

Професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури, в якому сконцентровано досвід спеціальної інституціолізованої суспільної практики організації навчання і виховання підростаючого покоління у закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її унормовують, та способів оволодіння певною діяльністю [8, с. 98]. У словосполученні «професійно-педагогічна культура вчителя» поняття

«культура» є констатуванням людської і тому штучної форми досвіду, завдяки якому має вирішуватися це завдання; «педагогічна» - зазначає специфічну форму і зміст досвіду, засобами якого забезпечується вирішення поставленого завдання; «професійна» визначає суспільний контекст, у межах якого педагогічна культура вчителя початкових класів існує і реалізується як цілісний, суспільно значущий досвід.

Феномен «методична культура» як основа якісної професійно-педагогічної діяльності займає певне місце в ієрархії поняття «культура», яку можна представити в певному ланцюгу послідовності їх розвитку: загальна культура – культура особистості – професійна культура – педагогічна культура – професійно-педагогічна культура – методична культура [1, с.57].

Виходячи з цього А. Карачевцева розкриває методичну культуру вчителя як інтегративне особистісне утворення, діалектичну єдність загального, особливого і одиничного, де загальним є культура особистості, що інтегрує в собі загальнолюдські цінності, соціальні норми, ставлення і способи діяльності. Як особливе вона несе в собі своєрідність професійно-педагогічної культури, тобто містить у собі специфічність професії, а як одиничне - методична культура є індивідуально своєрідним способом створення вчителем навчальної ситуації, у якій його ідея стає в учнів предметом пошуку [5, с.3].

Як зазначає І. Артем'єва, методична культура вчителя – інтегративна характеристика його загальної і професійної культури, що дозволяє в процесі викладання навчальних предметів в повній мірі реалізувати пізнавальні, виховні та розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь в інноваційній професійній діяльності, що є актуальним для нашого дослідження.

Вагомою для нас є думка Л. Плеханової яка розглядає методичну культуру як соціально-професійну характеристику педагога, що забезпечує високий рівень його професійної діяльності, методичне осмислення педагогічних засобів, які він використовує у навчальному процесі, і сприяє створенню та засвоєнню нових педагогічних цінностей і технологій [5, с.7].

Методична культура вчителя, крізь призму своїх структурних компонентів, впливає на ефективність його професійної діяльності, що визначається як цілеспрямований вплив на суб'єкта та об'єкта навчально-виховного процесу з метою особистісного, інтелектуального, діяльнісного розвитку, самовдосконалення та самоосвіти педагога.

З позиції досліджень українських вчених (В. Беспалька, В. Галузинського, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Кузьміної) специфіка педагогічної діяльності проявляється в: меті, суб'єкті та об'єкті, засобах, результатах та протіканні процесу педагогічної діяльності [2, с. 85]. Які на нашу думку, ефективними є лише при наявності сформованої у вчителя методичної культури. Це пояснюється у дослідженнях Є. Пасова та І. Артем'євої, які у розуміння структури методичної культури вчителя вкладають наступне: знання про всі компоненти навчального процесу (мету, засоби, об'єкт, результат, прийоми, про себе самого як вчителя), досвід здійснення прийомів професійної діяльності (репродукція культури), творчість як перетворення і перенесення прийомів

навчання (продукція нового у навчанні), емоційне ставлення до професійної діяльності.

Основні складові методичної культури вчителя, які відображають зміст його діяльності чітко виокремлює Н. Шумілова: знання методики викладання предметів; правильне складання тематичного і поурочного планування; озброєння учнів системою знань, умінь і навичок; знання класифікації основних форм, видів, методів, прийомів, засобів навчання та високомайстерне їх використання; формування в учнів наукового світогляду, моральних якостей особистості, поглядів і переконань; розвиток в них пізнавального інтересу, здібностей, волі, емоцій, мовлення, мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприйняття; здійснення педагогічної освіти; загальне уявлення про сучасні психолого-педагогічні концепції навчання, освоєння передового педагогічного досвіду; володіння педагогічним тактом; формування в учнів навичок раціональної організації навчальної праці; об'єктивність в оцінці знань, умінь і навичок учнів [1, с.58]. Сформованість зазначених компетенцій сприяє ефективному протіканню професійної діяльності вчителя.

Педагоги-практики, для успішної професійної діяльності, передбачають наявність наступних компонентів методичної культури: науковий світогляд, загальнонаукова і фахова ерудиція, знання з методик викладання предметів, творче мислення, конструктивні здібності та інтелектуальна діяльність, критичність мислення, потреба до самовдосконалення.

У нашому розумінні структурно методичну культуру можна представити як поєднання компетентнісних компонентів, які невіддільні від педагогічної діяльності.

Першим компонентом який ми виділили є *ціннісно-мотиваційний*, що проявляється в сформованості внутрішньої мотивації до методичної діяльності як компонента професійної діяльності; активності та ініціативності в методичній роботі школи; прийнятті позиції методиста як особистіснозначимої, прояві інтересу до вивчення теорії та практики методичної освіти й культури. Значимими для професійної діяльності вчителя є пізнавальні, особистісні мотиви і мотиви професійно-творчих досягнень. Потреба в самореалізації, самоствердженні, любов до своєї справи, прагнення до суспільного визнання є потужним мотиватором будь-якої діяльності [9, с.18].

Важливим для професійної діяльності вчителя є *когнітивний компонент* методичної культури, який відображає систему базових і додаткових знань про методичну культуру та діяльність вчителя. Методологічна спрямованість даного компонента виражається в здатності: володіти засобами оцінки ситуації, освітнього середовища і проектування необхідних інновацій; вміти виділяти і аналізувати психолого-педагогічні чинники і умови, що перешкоджають інноваціям, створювати сприятливий для їх впровадження соціально-психологічний клімат; володіти методологією побудови освітніх технологій, що забезпечують адекватне співвідношення змісту, засобів, методів і організаційних форм навчання; володіти сучасними методами діагностики рівня розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та особистісної сфер учня, а також оцінювати новоутворення в цих сферах, що виника-

ють у процесі навчання і виховання; знати особливості роботи з психолого-педагогічного супроводу навчального процесу в школі. Сюди входять знання і вміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності [7, с. 30]. Учитель опановує креативними навичками продуктивної діяльності: добуванням знань безпосередньо з реальності, володінням прийомами дій в нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення педагогічних проблем.

Наступний компонент який ми виділяємо – *операційно-діяльнісний*. Суть якого, за словами Є. Маркушевської, полягає в досвіді практичного застосування тих знань, які були представлені в системі умінь, навичок професійної діяльності, психологічних прийомів, що забезпечують реалізацію традиційних форм роботи з учнями і вироблення нових форм педагогічної взаємодії вчителя і учня, практичних навичок і умінь в конкретній професійній діяльності. Даний компонент методичної культури включає ряд умінь, без яких професійна діяльність вчителя неможлива: вміння цілепокладання; вміння на основі обраних критеріїв відбирати зміст; вміння вибору методики; вміння методично обгрунтовано організувати діяльність згідно поставлених завдань; вміння контролювати виконання навчального завдання учнями.

У дослідженні І. Артем'євої знаходимо комплекс загальнометодичних умінь, які автор об'єднує у чотири групи:

- вміння, що забезпечують орієнтовну основу подальшої діяльності з підготовки та проведення уроку;
- вміння, пов'язані з плануванням уроку;
- вміння, пов'язані з проведенням уроку, тобто з реалізацією на практиці наміченого плану керівництва навчальною діяльністю учнів;
- вміння, пов'язані з самооцінкою результатів проведеного навчання [5, с. 8].

Творчий компонент методичної культури проявляється в педагогічній творчості, яка являє собою важливу складову професійної діяльності. Вона дозволяє творити нові матеріальні й духовні цінності на основі розкриття і вирішення протиріч засобом діагностичного аналізу, новітніх педагогічних знахідок, здогадок, відкриттів, педагогічного новаторства, яке дозволяє оптимізувати систему навчання. Педагогічна творчість дозволяє спрогнозувати розвиток різних педа-

гогічних ситуацій, а також сконструювати і реалізувати нову систему педагогічного процесу.

Наявність творчості в професійній діяльності вчителя сприяє пошуку та використанню педагогічних інновацій, веденню методичної майстерні, створенню і опису досвіду (авторської методики, програми, посібника, тощо) [6, с. 115].

«Тільки людина, зазначає – А. Ходусов, що володіє культурою, здатна осмислити свої дії, поведінку, критично оцінити їх, здатна до рефлексії» [1, с.68]. Опіраючись на ці слова, ми шукаємо сутність *рефлексивного компоненту*, в основі якого лежить процес самопізнання і самоаналізу педагогічної діяльності. Сюди входять вміння учителя вибирати альтернативні способи рішення навчально-виховних задач; самоаналіз прогнозуючого типу, спрямований в майбутнє, самовизначення, самозвіт, тощо. Сформованість яких, сприяє протіканню навчально-виховного процесу на досить високому рівні, що є показником ефективної педагогічної діяльності.

Висновки. Представлене розуміння методичної культури вчителя засноване на тому, що сучасне суспільство гостро несе потребу в глибоко компетентних вчителях, здатних проявляти високу адаптивність і готових до вирішення нових завдань та адекватному сприйняттю прогресивних нововведень, зацікавлених у підвищенні ефективності професійної діяльності, плануючих майбутнє і готових брати на себе відповідальність. Рівень ефективності професійної діяльності вчителя залежить від рівня його загальної, професійно-педагогічної та методичної культури.

На основі вищесказаного стверджуємо, що методична культура вчителя – вища форма його активності, творча самостійність, стимул і умова вдосконалення навчально-виховного процесу, передумова виникнення нових ідей у педагогічній науці та практиці. Це не тільки глибокі знання вчителя, а й майстерність, мистецтво, які дають змогу педагогу ефективно реалізувати свою професійну діяльність. Об'єктивним показником методичної культури є також гармонізація, узгодженість усього того, чим професійно володіє педагог, його почуття міри, а також ефективність процесу педагогічного впливу, високі результати навчально-виховної діяльності і, головне, – спрямованість на саморозвиток, самовдосконалення, підвищення кваліфікації і майстерності.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бережная Т.Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Николаевна Бережная. – Ставрополь, 2009 г. – 211 с.
Berezhnaya T.N. Formation of innovative methodological culture of primary school teachers in high school. Dis. cand. ped. Sc: 13.00.08 / T. N. Berezhnaya. – Stavropol – 2009. – 211 p.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навчальний посібник / В.М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
Galuzinsky V.M. Pedagogy: Theory and History: educational-tion manual / V.M. Galuzinsky, M.B. Evtukh. – K.: High School, 1995. – 237 p.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
Goncharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary / S. Goncharenko. – K.: Lybed, 1997. – 376 p.
4. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: Навч. посібн. для вчителів та студ. пед. спец. вузів / В.М. Гриньова; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х.: 1996 р. – 104 с.
Grinyova V.M. Education Culture Future teach la: Training. Guide for Teachers and Students. ped. spec. Universities / V.M. Grinyova; Kharkiv State. Pedagogical University named after. G.S. Skovoroda. – H.: 1996 – 104 p.
5. Грицай Н.Б. Методична культура як важливий компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології / Н.Б. Грицай // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2012, № 7 (25). С. 3–9.
Gritsay N.B. Methodological culture as an important component of the methodological training future teachers of biology / N.B. Gritsay // Pedagogical Sciences: Theory, History, innovative technologies, 2012, № 7 (25). S. 3-9.

6. Кан-Калик В.А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 244 с.
Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. Pedagogical creativity. – M.: Pedagogy, 1990. – 244 s.
7. Михайлішин Р. Професійно-педагогічна культура учителів початкових класів / Романа Михайлішин // Вісник Львівського ун-ту. Серія педаг. 2012 р. Вип. 28. С. 25-34.
Myhaylishyn R. Professional pedagogical culture of elementary school teachers / Romance Myhaylishyn // Bulletin of L'viv Univ. Series pedagogical. 2012 Vol. 28. S. 25-34.
8. Пальшкова І.О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів: теоретико-методологічний аспект: Монографія / І.О. Пальшкова – Одеса, 2008. – 339 с.
Palshkova I.A. Practice-oriented approach in the form of bath-professional and pedagogical culture of future teachers of primary school: Theoretical aspects: Monograph / I.O. Palshkova – Odessa, 2008. – 339 p.
9. Радул В.В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя: [Навч. посіб.] / В.В. Радул. – Кіровоград: [б.в.], 2000. – 36 с.
Radul V.V. Teaching culture and social maturity of teacher: [Training, guidances.] / V.V. Radul. - Bucharest: [BV], 2000. – 36 p.

Nikula N. V. The role of culture in ensuring the methodological quality of teacher professional

Abstract. Today in Ukraine education is a major factor of progress and the teacher as the bearer of human and social values, as creator of identity and cultural heritage translator past to the future through education of the younger generation, a special interest of society, scholars and practitioners. An important intrinsic characteristics of teachers, effective indicator of his career is methodical culture, as a kind of professional and pedagogical culture. It takes a special place in the hierarchy of the concept of "culture": general culture – the culture of personality – professional culture – pedagogical culture – professional and pedagogical culture – methodical culture. Articles culture teacher determined for knowledge and skills of the teacher, the nature of its professional communication, a penchant for creativity and level of pedagogical skills. This type of culture in the light of the structural components (we distinguish value-motivational, cognitive, operational and active, creative, reflective) affects the effectiveness of the professional work of the teacher. Formation of which is in the design of the educational process, self-searching and determining the proper effective forms, methods, tools and technology education, critical analysis of its educational activities, implementing author's programs, conduct research, and more. Presented understanding of methodological culture of teachers and its components, enables us to conclude professional effectiveness of teachers depends on its methodological culture.

Keywords: culture, pedagogical culture, professional and pedagogical culture, methodical culture, profession teacher

Никюла Н.В. Роль методической культуры в обеспечении качества профессиональной деятельности учителя

Аннотация. Сегодня в Украине образование становится одним из важнейших факторов прогресса и учитель как носитель общечеловеческих и общественных ценностей, как создатель личности и транслятор достижений культуры прошлого в будущее через образование подрастающего поколения, привлекает особое внимание общества, ученых и практиков. Важной сущностной характеристикой учителя, эффективным показателем его профессиональной деятельности является методическая культура, как разновидность профессионально-педагогической культуры. Она занимает определенное место в иерархии понятие «культура»: общая культура – культура личности – профессиональная культура – педагогическая культура – профессионально-педагогическая культура – методическая культура. Методическая культура учителя определяется системой знаний, умений, навыков педагога, характером его профессионального общения, склонностью к творчеству, а также уровнем педагогического мастерства. Данный вид культуры сквозь призму своих структурных компонентов (мы выделяем ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, творческий, рефлексивный), влияет на эффективность профессиональной деятельности учителя. Сформированность которых оказывается в проектировании учебно-воспитательного процесса, самостоятельном поиске и грамотном определении эффективных форм, методов, средств и технологий обучения, критическом анализе своей педагогической деятельности, внедрении авторских программ, проведении исследовательской работы, и тому подобное. Представленное понимание методической культуры учителя и его составляющих, позволяет сделать вывод, эффективность профессиональной деятельности учителя зависит от его методической культуры.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура, профессионально-педагогическая культура, методическая культура, профессиональная деятельность учителя

Пархоменко В.В.

Концепція освітньо-професійного середовища підготовки економічних кадрів

*Пархоменко Вікторія Вікторівна, кандидат економічних наук,
доцент кафедри фундаментальних економічних дисциплін, заступник декана факультету обліку та аудиту
Національна академія статистики, обліку та аудиту, м. Київ, Україна*

Анотація. У статті розкриваються концептуальні засади освітньо-професійного середовища як фактора професійної підготовки економістів, базовими елементами якої є економічне мислення, економічна свідомість та економічна активність. Визначені поняття "психологічна готовність" та її структурні компоненти.

Ключові слова: економічна освіта, психологічна готовність, освітньо-професійне середовище, професійна підготовка

Домінуючою тенденцією початку нового тисячоліття стає свідомо діяльність індивіда, який керується критеріями знання, професіоналізму, усвідомлення особистої відповідальності за себе і за суспільство в цілому, прагнучи створити нову реальність.

Як слушно зауважив В. Кремень, "інноваційний характер сучасної цивілізації та сучасної економіки вимагає такого типу людини, яку може виховати саме інноваційна за своєю сутністю освіта" [7, с. 6].

В умовах реформування вищої економічної освіти в Україні пріоритетна увага має надаватися підготовці нової генерації висококваліфікованих економічних кадрів – національної економічної еліти, яка здатна оволодіти новою освітньо-світоглядною парадигмою національно-державного творення. "Стратегічна мета модернізації освітньої діяльності – в тому, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у XXI столітті". Вона має сприймати змінність як суттєву складову власного життя [7, с.5-6]. В концепції освітньої діяльності за спеціальністю "Фінанси і кредит" підкреслено, що потреба у спеціалістах даного профілю обумовлена необхідністю вирішення проблем виходу України з економічної кризи, забезпечення інформаційної підтримки ринкових перетворень в економіці, входження у світовий інформаційний простір.

В основу концепції професійної підготовки покладено інтегративну концепцію людини, яка орієнтує на встановлення міждисциплінарних зв'язків в системі економічної освіти. Це дозволяє в ході навчально-виховного процесу розглянути і простежити повний спектр міжособистісних стосунків, життєдіяльності особистості, її співвідношення з соціально-економічною сферою як частки оточуючого соціального простору.

Рівень професійної підготовки сучасних студентів визначає ефективність економічної діяльності майбутньої фінансової еліти України. На думку В. Базилевича, саме вміння системно мислити й аналізувати сучасні процеси в контексті майбутніх тенденцій визначає ефективність функціонування національної фінансової системи. Такий підхід дає змогу подолати спрощеність стереотипних суджень про можливість автоматичного перенесення світового досвіду для розбудови фінансової системи України, визначати з наукових позицій місце нашої держави в глобалізаційних процесах, її перспективи щодо інтеграції в ті чи інші світові фінансові інституції. На жаль, рівень професійних знань і культури економічного мислення частини працівників різних ланок економічної системи не повною мірою відповідає сучасному розвитку

суспільства. У нашій фінансовій системі це проявляється в недостатньо ефективному використанні фінансових інститутів та інструментів, тому підготовка економістів має передбачати комплексне поєднання теоретичних знань із практичними навичками, формування основ системного мислення, соціальної відповідальності [21].

Україна, підписавши документи щодо інтеграції в Болонський процес, визначила концепцію змін навчального процесу. При цьому особливо важливим, на нашу думку, є збереження й примноження здобутків вітчизняної вищої школи. Не заперечуючи потреби використання світового досвіду, напрацьованого в рамках Болонського процесу, слід зберігати здобутки й особливості, які має кожна наукова школа. Такий підхід дає змогу найефективніше, з позицій законів ринкової конкуренції підійти до підготовки економістів. Вузька система економічної освіти – це своєрідний відбиток суспільних відношень. Сьогодні, не зважаючи на всю складність та відкритість, ця система несе в собі значний соціально-педагогічний потенціал і здатна створити новий тип спеціаліста для нової соціальної реальності. Економічна освіта має обрати шлях у формуванні сучасного економічного світогляду майбутнього фахівця, конструктивних перетворень змісту підготовки спеціаліста в цілому, поєднуючи в собі високий професіоналізм, інтелігентність, соціальну зрілість, творчий початок.

Гострота та швидке визрівання проблем, пов'язаних із вдосконаленням освіти, давно привертають увагу дослідників, праці яких присвячені філософії освіти, загальним світоглядним і методологічним питанням її реформування та удосконалення (В. Андрущенко, В. Біблер, М. Євтух, І. Зазюн, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, І. Надольний та ін.). Свідченням актуальності даної проблеми є її висвітлення у чисельних працях провідних педагогів України (А. Алексюка, І. Звереві, Л. Коваль, Б. Кобзаря та ін.), яких об'єднує спрямованість навчально-виховного процесу на "відкритість" до життя, до світу, культури природи, сфери соціальних відносин, розкривається рефлексивно-середовий підхід [11].

Метою нашого дослідження є розкриття системи економічної освіти в контексті середового підходу як важливого чинника формування професійної готовності спеціалістів фінансової сфери. Базовими елементами такої готовності є економічне мислення, економічна свідомість та економічна активність.

Запорукою успіху сучасної економічно активної людини (фінансиста, підприємця) є не тільки (і не стільки) система знань, правил, рекомендацій ефекти-

вного ведення бізнесу, скільки серйозна світоглядна позиція, глибоке розуміння причинно-наслідкових зв'язків явищ соціально-економічної реальності. В основі системи професійної підготовки економістів покладена педагогічна мета, яка спрямована на особистість і визначена соціальним замовленням (зовнішні передумови) та соціально-економічними потребами особистості (внутрішні передумови).

Професійна компетентність майбутнього економіста залежить від багатьох факторів. Це і якість навчальних програм та методичного забезпечення, і якість менеджменту освітнього закладу.

Одночасно, важливим фактором соціалізації молоді людини, її розвитку, самореалізації, вивчення її здібностей і обдарувань, виступає соціальне освітньо-професійне середовище. Саме освітнє середовище вищого економічного закладу є потужним механізмом професійного становлення майбутнього економіста. Інтенсифікація позитивного впливу цього середовища залежить від інтеграції зусиль всіх соціальних інститутів суспільства.

У сучасному філософському словнику середовище розглядається як *простір, умови і матеріал для розвитку особистості*, які людина здатна пережити і від яких залежить її життєдіяльність. При цьому підкреслюється необхідність наявності в середовищі людей і їх особистісної взаємозумовленості [17].

Проблема освітньо-професійного середовища та його вплив на розвиток особистості займає одне з центральних місць в системі сучасної освіти. Підготовка майбутніх спеціалістів до професійної та соціально-культурної комунікації зумовлює необхідність визначення поняття середовища, в якому передбачаються спільна професійна діяльність та процеси соціального життя. Оскільки освітньо-професійне середовище виступає складовою соціального середовища, ми, перш за все, вважали за необхідне розкрити сутність поняття "середовище", "соціальне середовище", "соціально-культурне середовище" [20]. Незважаючи на широке використання поняття "середовище", не існує єдиного підходу до його визначення. Середовище є міждисциплінарним поняттям, оскільки вивчається у філософії, етиці, соціології, екології, педагогіці, психології.

Важливо підкреслити, що середовище, яке оточує людину, складається із природного середовища, що формувалося мільйони років у процесі еволюційного розвитку землі і життя на ній, техногенного – створеного людьми у процесі розвитку і господарсько-побутової діяльності (техносфери), і соціального – створеного людством духовного світу. Сучасна людина мешкає в середовищі антропогенно зміненому під впливом своєї діяльності. У процесі життя і виробничої діяльності особистість неминує вносить у середовище, що її оточує, певні зміни до умов її існування.

Необхідність дослідження соціального середовища економістів обумовлена насамперед тим, що фахова економічна свідомість є відбитком суспільного, у тому числі економічного буття. Соціальне середовище до професійної діяльності, в даному випадку, розуміється як сукупність стійких соціально-економічних, політичних, демографічних, організаційних, природних, правових та інших факторів, які склалися на ета-

пі здійснення професійної економічної діяльності і так чи інакше визначають її цілі та можливості, зміст і методи. Важливість створення професійного освітнього середовища можна обґрунтувати тим, що в процесі діяльності професійний розвиток економіста забезпечується поступовим перетворенням ціннісно-сислової сутності його діяльності на підставі аналізу та синтезу сфер життєдіяльності особистості: світоглядної, духовно-моральної та професійної. Майбутній економіст має виступати суб'єктом власної професійної та самоосвітньої діяльності. Тому локальне професійне освітнє середовище сприймається як простір для самореалізації й самоактуалізації, як умова власної самоосвіти. У свою чергу, самоосвіта надає змогу зробити вибір освітніх шляхів у межах науково-методичної, пошуково-дослідницької та експериментальної роботи на базі принципів свободи, самостійності, відповідальності, які поєднуються з такими принципами, як поліваріантність, мобільність, орієнтованість на практику.

Проведений нами аналітичний огляд різних підходів щодо тлумачення поняття "освітньо-професійне середовище", дозволяє зробити висновки, що основними ознаками цього утворення виступає динамічність та потенційність середовища, можливість створення умов для досягнення освітніх цілей навчання у їх перспективі розвитку відповідно до структури та ієрархії мотивів, професійних цінностей особистості. При цьому слід зазначити, що особистість виступає суб'єктом освітньо-професійної діяльності, власного навчального середовища.

В основу концепції професійної підготовки, зокрема формування економічної культури фахівців фінансово-кредитної сфери, нами покладено інтегративну концепцію людини, яка орієнтує на встановлення міждисциплінарних зв'язків в системі вищої економічної освіти. Це дозволяє в ході навчально-виховного процесу розглянути і простежити повний спектр міжособистісних стосунків, життєдіяльності особистості, її співвідношення з соціально-економічною сферою, як часткою оточуючого соціального простору.

В концепції системи професійної підготовки спеціаліста до організації соціально-економічної діяльності зазначено, що її сутнісним виразом є професійне соціально-педагогічне середовище, яке розглядається нами як цілісне інтегративне утворення взаємопов'язаних сфер впливу (інформаційного, комунікативного, емоційно-почуттєвого, процесуального) з направленістю їх енергетичних ресурсів на особистість. В процесі взаємодії вони обумовлюють розвиток особистості на основі уявлень про всю сукупність її життєдіяльності, професійної праці і спілкування. При цьому зазначені сфери впливу стають дійовим фактором *професійного становлення та особистісного розвитку*.

Доцільність використання поняття "освітньо-професійне середовище" в якості універсальної категорії виходить із самої суті "соціального середовища", часткою якої воно виступає. При цьому останнє досліджується в психології і педагогіці як суб'єктивно пережита людиною об'єктивна реальність, яка спрямована на формування її як особистості [11].

При проектуванні освітньо-професійного середовища в системі економічної освіти ми виходили з положення, що воно виступає як складне системне утворення, яке включає сукупність смислових, організаційних та змістовних факторів, завдяки чому стає можливим процес свідомого власного індивідуального досвіду.

Освітньо-професійне середовище молодшої людини виступає як своєрідний показник інтеріоризації нею культури (оволодіння засобами діяльності та спілкування), показник її соціального розвитку, укладу життя та міри участі в суспільному житті. При цьому соціально-економічне середовище із розвиненою системою соціальних інститутів (банки, кредитні спілки, інвестиційні фонди, страхові компанії, розгалужена мережа підприємств) розглядається нами як необхідний компонент соціального відтворення людини [13]. Звідси, *освітньо-професійне середовище* як система певних впливів, з якими особистість студента взаємодіє в процесі навчання, виховання, спілкування, самовиховання, визначає ступінь її розвитку через переживання цього середовища. Слід зазначити, що суб'єктом, цілком і результатом системи професійної підготовки спеціаліста для сфери економіки є особистість в її органічній єдності індивідуально-психічного та соціального аспектів, яка виступає у вигляді "відритої системи, що постійно змінюється". Ідентифікації професійного середовища із моделлю професійної діяльності спеціаліста є передумовою для самоактуалізації особистості в соціумі, і створює сприятливі умови формування професійної готовності в цілому. При цьому забезпечується "відкритість" системи професійної підготовки і демократизації вищої школи. Вихідними орієнтирами системи професійної підготовки визначені два основних підходи у ставленні до особистості.

Перший підхід передбачає ставлення до неї як до цінності, з визнанням та оцінкою її особистісної гідності. В цьому випадку необхідним є "наближення" всієї системи до особистості, надання їй гуманістичної спрямованості на допомогу молодій людині "стати тим, ким вона здатна стати" (А. Маслоу), на створення сприятливих умов її гармонійного розвитку, самоактуалізації на засадах індивідуальних диспозицій особистості.

Сутність іншого підходу полягає в ставленні до особистості як до майбутнього фахівця, який вступає у взаємодію з професійною системою на змістовному та функціонально-діяльнісному рівнях у всій сукупності зв'язків. Такий підхід потребує формування готовності до професійно-практичної діяльності.

Проблема професійно-психологічної готовності до професійної діяльності знайшла своє відображення у багатьох фундаментальних розробках (М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Киричук, А. Ковальова, А. Леонтьєв, В. Моляко, С. Рубінштейн та ін.). Найбільш привабливим є психологічне обґрунтування готовності до діяльності М. Дяченка і Л. Кандибовича. Автори стверджують, що цей феномен слід розглядати не тільки у вигляді психічного стану, але і професійно-важливих якостей особистості у вигляді тривалої готовності. Вони виділяють в її структурі мотиваційний, пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти [3].

При конструюванні моделі професійної готовності ми виходили з концепції сутності та структурно-функціональної специфіки економіки як галузі наукових знань, невід'ємної складової соціальної політики, системи фундаментальних та прикладних дисциплін і професій, яка орієнтована на всі сфери життєдіяльності. Методологічною основою розробки концепції професійної готовності є положення, про поліфункціональну сферу діяльності економіста, інтегративну властивість і стан особистості з функціональною спрямованістю на цю діяльність.

Перш за все, професійна психологічна готовність включає позитивне відношення до професії, "усвідомлення суспільної та особистісної значущості праці...". Важливе місце в структурі готовності займає пізнавально-творча активність, особистісна позиція при виборі професії на основі інтересу до неї, професійної усвідомленості, достатньо стійких мотивів діяльності, досвіду в обраному напрямку діяльності. Морально-ділові якості виступають як домінуючі елементи структури. Отже, в переліку якостей прослідковуються п'ять основних компонентів, які нами прийнято за основу: *мотиваційний, пізнавальний, вольовий, емоційний і операційний*.

Досліджуючи процес формування психологічної готовності студентської молоді до професійної діяльності економічної сфери, виходили з положення С. Рубінштейна, що продукти психологічного розвитку особистості виступають як передумова її подальшого розвитку [15]. Ця ідея С. Рубінштейна дозволяє розглядати процес формування психологічної готовності у двох аспектах:

– *динамічному*, який обумовлює єдність процесу формування тривалої психологічної готовності і проходить на наступних етапах: професійна орієнтація і вибір професії; адаптація до умов навчального процесу; формування психологічної готовності в процесі професійної підготовки; адаптація до умов практичної діяльності по закінченню професійної підготовки.

– *структурному*, яка представляє тривалу психологічну готовність у вигляді взаємопов'язаних структурних компонентів: психологічна готовність до самовизначення; психологічна готовність до навчання й оволодіння професією; психологічна готовність до професійної діяльності.

Професійна готовність проектує в собі основні змістовні та функціональні структурні компоненти і формується в процесі різноманітної соціально-економічної діяльності в умовах професійного середовища. Ядром цього утворення виступає її гуманістична спрямованість: орієнтація на соціально-економічний захист і підтримку ініціатив особистості; прагнення забезпечити економічний комфорт і свободу, сприятливі умови для духовного збагачення і культурного розвитку, творчої соціокультурної діяльності кожної людини і суспільства в цілому; спрямованість на формування та стимулювання готовності молодшої людини до самовдосконалення, самопомоги в інтелектуальному та культурному забезпеченні власного майбутнього життя.

Дані підходи щодо системи професійної підготовки не протиставлені один одному в постановці конкретно-педагогічних цілей системи. Обидва підходи в сво-

їй основі передбачають опору на інтегративну концепцію людини, яка орієнтує на встановлення міждисциплінарних зв'язків в системі професійної підготовки, і, перш за все, в структурі людинознавчих дисциплін. Це дозволяє в ході навчально-виховного процесу розглянути і простежити повний спектр міжособистісних стосунків, життєдіяльності особистості, її взаємозв'язок із соціально-економічною сферою, з урахуванням ціннісних орієнтацій як частки оточуючого соціального простору.

Інформаційна база професійної системи, яка визначає її змістовну палітру, обумовлена специфікою та особливостями різних видів діяльності випускника ВНЗ. Зокрема, професійної діяльності, комплексом їх соціально-економічних та соціально-культурних завдань.

Формування професійної готовності детермінується взаємозв'язком змістовної і процесуальної сторін системи підготовки і залежить від особливостей організації навчально-виховного процесу. Як суб'єкт даного процесу, студент має усвідомлювати цінність соціально-економічного досвіду і можливості його подальшого професійного використання на практиці. Розвиток особистості до виконання соціально-культурних та соціально-економічних завдань залежить від: предмета діяльності, особливостей та характеру її організації, засобів педагогічного керівництва нею; модернізації технології навчання, виховання, організації позанавчальної діяльності; коригування форм і засобів спілкування (в навчальній та позанавчальній діяльності), як системи взаємовідносин; складання особистих стосунків між викладачем – студентом, студентом – колективом тощо на принципах співпраці, співтворчості, партнерства, діалогу, активної взаємодії.

Система економічної освіти це, перш за все, спосіб організації життя людини, формування стійких форм економічної активності та поведінки, формування

економічної свідомості та економічного мислення студентів, їх вчинків та способів поведінки у суспільстві. В філософії формування особистості визначається як відтворення соціального досвіду в індивіді, переведення культури людства в індивідуальну форму існування. Вважаємо, що даний підхід є корисним і для педагогіки. Він вказує на те, що сутність формування особистості полягає зовсім не в так званому педагогічному впливі на людину, а у включенні її в різні види діяльності з оволодіння різними сторонами суспільного (соціально-економічного) досвіду, якими і визначається її особистісне формування. Для педагогіки вищої школи дуже важливим є те, що "міра особистісного розвитку людини залежить не тільки від самого факту участі її в діяльності, але головним чином від ступеня цієї активності, яку вона демонструє в цій діяльності, а також від характеру її спрямованості, що прийнято називати ставленням до діяльності" [18].

Результати дослідження дозволили зробити висновки, що розроблена концепція професійної підготовки економістів в умовах вищої економічної освіти базується на основі:

– вивчення ресурсів професійного середовища, визначення його сфер впливу на розвиток та формування економічної культури майбутнього фахівця;

– соціалізації особистості студента в умовах професійного макро- та мікро- соціально-економічного середовища.

Технології формування професійно-психологічної готовності економіста, його цілісного наукового світогляду та ціннісних орієнтацій, культури гуманних відносин у різних прошарках населення, здібностей, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності і себе, являють собою послідовну реалізацію освітніх заходів, спрямованих на безперервне, поетапне, активне включення студента в процес його професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Арнольд А.И. Социальная педагогика и культурология: содружество наук / А.И. Арнольд ; Рос. акад. образования, Центр соц. педагогики, Ин-т соц. работы. – М. : АСОПир, 1996. – 28 с.
2. Arnoldov A.I. *Social pedagogy and cultural studies: Commonwealth Sciences* / A.I. Arnoldov. Rus. Acad. Ed., Center for Soc. Pedagogy, Institute of Soc. Services. - M.: ASOPiR, 1996. - 28 p.
3. Ахметов Б.С. Педагогические основы построения информационной образовательной среды вуза / Б.С.Ахметов.– Актобе: АГУ им. К. Жубанова, 2009. – 332 с.
4. Akhmetov B.S. Pedagogical bases of construction of educational information among university / B.S.Ahmetov.- Aktobe: ASU. Zhubanov, 2009. - 332s.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
6. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psychology of Higher School: A Textbook. manual for schools. - Mn .: BSU Publishing House, 1981. - 383s.*
7. Ковалевич М.С. Современная образовательно-профессиональная среда как источник и условие системного становления профориентационной деятельности / М.С. Ковалевич // Народ. асвета. – 2011. – № 12. – С. 21–27.
8. Kavalevich M.S. *Innovative educational and professional environment as the source and condition of formation of the system of vocational guidance activities* / M.C. Kovalevich // *Narod. asveta.* - 2011. - № 12. - S. 21-27.
9. Козырев В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В.А. Козырев. – Педагог 1999. – №7.
10. Kozyrev V.A. *Building a model of humanitarian educational environment* / V.A. Kozyrev. - *Pedagog* 1999. - №7. – On-line: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.htm.
11. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // "Освіта України" – 2004. – № 6.
12. *The concept of economic education in Ukraine* // "Education of Ukraine" - 2004. - № 6.
13. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
14. Kremen V. *Education in Ukraine - innovative aspects. Strategy. Implementation. Results.* - K.: *The letter*, 2005. - 448 p.
15. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
16. Kulyutkin Yu., Tarasov S. *Educational environment and personal development* // *The new knowledge.* - 2001. - № 1. - S. 6-7.
17. Локалов В.А., Тозик В.Т. Структура образовательной среды для профессионального обучения. / В.А. Локалов, В.Т. Тозик. – [Э-ресурс]
18. Lokalov V.A., Tozik V.T. *The structure of the educational environment for training.*]. On-line: <http://kikg.ifmo.ru/learning/gopr/ns.htm>

10. Максимова Н.А. Проблемы формирования информационной образовательной среды учебного заведения / Н.А. Максимова. [Э-ресурс] *Maximova N.A. Problems of formation of information educational environment of the institution / N.A. Maximova. Available at: <http://konferentsiya.com.ua/pages/view/264>*
11. Міщик Л.І. Професійна підготовка соціального педагога (педагогічний, психологічний та управлінський аспекти) / Л.І. Міщик. – 3.: ППК "Запоріжжя", 1996. – 104 с. *Mischuk L.I. Vocational training of social pedagogue (pedagogical, psychological and managerial aspects) / L.I. Mischuk. - Q. : IPK "Zaporozhye", 1996. - 104 p.*
12. Пальчук М.І. Створення єдиного освітнього середовища професійної освіти в умовах європейської інтеграції / М.І. Пальчук // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: міжнар. наук. практ. конф. Ч. 1., 2009 р. 5-7 берез., м. Ялта: [матеріали]. – Ялта: РВНЗКГУ, 2009. – С. 205-208. *Palchuk M.I. Creating a unified educational environment of professional education in European integration / M.I. Palchuk // Development of international cooperation in the field of education in the context of the Bologna Process: Intern. Science. Pract. Conf. Part 1., 2009 5-7 birches., M. Yalta: [materials]. - Yalta: RVNZKHU, 2009. - P. 205-208.*
13. Пархоменко В.В. Освітньо-професійне середовище підготовки економічних кадрів // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 31, Том V (47) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С. 347–355. *Parkhomenko V. Educational and vocational environment of economic training // Humanitarian Bulletin SHEI "Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University." - Annex 1 to Vol. 31 Volume V (47): thematic issue of "Higher Education in the context of Ukraine's integration into the European educational space." - K. : gnosis, 2013. - P. 347-355.*
14. Пархоменко В.В., Черушева Г.Б. Проблеми формування економічної культури як регулятивного фактора професійної діяльності майбутнього економіста / Міжнародний науковий вісник: збірник наукових доповідей за матеріалами XXI Міжнародної науково-практичної конференції "Перспективні шляхи й напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу" 16-19 листопада 2010 р. – Ужгород: ЗакДУ, 2011, – Вип. 2 (21) – Ч.1 – С.323 – 334. *Parkhomenko V., Cherusheva G.B. Problems of formation of economic culture as a regulatory factor of future professional economist / International Research Bulletin: a collection of papers of XXI International Scientific and Practical Conference "Future directions and ways of improving the educational system in the light of the Bologna process" 16-19 November 2010 - Uzhgorod: TSU, 2011 - Vol. 2 (21) - Part 1 - S.323 - 334.*
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб: "Питер". – 592 с. *Rubinstein S.L. Fundamentals general psychology - St. Petersburg: "Piter." - 592 p.*
16. Тюптя О.В. Роль освітньо-рефлексивного середовища у вирішенні професійних проблем соціальних працівників / О.В. Тюптя. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наукових праць. – К.: Університет "Україна", 2010. – № 7(9). – С.135–144. *Tyupya A.V. The role of education and reflective environment in solving problems of professional social workers / A.V. Tyupya. // Actual problems of training and education of people with disabilities has 36 scientific papers. - K. : University "Ukraine", 2010. - № 7 (9). - S.135-144.*
17. Философский словарь [под ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 560 с. *Philosophical Dictionary [ed. I.T. Frolov]. - 5th ed. - M.: Politizdat, 1987. -560 p.*
18. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / И.Ф. Харламов. – 4.изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с. *Kharlamov I.F. Pedagogy: Textbook. Guide for students. trained. on ped. spec. / I.F. Kharlamov. - 4.izd., Revised. and add. - M.: Gardariki, 1999. - 519 p.*
19. Черушева Г.Б. Гуманістичні основи формування професійних якостей майбутнього економіста / Г.Б. Черушева // Науковий вісник ДАСОА, випуск № 4 (29). – К., 2010. *Cherusheva G.B. Humanistic basis for the formation of professional qualities of future economist / G.B. Cherusheva DASOA // Scientific Bulletin, Issue number 4 (29). - K., 2010.*
20. Черушева Г.Б., Пархоменко В.В. Професійне середовище як фактор формування самостійності наукового економічного мислення майбутніх фахівців фінансово-кредитної сфери / Міжнародний науковий вісник: збірник наукових доповідей за матеріалами XXI Міжнародної науково-практичної конференції "Перспективні шляхи й напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу" 16-19 листопада 2010 р. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – Вип. 2 (21) – Ч.1 – С.323–334. *Cherusheva G.B., Parkhomenko V.V. Professional environment as a factor of economic independence of scientific thinking of future specialists of financial and credit sector / International Research Bulletin: collection of scientific papers on the mat Lama XXI International Scientific Conference "Promising ways and directions of improving the educational system in the light of the Bologna process" 16-19 November 2010 - Uzhgorod: TSU, 2011. - Vol. 2 (21) - Part 1 - S.323-334.*
21. Яке воно сучасне економічне мислення? // Віче: Журнал Верховної Ради України. – 2008. – № 1. – [Е-ресурс] *What is the modern economic thinking? // Veche: Journal of the Verkhovna Rada of Ukraine. - 2008. - № 1. - On-line: <http://www.viche.info/journal/782/>*
22. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М: Смысл, 2001. – 366 с. *Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin. - M: Smysl, 2001. - 366 p.*
23. Holland J.L. Making vocational choices: a theory of careers. EnglewoodCliffs. NJ. 1973.

V. Parkhomenko The concept of education and vocational training economic environment staff

Abstract. In the article are revealed conceptual bases of educational and professional environment as a factor of economists professional training, basic elements of which are economic thought, economic consciousness and economic activity. Definitions "psychological readiness" and its structural components are determined.

Keywords: economic education, psychological readiness, educational and professional environment, professional training

В. Пархоменко. Концепция образовательно-профессиональной среды подготовки экономических кадров

Аннотация. В статье раскрываются концептуальные основы образовательно-профессиональной среды как фактора профессиональной подготовки экономистов, базовыми элементами которой являются экономическое мышление, экономическое сознание и экономическая активность. Определены понятие "психологическая готовность" и структурные компоненты психологической готовности.

Ключевые слова: экономическое образование, психологическая готовность, образовательно-профессиональная среда, профессиональная подготовка

Поясик О.І.

Особистісно-орієнтоване навчання як запорука розвитку особистості школяра

Поясик Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології
Коломийський інститут ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
м. Коломия, Україна

Анотація. У статті описано структуру особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності, розкрито вимоги особистісно-орієнтованого навчання, охарактеризовано функції педагогічної взаємодії.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, педагогічна діяльність, взаємодія, особистість

Суспільству тоталітарної свідомості, політичної і ідеологічної спрямованості повною мірою відповідала педагогіка ідейних догм, репродуктивного навчання, рецептури і регламентації діяльності вчителя і учнів. У ній перебільшувалася значущість технологічного напрямку в змісті і методиці отримання освіти, а головне – відбувалася уніфікація всіх ланок і рівнів освіти, її змісту, методів і організаційних форм навчання.

Сьогодні стає очевидною необхідність принципово іншого підходу до формулювання положень педагогічної теорії в цілому, до визначення змісту педагогічної освіти, а також до вироблення нових технологій навчання і розвитку особистості школярів. Нова програма сучасної освіти висуває на перший план особистісно-орієнтоване навчання, яке забезпечує розвиток і саморозвиток учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта навчання і його предметної діяльності. У такому разі в організації школи виокремлюються дві орієнтації: перша – на певні, задані зовні, стандарти, друга – на природний розвиток дитини. Орієнтація на стандарти слугує інтересам суспільства, зацікавленого в добре підготовлених до роботи в умовах високих технологій і глобальної економіки фахівцях із заданим переліком якостей. Орієнтація ж на природний розвиток дитини – це врахування насамперед її потреб, інтересів, здібностей.

Педагоги і психологи все більше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учнів як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною педагогікою і психологією. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості школяра. Предметом наукових досліджень І. Беха, Л. Благодаренко, В. Рибалки, С. Подмазіна, О. Савченко І. Якиманської та ін. стали проблеми реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання й виховання в умовах загальноосвітньої школи. Філософсько-педагогічні аспекти особистісно-орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці визначили С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень та інші.

У статті ставимо за мету донести значення особистісно орієнтованого навчання, де простежується перехід від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учня, з урахуванням його особистісних характеристик.

А. Коробченко: «Нині ми виходимо на новий рівень розвитку освіти, створення такої її системи, яка забезпечує в процесі навчання умови для найефективнішої самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, формування основних життєвих компетенцій, уміння ефективно взаємодіяти з іншими в процесі діяльності. Головною умовою реалізації цієї мети є пара-

дигма особистісно-орієнтованого навчання. Сутність її полягає в тому, що неповторність особистості, її суб'єктивний досвід не тільки приймають і поважають педагоги, а й визначають його фактором педагогічного процесу. Процес навчання й виховання будується з урахуванням суб'єктивного досвіду тих, хто навчається» [3].

Суттю особистісно-орієнтованої педагогіки є система наукових знань і практичних умінь, що роблять індивідуалізований вплив на поведінку людини з метою її зміни. Особистісно-орієнтована педагогіка ґрунтується на гуманістичній спрямованості діяльності педагога і має на меті вільний, творчий розвиток особистості людини.

Учитель опановує методологію та технологію створення ситуації, яка вимагає від учнів особистісного способу освоєння досвіду і поведінки. Така ситуація – подія в житті особистості, оскільки вирішення навчального завдання визначається контекстом життєвих змістів учня і протікає як діалог суб'єктів культур, світобачень і проєктів. Учитель при цьому трансформує текст, формулює проблемно-конфліктний ланцюг питань, оцінює готовність до діалогу, здійснює режисуру рольових взаємодій.

Особистісно-орієнтована діяльність учителя виконує низку важливих функцій педагогічної взаємодії, про які говорить Л. Павлова:

- надає більшій вірогідності, переконливості матеріалу, що викладається ним;
- спонукає школярів пережити радість пізнання в досвіді вчителя своїх власних вражень, оцінок, думок, виявляти і розуміти логіку його міркувань, сприяє розвитку рефлексії учнів;
- «відсторонює» сприйняття навчальної інформації, допомагає учням по-новому подивитися на події і факти, тим самим допомагаючи дитині в розвитку творчого мислення;
- створює специфічне «емоційне поле» довіри, широти, зацікавленості, потреби виявити себе як значиму особистість [4].

Варто зазначити, що особистісно-орієнтована педагогічна діяльність – це специфічна сфера, в якій має місце прийняття діяльності емпатії, рефлексії, імітації конфліктного розвитку подій із власних можливостей, що впливають на зміни значеннєвих ролей взаємодії учнів.

Особистісно-орієнтовану педагогічну діяльність можна з усіма підставами віднести до діяльності інноваційної. Відомо, що традиційна педагогічна діяльність виконувала такі функції: трансляція і репродукція істини (у формі готових знань, умінь, навичок), «тотальний контроль» за дитиною з метою припинення непередбачених соціально-політичною системою

форм активності). Про це ми можемо довідатись, зокрема, із праць О. Пехоти [5].

До структури особистісно-орієнтованої діяльності входить: емпатія, прийняття, конгруентність, креативність, сугестивність, здатність до рефлексії. Розкриття значення цих понять.

Педагогічна емпатія – це відчуття педагогом дитини без оцінки і прийняття її будь-якого переживання незалежно від способів вираження. Емфатичний педагог не присоромлює дитину, не порівнює її з іншими, не забороняє дитині вільно висловлювати свої почуття тому, що він добре розуміє: енергія емоцій може перетворитися на руйнівну для здоров'я дитини силу, яка стане джерелом її невротизації [2].

Одночасно емпатію розглядають як найтонший і найскладніший спосіб пізнання дитини. Емпатія – це постійна чуттєвість до мінливих переживань дітей, уміння прожити своє «тимчасове життя» у житті дитини, делікатне перебування в ньому без оцінювання і осуду, часте звертання до дітей для перевірки своїх вражень і гранична чуйність до їхніх відповідей.

Прийняття – це тверда впевненість у тому, що будь-яка людина незалежно від раси, національності, політичних переконань, звичок, поведінки має право жити на землі і ніхто не має права її знищити.

Психологи помітили ще одну важливу особливість: безумовно приймає людину той, хто сам був у дитинстві безумовно прийнятій. Безумовне прийняття породжує самоприйняття. Це надзвичайно важливо, оскільки саме із цього моменту починається особистісне зростання дитини.

Під конгруентністю розуміється повна відповідність самому собі, гармонія самопрояву.

Для дітей важлива і значима «прозорість педагога», ясність його задумів і дій, сприйняття його дітьми як «безпечної людини». Ця якість учителя в дечому зумовлена його власним дитинством, його вихованням. Хоча воно може бути свідомо розвинене в собі самим педагогом як вираження його справжньої любові до дітей. Саме відкритість учителя в інтелектуальній і поведінковій сфері лежить в основі створення ним «допоміжних стосунків з дітьми» [2].

Креативність – здібність педагога до творчості, що трактується як здатність проникнути у світ дитини, максимально високо оцінити її можливості та здібності [2]. Креативність педагога проявляється, насамперед, у його емпатії та у прийнятті кожної дитини. Творчий педагог завжди прагне розвивати в учневі творчий початок. Але це можливо лише за умов психологічної свободи та безпеки дитини. Це досягається, якщо вчитель відмовляється від постійного оцінювання вчинків дітей, які завжди сприймаються дитиною як погроза з боку дорослого і призводить до захисної реакції.

Сугестивність – здатність педагога впливати на емоційну сферу дитини. Такий вплив виникає, якщо педагог уміє створити сприятливу для настрою і самопочуття дітей емоційну атмосферу, доброзичливий мікроклімат. У цих сприятливих умовах педагог впливає на дітей природністю своєї поведінки, вмінням радіти життю [2].

Основним завданням особистісно-орієнтованої педагогіки є надання сприяння людині у визначенні і

корекції ставлення до самої себе, навколишнього світу, інших людей і до професійної діяльності. У цьому смислі сама педагогіка повинна розумітися достатньо широко: як система наукових знань про людину, її розвиток і формування, а також як частина життєдіяльності людини, що має певний педагогічний аспект – взаємостосунки з дітьми, колегами, друзями, керівництвом, підлеглими і т.д.

В умовах навчання відбувається становлення та розвиток таких важливих якостей особистості, як рефлексивність, спонтанність, критичність мислення, вміння працювати з інформацією, спілкуватися та нести відповідальність за наслідки власних дій. Спрямованість навчання на особистість передбачає створення оптимальних умов використання різних джерел наукової інформації для кожного учня у процесі опанування знань.

Навчальний процес повинен бути побудований таким чином, щоб механізми навчання повністю збіглися з природними для будь-якої дитини механізмами пізнання навколишнього світу. Педагог повинен враховувати як розумові, так і поведінкові особливості кожного конкретного свого учня, а в основі особистісно-орієнтованого навчання має бути поставлено співробітництво між учнем і вчителем, а також повна свобода вибору дитини.

У наш час, на жаль, найчастіше вчитель у процесі навчання на чільне ставить свої інтереси, роблячи їх пріоритетними. Простіше кажучи, вчитель вибудовує лінію освітнього процесу таким чином, як це найзручніше йому, а не дитині. І дитина волею неволею змушена підлаштовуватися під учителя. В таких умовах особистісно-орієнтоване навчання стає практично неможливим.

При особистісно-орієнтованому навчанні учитель буде процес навчання таким чином, щоб на перший план висувалися саме інтереси і потреби учня. І тільки з неухильним урахуванням всіх їх особливостей учитель може визначити основну спрямованість самої діяльності. Цей момент є вкрай важливим, і його необхідно враховувати в обов'язковому порядку. В іншому ж випадку ніякої мови про особистісно-орієнтованому навчанні навіть бути не може – воно неможливе априорі.

Те ж саме стосується і виявлення суб'єктного досвіду кожної конкретної дитини. Суб'єктивним досвідом педагога називають все ті знання та вміння, якими на сьогоднішній момент володіє дитина щодо кожного конкретного напрямку навчання. Оскільки освітня програма для дітей, учнів в одному класі, однакова, то здається, що суб'єктивний досвід є зайвим. Однак не слід забувати, що всі діти дуже різні. А тому й одну і ту ж інформацію, подану учителем, різні діти засвоюють абсолютно по-різному, – хтось більшою, хтось меншою мірою. Суб'єктивний досвід, відповідно, діти також мають самий різний. І якщо мова йде про таку освітню методику, як особистісно-орієнтоване навчання, педагог повинен орієнтуватися саме на суб'єктивний досвід і здібності кожного конкретного учня.

Також слід загострити увагу на такому питанні, який вибір способу побудови процесу навчання. Ні для кого не секрет, що для деяких дітей звичайна відповідь біля дошки перетворюється на справжнісіньку

тортури, в той час як з письмовими роботами дитина справляється просто чудово, причому абсолютно самостійно, без чієї-небудь сторонньої допомоги. А буває і зворотна ситуація: в письмових роботах дитина робить величезну кількість помилок, зате його усні відповіді просто блискучі.

Те ж саме стосується і засвоєння матеріалу – одні діти набагато краще засвоюють нову інформацію на слух, інші – при читанні, а треті – при записуванні її. Абсолютно всі ці типи засвоєння інформації нормальні і природні – все залежить від того, який тип пам'яті у дитини розвинений найбільш сильно. Учитель повинен вибирати ті методи навчання, які оптимально підходять кожному конкретному вчителю.

Вкрай важливо правильно і ефективно організувати навчальний процес таким чином, щоб всі діти отримали індивідуальний підхід і увагу. Саме тому вчитель повинен мати високий рівень професіоналізму і спеціальної підготовки, без якої особистісно-орієнтоване навчання просто неможливо. Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою особистісно-орієнтованого навчання та технологій.

Основні вимоги до особистісно-орієнтованих технологій І. Якиманська сформулювала таким чином:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду учня, включно з досвідом його попереднього навчання;
- виклад знань у підручнику (вчителем) повинен бути спрямованим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальненні предметного змісту;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду учнів з науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якості повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями;
- контролювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стабільно, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль та оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння;
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, оцінку вчіння як суб'єктивної діяльності [7].

Особистісно-орієнтоване навчання має на меті перетворити учня на суб'єкт навчальної діяльності, забезпечити можливість навчання за індивідуальною освітньою траєкторією, створює умови для самовизначення реалізації особистості, опори повного врахування інтересів і цінностей окремої особистості і спільноти. Осо-

бистісно-орієнтоване навчання – це не просто врахування особливостей суб'єкта учіння, це інша методологія організації умов навчання, яка передбачає не «облік», а «включення» його власне особистісних функцій або вимога його суб'єктивного досвіду [1]. Ефективність особистісно-орієнтованого навчання залежить від успішного виявлення та індивідуально значущих позитивних задатків кожного школяра на основі набутого ним досвіду до часу навчання ним в школі та досвіду сформованого у процесі навчання у загальноосвітньому навчальному закладі. Критеріями ефективної організації особистісно-орієнтованого навчання виступають параметри особистісного розвитку.

Метою сучасної освіти є формування інтересу до пізнання, бажання та уміння навчатися. Особистісно-орієнтоване навчання сприяє визначенню та реалізації особистості в тій галузі діяльності, яка найбільше відповідає її потенційним здібностям і це такий тип навчання, в якому організація взаємодії суб'єктів навчання максимальною мірою орієнтована на їх особистісні особливості і специфіку особистісно-предметного моделювання світу [6].

Особистісно-орієнтована педагогіка, на основі якої будується вся її система теоретичних знань і практичних умінь, означає реальне визнання цінності, неповторності, цілісності особистості людини, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, затвердження блага людини як критерії оцінки взаємостосунків у суспільстві. Як відомо, феномен особистісно-орієнтованої діяльності полягає в тому, що педагог, який володіє інформаційно-діяльнісною компетентністю і здатний конструювати моделі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, одночасно проєктуючи можливі результати діяльності і поведінки дітей, перестає бути вчителем у традиційному авторитаристському уявленні про його особистість. Педагог стає людиною, яка допомагає, підтримує, схвалює, ініціює, стимулює мотивацію дитини як потребу виявити себе на шляху до успіху, індивідуально-особистісному зростання. Такий учитель супроводжує просування дитини в її розвитку на всьому педагогічному маршруті до успіху, досягнення, до інтелектуального і творчого зростання, морального та громадянського самоствердження. Особистісно-орієнтоване навчання полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості учня, його здоров'я, індивідуальні здібності, допомагати в становленні його суб'єктивності, соціальності, творчої самореалізації особистості. Оригінальність парадигми цілей особистісно орієнтованого навчання полягає в орієнтації на властивості особистості, її виховання та розвиток не на замовлення, а у відповідності з природними здібностями. Зміст освіти – це свого роду середовище, де відбувається становлення і формування особистості дитини, для якої властиві гуманістична спрямованість, зверненість до людини, гуманістичні норми і ідеали.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алексеев М.О. Особистісно-орієнтоване навчання в школі / М.О. Алексеев. – Ростов н / Д: Фенікс, 2006. – 332 с.
Alekseev M.O. Student-centered learning in school / M.O. Alekseev. – Rostov n / D: Phoenix, 2006. – 332 p.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск–Москва (Харвест-Аст), 2001. – 798 с.
3. Коробченко А.А. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах / А.А. Коробченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – 210 с.

- Korobchenko A.A. *Problems of student-centered learning in higher education* / A.A. Korobchenko // *Collected Works of Berdyansk State Pedagogical University Pedagogical Sciences*. - № 4. - Berdyansk: BDPU, 2005. - 210 p.
4. Павлова Л. Психологічне супроводження особистісно орієнтованого навчання / Л. Павлова // *Управління освітою*. – 2007. – №3. – С. 16-18.
- Pavlov L. *Psychological support learner centered teaching* / L. Pavlov // *Management education*. - 2007. – №3. - P. 16-18.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О.М. Пехота // *Наукові праці МФ НаУКМА*. Т. VII. – Миколаїв. – 2000. – С. 26-28.
- Piechota A.M. *Personality-oriented education and technology* / A.M. Piechota // *Proceedings NaUKMA*. Т. VII. - Nicholas. - 2000. - P. 26-28.
6. Селевко Г.К. Традиційна педагогічна технологія та її гуманістична модернізація / Г.К. Селевко. – М.: НДІ шкільних технологій, 2005. – 144 с.
- Seleuko G.K. *Traditional educational technology and its humanistic modernization* / G.K. Seleucus. - M.: Research Institute of School Technologies, 2005. - 144 p.
7. Якиманська І.С. Технологія особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі [текст] / І.С. Якиманської. – М., 2000. – 176 с.
- Yakymanska I.S. *Technology-centered learning in the modern school [text]* / I.S. Yakymanskoyi. - M., 2000. – 176 p.

Poyasyk O. I. Personality oriented education as the key to the development of the personality schoolboy

Abstract. In this article described the structure of personality oriented educational, activities disclosed personal requirements based learning, pedagogical interaction described functions.

Keywords: *personality oriented teaching, teaching activities, interaction, personality*

Посяик О.И. Личностно ориентированное обучение как залог развития ученика

Аннотация. В статье описана структура личностно ориентированной педагогической деятельности, раскрыто требования личностно ориентированного обучения, охарактеризованы функции педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: *личностно ориентированное обучение, педагогическая деятельность, взаимодействие, личность*

Пустохіна В.І.

Культурологічний концепт як необхідна складова вивчення української літератури старшокласниками

Пустохіна Вікторія Ігорівна, асистент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

Анотація. У статті розглядається питання існування культурологічного концепту, формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури, проблема викладання літератури з урахуванням специфіки ціннісної картини світу учнів і визначення їх літературного розвитку, де велике значення має культурологічний концепт, який може бути своєрідним зв'язком між вивченням літератури і всебічним розвитком особисті школяра. Подається тлумачення поняття "культурологічний концепт", що забезпечує пізнання справжньої глибини твору і є необхідною умовою літературної освіти учня, його літературної компетентності.

Ключові слова: концепт, культурологія, культурологічний концепт, література, літературна освіта, художня культура, мистецтво, культура

Сучасні соціально-економічні, політичні, культурні перетворення висувають на перший план проблему модернізації змісту освіти, пошуку нових освітніх парадигм, зорієнтованих на розвиток всебічно освіченої творчої особистості.

Новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти України з-поміж завдань освітньої галузі передбачає осягнення учнями літератури як невід'ємної частини рідної і світової художньої культури, усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, формування літературної – і ширше – культурологічної компетентності учнів.

У сучасному світі гостро стоїть питання загальнокультурного виховання молоді. Завдання шкільної літератури – виховання всебічно розвинутої особисті. У Концепції літературної освіти одним із визначальних принципів вивчення літератури є культурологічний, який забезпечує розширення кругозору учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства. Літературний твір доцільно вивчати в контексті розвитку світової культури, оскільки література як мистецтво слова є важливою складовою духовної культури людства. До того ж важливо розглядати літературні твори в контексті загального світового культурного розвитку на певному етапі, у зв'язках із живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва. Важливим для формування світогляду й загальної культури учнів є розгляд літературних творів не тільки як самостійних художніх текстів, але й у контексті вітчизняної і світової, історії мистецтва, філософської думки, у взаємозв'язках з іншими текстами й мистецькими явищами. Тому з погляду нашого дослідження визначальним є завдання формування знань про специфіку літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у культурологічному контексті, зв'язку з іншими видами мистецтва, формування читацької культури, творчих здібностей, культури ведення діалогу з твором мистецтва.

У зв'язку з цим набуває особливої актуальності дослідження методичних шляхів забезпечення культурологічної компетентності учнів у процесі вивчення літератури.

Література як складова художньої культури, має вивчатися в школі у тісних зв'язках з іншими видами

мистецтва. Тенденція до взаємозв'язку і взаємодії літератури з іншими видами мистецтва вимагає створення єдиної понятійної бази у методиці формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення літератури в школі. Одним з важливих понять, на наш погляд, може стати «культурологічний концепт».

Сьогодні термін "концепт" широко вживається у царині літературознавчої та культурологічної науки та включений до понятійного апарату культурології. Кожний культурологічний концепт є відображенням тієї культурної системи, якою він був сформований. Тому постає питання про існування власне культурних концептів і їх вплив на розвиток всебічно розвинутої особистості.

Питання культурологічного концепту розглядалося у низці робіт українських і зарубіжних літературознавців та методистів.

Проблемі концептів та концептуального аналізу присвятили наукові розвідки С. Аскольдов, О. Кубрякова, З. Попова, О. Селіванова, Ю. Степанов, І. Стернін, А. Сусов, І. Сусов, Д. Ліхачов, А. Вежицька, С. Нікітін, Р. Фрумкіна, І. Штерн та ін. Здебільшого концепт вони трактовують як одиницю ментальності, інформаційну структуру свідомості, яка формується як результат пізнавальної діяльності людини, осмислення отриманої про предмет інформації [3, с. 403].

Автори цих праць звертають увагу на деякі теоретичні аспекти, проте питання культурологічного концепту вивчення української літератури у старших класах загальноосвітньої школи досі спеціально не досліджувалося.

Значний вплив на формування уявлень про певний фрагмент дійсності має культура, у якій розвивається індивід, адже вона "опосередковує процеси концептуалізації, формуючи символну мережу матеріального й духовного рівнів і визначаючи оцінки, норми, цінності, життєдіяльність людини в певному культурному і соціальному середовищі" [3, с. 405]. Особливостями культури та ментальності народу зумовлені розбіжності у змісті концептів, які вважають універсальними.

Незважаючи на якісно новий етап розвитку сучасної методики викладання літератури (контекстний аналіз, інноваційні методи і технології навчання та ін.) певною мірою простежується низка негативних тенденцій літературного розвитку учнів: відсутність мотивації до читання художньої літератури і проблема формування читацької культури учнів; відсутність ґрунтовних знань

про основні культурні та мистецькі явища тощо. Одним із рішень цієї проблеми може стати розширення змісту, форм і методів викладання літератури з урахуванням специфіки ціннісної картини світу учнів і визначення рівня їх літературного розвитку, де великого значення набуває культурологічний концепт, який безпосередньо реалізується у процесі формування культурної й освіченої особистості.

Для вирішення нових навчальних задач як інноваційний методичний інструмент у процесі аналізу літературного тексту доцільно використовувати поняття "культурологічний концепт", який дає можливість розглядати художній твір крізь призму внутрішнього світу письменника і ціннісних орієнтацій учня, що формується.

Культурологічний концепт дає цікавий матеріал для усвідомлення картини світу носіїв мови і національного менталітету. Науковці вважають, що культурний концепт – це поняття, яке визначає духовні цінності культури. Центром будь-якого концепту завжди є цінність, оскільки концепт слугує для дослідження культури, а в основі культури лежить саме ціннісний принцип [2, с. 73]. Концепт як культурне явище – це базова одиниця культури, її концентрат. Юрій Степанов визначає цей феномен так: "Концепт – це ніби згусток культури в свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить до ментального світу людини. І, з іншого боку, концепт – це те, засобом чого людина сама входить до культури, а в деяких випадках і впливає на неї". Він вважає, що в структуру концепту культури входить усе те, що й робить його фактом культури – вихідна форма (етимологія); компресована до основних ознак змісту історія; сучасні асоціації; оцінки тощо [4, с. 42].

Культурологічний концепт є інструментом, який надає можливість розглядати літературний твір у контексті світової культури, він може бути моделлю, інтерпретацією дійсності, в якій можна знайти відповіді на питання щодо сутності літератури як мистецтва слова.

Культура сьогодні – це складний суспільний феномен, що відіграє величезну роль у життєдіяльності людини, зокрема, в праці, побуті, способі життя як окремої особи, так і всього суспільства. Вона має вплив на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їх свідомість, духовні потреби, ціннісні орієнтації. У сучасному вивченні культури є три основних аспекти, що характеризують її сутність, а саме: сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством; специфічний спосіб людської діяльності; процес творчої самореалізації особистості.

Поступово культура набуває поширення у таких сферах людської діяльності, як навчання та виховання, на передній план виступають проблеми гуманітарної освіти, її змісту, методів і принципів організації. До їх числа можна віднести і проблему формування культурологічної компетентності учнів на уроках української літератури.

На думку вчених культурологічний підхід – це основний метод проектування особистісно-орієнтованої освіти, компонентами якої є: ставлення до дитини як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як до посередника між дитиною і культурою, здатного надати дитині підтримку в само-

визначенні і розвитку; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників; ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, в якому відтворюються культурні зразки життя, здійснює виховання людини культури.

Відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти з літератури метою уроку є розвиток емоційного сприйняття художнього тексту, образного й аналітичного мислення, творчої уяви учнів; засвоєння художнього тексту в єдності змісту і форми; оволодіння вміннями прочитання й аналізу художніх творів з урахуванням базових літературознавчих понять; виховання інтересу до літератури й поваги до цінностей вітчизняної та світової культури.

Література – невід'ємний складник національної культури українського народу, його духовності та цивілізаційного розвитку.

Духовна культура – складна і багатогранна система, яка охоплює мову, всі види мистецтва, науку, ідеологію, право, етику, релігію, традиції, звичаї, вірування тощо – тобто все те, що складає духовний світ людини, її свідомість, сукупність переконань і поглядів. Усі ці складники галузі культури виникли в різний час історичного розвитку народу. Так, мова, релігія, фольклор – раніше, професійне мистецтво, наука, право – пізніше, що неминує відбивалося на їх змісті, формі, функціях, не можна не враховувати того, що кожна із вказаних галузей культури, розвиваючись зі спільними для всієї культури законами, має і свої специфічні закономірності розвитку. Так, мова, розвивається інакше ніж філософія, право відрізняється від етики, проте це лише внутрішній аспект питання. Другий, не менш важливий, виявляється в тому, що розвиток духовної культури ніколи не становить собою ізольованого процесу: він перебуває у найтіснішому зв'язку із суспільно-політичним та економічним розвитком, тобто тієї соціальної системи, яка складається в певній країні на кожному етапі її історії. Так ступінь економічного і політичного розвитку суспільства такою ж мірою залежить від стану духовної культури, якою духовна культура впливає на етику міжособистісних відносин [6, с. 20].

Із середини 90-х років ХХ ст. активно розвивається культурологічний контекст викладання літератури в школі, який і дає змогу навчати учнів визначати місце і значення літературного твору в історії світової художньої культури певного періоду та відповідно його інтерпретувати. Особливо це важливо для старшої школи, де викладається систематичний курс літератури.

Однією з найважливіших передумов формування читацької компетентності є контекстне вивчення літератури. Зокрема культурологічний контекст як семантичне поле, в якому виникає і естетичним явищем якого є художній твір, що розглядається як явище і етап певного періоду розвитку світової культури, забезпечує розуміння глибини твору і універсальності літератури як виду мистецтва, а відтак формування культурологічної компетентності є необхідною умовою і стимулом літературно-естетичного розвитку учнів.

Літературі належить особлива позиція і роль у системі мистецтв, у їх взаємозв'язках і взаємодіях. Кожне мистецтво як вид духовно-творчої діяльності за своєю

природою поліфункціональне. До того ж його види, зазвичай, тісно або переважно пов'язані з певною функцією – креативною, комунікативною, аксіологічною, пізнавальною, гедоністичною тощо. Література з-поміж інших видів мистецтва виділяється тим, що поєднує в собі весь комплекс його функцій у повному вигляді. Звідси її здатність охоплювати всі сфери й аспекти буття, виражальна універсальність її художньої мови, хоча у чуттєвій повноті й конкретності вираження окремих сторін буття вона поступається іншим видам мистецтва (наприклад, скульптура – в пластичності вираження, малярству – в його візуальній барвистості, музиці – в емоційній наснаженості тощо). Засоби вираженості у словесному мистецтві створюють більш узагальнене відтворення чуттєвої реальності, деякою мірою наділене специфічною синтетичністю. Література за своєю природою є мистецтвом часово-просторовим, воно, як визначає у своїх працях М. Бахтін, вводить час у простір, а простір у час, поєднує їх у феноменальну цілісність. У літературознавчому творі "час згущується, стає художньо видимим, простір же інтенсифікується, втягується в рух часу, історії. Прикмети часу розкриваються у просторі, і простір осмислюється і вимірюється часом" [5, с. 33].

Сучасна методична наука враховує складні й глибокі зв'язки літератури з іншими видами мистецтва як природну форму її буття. Ідея діалогу мистецтв, яка акумулює в собі основні проблеми літературної, ширше – художньої, культурної освіти і виховання, може розглядатися як системоутворююча в цьому процесі, виявляючи особистісне начало в мистецтві та реципієнті як особистість, що формується, сприяє тим самим створенню культурологічної гуманітарної моделі літературної освіти.

Виявлення характеру діалогу в словесному мистецтві, характеру діалогу з іншими видами художньої творчості, визначення місця і ролі діалогічного принципу, впровадження його в методику викладання літератури дасть змогу забезпечити цілісність методичної системи. Оскільки методика є регулятором освітнього процесу, впровадження діалогу мистецтв у шкільну практику дасть можливість учням виявити природу словесного мистецтва, глибше зрозуміти особистісне начало мистецтва у цілому, яке є його суттєвою особливістю як у сфері творення, так і у сфері сприйняття. Словесне мистецтво не існує окремо, в самому собі, воно знахо-

диться у стані постійного діалогічного взаємозв'язку, взаємодії з іншими мистецтвами, причому ця взаємодія неминує має особистісний характер [6, с. 17].

Сучасна школа відчуває значні труднощі щодо вивчення літератури саме як виду мистецтва. Методична наука наразі достатньою мірою не надає системи роботи з літературою як мистецтвом в контексті художньої культури.

Отже, необхідно підкреслити, що культурологічний підхід до вивчення літератури в школі спирається на широке розуміння культури як історичного досвіду людей і передбачає вивчення літератури як частини культури, вивчення культурологічних концептів та їх взаємозв'язків. Культурологічний підхід до аналізу літератури як один із різновидів концептуального аналізу передбачає вивчення методів формування та інтерпретації художніх текстів у контексті певної концептуальної системи.

Оскільки концепт розглядається не лише з погляду ментальної інформації про явища дійсності, що містяться у ньому, або об'єкти, але й як одиниця культури, тому вивчення складових у культурологічному концепті є важливим аспектом розкриття їхнього змісту.

Таким чином, можна говорити про те, що концепт в системі культури – це одночасно і індивідуальне уявлення, і загальне. Концепт існує по-різному у різних прошарках, де він по-різному реальний для людей тієї чи іншої культури. Концепти є одиницями культурного мислення і на основі внутрішніх зв'язків об'єднуються між собою у концептосфери. Кожний із компонентів культури може стати ключем до змісту концептів.

Одним з основних завдань у вивченні літературного твору, зокрема в старших класах, є його аналіз у художньо-естетичній цілісності. Але крім цієї цілісності існує ще й культурологічний контекст часу, епохи, періоду, коли з'явився твір, і його справжній і духовний смисл розкривається саме в цьому культурологічному контексті епохи. Так сьогодні зовсім інакше, з погляду сучасності сприймаємо шедеври української класичної літератури і замислюємося над вічними проблемами, які порушували письменники у своїх творах. Отже, культурологічний концепт забезпечує пізнання справжньої глибини твору і є необхідною умовою повноцінної шкільної літературної освіти формування літературної компетентності старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ключек Г.Д. Королева мистецтв – на задвірках освіти / Г.Д. Ключек // Дзеркало тижня. – 2007. – № 44 (673). – С. 14.
Klochek H.D. Queen of arts – on the background of education / H.D. Klochek // The mirror of the week. – 2007. № 44 (673). – P. 14.
2. Петров І.Л. Культурологічні засади поняття «концепт» / І.Л. Петров // Культура народів Причорномор'я. – 2006. – № 82. – Т. 2. – С. 73-75.
Petrov I.L. Cultural notion "concept" / I.L. Petrov // Culture of peoples. – 2006. № 82. – P. 2. – P. 73-75.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: Напрями та проблеми: підручник / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
Selivanova O.O. Modern Linguistics: trends and problems: [text-book] / O.O. Selivanova. – Poltava: Environment – K, 2008. – 712 p.
4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. / С.Ю. Степанов. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.
Stepanov Yu.S. Constants: Dictionary of Russian Culture: Ed. 2nd / S. Yu. Stepanov. – M.: Academic Project, 2001. – 990 p.
5. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі / кол.авт. ; Яценко Т.О., Шевченко З.О., Бійчук Г.Л. та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 200 с.
Theoretical and methodical foundations of studying literary elective courses in specialized school / num. of authors: Yazenko T.O., Shevchenko Z.O., Biychuk H.L. and others. – K.: Pedagogical Thought, 2012. 200 p.
6. Шевченко З.О. Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8-9 класах на факультативних заняттях / З.О. Шевченко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 4. – С. 20-23.

Shevchenko Z.O. *General cultural context of studying Ukrainian literature in the 8-9th forms in elective courses* / Z.O. Shevchenko // *Ukrainian language and literature at school*. – 2013. – № 4. – P. 20-23.

7. Шевченко З.О. Література як складова художньої культури / З.О. Шевченко // *Художня література в контексті світової культури*. – 2012. – С. 16-29.

Shevchenko Z.O. *Literature as a part of the artistic culture* / Z.O. Shevchenko // *Artistic culture in the context of world culture*. – 2012. – P. 16-29.

Pustokhina V.I. Culturological concept as an integral component of studying Ukrainian literature by upper-form pupils

Abstract. The article deals with the questions of existence culturological concepts, the formation of cultural competence of senior pupils during the studying of Ukrainian Literature, the problem of teaching literature is based on the value of pupils and determine their literary development, where concepts have a great value, which can be the connection between culturally developed pupil and literature. It is considered the notion of cultural concept, which provides a real depth of knowledge of work/composition and it is a prerequisite for pupils' literary education and literary competence.

Keywords: *concept, cultural concept, literature, literary education, art culture, culture*

Пустохина В.И.

Культурологический концепт как необходимая составляющая изучения украинской литературы старшеклассниками

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о существовании культурологического концепта, формирование культурологической компетентности старшеклассников во время изучения украинской литературы, проблема преподавания литературы с учетом специфики ценностной картины мира учащихся и определение их литературного развития, где большое значение имеет культурологический концепт, который может быть своеобразной связью между изучением литературы и всесторонним развитием личности школьника. Подается толкование понятия "культурологический концепт", который обеспечивает познание истинной глубины произведения и есть необходимым условием литературного образования учащихся, их литературной компетентности.

Ключевые слова: *концепт, культурология, культурологический концепт, литература, литературное образование, художественная культура, искусство, культура*

Харизанов Кр.В., Павлова Н.Хр.
Роль web-платформ в обучении будущих педагогов

*Харизанов Красимир Валентинов, асистент
Павлова Наталия Христова, PhD педагогических наук, доцент
кафедра методики обучения математике и информатике
Шуменский университет «Епископ Константин Преславский», г. Шумен, Болгария*

Анотация. В статье показана авторская реализация платформы для оформления и структурирования план-конспектов по математике, информатике и другим дисциплинам. Показаны основные возможности системы. Дан пример оформления одной темы. Рассмотрены и другие web платформы, которые имеют место в обучении будущих педагогов.

Ключевые слова: обучение, активные методы, платформа, план-конспект, электронное обучение

Съвременното образование, средното и висше училище непрекъснато се променят, съобразявайки се с непрекъснато променящите се технологии и образователни потребности. Чрез развитието на комуникационните и информационни технологии се въвеждат нови стандарти в организирането и провеждането на преподавателската дейност. Традиционните методи постепенно започнаха да се заместват с нови, като се внедриха модерни информационни технологии, технически средства и пособия. Създадоха се редица Интернет образователни платформи и портали, задоволяващи нуждите и изискванията на съвременните преподаватели. Все по-често вербалното обучение бива замествано с електронното обучение (E-Learning), премахвайки физическата бариера между преподавател и обучаеми. Иновационният подход да се използват web платформи и образователни портали, придобива популярност не само в сферата на държавното образование, но и в частния сектор където има нужда от специализирано обучение.

Постановка на проблема. Студентите участващи в педагогическия курс във Висшето училище, преминават специализиран подготовка насочена към учителската професия. Придобиването на професионални умения, знания и навици, обучаващите получават от своите преподаватели в специализирани дисциплини като Хоспитиране, Училищен курс и др., свързани с професионалното направление. Но практическите и теоретични часове не могат да покрият необходимия обем от знания необходими на бъдещите учители, и за това студентите се обръщат към специализирана литература за да развият и усъвършенстват познанията си. Тази литература за съжаление не винаги е актуална спрямо съвременните методи на преподаване, особено що се отнася за дисциплините свързани с бързо развиващите се информационни технологии и компютърни науки. Поради тази причина много често студентите търсят допълнителна информация в Интернет, където достоверността, критериите или качеството на материалите могат да имат обрания ефект, като предизвикат объркване или противоречивост у студента.

Разработването на добри уроци и дидактически материали, е основната дейност на студентите по време на педагогическите практики. Създаването им отнема много техническо и физическо време свързано със самото разработване, събеседване с методика и накрая консултация с базовия учител. Всички разработени уроци и материали към тях, следва да бъдат представени окончателния вид на методика за съхранение, в разпечатан вид. А в бъдеще, по-качествените да бъдат

използвани като примери за следващите студентски практики.

С течение на времето и с развитието на информационните технологии се стигна до идеята да се създаде web платформа, която да поддържа инструменти за създаване на план-конспекти, гъвкавост в избора на шаблон за работа, комуникация между всички участници в педагогическия процес, създаване на ресурсна база от разработки и дидактически материал в помощ на потребителите и др.

Анализ на настоящото изследване. Съществуват реализации на платформи, предлагащи дидактически материали, уроци, видео уроци и други ресурси в помощ на различните педагогически дисциплини. Но за целите на настоящата статия ще отделим внимание само някои, които смятаме за значими.

Пример за портал, даващ възможност за създаване на план уроци е <http://www.pathway-project.eu/>, създаден по европейски проект „Пътят към обучение чрез проучване“ („Pathway to Inquiry Based Science Teaching“ – PATHWAY). Порталът съгласно [1] обединява учители от 15 европейски страни, координирани от изследователски и научни центрове. Регистрираните потребители могат да използват богата база от данни с дидактически ресурси, своевременно да получават информация за предстоящи събития, да участва в семинари или да работят в екип. Според реализацията си порталите имат различни средства за създаване на уроци. Тук подходът е софтуерното приложение PATHWAY ASK-LDT, което скоро се очаква да излезе и на български език.

Следващият портал на който ще спрем е <http://portal.opendiscoveryspace.eu>, който е основен инструмент на проекта Geothnk, за създаване на план уроци. Този международен проект включващ 7 държави от Европа, в това число и България представена от шуменския университет „Еп. К. Преславски“. „Основна идея на проекта е създаване на семантична мрежа на основните понятия, с възможност за тяхното представяне в междупредметни връзки, в които пространственото въображение е ключово умение. Планира се тази образователна среда да стимулира потребителите (учители, студенти, музейни работници, служители на научни центрове, ученици и възрастни обучаеми) да се насочат към активните методи на обучение“ [2]. Разработването на урок преминава през използването на образователен сценарий съобразен с методическите цели на проекта. Всички стъпки по въвеждането на урок в предложен сценарий според [2], включва:

- Въведение и подготвителна фаза;
- Преди посещението (въпроси за мотивация и активно изследване);
- Посещение (Събиране на доказателства от активно изследване, дискусия, алтернативи);
- След посещението (дискусия, рефлексия, последващи действия).

Споделените сценарии могат да се изтеглят в електронен pdf формат.

Цел на статиста. Тази статия има за цел да покаже, необходимостта от използването на web платформите и все по-значимата роля която заемат в обучението. Техният принос в професионалното израстване на стажанти, студенти и начинаещи учители.

Изложение на основния материал. Педагогическите стажове са период в който, студентите използват допълнителна литература, ресурси и методически разработки, с чиято помощ те да подготвят своите уроци. Всеки методик определя рамката по която би желал студентите да разработват своите уроците и дава насоки за правилното им структуриране. В подготовката на индивидуалните си уроците, за студентите-практиканти би било много полезно ако могат да използват база от качествени уроци, фрагменти или допълнителни дидактически материали. В предложената авторска платформа са реализирани няколко възможности, чрез които студенти, методици и базови преподаватели да работят съвместно.

Всички потребители преминават през предварителна регистрация, последвано от асоцииране на взаимоотношенията между тях. Според ниво на потребителя примерно ако е **методик** или **базов учител**, може да се намесва пряко в разработката на студента, като редактира фрагменти от урока. Всеки план-конспект е достъпен онлайн, позволявайки на методика и преподавателя да разгледат разработката в удобно за тях време и място и при необходимост да посочат свои забележки или препоръки. В помощ на своите студенти, наставниците биха могли да предложат подходящ ресурс или дидактически материал към конкретната разработка. Сега ще се спрем на някои от основните възможности на платформата.

Профил Методик

- Регистрация на базов учител;
- Регистрация на студент;
- Асоцииране по отношение базов учител – студенти практиканти;
- Моделиране структурата на урок;
- Споделяне на ресурси;
- Разработване на примерни план-конспекти;
- Изпращане на съобщения;
- Одобряване на студентски разработки;
- Редактиране на студентска разработка;
- Изтегляне на разработка в pdf формат;
- Чат връзка с асоцииран студент.

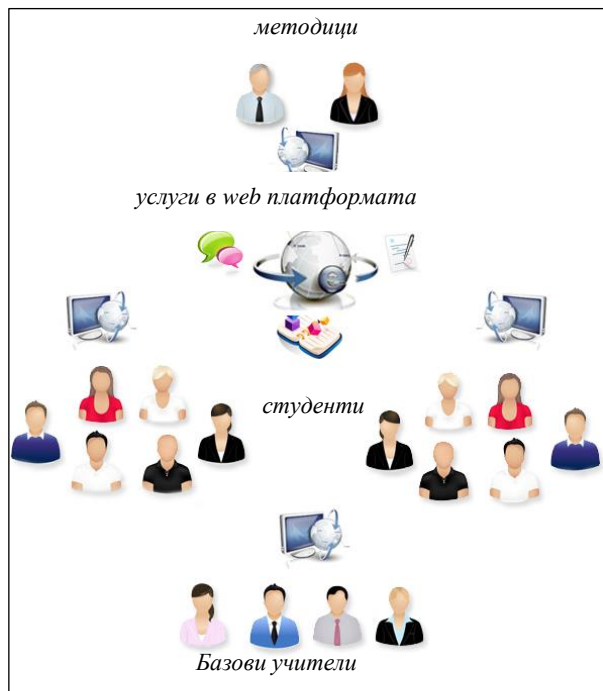
Профил Базов учител

- Разработване на примерни план-конспекти;
- Изпращане на съобщения;
- Споделяне на ресурси;
- Чат връзка с асоцииран студент;
- Одобряване на студентски разработки;

- Изтегляне на разработка в pdf формат;
- Редактиране на студентска разработка.

Профил Студент

- Разработване на план-конспекти;
- Редактиране на план-конспект;
- Изтегляне на разработка в pdf формат;
- Изпращане на съобщения;
- Споделяне на ресурси;
- Чат връзка с асоцииран базов учител или методик.



Фиг. 1. Връзка между потребителите в платформата

При подготовката на своите уроци, студентите поддържат връзка с базовите си преподаватели и методици описана във фиг. 1 по съответната педагогическа дисциплина. Тази комуникация подпомага оформянето на целите, задачите, подготовката и алтернативните възможности по реализацията на уроците. Учителят може да даде указания за подхода към учениците, препоръки по планираните задачи, както и насоки относно актуализацията и обобщенията в урока.

Тази организация би могла да се реализира чрез инструментите на платформата, помагайки особено на тези студентите които живеят на отдалечено разстояние от училището или пък в ситуации непозволяващи вербална комуникация.

Така представена организацията много наподобява електронен формат на преподаване, подходящо за всички видове обучения. Обучаемите и обучителите биха могли да работят индивидуално по между си или да оформят групи. Групите в повечето случаи се съставяват от студентите практиканти, а от другата страна е базовия учител или методика. Преди разработването на съществената част от урока, студентите трябва да определят мястото му в годишно разпределение, целите, стандартите, учебно ядро, и др. елементи включени в държавните образователни изисквания. Тези част от подготовката на урока се организира от методика в web платформата. Той въвежда към всяка учебна дисциплина ядрото, заглавията на уроците и

препоръчителните цели и задачи които трябва да се реализират. От своя страна студентите не могат да допускат грешки в своите разработки.

Със следващият пример „Въвеждане на текст, съдържащ специални знаци и символи” ще демонстрираме създаването на урок по ИТ, модул „Компютърна текстообработка” за 6 клас. Разработването на урока преминава през няколко последователни стъпки. В начало на урока студента трябва да посочи актуализиращите знания свързани с разглежданата тема или да избере от предложените от методика. В хода на

урока студентите попълват отделни фрагменти чрез подходящ web редактор поддържащ всички основни възможности за форматиране на текст и вмъкване на математически формули. Всеки от тези елементи динамично може да се редактира и актуализира както по време на създаване на урока, така и в режим редактиране с или без помощта на онлайн връзка с преподавателя. За заключителната част от урока, студента може да предложи изводи и заключения върху урока или да използва такива предложени от методика.

I. Методика определя описанието на урока и формата на уроците

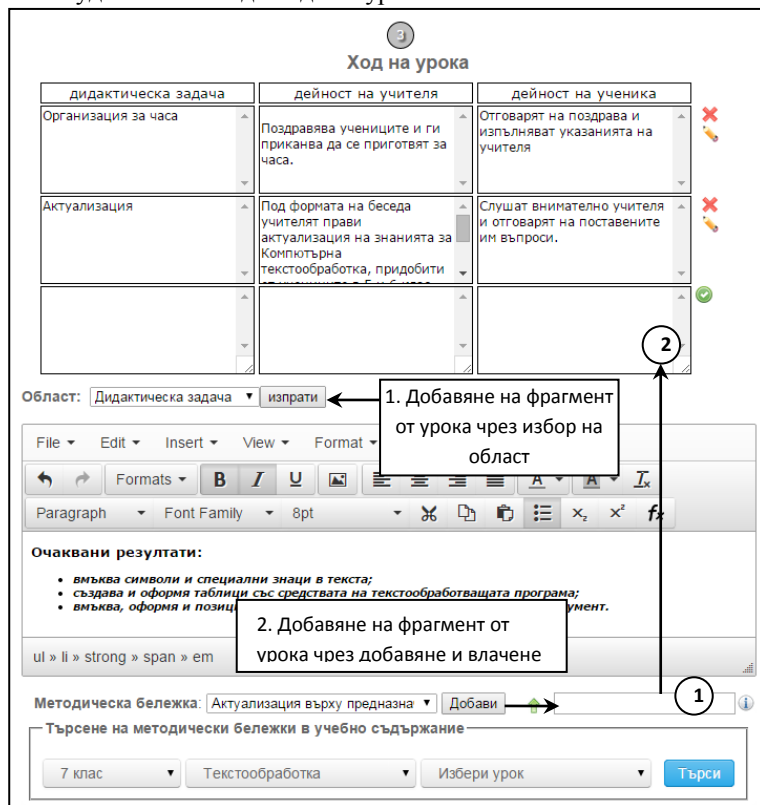
Фиг. 2.

II. Студентът избира формата на урока и въвеждане на описание на урока

Фиг. 3.

Фиг. 4.

III. Студентът въвежда хода на урока



Фиг. 5.

Изводи. Използването на web платформени приложения в образованието, позволява достъп до ресурси и дидактически разработки за ползване както от начинаещи преподаватели, така и от студенти придобиващи квалификация „Учител“. Тази платформа може да допринесе за по-бърза адаптивност на учители и студенти в преподавателската дейност. Очакваме в скоро бъдеще реализацията да бъде подложена на тестване в специалности преподаващи природни и хуманитарни науки. В развитието на платформата са планирани ре-

дица нови възможности като изграждане на ресурсна база от данни с разработки, изграждане на възможност начинаещите учители да създават свои разработки и др.

Благодарности. Эта статья осуществляется с помощью проекта 543451-LLP-1-2013-1-GR-KA3-KAZMP, „GEOTHNK“, (2013-2015) и проекта фонда Научных исследований ШУ “Епископа Константина Преславского” 2015 года.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Павлова, Н., Марчев, Д., Харизанов, Кр., Проектът GEOTHNK, MATTEX 2014, Шумен, 2014, стр.244-249.
Pavlova N., Marchev, D., Harizanov Kr., Project GEOTHNK, MATTEX 2014, Shumen, 2014, str.244-249.
2. Тончева, Н., Марчев, Д., Европейските образователни проекти – една достъпна възможност за повишаване на квалификацията на българския учител, София 20-21.04.2012.

Tontcheva, N., Marchev, D., European educational projects - an affordable option for training of Bulgarian teacher, Sofia 20-21.04.2012.

3. URL: <http://www.pathway-project.eu/content/school-based-ibse-activities>.

4. URL: <http://www.geothnk.eu/>

Harizanov K.V., Pavlova N.H. The role of web platforms in teaching course

Abstract. The paper presents author's realization of platform for creating plan synopses of lessons in mathematics, computer science and other disciplines. Out are some basic features of the system. A is an example of a topic. Discussed are web platforms supporting teacher education.

Keywords: training, active methods, web platform, learning pathway, e-learning

Харизанов К.В., Павлова Н.Х. Роль web-платформ в обучении будущих педагогов

Анотация. В статье показана авторская реализация платформы для оформления и структурирования план-конспектов по математике, информатике и другим дисциплинам. Показаны основные возможности системы. Дан пример оформления одной темы. Рассмотрены и другие web платформы, которые имеют место в обучении будущих педагогов.

Ключевые слова: обучение, активные методы, платформа, план-конспект, электронное обучение

Юхно О.І.

Змістові аспекти діяльності політехнічних ВНЗ України у другій половині ХХ століття

Юхно Оксана Іванівна, аспірант кафедри педагогіки
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми, Україна

Анотація. У статті проаналізовані змістові аспекти діяльності політехнічних ВНЗ України у другій половині ХХ століття. Простежено еволюцію навчальних планів і з'ясовано, що основні зміни протягом 1950–90-х років стосувалися перегляду існуючої номенклатури спеціальностей, розширення профілю підготовки шляхом об'єднання близьких вузькопрофільних спеціальностей в єдині, за умови більш глибокого оволодіння фундаментальними знаннями. Визначено, що наприкінці 50-х років у політехнічних інститутах була проведена уніфікація навчальних планів за принципом розподілу на групи факультетів та об'єднання споріднених спеціальностей; у 60-х роках у навчальний процес вводилися нові курси і розділи по організації управління, науковій організації праці, інженерній психології, ергономіці, значно посилювалась роль математичної підготовки, практичного оволодіння сучасною електронно-обчислювальною технікою; у другій половині 70-х років у навчальних планах посилювалась роль математичної та економічної підготовки; особливістю навчальної документації 80-х років було самостійне встановлення вченими радами інститутів переліку навчальних дисциплін для задоволення попиту промислового певного регіону; у 90-х роках збільшився зміст гуманітарної підготовки студентів-політехніків. Охарактеризовано особливості індивідуальних навчальних планів ХПІ 1961 року, до яких належать: вивчення дисциплін, у період виробничої практики на старших курсах, тісно пов'язаних з її змістом, введення у навчальні плани на всіх спеціальностях науково-дослідної роботи студентів, корегування обсягу спеціальних навчальних дисциплін відповідно до вимог передових заводів, проектних і конструкторських організацій. Констатовано, що Київський та Харківський політехнічні інститути з 1965 року почали працювати за індивідуальними робочими планами з терміном навчання за денною формою 5,5 років. Затверджені індивідуальні навчальні плани, передбачали більш ґрунтовну фізико-математичну та спеціальну підготовку фахівців. Показано основні недоліки у змістовому аспекті діяльності політехнічних вишів зазначеного періоду, серед яких: недостатня забезпеченість типовими навчальними планами та програмами, переваженість за кількістю дисциплін та спеціалізацій, вузький профіль підготовки фахівців.

Ключові слова: політехнічний інститут, навчальні плани, навчальні програми, уніфікація, навчання, спеціальність, зміст освіти

Постановка проблеми. У період входження України в загальноєвропейський освітній простір, для кардинального оновлення освіти необхідно враховувати не лише реалії і перспективи соціально-економічного розвитку країни, освітній досвід розвинутих держав, а й власний історичний шлях. Багатогранний аналіз інженерно-технічної освіти сприятиме передбаченню тенденцій і перспектив її подальшого розвитку. У цьому контексті доцільним бачиться вивчення досвіду підготовки інженерних кадрів політехнічними вишами України у другій половині ХХ століття.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні положення розвитку професійної освіти вивчали С. Батишев, В. Беспалько, В. Сидоренко, В. Ледньов, І. Лікарчук, Н. Ничкало, Є. Ткаченко, В. Курило. Відомості про становлення й розвиток вітчизняних навчальних закладів з підготовки спеціалістів технічного профілю висвітлено у монографіях В. Онопрієнка та Т. Щербань, Є. Степанович, В. Атрощенко, О. Боголюбова, М. Згуровського, Д. Зеркалова. Історичні аспекти розвитку вищої технічної освіти в Україні розглянуто в дисертаціях А. Вороха, Л. Волкотруб, С. Ховрича, І. Федосової. Досвід з організації підготовки інженерно-педагогічних кадрів у другій половині ХХ ст. охарактеризовано в роботі С. Онопченко. Однак дослідження освітньої діяльності політехнічних ВНЗ потребує подальшого розвитку.

Мета статті – розглянути змістові аспекти діяльності політехнічних вишів України у другій половині ХХ століття. Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1) простежити еволюцію навчальних планів політехнічних ВНЗ протягом 50 – 90 - х років минулого століття;

2) охарактеризувати індивідуальні навчальні плани КПІ та ХПІ;
3) визначити основні недоліки у змістовій діяльності політехнічних вишів означеного періоду.

Для досягнення мети використано наступні **методи:** історико-генетичний, порівняльно-зіставний, систематизації, класифікації та узагальнення, метод джерелознавчого аналізу.

У досліджуваній період навчальні плани були законом навчальної діяльності політехнічних вишів і найважливішим навчально-методичним документом, який регламентував весь складний комплекс вимог, що висувалися до підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів. У навчальних планах політехнічних інститутів головна увага зверталася на вивчення фундаментальних дисциплін, підвищення фізико-математичної підготовки, набуття студентами більш глибоких професійних знань і навичок, в області прогресивної техніки і технології, наукової організації виробництва, праці та управління.

Протягом 1950–1955 рр. у політехнічних вишах велася робота по удосконаленню навчального процесу і підготовці нових навчальних планів. У цей час назріла необхідність ліквідувати надмірну спеціалізацію і перейти до підготовки інженерів широкого профілю, усунути паралелізм у викладанні суміжних дисциплін, скоротити кількість обов'язкових занять студентів упродовж тижня при одночасному збільшенні годин на самостійну роботу, зменшити кількість заліків та екзаменів на сесії, поліпшити якість виробничого навчання, курсового і дипломного проектування [12, с. 98].

Можливості вишів в удосконаленні навчальних планів і програм та поліпшенні всього навчального процесу розширювалися постановою Ради Міністрів СРСР від

12 квітня 1956 "Про заходи поліпшення науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах" і виданим на його основі інструктивним листом № I-100 Міністерства вищої освіти СРСР. Розширювалися права навчальних закладів щодо внесення змін до навчальних планів, скорочення лекційних курсів і зміни практичних занять, за рахунок чого збільшувався час на самостійну роботу студентів. Радам вишів давалося право вводити факультативні курси по новітнім досягненням науки і техніки, уніфікувати навчальні плани і програми з однойменних курсів, які викладалися студентам різних спеціальностей [13, с. 173].

1959/1960 навчальний рік був першим роком перебування вищої і середньої спеціальної школи, шлях якої затверджувався Законом "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР". У технічних вишах студенти, які не мали дворічного стажу роботи за спеціальністю, перші один-два роки мали навчатися за вечірньою системою і працювати на виробництві на робочих місцях за обраною для навчання спеціальністю, з одержанням зарплати відповідно до виконаної роботи. Організація навчального процесу у політехніках ускладнювалася різноманітністю фахів, за якими проводилася в інститутах підготовка інженерів, різнохарактерністю виробництв, для яких готувалися фахівці, багатозмінністю роботи підприємств, їх розгалуженістю в територіальному плані.

У відповідності до закону в 1959/1960 році відбулася організація навчального процесу за новими навчальними планами. Більшість спеціальностей, наявних у підвідомчих Міністерству вишах, були забезпечені типовими навчальними планами, затвердженими МВ ССО СРСР. Однак, ряд інститутів на початку навчального року за деякими спеціальностями таких планів не мали. Так Київський політехнічний інститут був забезпечений типовими навчальними планами лише по 28-ми спеціальностям, з наявних в інституті 32-х спеціальностей; Харківський політехнічний інститут отримав типові навчальні плани лише по 29-ти спеціальностям з 35-ти спеціальностей, за якими інститут проводив підготовку інженерів, Львівський політехнічний інститут не мав по 4-м спеціальностям типових навчальних планів з 38-ми [1, арк. 18].

Відсутність до початку навчального року, затверджених Міністерством вищої і середньої освіти СРСР, типових навчальних планів фактично призвела до того, що за однією і тією ж спеціальністю навчання в ряді вишів почалося по проектам навчальних планів, складених самими ВНЗ, або за індивідуальними навчальними планами, розробленими деякими вишами відповідно до графіка навчального процесу та схваленими Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти УРСР [1, арк. 22].

У Львівському політехнічному інституті для спеціальностей, за якими були відсутні типові навчальні плани, інститут керувався навчальними планами вечірнього факультету для осіб, які навчалися без відриву від виробництва, а для осіб, які навчалися з відривом від ви-

робництва, старими навчальними планами з деякими корективами.

У Київському політехнічному інституті дирекція прийняла рішення починати навчальний рік, об'єднавши суміжні факультети в групи, згідно з отриманими планами. Було організовано три групи факультетів:

перша група – електротехнічний, радіотехнічний, кіноінженерний;

друга група – механічний, теплотехнічний, хімічного машинобудування;

третя група – хіміко-технологічний, металургійний [1, арк. 25].

В Одеському політехнічному інституті на підставі типових навчальних планів передбачалася уніфікація загальноосвітніх дисциплін за 17 спеціальностями інституту. При уніфікації навчальних планів приймалося до уваги загальне тижневе навантаження студентів як аудиторними так і поза аудиторними заняттями, яке не могло перевищувати 54 години на тиждень (з них аудиторних занять – від 16 до 36 годин і самостійна робота 18–24 години) [1, арк. 27].

При уніфікації навчальних планів була врахована можливість переходу від однієї форми навчання на іншу (денна, вечірня). Загалом, у Київському політехнічному інституті де проходило навчання студентів з 32 спеціальностей, уніфікація навчальних планів була проведена за принципом об'єднання споріднених спеціальностей. При цьому проведений розподіл на три групи факультетів. Враховуючи змінність виробничої роботи студентів, для кожної групи факультету навчальні заняття (лекції, лабораторні роботи та ін) дублювалися, що давало можливість студентам відвідувати ці заняття незалежно від зміни на виробництві [1, арк. 28].

Аналогічна уніфікація планів була проведена також у Харківському та Одеському політехнічних інститутах.

Керуючись Постановою Ради Міністрів СРСР від 4 серпня 1959 р. "Про форми та терміни навчання", виші Міністерства внесли в типові навчальні плани ряд істотних уточнень, які відображали особливості прийнятих форм навчання, нової організації навчального процесу та специфіку виробничої роботи студентів [2, арк. 27].

Поряд із переходом на нову систему навчання студентів першого курсу, у вишах МВССО була проведена деяка робота з розбудови навчання студентів старших курсів, за рахунок внесення в діючі навчальні плани, відповідних доповнень і змін. Робота ця проводилася в напрямку збільшення тривалості виробничих практик; концентрації їх в одному періоді часу, з метою проходження її на робочих місцях; залучення студентів старших курсів до проектно-конструкторських бюро, створених при вишах, виконання реальних дипломних проектів, безпосередньо на підприємствах, за завданнями промисловості [2, арк. 44].

Типові навчальні плани, що склалися МВ і ССО СРСР, не могли врахувати всіх специфічних умов найбільших інститутів, особливо коли підготовка велася протягом багатьох десятиліть і для великого комплексу спеціальностей, що охоплювали спеціалізації багатьох видів однієї і тієї ж галузі промисловості Тому відпові-

дними постановами передбачалося надання колегією МВ та ССО деяким інститутам права організації навчального процесу за індивідуальними планами. Таким правом користувалися ряд найбільших вишів Москви та Ленінграду [3, арк. 72].

Згідно стенограми міжвузівської науково-методичної конференції з питань перебудови вищої технічної освіти (від 17 березня 1961 р.) право проводити навчання за індивідуальними навчальними планами отримав і ХПІ. Основні особливості індивідуальних навчальних планів ХПІ були схвалені Колегією МВ і ССО УРСР у травні 1959 року і Колегією МВ і ССО СРСР у червні 1960 року. Наприкінці 1960 року в навчальні плани ХПІ була додатково введена низка дисциплін з нової техніки: промислова електроніка, математичні машини та програмування, використання атомної енергії в народному господарстві і нові матеріали в техніці [3, арк. 74].

Основні особливості індивідуальних планів ХПІ полягали в наступному:

1. Загальнотеоретична і загальнотехнічна сітка для кожної групи спеціальностей була однією і будувалася на широкій загальнонауковій основі. Як приклад можна вказати на групу механічних спеціальностей. У ній передбачено значне збільшення порівняно з типовими планами – числа годин на вивчення дисциплін з теоретичної механіки (на 28%), опору матеріалів (17%), метало знавство (17%), деталям машин (10%), числа годин на лабораторні заняття і організацію нових лабораторних робіт.

2. На всіх спеціальностях інституту була введена у навчальні плани науково-дослідна робота студентів у 10 і 11 семестрах, що передбачало проведення поглиблених лабораторних робіт на спеціальних стендах та проведення окремих дослідів і експериментів.

3. У період тривалої виробничої практики на старших курсах теоретичні заняття встановлювалися в обсязі 10–12 год. на тиждень, причому в цей період вивчалися дисципліни, тісно пов'язані зі змістом виробничої практики.

4. Обсяг і перелік спеціальних дисциплін передбачався з урахуванням досвіду навчальної та наукової роботи кафедри та забезпечення сучасних вимог передових заводів, конструкторських і проектних організацій [3, арк. 75].

У зв'язку з розвитком науки та техніки Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР затвердило в 1965 році нові учбові плани для денної форми навчання, в яких введено ряд нових навчальних дисциплін та скорочено деякі другорядні дисципліни, а також змінено обсяг та порядок вивчення окремих курсів. На всіх технічних спеціальностях вищих навчальних закладів було введено вивчення спеціального курсу "Обчислювальна техніка в інженерних і економічних розрахунках" у обсязі 40 навчальних годин [4, арк. 83].

Київський та Харківський політехнічні інститути з 1965 року почали працювати за індивідуальним робочим планом з терміном навчання за денною формою 5,5 років. У лютому 1971 року був перший випуск фахівців, підготовлених за цим планом. Затверджені індивідуальні навчальні плани, передбачали більш ґрунтовну фізико-математичну та спеціальну підготовку фахівців

протягом 5 років і 6 місяців проти 5 років за звичайними планами [5, арк. 106].

Ректор Київського політехнічного інституту звернувся до Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти Української РСР з листом, у якому надав узагальнення досвіду п'ятирічної роботи за зазначеними індивідуальними планами, з терміном навчання 5,5 років. Таке навчання поряд з відомими перевагами – збільшенням часу для навчання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, практичних занять і самостійної роботи студентів мало також і суттєві недоліки, в числі яких зазначалися:

- 1) збільшення кількості обов'язкових лабораторних та практичних занять, що вимагало посилення індивідуальної роботи викладачів зі студентами і, як наслідок, призводило до суттєвого підвищення педагогічного навантаження. Це, природно, негативно позначалося на якості підготовки;
- 2) збільшення часу для самостійної роботи студентів в умовах обмежених можливостей, як у частині навчально-матеріальної бази – в лабораторіях, креслярських і читальних залах – так і в частині навчальної літератури не дало очікуваного поліпшення якості самостійної підготовки і ускладнило контроль за нею з боку кафедр;
- 3) істотно ускладнювалася організація практики студентів у зв'язку із збільшенням термінів і складністю закріплення баз практики на підприємствах і в організаціях;
- 4) окремі лекційні курси були значно розтягнуті за часом, що істотно знижувало ефективність їх вивчення [5, арк. 107].

Керуючись постановою ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР від 14 жовтня 1966 р. № 776 Міністерство при розробці проектів планів підготовки спеціалістів передбачало збільшення прийому до вишів з переважним розвитком денного навчання. Значна увага приділялася оновленню навчальних планів і програм. У навчальний процес вводилися нові курси і розділи по організації управління, науковій організації праці, інженерній психології, ергономіці та інші. У ВНЗ, особливо інженерно-технічних, значно посилювалася роль математичної підготовки, практичного оволодіння сучасною електронно-обчислювальною технікою, суттєво поліпшувались форми і методи економічної підготовки майбутніх фахівців [6, арк. 84].

Протягом 1971 – 1973 рр. велася підготовка нових навчальних планів, що повинні були найповніше відобразити досягнення науки, техніки і технології виробництва. На їх основі кафедрами було розроблено модель фахівця 80-х років, яка включала вимоги до знань, навичок, вмінь, необхідних майбутньому випускнику з усіх дисциплін навчального плану, а також форми і методи їх засвоєння [11, с. 120].

Згідно матеріалів МВССО з проблем науково-технічного прогресу у вищій школі (від 09.02.1972 р.) простежується стан підготовки фахівців інженерного профілю. Як зазначалося в документі, вищі інженерно-технічні заклади, в першу чергу, випускали більшою час-

тиною спеціалістів прикладного напрямку з досить вузьким профілем підготовки. Одним з раціональних шляхів по усуненню цих недоліків, на думку Міністерства, було розширення профілю підготовки при умові більш глибокого оволодіння фундаментальними знаннями в суміжних і близьких галузях. У зв'язку з цим Міністерство вважало доцільним скоротити перелік існуючих у вищій школі спеціальностей (їх нараховувалося близько 400, не враховуючи спеціалізацій), об'єднавши близькі вузькопрофільні спеціальності в єдині [11, с. 87].

У другій половині 70-х років продовжувалось оновлення навчальних програм і планів з метою забезпечення безперервної підготовки студентів. Розроблялися програми з вищої математики, фізики, хімії, теоретичних основ електротехніки, обчислювальної техніки та інших дисциплін. У новій навчальній документації, окрім посилення ролі математики, фізики, механіки було передбачено курс "Вступ до спеціальності". Удосконалення навчальної документації здійснювалось шляхом аналізу матеріалу кожної дисципліни і часу, відведеного на всіх формах навчання для засвоєння його студентами. Але одним із недоліків навчальних планів була багатопредметність. Згідно з розпорядженням Мінвузу України студент за період навчання повинен був вивчити 40 обов'язкових дисциплін [11, с. 25].

Типові програми створювалися і затверджувалися з великим відставанням від нових навчальних планів, для окремих дисциплін, вони безнадійно застаріли, а для деяких нових спеціальностей взагалі були відсутні. Наприклад, у Київському політехнічному інституті новими типовими програмами в 1976 р. було забезпечено лише 163 дисципліни з обов'язкових 600, що читалися у виші [7, арк. 24–25].

Типові програми з Міносвіти України часто надходили у недостатній кількості або й зовсім не надходили до вишу. Так, у 1978 р. до Вінницького політехнічного інституту типові програми надійшли в невеликій кількості, а інститут самостійно не мав права розмножити їх. Частина програм була давністю у чотири і більше років [9; арк. 19]. У 1981 р. у Львівському політехнічному інституті не було типових програм з 10 спеціальних предметів для спеціальності 1201 – "Архітектура" [10; арк. 36]. У 1982 р. Київський політехнічний інститут було забезпечено типовими програмами лише з 652 дисциплін, із обов'язкових 900, що читалися у виші [8, арк. 16].

У відповідності з наказом Мінвузу України від 06.08.1982 р. № 298 у технічних ВНЗ було введено нові навчальні плани. Тому виші замість відповідних типових програм розробляли робочі навчальні програми, що затверджувалися радою факультетів. Робочі навчальні програми базувалися на державних програмах (якщо вони були) і містили в собі наукові положення та вимоги до майбутніх фахівців, нові досягнення науки й техніки, рекомендації та вказівки Мінвузу України, постанови методичних зборів, секцій і комісій [11, с. 27].

На деяких факультетах політехнічних ВНЗ було підготовлено збірники робочих навчальних програм та велася робота по створенню суміжних навчальних програм (програм безперервної підготовки). Ці програми

забезпечували послідовність у вивченні загальнотеоретичних і профілюючих дисциплін, розширювали і поглиблювали фундаментальну підготовку від дисципліни до дисципліни, від курсу до курсу. Зокрема, у Київському політехнічному інституті розроблялися суміжні навчальні програми підготовки студентів з вивчення обчислювальної техніки і її застосуванні у вивченні спеціальних дисциплін. Станом на 1976 р. суміжні навчальні програми повністю було підготовлено кафедрами фізики та теоретичної механіки [7, арк. 25].

У 1988 р. складено і затверджено нові навчальні плани і програми. Зокрема у КПІ підготовка проводилася із 65 спеціальностей і 79 спеціалізацій. У всіх навчальних планах були блоки дисциплін гуманітарної, фундаментальної і спеціальної підготовки. Особливістю всіх навчальних планів була наявність групи дисциплін, які встановлювалися вченою радою інституту, що уможливляло спеціалізацію випускників з урахуванням попиту промисловості, регіонів, наукових інтересів кафедр. У навчальних планах КПІ група цих дисциплін займала 10–20 % навчального часу. Навчання з усіх спеціальностей тривало 5,5 років. У навчальних планах гуманітарній підготовці відводилося до 25% навчального часу, фундаментальній – 30–45% , спеціальній підготовці і спеціалізації – 30–40%. У цілому навчальні плани КПІ за строками навчання, співвідношенням часу, відведеного на різні види підготовки, дисциплінами, що викладалися, наближались до програм магістерського рівня [12; 252].

Навчальні плани 1988 р. значною мірою відбивали застарілий, технократичний підхід. Вони були дуже перевантажені як за кількістю дисциплін, так і за кількістю аудиторних занять. У цих планах тижневе аудиторне навчальне навантаження на одного студента складало 34–37 годин, недостатній час відводився самостійній роботі.

У 1990–1991 рр. замість таких суспільних дисциплін, як історія КПРС, науковий комунізм, було введено, зокрема, історію політичних течій ХХ століття, політологію, соціологію, історію України. Обсяг суспільних дисциплін залишився по суті без змін. Загалом на гуманітарну підготовку відводилося близько 25 % навчального часу [14, с. 257].

У нових навчальних планах, уведених з 1997 р., був радикально оновлений зміст освіти, розроблено оптимальний графік навчального процесу, раціонально визначені терміни проведення виробничої і переддипломної практики. Зокрема, при розробленні планів у ХПІ були враховані пропозиції експертної комісії, які були сформульовані під час атестації вишу у 1993 р., щодо посилення економічної підготовки фахівців у галузі ринкової економіки, менеджменту, психології та регулювання соціальних взаємовідносин у виробничих колективах. У планах більше уваги приділялось вивченню економічних дисциплін на рівні бакалаврів і спеціалістів, а також таких курсів, як "Політологія", "Соціологія", "Основи педагогіки і психології" та ін. Поряд з обов'язковими навчальними дисциплінами (їх питома вага в загальному обсязі становила 84 %) були передбачені також курси за вибором студента. На вивчення природознавчого та загаль-

ного інженерного циклів дисциплін виділялось 45% навчального часу, на фахову підготовку – 35% і на гуманітарний цикл – 20% [14, с. 256].

У 1997 р. були розроблені структурно-логічні схеми підготовки фахівців і завершена робота над новими навчальними планами. Навчальні плани містили в собі цикл гуманітарних і соціально-економічних, фундаментальних, професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін. Зміст гуманітарної підготовки був спрямований на глибоке вивчення студентами вітчизняної історії, рідної та іноземних мов, знайомство з досягненнями світової та вітчизняної культури, філософії, основних закономірностей розвитку людства, на засвоєння основних норм і законів про права і обов'язки громадян України, а також відповідних міжнародних правових актів [14, с. 256].

За діючими навчальними планами технічні університети почали готувати фахівців трьох рівнів: бакалаврів, спеціалістів та магістрів з терміном навчання відповідно чотири, п'ять з половиною і шість років.

Уже з 1 вересня 2001 р. першокурсники технічних вишів розпочали навчання за новітніми планами. Головна мета впровадження нових навчальних планів – суттєве оновлення освіти та широке використання у навчальному процесі інформаційних технологій. До цих планів було включено 319 навчальних дисциплін з вивчення високих технологій; 162 дисципліни були присвячені вивченню новітніх матеріалів, сучасних видів енергії та енергозберігаючих технологій. Було суттєво збільшено обсяг часу на самостійну роботу студентів [14, с. 293].

Висновки: Отже, 1) основні зміни у навчальній документації протягом 1950–90-х років стосувалися пере-

гляду існуючої номенклатури спеціальностей, розширення профілю підготовки шляхом об'єднання близьких вузькопрофільних спеціальностей в єдині, за умови більш глибокого оволодіння фундаментальними знаннями. Наприкінці 50-х років у політехнічних інститутах була проведена уніфікація навчальних планів за принципом розподілу на групи факультетів та об'єднання споріднених спеціальностей; у 60-х роках значна увага приділялась практичному оволодінню сучасною електронно-обчислювальною технікою; у другій половині 70-х років у навчальних планах посилювалась роль математичної та економічної підготовки; особливістю навчальної документації 80-х років було самостійне встановлення вченими радами інститутів переліку навчальних дисциплін для задоволення попиту промисловості певного регіону; у 90-х р. збільшився зміст гуманітарної підготовки студентів-політехніків.

2) Індивідуальні навчальні плани ХПІ та КПІ у досліджуваний період були націлені на посилення фізико-математичної підготовки, ефективне проведення науково-дослідної роботи та поглиблення наукової складової навчання, інтеграцію теорії з практикою, введення переліку спеціальних навчальних дисциплін з урахуванням вимог передових заводів, проектних і конструкторських організацій.

3) Протягом означеного періоду спостерігаються основні недоліки у змістовому аспекті діяльності політехнічних вишів, серед яких: недостатня забезпеченість навчальними планами та програмами, перевантаженість за кількістю дисциплін та спеціалізацій, вузький профіль підготовки фахівців.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО) у Києві. Ф. Р-4621, опис № 2, спр. 162. *Central State Archives of higher authorities and government of Ukraine (CSAHE) in Kyiv. F. R-4621, description number 2 conjugation. 162.*
2. ЦДАВО. Ф. Р-4621, опис № 1, спр. 162. *CSAHE. F. R-4621, a description of number 1, conjugation. 162.*
3. ЦДАВО. Ф. Р-4621, опис № 1, спр. 239. *CSAHE. F. R-4621, a description of number 1, conjugation. 239.*
4. ЦДАВО. Ф. 4621, опис № 13, спр. 601. *CSAHE. F. R-4621, a description of number 13, conjugation. 601.*
5. ЦДАВО. Ф. 4621, опис № 13, спр. 1185. *CSAHE. F. R-4621, a description of number 13, conjugation. 1185.*
6. ЦДАВО. Ф. 4621, опис № 13, спр. 1459. *CSAHE. F. R-4621, a description of number 13, conjugation. 1459.*
7. ЦДАВО. Ф. 4621, опис № 13, спр. 3536. *CSAHE. F. R-4621, a description of number 13, conjugation. 3536.*
8. ЦДАВО. Ф. 4621, опис № 13, спр. 6399. *CSAHE. F. R-4621, a description of number 13, conjugation. 6399.*
9. Державний архів Вінницької області. Ф. 5371, опис № 2, спр. 754. *State Archives Vinnytsia region. F. 5371, description number 2 conjugation. 754.*
10. Державний архів Львівської області. Ф. 120, опис № 40, спр. 811. *State Archives of Lviv region. F. 120 description number 40, conjugation. 811.*
11. Волкотруб Л.М.. Підготовка інженерних кадрів у технічних вузах України (друга половина 70-х – перша половина 80-х років ХХ ст.): дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Волкотруб Людмила Миколаївна. – К., 1998. – 194 с. *Volkotrub L-N. Training engineers in technical universities of Ukraine (the second half of 70th - first half of the 80 th century.): Thesis ... candidate. East. Sciences: 07.00.01 / Volkotrub Lyudmila. - K., 1998. - 194 p.*
12. Київський політехнічний інститут: нарис історії / [Г.Ф. Беляков, Є.С. Василенко, М.Ф. Вілков та інш.]; Згуровський М.З. та інш. (гол. ред.). – К.: Наукова думка, 1995. – 320 с. *Kyiv Polytechnic Institute: outline of the history / [G.F. Byelyakov, E.S. Vasilenko, M.F. Vilkov etc.] Zgurovsky Michael and others. (Ch. ed.). - K.: Naukova Dumka, 1995. - 320 p.*
13. Трус А.И. Техническая школа в условиях упрочнения социализма (1938-1958): [монография] / А.И. Трус. – М: Прометей, 1989. – 223 с. *Trus A.I. Commercial-school in terms uprochnenyua socialism (1938-1958): [monohrafiya] / A.I. Trus. - M: Prometei, 1989.- 223 p.*
14. Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут" : історія розвитку, 1885–2010 / за ред. В.І.Ніколаєнка; Нац. техн. ун-т "Харк. політехн. ін-т". – Х. : НТУ, 2010. – 407 с. *National Technical University "Kharkiv poly-hnichnyy Institute": history of development, 1885-2010 / edited. V.I.Nikolayenka; Nat. Sc. University of "Hark. politehn. Inst." - H: NTU, 2010. - 407 p.*

Yuchno O.I. Aspects of the content of educational activity of polytechnical higher educational institutions of Ukraine in the second half of the 20th century

Abstract. In article substantial aspects of activity of polytechnical higher education institutions of Ukraine in the second half of the XX century are analysed. Evolution of curricula is tracked and is found out that the main changes during 1950 - concerned the 90th years revision of the existing nomenclature of specialties, expansion of a profile of preparation by association of close narrow-purpose specialties in uniform, on condition of deeper mastering fundamental knowledge. It is defined that at the end of 50th- years at polytechnical institutes standardization of curricula by the principle of division into groups of faculties and association of related specialties was carried out; in the sixties new courses and sections on the organization of management, the scientific organization of work, engineering psychology, ergonomics were entered into educational process, the role of mathematical preparation, practical mastering modern electronic computer facilities considerably increased; in the second half of the 70th years in curricula the role of mathematical and economic preparation amplified; independent establishment by academic councils of institutes of the list of subject matters for satisfaction of demand of the industry of this region was feature of educational documentation of the 80th years; in the nineties the content of humanitarian training of students polytechnicians increased. Features of individual curricula of HPI 1961 which treat are characterized: studying of disciplines, during work practice on the older years which are closely connected with its contents, introduction to curricula on all specialties of research work of students, adjustments of volume of special subject matters according to requirements of the advanced plants, design and design organizations. It is noted that the Kiev and Kharkov polytechnical institutes since 1965 started working on individual as workers to plans with training term on a day form of 5,5 years. Individual curricula are approved, provided more thorough physical and mathematical and special training of specialists. The main shortcomings of substantial aspect of activity of polytechnical higher education institutions of the specified period, among which are shown: insufficient security with standard curricula and programs, congestion by amount of disciplines and specializations, a narrow profile of training of specialists. Keywords: polytechnical institute, curricula, training programs, unification, training, specialty, content of education.

Keywords: *polytechnical institute, curricula, educational programs, unification, education, specialty, content of education*

Ючно О.И. Аспекты содержания образования политехнических ВЗ Украины во второй половине XX века.

Аннотация. В статье проанализированы аспекты содержания образования политехнических вузов Украины во второй половине XX века. Прослежена эволюция учебных планов и выяснено, что основные изменения в течение 1950 - 90-х годов касались пересмотра существующей номенклатуры специальностей, расширение профиля подготовки путем объединения близких узкопрофильных специальностей в единые, при условии более глубокого овладения фундаментальными знаниями. Определено, что в конце 50-х годов в политехнических институтах была проведена унификация учебных планов по принципу деления на группы факультетов и объединение родственных специальностей; в 60-х годах в учебный процесс вводились новые курсы и разделы по организации управления, научной организации труда, инженерной психологии, эргономике, значительно возростала роль математической подготовки, практического овладения современной электронно-вычислительной техникой; во второй половине 70-х годов в учебных планах усиливалась роль математической и экономической подготовки; особенностью учебной документации 80-х годов было самостоятельное установление учеными советами институтов перечня учебных дисциплин для удовлетворения спроса промышленности данного региона; в 90-х годах увеличилось содержание гуманитарной подготовки студентов-политехников. Охарактеризованы особенности индивидуальных учебных планов ХПИ 1961 года, к которым относятся: изучение дисциплин, в период производственной практики на старших курсах, тесно связанных с ее содержанием, введение в учебные планы на всех специальностях научно-исследовательской работы студентов, корректировки объема специальных учебных дисциплин в соответствии с требованиями передовых заводов, проектных и конструкторских организаций. Констатируется, что Киевский и Харьковский политехнические институты с 1965 года начали работать по индивидуальным рабочим планам со сроком обучения на дневной форме 5,5 лет. Утверждены индивидуальные учебные планы, предусматривали более основательную физико-математическую и специальную подготовку специалистов. Показаны основные недостатки в содержании образования политехнических вузов указанного периода, среди которых: недостаточная обеспеченность типовыми учебными планами и программами, перегруженность по количеству дисциплин и специализаций, узкий профиль подготовки специалистов.

Ключевые слова: *политехнический институт, учебные планы, учебные программы, унификация, обучение, специальность, содержание образования*

Яценко Ю.В.

Особливості навчання іноземної мови професійного спрямування майбутніх менеджерів туризму

Яценко Юлія Вячеславівна, викладач кафедри іноземних мов
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У статті схарактеризовані особливості навчання іноземної мови професійного спрямування майбутніх менеджерів туризму, які полягають в обґрунтуванні цілей, відборі змістового наповнення дисципліни тощо. У статті також подані деякі підходи дослідників до визначення поняття "англійська мова для спеціальних цілей", визначені притаманні йому ознаки і властивості, розглянуто основні відмінності у викладанні загальної англійської мови і курсу іноземної мови професійного спрямування.

Ключові слова: іноземна мова професійного спрямування, англійська мова для спеціальних цілей, інішомовна комунікативна компетентність, цілі навчання іноземної мови, презентація, майбутні менеджери туризму

Вступ. Одним із найголовніших завдань вищої професійної освіти є фундаментальна підготовка кваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно виконувати свої професійні обов'язки і завдяки цьому успішно конкурувати на сучасному ринку праці. Зв'язки нашої країни з іншими країнами світу, процеси глобалізації та інтеграція України у світовий та європейський діловий простір сприяють розвитку сфери туризму та індустрії гостинності. Створення туристського продукту, його популяризація, просування і реалізація на ринку послуг є суттєвою підставою для подальшого збільшення потреби у професійно підготовлених менеджерах туризму та інших фахівцях індустрії гостинності, професіоналізм яких залежить від рівня та якості сформованості інішомовної комунікативної компетентності, що передбачає володіння іноземною мовою професійного спрямування майбутніми фахівцями.

Короткий огляд літератури за темою. Аналіз наукових джерел та публікацій свідчить, що дослідження питання навчання іноземної мови професійного спрямування для різних сфер професійної діяльності висвітлено у працях таких вітчизняних науковців: А. Ковальової, Н. Микитенко, Н. Муқан, О. Пономарьової та ін. Проблема навчання іноземної мови для спеціальних цілей вивчалася такими вітчизняними дослідниками: І. Голуб, Л. Гурєвою, Л. Дудіковою, І. Куліш, А. Мунтян, І. Шпак та ін. Долучилися до розв'язання вищезначеної проблеми і російські вчені (К. Іноземцева, А. Крупченко, Т. Петрашова, О. Поляков, Т. Хомутова та ін.). Деякі науковці у своїх працях вживають поряд з терміном "англійська мова для спеціальних цілей (АСЦ)" поняття "фахова мова" (С. Вискушенко, Т. Кияк, Л. Хоффман та ін.), "субмова" (Л. Жук, Н. Орлова та ін.), "професійно орієнтована іноземна мова" (А. Крупченко та ін.). Саме термін *English for Specific Purposes (ESP)* пропонується вживати переважно більшістю міжнародних фахівців з викладання англійської мови для спеціальних цілей (А. Вотерс, В. Георгієва, Т. Дадлі-Івенс, Дж. Свейлз, М. Сейнт Джон, Р. Смоук, Т. Хатчінсон, М. Філліпс, С. Шеттлсворт та ін.). Ці дефініції, на наш погляд, є рівнозначними поняттями за своєю сутністю і сферою використання. Проблемі професійної підготовки фахівців туристської індустрії присвячено ґрунтовні наукові праці вчених В. Квартального, Т. Кудрявцевої, С. Оришко, О. Ставровського, В. Федорченка та інших дослідників.

Проте, залишається недостатньо висвітленою проблема розкриття характерних ознак навчання іноземної

мови для спеціальних цілей майбутніх фахівців деяких галузей професійної діяльності, включаючи туризм.

Все викладене вище зумовлює актуальність нашого дослідження, тому його **мета** полягає у виокремленні особливостей навчання іноземної мови професійного спрямування майбутніх менеджерів туризму.

Матеріали і методи. Розглянемо деякі підходи до трактування поняття "іноземна мова професійного спрямування" (ІМПС). Німецький лінгвіст Лотар Хоффман на означення цієї дефініції використовує термін "фахова або професійна мова", яка походить від німецького слова *Fachsprache*. За його визначенням, фахова мова – це "сукупність всіх мовних засобів, які використовуються у спеціально окресленій комунікативній сфері з метою досягнення розуміння між всіма фахівцями певної галузі" [8, с. 53-54]. Сукупність мовних засобів дослідник розглядає як фонетичні, морфологічні й лексичні елементи, правила синтаксису та їх функціональну взаємодію при будь-яких актах комунікації у цій сфері [8].

У колективній праці "Довідник англійської мови для спеціальних цілей" міжнародні експерти з питань англійської мови досліджують різні аспекти проблеми АСЦ. У посібнику вказується, що АСЦ відноситься до викладання або навчання англійської як другої або іноземної мови, де мета суб'єкта навчання – це використання англійської мови у конкретній галузі. Зазначено, що ключова особливість курсу АСЦ полягає в тому, що зміст і цілі курсу орієнтовано на специфічні потреби суб'єкта навчання [7, с. 2]. На підставі цього твердження можна вважати, що аналіз специфічних потреб майбутньої діяльності суб'єкта навчання обґрунтовує вибір цілей навчання іноземної мови (ІМ) і, відповідно, впливає на формування змісту предмета "Іноземна мова професійного спрямування" (ІМПС) для конкретної спеціальності.

У британському виданні *British council*, присвяченому інноваціям у навчальних технологіях викладання англійської мови, зазначено, що АСЦ має абсолютні і змінні характеристики. До абсолютних відносяться: - професійно орієнтована англійська мова визначається відповідно до потреб суб'єкта навчання; - АСЦ використовує технологію і діяльність тієї дисципліни, якій вона послугує; - АСЦ зосереджена на мові (граматика, лексика, стиль), навчальних навичках, дискурсі і жанрі, що підходять саме для цих видів діяльності. До змінних характеристик належать такі: - АСЦ може бути пов'язана або створена для конкрет-

них дисциплін; - у специфічних навчальних ситуаціях АСЦ може використовувати відмінну від загальної англійської мови методологію; мова може бути розроблена для дорослих суб'єктів навчання в установах сфери обслуговування або для професійних ситуацій; – АСЦ головним чином створена для середніх або успішних студентів; - більшість АСЦ курсів припускають деякі базові знання мовних систем [9, с. 90].

Наведені вище характеристики становлять низку особливостей викладання АСЦ, які, на наш погляд, зумовлюють суттєву різницю між викладанням курсів загальної англійської мови і АСЦ. Цю думку підтримує російська дослідниця А. Крупченко, яка вважає, що функції викладача ІМ для спеціальних цілей набагато ширші за функції викладача загальної ІМ. Це, поперше, обумовлено кількістю зростаючих вимог до викладача спеціальної групи. Викладач спеціальної групи окрім володіння навичками загального лінгвістичного рівня, таких як, наприклад: презентування граматичного і лексичного матеріалу, виправлення помилок, побудування заняття на основі сучасних вимог тощо, для курсу професійно орієнтованої ІМ конкретної спеціальності має проаналізувати запит потреб цієї спеціальності і відповідно до них побудувати навчальний і методичний матеріал для навчання професійної ІМ майбутніх фахівців відповідної галузі. По-друге, викладач мови для спеціальних цілей має виокремити завдання і мету програми, яких по завершенні курсу навчання дисципліни студент має досягти. Викладач також формує не тільки комунікативні і лінгвістичні, але й професійні навички; розробляє засоби контролю для перевірки сформованості цих навичок. По-третє, викладач ІМ для спеціальних цілей має правильно відібрати і при необхідності адаптувати навчальний матеріал у відповідності до вимог спеціальності і конкретного ВНЗ, а в разі його відсутності розробити новий навчальний матеріал, в той час як викладач загальної ІМ користується вже готовим навчально-методичним комплексом [3].

Російський дослідник питання АСЦ О. Поляков пропонує долати складнощі, які виникають у роботі викладача у зв'язку з вибором навчальних матеріалів, перед усім шляхом залучення викладачів безпосередньо до проектування курсів АСЦ для студентів будь-якої спеціальності. Він зазначає, що проектування курсу АСЦ – це особливий вид професійної діяльності педагога зі створення уявлень про освітній процес, який сприятиме не лише навчанню ІМ, але й вихованню і розвитку особистості студента. Вчений вважає, що таке проектування є основою здійснення наступних за ним процесів – складання робочої програми, формування цілей і відбір змісту, визначення принципів, розробка або вибір навчальних матеріалів, власне навчання студентів АСЦ, контроль і оцінка його результатів [6, с. 166].

Результати та їх обговорення. Погоджуючись з вищевказаними особливостями викладання ІМ, вважаємо, що при формуванні цілей і змісту навчання ІМПС майбутніх менеджерів туризму, викладачу ІМ необхідно звернути увагу на розроблені для кожної спеціальності нормативні документи, які містять конкретні вимоги до вивчення цієї спеціальності. Це насамперед стосується вивчення вимог варіативної час-

тини освітньо-професійної програми (ОПП) ВНЗ із напрямку підготовки "Туризм" (галузь знань "Сфера обслуговування"), яка розроблена на основі стандартної ОПП підготовки бакалавра і спеціаліста. Ретельний аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) майбутнього фахівця (бакалавра і спеціаліста) дає змогу визначитися з цілями навчання ІМ професійного спрямування і відповідно спланувати професійну підготовку майбутніх менеджерів туризму.

Визначено, що цілі навчання ІМ – це задалегідь запланований результат педагогічної діяльності, який можна досягти за допомогою інших компонентів навчання таких як: зміст, методи, умови, засоби навчання тощо. Зауважимо, що цілі у цьому сенсі – це основна складова системи навчання ІМ, яка формується під впливом замовлення суспільства і впливає на інші компоненти навчання [4, с. 11].

На нашу думку, можна виокремити такі цілі навчання ІМПС майбутніх менеджерів туризму: виховну, розвивальну і практичну. Виховна мета реалізується через усвідомлення майбутніми фахівцями сфери туризму особливостей їхньої майбутньої професії, яка полягає у прямому та опосередкованому контакті з представниками різних культур і національностей, через вивчення і зіставлення іноземної і рідної культури і мови. Результатом реалізації виховної мети є толерантна й полікультурна особистість, яка здатна до спілкування в іншомовному середовищі. На наше переконання, лише толерантний фахівець може викликати довіру у потенційного споживача туристських послуг, іноземного колеги або роботодавця. Розвивальна мета спрямована на розвиток комунікативних умінь, рефлексії, логічного мислення, пам'яті, уваги, розкриття потенційних здібностей студента до іншомовної комунікації, виявлення і подальший розвиток ділових якостей особистості. Практична мета передбачає вміння застосовувати теоретичні знання з термінології ІМ у практичній діяльності, використовувати іншомовні терміни у ситуаціях професійного спілкування з представниками іноземних туристичних і готельних корпорацій, турагенств і турфірм. Практична мета реалізується в оволодінні навичками побудови діалогічного і монологічного мовлення ІМ у безпосередніх контактах, спілкуванні по телефону та іншим засобам комунікації, розвиткові творчих здібностей у бізнес-проектуванні, презентації нового турпродукту та його просуванні на ринку послуг. У межах цієї мети важливим є впровадження різноманітних спецкурсів та окремо спецкурсу "Ділова ІМ", завданням якого є вивчення особливостей усного і письмового ділового мовлення, вдосконалення навичок ведення професійної документації і вміння працювати з фаховою іноземною літературою.

Реалізація розглянутих вище цілей навчання ІМПС зумовлює поетапне формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму, як невід'ємного компонента їх професійної компетентності.

На думку І. Голуб, курс АСЦ має такі складові: спеціальне змістове наповнення, що охоплює спеціалізовану термінологію, типові ситуації спілкування та жанрову специфіку мови; контекстне вивчення мови, зокрема граматичних явищ; фокусування уваги на

практичному використанні мови; нерівномірний розподіл уваги до чотирьох видів мовленнєвої діяльності; зумовленість навчально-методичних прийомів спеціалізацією студента та ступінь особистісних якостей студента [1, с. 63].

Відомо, що термінологія – це сукупність термінів певної мови або певної галузі. Т. Кияк зауважує, що "функціонування певної мови забезпечується винятково чітко встановленою термінологією" [2, с. 203]. Але необхідно зазначити, що майбутні менеджери туризму – це студенти нефілологічної спеціальності, які не досить зацікавлені у вивченні суто термінологічного апарату. Це відбувається до того часу, поки іншомовний термін або група термінів не знаходяться у значущому для них контексті і, відповідно, з'являється необхідність їх практичного застосування, особливо в разі бажання студента продукувати власні думки іноземною мовою.

Вивчення й застосування спеціалізованої термінології і граматичних конструкцій, притаманних фаховим текстам, мають бути включені до курсу ІМПС, який повинен охоплювати такі тематичні розділи:

- туризм (*what is tourism?*), історія туризму, етапи його розвитку і становлення як сфери послуг, типи туризму;
- привабливі для туристів місця (*tourist/holiday destinations*), особливості того чи іншого регіону або курорту, які бажає відвідати клієнт, відмінності між ними, їх значення у задоволенні пізнавальних, оздоровчих чи інших потреб клієнта;
- розміщення, типи розміщень (*accommodation*), особливості розміщення в різних країнах; надання послуг, зручностей і засобів обслуговування (*services and facilities*); бронювання; реєстрація і поселення гостей в місцях розміщення;
- туроператор і турагенство (*tour operator and travel agency*), турпакети та ін. для безпосереднього продажу турпродукту клієнтові та активної співпраці з іншими колегами всередині організації;
- просування і рекламування туристського продукту і компаній на ринку (*tourism promotion and marketing*), організація ознайомлювальних турів, складання рекламних брошур, постерів і буклетів, організація виставок і презентацій, залучення мас-медіа і друкованих спеціалізованих видань, володіння технікою просування турпродукту, розміщення його в мережі Інтернет;
- транспортування в туризмі (*transport in tourism and timetable*), використання різного виду транспорту для вирішення питання прибуття до місця призначення: авіа, наземного і водного транспорту; розклад і графіки маршрутів;
- готельний менеджмент (*hotel management*), типи готелів, обов'язки реєстратора і менеджерів готелю, структура персоналу, управління готелем, підбір нового персоналу;
- організація і проведення зустрічей і зборів (*organizing and running a meeting*), правила ведення дискусії і поведіння при спілкуванні з колегами і клієнтами, організація тренувальних курсів для персоналу та інших менеджерів;
- ділова ІМ для менеджерів туризму (*Business English for tourism managers*) знання діловодства і доку-

ментознавства, усвідомлення і практичне набуття ділових якостей, письмове листування з метою уникнення непорозуміння (лист-прохання, супровідний лист тощо), складання резюме, листування електронною поштою з діловою метою, ведення телефонного on-line спілкування, консультування клієнтів під час здійснення купівлі турпродукту в режимі on-line та ін.

Курс ІМПС для майбутніх менеджерів туризму не вичерпується лише вивченням запропонованих тем і дотриманням саме такої послідовності. Однак, вважаємо, що саме такі тематичні розділи мають бути включені до змістового наповнення дисципліни "Іноземна мова професійного спрямування" для майбутніх менеджерів туризму.

Зазначимо, що менеджер туризму – це управлінець, який у будь-якій туристській організації сприймається підлеглими як лідер, активний і ефективний керівник, який для досягнення мети та успішної співпраці з міжнародними колегами і туристами використовує інноваційні технології. На думку В. Новикова, однією з функцій інновацій є застосування творчих можливостей і знань конкретної особистості, людського інтелекту у виробництво, що сприяє якості послуг, підвищенню продуктивності праці і задоволенню потреб споживача [5].

Важливим елементом застосування інноваційних технологій у туризмі є презентація, яка відіграє суттєву роль у створенні і рекламуванні нових видів туристського продукту і готельних послуг, надає можливість розуміння використання нових туристських ресурсів і наочно демонструє необхідність змін в управлінській структурі туристської організації. Важливою необхідністю для майбутніх менеджерів туризму є презентація ІМ з використанням *Power Point* та інших комп'ютерних програм нового туристського продукту з метою демонстрації нових ринків збуту продукції у готельних і ресторанних ланцюгах. Презентація ІМ сприяє розвитку мовних і мовленнєвих навичок студентів, сприяє зростанню їх творчої діяльності, дозволяє розкрити можливості використання Інтернет ресурсу у пошуках необхідної інформації. Така презентація демонструє не тільки знання свого фаху, розумові здібності і володіння інноваційними і технічними засобами, сприяє розвитку особистісних ділових якостей таких як впевненість, вміння тримати увагу аудиторії, вміння переконувати тощо, але й дозволяє студенту самостійно виявити та усвідомити існуючий на цей момент рівень оволодіння іноземною мовою. Викладачу курсу ІМПС за допомогою відповідних прийомів і методів необхідно навчити майбутніх менеджерів туризму засадам створення презентації ІМ, як необхідної складової навчального процесу, і застосовувати її на заняттях особливо на завершальному етапі вивчення певної теми курсу ІМПС. Підготовка презентації, як проблемного завдання, становить пошуковий творчий процес, який студенти, як правило, сприймають позитивно. Викладачу необхідно заохочувати студентів до такого виду навчальної діяльності, створювати ділову доброзичливу атмосферу, максимально наближену до реальної.

Особистість студента, як суб'єкта навчання, і коло його освітніх потреб є найголовнішою ланкою у взає-

модії викладача і студента в системі вищої освіти. На наше переконання, одним із головних чинників успішного вивчення курсу ІМПС полягає у досить високій вмотивованості студентів у знанні і практичному застосуванні саме фахової англійської мови у ситуаціях професійного спілкування у майбутній діяльності. Висока вмотивованість студентів залежить від умов цілковитого розуміння та усвідомлення майбутніми фахівцями особливостей їхньої професійної діяльності, бажанні будувати кар'єру саме в обраній галузі і безпосереднє "бачення себе" у цій сфері у майбутньому. Саме студенти, які мають глибоку внутрішню мотивацію, зацікавлені в опануванні курсу ІМПС та інших спецкурсів, успішно долають труднощі на шляху до вивчення цієї та інших фахових дисциплін.

Отримані фундаментальні знання ІМ з їх подальшим практичним застосуванням у професійній діяльності у результаті успішного вивчення курсу ІМПС

для майбутніх менеджерів туризму надають їм можливість і перспективи для успішного кар'єрного зростання, сприяють підвищенню самооцінки і впевненості, створенню позитивного іміджу майбутнього фахівця. Саме такі фахівці мають більше можливостей для самоактуалізації і переваг для отримання відповідного матеріального винагородження і виникнення почуття задоволення від власної професійної діяльності.

Висновки. Отже, розглянуті нами особливості навчання іноземної мови професійного спрямування є важливою складовою у викладанні цієї дисципліни майбутнім менеджерам туризму у ВНЗ. Врахування цих особливостей зробить процес навчання курсу ІМПС цікавим та ефективним, а результат задовольнить отриманням фундаментальних знань та їх успішного застосування у майбутній професійній діяльності менеджерів туризму.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Голуб І.І. Специфіка іншомовної підготовки студентів у галузі англійської мови для спеціальних цілей / І.І. Голуб // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 62-67. Holub I.I. The specificity of foreign language training of students in the field of English for specific purposes / I.I. Holub // Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogika. – 2010. – № 1. – S. 62-67.
2. Кияк Т.Р. Фахові мови та проблеми термінознавства / Т.Р. Кияк // Нова філологія. Збірник наукових праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2007. – № 27. – С. 203-208. Kyiak T.R. Professional languages and terminology problems / T.R. Kyiak // Nova filolohiya. Zbirnyk naukovykh prats'. – Zaporizhzhya: ZNU, 2007. – № 27. – S. 203-208.
3. Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.К. Крупченко – М., 2007. – 46 с. Krupchenko A.K. Professional formation of linguistic didactics as theoretic and methodological problem in vocational education: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / A.K. Krupchenko – M., 2007. – 46 s.
4. Николаева С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Николаева // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17. Nikolayeva S.YU. Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhdodu [Objectives of teaching foreign languages in competence approach aspects] / S.YU. Nikolayeva // Inozemni movy. – 2010. – № 2. – S. 11-17.
5. Новиков В.С. Інновації в туризмі: учеб. пособие для студ. вузов / В.С. Новиков. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 208 с. Novykov V.S. Innovations in tourism: ucheb. posobyie dlya stud. vuzov / V.S. Novykov. – M.: Yzdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2007. – 208 s.
6. Поляков О.Г. Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей / О.Г. Поляков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 12 (30): в 2-х ч., Ч. I. – С. 165-168. Polyakov O.H. Linguistic aspects of designing of ESP courses / O.H. Polyakov // Filolohicheskiye nauky. Voprosy teoryy u praktyky. – Tambov: Hramota, 2013. – № 12 (30): v 2-kh ch., CH. I. – S. 165-168.
7. Handbook of English for Specific Purposes // Edited by Brian Paltridge and Sue Starfield, First edition. – Wiley-Blackwell, UK, 2013. – 577 p.
8. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung. / L. Hoffman. – Tübingen: Gunter Naer, 1985.
9. Innovations in Learning Technologies for English Language teaching // Edited by Gary Motteram. – British Council, 2013. – 197 p.

Yashchenko Yu.V. Peculiarities of learning of foreign language for professional area for tourism managers-to-be

Abstract. Peculiarities of learning of foreign language for professional area for tourism managers-to-be which include substantiation of purposes, selection of content filling of the discipline and other factors are characterized in the article. Some approaches of investigators to the definition of the notion "ESP" are given in the article, its essential features and properties are also defined here; the basic differences in teaching general English and the course of foreign language for professional area are considered.

Keywords: foreign language for professional area, ESP, foreign communicative competence, purposes of the foreign language learning, presentation, tourism managers-to-be

Ященко Ю.В. Особенности обучения иностранному языку профессиональной направленности будущих менеджеров туризма

Аннотация. В статье охарактеризованы особенности обучения иностранному языку будущих менеджеров туризма, которые заключаются в обосновании целей, отборе смыслового наполнения дисциплины и т.д. В статье также поданы некоторые подходы исследователей к определению понятия "английский язык для специальных целей", определены присущие ему признаки и свойства, рассмотрены основные отличия в преподавании общего английского языка и курса иностранного языка профессиональной направленности.

Ключевые слова: иностранный язык профессиональной направленности, английский язык для специальных целей, иноязычная коммуникативная компетентность, цели обучения иностранному языку, презентация, будущие менеджеры туризма

PSYCHOLOGY

Matlasevych O.V.

Methods of Christian Psychological Research: Problems and Prospects

Matlasevych Oksana V., PhD, Docent of the Department of Psychology and Pedagogy, Deputy Dean in Science of the College of Political and Informational Management, The National University of "Ostroh Academy", Ostroh, Rivne Region, Ukraine

Abstract. With the increase in popularity of studying soul and spiritual characteristics of mental life and the development of Christian psychology there appears a need of methods and research methodology in this area. The article analyzes the existing methodological problems of Christian psychological research and outlines possible solutions. The author proves that the whole reality of inner life of an individual cannot be described on a psychometric level. Communicative methodology may establish agreement between scientific and Christian psychological concepts. The basic principles of Christian psychological research are: the principle of the synthesis of materialism and idealism, a historicism principle, the principle of objectivity, the principle of the unity of academic-scientific and worldview and Christian ideas, a consistency principle and a unity of collective and individual creativity principle.

Keywords: *Christian psychology, methodology, methods, principles, personality*

Introduction. In recent decades, both in Ukraine and foreign countries the research of value and meaning, intimate and personal, spiritual and religious characteristics of mental life has been intensified. More and more scientists believe that the explanation of mental phenomena is impossible without a clear understanding of person's nature (V. Slobodchikov). On the basis of personal and anthropological understanding of the human being a new field in psychology is developing – Christian psychology. It focuses on studying a personality as the image of God. It is believed that the main goal of Christian psychology is to sublimate the person's image and perception that appears as an object of psychological research. Christian psychology brings trinity concept of a human being ('body – soul – spirit') together with its divine nature into scientific understanding [8]. With the development of a new area in psychology there appears a necessity of studying the methods and methodology of the research.

Analysis of the latest researches of the issue. Nowadays Christian psychology is actively developing. It is a powerful combination of empirical and theoretical research and psychotherapeutic practice. In the West such scholars as K. Hraupner, A. Mey, K. Voychezhek, R. Yavorski and others are developing this trend and are applying it to theory and practice [10]. In Russia the development of Christian psychology was initiated by B. Bratus. F. Vasylyuk, V. Slobodchikov, V. Rubtsov, Y. Zenko, L. Shekhovtsova, A. Lorhus and others became his followers. In Ukraine this trend is continued and reinforced by such scholars as L. Hrydkovets, N. Zhyhaylo, A. Klymyshyn, M. Savchyn, V. Tatenko, V. Halanskyi, V. Yurchenko, O. Yaremko and others. There have been launched a Christian Association of Psychologists (SPCh, 1995, Poland; «IGNIS», 1986, Germany), the European Association of Christian Psychologists (EMPCA), which unite psychologists of Europe (Poland, Germany, England, Denmark, Finland, Switzerland). In 2012, at the National University "Ostrog Academy" there was set up the first research laboratory of Christian psychology, ethics and pedagogic in Ukraine.

The key principle of Christian psychology is viewing a personality as the image and likeness of God, as a holistic creation that reflects in trinity concept 'body – soul – spirit'. Another important principle of Christian psychology is perception of spiritual mental things not as causal (reason)

but as personal, creative [10, p. 7]. According to A. Lorhus, a person becomes an individual through the process of freedom, creativity, spirituality, knowledge and autocracy (autonomy, independence). A person, as an individual accepts his existence creatively, mainly in a critical, constructive and axiological way [6, p. 8-9]. This understanding of the individual needs another methodological approach to its study, which scholars are still searching for.

The Formulation of the Goals and Objectives of the Article. The article aims at analyzing methodological problems of Christian psychological research and outlining its possible solutions.

Methodology of research. *Theoretical and methodological foundation* of the research consists of the conceptual positions of the Christian psychology (O. Bondarenko, B. Bratus, A. Lorhus, M. Mryonova, B. Nychyporov, H. Ozhyhanova, B. Randolph-Seng, M. Savchyn and V. Yurchenko). The following *methods* have been used for reaching the objective of the research: theoretical analysis of the literature which helped to evaluate the status of the scientific research; a systematic approach to the object of the research; systematization and generalization of the theoretical positions of the research which allowed determination of the conceptual foundations of the research.

Results of research and discussion. It's not a secret that psychology still doesn't have a unanimous methodological approach to dealing with such fundamental issues as methods of scientific explanation and even the subject of psychology. The main reason is that the fields related to psychology, which have disputable views in different psychological areas, for instance, the theory of personality, defining the psychology of man's "soul" or his energy ("psyche") as a subject of psychology are philosophical issues that cannot be resolved only by "natural" objective methods. M. Mamardashvili once wrote that there are things that can be said only in religious language and only this language describes the spiritual truths of life [7, p. 202]. Analyzing the crisis in European science methodology in the early twentieth century, E. Husserl stated that its cause was unilateral rationalism, which muddled in objectivism and naturalism forced everything human, spiritual and subjective out of methodology. "The science of the spirit", which proclaims dependence of scientific cognitive method not on the object but on ideological scientific position, can overcome this crisis [4].

Methodology has traditionally been perceived as the doctrine of common views a researcher should hold, the rules he must follow in the study, and the means he must use. These views, rules and means are not random but predetermined by one ultimate goal – to identify the subject of science as it really is. Since the subject of Christian psychology is the spiritual dimension of psychic phenomena, there arises a question of how to learn spiritual phenomena. M. Berdyaev wrote that spiritual phenomena are clarified differently than any other phenomena. We totally support his point of view.

Christian psychologists believe that traditional rational methods, which are based on abstraction and analysis, comparison and generalization, can't reflect the subjective reality of inner life of an individual. More complex mental experiences are difficult to describe on a psychometric level. This is due primarily to the intangible nature of the subject of study of both Christian psychology and psychology in general (e.g. such mental phenomena as love, trust, responsibility, moral values, etc.) and relevant world-view ideas.

Thus, we conducted an empirical study of life-sense orientations and values of individuals undergoing rehabilitation in Christian rehabilitation centers. The survey showed that there were already difficulties at the stage of collecting empirical data. In particular, the surveyed for whom Christian values predominate comprehended the questions of the interviewer in slightly different way [9]. For example, the instructions for carrying out the study include such points as "you shouldn't contemplate for too long" or "there is no right or wrong answers" and, thus, there were contradictions from the very beginning. The fact of the matter is that Christian centers are taught not to give hasty answers, as the Bible says, "The heart of the righteous answer: but the mouth of the wicked pours out evil things" (Pr. 15:28) [2, p. 607]. There appear peculiarities at the stage of interpreting the questions themselves, which focuses on transcendental, spiritual characteristics.

That is why Christian psychology researchers emphasize the need for a new method that is based on the idea of empathy and creative freedom (V. Manerov, I. Ilyin, M. Savchyn et al.). "Science about spirit is different from natural science in a way that it requires proximity and similarity between the researcher and his subject" (M. Berdyaev) [1, p. 47]. "The scientific method is not a dead system of techniques, patterns and combinations. A genuinely creative researcher always works out a new method. For the method is a lively movement towards the subject, creative adaptation to it, "research", invention, rooting into, feeling into the subject, often improvisation, sometimes reincarnation" (I. Ilyin) [5, p. 412]. But nowadays this requirement seems unattainable for many people.

Analyzing features of Christian psychology deeper, it becomes clear that it includes approaches focusing on the problem of biblical anthropology, but there are areas that tend to academic research psychology. The key difference between these two approaches is different understanding of human nature and appropriate use of various interpreting charts. According to V. Manerov, on the basis of the built-up experience of empirical research, today it becomes obvious that the line between Christian and academic psychology is not as big as it seems at first. Their convergence is possible with the expansion of interpretational schemes

borrowed from Christian anthropology. Thus, the study of the subject of Christian psychology is partly being carried out by traditional and modified methods in academic and humanistic psychology [8]. M. Savchyn writes about the need for communicative methodology in Christian psychological research that will enable researchers to compare psychological concepts and will promote understanding between different areas and approaches [11, p. 49].

An important element of the methodology of any science is a system of methodological principles, each of which serves as a brief formulated theory that summarizes the historical experience of the branch (Christian psychology, in particular) encapsulating its basic laws and rules, and is the initial requirement for further research.

On the basis of the statements made above we can conclude that one of the basic principles of Christian psychological research is the principle of duality, the synthesis of materialism and idealism. It is known that the contrast between body and soul, matter and spirit, brain and consciousness have their roots in philosophy. Since psychology has derived from philosophy it has preserved these "traditions". However, this fight should be understood not as an external conflict of opposing points of view, but as an expression of acute controversy on the difficult way of human cognition. In accordance with the methodological principle of supplementing formulated by N. Bohr on quantum physics, "to most adequately describe the physical object that belongs to the microcosm, it must be described in mutually exclusive additional systems of description, for example, both as a wave and a share" [3]. The same principle is applied to perception of human nature.

In its theoretical and methodological background Christian psychology is based on a number of general philosophical and general psychological principles which acquire specific wording and formulation, being private-psychological principles of Christian psychology, in terms of Christian psychological studies.

These Christian principles of psychological research comprise:

1. The principle of historicism – a study of a certain period in the past development of science in its entirety specific content, in the system of relevant social and cultural conditions, its dependence on the general situation in science in general through comparison with previously accumulated knowledge. It allows you to show the originality and uniqueness of the phenomenon. It is necessary to imagine the history of science in the fullness of its most significant facts. None of the theories should be discarded as useless, because it has its place and meaning for its time. Deviation from the principle of historicism is one-sidedness and schematics of representing a phenomenon.

2. The principle of objectivity – deals with the problem of balance between objective and subjective components in scientific knowledge of Christian psychology. The complexity of the principle is determined by the difficulty to overcome their own motives (academic and personal) in perception of certain psychological knowledge. What is more, a Christian psychologist should use the present-day knowledge as the basis, as the foundation of his professional thinking (outlook). According to this principle, the goal that the Christian psychological researchers have is to shape and sustain the position of the objective, unbiased observer with respect to the final result and in rela-

tion to the studied object (without personal likes and dislikes, or supports of any theories).

3. The principle of academic science and the Christian world-view unity – focuses on the relation between the theories of psychology and Christian ideas and involves studying the correlation between semantic (logical) aspect of the object of Christian psychological research and its analysis from the perspective of Christianity.

4. The principle of consistency - involves understanding of the Christian psychology as a multi-level (fundamental and applied level), multi-functional (routine, scientific, artistic, religious knowledge) and multi-dimensional doctrine, the basic element of which is the spiritual factor. The principle of multi-dimensional and multi-level existence of the subject in Christian psychology determines the affinity and completeness of scientific interpretations of the nature of the researched subject. Determining the nature of the subject can deal with various levels of existence, though they all stay in a hierarchy, depending on the semantic hierarchy of the levels of certain phenomena. Cognitive process of the subject's essence can occur as a consistent perception of each possible level of existence, one of the levels or certain unity of them. According to each studied level an explanatory model of the subject's essence is constructed, research methods, methods of analysis and interpretation are selected. However, the general definition of the subject is given considering all possible interpretations of its essence. Thus, the research process is presented as a multi-dimensional and multi-level phenomenon in which cognitive and transformation actions are carried out in different dimensions and semantic layers, connected to each other by "vector of essence" of the studied phenomenon.

5. The principle of the unity of collective and individual creativity in the development of psychological knowledge involves understanding Christian psychology as a result of not only individual scientists' work, but as a general contribution of the Christian community. This principle directs a researcher towards: 1) singling out all the circumstances preceding the formation of a particular idea; 2) analysis of the context, which ultimately led to drawing up certain

concepts and theories in the works of particular scientists; 3) warns against acknowledging contributions of individual scientists or scientific school in aggregate formation of psychological knowledge as absolute (the following knowledge is based on the past achievements).

Christian principles of psychological research in combination with specific methods form the basis of scientific analysis of psychological phenomena, based on the fundamental idea of a three-dimensional understanding of human nature as a unity of body-soul-spirit.

Analyzing methodological problems it is necessary to emphasize some of the difficulties of using traditional methods in Christian psychological research, as we have already admitted. The term "method" is broadly seen as a form of practical and theoretical understanding of reality, which is the result of the laws of the studied object.

There are following empirical methods used in Christian psychology: observation and introspection, natural experiment, psychological testing, conversation as a dialogue, as well as other methods from Applied Psychology – art therapy, biblical therapy etc. Highly perspective methods are methods of hermeneutic psychology, which combine in the idea of hermeneutic circle synthesis and text analysis, feeling into the subject's integrity and component analysis of its constituents.

Generally speaking, adding the elements of contemplation, dialogue, feeling, and figurative perception alongside with more thorough interpretation, and taking into account the peculiarities of the Christian outlook is the way of transforming traditional research methods of psychology into the method of Christian psychology.

Conclusions and Perspectives for Further Research.

Works on the problem of methodology of the Christian psychological research are still not complete and sufficient, lacking in integrity; its many aspects are not studied well. For conducting Christian psychological researches it is necessary to create conceptual models and methods of Christian psychological research, additionally, to further summarize knowledge of such researches accumulated by foreign and Ukrainian scholars. This will provide authenticity and accuracy in this plane.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности // Избранные труды. – М., 1999.
Berdjaev N.A. About a man, his freedom and spirituality // Izbrannye trudy. - Moskva, 1999.
2. Біблія. – К., 2013. – 1151 с.
Bible. - Kiev, 2013. - 1151 s.
3. Бор Н. Дискусии с Эйнштейном о проблемах теории познания в атомной физике // Успехи физических наук. – 1958. - № 66. – С. 571–598.
Bor N. Discussion with Einstein about on epistemological problems in atomic physics // Uspehi fizicheskikh nauk. - 1958. - № 66. - S. 571 - 598.
4. Гуссерль Е. Формальна і трансцендентальна логіка. Досвід критики логічного розуму // Зарубіжна філософія ХХ століття / за ред. Г.І. Волинки. – К.: «Довіра», 1993. – С. 48-81.
Gusserl' E. Formal and Transcendental Logic. Experience critics of logical mind // Zarubizhna filosofija XX stolittja / za red. G.I.Volinki. – K.: Firma «Dovira», 1993. – S. 48 – 81.
5. Ильин И.А. О русской идее // Русская идея / сост. М.А. Маслов. – М., 1992.
I'in I. A. About the Russian idea // Russkaja ideja / sost. M. A. Maslov. – M., 1992.
6. Лоргус А. Православная антропология. – М., 2003.
Lorgus A. The Orthodox anthropology. – M., 2003.
7. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. – СПб., 1997.
Mamardashvili M. Psychological topology of path. – SPb., 1997.
8. Манеров В.Х. Духовность человека как ценность и предмет психологии // Материалы международного семинара «Человек и его ценности в XXI веке». – СПб., 2002.
Manerov V.H. Spirituality as a human value and the subject of psychology // Proceedings of the international seminar "The man and his values in the XXI century". – SPb., 2002.
9. Матласевич О.В., Якушенко С.С. Особенности диагностики личностной сферы людей с алкогольной и наркотической аддикцией // Гуманитарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К.: Гнозис, 2014. – Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С. 223 – 233.
Matlasevich O.V., Jakushenko S.S. Peculiarities of diagnostics of personal sphere of people with alcohol and drug addiction // Humanitarian Bulletin of Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University. - K. : Gnosis, 2014. - Annex 4. Vol. 31

Volume I (9): Thematic issue "International Chelpanovs psychological and educational read." - S. 223 - 233.

10. Мей В. Світ психології і християнська віра // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. – 2012. - № 3 (19). – С. 3-9.

Mej V. World of Psychology and Christian faith // Bulletin of Institute of business and technology in Kiev. – 2012. - № 3 (19). – P. 3-9.

11. Савчин М.В. Методологеми психології: монографія. – К.: Академвидав, 2013. – 224 с.

Savchin M.V. Metodologems of Psychology: Monograph. – K.: Akademydav, 2013. – 224 s.

Матласевич О.В. Методы христианско-психологических исследований: проблемы и перспективы

Аннотация. С ростом популярности исследований душевно-духовных характеристик психической жизни и развитием христианской психологии возникает вопрос методов и методологии исследований в этой сфере. В статье проанализированы существующие методологические проблемы христианско-психологических исследований и намечены возможные пути их решения. Автор обосновывает, что вся реальность внутренней жизни личности не может быть описана на психометрическом уровне. Установить взаимопонимание между академической и христианской психологическими концепциями может коммуникативная методология. Основными принципами христианско-психологических исследований являются: принцип синтеза материализма и идеализма; историзма; объективности; единства академически-научного и христианско-мировоззренческого; системности; единства коллективного и индивидуального творчества.

Ключевые слова: христианская психология, методология, методы, принципы, личность

Гринникова Н.М.
Презентируемый и хронологический образ Я у личностей
с разным социальным статусом

*Гринникова Наталья Михайловна, аспирант Института математики, экономики и механики
Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, г. Одесса, Украина*

Анотация: В статье рассматриваются личностные особенности, психические состояния, составляющие разные аспекты позиционируемого и хронологического образа Я. Отмечены разные уровни представленности феномена социальной желательности, перфекционизма, социальной фрустрированности, лени у безработных, менеджеров среднего звена и топ-менеджеров. Сопоставлены профили временной перспективы у личностей с различным социальным статусом.

Ключевые слова: *я-образ, топ-менеджер, безработный, лень, фрустрированность, перфекционизм, временная перспектива, социальная желательность*

Введение. Рыночная экономика привела к переменам в использовании трудовых ресурсов. С одной стороны в спектре рынка труда появились новые социально-экономические статусы, такие как: менеджеры, топ-менеджеры, маркетологи, специалисты по аутсорсингу, с другой – существует и не задействованная часть трудовых ресурсов – безработные.

В. Groysberg, L. Kevin Kelly, Bryan MacDonald [9] называют группу руководителей организации высшего уровня иерархии, ежедневно несущих ответственность за ее эффективное управление топ-менеджерами. Топ-менеджер для эффективного выполнения функций планирования, организации, координации и контроля должен обладать определенными индивидуально-личностными особенностями, влияющими на эффективное управление организацией и формирование общественных отношений.

По определению Международной организации труда (МОТ) – International Labor Organization (ILO), безработный – это человек, который хочет работать, может работать, но не имеет рабочего места и это только тот человек, который официально зарегистрирован на бирже труда.

В структуре организации выделяют и менеджеров среднего звена, так как каждый такой менеджер является одновременно и руководителем и специалистом. Изучение деятельности руководителя среднего уровня показывает, что менеджер среднего звена возглавляет крупное подразделение или отдел в организации или на предприятии. В основном менеджеры среднего звена являются буфером между руководителями высшего и низового звеньев. Эффективный менеджер среднего звена совмещает в себе качества хорошего специалиста, исполнителя, организатора и грамотного управленца. На уровне среднего менеджмента он больше ориентирован на процесс, нормы, качество, дисциплину, на поиск новых возможностей и результат [2].

Краткий обзор публикаций по теме. Теоретический анализ последних публикаций показал что, ученые исследуют индивидуально психологические особенности менеджеров и безработных (Л.Дж. Питера, А.И. Агеевой, В.М. Русалова, В.Д. Попова, Л.В. Дунаевского, О.А. Раковской, Т.П. Чернявской и др.), а так же используют системный подход (В.Н. Дружинина, Р.С. Немова, А.Л. Журавлева, В.Ф. Рубахина, В.Г. Шорина, З.А. Чернышевой, П.М. Дизеля, Д. Бормана, Л. Воротиной, Р. Федермана и др.) в исследовании влияния личностных характеристик на эффектив-

ность предпринимательской и управленческой деятельности. Но за чертой исследовательского интереса остаются такие особенности составляющие Я-концепцию как, лень, социальная желательность, перфекционизм, мотивация достижения, особенности временной перспективы, а так же психические состояния: тревога, социальная фрустрированность.

Основная часть. В своем эмпирическом исследовании мы обратились к отдельным личностным характеристикам, которые составляют определенные аспекты "презентируемого Я" и "хронологического Я". В исследовании приняли участие топ-менеджеры предприятий (n=35), менеджеры среднего звена (n=34) отличающихся друг от друга по направлению деятельности, географической дислокации и уровня экономической стабильности, таких как: предприятия автомобильного транспорта, сферы обслуживания, образования и строительства и безработные (n=43).

Проведенное нами исследование позволяет нам констатировать, что у 6% топ-менеджеров уровень тревоги представлен на высоком уровне. Средний уровень тревоги отмечен у 29% руководителей и у 65% – низкий уровень проявления личностной тревоги. Менеджеры среднего звена показали следующие результаты: 75% – низкий уровень, 22% – средний и 3% – высокий уровень тревоги. У безработных высокий уровень личностной тревоги выявлен у 8%, средний уровень представлен 45% и низкий уровень тревоги у 47% испытуемых (рис. 1). Статистически значимых различий не выявлено. Полученные нами данные не согласовываются с данными Н.Ф. Кузьменко [7], где продемонстрировано, что состояние повышенной и явно выраженной тревоги характерно для 42% безработных. Такой уровень тревоги препятствует конструктивному поиску работы и трудоустройству. Наши данные скорее говорят о презентуемом Я-образе (Я-маске), в котором важная роль отведена социальной желательности.

Выставлять себя в социально-выигрышном свете – это один из аспектов стратегии самопрезентации. По шкале социальной желательности (рис. 2), выявлено, что у 29% топ-менеджеров высокий уровень, средний – 45% и низкий уровень имеют 26% испытуемых. Топ-менеджерам для достижения профессиональных целей и выполнения своих функций, таких как: управление, заключение необходимых договоров, участия в тендерах, проведения рекламных акций и т.д. необходимо приукрашивать действительность, «держат лицо», казаться социально желательными.



Рис. 1. Показатели личностной шкалы проявления тревоги

У менеджеров среднего звена, низкие показатели у 44%, средние у 34% и 22% имеют высокий показатель социальной желательности. Безработные показали следующий результат: высокий уровень социальной желательности имеет только 8% испытуемых, у более половины средний уровень (54%) и у 38% низкий уровень социальной желательности. Статистически значимых различий у топ-менеджеров и безработных не выявлено, т.е. 62% безработных и большинство топ-менеджеров представляют себя в преимуще-

ственно выгодном свете. Из полученных нами данных так же видно, что 38% безработных не беспокоятся об общественном мнении, как способе массового отражения, формирования принципов и норм коллективной жизнедеятельности, "как механизме массового отношения к событиям и процессам окружающей действительности" [цит. по И.А. Чернову]. Статистически значимых различий у топ-менеджеров и безработных не выявлено.

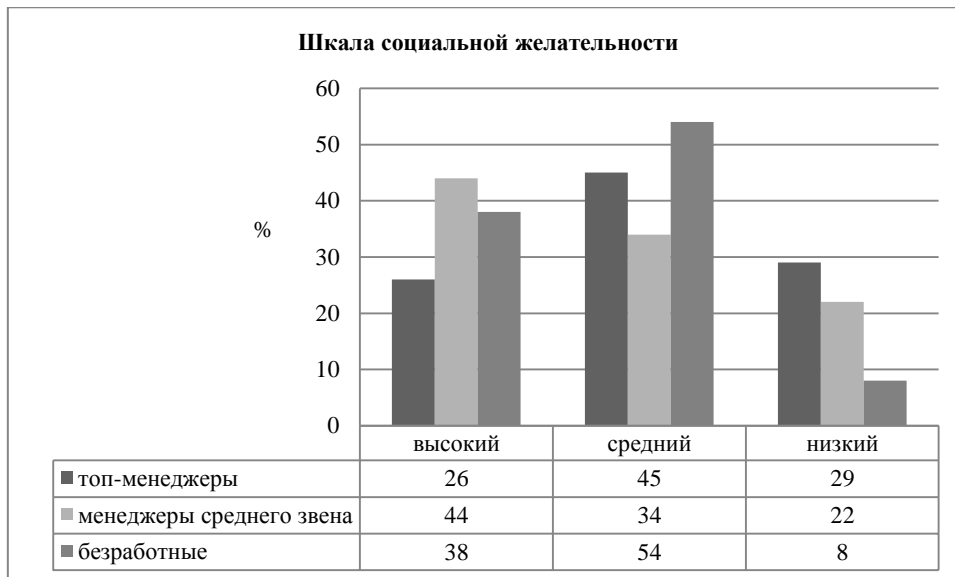


Рис. 2. Показатели социальной желательности

Исследуя уровень социальной фрустрированности по методике Л.И. Вассермана в модификации В.В. Бойко (рис. 3) мы выявили что, у 13% топ-менеджеров социальная фрустрированность отсутствует, у 87% представлен низкий уровень, ни умеренного, ни высокого уровня социальной фрустрированности у топ-менеджеров не выявлено. У менеджеров среднего звена у 6% отсутствует социальная фрустрированность, у

81% она на низком уровне, умеренный уровень составляют 9% и высокий уровень составил 3% менеджеров среднего звена. У безработных, отсутствие социальной фрустрированности испытывает 15% испытуемых, у 67% имеют низкий уровень, умеренный у 18%, и высокий уровень социальной фрустрированности у безработных не выявлен.



Рис. 3. Показатели уровня социальной фрустрированности у топ-менеджеров и безработных

Исходя из наших данных мы можем отметить что, высокого уровня социальной фрустрированности у испытуемых не выявлено, т.е. ни топ-менеджеры, ни безработные, ни менеджеры среднего звена не испытывают беспокойства по поводу невозможности удовлетворения каких-либо своих планов, намеченных целей и надежд. Известно, что Ф.Е. Василюк [1] рассматривал фрустрацию как один из видов критических ситуаций, назвав их "ситуациями невозможности". "Невозможность", по мнению Ф.Е. Василюка, определяется тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности [7]. По нашим данным получается что, безработные

так же как и топ-менеджеры не находятся в ситуации невозможности и их жизненные потребности не парализованы. Нам представляется, что или феномен социальной желательности формирует искаженный Я-образ в сложившейся ситуации у безработных, или они не оценивают ситуацию как критическую т.е. как ситуацию невозможности.

Исследование перфекционизма у топ-менеджеров, менеджеров среднего звена и безработных, по Дженкинсу-Фридману показало что, у 94% топ-менеджеров, 70% менеджеров среднего звена и 76% безработных перфекционизм не выявлен. Как видно из рис. 4, 30% менеджеров среднего звена и 24% безработных характеризуются стремлением к достижению наилучшего результата.

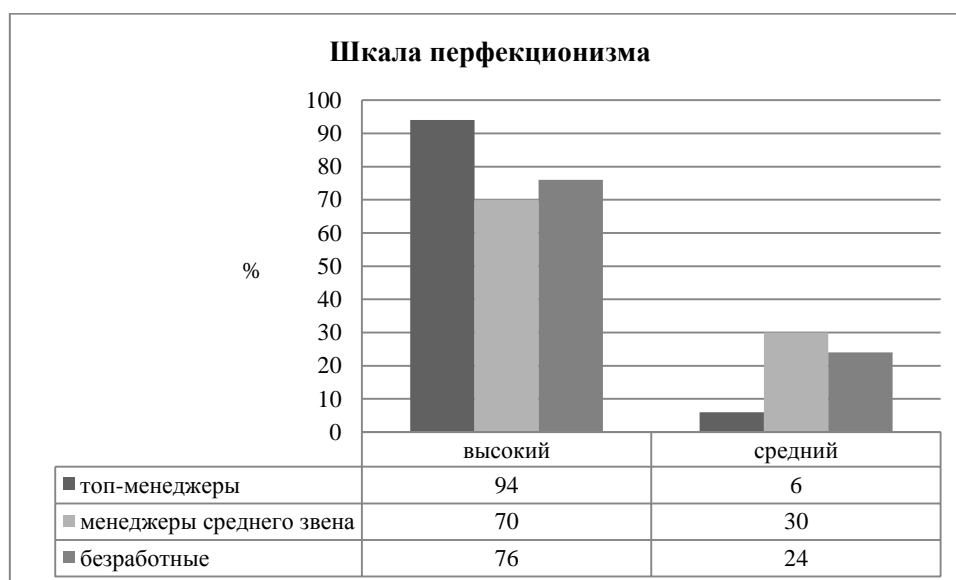


Рис. 4. Показатели по шкале перфекционизма

На наш взгляд, такой уровень перфекционизма у безработных представляет собой не только достоинство, сколько серьезную личностную проблему. Не являясь расстройством или нарушением в буквальном смысле слова, перфекционизм в то же время выступает

крайне негативным фактором, порождающим серьезные затруднения в жизни [8]. Перфекционисты обычно не ориентируются на свою внутреннюю личную оценку результатов, у них нет их личных критериев. Есть только образ чего-то "идеального", который

сложился из мнений наиболее референтных людей. И этот собирательный образ перфекционисты воспринимают как свой собственный. У них внутренняя цель – не само дело, результат, удовольствие от процесса, а попытка избежать осуждения и/или заслужить похвалу. Естественные затруднения в достижении желаемого результата фрустрируют таких людей, порождая постоянный стресс. Неудачи перфекционистами переживаются крайне болезненно, а болезненное осознание недостижимости совершенства нередко провоцирует их и вовсе отказаться от позитивных устремлений. И тогда в ход идут все возможные защитные механизмы – от прямого отрицания, избегания, до открытой агрессии. Чаще всего это отрицание или избегание «не очень то и нужно было» или «или делать идеально, или не делать вообще», что в итоге приводит к формированию заниженной самооценки, высокой тревожности и в целом негативно сказывается на его мироощущении и результатах деятельности и на эффективный поиск работы.

Вместе с тем Е.П. Ильин [5] считает что, перфекционизмом прикрывают банальную лень и различает лень как ситуативное и как постоянное проявление, характеризующее наличие ее как личностное качество. Ситуативное проявление лени определяется следующими ситуациями: отсутствием настроения; скукой; усталостью; болезнью; сонливостью; голодом; неинтересным, бессмысленным, неопределенным или

трудным делом; перегрузками; внешним давлением; недостатком возможностей. Исследования А.А. Кроника и Р.А. Ахмерова [6] показывают что для ленивых по сравнению с неленивыми более характерны следующие тенденции: низкая самооценка настойчивости; выраженное стремление к избеганию неудачи; низкая саморегуляция в деятельности; слабая нервная система; преобладание торможения по внутреннему балансу (последняя типологическая особенность свидетельствует о слабо выраженной потребности в активности); более низкая мотивация успеха. Проведя исследование по методике выявления лени Д.А. Богдановой и С.Т. Посохиной (рис. 5) мы выявили, что очень трудолюбивыми (работа ради работы) себя считает 69% топ-менеджеров, трудолюбивыми – 19%, 3% думают, что они в равной степени трудолюбивы и ленивы и 9% топ-менеджеров полагают, что они ленивы. Среди менеджеров среднего звена только 6% считают себя очень трудолюбивыми, 85% считают себя трудолюбивыми, 4% считают, что они трудолюбивы и ленивы в равной степени, ленивыми себя считают 2% и очень ленивым себя никто не считает. 60% безработных уверены, что они очень трудолюбивы, 15% считают себя трудолюбивыми, 10% считают, что они в равной степени и ленивы, и трудолюбивы, так же 10% думают, что они ленивы, и 2% считают себя очень ленивыми.

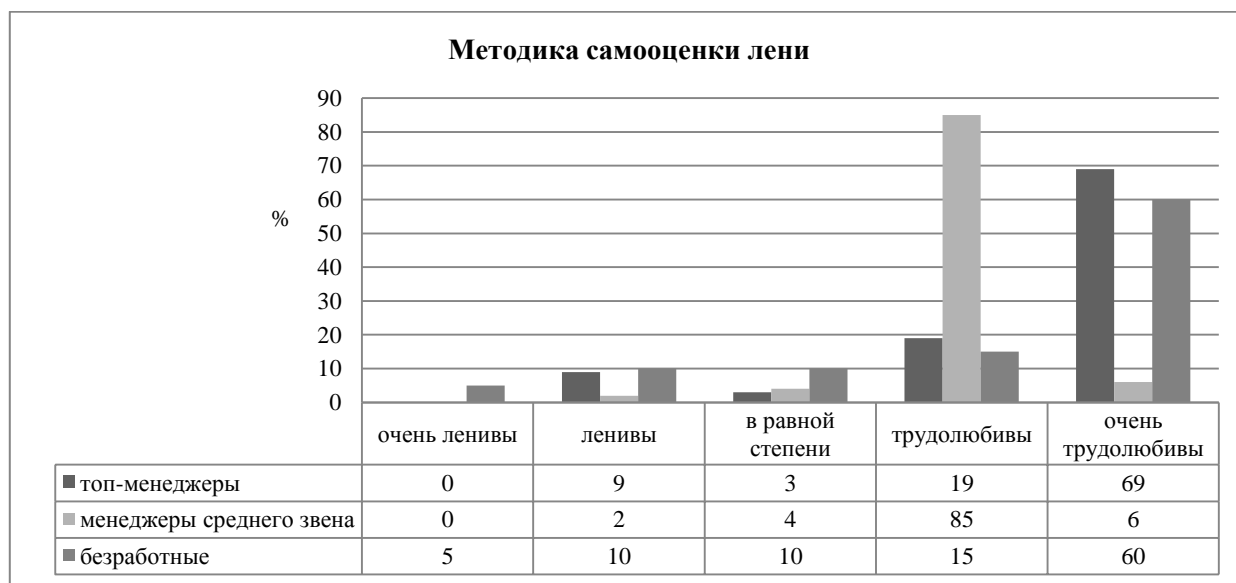


Рис. 5. Показатели по методике самооценки лени

Исходя из наших данных, мы можем видеть что безработные, так же как и топ-менеджеры, считают себя трудолюбивыми и очень трудолюбивыми. И если топ-менеджеры поддерживают "Я-образ" руководителя, то безработные, на наш взгляд, прежде всего, дают социально желательные ответы, которые формирующие презентуемый Я-образ.

Проведя исследование мотивации достижения по методике "Измерение мотивации достижения" А. Мехрабиана (рис. 6), мы выявили, что только у 16% топ-менеджеров выявлено доминирование стремления к успеху, а 84% доминирует стремление избегания неудач. Среди менеджеров среднего звена у 29% выяв-

лено стремление к достижению успехов и 71% стремится избегать неудачи. У безработных испытуемых, готовых на многое ради успеха мы выявили только 5% и соответственно со стремлением избегания неудач 95%. Как известно мотив избегания неудач выделен из мотива достижения. Испытуемые, у которых преобладает мотив избегания неудач, выбирают легкие или очень сложные задачи. А высокие показатели мотивации достижения характерны для: возбудимых личностей, упорных в достижении цели, склонных к лидированию, авторитарных, независимых, склонных к риску, агрессивных и конфликтных в межличностных контактах. Напротив, высокие показатели моти-

вазии избегания неудачи при заниженной мотивации достижения характерны для личностей тревожных, неуверенных в себе, с низкой самооценкой. Нулевой показатель мотивации избегания при повышенных баллах мотивации достижения встречается у лиц, отличающихся поспешностью в принятии решений, «ищущих признания», импульсивных, самоутверждающихся, неосторожных, порывистых и сверхэмоциональных. Низкие показатели мотивации достижения характерны для личностей, находящихся в депрессивных состояниях, имеющих невротические рас-

стройства. Также они свойственны личностям, отличающимся мягкостью характера, чертами зависимости, конформностью и пессимизмом. У топ-менеджеров этот факт может свидетельствовать о нежелании совершенствовать свое мастерство, повышать профессиональную квалификацию, а довольствоваться легкодоступными целями. У безработных, вероятно, мотив избегания неудачи сформировался на неудачах в прошлом опыте, приведшем к отсутствию веры в свои силы и свою эффективность.



Рис. 6. Показатели мотивации достижения

Исследование временной перспективы топ-менеджеров и безработных (рис. 7) показало, что у топ-менеджеров профиль временной перспективы не сбалансированный [4] с доминантой ориентации на будущее у 33% испытуемых. У безработных установлен также несбалансированный профиль временной перспективы, но без доминанты с практически равным распределением ее составляющих. У них в равной степени

значимости представлены будущее, позитивное прошлое, гедонистическое и фаталистическое настоящее и в меньшей степени представлено негативное прошлое. Такой профиль временной перспективы, на наш взгляд, максимально точно передает субъективное, неосознаваемое состояние безработного, потерю себя в темпоральной действительности, с невозможностью принятия оптимальных решений.

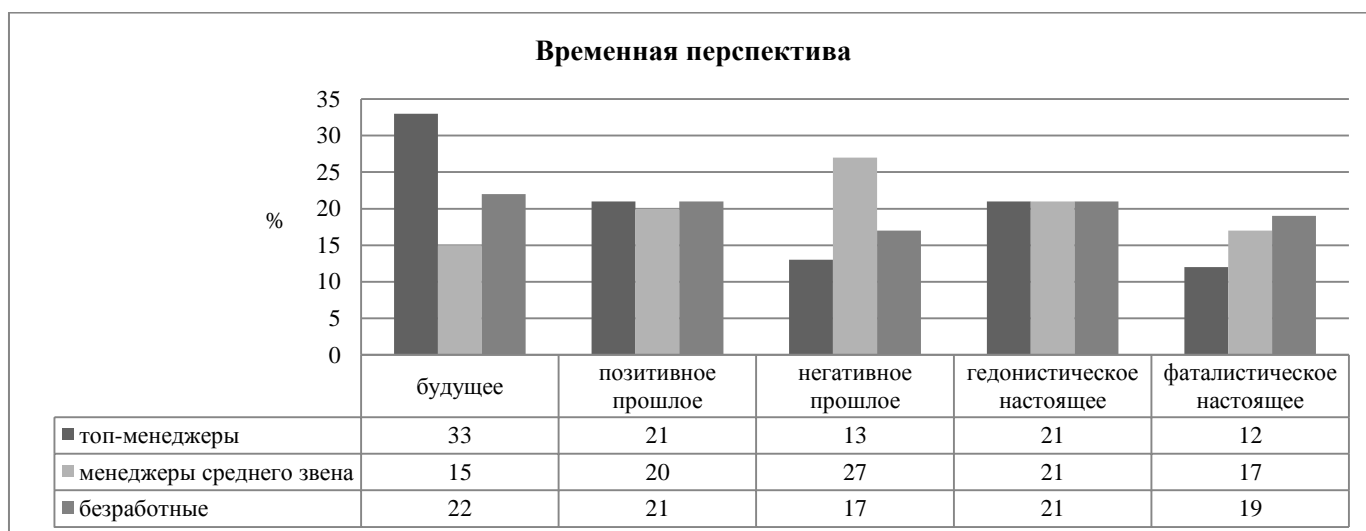


Рис. 7. Показатели профиля временной перспективы

Как видно из рис. 7 топ-менеджеры ориентируются на будущее, опираясь на позитивное прошлое, т.е. эти испытуемые "оглядываясь" назад и вспоминая собы-

тия прошлого извлекают полезные уроки для того чтобы получать удовольствие от будущего. Они рассматривают прошлое как хранилище ошибок, которые

можно исправить, и успехов которые можно повторить и увеличить, для них работа источник особого наслаждения т.к. завтрашний предвкушаемый успех или потери являются «топливом» для сегодняшних решений и действий.

Выводы. Из полученных нами данных можно заключить, что презентуемый Я – образ современного топ-менеджера имеет доминирующую ориентацию на будущее, он трудолюбив, но не стремится сделать идеальную свою работу и совершенствовать профессиональную компетентность.

Менеджеры среднего звена, опираясь на прошлый опыт как негативный, так и позитивный, используют силу знаний для создания безопасной базы для будущего. Однако в условиях нестабильной экономической ситуации они " «доверяют только тому, что можно подержать в руках. Развитие ориентации на будущее требует стабильности и постоянства в настоящем. Обещания того, что нельзя потрогать или увидеть, значат мало. Чем меньше люди полагаются на обещания правительства, различных институтов, тем больше они избегают ориентации на будущее и фокуси-

руются на настоящем" [3. 105]. У них доминирующим является негативное прошлое 27%, далее в иерархии представлены в равной степени гедонистическое настоящее 21% и позитивное прошлое 20%, фаталистическое настоящее 17% и 15% будущее находятся на последних местах в профиле временной перспективы. Менеджер среднего звена это трудолюбивый, целеустремленный, социально нефрустрированный с низкими уровнями тревоги и социальной желательности работник, умеющий из прошлого опыта извлекать полезные уроки и получать удовольствие от сегодняшнего дня.

Презентация Я-образа безработных основана на позиционировании себя трудолюбивыми со склонностью к перфекционизму работниками, социально нефрустрированными, с низким уровнем тревоги, что не согласуется с фактом переживания безработицы как личностной трагедии сопровождающейся сильными эмоциональными переживаниями. У безработных выявлен несбалансированный смешанный профиль временной перспективы без доминанты с практически равным распределением ее составляющих

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
Vasylyuk, F.E. Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations) / F.Ye. Vasilyuk – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984.
2. Вестник интегративной психологии. Часть III раздел 3 2011 Выпуск 9 (стр.169-170)
Journal of Integrative Psychology. Part III Section March 2011 Issue 9 (str.169-170)
3. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. Психологическое время личности - М.: Смысл, 2008. - 267 с.
Golovakha, E.I. Psychological time of personality / E.I. Golovakha, A.A. Kronik. Psychological time of personality - M.: Smysl, 2008. - 267 p.
4. Зимбардо, Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж.Бойд - СПб, Речь, 2010. 352 с.
Zimbardo, F. The paradox of time. The new psychology of time, which will improve your life / Zimbardo, Dzh.Boyd SPb, Rech, 2010. 352s.
5. Ильин, Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П.Ильин.- СПб.: Питер, 2011.-224 с.: ил.
Ilyin, E.P. Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness / E.P.Ilin.- SPb.: Peter, 2011.-224 p.: ill.
6. Кроник, А.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. М.: Смысл, 2003.-284 с.
Kronik A.A. Kauzometriya: methods of self-knowledge, psychodiagnostics and therapy in the psychology of life's journey / A.A. Kronik, RA Ahmerov. M.: Smysl, 2003.-284s.
7. Кузьменко, Н.Ф. Социальное поведение на рынке труда в современной России: дис. Канд.соц.наук: 22.00.04 / Н.Ф. Кузьменко.– Новочеркасск, 2001. – 146 л.
Kuzmenko, N.F. Social behavior in the labor market in modern Russia: Dis. Kand.sots.nauk: 22.00.04 / N.F. Kuzmenko.- Novocherkassk, 2001. - 146 l.
8. Ясная, В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. №4 С.159
Yasnaya, V.A. Perfectionism: history of research and state of the art / V.A. Yasnaya, S.N. Yenikolopov // Questions of psychology. - 2007. №4 p.159
9. Boris Groysberg, L. Kevin Kelly, Bryan MacDonald The New Path To the C-Suite // Harvard Business Review, March 2011.

Grynnykova N. Presenting and chronological I-image of individuals with different social status

Summary. The article examines personality peculiarities, mental states that constitute different aspects of positioned and chronological I – image. Different representation levels of the phenomenon of social desirability, perfectionism, social frustration and laziness among unemployed people, middle managers and top managers are noted. Time perspective profiles of individuals of different social status are compared.

Keywords: I-image, top manager, unemployed person, laziness, frustration, perfectionism, time perspective, social desirability

Зимянський А.Р.
Соціально-психологічні передумови розвитку моральної
самосвідомості у підлітковому віці

*Зимянський Андрій Романович, старший викладач кафедри психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна*

Анотація. У статті виділено та проаналізовано важливі соціально-психологічні передумови розвитку моральної самосвідомості підлітків, зокрема, інтелектуальні (пізнавальні), емоційні, вольові, новий рівень самосвідомості, виникнення почуття дорослості, розвиток спонукальної сфери, виникнення потреби у самоствердженні, особливості соціальної активності.

Ключові слова: підлітковий вік, самосвідомість, почуття дорослості, самоствердження, соціальна активність

Констатується, що за своїм складом підлітковий період є психологічно неоднорідним, а динаміка розвитку моральної самосвідомості всередині періоду є маловивченою. Психологи досить уважно ставляться до вивчення підліткового періоду, визнаючи фундаментальність змін, які відбуваються у цей час.

У психології проблема розвитку особистості підлітка та розвитку його моральної самосвідомості аналізується у контексті сукупності досягнень або новоутворень цього віку (Л.С. Виготський, У. Крейн, Г. Крайг, Ф. Райс, Х. Ремшмидт) і особливості включення підлітка у провідну діяльність – спілкування в умовах спільної діяльності (Л.І. Божович, Т.П. Гаврилова, В.В. Давидов, Г.С. Залеский, В.О. Татенко, Д.Й. Фельдштейн). У концепції Д.Й. Фельдштейна важливе місце займає внутрішня суб'єктивна позиція підлітка стосовно різних сфер соціальної дійсності, що дозволяє у майбутньому сформулювати "стійку життєву позицію".

На сучасному етапі дослідження у віковій та педагогічній психології науковцями отримані важливі показники про витoki особистісного зростання у підлітковому віці (І.С. Булах), закономірності становлення спонукальної сфери особистості підлітка (М.Й. Боришевський, І.В. Дубровіна, А.О. Реан, Л.А. Регуш), умови самоствердження і самовизначення підлітка (В.А. Аверін, В.С. Мухіна, Г.М. Прихожан, Г.А. Цукерман), активізуються психологічні засоби відкриття підлітком власного "Я" (І.В. Нікітіна, І.Г. Ісуріна).

У психологічному плані моральна самосвідомість людини є складно організованою психологічною системою, що включає інтеріоризовані у процесі соціалізації моральні цінності у формі переконань, нормативних установок, ідеалів, що дозволяють співвідносити власні вчинки і спонуки особистості із засвоєними нею моральними імперативами, ціннісними ставленнями до себе та інших людей.

Метою нашого дослідження є з'ясування соціально-психологічних передумов розвитку моральної самосвідомості у підлітковому віці. У період дорослішання виникають психологічні передумови (довільність вищих психічних функцій, засвоєння формальних операцій мислення, автономність, незалежність Я та ін.) для виникнення моральної поведінки. У результаті нових якісних змін у підлітків мотиви дій і вчинків стають осмисленішими і стійкішими, трансформуючись у стійкі особистісні утворення (самоцінності). Аналіз наукових джерел [1; 2; 3; 4; 5; 6] дозволив виділити важливі психологічні передумови розвитку моральної самосвідомості підлітків, зокрема, інтелектуальні, емоційні, вольові, новий рівень самосвідомості, виникнення почуття дорослості, розвиток спонукальної сфери, виникнення потреби у самоствердженні, особливості соціальної активності.

нукальної сфери, виникнення потреби у самоствердженні, особливості соціальної активності.

Інтелектуальні (пізнавальні). Активний пізнавальний розвиток підлітка розгортається він у малопомітних для нього і тих, хто її оточує, формах. Упродовж цього періоду триває розвиток абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці обставини суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень. Це дозволяє йому зрозуміти суть моральних аспектів поведінки та діяльності (моральні ставлення, моральні позиції, моральні дії, моральні переживання, моральні норми, моральні ідеали тощо) та співвідносити їх із власним Я. Як відзначає Л.І. Божович [2], мислення сприяє активному використанню підлітками моральних понять. У перехідний період у підлітка виникає система власних вимог і норм, які він завзято відстоює, не боячись покарань з боку дорослих. Починають складатися відносно стійкі та незалежні моральні погляди, судження й оцінки, проте останні можуть змінюватися під впливом позицій і думок референтної групи однолітків. Це підтверджує, що моральність підлітків перебуває у процесі становлення.

Емоційні. Для емоційної сфери підлітків характерні достатньо висока емоційна збудливість, деяка стійкість емоційних переживань, високий рівень тривожності, суперечливість почуттів (досить часто підліток захищає свого друга, одночасно розуміючи його неправоту; володіючи розвинутим почуттям гідності – "може заплакати від образи, хоч плакати соромно"). Виникають переживання не тільки щодо оцінювання їх іншими людьми, але і щодо моральної самооцінки. Інтенсивно формуються моральні почуття, завдяки чому переживання з приводу засвоєння підлітками моральних норм поведінки стають спонуками до реалізації їх у поведінці.

Вольові. Помітної розвитку набувають вольові якості – наполегливість, впертість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі тощо. Підлітки, на відміну від молодших школярів, спроможні не тільки на окремі вольові дії, але й на вольову діяльність. Вони вже в змозі самі поставити перед собою мету та спланувати її досягнення. Недостатність розвиненості волі полягає передусім у тому, що, проявляючи величезну наполегливість в одному виді діяльності, підлітки можуть не виявляти її в інших видах. З цього приводу Л.С. Виготський звернув увагу на ту обставину, що у випадку з підлітками частіше всього має місце не слабкість волі, а слабкість цілей, коли підліткам просто немає ради чого долати різні пере-

пони, включаючи і власні лінощі. Поява ж значущої мети вирішує і проблеми волі. Завдяки волі підліток долає егоцентричні мотиваційні тенденції, щоб дотримуватися у поведінці моральних норм.

Новий рівень самосвідомості. Підлітковий вік є сенситивним для розвитку самосвідомості особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. Саме у підлітковому віці актуальною для особистості стає потреба зіставляти якості інших людей з власними рисами, думати про себе, про своє місце серед інших людей, про здібності та можливості. Важливими є суперечності між потребою пізнати себе і фактичним рівнем знань, між прагненням ствердити свою дорослість і способами досягнення цього, між ідеалом і реальними тенденціями власного розвитку. Жадою самоутвердження, відстоювання своєї дорослості та самостійності породжує у підлітків, у свою чергу, підвищену чутливість до всього, що стосується їхнього авторитету, оцінки результатів діяльності, зовнішності, вчинків, здібностей та можливостей. Все це й викликає в них стійкий інтерес до внутрішнього світу особистості, суспільних моральних цінностей, норм поведінки, людських взаємин, становища у суспільстві тощо. Тим самим створюються надзвичайно сприятливі умови для порівняння підлітками своїх морально-психологічних якостей з якостями інших людей, формується система прагнень особистості до реалізації в житті свого ідеального "Я" як моделі та напряму власного самовдосконалення.

На основі розвитку самосвідомості, зростання вимог до себе, нового становища серед ровесників і старших у них з'являється прагнення до самовиховання, зокрема, у сфері моральності. Вони намагаються розвинути в собі позитивні якості, подолати негативні риси. Але порівняно невеликий життєвий досвід і ще не сформований життєвий світогляд нерідко породжують суперечності між потребою у самовихованні і невмінням реалізувати її. У генезисі самосвідомості підлітка, В.А. Аверіним [1] виділено два етапи: формування почуття відмежованості свого Я від оточуючих та становлення ідентичності підлітка.

У підлітковому віці самооцінка дітей стосується переважно основних моральних якостей: доброти, честі, справедливості тощо. Учні середніх класів не досить самокритичні, хоч часто вони визнають у собі багато негативних якостей, усвідомлюють потребу позбутися їх, прагнуть до самовиховання. Їх самооцінка є нестійкою та не завжди адекватною. Судження молодших підлітків про себе виражаються також в оцінці їх стосунків з іншими людьми. Ці оцінки стосуються уміння дружити, чуйності до людей, своєї поведінки серед інших, поваги до себе, сприймання себе однокласниками, що свідчить про досить високий рівень самосвідомості, збагачення досвіду соціальної поведінки. Відтак, процес розвитку моральної самосвідомості включає в себе дві протилежні тенденції. З одного боку, відстоювання ціннісного "Я", утвердження власної індивідуальності, що породжує напругу й конфліктність. З іншого, – необхідність самореалізації як засобу становлення моральної свідомості й адекватного їй ментального простору особистості.

Почуття дорослості. Почуття дорослості підлітків може виявлятися у загальній переорієнтації від ровесників як значущих інших (яким здебільшого уподібнюється Я-минуле і Я-теперішнє) на дорослих, якості яких починають визначати очікуваний напрям власних змін підлітка, а також у критичному ставленні до Я-минулого, у відчуженні багатьох рис дитячого Я [6]. Майбутнє уявляється йому досить невизначеним. Однак, на думку психологів, оптимальні варіанти особистісного розвитку передбачають відносну спадкоємність минулого, теперішнього і майбутнього Я в єдності з продуктивними поступальними змінами на шляху від дитинства до зрілості.

Розвиток спонукальної сфери. У підлітковому віці основою мотивації стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій дитини перебуває ще на стадії формування. Відбувається перегляд сформованих у молодшому шкільному віці уявлень про цінності. Якщо в попередньому періоді великий вплив на виникнення цінностей мало виховання, то в підлітковому віці значущими для дитини стають цінності і погляди, які домінують у групі. У підлітка певною мірою сформована ієрархія життєвих цілей, однак він ще недостатньо володіє засобами їх досягнення, а це уповільнює процес опанування соціально-цінної поведінки.

Протягом підліткового віку ціннісні орієнтації дітей ускладнюються, стають ліберальнішими, незалежнішими, відбувається безумовне схилення перед визнаними цінностями. Вплив референтної групи не призводить до суттєвої зміни сприйнятих від дорослих ціннісних уявлень, але послаблює зв'язок із батьками, дорослими. Деякі суспільні цінності, зокрема допомога, самопожертва, у підлітковому віці тимчасово втрачають своє значення, натомість актуальними стають соціальний статус, авторитет, економічна і світоглядна самостійність, зовнішній вигляд. Загалом, для спонукальної сфери підлітків характерний перехід від дотримання зовнішніх вимог щодо моральної поведінки до особистісної активності, яка спирається на власні норми, ідеали, наміри, цілі.

Потреба підлітка у самоствердженні. Постійна взаємодія підлітка з однолітками породжує у нього прагнення зайняти належне місце серед них, що є одним із домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Його потреба в самоствердженні настільки сильна, що задля визнання ровесниками підліток готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями, здійснювати вчинки всупереч своїм моральним настановам, що негативно впливає на становлення моральної самосвідомості. [6]

Самоствердження Я-морального підлітка відбувається у просторі інтимно-особистісного спілкування з однолітками. Саме у підлітковій спільноті з повною силою реально переживається сутність ролі дорослого. Завдяки функціонуванню особистісної рефлексії підліток просувається у напрямі усвідомлення Я-морального ("Хто Я?" – основне питання віку). Відбувається спільне з однолітками самоосягнення власного Я. Я-моральне підлітка прагне з'єднатися із Я-моральним іншого підлітка. Рефлексивний самоаналіз ("Я – у минулому, сьогодні, майбутньому") відкриває підліткові глибини своєї недосконалості й він переживає кризу Я-морального. Завдяки цій кризі підліток "про-

ходить" переосмислення Я-морального, збагачує сферу власних почуттів і думок. Для самореалізації підліток обирає ту діяльність, яка пов'язана з найбільшими труднощами, що зумовлено бажанням "пройти через все", заявити про себе. Діти підліткового віку інтенсивно оволодівають досвідом моральної поведінки, інтеріоризуючи та апробовуючи його у власній життєдіяльності. Вони здатні самостійно формувати і контролювати власну моральну сферу і вчинок для них набуває смислотитетового значення.

З прагненням підлітка швидше стати дорослим пов'язана провідна для нього потреба в самостійності і незалежності. Підліток глибше, ніж молодший школяр, розуміє себе, може аналізувати свої вчинки, хоч йому ще важко передбачати їх наслідки. Його поведінка осмисленіша, не така імпульсивна як молодшого школяра, він краще володіє собою. Підліток ставить перед собою віддаленіші цілі, формує перші життєві плани, ідеали, прагне бути на когось схожим, набути певні риси характеру, моральні переконання. Потреба в самостійності реалізується у намаганні діяти без сторонньої допомоги й опіки, в здатності приймати рішення і відстоювати власні погляди, в умінні досягати поставленої мети, поводитися під впливом власних спонукань.

У підлітковому віці відбувається якісна зміна соціальної ситуації розвитку. У самосвідомості підлітка вона трансформується у нові ціннісні орієнтації. Підліток намагається протиставити власне "Я" дорослим, відстоювати власну незалежність і самостійність. Самореалізація Я-морального в цей період пов'язана, насамперед, з новим емоційно-ціннісним прагненням – бути і вважатися дорослим. Рольова позиція дорослого є найважливішим емоційним переживанням підлітка. Імітуючи поведінку значущого дорослого, він пізнає можливості власного Я. Підліток утверджує власне Я у дорослій позиції і дорослих діях, а саме у вилучених з простору дорослих формах поведінки. Відтак актуалізація егоїстичних стратегій поведінки зумовлена розв'язанням вікових завдань і новим осмисленням Я-морального у процесі самореалізації. По суті, реалізація егоїстичних стратегій поведінки в цей період зумовлене захистом нового ціннісного Я від сильних зовнішніх і внутрішніх впливів.

Соціальна активність. Специфічна соціальна активність підлітка полягає у великій сприйнятливості до засвоєння цінностей, норм, способів поведінки, які існують у світі дорослих. Він усіяко намагається реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей заважає досягненню цієї мети, що є однією з основних суперечностей віку, розв'язання якої стимулює становлення Я-морального. Спрямованість на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими та ровесниками. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних (моральних) цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості.

Міжособистісне спілкування. Становлення моральної самосвідомості підлітка пов'язане з актуальністю потреби у спілкуванні, яка дозволяє здійснювати підлітку пошук самого себе, виробляти моральну са-

мооцінку, власну моральну позицію. Лише у спілкуванні, у взаємодії з іншим засвоюються норми соціальної поведінки і норми моралі, установлюються взаємини рівності і поваги один до одного. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної, проблематики. У спілкуванні з дорослими підліток завжди перебуває в позиції молодшого, певною мірою підкореного, а за таких умов не всі морально-егітичні норми можуть бути ним засвоєні та апробовані. І лише в стосунках з ровесниками він рівноправний, виконуючи ролі організатора та виконавця, приятеля і суперника, друга, що зберігає чинсь таємницю і довіряє свою іншим, що сприяє становленню Я-морального. Саме у підлітковій спільноті можна з повною силою емоційно пережити не в уяві, а реально сутність ролі дорослого. Висока вимогливість до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як у молодших школярів, а спільність інтересів, моральних почуттів. Дружба у підлітків вибірковіша та інтимніша, триваліша. У ній всім підліткам "дозволяється" утверджувати своє Я-моральне у дорослій позиції і дорослих діях. Автономність набуває характеру відповідальності за зміст Я-морального [4].

Загалом провідною тенденцією у підлітковому віці стають становлення Я-морального особистості, процеси відокремлення її від батьківської нормативно-ціннісної системи та формування власної системи моральних цінностей. У процесі морального зростання у підлітковому віці визначаються такі провідні психологічні тенденції, як лібералізація моральних цінностей особистості та її емансипація від батьків. Як складний, двосторонній процес, лібералізація моральних цінностей означає, по-перше, що підліток здатний та прагне до звільнення від норм, догм, стереотипів, які йому пропонувалися або нав'язувалися дорослими, особливо батьками та вчителями, протягом попередніх років. По-друге, підліток намагається побудувати власну систему моральних цінностей, яка йому зрозуміла та пережита ним. Процес емансипації виступає психологічною тенденцією і, водночас, умовою процесу лібералізації моральних цінностей підлітків та диференціюється на три види: нормативний, емоційний і поведінковий. Підліток прагне позбавитися дитячої емоційної залежності від батьків, набутти свободи, відповідальності у нормативно-ціннісній та поведінковій сферах.

Водночас у підлітків посилюється негативізм щодо будь-яких вимог дорослих, яскраво виявляються ознаки емансипації, намагання будь-що демонструвати свою незалежність. Вони прагнуть вільно обирати способи виконання своїх обов'язків і одночасно бояться проявити слабкість, уникають діяльності, яка може спричинити чиїсь намішки або відчуття невпевненості у своїх силах. Тому інколи за відсутності вільного вибору підлітки швидше поводитимуться зухвало, ніж дозволять змусити себе до активності. Механізмами активізації лібералізації моральних цінностей особистості підліткового віку виступають особистісна, інтелектуальна та соціальна рефлексії, які переплітаючись, взаємодіючи та взаємодоповнюючи

одна одну, сприяють появі більш високого її рівня – моральної рефлексії та саморефлексії.

Отже, в період дорослішання, особистісний розвиток підлітка підлягає змінам, перебудові, трансформаціям. У внутрішньому світі особистості закладаються основи розвитку морального Я, зокрема: інтелектуальні (пізнавальні), емоційні, вольові, новий рівень самосвідомості (почуття дорослості, потреба підлітка у самоствердженні), спонукально-мотиваційні та соціальна активність і міжособистісне спілкування. Самосвідомість, виступаючи внутрішньою умовою становлення

особистості підлітка, взагалі концентрує в собі витоки особистісних утворень, що закономірні у цьому віці: почуття дорослості, самоствердження, емоційно-ціннісне ставлення до себе та ін. через самопізнання, самоставлення, саморегуляцію. В силу інтенсивності диференційних та інтеграційних процесів, які виникають у структурних складових моральної самосвідомості підлітка, виникає цілісне уявлення про Я-моральне, ціннісне ставлення до нього та реалізація його в реальній поведінці.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
Averin V.A. Psychology of children and adolescents / V.A. Averin – Uchob. posobiye. 2-ye izd., pererab. SPb.: Izd-vo Mikhaylova V.A., 1998. – 379 s.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 452 с.
Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood (psychological research) / L.I. Bozhovich. – M.: Prosveshcheniye, 1968. – 452 s.
3. Боришевский М.И. Психологические особенности самосознания подростков / М.И. Боришевский. – К., 1981.
Borishevskiy M.I. Psychological features of consciousness of teenagers / M.I. Borishevskiy. – K., 1981.
4. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія / І.С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
Bulakh I.S. Psychology of Personal Growth teenager: a monograph / I.S. Bulakh. – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2003. – 340 s.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.
Vygotskiy L.S. Psychology of Human Development / L.S. Vygotskiy. – M.: Smysl : Eksmo, 2005. – 1136 s.
6. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав. (Альма-матер), 2005. – 360 с.
Savchyn M.V., Vasilenko L.P. Developmental Psychology: Study Guide / M.V. Savchyn, L.P. Vasilenko. – K.: Akademvydav. (Al'ma-mater), 2005. – 360 s.

Zymyansky A.R. Social and psychological conditions of moral identity in adolescence

Abstract. The article highlighted and analyzed important social and psychological conditions of moral consciousness of adolescents, including intellectual (cognitive), emotional, volitional, a new level of consciousness, feelings of adulthood, the development of incentive areas of need in self-assertion, especially social activity.

Keywords: adolescence, self-awareness, a sense of maturity, assertiveness, social activity

Зимянський А.Р. Соціально-психологічні передумови розвитку морального самосознання в підлітковому віці

Аннотація. В статті виділені і проаналізовані важливі соціально-психологічні передумови розвитку морального самосознання підлітків, в частині, інтелектуальні (пізнавальні), емоційні, волевые, новий рівень самосознання, виникнення почуття дорослості, розвиток побудительної сфери, виникнення потреби в самоутвердженні, особливості соціальної активності.

Ключевые слова: підлітковий вік, самосознання, почуття дорослості, самоутвердження, соціальна активність

Каламаж Р.В. Оксентюк Н.В.

Концептуальна модель формування особистості інтелігента у ВНЗ

*Каламаж Руслана Володимирівна
доктор психологічних наук, професор, проректор з навчально-виховної роботи
Національний університет "Острозька академія", м. Острог, Україна*

*Оксентюк Наталія Володимирівна
кандидат психологічних наук, викладач кафедри суспільних дисциплін
Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна*

Анотація. Стаття містить обґрунтування концептуальної моделі формування особистості інтелігента у ВНЗ, йдеться про заходи, спрямовані на розвиток рефлексії, що позитивно позначаються на процесі формування інтелігенції, уточнено розуміння інтелігенції.

Ключові слова: рефлексія, інтелігенція, інтелігентність, рефлексивно-інноваційне середовище

Вступ. Сучасні проблеми в Україні та світі зумовлюють потребу формування такої високорефлексивної особистості, здатної до збагачення інтелектуально-культурного потенціалу української нації та осмислення загальносвітових проблем, як інтелігент. Це ставить нові завдання перед галуззю освіти у створенні педагогічної системи, яка б озброювала молодь необхідним обсягом належних знань, акцентованих на духовності, моральності, високій культурі, відбитих кризь призму гуманістичних цінностей, іншими словами, – що була б ефективною у процесі становлення нового покоління інтелігенції. Означена ситуація вимагає зміни концептуальної парадигми формування української інтелігенції у ВНЗ.

Огляд літератури. Для осмислення окресленої проблеми велике значення мають дослідження шляхів формування інтелігентної особистості такими вченими, як В. Андреев, В. Запесоцький, М. Каган, В. Кремень, Л. Келеман, О. Лук'янова, А. Соколов, А. Труфанов, Ю. Шрейдер та інші; дослідження інтелігенції в духовному і морально-етичному контексті (О. Арнольдов, Л. Баткін, М. Бахтін, А. Бичко і І. Бичко, Л. Буєва, В. Горський, Л. Коган, І. Кон, М. Савчин, М. Попович, В. Толстих та ін.); дослідження психологічних аспектів інтелігенції (К. Бакшутова, Д. Попов, Д. Овсяніково-Куликовський) і т.ін. Питанню розвитку рефлексії приділяли значну увагу такі вчені, як І. Зимня, А. Карпов, М. Найдьонов, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький та ін.; питанню рефлексії у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання – І. Бех, Б. Братусь, М. Боришевський, І. Пасічник; генетичним чинникам рефлексії – Ж. Піаже, С. Максименко та ін. В останні роки досліджуються педагогічні аспекти у психології рефлексії (І. Безотосова-Курбатова, І. Зимня, А. Карпов, І. Скитяєва).

Мета нашого дослідження: побудувати і обґрунтувати концептуальну модель формування особистості інтелігента у ВНЗ.

Основна частина. Для початку необхідно з'ясувати основні поняття. Теоретичний аналіз поняття інтелігенції дає підстави констатувати відсутність усталеного означення цього феномена.

"Інтелігент" розглядається нами як носій певних моральних, інтелектуальних, соціальних, комунікативних якостей, які в єдності та сукупності визначають поняття "інтелігентність"; "інтелігенція" традиційно розуміється як соціокультурна група працівників розумової праці. На *індивідуальному рівні* інтелігентність розгля-

дається як конкретна якість людини, що проявляється в спілкуванні й діяльності; на *рівні конкретно-історичного аналізу* інтелігентність виступає у своєрідності конкретно-історичних особливостей морально-духовного осмислення світу цінностей, способів діяльності й спілкування; на *загально-соціальному рівні* інтелігентність є проявом родової сутності людини, що володіє системою ціннісних характеристик (Л. Келеман). Звідси випливає, що склад інтелігенції як групи і психічний склад особистостей, які до неї входять, не збігаються повністю.

Узагальнюючи існуючі підходи – соціально-філософський, культурологічний та соціально-етичний і доповнюючи психологічним, ми розуміємо "інтелігенцію" як *соціально, культурно, морально, етично та психологічно оптимізовані особистості з високим рівнем рефлексії, що передбачає усвідомлення себе суб'єктом активного пошуку місця і сенсу існування в природно-соціальному середовищі*. Зовнішнім проявом цього виступає атрибутивне прагнення інтелігенції приймати на себе відповідальність за стан життєстрою суспільства. У своїх об'єктиваціях (дієво-предметних, образно-сміслових, раціональних, експресивно-комунікативних тощо) свідомість інтелігенції визначає її соціальну роль – поширення знань, культури, творення цінностей, пробудження суспільної совісті.

Аналіз літератури показав, що базовим механізмом суб'єктного розвитку, внутрішньої активності людини є рефлексія. Адже вона з'являється із виявленням невідповідності самоусвідомленого образу наявного буття образіві ідеальному, що набуває статусу домагання. Така невідповідність часто викликає відчуття дисгармонії та душевного болю через морально-духовні проблеми.

У психологічній літературі практично відсутній цілісний підхід до розуміння рефлексії. Ми поділяємо концепцію рефлексії як єдності й узгодженості трьох компонентів – інтелектуального, емоційно-ціннісного, регулятивного (Н. Пеньковська), а також як активного смислового центру особистості, який здійснює зв'язок між її когнітивною й емоційною сферами і забезпечує появу нових (рефлексивних) знань (І. Безотосова-Курбатова). Останні в процесі герменевтичної процедури входять у структуру особистості, роблячи мислення й особистість рефлексивними. Пасічник І.Д. пов'язує рефлексію з позитивним мисленням і пізнавальною активністю, пошуковою поведінкою, спрямованою на аналіз самої себе [4, с. 8]. Нами констатовано, що ре-

флексія є механізмом мислення, за допомогою якого інтелігенція здійснює продукування життєвих сенсів і цінностей, а також розпредметнення історико-культурних і національних смислів.

Основним об'єктом рефлексії української інтелігенції є її суспільні завдання, місія та ідентичність у соціокультурному просторі. Українська інтелігенція вирізняється покликанням, що пов'язане з працею-служінням задля народу, і з національною ідеєю. Така її психологічна особливість з'являється з ототожненням корпоративного інтересу інтелігенції з інтересами української нації.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що *когнітивно-інтелектуальна* складова рефлексії української інтелігенції включає процес опанування сукупністю знань про себе та свою націю, розуміння й осмислення історико-психологічних детермінант етнічного та національного розвитку. Образ рефлексивного Я української інтелігенції, сполучаючись з образом України, становить точку відліку її розвитку за логікою національної ідеї. Засновуючи власну культурну, інтелектуальну, політичну групу-комунікацію, українська інтелігенція наповнює її змістом національних рефлексій. *Емоційно-ціннісна* складова рефлексії української інтелігенції включає інтерпретацію, оцінку власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій

основі певного ставлення до себе, становлення етнопсихологічних потреб, мотивів, інтересів. *Регулятивно-конативна* включає прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, побудову на її засадах аксіологічної системи, формування почуття індивідуальної відповідальності.

Зауважимо, що природний процес становлення інтелігенції є досить тривалим. Ця якість особистості не дана людині раз і назавжди, а перебуває в постійному становленні.

Однак це не заперечує можливість цілеспрямованого формування особистості інтелігента через опанування знань, формування мотивації, переконань і почуттів щодо інтелігентності, прийняття сенсожиттєвої орієнтації-ідеології інтелігенції. Цей процес включає також формування духовного світу майбутнього інтелігента в площині національної культури, національної свідомості, національного ідеалу.

Встановлено, що найбільш чутливим періодом для розвитку рефлексії інтелігенції є юнацький вік, коли відбувається активне становлення й розвиток особистісної рефлексії.

Нами уточнено психолого-педагогічні умови й чинники розвитку рефлексії та інтелігентності, розроблено концептуальну модель формування особистості українського інтелігента у ВНЗ (Рис. 1).

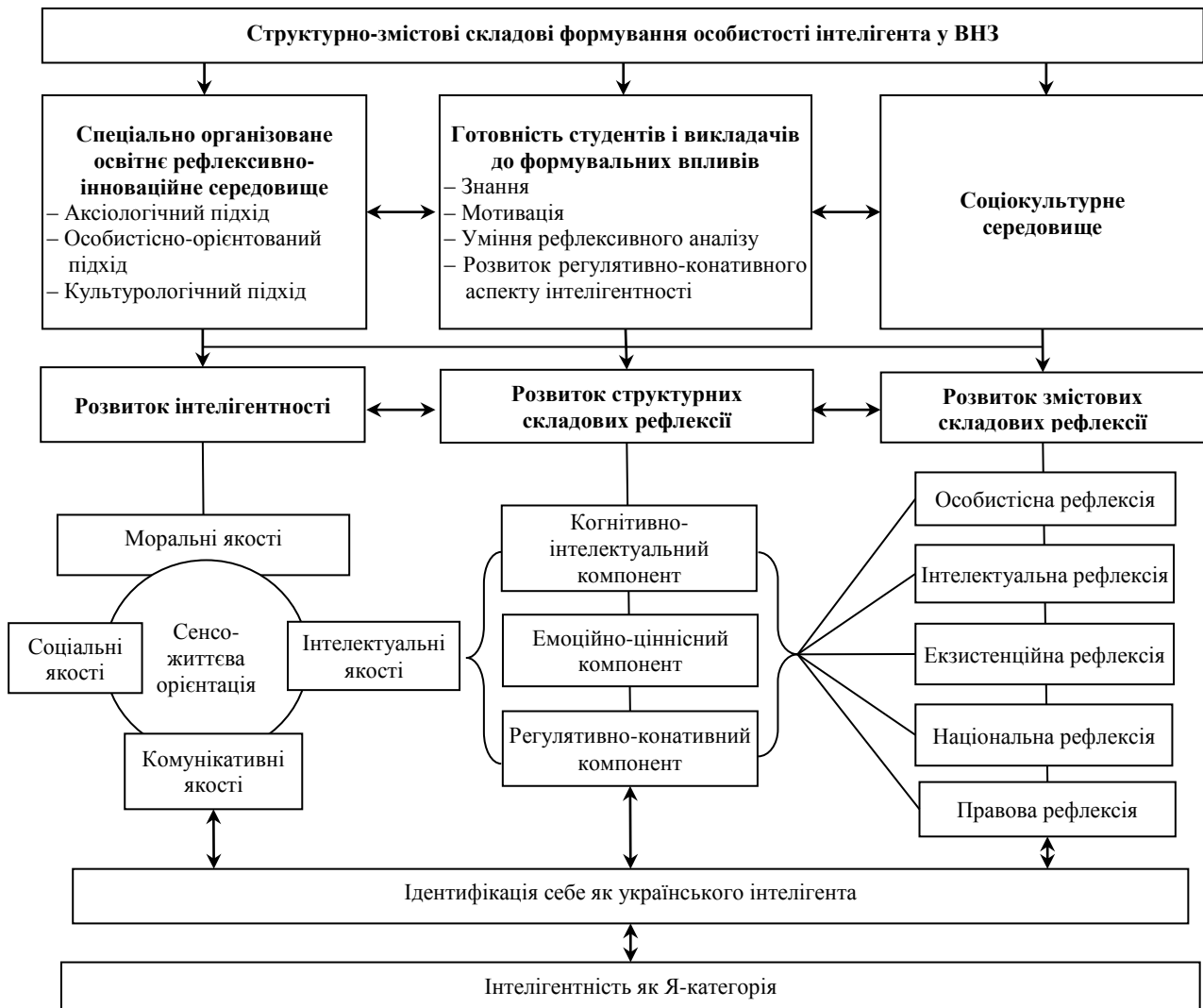


Рис. 1. Концептуальна модель формування особистості інтелігента у ВНЗ

Для ефективного формування інтелігенції ми пропонуємо впровадження у навчально-виховний процес теоретичної моделі інтелігентності з кількох блоків: моральні (совісність; відчуття обов'язку; відповідальність; порядність; робота над власним самовдосконаленням), інтелектуальні (критичність мислення: відкидання неправди і зла, загострене почуття справедливості, потреба в пізнанні), комунікативні (вміння слухати; вміння толерантно висловлювати свою думку; культура діалогу) та соціальні (сприйнятливості до цінностей культури; громадянськість; патріотизм; любов до Батьківщини) якості і блок духовного світу в площині національної культури (знання про духовне і національне; національна самосвідомість; національний ідеал).

Якості, прояви інтелігентності повинні мати певну підставу – сенсожиттєву орієнтацію, що була сформульована О. Лосевим як ідеологія інтелігентності – потреба служити загальному благоденству. [3, с. 319]. Людина здійснює вибір відповідно до своєї сенсожиттєвої орієнтації, отже, інтелігентна людина здійснює діяльність, спрямовану для блага суспільства, з позицій альтруїзму. Таким чином, ідеологія інтелігентності в українському вимірі повинна включати компонент особливої особистої відповідальності за долю народу, Батьківщини та за конкретний результат своєї праці на примноження національної культури, що можна в загальному означити як праця-служіння в ім'я нації.

Модель формування інтелігентності повинна відображати різноманітну, складну структуру соціальних відносин, у які включена особистість через свою психічну діяльність і свою поведінку. Отже, основою (центром) моделі формування інтелігентності є сенсожиттєва орієнтація. Зазначені якості перебувають у тісній взаємозалежності й безперервному розвитку. Звідси ми робимо висновок про інтегральність (з лат. – сумарний, цільний) інтелігентності як особистісної характеристики.

Ці зв'язки різноманітні, однак системоутворюючими, на наш погляд, є генетичний, субстанціальний та соціальний. Генетичний зв'язок фіксує послідовність становлення інтелігентності як цілісності. Субстанціальний – фіксує ієрархічність сформованих підсистем, зумовлює домінування однієї підсистеми стосовно інших. Соціальний зв'язок у структурі інтелігентності забезпечує єдність, цілісність інтелігентності як ідеалу й реальності. Діяльність розкриває цілісність інтелігентності як єдності усвідомлених цілей, які досягаються при спільному, скоординованому використанні знань, навичок, умінь і загальнолюдських цінностей.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що основним механізмом, що забезпечує функціонування зазначених зв'язків у структурі інтелігентності, є рефлексія. Рефлексія як психологічний процес *структурує* особистість, тобто організовує внутрішню структуру особистості, яка є її словесним центром. Відповідно, ми зробили висновок, що з її допомогою також відбувається і формування інтелігентної особистості. Рефлексія пронизує всі ці якості, тож впливаючи на неї, ми впливаємо на всі якості, які входять у поняття інтелігентності.

Саме рефлексія "вводить" знання в структуру особистості. Вона сприяє зміні структури особистості і через можливість сформувати власні цінності та принципи, окресленню стратегії власного розвитку, спонукає саморозвиватися і творчо ставитися до професійної діяльності, є системоутворюючим принципом сучасної компетентності та умовою особистісного розвитку.

Інтелігентність має певну ідеологічну вірогідність і завершеність. Разом з тим можливий розподіл на окремі якості, підпорядкований ідеологічній цілісності інтелігентності. Це визначає два рівнозначних підходи в практиці формування інтелігентності, а саме: формування ідеології інтелігентності як такої й формування окремих якостей інтелігентності. У зв'язку з цим ми виділили в нашій моделі такі стадії формування інтелігентності: формування знань про інтелігентність із погляду ідеології та окремих якостей; формування мотивації бути інтелігентним; формування переконань і почуттів інтелігента, розвиток регулятивно-конативного аспекту інтелігентності.

Ідеологія – отже, служіння, ідейність – спосіб існування інтелігенції. В нашому випадку мається на увазі "напружене" місіонерство людей, української інтелігенції, які змушені були творити націю без держави і через це кожної миті почували себе "на службі". Через це ми враховуємо у дослідженні національний культурний контекст і ментальність, у межах яких здійснюється психологічна генеза української інтелігенції. Тому формування інтелігенції варто проводити з урахуванням історичних, соціопсихічних, культурно-морфічних і глибинно-психічних чинників [2, с. 51].

Забезпечення ефективної реалізації такої моделі можливе при дотриманні низки психолого-педагогічних умов: *готовністю педагога* до вирішення виховних завдань з формування інтелігентності; *готовності студентів* до сприйняття виховних впливів; відповідним сприятливим *соціокультурним середовищем і спеціально організованим освітнім рефлексивно-інноваційним середовищем*, у контексті якого здійснюється формування інтелігентності.

Вибір учасників формувальних впливів базується на тому, що педагоги, студенти та соціальний контекст – істотні елементи цілісної системи виховання інтелігентної людини в навчально-виховній установі.

Соціокультурне середовище, в контексті якого здійснюється формування інтелігентності, – важлива педагогічна умова. Соціокультурне середовище визначається як сукупність трьох складових [1, с. 194]: мегасередовище – сучасний соціальний світ, що оточує людину і визначає духовну та соціально-психологічну атмосферу епохи, культура; макросередовище – вплив через суспільні умови і засоби масової інформації і соціальні інститути (ВНЗ, заклади культури); мікросередовище – соціальне оточення студента: сім'я, навчально-трудове колективу, друзів. Однак для студента соціальне середовище – це насамперед те, що оточує його в навчальному закладі, тобто комунікативно-правовий та організаційно-культурний порядок у групі, в установі чи навчальному закладі. Це зовнішній і внутрішній вигляд навчального закладу, те, як зустріли абітурієнта і як ставляться до нього як до студента, морально-психологічний клімат у групі, навчальному закладі в

цілому, також і матеріально-технічна база навчального закладу й місць проходження практики, також приклад людей, що опанували професію, викладачів, це й стиль взаємин педагогів один з одним і зі студентами, умови для повноцінного відпочинку й багато чого іншого.

Для ефективного формування інтелігентності важливим є створення т.зв. рефлексивного навчального середовища з урахуванням гуманітарного (зокрема, культурологічного) та аксіологічного й особистісно-орієнтованого підходів.

Таке середовище утворює єдність навчального змісту, розвивальної ситуації, процесу взаємодії, способу організації цієї взаємодії та способу внутрішнього особистісного перетворення її змісту. Створення рефлексивного середовища потрібне для активізації рефлексивно-інноваційних процесів у мисленні, діяльності, спілкуванні. В результаті цього відбувається постійний розвиток інтелектуальних, емоційних, мотиваційно-ціннісних, вольових аспектів особистості, що приводить до її творчого руху, цілісної активізації всіх сторін особистості в напрямі становлення інтелігентності.

Результати дослідження. Таким чином, визначено структурно-змістові характеристики формування особистості українського інтелігента в умовах ВНЗ:

– сукупність психолого-педагогічних умов, які передбачають створення освітнього рефлексивно-інноваційного середовища на принципах аксіологічного, культурологічного та особистісно-орієнтованого підходів;

– врахування психологічної готовності студентів і педагогів до формувальних впливів, що розглядається

як система відповідних знань, мотивації, рівня розвитку умінь рефлексивного аналізу, розвитку регулятивно-конативного аспекту інтелігентності;

– розвиток таких змістових складових рефлексії, як особистісна (побудова нових образів себе в результаті активної діяльності та спілкування, процес диференціації, інтеграції та ієрархізації свого Я, процес зміни, якісно нового осмислення або переосмислення ставлення до світу, до іншого, до самого себе тощо), інтелектуальна (звернена на предметний світ – знання текстів інтелектуальної культури, аналіз предметного змісту проблемної ситуації та свого місця в ній тощо, а також на особливості власного мислення), екзистенційна (осмислення чи переосмислення підстав особистісного буття (екзистенціальних смислів) у контексті соціокультурної обумовленості, суперечливості існування в просторі суб'єктивного розвитку), національна (раціонально-емоційне осмислення свого минулого, нинішнього і передбачуваного майбутнього, усвідомлення та сприйняття спільних психологічних особливостей національного менталітету, що створює поведінкову модель, типову для даного народу і зумовлену єдністю суспільної свідомості, спільністю системи надособистісних колективних уявлень про світ, суспільство, особистість і норми поведінки кожної людини), правова (переосмислення своєї поведінки, пов'язаної з реалізацією норм права, здійснення своєї правосвідомості як сукупності поглядів на право, на державу, на всю організацію суспільного життя);

– розвиток когнітивно-інтелектуальної, емоційно-ціннісної, регулятивно-конативної структурних складових рефлексії.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гагарін М. Вплив соціокультурного середовища на розвиток соціальної активності молодших школярів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 35. – 2010. – С. 193 – 197.
Haharin M. Influence of socio-cultural environment on the development of social activity of juniors // Psykholoho-pedahohichni problemy sil's'koyi shkoly. Vypusk 35. – 2010. – P. 193 - 197.
2. Кульчицький О. Світовідчужання українця // Українська душа. – К.: Фенікс, 1992. – 128 с.
Kul'chys'kyu O. Ukrainian attitude // Ukrayins'ka dusha. – K.: Feniks, 1992. – 128 p.

3. Лосев А.Ф. Об интеллигентности // Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1988. – С. 314 – 322.
Losev A.F. About intelligence // Losev A.F. Derzanye dukha. – M.: Polytyzdat, 1988. – P. 314 – 322.
4. Пасічник І.Д. Мислення як предмет психології // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер.: Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 25. – С. 3-9.
Pasichnyk I.D. Thinking as a subject of psychology // Naukovi zapysky [Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya"]. Ser.: Psykholohiya i pedahohika. – 2013. – Vyp. 25. – P. 3-9.

Kalamazh R.V., Oksentiuk N.V. Conceptual model of the formation of personality of the intellectual

Abstract. The article contains a study of the conceptual model of formation of the intellectual in the university, we are talking about the measures aimed at the development of reflection, which has a positive effect on the process of formation of the intellectuals, refined understanding of intellectuals.

Keywords: reflection, intelligentsia, intelligence (refinement), reflective and innovative environment

Каламаж Р.В., Оксентюк Н.В. Концептуальная модель формирования личности интеллигента

Аннотация. Статья содержит обоснование концептуальной модели формирования личности интеллигента в ВУЗе, речь идет о мерах, направленных на развитие рефлексии, что положительно сказываются на процессе формирования интеллигенции, уточнено понимание интеллигенции.

Ключевые слова: рефлексия, интеллигенция, интеллигентность, рефлексивно-инновационная среда

Карпенко Г.М.

Дослідження успішності студентів немовних факультетів з англійської мови

*Карпенко Ганна МIRONІВНА, асистент кафедри іноземних мов
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна*

Анотація. Досліджено та представлено результати дослідження успішності студентів немовних факультетів з англійської мови.

Ключові слова: самооцінка, успішність, рівень, анкети, комунікативна компетентність

Вступ. Розвиток освіти в сучасних умовах ставить чимало нових завдань, що пов'язані передусім з підвищенням якості підготовки фахівців з вищою освітою, і важливе місце в процесі цієї підготовки посідає вивчення іноземної мови, без знання якої не можна говорити про повноцінність підготовки спеціаліста в будь-якій галузі. З огляду на це проблема покращення іноземної підготовки майбутніх фахівців різного професійного спрямування у вищих навчальних закладах набула особливої актуальності й стала предметом багатьох наукових досліджень, зокрема:

- сутність і структуру іноземної професійної комунікативної компетентності з'ясували А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова та ін.;
- психологічні аспекти формування іноземної комунікативної компетентності вивчали О. Бодальов, Ю. Смельянов, Н. Кузьміна, С. Макаренко, Ю. Паскевська, Л. Петровська, Н. Чепелева, В. Черевко та ін.;
- дидактичні аспекти досліджували В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Г. Китайгородська, В. Коростильов, Є. Пассов, Т. Симоненко, О. Тарнопольський, С. Шатілов та ін.;
- впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти займалися Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун та ін.

Основний матеріал і результати досліджень. З метою діагностики іноземної професійної компетентності було проведено констатувальний експеримент зі студентами перших курсів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», які вивчали англійську мову (всього 1000 осіб) за такими авторськими методиками (анкетами): 1) самооцінки іноземної комунікативної компетентності та 2) іноземної професійної комунікативної компетентності, обидві методики передбачали п'ятирівневу диференціацію рівнів володіння англійською мовою; 3) бралися до уваги порівняльні дані успішності абітурієнтів різних структурних підрозділів університету з англійської мови (оцінки з атестатів).

У таблиці 1 наведено розподіл вибірки за результатами успішності з англійської мови абітурієнтів різних структурних підрозділів університету. Порівняльний аналіз успішності з англійської мови випускників шкіл показує, що в найкращі результати у студентів, які обрали філологічні спеціальності, за ними – майбутні юристи. Найгірші показники з володінням англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання і спорту, а також фізико-технічного факультету. Показники успішності студентів, зарахованих на філософський факультет (в тому числі психологів) є посередніми на загальному тлі даних: три чверті оцінок з атестатів є добрими і відмінними.

Таблиця 1. Результати успішності (у відсотках) абітурієнтів різних структурних підрозділів університету з англійської мови (оцінки з атестатів)

№	Структурний підрозділ	Кількість студентів, які вивчали англійську мову	оцінка "відмінно"	оцінка "добре"	оцінка "задовільно"
1	Педагогічний інститут	165	29%	49%	22%
2	Інститут історії та політології	94	26%	53%	21%
3	Факультет математики та інформатики	100	25%	48%	27%
4	Інститут філології	49	35%	51%	14%
5	Фізико-технічний факультет	56	21%	46%	33%
6	Філософський факультет	74	31%	46%	23%
7	Природничий інститут	61	23%	51%	26%
8	Інститут туризму	97	29%	56%	15%
9	Юридичний інститут	99	32%	51%	17%
10	Факультет фізичного виховання та спорту	69	22%	41%	37%
11	Економічний факультет	51	22%	51%	27%
12	Інститут мистецтв	85	31%	46%	23%

Нами було проведено анкетування студентів із застосуванням шкали самооцінювання щодо рівня іноземної комунікативної компетентності. Розроблена анкета складалася з 25 запитань та передбачала самооцінку рівня знань англійської мови в діапазоні 5 рівнів і в процентному відношенні від 0 до 100:

- 1 – низький рівень – від 0 до 20%
- 2 – рівень нижче середнього – від 20 до 40%
- 3 – середній рівень – від 40 до 60%
- 4 – рівень вище середнього – від 60 до 80%
- 5 – високий рівень – від 80 до 100%

Студенти ставили оцінку від 1 до 5, яка, на їхню думку, відповідала їхнім знанням та вмінням.

Запитання

1. Can you speak English?
2. Do you have trouble listening to what other people say in English?
3. Can you answer different questions in English?
4. Can you ask questions in English?
5. Can you exchange ideas with others?
6. Can you understand what English songs and films are about?
7. Can you sing English songs?
8. Can you pronounce all English words well?
9. Can you speak on different topics of everyday life?
10. Do you fear to communicate in English with native English speakers?
11. Are you afraid of being corrected by your teacher or your friends at your English lessons?
12. Can you express your opinion on what you've heard in English?
13. Do you know English grammar?
14. Can you make up sentences using different tense forms?
15. Do you know irregular verbs?
16. Can you write everything what you've heard in English?
17. Can you write some messages or make some notes in English?
18. Can you read in English?
19. Is it difficult for you to understand the main idea of the text where there are many unknown words?
20. Do you know how to use a dictionary?
21. Can you find the answers to the questions in the text?
22. Do you know how to read the transcription of the words?
23. Can you do written translation exercises from Ukrainian into English and vice versa?
24. Can you fill in some forms in English?
25. Do you know many English words, word-combinations and phrases?

Інтерпретація:

Низький рівень – студент не може спілкуватися англійською мовою через низький рівень знань з граматики і малий словниковий запас. Має страх перед спілкуванням та страх бути виправленим співрозмовником. У студента є проблеми у вимові слів, читанні англійських текстів, у розумінні головної ідеї тексту, де є незнайомі слова, у постановці запитань та відповідей на запитання, він не вміє користуватися словником та читати транскрипцію. Студент не може записати повідомлення англійською мовою. Він не вміє робити переклад текстів з англійської мови на українську і навпаки. Студент не вміє побудувати речення в різних часових формах, не знає три форми неправильних дієслів

Рівень нижче середнього – студент має невеликий словниковий запас, може висловити свою думку окремими словами чи короткими реченнями, які, скоріш за все, неправильно побудовані. У студента слабкі знання з граматики, плутається у часових формах, погано знає три форми неправильних дієслів. Студент робить помилки на письмі та має труднощі у читанні,

має проблеми у вимові англійських слів. Студент знає, як користуватися словником, має певні труднощі у перекладі вправ з англійської на українську і навпаки, має певні знання у читанні транскрипції, має труднощі у розумінні співрозмовника.

Середній рівень – студент може спілкуватися англійською мовою, обмінюватися думками, ставити запитання та відповідати на них, хоча при цьому присутні окремі помилки у побудові речень, використанні часових форм, Студент допускає невеликі неточності у перекладі речень з однієї мови на іншу. Він не має страху перед спілкуванням з іноземцями чи страху бути виправленим співрозмовником. Не має труднощів у розумінні людей, пісень, фільмів, хоча й усвідомлює присутність незнайомих слів. Студент при читанні тексту розуміє його головну ідею, знаходить відповіді на запитання. Він вміє користуватися словником, читати транскрипцію слів.

Рівень вище середнього – студент вміє спілкуватися англійською мовою на різні теми, роблячи при цьому незначні помилки, які не заважають спілкуванню. Не має страху чи труднощів у говорінні чи розумінні іноземців. Студент вміє ставити запитання і давати на них відповіді, знає часові форми, вміє побудувати речення, використовуючи різні часи, знає три форми неправильних дієслів, розуміє зміст мовлення, яке може містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких він може здогадатися. Студент вміє записати повідомлення, читати тексти, знає як користуватися словником, вміє знаходити необхідну інформацію в тексті.

Високий рівень – студент вільно спілкується англійською мовою, веде бесіди на різні теми, обмінюється думками, без особливих зусиль розуміє тривале мовлення і основний зміст повідомлень. Студент вміє ставити запитання і відповідати на них. Вільно читає, знає граматику, правильно будує речення в різних часових формах. Студент вміє письмово передавати свої міркування з широкого кола питань, використовуючи при цьому різні мовні засоби. Він вміє користуватися словником і читати транскрипцію. Студент вміло робить переклади з англійської на українську і навпаки.

Наступна розроблена нами анкета дала змогу вивчити рівень іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів, де вони оцінювали себе від 1 до 5, що, на їхню думку, відповідала їхнім знанням та вмінням.

Запитання

1. Can you speak English at a professional level?
2. Do you know many English words related to your profession?
3. Can you answer different questions on professional subjects?
4. Can you ask questions on professional subjects?
5. Do you know how to make up sentences using specialized vocabulary?
6. Can you pronounce all specialized terms in English well?
7. Can you give some professional advice to your partners in English?
8. Do you need to have much knowledge of English to get a job in a company or business?

9. Do you fear to communicate in English with foreign partners?
10. Are you afraid of being corrected by your manager or your partner?
11. Can you express your opinion on what you've heard in English using specialized vocabulary?
12. Do you have trouble listening to what other professionals from other countries say?
13. Do you know how to write business letters in English?
14. Can you translate business documents from English into Ukrainian and vice versa?
15. Can you make some notes in English of what you've heard from the manager or your partner?
16. Do you know how to work with a science dictionary?
17. Can you read the transcription of some specialized terms?
18. Do you know how to complete forms?
19. Do you know abbreviations which are used in formal English?
20. Can you read specialized texts in English?
21. Can you explain the meaning of spread scientific terms in simple words?
22. Do you know the formal way of introducing?
23. Can you speak on business affairs with foreign partners over the phone?
24. Can you make your speech on a certain topic impromptu?

Усереднені показники успішності з іноземної мови в атестатах зрілості першокурсників підрозділів університету, їх самооцінка іншомовної комунікативної компетентності та іншомовної професійної комунікативної компетентності узагальнені у таблиці 2.

Таблиця 2. Розподіл показників успішності з іноземної мови студентів першого курсу

Структурні підрозділи	Оцінка з іноземної мови (середній бал в атестаті)	Самооцінка іншомовної комунікативної компетентності	Самооцінка іншомовної професійної комунікативної компетентності
1. Педагогічний інститут	4.1	2.5	1.3
2. Інститут історії та політології	4.1	2.8	1.3
3. Факультет математики та інформатики	4.0	2.7	1.3
4. Інститут філології	4.2	2.8	1.3
5. Фізико-технічний факультет	3.9	2.4	1.2
6. Філософський факультет	4.1	2.5	1.3
7. Природничий інститут	4.0	2.6	1.3
8. Інститут туризму	4.0	2.9	1.4
9. Юридичний інститут	4.2	2.9	1.4
10. Факультет фізичного виховання та спорту	3.9	2.5	1.2
11. Економічний факультет	3.9	2.8	1.3
12. Інститут мистецтв	4.1	2.9	1.3

Інтерпретація:

Низький рівень – студент не може спілкуватися англійською мовою на професійному рівні через низький рівень володіння професійною лексику та граматику, хоча він усвідомлює, що потрібно мати високий рівень знань з англійської мови, щоб отримати хорошу роботу в якійсь компанії. Він має страх перед спілкуванням з іноземцями та страх бути виправленим керівником чи партнером. Студент не вміє написати офіційного листа, працювати з документами, читати і перекладати спеціалізовані тексти, ставити запитання та відповідати на них, а також він не вміє користуватися словником та читати транскрипцію. Студент знає окремі слова, пов'язані з професійною діяльністю, але не вміє правильно побудувати речення з ними.

Рівень нижче середнього – студент володіє невеликим запасом професійної лексики, може висловити свою думку чи дати професійну пораду окремими словами чи короткими реченнями, які, скоріш за все, неправильно побудовані. Він вважає, що потрібно мати високий рівень знань з англійської мови, щоб отримати хорошу роботу в якійсь компанії. Студент робить помилки у написанні офіційних листів, має певні труднощі у читанні та перекладі спеціалізованих текстів. Він не може виступати з доповіддю англійською мовою на певну тему без підготовки. Студент знає, як користуватися словником, має певні

знання у читанні транскрипції, має труднощі у розумінні іноземних партнерів.

Середній рівень – студент володіє певним обсягом професійної термінології, може спілкуватися англійською мовою, але присутні окремі помилки у побудові питальних та стверджувальних речень, перекладі речень з однієї мови на іншу. Він не має страху у спілкуванні з іноземними партнерами. Студент не має труднощів у розумінні іноземців, хоча й усвідомлює присутність незнайомої термінології, пов'язаної з професією. Він робить переклад спеціалізованих текстів за допомогою словника. Студент має незначні труднощі у перекладі та написанні офіційних листів, знає окремі скорочення, які використовуються в мові, може зробити окремі записи про те, що почув від партнера англійською мовою.

Рівень вище середнього – студент вміє спілкуватися англійською мовою на різні теми, використовуючи професійну термінологію, роблячи при цьому незначні помилки у вимові, які не заважають спілкуванню. Не має страху чи труднощів у говорінні чи розумінні іноземних партнерів. Студент вміє ставити запитання на професійну тематику і давати на них відповіді, розуміє зміст мовлення, яке може містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких він може здогадатися. Студент вміє писати офіційні листи, розуміє значення окремих скорочень, вміє читати і перекладати документи, спеціалізовані тексти, а також

знає, як користуватися словником. Він вважає, що потрібно мати високий рівень знань з англійської мови, щоб отримати хорошу роботу в якійсь компанії.

Високий рівень – студент спілкується англійською мовою на високому професійному рівні, веде бесіди на різну професійну тематику, без особливих зусиль розуміє тривале мовлення і основний зміст повідомлень і може передавати цей зміст у письмовій формі. Вільно читає спеціалізовані тексти, вільно робить переклади з однієї мови на іншу і навпаки. Він знає як працювати з документами, писати офіційні листи. Студент виступає з доповіддю на будь-яку професій-

ну тему без підготовки. Він може пояснити значення складних наукових термінів простими словами, вести переговори по телефону. Студент вміє працювати зі словником, знає скорочення, які використовуються в офіційній англійській мові.

Висновки. Отже, в процесі проведення дослідження ми з'ясували, що студенти першого курсу немовних спеціальностей мають високий середній бал оцінки з атестату, середній рівень самооцінки іншомовної комунікативної компетентності та дуже низький рівень іншомовної професійної комунікативної компетентності.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / А.С. Андриенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
Andrienko A.S. Professional development of foreign language communicative competence of students of a technical college: Author. dis. on scientific. PhD degree. ped. Sciences: spec. 13.00.08 "Theory and Methods of Professional Education" / A.S. Andrienko. - Rostov-on-Don, 2007. - 26 p.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
Kitaygorodskaya G.A. Methodological foundations of intensive foreign language teaching / GA Kitaygorodskaya. - M.: MGU, 1986. - 176 p.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
Pasov E.I. Basics kommunikativnoy teaching methods foreign language communication / E.I. Pasov. - M.: Rus. yaz, 1989. – 276 c.
4. Пометун О.И. Современный урок. Интерактивные технологии обучения / О.И. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Вид. – А.С.К., 2004. – 192 с.
Pometun O.I. The current lesson. Interactive learning technologies / A.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko. - K.: Vid. - A.S.K., 2004. - 192 p.
5. Тарнопольский О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма "ІНКОС", 2006. – 248 с.
Tarnopolsky O.B. Methods of teaching foreign language communication in a higher education institution language: teach. manual / O.B. Tarnopolsky. - K.: Firm "INKOS", 2006. - 248 p.
6. Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge University Press, 1986.
7. Harding, K. English for Specific Purposes, – Oxford University Press, – 2007. –150 p.

Karpenko H.M. The investigation of students' progress in English at non-language faculties

Abstract. The results of the investigation of students' progress in English at non-language faculties have been studied and presented.

Keywords: self-assessment, progress, level, questionnaires, communicative competence

Карпенко Г.М. Исследование успеваемости студентов неязыковых факультетов по английскому языку

Аннотация. Исследованы и представлены результаты исследования успеваемости студентов неязыковых факультетов по английскому языку.

Ключевые слова : самооценка , успеваемость , уровень , анкеты , коммуникативная компетентность

Кулаженко А.І.

Психологічний зміст професійного довголіття особистості

Кулаженко Анастасія Іванівна, кандидат психологічних наук, в.о. доцента кафедри психології
Чорноморський державний університет ім. П. Могили, м. Миколаїв, Україна

Анотація: Досліджуються структурні компоненти, детермінанти та механізми формування психологічного феномену професійного довголіття. Приділено увагу умовам успішності формування психологічного довголіття.

Ключові слова: професійне довголіття, професійне здоров'я, професійне вигорання, деструкції, професійний стрес

Вступ. Конституцією України визначено, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визначаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [2]. Проблема формування професійного довголіття не може розглядатися поза межами конкретного соціально-економічного аспекту. Сучасні умови вимагають від особистості безперервного самовдосконалення на усіх рівнях її життєдіяльності протягом всього життя. Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу привніс у професійну діяльність сучасної людини нові, раніше не властиві виробничому процесу, професійні деструктивно-шкідливі фактори. Саме на працездатну верству населення лягає головний тягар соціально-психологічних, економічних і фізичних навантажень, що у свою чергу призводить до впливу негативних наслідків на стан психічного і фізичного здоров'я суспільства, в цілому та скорочення професійного довголіття окремих його представників, зокрема.

Короткий огляд публікацій за темою. За останні роки проблема психічного і фізичного здоров'я досліджувалася вченими різних країн світу та у різних аспектах. Суттєвий внесок у цьому напрямі зробили Александровський Ю.А., Альбуханова-Славская К.А., Бодров В.А., Василюк Ф.Е., Грановська Р.М., Колеснікова Т.І., Малхазов О.М., Пономаренко О.М., Тарабіна Н.В., Тер-Акопов А.А.

Серед вітчизняних вчених окремі аспекти даної проблеми досліджували: Берзін В.І. в галузі санітарно-гігієнічного забезпечення; Бондаренко А.Ф. вивчав методологічні аспекти, Вовканич М.Д.; Носков В.І. – забезпечення здоров'я студентської молоді; Кокун О.М. – проблеми адаптації; Корольчук М.С., Світозарова С.В. – психофізіологічне забезпечення професійного здоров'я; Крайнюк В.М., Миронець С.М., Тімченко О.В., Лебедева С.Ю., Перелигіна Л.А. – прояви професійного стресу та психологічного забезпечення діяльності рятувальників; Моляко В.А., Яковенко С.І., Кулаженко А.І. – особливості перебігу професійного стресу у ліквідаторів аварій на ЧАЕС.

Мета статті - здійснити аналіз стану розробки дослідження психологічного змісту професійного довголіття особистості у науковій літературі.

Матеріали та методи. Для забезпечення об'єктивності дослідження та розв'язання поставлених завдань у статті було застосовано теоретичні методи: системно-структурний метод; метод теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури; метод порівняльного аналізу та узагальнення даних.

Результати та їх обговорення. Наявні теоретичні розробки та емпіричні дані з означеної проблеми дають можливість говорити про інтерес дослідників саме до психологічного феномену професійного дов-

голіття. Разом з тим, в Україні, проблема професійного довголіття особистості, в прямій постановці, не вивчалася.

З позицій системного підходу людина трактується як складна жива система, життєдіяльність якої забезпечується на трьох взаємопов'язаних між собою рівнях функціонування: біологічному, психічному і соціальному. Зрозуміло що формування професійного довголіття повинно охоплювати усі три рівні функціонування особистості.

Категорія професійного довголіття розглядається як процес, стан, результат, інтегрована властивість та психологічна, соціальна і економічна цінність (Максименко С.Д., Тарабіна Н.В., Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Миронець С.М., Пономаренко О.М., Тімченко О.В., Лебедева С.Ю., Перелигіна Л.А., Моляко В.А., Яковенко С.І.).

На наш погляд категорія «професійне довголіття» являє собою складне поняття визначення сутності якого базується на інтеграції та узагальненні досягнень різних галузей наукового пізнання. Розуміння цієї категорії в усій її різноманітності та багатогранності дозволить визначити детермінанти професійного довголіття та зрозуміти механізми його формування.

Професійне довголіття доцільно розглядати як динамічну, інтегративну характеристику, успішність формування якої визначається як онтологічними характеристиками суб'єкта, в тому числі психофізіологічними параметрами, так і особливостями індивідуального досвіду, в процесі якого формуються мотиваційні, вольові, емоційні, інтелектуальні та особистісні характеристики. Це *активний* процес якій не можна розглядати окремо від розуміння специфіки професійної діяльності особистості у зв'язку з тим, що саме він і є показником професійної компетентності [1].

Фундамент професійного довголіття закладається протягом всього продуктивного життя людини, починаючи з етапу вибору професії, формування професійної мотивації, адекватно високої, стійкої і водночас гнучкої самооцінки, освіти, оволодіння навичками самоконтролю та саморегуляції, розвитку інтелекту та розширення сфери інтересів за рамки професійної діяльності, нарешті, становлення індивідуальності людини-все це досягається роками оптимізації та самооптимізації, в цьому полягає найважливіший аспект психологічного забезпечення професійного довголіття.

Активне довголіття особистості являє собою результат такої організації людиною свого власного життя, яка забезпечує всебічність її розвитку, повноту життєвих проявів і їх максимальній тривалості [1].

В сучасній науковій літературі поняття професійне довголіття розглядається з позицій: фізіології, психології, економіки, соціології, політології, психофізіоло-

гії, валеології, геронтології та інтегрує в собі поєднання понять: професійне здоров'я, професійне вигорання та деструкції, професійний стрес та профілактику зазначених станів.

Як синонім професійного довголіття часто вживають поняття професійне здоров'я. Професійне довголіття неможливе без збереження здоров'я і високої тривалості життя. Психологічне забезпечення професійного здоров'я є однією із важливих умов професійної діяльності та може бути розглянуте як її складова частина.

В останні роки, як в нашій країні, так і за кордоном формується новий науковий напрям – психологія професійного здоров'я (Г.С.Нікіфоров, Г.В.Ложкін, Н.Б.Водопьянова, Н.В.Ходирева, М.С.Корольчук, В.А.Ананьєв, І.Н.Гурвіч, В.М.Крайнюк, G.L. Engel, J.D. Matarazzo). Психологія здоров'я має широке поле теоретичних і практичних завдань і включає не лише попередження розвитку психічної і соматичної патології. Завданням психології професійного здоров'я є збереження, зміцнення і цілісний розвиток духовної, психічної, соціальної і соматичної складових здоров'я. Професійне здоров'я зумовлює у будь-якому виді трудової діяльності професійно високий рівень, воно визначає стабільність досягнутих результатів шляхом застосування комплексу психологічних засобів та вироблення психологічних установок на підтримку здоров'я. В умовах професійної діяльності і навчання професійне здоров'я стає не лише станом організму, але і суб'єктивною самоцінністю для працюючої людини і об'єктивною цінністю для суспільства. У цьому випадку професійне здоров'я може стати економічним механізмом підвищення ефективності, надійності і безпеки праці [6].

В сучасній психологічній науці зміст поняття професійного здоров'я ще на стадії становлення. Єдиного визначення не існує. В.О.Пономаренко запропонував визначення професійного здоров'я як властивості організму зберігати необхідні компенсаторні і захисні механізми, що забезпечують професійну надійність і працездатність в усіх умовах професійної діяльності. Центральним пунктом у даному трактуванні є питання про функціональні стани і, відповідно, про оцінку функціональних резервів. Чим більше вони виражені, тим більша вірогідність продовження професійного довголіття [5].

У цілому професійне здоров'я розглядається, як властивість організму зберігати задані компенсаторні і захисні механізми, що забезпечують працездатність в усіх умовах, в яких здійснюється професійна діяльність індивідуума (А.Н.Разумов, В.О.Пономаренко, В.А.Пискунів) [6].

Поняття професійне здоров'я, на відміну від прийнятих визначень здоров'я, включає здатність організму відновлювати порушений стан відповідно до регламентованого об'єму і виду професійної діяльності. Із складністю виконання конкретного професійного завдання співвідноситься не лише діагноз рівня професійного здоров'я, але і функціональний стан. І у цьому контексті важливою є підтримка і відновлення робочого функціонального стану. Головною ж метою стає попередження зниження функціонального стану та його підтримка і відновлення шляхом активного

застосування заходів і засобів що позитивно впливають на функції організму та забезпечують його рівновагу з довкіллям.

Соціальні, політичні, економічні та культурні зміни життя висувають до особистості нові, більш складні вимоги, що безумовно впливає на психічний стан працівників, провокує виникнення емоційного напруження, сприяє розвитку значної кількості професійних стресів та деструкцій.

Одним із найважливіх наслідків що формуються під впливом тривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

Щодо аналізу основних підходів до вивчення синдрому професійного вигорання слід зауважити, що цей феномен став предметом спеціального аналізу зовсім недавно. Термін «професійне вигорання» (англ. «burn-out») введено американським психіатром Х.Дж.Фрейденбергером у 1974 році. Фрейденбергер ввів це поняття для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це люди, які працюють у системі «людина-людина»: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі; менеджери тощо.

В сучасній науковій літературі синдром «професійного вигорання» визначається як: стан фізичного, психічного і, передусім, емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування; його двовимірна модель складається з емоційного виснаження та деперсоналізації; трьохкомпонентна система складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень [7].

Сьогодні виокремлюють декілька основних підходів до вивчення синдрому «професійного вигорання».

Представники першого підходу розглядають професійне вигорання як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. А тому професійне вигорання тлумачиться як синдром «хронічної втоми».

Другий підхід розглядає професійне вигорання як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, - з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе.

Третій підхід запропонували американські дослідники К.Маслач і С.Джексон, які розглядають синдром професійного вигорання як трьохкомпонентну систему, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень [4,8].

Розкриваючи сутність синдрому «професійного вигорання» та його взаємозв'язок з професійним стресом, слід зазначити, що в найбільш загальному вигляді синдром «професійного вигорання» можна тлумачити як стресову реакцію, що виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. З огляду на визначення стресового процесу за Г.Сельє (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження), «професійне вигорання» можна вважати третьою стадією, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження.

Проблеми стресу в професійній діяльності з кінця ХХ століття активно вивчалися в психології в самих різноманітних аспектах: причини виникнення, стадії розвитку, наслідки, управління та ін. (В.А. Бодров, М. Борневассер, Н.С. Водоп'янова, Л.А. Кітаєв-Смик, Р. Лазарус, А.Б. Леонова, К. Маслач, Г.С. Нікіфоров, А. Пельцман, Г. Сельє та ін.).

В українській психологічній науці – це аспекти регуляції стану в екстремальних умовах (Ю.П. Горго, А.Ф. Косенко, В.М. Крайнюк, В.О. Моляко, Е.Л. Носенко, О.І. Тімченко, С.І. Яковенко, М.С. Корольчук, В.І. Осьодло, А.І. Кулаженко та ін.), аспекти професійної кризи, професійної деформації, професійного вигорання, професійного стресу (О.І. Богучарова, І.В. Бринза, Н.М. Булатевич, Л.М. Карамушка, В.С. Медведєв, В.Л. Паньковець, О.П. Саннікова та ін.).

На сьогодні в психологічній літературі, загалом, визначено основні підходи до вивчення професійного стресу, виділені напрями його вивчення (В.А. Бодров, Т. Кокс, А.Б. Леонова, Г.С. Нікіфоров та ін.). Проте, серед мало досліджених проблем даної тематики залишаються питання про особливості детермінації професійного стресу, його регуляції в конкретній професії, що вимагає свого наукового розв'язання [3].

Психологічне дослідження професійного стресу розглядається як відносно незалежна галузь прикладних досліджень психології праці, зокрема, в аспекті вивчення факторів ризику для праці та здоров'я професіоналів.

Існуючі підходи, напрями вивчення професійного стресу, його чинники, складові, компоненти, прояви, способи подолання, види, виступають основою теоретичної моделі вивчення професійного стресу.

Систему вивчення професійного стресу можна розглянути через блоки якісних та змістових характеристик. До якісних відносяться напрям вивчення, підхід до вивчення і вид професійного стресу. Блок змістових характеристик є основою для створення прогностичної (як необхідної для управління професійним стресом) та емпіричної моделі вивчення детермінант професійного стресу з метою визначення психологічних особливостей його детермінації, що може бути використано в структурі прогностичної моделі професійного стресу для управління та психопрофілактики його проявів під час формування професійного довголіття [3].

Висновки. Аналіз представлених у науковій літературі досліджень у даній галузі свідчить про те, що проблема психологічного змісту професійного довголіття особистості ще недостатньо розроблена як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Сучасна ситуація з досліджуваною проблемою в психологічній літературі потребує застосування інтегрованого підходу, який має використовувати надбання та результати дослідження різних галузей психології. Основи професійного довголіття особистості закладаються протягом продуктивного життя людини починаючи ще з етапу вибору професії. Формування професійної мотивації, адекватної та гнучкої самооцінки, освіта, високий професіоналізм, опанування навичками самоконтролю та саморегуляції, становлення індивідуальності досягається особистістю завдяки самооптимізації, в цьому і полягає головний аспект психологічного змісту забезпечення професійного довголіття особистості.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алфімов В.М. Професійне довголіття педагогів загальноосвітніх шкіл // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2009. №23 (186). Ч. 2.
Alfimov V.M. Professional longevity teachers of secondary schools // Visnik LNU im. Tarasa Shevchenko, 2009. №23 (186). Ch. 2.
2. Конституція України / [упорядкування Жилінков В.М.] – Харків: Ксилон, 2008. – 48 с.
The Constitution of Ukraine / [ord. Zhylinkov V.M.]. - Kharkiv .: Ksyron, 2008. - 48 p.
3. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія // Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
Krajnjuk V.M. Psychology stressstability of personality: Monograph // Nika-Centr, 2007. – 432 s.
4. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. та ін. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти // К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
Maksimenko S.D., Karamushka L.M., Zajchikova T.V. et al. The syndrome of "burnout" and career employees of educational institutions: a gender perspective // K.: Milenium, 2004. – 264 s.
5. Маслач К. Практикум по социальной психологии // СПб.: Питер, 2000. – 522с.
Maslach K. Workshop on sotsyalnoy psychology // SPb.: Piter, 2000. – 522s.
6. Пономаренко В.А. Психология жизни и труда летчика // Воениздат, 1992. – 224 с.
Ponomarenko V.A. Psychology of life and labor pilots // Voenizdat, 1992. – 224 s.
7. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. // СПб.: «Питер», 2003. – 607 с.
Psychology of health / ed. G.S. Nikiforov. // SPb.: «Piter», 2003. – 607 s.
8. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research. – Washington: D.C.; Taylor & Francis, 1993. – P. 19–32.

Kulazhenko A.I.

The psychological content of professional longevity personality

Abstract: structural components, determinants and mechanisms of forming of the psychological phenomenon of professional longevity, are Investigated. Paid attention to the terms of success of forming of psychological longevity.

Keywords: professional longevity, professional health, professional burning down, destructions, professional stress

Кулаженко А.И.

Психологическое содержание профессионального долголетия личности

Аннотация: Исследуются структурные компоненты, детерминанты и механизмы формирования психологического феномена профессионального долголетия. Уделено внимание условиям успешности формирования психологического долголетия.

Ключевые слова: профессиональное долголетие, профессиональное здоровье, профессиональное выгорание, разрушения, профессиональный стресс

Москалёва А.С.

Психологическая компетентность руководителей общеобразовательных учебных заведений по преодолению профессиональных кризисов

Москалёва Алла Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления
Университет менеджмента образования, г. Киев, Украина

Аннотация. В статье рассмотрены взгляды многих учёных о содержании понятия "психологическая компетентность профессионала". Проанализировано сущность понятий "компетентность", "компетенции" и "компетентный". Констатируется необходимость разграничивать эти понятия: компетентность определяется, как способность удовлетворять индивидуальные или социальные требования относительно осуществления определенной деятельности или выполнения задачи; компетенция – это внутренние ментальные структуры (способности, склонности), свойственные человеку; компетентный – это: 1) опытный в определенной области, каком-то вопросе; 2) полномочный, полноправный в решении какого-то дела.

Акцентируется внимание на возникновение профессиональных кризисов руководителей общеобразовательных учебных заведений. Подана структура развития психологической компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений по конструктивному преодолению профессиональных кризисов.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, компетентный, психологическая компетентность руководителей общеобразовательных учебных заведений, профессиональный кризис

Введение. Социально-экономические изменения, которые разворачиваются в современном обществе, углубили проблемы как психологического развития личности в обществе, так и разного рода проблем профессионального становления специалистов. На поверхность научных исследований были подняты определенные профессиональные противоречия, которые могут приводить к возникновению таких специфических характеристик профессионального развития специалиста, как: профессиональная деформация, профессиональная деструкция, профессиональный кризис и тому подобное. Особого внимания, в контексте повышения уровня психологической подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений, заслуживает такая характеристика психологического состояния личности, как профессиональный кризис профессионала.

Краткий обзор публикаций по теме. Следует отметить, что некоторые проблемы профессионального становления личности, связанные с психологическими трудностями в учебно-воспитательном процессе, рассматривали Э.Ф. Зеер, Н.Ю. Волянюк, З.И. Калмыкова, Н.В. Кузьмина, В.О. Мидова, Я.М. Митина, Э.Э. Сыманюк и др. [6]. Анализ научной литературы дал возможность выявить, что профессиональный кризис руководителя общеобразовательного учебного заведения рассматривается как переживание профессиональных проблем, которое осознается как препятствие для достижения профессиональных целей, имеющих личностный смысл для управленца.

Исследования, которые проводились в системе последипломного педагогического образования показали необходимость рассмотрения проблемы исследования психологической компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений с целью осознания и переосмысления психологических особенностей предупреждения профессиональных кризисов управленцев.

Цель статьи: проанализировать научные подходы изучения особенностей психологической компетентности, как профессионалов, так и руководителей общеобразовательных учебных заведений при преодолении профессиональных кризисов в условиях последипломного педагогического образования.

Изложение основного материала. Анализируя проблему профессиональной компетентности, уда-

лось выявить различные подходы к изучению профессиональной компетентности педагогов. Так Е.В. Коточитова, предлагает иерархическую модель педагогической компетентности, основными составляющими которой являются шесть видов педагогической компетентности, как: знания, деятельностные, коммуникативные, эмоциональные, личностные, творческие [3]. С.А. Дружилов выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевая, функциональная, коммуникативная и рефлексивная [1].

А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [4]: специальную, социальную, личностную и индивидуальную:

1. Специальная или деятельностная профкомпетентность характеризует деятельность на высоком профессиональном уровне и содержит не только специальные знания, но и требует умений ими пользоваться.

2. Социальная профкомпетентность характеризует способность пользоваться различными средствами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, которые приняты в профессиональной сфере.

3. Личностная профкомпетентность характеризует умение пользоваться средствами самовыразительности и саморазвития, способствующих противостоять профессиональной деформации.

4. Индивидуальная профкомпетентность характеризуется способностью пользоваться приемами саморегуляции, готовности к профессиональному росту, удерживать длительную профессиональную мотивацию.

Стоит отметить, что важной составляющей профкомпетентности А.К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности.

По мнению украинских авторов Е.И. Бондарчук, Н.М. Бибики, Л.Н. Ващенко необходимо разграничивать понятия "компетентность", "компетенции" и "компетентный" [6]. Компетентность определяется, как способность удовлетворять индивидуальные или социальные требования относительно осуществления определенной деятельности или выполнения задачи. Требование определяет внутреннюю структуру компетентности: знания, когнитивные и практические

умения, отношения и эмоции, ценности и этика, мотивация. Компетентность – это внутренние ментальные структуры (способности, склонности), свойственные лицу. Компетентный (от лат. *competens* – надлежащий, соответствующий) – это: 1) опытный в определенной области, каком-то вопросе, 2) полномочный, полноправный в решении какого-то дела. То есть, компетентность – это осведомленность, информированность, авторитетность, а компетентность (лат. *competentia*, от *compeo* – взаимно хочу; отвечаю, подхожу): 1) круг полномочий любого заведения или лица, 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями, опытом [6].

На основе теории Vocational Capacity of Action, выделены четыре основные группы профессиональных компетенций, которые необходимы для успешной деятельности менеджеров [2]: 1) собственно профессиональная компетентность (Professional Competence) – касается содержания конкретной профессиональной деятельности; 2) методическая компетентность (Method Competence) – касается использования современных методов; 3) социальная компетентность (Social Competence) – касается взаимодействия с другими участниками деятельности; 4) личностная компетентность (Personal Competence) – касается развития необходимых личностных качеств.

Некоторые ученые, сравнивая модели компетентности руководителя общеобразовательного учебного заведения, разработанные отечественными учеными, с моделью компетентности, которую предложил Совет Европы, характеризуют основные компетенции профессионала любого направления деятельности [5, с. 111-113]: политическую и социальную компетентность, такую как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты без насилия, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном пространстве (для того, чтобы контролировать проявления расизма и ксенофобии, развития не толерантного климата, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как восприятие различий, уважение к другим и способность жить с людьми других культур, языков и религий); компетенции, относящиеся к владению устной письменной коммуникации, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на том, что людям, которые ими не обладают, угрожает социальная изоляция; компетенции, связанные с повышением информатизации общества (владение этими технологиями, понимание их в применении слабых и сильных сторон и способность к критическому суждению в отношении информации и рекламы); способность учиться на протяжении всей жизни в качестве непрерывного обучения в контексте как лично профессионального, так и социального.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы предоставил возможность, учитывая компетентностный подход определить, что психологическая компетентность руководителей общеобразовательных

учебных заведений по конструктивному преодолению профессиональных кризисов – это совокупность знаний, умений и навыков и личностных качеств, которые помогают специалисту ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях, пережить препятствия достижения профессиональных целей в период социально-экономических преобразований в обществе. Структура психологической компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений по конструктивному преодолению профессиональных кризисов включает следующие составляющие: мотивационный – характер мотиваций и ценностных ориентаций, лежащих в основе мотивационного профиля специалиста, влияет на восприятие социальных установок при разворачивании профессионального кризиса; когнитивный – указывает на знание специфики лично-профессионального самоопределения руководителей общеобразовательных учебных заведений, мотивов выбора профессии, профессиональных целей, их особенностей образа профессиональной деятельности специалиста; эмоционально-регулятивный – умение эмоционально относиться и оценивать себя как профессионала, способность адекватно переживать профессиональные трудности, проявлять эмоциональную устойчивость, толерантность к неопределенности; личностный – характеризуется связями и отношениями, в которых проявляется лично-профессиональная позиция, степень заинтересованности в общении с коллегами и т.д.

Выводы. Таким образом, анализ научной литературы по проблеме особенностей психологической компетентности по преодолению профессиональных кризисов руководителями общеобразовательных учебных заведений предоставил возможность подытожить:

– профессиональный кризис руководителя общеобразовательного учебного заведения рассматривается как переживание профессиональных проблем, которое осознается как препятствие для достижения профессиональных целей, имеющих личностный смысл для управленца;

– психологическая компетентность руководителей общеобразовательных учебных заведений по конструктивному преодолению профессиональных кризисов – это совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые помогают специалисту ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях и устранять препятствия на пути достижения профессиональных целей в период социально-экономических преобразований в обществе;

– психологической компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений по конструктивному преодолению профессиональных кризисов включает следующие составляющие: мотивационный, когнитивный, эмоционально-регулятивный, личностный.

Изложенные в статье положения позволяют определить перспективные направления исследования по этой теме, а именно: разработка и апробация диагностических методик для внедрения их в учебный процесс.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Дружилев С.А. Профессиональные стили человека и индивидуальный ресурс профессионального развития / С.А. Дружилев // Вопросы гуманитарных наук. – М. : Компания спутник+, 2003. – №1. – С.354-357.
Druzhilov S.A. Professional and individual styles of human resource professional development / S.A. Druzhilov // Voprosy gumanitarnykh nauk. – M. : Kompaniya sputnik, 2003. – №1. – S. 354-357.
2. Карамушка Л.М. Система професійних компетенцій організаційних психологів і психологів праці та їх роль в забезпеченні організаційного розвитку сучасних організацій / Л.М. Карамушка // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. – Вип.13 / гол. ред. В.В. Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – Ч.2. – 344 с.
Karamushka L.M. The system of professional competence organizational psychologists and psychologists work and their role in the organizational development of modern organizations / L.M. Karamushka // Visnik pislyadiploynoї osviti: zb. nauk. prats. – Vip.13 / gol. red. V.V. Oliynik. – K. : Geoprint, 2009. – Ch.2. – 344 s.
3. Коточитова Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления : Автореф. дисс.... канд. психол. наук / Е.В. Коточитова. – Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2001. – 24 с.
Kotochitova E.V. Psychological features creative pedagogical thinking : Avtoref. diss.... kand. psihol. Nauk / E.V. Kotochitova. – Yaroslavl : Izd-vo YarGU, 2001. – 24 s.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
Markova A.K. Psychology of professionalism / A.K. Markova. – M. : Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. – 312 s.
5. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : Монографія / Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, В.І. Маслов [та ін.]; за ред. Г.В. Єльнікової. – Київ–Черновці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.
Theoretical and methodological foundations of modeling professional competence heads of educational institutions: Monograph / G.V. Yelnykova, A.I. Zaychenko, V.I. Maslov [et al.]; eds. G.V. Yelnykovoyi. - Kyiv-Chernovtsi Books - XXI, 2010. - 460 p.
6. Формування психологічної компетентності керівників закладів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посібник / О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, А.С. Москальова та ін. – К. : Наук. світ, 2012. – 192 с.
Formation of psychological competence of educational institutions in post-graduate teacher education, scientific-method. user / A.I. Bondarchuk, L.M. Karamushka, A.S. Moskalev and others. - K.: Nauk. Svit, 2012. - 192 p.

Moskaljova A. Psychological competence of heads of educational schools to overcome professional crisis

Abstract. The article considers the views of many scientists about the content of the concept of "psychological competence of a professional". Analyzed the nature of the concepts of "competence", "competences" and "competent". Noted the need to distinguish between these concepts: competence is defined as the ability to meet are individual or social requirements concerning the implementation of a particular activity or task; competence – is the internal mental structures (abilities, aptitudes), peculiar to man; the competent – is: 1) experienced in a certain area, a certain issue; 2) authorized, competent in solving some of the case.

The attention is focused on the emergence of professional crisis managers of secondary schools. Posted structure of psychological competence of heads of educational institutions to constructively address the professional crises.

Keywords: *competence, competences, competent, psychological competence of heads of educational institutions, professional crisis*

Садова М.А.

Суб'єктно-контекстна концепція професійної відповідальності особистості

Садова Мирослава Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри соціальної та прикладної психології
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Анотація. У статті розкривається зміст професійної відповідальності як професійно-значущої властивості особистості, яка є результатом аналізу та узагальнення поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених на проблему відповідальності, авторського розуміння сутності даного феномену з точки зору суб'єктно-контекстної концепції.

Суб'єктно-контекстна концепція, заснована на ідеї про те, що кожний суб'єкт професійної діяльності (фахівець, співробітник професіонал в гуманітарній парадигмі) вимушений певним чином ставитися до контексту зовнішньої дійсності (норм і правил конкретного місця роботи), заслуговуючи при цьому свободу вибору і дій у відповідних ситуаціях, а й зобов'язуючись розвивати персональну професійну відповідальність з тим, щоб цією свободою правильно користуватися. Професійну відповідальність в контексті нашої концепції ми пов'язуємо з особистісними якостями, свободою вибору, самостійністю, з індивідуальною неповторністю, результативністю, людяністю, локусом контролю, мотивацією досягнення і рівнем домагань. Інтегруючись з цими особистісними механізмами, відповідальність виступає в якості найважливішого регулятора поведінки суб'єкта в контексті непередбачуваних обставин та ситуацій (ситуативні детермінанти) на робочому місці.

Ключові слова: професійна відповідальність, суб'єкт, об'єкт, інстанція відповідальності, суб'єктно-контекстна концепція

Динаміка суспільного життя і темп науково-технічного прогресу, що породжують необхідність у перегляді змісту професій, а з ними й відповідних вимог до особистості, потребують перегляду існуючої практики організації процесу професіоналізації сучасного працівника, адже в умовах ринкових відносин виробництво орієнтується на поповнення молодими і перспективними фахівцями здатними відповідально, кваліфіковано й оперативно вирішувати професійні задачі.

Роль професійної відповідальності до своїх професійних обов'язків особливого значення набуває у сферах як гуманітарної так і технічної складових, де сучасним фахівцям потрібно враховувати не лише соціальний, економічний чинники, але й індивідуально-стратегічний їхніх клієнтів.

Тому актуальність досліджуваної проблеми зумовлюється недостатнім теоретико-практичним вивченням професійної відповідальності особистості, де нормативні вимоги кожної професії і рівня кваліфікації різні, отже існують розбіжності між нормативними системи.

Проблема полягає у недостатній відповідальності суб'єктів професійної діяльності за інших і перед ними, за природу і майбутнє за себе самих і перед собою. Активне вживання поняття «відповідальність» у професійній сфері перетворюється на симуляцію. І це стало нагальною соціальною проблемою на практиці, яка потребує її психологічного опрацювання у нових контекстах.

За останні роки не можливо відмітити зростання інтересу про проблем професійної відповідальності в психології теоріях. Першу групу досліджень складають наукові праці вітчизняних та зарубіжних авторів, які направлені на дослідження відповідальності, як якості суб'єкта життєдіяльності (С.В. Биков, Л.І. Дементій, К.А. Абульханова-Славська, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов).

Другу групу, яка найбільш безпосередньо стосується нашого дослідження, де проблема відповідальності особистості у професійній діяльності є центральною вивчали такі відомі науковці: Л.І. Дементій, М.В. Муконіно, А.Л. Журавльова, А.В. Карпова, Р.Л. Кричевського, Ю.П. Платонова, А.Л. Свенницького, Т.Ю. Базарова, В.А. Бодрова, С.В. Бикова та ін., Вивченню відповідальності у трудовій діяльності, як особливості фор-

ми контролю за поведінкою та успішністю працівника на виробництві, приділено увагу в роботах К. Муздибаєва. Професійну відповідальність з точки зору активної життєвої позиції, самопізнання та саморозвитку розглядають К.А. Абульханова-Славська, В.І. Слободчиков, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлінський, В.В. Давидов, В.В. Знаков, И.С. Кон, Б.Д. Паригін, В.А. Петровський, С.Л. Рубінштейн і ін.

Водночас, незважаючи на різносторонні теоретичні підходи та напрями емпіричного вивчення професійної відповідальності особистості, дискусійним залишається поняття, що стосуються концептуальних положень суб'єктно-контекстного підходу професійної відповідальності, уявлення про її структуру (психологічні складові), якості та основні характеристики. Особливої уваги потребує вивчення емоційного переключення, мотиваційного опосередкування та фіксації як базових механізмів мотивації; сутності психологічних детермінант професійної відповідальності особистості; особистісних ресурсів як основи в подоланні ризикованих ситуацій, типів та рівнів професійної відповідальності особистості, безвідповідальності включно. Не відображена в дисертаційних дослідженнях сутність самоактуалізації та кар'єрного росту, які напряму залежать від професійної відповідальності. Не розроблені прикладні аспекти (використання на практиці) проблеми професійної відповідальності особистості, не розроблена програма формування проф. есійної відповідальності.

Виходячи з цього ми поставили собі за мету теоретично обґрунтувати суб'єктно-контекстну концепцію професійної відповідальності особистості.

Відповідно до розглянутих методологічними установак дамо визначення професійної відповідальності - це вище, інтегративне, професійно-значуще утворення, що відображає об'єм і якість стратегічного самоконтролю суб'єкта і забезпечує оптимальну організацію та самоорганізацію професійної діяльності фахівця

На нашу думку, фундаментальними поняттями у ракурсі суб'єктно-контекстної концепції професійної відповідальності виступають в першу чергу поняття «активність» і «суб'єкт», адже під такою активністю ми розуміємо активність фахівця в даній області. Тільки в тому випадку, коли і якщо особистість є су-

б'єктом (діяльності, життєдіяльності) вона здатна співвідносити вимоги суспільства, об'єктивні умови життя з власними потребами, здібностями, можливостями, а, отже, в кінцевому підсумку, виробляти власний цілісний і оптимальний спосіб конкретної діяльності і життя.

Найбільш повне трактування терміна «суб'єктність» надається В.А. Петровським у його дослідженні цього феномена в психології [3, с. 78]. Під «суб'єктністю» він розуміє властивість індивіда бути суб'єктом активності. Стосовно людини «бути суб'єктом» – означає бути носієм ідеї «Я», а це, у свою чергу, означає, що людина мислить, сприймає, переживає і здійснює себе як причину себе самої (з лат. *causa sui* – причина себе). Потреба людини виступити перед собою, випробувати себе в своїй першопричинності по відношенню до світу, врешті-решт, обґрунтувати перед собою тотожність «Я = Світ», утворює глибинне джерело її надситуативної активності [4, с. 67].

У дослідженнях В.І. Подшивалкіної видозмінюється відношення до поняття «суб'єктність». При цьому мова йде не лише про осмислення ролі суб'єктивного в соціальному процесі, але й про розуміння ступінчатої вираженості суб'єктності. Частково це простежується в розумінні такого поняття як «актор», дієва особа, позбавлена суб'єктності [9, с. 5].

В контексті професійної діяльності суб'єктивна професійна відповідальність передбачає, що фахівець оцінює пред'явлені зовнішнім середовищем (колективом) вимоги, співвідносить їх зі своїми можливостями і здібностями, і тільки після цього приймає рішення про прийняття відповідальності. Такий процес передбачає активність особистості і може бути здійснений тільки тоді, коли у людини є можливість вибору – приймати чи не приймати на себе зобов'язання. Тільки в процесі вибору можливе виявлення справжнього ставлення до належного, а не простого виконання запропонованого. Таким чином, основною передумовою і умовою прийняття відповідальності є можливість вибору [2, с. 320].

Реалізуючи суб'єктно-контекстну концепцію до розуміння факторів професійної відповідальності, слід пам'ятати про те, що «актуалізація» будь особистісної характеристики, визначається, на нашу думку, специфікою ситуації, в якій опиняється людина.

Поняття "контекст" прийшло в інші науки з логіки та лінгвістики, тому в психології та педагогіці статусу категорії воно ще не набуло і в словниках цих наук не описано.

У психології контекст пов'язаний з поняттям "ситуація" (= система умов, що спонукають суб'єкта і опосередуючих його активність). Тобто в ситуацію включаються і зовнішні умови, і сам суб'єкт, і ті люди з якими він контактує.

Особлива роль в контекстному навчанні відводиться поняттю «професійний контекст» за А. Вербицьким.

Професійний контекст – сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійної діяльності [2, с. 91].

У контексті нашої роботи особливого значення набувають наступні тези концептуальних положень.

Перша з них пов'язаний з ідеєю про те, що ситуація в повній мірі буде визначати конструктивну активність суб'єкта, якщо вона набуває для нього значимість – певний особистісний смисл.

Згідно з другим, ситуація може стати значимою для особистості в силу присутності в ній якої-небудь ознаки (характеристики) або поєднання ознак, що співвідносяться з особистісними особливостями людини (наприклад, її потребами, домаганнями і т. д.).

Третя теза полягає в тому, що сприйняття та інтерпретація ситуації визначається цілісною системою уявлень суб'єкта про навколишній світ. За допомогою цієї категоризації та інтерпретації індивід «визначає» ситуацію і будує свою поведінку відповідно з цим «визначенням». Таким чином, сприйнявши ситуацію як значиму шляхом оцінки її різних характеристик, людина реалізує в ній свою активність і відповідність.

Виходячи з цього, згідно загальним визначенням, професійна відповідальність є вищим оптимальним способом особистісної організації та самоорганізації професійної діяльності, і в цьому сенсі є властивістю особистості та професійно-значущою якістю суб'єкта.

Важливими моментами, які не висвітлюються у попередників є те, що професійну відповідальність ми розглядаємо по-перше, крізь призму часової перспективи: а) відповідальність за вчинену дію – ретроспективний аспект; б) відповідальність за те, що необхідно здійснити – перспективний: по-друге, за що суб'єкт несе відповідальність, що покладено на нього або прийнято ним самим для виконання; по-третє, професійна відповідальність пов'язана з авторитетним адресатом відповідальності: перед ким суб'єкт несе відповідальність, звітує; по-четверте, «як фахівець відповідає», тобто як, яким чином, завдяки яким механізмам і умовам, в яких робочих ситуаціях він реалізує професійну відповідальність, є дійсно професійно відповідальною особистістю.

Під когнітивним компонентом відповідальності ми розуміємо, насамперед, усвідомлення сутності і необхідності відповідальності, а також умови, в яких відповідальність буде реалізована.

У структурі відповідальності емоційний компонент займає особливе місце у зв'язку з тим, що, з нашої точки зору, він є критерієм прояву ціннісно-сміслового ставлення до відповідального завдання. Емоційний компонент може грати двояку роль у прийнятті та в процесі реалізації відповідальності. Позитивне емоційне ставлення до відповідальних ситуацій сприяє розгортанню творчої, конструктивної активності у професійній діяльності. Негативні емоційні стани, навпроти, гальмують і сам процес прийняття відповідальності і процес виконання відповідальних справ.

Поведінково-результативний компонент включає в себе необхідні показники виконання відповідальної справи та її результату.

Для розуміння індивідуально-типологічних особливостей професійної відповідальності за необхідне є виявлення типів професійної відповідальності за переважанням тих чи інших вище виділених параметрів у кожного типу (або наявність у нього всієї сукупності параметрів, що, ймовірно, свідчатиме про оптимальність даного типу, тобто, наявність у нього всіх ознак професійної відповідальності) [6, с. 30].

Багатьма авторами робилися спроби визначення особистісних і ситуаційних детермінант відповідальності (Ш.Х. Шварц, К. Муздибаев та ін.). При цьому мова йшла насамперед про соціальну відповідальність. У дослідженнях дуже часто відповідальність отожднювалася з старанністю, дисциплінованістю, локусом контролю. Явно недостатньо робіт з визначення факторно-детермінаційного ряду особистісних відповідальності. Поки ще немає робіт, в яких би особистісні детермінанти відповідальності були розглянуті комплексно, теоретично обґрунтовано й практично доказово [5, с. 35].

Як професійно-значуща властивість особистості відповідальність може бути випробувана, описана через сукупність різних ситуацій і, насамперед, через граничні по відношенню до кожної людини ситуації.

Реалізуючи суб'єктно-контекстний підхід до розуміння феномену професійної відповідальності, слід пам'ятати про те, що «актуалізація» будь-якої особистісної характеристики, визначається, насамперед, специфікою ситуації, в якій опиняється суб'єкт (фахівець).

Таким чином, міра відповідальності, як аспект цілісної відповідальної поведінки, піддається подвійній детермінації: з боку особистих особливостей і з боку ситуації.

Суттєвим для нашого дослідження є розгляд ризику, з точки зору професійної відповідальності особистості, що ухвалює рішення в ситуації невизначеності. Саме відповідальності як професійно важливій якості майбутнього фахівця необхідно приділяти особливу увагу в процесі професійного становлення, адже професійна відповідальність особистості має базуватися на прогностуванні наслідків і попередньому аналізові альтернативних рішень [4, с. 48].

Відповідальність як ресурс особистості - це здатність оптимальним чином адаптувати особистість до важких, невизначених, критичних і навіть граничних для особистості ситуацій. Відповідальність може бути актуальним і потенційним (латентним) ресурсом особистості. Якщо людина усвідомлює свою здатність контролювати ситуацію, життя і готова до вирішення протиріч, то навіть при несподіваних виникаючих критичних ситуаціях, вона завжди «озброєна» цією здатністю [7, с. 102].

Виступаючи в якості ресурсу особистості відповідальність виступає основою психічного комфорту, зниження напруженості. Усвідомлення і оцінка вкладених зусиль у подолання важких ситуацій або побудови, досягнення успіхів і т.д. підвищують у відповідальних людей задоволеність професією.

Висновки. Таким чином, наша концепція професійної відповідальності в руслі суб'єктно-контекстного

підходу являється складним динамічним інтегративним утворенням професійної діяльності, яка спрямована на пояснення процесу та механізму реалізації індивідуально-типологічних особливостей професійної відповідальності в реальних умовах професійного становлення та діяльності особистості. Саме така стратегія забезпечує цілісне розуміння сутності і процесу реалізації професійної відповідальності, відповідає на питання про роль відповідальності у професійній діяльності людини.

Суб'єктно-контекстна концепція заснована на ідеї про те, що кожний суб'єкт професійної діяльності (магістрант, фахівець, співробітник в сфері освіти) вимушений певним чином ставитися до зовнішньої дійсності, відповідної ситуації (норм і правил конкретного місця роботи), заслуговуючи при цьому свободи вибору і дій, а й зобов'язуючись розвивати персональну професійну відповідальність з тим, щоб цією свободою правильно користуватися.

Тому професійну відповідальність з точки зору суб'єктно-контекстного підходу ми пов'язуємо з особистісними якостями, свободою вибору, з індивідуальною неповторністю, людяністю, результативністю, особистісними ресурсами, ризиком в контексті сучасної ситуації.

Перспективи дослідження:

- емпірично обґрунтувати суб'єктно-контекстну концепцію професійної відповідальності особистості;
- реалізувати суб'єктно-контекстний підхід до вивчення психологічних складових, механізмів саморегулювання мотивації та детермінант функціонування та розвитку професійної відповідальності особистості в контексті цілісної життєдіяльності суб'єкта;
- визначити види та типи професійної відповідальності особистості.
- розробити критерії та визначити рівні сформованості професійної відповідальності особистості.
- виявити чинники професійної безвідповідальності та характер впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників на формування відповідальності особистості;
- обґрунтувати та виявити види професійної відповідальності особистості, які стають транс дисциплінарними.
- обґрунтувати взаємозв'язок професійної відповідальності з особистісними ресурсами, ризиком, кар'єрним ростом та самореалізацією фахівця.
- розробити програму тренінгу для бакалаврів та магістрів з метою формування у них професійної відповідальності особистості.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Баранова С.В. Развитие понятия «ответственность» в современной психологии / Баранова Светлана Вячеславовна // Проблемы общей та педагогической психологии : сб. научных работ института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины. – 2005. – Т. IV, ч. 5. – С. 6-10.
Baranova S.V. The development of the concept of "responsibility" in modern psychology / Svetlana Baranova Vyacheslavovna // Problems of General and Educational Psychology: Coll. science-term papers Institute of Psychology. G.S. Kostyuk APS Ukraine. - 2005 - Vol IV, ch. 5 - P. 6-10.
2. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, Н.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
Verbitsky A.A. Invariants of professionalism: problems of formation: monograph / A.A. Verbitsky, N.D. Ilyazova. - Moscow: Logos, 2011. - 288 p.
3. Дементий Л.И. Ответственность личности как качество субъекта жизнедеятельности: дис... доктора. психол. наук : 19.00.01 / Людмила Ивановна Дементий. – М., 2006. – 357 с.

- Dementiy L.I. *The responsibility of the individual as the subject of quality of life: Dis ... Doctor. Psychology. Sciences: 19.00.01 / Ludmila Dementii. - M., 2006. - 357 p.*
4. М'ясникова Н.О. Відповідальність у сучасних соціальних практиках: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / М'ясникова Наталя Олександрівна. – Х., 2008. – 220 с.
- Myasnikova N.O. Responsibility in modern social practices: Thesis. ... Candidate. Philosophy. Sciences: 09.00.03 / Myasnikova Natalia. - H., 2008. - 220 p.*
5. Лазорко О.В. Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Лазорко Ольга Валеріївна. – К., 2007. – 19 с.
- Lazorko A.V. Psychological determinants of responsibility of managers of industrial enterprises: Author. Thesis. candidate. Psychology. sciences specials. 19.00.05 "Social Psychology" / Olga V. Lazorko. - K., 2007. - 19 p.*
6. Плахотний А.Ф. Свобода і відповідальність (соціологічний аспект) / А.Ф. Плахотний. – Харків : Наука, 1972. – 446 с.
- Plahotnyy A.F. Freedom and Responsibility (sociological aspect) / A.F. Plahotnyy. - Kharkov: Nauka, 1972. - 446 p.*
7. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис... доктора психол. наук : 19.00.07 / Савчин Мирослав Васильович. – К., 1997. – 410 с.
- Savchyn M.V. Psychological foundations of the responsible person's behavior, dis ... Doctor Psychology. Sciences: 19.00.07 / Savchyn Mirosлав Vasilevich. - K., 1997. - 410 p.*
8. Сагань І.А. Соціально-психологічні особливості відповідальності особистості в умовах складних життєвих ситуацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Сагань Іванна Андріївна. – К., 2010. – 258 с.
- Sagan I.A. Socio-psychological characteristics of individual responsibility in terms of difficult situations of life : Dis. ... Candidate. Psychology. Sciences: 19.00.05 / Joanna A. Sagan. - K., 2010. - 258 p.*
9. Подшивалкіна В.І. Соціальні технології: проблеми методології і практики / В.І. Подшивалкіна. – К., 1997. – 352 с.
- Podshivalkina V.I. Social technologies: problems of methodology and practice / V.I. Podshivalkina. - K., 1997. - 352 p.*

Sadova M.A. Subject-context conception of professional responsibility of personality

Abstract. The article reflects the content of professional responsibility as a professionally meaningful quality of the individual which is the result of the analysis and synthesis of the points of view of native and foreign scientists on the issue of responsibility, author's understanding of this phenomenon in the context of subject-context conception.

The subject-context conception is based on the idea that each subject of professional activity (specialist, professional in the sphere of humanitarian paradigm) is forced to relate to the context of external reality (norms and rules of certain workplace) and he deserves the freedom of selection and actions in corresponding situations, but at the same time he is obliged to develop personal professional responsibility to use this freedom in the right way. We link the professional responsibility in the context of our approach with personal qualities, freedom of choice, independence, individual uniqueness, effectiveness, humanity, self control, motivation of achievement and level of aspiration. Integrating with these personal mechanisms the responsibility acts as the most important regulator of the subject's behavior in the context of unforeseen circumstances and situations (situational determinants) at the workplace.

Keywords: professional responsibility, subject, object, instance of responsibility, subject-context conception

Садовая М.А. Субъектно-контекстная концепция профессиональной ответственности личности

Аннотация. В статье раскрывается содержание профессиональной ответственности как профессионально-значимого свойства личности, которое является результатом анализа и обобщения взглядов отечественных и зарубежных ученых на проблему ответственности, авторского понимания сущности данного феномена с точки зрения субъектно-контекстной концепции.

Субъектно-контекстная концепция, предложенная нами основана на идее о том, что каждый субъект профессиональной деятельности (специалист, сотрудник профессионал в гуманитарной парадигме) вынужден определенным образом относиться к контексту внешней действительности (норм и правил конкретного места работы), заслуживая при этом свободу выбора и действий в соответствующих ситуациях, но и обязан развивать персональную профессиональную ответственность с тем, чтобы этой свободой правильно пользоваться. Профессиональную ответственность в контексте нашего подхода мы связываем с личностными качествами, свободой выбора, самостоятельностью, с индивидуальной неповторимостью, результативностью, человечностью, локусом контроля, мотивацией достижения и уровнем притязаний. Интегрируясь с этими личностными механизмами, ответственность выступает в качестве важнейшего регулятора поведения субъекта в контексте непредвиденных обстоятельств и ситуаций (ситуативные детерминанты) на рабочем месте.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, субъект, объект, инстанция ответственно сти, субъектно-контекстная концепция

Федірчик Т.Д.

Експериментальне дослідження динаміки розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи

Федірчик Тетяна Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету педагогіки, психології та соціальної роботи з навчально-методичної роботи Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Анотація. У статті автор на основі експериментального дослідження обґрунтовує ефективність розробленої та апробованої науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи

Ключові слова: педагогічний професіоналізм викладача вищої школи, науково-методична система розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача, педагогічний експеримент, динаміка професійного розвитку

Вступ. Сучасний етап реформування української системи вищої освіти висуває одним з актуальних питань забезпечення якісної професійної діяльності науково-педагогічних кадрів. Високий рівень виконання посадових обов'язків академічного персоналу залежить, насамперед, від професіоналізму викладачів. Молоді викладачі, як категорія науково-педагогічних кадрів, вимагають цілеспрямованої роботи щодо розвитку їх педагогічного професіоналізму, оскільки вимоги, які висуваються до якості їх професійної діяльності нічим не нижчі, ніж вимоги до досвідчених педагогів. Сучасна державна система підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних також потребує удосконалення і не може, в достатній мірі, вирішити дану проблему. Відповідно, необхідне запровадження внутрішньої університетської науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача. Нами обґрунтована [6] та апробована така система, ефективність якої повинна бути проаналізована за результатами проведеного педагогічного експерименту.

Короткий огляд публікацій з теми. Питання організації та проведення експериментальних досліджень у процесі вивчення проблем, що пов'язані з викладачами вищої школи, описані у працях різних науковців. Однак, ними апробувалися заходи щодо формування різних аспектів діяльності викладачів чи окремих їх категорій. Так, С. Демченко досліджував розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти [2], Я. Абсаямова вивчала професійну адаптацію молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах [1], В. Степашко обґрунтовував організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах [4], В. Коновалова розкривала педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу [3].

Мета статті. Метою даної публікації є аналіз результатів проведеного експериментального дослідження щодо апробації науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи на етапі його науково-педагогічної діяльності.

Матеріали і методи. У процесі дослідження використовувався комплекс науково-педагогічних та психологічних методів: тестування, анкетування, самооцінка, спостереження, педагогічний (констатувальний та формувальний експеримент) експеримент.

Результати і їх обговорення. Програма експериментального дослідження ефективності науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи у процесі його науково-педагогічної діяльності базувалася на принципах системності та поетапності.

Принцип системності дозволив поєднати аналіз та синтез, якісне та кількісне в дослідженні процесу розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів, виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики даного процесу, а принцип поетапності дозволив, запропоновану та реалізовану нами, науково-методичну систему розвитку представити як сукупність послідовних етапів, кожен з яких характеризується визначеною метою, завданнями та застосуванням сукупності змісту методів та засобів, що сприятимуть ефективності професійно-особистісного розвитку педагога, а також є основою для реалізації наступних етапів даної системи.

Виходячи з цього, програма експериментального дослідження передбачала реалізацію висунутих нами завдань, що узгоджувалися з етапами розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів вищої школи [6]:

1. Проведення вхідного констатувального зрізу (вхідний моніторинг) з метою виявлення та аналізу рівня розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів та виокремлення контрольних та експериментальних груп.
2. Проведення формувального експерименту з метою реалізації науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів вищої школи.
3. Проведення вихідного констатувального зрізу (вихідний моніторинг) з метою виявлення динаміки розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів, перевірки та аналізу ефективності застосованої нами науково-методичної системи.

Експериментальна робота здійснювалася для доведення ефективності розробленої нами науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи. З цією метою нами проаналізовано дефініції поняття «ефективність» у сфері застосування педагогічних систем. Г. Цехмістрова вважає, що «ефективність означає ступінь досягнення мети, бажаного результату, стандарту. Вона залежить від рівня оптимізації процесу навчання, застосування найбільш доцільних методів і засобів для досягнення кращих результатів» [5, с. 7]. Дослідниця доводить, що ефективність у освітній галузі є результатом співпраці

суб'єктів та об'єктів взаємодії для досягнення висунутої мети, виокремлюючи при цьому кількісні та якісні показники ефективності. До вчена відносить: кількісні (успішність, навченість) та якісні (сформовані в майбутніх фахівців здібності, їх відповідність вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики). На нашу думку, якісним показником ефективності професійного розвитку молодого викладача може бути також максимально можливий ступінь відповідності змісту даного процесу вимогам науково-педагогічної діяльності.

На основі вищезазначеного під *ефективністю науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи* будемо розуміти ступінь відповідності отриманих результатів розвитку всіх компонентів педагогічного професіоналізму (фахово-педагогічної компетентності, професійно-педагогічної майстерності, професійно значущих якостей, індивідуального іміджу) викладача-початківця вимогам науково-педагогічної діяльності, а також наявним ресурсам (управлінським, матеріально-технічним, навчально-методичним, інформаційним, часовим), які створені у освітньому середовищі вищого навчального закладу (ВНЗ).

У експериментальному дослідженні взяли участь молоді викладачі українських ВНЗ (Чернівецького національного університету, Чернівецького медичного університету, Запорізького національного університету, Тернопільського національного технічного університету, Київського національного університету будівництва та архітектури, Уманського педагогічного університету).

Вибіркову сукупність склали 1696 молодих викладачів згаданих навчальних закладів. За характеристикою «професійна освіта» респонденти представлені наступним чином: 801 з 1696 молодих викладачів, що становить 47,2%, здобули професійну педагогічну освіту ще на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», а 895 викладачів-початківців (52,8%) такої освіти не мають, оскільки їх професійна підготовка спрямовувалася на інші галузі. За характеристикою «статус молодого викладача» серед викладачів-початківців є: 614 аспірантів, що становить 36,2 %, які займаються науково-педагогічною діяльністю, або за сумісництвом, або в межах індивідуального плану аспіранта (педагогічна практика); 505 здобувачів науково ступеня (29,8%), які, в переважній більшості працюють, у системі вищої освіти; 577 асистентів, що становить 34,0%, які розпочали свій науково-педагогічний стаж, однак ще визначають з проблемою наукового пошуку. Всі молоді викладачі, які складають вибірку сукупність здійснюють науково-педагогічну діяльність, або на повну ставку, будучи штатними працівниками, або частку ставки (0,5 чи 0,25) за сумісництвом, поєднуючи її з навчанням в аспірантурі. За характеристикою «стаж науково-педагогічної діяльності» молодого викладача ми об'єднали їх у дві групи: ті, хто розпочав трудову діяльність у ВНЗ і мають 1-2 роки стажу, які складають 786 (46,3%) респондентів і ті, хто працює на посаді викладача 3-5 років, до яких належать 910 викладачів-початківців, що становить 53,7%.

Як зазначалося вище, 1696 молодих викладачів, що склали вибірку сукупність нами були розділені на

експериментальні (ЕГ) та контрольні (КГ) групи. Враховуючи, що ефективність процесу розвитку педагогічного професіоналізму викладача залежить насамперед від його усвідомленої потреби в професійному самовдосконаленні, то такий розподіл був здійснений на засадах добровільності, що передбачав включення до ЕГ тих педагогів, які виявили бажання взяти участь у апробації експериментальної методики. До контрольних, так і експериментальних груп увійшли представники кожного ВНЗ, що взяли у участь у дослідженні. Так, до КГ включено 849 (50,1%) викладачів, а до ЕГ – 847 (49,9%) усіх респондентів.

Для реалізації першого завдання експериментальної програми розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів був проведений вхідний констатувальний експеримент. Зазначимо, що на цьому етапі програма розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів передбачала: залучення викладачів-початківців до участі у індивідуальному тестуванні та анкетуванні для виявлення рівня розвитку педагогічного професіоналізму за когнітивним, процесуально-результативним, мотиваційно-рефлексивним та індивідуально-ідентичним компонентами; виявлення та аналіз стану поінформованості молодих викладачів про сутність та значення процесу їх професійно-особистісного розвитку для забезпечення якості науково-педагогічної діяльності та реалізації основних завдань сучасної системи вищої освіти України; обговорення результатів вхідного моніторингу з молодими викладачами; актуалізацію потреби молодих викладачів у цілеспрямованій системі їх професійно-особистісного зростання.

Для цього нами була застосована сукупність психолого-педагогічних методик для виявлення індивідуальних характеристик молодого викладача (опитувальники; тести; анкети), бесіди, колективні та індивідуальні обговорення, спостереження, експертні оцінки (колег, студентів, управлінців), самооцінку молодих викладачів. Необхідно зазначити, що результати констатувального зрізу дали змогу виокремити контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи та стали основою проведення формувального експерименту.

Для реалізації другого завдання експериментальної програми був проведений формувальний експеримент, який узгоджувався із практично-діяльнісний етапом розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів вищої школи і спрямовувався на: інформування молодих викладачів про особливості розвитку педагогічного професіоналізму, його компонентах, методах аналізу науково-педагогічної діяльності; розвиток потреби молодих викладачів у професійно-особистісному розвитку; складання викладачами-початківцями індивідуальних програм розвитку власного педагогічного професіоналізму; сприяння засвоєнню знань та умінь молодих викладачів про особливості професійного становлення; удосконалення компонентів педагогічного професіоналізму молодого викладача для переходу на наступний рівень розвитку.

Зміст реалізації формувального етапу програми розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів вищої школи передбачав наступні організаційно-методичні заходи.

Складання індивідуальної програми професійно-особистісного розвитку молодого викладача. З цією метою викладачам пропонувалася «Програма розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи», яка включала інваріантну та варіативну складову і передбачала вибір педагогом спектру різних організаційно-методичних, педагогічних та психологічних заходів, які лягали в основу формування його індивідуальної траєкторії професійно-особистісного зростання з урахуванням результатів вхідного моніторингу, інтересів та потреб. Під час складання індивідуальних програм розвитку молоді викладачі могли отримати консультації відповідальних за методичну роботу кафедри, факультету та університету; поради досвідчених педагогів-наставників, які співпрацювали з ними і залучалися до організації та реалізації різних психолого-педагогічних та методичних заходів різного рівня (кафедра, факультет, університет). Запропоновані заходи планувалися з орієнтацією на структуру педагогічного професіоналізму викладача вищої школи та охоплювали всі компоненти його розвитку, а саме: когнітивний компонент, який свідчить про розвиток фахово-педагогічної компетентності; процесуально-результативний компонент, спрямований на розвиток професійно-педагогічної майстерності; мотиваційно-рефлексивний компонент, який засвідчує розвиток професійно значущих якостей викладача та індивідуально-ідентичний компонент, що пов'язаний з розвитком індивідуального іміджу викладача вищої школи.

Запропоновані заходи, до яких залучалися молоді викладачі в тій чи іншій мірі, залежно від потреб викладача-початківця, сприяли розвитку в цілому його педагогічного професіоналізму.

Когнітивний компонент розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів вищої школи передбачав до обов'язкової складової індивідуальної програми розвитку педагогічного професіоналізму кожного викладача включення вивчення курсу «Професійно-особистісне становлення викладача ВНЗ». Даний курс пропонувався в обов'язковому порядку всім викладачам та організовувався на загально університетському рівні в межах діяльності науково-методичної служби університету. Метою вивчення дисципліни передбачалося формування компетенцій молодих викладачів про історію становлення, сучасний стан та перспективи розвитку професії викладача вищої школи, особливості його професійно-особистісного становлення.

Процесуально-результативний компонент розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів за експериментальною програмою передбачав залучення викладачів-початківців до різних форм науково-методичної роботи ВНЗ (колективних, групових, індивідуальних; традиційних та інноваційних); співпрацю з колегами, управліннями щодо надання їм психолого-педагогічної та фахової допомоги; удосконалення компонентів власного педагогічного професіоналізму через реалізацію набутих умінь у практичній науково-педагогічній діяльності. Для цього нами була реалізована низка методів, форм та засобів реалізації даного етапу: лекції; семінари-практикуми, робота в творчих групах; психолого-педагогічні тренінги, майстер-класи; бесіди, дискусії; спостереження за діяльністю молодого

викладача; відвідування молодим викладачем відкритих та показових занять колег; відвідування занять молодого викладача; аналіз та самоаналіз проведених молодим викладачем занять; аналіз результатів науково-педагогічної діяльності молодого викладача колегами та управліннями, науково-педагогічна майстерня, педагогічний вернісаж та ін.

У ВНЗ з даною метою створювалася «Школа професійно-особистісного розвитку молодого викладача», в межах діяльності якої викладач, згідно індивідуальної програми розвитку, міг взяти участь у різних заходах. Обов'язковим елементом залучення викладачів до різних форм науково-методичної роботи було врахування результатів вхідного моніторингу рівня розвитку їх педагогічного професіоналізму, добровільність, а також зацікавленість самого викладача-початківця у розвитку в себе тих чи інших знань, умінь, навичок, що ставали результатом участі у запропонованих заходах.

Мотиваційно-рефлексивний компонент розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача був реалізований через систему психолого-педагогічних заходів: рефлексивно-творчі практикуми, психотренінги педагогічної рефлексії, тренінги розвитку професійно значущих якостей.

Індивідуально-ідентичний компонент розвитку педагогічного професіоналізму передбачав участь молодого викладача у виконанні системи різних вправ на розвиток усіх складових індивідуального іміджу викладача (вербального, кінетичного, габітарного). Для цього були використана адаптована система тренінгових вправ для формування позитивного іміджу особистості. Зазначимо, що при застосуванні тренінгів викладачі поєднувались в групи за принципом добровільності, залежно від інтересів та потреб у розвитку тих чи інших професійно-значущих якостей та умінь.

Для реалізації третього завдання експериментальної роботи був проведений вихідний констатувальний зріз з метою виявлення динаміки розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів, перевірки та аналізу ефективності застосованої нами науково-методичної системи та обґрунтування висновків. У процесі вихідного констатувального зрізу використовувався комплекс методик, що застосовувався під час вхідного зрізу. Це дало можливість проаналізувати зміну результатів розвитку педагогічного зрізу за тими ж показниками, що й до початку експерименту і забезпечило можливість для порівняння кількісних даних до і після апробації розробленої нами науково-методичної системи. Результати констатувальний зрізів до і після проведення формуального експерименту наведені в таблицях 1 та 2.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що до застосування науково-методичної системи розвитку педагогічного експерименту в КГ та ЕГ на низькому рівні перебувало 43,68% і 44,3% відповідно з різницею у 0,6%. На середньому рівні кількість викладачів була майже однаково. І становила у КГ 34,15%, а у ЕГ – 34,23%. На достатньому рівні з різницею у 0,7% розвиток професіоналізму сформований у КГ в 18,53% , у ЕГ – 17,7%. На високому рівні розвитку перебувало у КГ 3,63 і у ЕГ – 3,68%.

Таблиця 1. Результати вхідного констатувального зрізу в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах (до експерименту)

Компоненти	Рівні розвитку педагогічного професіоналізму (%)											
	Низький		Різниця	Середній		Різниця	Достатній		Різниця	Високий		Різниця
	КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ	
Мотиваційно-цільовий	33,4	34,1	0,7	35,9	36,7	0,8	21,7	20,5	1,2	9,0	8,7	0,3
Когнітивно-праксеологічний	47,9	49,4	1,5	30,5	29,6	0,9	19,9	19,1	0,8	1,7	1,9	0,2
Рефлексивно-емоційний	47,3	48,1	0,8	37,1	36,7	0,4	12,8	13,2	0,4	2,8	2,0	0,8
Індивідуально-ідентичний	46,1	45,6	0,5	33,1	33,9	0,8	19,7	18,4	1,3	1,1	2,1	1,0
Середнє арифметичне	43,68	44,3	0,6	34,15	34,23	0,1	18,53	17,8	0,7	3,65	3,68	0,03

Таблиця 2. Результати вхідного констатувального зрізу в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах (після експерименту)

Компоненти	Рівні розвитку педагогічного професіоналізму (%)											
	Низький		Різниця	Середній		Різниця	Достатній		Різниця	Високий		Різниця
	КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ	
Мотиваційно-цільовий	30,3	4,8	-25,5	37,3	48,9	+11,6	23,2	34,2	+11	9,2	12,1	+2,9
Когнітивно-праксеологічний	40,9	9,7	-31,29	35,2	49,8	+14,6	21,9	34,8	+12,9	2,0	5,7	+3,7
Рефлексивно-емоційний	39,5	8,8	-30,7	40,9	50,2	+9,3	16,6	35,4	+18,8	3,0	5,6	+2,6
Індивідуально-ідентичний	38,9	5,2	-33,7	37,9	53,1	+15,2	21,3	37,5	+16,2	1,9	4,2	+2,3
Середнє арифметичне	37,4	7,13	-30,27	37,83	50,5	+10,42	20,75	35,48	+10,22	4,06	6,9	+2,55

Кількісні показники засвідчують, що до початку впливу на викладачів науково-методичної системи, переважна їх більшість і у КГ, і ЕГ знаходилася на низькому та середньому рівні.

Після апробації розробленої нами науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму викладачів показники КГ і ЕГ значно відрізняються. Так, на низькому рівні в КГ залишилися 37,4% викладачів і лише 7,13% ЕГ, що на 30,3% менше. На середньому рівні у КГ знаходиться 37,83%, а у ЕГ – 50,5, що більше на 10,42%. На 10,2% менше викладачів спостерігається на достатньому рівні у КГ (20,75%) ніж у ЕГ (35,48%). Щодо високого рівня розвитку то різниця у показниках між КГ (4,06%) і ЕГ (6,9%) становить 2,55%.

Показники по кожному компоненту також вказують на підвищення рівня професійного розвитку у ЕГ. Так, за мотиваційно-цільовим компонентом у КГ на 25,5% викладачів менше на низькому рівні ніж КГ, а на інших, навпаки, кількість викладачів більша: середньому – на 11,6%, достатньому – 11%, високому – 2,9%. Когнітивно-праксеологічний компонент на низькому рівні у ЕГ на 31,29% менше ніж у КГ, а середній, достатній та високий більше (14,6%, 12,9%, 3,7%) відповідно. Така ж тенденція простежується з

рефлексивно-емоційного та індивідуально-ідентичного компонентів. Однак, з даних компонентів різниця збільшується у сторону зростання кількості викладачів ЕГ, що перебувають на середньому та достатньому рівнях (більше на 15,5%, 18,8%, 16,6%). Це ще раз підтверджує ефективність застосованих форм науково-методичної роботи з молодими викладачами.

Загалом спостерігається тенденція до збільшення кількості викладачів у ЕГ, що перебувають на достатньому та високому рівні, а у КГ більша частка викладачів залишилась на низькому та середньому рівнях. Це дозволяє робити висновок про ефективність науково-методичної системи та заходів, які вона включала для розвитку педагогічного професіоналізму молодих викладачів вищої школи.

Висновки. Таким чином, з огляду на вищезазначене стверджуємо, що запропонована нами науково-методична система розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи у процесі його науково-педагогічної діяльності у ВНЗ, яка побудована на основі системного підходу, є цілісною і спроможною забезпечити ефективне професійно-особистісне зростання викладача-початківця, що перевірено на практиці в процесі формування експерименту.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абсаямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Абсаямова Яна Вадимівна. – К., 2005. – 207 с.
Absalyamov Y. Professional adaptation of foreign language teacher to work in higher technical schools: Dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04 / Absa-Lyamov Jan Vadymivna. - K., 2005. - 207 p.
2. Демченко С.О. Розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Демченко Сергій Олександрович. – Черкаси, 2005. – 207 с.
Demchenko S. The development of psycho-pedagogical competence of teachers of special subjects of higher technical educational institutions: Thesis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04 / Sergei Alexandrovich Demchenko. - Cherkasy, 2005. - 207 p.
3. Коновалова В.Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Коновалова Вікторія Борисівна. – Харків, 2005. – 230с.
Kononov V.B. Pedagogical conditions of professional success of teacher in institution of higher education: Thesis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04 / Victoria B. Kononov. - Kharkiv, 2005. - 230 s.
4. Степашко В.О. Організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Володимир Олексійович Степашко. – Слов'янськ, 2004. – 207 с.
Stepashko V.A. Organizational and pedagogical conditions of teaching staff in higher education: Thesis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.01 / Vladimir Stepashko. - Slavjansk, 2004. - 207 p.

5. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. С. Цехмістрова. – К., 2002. – 20 с.

Tsehmistrova G.S. Diagnosis of the learning process in higher education: Abstract. Thesis. for obtaining sciences. stupas.

candidate. ped. sciences specials. 13.00.04 "Theory and methodology of professional education" / G.S. Tsehmistrova. - K., 2002. - 20 p.

6. Fedirchuk Tatyana. The scientific and methodological system of the development of pedagogical professionalism of novice lecturers of the high school // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences.– 2014.– № 5-6 May-June. – p. 149-155.

Fedirchuk T.D. Experimental investigation of pedagogical proficiency dynamic of young teachers at the academic institutions

Abstract. At the modern stage of restructuring of Ukrainian higher education system arises one more topical question of providing quality in the work of teachers of pedagogy at the academic institutions. Demonstrated and approbated has been the methodological system for development of pedagogical skills of young teachers. Quality of this system has been analyzed according to the results of the pedagogical experiment.

The realization of forming experiment of the young teachers' pedagogical proficiency development program stipulates the following organizational and methodological measures: creation of the individual program of personal pedagogical proficiency of young teachers, studying the course «Professional development of the teacher of academic institution», lectures, seminars, workshops; psychological and pedagogical trainings, master classes, discussions, debates, observation of work of young teachers; visiting the model lessons of the colleagues; visiting classes of young teachers; analyze of the classes of young teachers; analyze of the results of scientifically pedagogical activity of young teachers; pedagogical workshop, pedagogical preview, psychological trainings.

After the realization of scientific and methodological system we can see that the quantity of teachers rises in the EG on the medium, sufficient and high levels and in the KG the considerable quantity of teachers remained on the low level. In the EG only 7,13% remained on the low level and 92,8% on the medium, sufficient and high levels. At the same time in the KG 37,4% remained on the low level and 62,6% remained on the medium, sufficient and high levels.

It gives us possibility to conclude that the proposed scientific and methodological system of pedagogical proficiency development of young teachers at academic institutions is integral and able to guarantee the effective professional development of young teachers. All facts are checked in the process of pedagogical forming experiment.

Keywords: *pedagogical proficiency of the academic institution teacher, scientific and methodological system of pedagogical proficiency development of young teachers, proficiency development dynamic*

Федирчик Т.Д. Экспериментальное исследование динамики развития педагогического профессионализма молодого преподавателя высшей школы

Аннотация. Современный этап реформирования украинской системы высшего образования делает актуальным вопрос обеспечения качественной профессиональной деятельности научно-педагогических кадров. Нами обоснована и апробирована научно-методическая система развития педагогического профессионализма молодого преподавателя, эффективность которой проанализирована по результатам проведенного педагогического эксперимента.

Формирующий этап программы развития педагогического профессионализма молодых преподавателей высшей школы предусматривал следующие организационно-методические мероприятия: составление индивидуальной программы профессионально-личностного развития молодого преподавателя, изучение курса «Профессионально-личностное становление преподавателя вуза», лекции, семинары-практикумы, работа в творческих группах, психолого-педагогические тренинги, мастер-классы, беседы, дискуссии, наблюдение за деятельностью молодого преподавателя, посещение открытых и показательных занятий коллег, посещение занятий молодого преподавателя, анализ и самоанализ проведенных молодым преподавателем занятий, анализ результатов научно-педагогической деятельности молодого преподавателя коллегами и управленцами, научно-педагогическая мастерская, педагогический вернисаж, психологические тренинги.

После реализации научно-методической системы наблюдается тенденция к увеличению количества преподавателей в ЭГ, находящихся на среднем, достаточном и высоком уровне, а в КГ значительная часть преподавателей осталась на низком уровне. В ЭГ только 7,13% – на низком уровне и 92,8% – на среднем, достаточном и высоком уровне. В то время, как в КГ 37,4% преподавателей остались на низком и 62,6% – на среднем, достаточном и высоком.

Это позволяет сделать вывод, что предложенная нами научно-методическая система развития педагогического профессионализма молодого преподавателя высшей школы является целостной и способной обеспечить эффективный профессионально-личностный рост начинающего преподавателя, что проверено на практике в процессе педагогического формирующего эксперимента.

Ключевые слова: *педагогический профессионализм преподавателя высшей школы, научно-методическая система развития педагогического профессионализма молодого преподавателя, динамика профессионального развития*

Філенко І.О.

Розробка та психометрична оцінка опитувальника професійної ідентичності

Філенко Ігор Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна

Анотація. Проведено аналіз існуючих методик вивчення професійної ідентичності. Виконано проектування опитувальника професійної ідентичності з використанням експлораторного та конфірматорного факторного аналізу. Отримано статистичні показники інтегрального рівня професійної ідентичності та її структурних компонентів для осіб юнацького віку. Показано, що рівні професійної ідентичності у студентів 1-го курсу на різних спеціальностях можуть мати значущі відмінності. Оцінені рівні надійності та валідності запропонованої методики, що дозволяє зробити висновок про можливість її застосування для вивчення феномену професійної ідентичності особистості на етапі професійного навчання.

Ключові слова. Професійна ідентичність, професійне навчання, психометрична оцінка опитувальника, конфірматорний факторний аналіз

Вступ. В психолого-педагогічних дослідженнях останніх років суттєва увага приділяється проблемам, пов'язаним з формуванням професійної ідентичності студентів в процесі навчання у вищому навчальному закладі. У працях дослідників [3,4,6,8] відзначається, що професійна ідентичність нерозривно пов'язана з соціальною та особистісною ідентичністю людини, вона визначається як основний критерій її професійного розвитку і є базовою характеристикою суб'єкта праці (Н.Л. Іванова [4]). Крім того, вказується, що професійна ідентичність є складним структурним утворенням, яке характеризує когнітивні, афективні, ціннісно-сміслові аспекти особистості, пов'язані з вибраною професією (Н.Л. Іванова [4], Ю.П. Понарьонов [6]). Дослідники відмічають, що професійна ідентичність є динамічною структурою – вона розвивається в процесі професійного становлення суб'єкта і формується під впливом різноманітних учбових, професійних, соціальних та особистісних чинників (О.П. Єрмолаєва [3], Л.Б. Шнейдер [8]). О.П. Єрмолаєва [3] звертає увагу на те, що розвиток ідентичності професіонала в сучасних умовах, які призводять до інтенсивних змін у сфері професійної діяльності (виникнення нових професій, втрата соціального престижу для ряду традиційних спеціальностей і таке інше), носить складний, іноді суперечливий характер, що уповільнює формування високих рівнів професіоналізму. У зв'язку з існуванням вказаних особливостей, своєчасна і точна оцінка рівня розвитку професійної ідентичності особистості є відправним пунктом, що дозволяє: визначати особливості професійного становлення суб'єкта; виявляти чинники, які викликають опір професійному навчанню та обумовлюють зниження його ефективності; виявляти та розвивати ресурси, що допомагають людині ефективніше реалізовувати себе в професії та досягати в ній вищих рівнів майстерності.

Короткий огляд публікацій по темі дослідження. У сучасних наукових дослідженнях пильна увага приділяється розробці методик визначення професійної ідентичності. Для цієї мети використовуються якісні методики – не стандартизоване інтерв'ю (тест М. Куна та Т. Макпартленда “Хто Я?” [5, 8]), ланцюговий асоціативний експеримент (методика вивчення професійної ідентичності Л.Б. Шнейдер [8]), проєктивні методики [5]. Також розвивається інший напрям, що припускає використання опитувальників, які дозволяють отримувати кількісну оцінку інтегрального показника професійної ідентичності та її структурних компонентів. Зокрема, в роботі У.С. Родигіної [7]

наведено розроблений автором опитувальник визначення професійної ідентичності студентів-психологів. А.А. Азбель [2] розробила опитувальник статусів професійної ідентичності для підлітків. У дослідженні А.С. Борисюк [1] вивчається ставлення до себе, як до професіонала у студентів – майбутніх медичних психологів. Автор розглядає цей вид ставлення як складову частину професійної ідентичності і апробує свою методику (побудовану на основі модифікації оригінальної версії опитувальника ставлення до себе В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва). S. Dobrow, M. Higgins [9] розробили опитувальник вивчення професійної ідентичності і в ході лонгитюдного дослідження виявили підвищення відповідного інтегрального показника у студентів в процесі їхнього навчання у вищому навчальному закладі. Разом з певним прогресом в створенні психологічних методик оцінки професійної ідентичності, слід зазначити і деякі проблемні моменти, пов'язані з їх розробкою та використанням: 1. для ряду вітчизняних і зарубіжних методик дослідження професійної ідентичності (А.А. Азбель [2], А.С. Борисюк [1], У.С. Родигіна [7], Л.Б. Шнейдер [8]) відсутня психометрична оцінка їх валідності і надійності, або ж така оцінка приводиться в неповному і фрагментарному вигляді (S. Dobrow, M. Higgins [9]); 2. зарубіжні методики вивчення професійної ідентичності є недоступними вітчизняним психологам; 3. методики, що розробляються, як правило, орієнтовані на певну спеціальність – і виникає питання про правомірність їхнього перенесення для дослідження випробовуваних інших професійних груп.

Мета дослідження. У зв'язку з актуальністю наукової проблеми та її недостатньою методичною і методологічною розробкою метою нашого дослідження було створення та психометрична оцінка опитувальника професійної ідентичності, призначеного для вивчення відповідного конструкту у студентів різних спеціальностей в процесі їхнього професійного навчання у вищому навчальному закладі.

Матеріали і методи. Оскільки дослідження спрямоване на розробку опитувальника, що виявляє особливості ідентичності в різних учбово-професійних групах студентів, слід зазначити, що поняття професійної ідентичності включає як деякі специфічні, властиві цій професії особливості, так і деякі універсальні – міжпрофесійні характеристики, які О.П. Єрмолаєва [3] називає інваріантами ідентичності. У зв'язку з цим, опитувальник, що розробляється, повинен виявляти особливості сформованості вказаних інваріант-

них особистісних структур в процесі професійного навчання. Орієнтуючись на сучасні уявлення про професійну ідентичність як складне утворення, що включає когнітивний, емоційний та ціннісно-смісловий компоненти, на першому етапі дослідження на підставі опитування кваліфікованих експертів були виділені когнітивні, афективні та ціннісно-сміслові дискриптори (всього – 38 пунктів), які описують для приведених вище компонентів відношення особистості до своєї професії та особливості сприйняття себе як потенційного професіонала. Дані дискриптори стали основою для формулювання відповідних 38 тверджень (пунктів), які увійшли до первинної форми опитувальника. У опитувальнику використовується інтервальна шкала з сімома градаціями.

На другому етапі було проведено дослідження, в якому з вказаним опитувальником працювали 157 студентів 1-3-го курсів (52 юнака та 105 жінок), що навчалися на денному відділенні вищого навчального закладу м. Харкова по наступних спеціальностях: практична психологія (38 осіб), дизайн швацьких виробів (34 особи), економіка підприємств (25 осіб), електроенергетика (15 осіб), технології автоматизованих виробництв в машинобудуванні (31 особа), комп'ютерні технології в управлінні та навчанні (14 осіб). Середній вік випробовуваних – 18,5±1,7 року. Обробка отриманих результатів проводилася в SPSS Statistics 17.0.

Результати та їхнє обговорення. На першому етапі обробки отримані дані досліджувалися на нормальність розподілу за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова. При цьому пункти 1 і 9, по яких спостерігалось істотне відхилення від нормальності, були видалені з подальшого аналізу. Змінні, що залишилися, піддавалися процедурі експлораторного факторного аналізу. Міра адекватності вибірки КМО дорівнювала 0,920, значущість коефіцієнта сферичності Бартлетта менше 0,001. Це свідчить про високу надійність обчислення кореляційної матриці. В результаті застосування методу головних компонент (ротация Varimax-обертанням з нормалізацією за Г. Кайзером) було виділено 5 факторів. Проте детальний аналіз цих факторів показав, що деякі змінні формують рівноцінні навантаження по двох і більше компонентах, а деякі – слабо корелюють з виділеними факторами. У зв'язку з цим, дані змінні були видалені з наступних етапів аналізу. Також з подальшого аналізу були видалені фактори (і пов'язані з ними змінні), які були утворені менш ніж трьома змінними. В результаті цього етапу дослідження було отримано відносно стійку структуру опитувальника з 16 пунктів, яка була представлена двома факторами, що описували 54,5% дисперсії. Стійкість також підтверджувалася схожими значеннями факторної структури та рівнями факторних навантажень, отриманими за допомогою методу косинусного обертання.

На наступному етапі проводився конфірматорний факторний аналіз двохфакторної моделі з двома взаємодіючими латентними факторами та 16 змінними. Проте для вказаної моделі спостерігалися не досить оптимістичні показники її прийнятності: $\chi^2=144,15$; $df=103$; $P=0,005$; $\chi^2/df=1,40$; $GFI=0,899$; $AGFI=0,867$; $CFI=0,964$; $RMSEA=0,051$ ($HI90=0,069$); $PCLOSE=0,463$. Тому для поліпшення структурних характерис-

тик опитувальника були видалені 4 змінні, які вносили надлишкові зв'язки до цієї моделі. В результаті остаточна модель опитувальника містить два корелюючі фактори з 12 змінними та оцінюється наступними характеристиками: $\chi^2=65,26$; $df=53$; $P=0,120$; $\chi^2/df=1,23$; $GFI=0,939$; $AGFI=0,911$; $CFI=0,986$; $RMSEA=0,039$ ($HI90=0,067$); $PCLOSE=0,718$, – які свідчать на користь хорошої прийнятності цієї моделі. Вона описує 59,42% дисперсії показників, що входять в неї (на долю 1-го фактора припадає 33,88%, а на долю 2-го фактора – 25,54% дисперсії). Відповідні їй факторні навантаження наведені в таблиці 1.

Табл. 1. Матриця факторних навантажень пунктів тесту

Пункти	Фактор 1	Фактор 2
Пункт 26	0,809	0,260
Пункт 14	0,749	0,260
Пункт 5	0,731	0,357
Пункт 32	0,704	0,302
Пункт 2	0,693	0,315
Пункт 11	-0,679	0,224
Пункт 29	0,665	0,327
Пункт 15	0,267	0,736
Пункт 7	0,267	0,721
Пункт 34	0,220	0,709
Пункт 36	0,404	0,702
Пункт 8	0,288	0,631
Процент дисперсії, що пояснюється, %	33,88	25,54

Примітка. 1). Шрифтом виділені факторні навантаження, що перевищують 0,6.

Фактор 1 утворено сімома пунктами: №26 – “Я задоволений своїм професійним вибором”; №14 – “Я відчуваю, що моя професія має сенс для мене та для інших осіб”; №5 – “Я цілком щасливий, що зможу реалізувати себе в цій професії”; №32 – “Я відчуваю позитивні емоції, коли думаю про професію, на яку вчуся”; №2 – “Навчання по вибраній мною професії реально пов'язане з моїми цінностями, мотивами, інтересами”; №11 – “У мене немає особливого бажання працювати за фахом, на який я вчуся”; №29 – “В багатьох своїх вчинках, я орієнтуюся на цілі, пов'язані зі своєю майбутньою професією”. Цей фактор (шкала 1) характеризує емоційно-сміслову значущість свого професійного вибору та професії для особистості. Фактор 2 представлений п'ятьма пунктами: №15 – “Я можу сам ставити перед собою учбові або професійні цілі, пов'язані з моєю професією, і активно працювати, щоб їх здійснити”; №7 – “У мене є хороші плани особистої самореалізації в майбутній професії”; №34 – “Мені приємно уявляти, як в майбутньому я зможу успішно вирішувати професійні завдання”; №36 – “Я хотів би досягти у вибраній мною професії рівня майстерності”; №8 – “Я упевнений в собі, коли виконую учбові завдання, пов'язані з моєю майбутньою професією”. Вказаний фактор (шкала 2) пов'язаний з професійною автономністю і здатністю до цілепокладання у своєму професійному розвитку. Два вказані фактори утворюють загальну шкалу професійної ідентичності, яка включає усі 12 пунктів.

На подальшому етапі аналізу обчислювалися показники одномоментної надійності (внутрішній узгодженості) кожної шкали опитувальника, розраховані за допомогою коефіцієнтів α -Кронбаха (для усієї групи,

n=157 чоловік), і ретестової надійності, визначені методом рангової кореляції за Спірменом (r Спірмена). Ретестові дослідження проводилися в групі, що складалася з 32 осіб, через три тижні після первинного виміру. Результати цього етапу дослідження, що наведені в таблиці 2, показують, що показники одномоментної та ретестової надійності досить високі, що свідчить про загальну надійність опитувальника. У таблиці 2 крім того наведені середні значення та стандартні відхилення для кожної шкали по усій вибірці випробовуваних, а також для підвбірок юнаків і дівчат. Слід зазначити, що статистично значущих гендерних відмінностей між середніми значеннями показників шкал не виявлено, хоч середні показники усіх шкал, отримані для дівчат дещо перевищували ці ж показники, які були визначені для юнаків. В той же час виявлено, що є значущі відмінності між середньогруповими показниками по шкалах опитувальника (позначеними, як $I_{\text{шкала1}}$; $I_{\text{шкала2}}$; $I_{\text{шкала заг.}}$) для студентів, що навчаються на різних спеціальностях. Так, найвищі показники по усіх шкалах

були визначені в групі дизайнерів, 1 курс ($I_{\text{шкала1}}=37,6$; $I_{\text{шкала2}}=28,0$; $I_{\text{шкала заг.}}=65,6$); а найменші – в групі студентів, що навчаються за фахом "Технології автоматизованих виробництв в машинобудуванні", 1 курс ($I_{\text{шкала1}}=31,1$; $I_{\text{шкала2}}=23,8$; $I_{\text{шкала заг.}}=54,9$), при цьому відповідні відмінності між цими групами по усіх шкалах були значущими на рівні $p<0,05$. Ці відмінності можуть бути пов'язані з тим, що конкурс на творчу спеціальність дизайнера набагато вищий, ніж на інженерну спеціальність – і на неї в результаті потрапляють студенти з високими рівнями загальної підготовки та учбово-професійної спрямованості, тоді як на інженерну спеціальність іноді потрапляють абітурієнти з недостатньо високими рівнями знань і з професійними інтересами, які ще не сформувалися, що характерно для дифузного типу професійної ідентичності. Схожі тенденції були виявлені також під час порівняння показників студентів економічної спеціальності з показниками студентів спеціальності "Технології автоматизованих виробництв в машинобудуванні".

Таблиця 2. Статистичні показники для шкал опитувальника по усій вибірці та для підвбірок юнаків і дівчат

Показники		Шкала 1 (7 пунктів)	Шкала 2 (5 пунктів)	Загальна шкала (12 пунктів)
α Кронбаха		0,89	0,81	0,91
г Спірмена		0,73*	0,56*	0,75*
Юнаки	Середнє	35,89	26,44	62,33
	Стандартне відхилення	7,73	5,37	12,59
Дівчата	Середнє	36,32	27,13	63,45
	Стандартне відхилення	7,89	4,65	11,42
Уся вибірка	Середнє	36,2	26,93	63,13
	Стандартне відхилення	7,82	4,86	11,74

Примітка. * – Кореляції статистично значущі на рівні $p<0,01$.

Дослідження емпіричної валідності тесту проводилося з використанням зовнішнього критерію – показників учбової успішності по профільних дисциплінах в групі студентів (39 осіб). Коефіцієнти кореляції (за Спірменом) успішності навчання зі шкалами тесту склали: $r=0,62$ ($p<0,001$) – для шкали 1; $r=0,50$ ($p<0,01$) – для шкали 2; $r=0,61$ ($p<0,001$) – для загальної шкали. Конструктна валідність розробленого тесту перевірялася на основі вибору наступних методик, які мають досить високі психометричні характеристики та відбивають ціннісно-сміслові аспекти розвитку особистості (пов'язані зі шкалою 1) і когнітивно-поведінкові аспекти (пов'язані зі шкалою 2): методика СЖО (Д. Леонт'єв), методика "Шкала базових переконань" (Р. Янофф-Бульман), методика 16-и факторного опитувальника Р.Б. Кеттелла (шкали В, Q₂, Q₃). Вибірка валідації складала 39 осіб – студентів початкових курсів вищого навчального закладу. Виявлені значущі кореляції шкал тесту професійної ідентичності, зокрема:

1) для шкали 1 – з показниками тесту СЖО – Цілі, $r=0,35$ ($p<0,05$); Процес, $r=0,56$ ($p<0,001$); Результат, $r=0,45$ ($p<0,01$); Локус-контролю Я, $r=0,59$ ($p<0,001$); Локус-контролю Життя, $r=0,39$ ($p<0,05$); з показником тесту "Шкала базових переконань" – Справедливість навколишнього світу, $r=0,37$ ($p<0,05$); Переконаність про вдачу, $r=0,38$ ($p<0,05$);

2) для шкали 2 – з показниками тесту СЖО – Процес, $r=0,55$ ($p<0,001$); Результат, $r=0,37$ ($p<0,05$); Локус-контролю Я, $r=0,50$ ($p<0,01$); Локус-контролю

Життя, $r=0,40$ ($p<0,05$); з показниками тесту "Шкала базових переконань" – Переконаність про вдачу, $r=0,33$ ($p<0,05$); з показником тесту Р.Б. Кеттелла – шкала Q₃, $r=0,48$ ($p<0,01$);

3) для загальної шкали – з показниками тесту СЖО – Процес, $r=0,67$ ($p<0,001$); Локус-контролю Я, $r=0,54$ ($p<0,001$); з показниками тесту "Шкала базових переконань" – Переконаність про вдачу, $r=0,37$ ($p<0,05$); з показником тесту Р.Б. Кеттелла – шкала Q₃, $r=0,49$ ($p<0,01$).

Отримані результати свідчать на користь прийнятної зовнішньої і конструктивної валідності методики виміру професійної ідентичності.

Висновки. За результатами проведених досліджень апробований опитувальник можна рекомендувати як експрес-методику для практичного використання з метою виявлення рівня сформованості професійної ідентичності у студентів різних спеціальностей у віці 16-21 роки. При цьому слід враховувати, що для поглибленого, детального вивчення окремих структурних компонентів професійної ідентичності в конкретній спеціальності треба застосовувати інші методи, що враховують змістовну специфіку вказаних компонентів для цієї професії. Розроблений опитувальник може бути корисним для застосування в групах студентів, що освоюють суміжні спеціальності або спеціалізації. Подальші дослідження у вказаному напрямі пов'язані з розширенням діагностичних можливостей методики, зокрема, з її апробацією для інших вікових груп, а також з детальнішим аналізом структурних компонентів

нтів професійної ідентичності. Ці дослідження дозволять виявити нові аспекти феномену професійної ідентичності та використовувати ці знання в практиці

професійного навчання для створення оптимальних психолого-педагогічних умов повноцінної професійної самореалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Борисюк А.С. Ставлення до себе як до професіонала (модифікація опитувальника) / А.С. Борисюк // Наукові записки. – Острого: Видавництво Національного університету “Острозька академія”. – 2010. – Вип.14. Серія “Психологія і педагогіка” – С. 76-88.
Borisjuk A.S. The attitude towards itself, as to the professional (modification of the questionnaire) /A.S. Borisjuk//Naukovi zapiski. – Ostrog: Vidavnicтво Nacional'nogo universitetu “Ostroz'ka akademija”. – 2010. – Vip.14. Serija “Psihologija i pedagogika” – P. 76-88.
2. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А. Азбель – СПб., Питер, 2006. – С. 143-155.
Grecov A.G., Azbel' A.A. Recognize yourself. Psychological tests for teenagers /A.G. Grecov, A.A. Azbel' – SPb., Piter, 2006. – P. 143-155.
3. Ермолаева Е.П. Личностные и социальные функции идентичности в реализации профессионала / Е.П. Ермолаева // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 2 / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2011. – С. 556-574.
Ermolaeva E.P. Personal and social functions of identity in implementation of the professional /E.P. Ermolaeva//Aktual'nye problemy psihologii truda, inzhenernoj psihologii i jergonomiki. Vypusk 2/ Pod red. V. A. Bodrova, A. L. Zhuravleva. – M.: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2011. – P. 556-574.
4. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – №1. – С. 89-101.
Ivanova N.L. Professional'naja identichnost' v sovremennyh issledovanijah [Professional identity in modern researches] / N.L. Ivanova// Voprosy psihologii. – 2008. – №1. – P. 89-101.
5. Невелова Е.А., Реньш М.А. Особенности профессиональной идентичности в контексте профессионализации: опытно-поисковое исследование / Е.А. Невелова, М.А. Реньш // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 12 – С. 111-122.
Neveleva E.A., Ren'sh M.A. Features of professional identity in the context of professionalizing: experimental-exploratory research /E.A. Neveleva, M.A. Ren'sh//Vestnik ChGPU. – 2010. – № 12 – P. 111-122.
6. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда /Ю.П. Поваренков // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2014 –Том 20, №3. – Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – С. 9-16.
Povarenkov Ju.P. Psychological characteristic of professional identity of the subject of work /Ju.P. Povarenkov//Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. – 2014 –Tom 20, №3. – Serija Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika. – P. 9-16.
7. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – №4. – С. 39-51.
Rodygina U.S. Psychological features of professional identity of students /U.S. Rodygina// Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2007. – №4. – P. 39-51.
8. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики /Л.Б. Шнейдер – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.
Shneider L.B. Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost': teorija i metody diagnostiki [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnostics] /L.B. Shneider – M.: Izd-vo MPSI, 2007. – 128 p.
9. Dobrow S., Higgins M. Developmental networks and professional identity: A longitudinal study / S.Dobrow, M. Higgins//Career Development International. – 2005. – №10 (6/7). – P. 567-583.

Fileiko I.A.

Development and psychometric assessment of the questionnaire of professional identity

The concept of professional identity of the personality is disclosed. Modern techniques of studying of professional identity are analysed. Problem aspects of research of this construct are specified. Designing of the questionnaire of professional identity with the use of exploratory and confirmatory factor analysis is executed. It is shown that the structure of professional identity at junior age can be provided by two factors describing: 1) the emotional and semantic importance of the professional choice and profession for the personality; 2) professional autonomy and capability to the goal-setting in the professional development. Statistics of integrated level of professional identity and its structural components for persons of youthful age are received. It is shown that levels of professional identity and its components at students of the 1st rate on various specialties can have significant statistical differences. The levels of reliability and validity of the offered technique allowing to draw the conclusion on its applicability for studying of the phenomenon of professional identity at the stage of professional training are estimated.

Keywords: professional identity, professional training, psychometric assessment of the questionnaire, confirmatory factorial analysis

Филенко И.А.

Разработка и психометрическая оценка опросника профессиональной идентичности

Аннотация. Раскрыто понятие профессиональной идентичности личности. Проанализированы современные методики изучения профессиональной идентичности. Указаны проблемные аспекты исследования данного конструкта. Выполнено проектирование опросника профессиональной идентичности с использованием эксплораторного и подтвержденного факторного анализа. Показано, что структура профессиональной идентичности в юношеском возрасте может быть представлена двумя факторами, описывающими: 1) эмоционально-смысловую значимость своего профессионального выбора и профессии для личности; 2) профессиональную автономию и способность к целеполаганию в своем профессиональном развитии. Получены статистические показатели интегрального уровня профессиональной идентичности и ее структурных компонентов для лиц юношеского возраста. Показано, что уровни профессиональной идентичности и ее компонентов студентов 1-го курса на различных специальностях могут иметь значимые статистические отличия. Оценены уровни надежности и валидности предложенной методики, позволяющие сделать вывод о ее применимости для изучения феномена профессиональной идентичности на этапе профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное обучение, психометрическая оценка опросника, подтверждающий факторный анализ

Шибрук О.В.

Самооцінка та рівень домагань у структурі Я-концепції курсантів

*Шибрук Оксана Вячеславівна, психолог сектору психологічного забезпечення
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна*

Анотація. В статті представлена роль самооцінки та рівня домагань у структурі Я-концепції. Запропоноване теоретичне обґрунтування самооцінки та рівня домагань. Визначено, що особистість сприймає, зокрема, себе та свої стосунки з людьми і ставлення до явищ свого оточення так, щоб це відповідало її Я-структурі. Ставлення до світу і оточуючих, здатність приймати самостійні рішення, чинити вільні і відповідальні дії визначаються характером уявлень індивіда про себе. У зв'язку з цим формування адекватного Я-образу вважається одним з найважливіших завдань у процесі розвитку гармонійної особистості професіонала. Як структурний компонент Я-концепції самооцінка характеризується передусім, відмінністю між реальним та ідеальним Я, до якого суб'єкт прагне. Основними вимірами самооцінки є: ступінь її адекватності, висота та міра її стійкості. Вказано, що від правильності самооцінки своїх можливостей залежить рівень домагань особистості. Рівень домагань суттєво залежить від образу Я, зокрема Я-ідеального (відповідно до образу себе в майбутньому людина ставить завдання досягнути цього образу). Самооцінка особистістю своїх якостей визначає оцінку можливостей в досягненні цілей в різних сферах поведінки і діяльності. Виявлено, що при гармонійному поєднанні самооцінки та рівня домагань може формуватися збалансована особистість, з позитивною Я-концепцією, а при розбіжності цих параметрів - дискомфорт, що викликає підвищення тривожності. Курсант із заниженим рівнем, зустрівшись із новими завданнями, переживає невпевненість, тривогу, боїться втратити свій авторитет, а тому намагається відмовитися від них, тому й не використовує свої потенційні можливості. При завищеному рівні домагань індивід береться вирішувати непосильні проблеми, а тому часто зазнає невдач. Проведено дослідження у якому, встановлено, що є багато курсантів із відповідною самооцінкою і рівнем домагань, що є сприятливим показником для формування майбутніх професіоналів, але виявлено значну кількість осіб, яких необхідно спрямувати на реальну оцінку себе і різноманітних труднощів.

Ключові слова: самооцінка, рівень домагань, рівень диференціації, Я-концепція, самореалізація

Вступ. Самооцінка виступає одним із найважливіших компонентів структури Я-концепції особистості та водночас є одним із основних джерел її створення. Уявлення індивіда про себе ніколи не існують безвідносно до емоційно забарвленої їх оцінки. Навіть такі характеристики, які здається і не стосуються особистості людини - місце проживання, фізичні дані, стать, тощо, містять у собі прихований оцінний момент. Автором таких оцінок є сама людина, яка до їх змісту вкладає своє суб'єктивне пояснення реакцій інших людей на такі характеристики, сприймаючи їх під кутом зору засвоєних упродовж життя загальнокультурних, групових та індивідуальних цінностей. Отже, джерелами становлення самооцінки є власні судження індивіда про себе та оцінки індивіда з боку інших людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато українських психологів (С.Д. Максименко, Г.П. Васянович, О.В. Каламаж, Н.І. Жигайло) відносять особливе місце самооцінці у формуванні особистості майбутніх фахівців. Аналіз літератури дає можливість констатувати, що на сьогодні накопичений певний досвід із підготовки професіоналів. Проте залишається невизначеною проблема рівня самооцінки та рівня домагань у Я-концепції особистості майбутніх рятівників.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і провести дослідження щодо відповідності рівня самооцінки та рівня домагань майбутніх рятівників.

Результати дослідження. Характер самооцінки безпосередньо залежить від співвідношення між раціональним та емоційним компонентами, зокрема переважання раціонального компоненту призводить до утворення реальної самооцінки, тоді як переважання оцінного – стає чинником, що зумовлює формування роздвоєння між оцінками судженнями людини про себе і реальністю.

Особистість сприймає, зокрема, себе та свої стосунки з людьми і ставлення до явищ свого оточення так, щоб це відповідало її Я-структурі. Тому особистість схильна до заперечень або спотворення будь-якого

переживання, що не відповідає її теперішньому Я-образу, оскільки вона відчуває тривогу, загрозу, розлад. Оскільки Я – це результат відображення самого себе, ніби погляд зсередини, внаслідок чого в особистості формується власний (для себе) Я-образ. А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс вважають пріоритетом самої особистості вибір дій і вчинків, самовизначення і формування себе. Вони зосереджують увагу на усвідомленні і розвиткові внутрішніх сил особистості, її емоціях, стосунках, переконаннях, цінностях сприйняття і проблемах. Ставлення до світу і оточуючих, здатність приймати самостійні рішення, чинити вільні і відповідальні дії визначаються характером уявлень індивіда про себе. У зв'язку з цим формування адекватного Я-образу вважається одним з найважливіших завдань у процесі розвитку гармонійної особистості професіонала [2, с.53].

Аналізуючи Я-образ як узагальнений механізм саморегуляції поведінки на особистому рівні, М. Борішевський підкреслює його роль у забезпеченні виникнення фундаментального почуття ідентичності, самототожності людини. Саме це почуття, яке невіддільне від уявлень про себе протягом більш чи менш тривалих життєвих періодів, дозволяє людині усвідомити необхідні межі між Я і не-Я, що є важливим моментом, з яким пов'язані такі детермінанти саморегуляції поведінки, як особиста відповідальність, обов'язок, почуття соціальної причетності, зіставлення власних бажань з інтересами оточення. Крім того, почуття ідентичності образу-Я імпліцитно потенціює усвідомлення індивідом змін, які відбуваються в ньому самому, що виражає діалектичну єдність таких протилежностей, як мінливість і сталість [1, с. 34].

Спеціальне дослідження, проведене Г. Уайттом, показало специфічне співвідношення двох взаємодоповнюючих компонентів Я-концепції – самоефективності та самоцінності Я – в їх впливі на поведінку. Г. Уайтт вивчав характер впливу Я-концепції на процес прийняття рішень в ситуації ризику. Результати

дослідження продемонстрували концептуальну відмінність понять самоефективності та самоцінності, причому "самоефективність виступила як принципова змінна, яка впливає на прийняття чи уникнення ризику при прийнятті рішень". Підвищення самоефективності призводить до зростання схильності до ризику, оскільки суб'єкт вважає, що власне він сам здатний контролювати ситуацію, а підвищення самоцінності Я знижує схильність до ризику, так як люди з високим рівнем самоцінності мотивовані підтримувати цей рівень, уникаючи занадто ризикованих ситуацій, а люди з низьким рівнем самоцінності можуть більше ризикувати, або для самоствердження, або в силу того, що їм вже немає, що втрачати [5, с. 82].

Як структурний компонент Я-концепції, самооцінка характеризується передусім, відмінністю між реальним та ідеальним Я, до якого суб'єкт прагне. Тобто, самооцінка також визначається як судження людини про ступінь наявності в неї певних якостей у співвідношенні їх з певним еталоном.

Основними вимірами самооцінки є: ступінь її адекватності, висота та міра її стійкості. Адекватність характеризує самооцінку щодо її відповідності чи розходження з фактичною мірою певної якості в суб'єкта самооцінки. До неадекватних самооцінок відносять завищену чи занижену самооцінку. Занижена самооцінка виявляється в постійній тривожності, в страхові перед негативною думкою про себе, в загостреній ранимості, що спонукає людину обмежувати контакти з іншими людьми. Вкрай завищена самооцінка виявляється в тому, що людина керується своїми принципами, незважаючи на думки оточуючих про ці принципи. Якщо самооцінка не дуже завищена, то вона може позитивно впливати на самопочуття, формуючи стійкість до критики. Адекватна самооцінка сприяє формуванню позитивної Я-концепції, тоді як неадекватна самооцінка виступає одним із чинників формування негативної Я-концепції [3, с. 139].

На думку Р.В. Каламаж, самооцінка особи може призвести до професійної деформації. Так, завищена самооцінка призводить до того, що людина починає переоцінювати себе в ситуаціях, які не дають для цього жодного приводу. Внаслідок цього вона може натикатись на протидію оточуючих людей, які відкидають її претензії, що призводить до агресивності, пихатості. Занадто низька самооцінка часто свідчить про розвиток комплексу неповноцінності, стійкої невпевненості в собі. Значні відхилення самооцінки від реального рівня можуть спровокувати порушення людичо моральних та правових норм, вчиняти дії всупереч своїм професійним обов'язкам [4, с. 154].

Кожна нормальна, психічно здорова людина прагне до позитивної самооцінки, що необхідна їй для самоповаги. Самоповага - це особистісне ціннісне судження, яке виявляється в установках індивіда щодо самого себе. Іншими словами, до поняття самоповаги входить задоволення собою, самосприйняття, почуття власної гідності, узгодженість між реальним та ідеальним Я. Висока самоповага свідчить про віру в себе, про те, що індивід позитивно ставиться до себе як до особистості. Низька самоповага може вказувати, з одного боку, на почуття неповноцінності, зневаги до себе, негативну оцінку власної особистості, що нега-

тивно впливає на емоційне самопочуття і соціальну поведінку особистості, а з іншого боку, може бути закономірним результатом розвитку самосвідомості та виступати необхідною передумовою цілеспрямованого самовиховання.

Самооцінка виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності. За допомогою включення самооцінки до структури мотивації діяльності, особистість здійснює безперервне співвідношення своїх можливостей, внутрішніх психологічних резервів з метою і засобами діяльності. Саморегуляцію поведінки здійснює самосвідомість, постійно порівнюючи реальну поведінку з Я-концепцією. Під саморегуляцією розуміють процес організації особистістю своєї поведінки з використанням результатів самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення на всіх етапах процесу поведінки, розпочинаючи з мотивації і завершуючи оцінкою результатів [1, с.72].

Згідно з таким розумінням саморегуляції, що є однією з підструктур поведінкового компонента Я-концепції, виокремлюється два рівні саморегулювання. На першому рівні саморегулювання відбувається управління особистістю протіканням процесу поведінки, безпосередньо, від мотивуючих детермінант до кінцевого результату та його оцінки. На другому рівні саморегулювання розпочинається складна дія самоконтролю, а саме, простеження особистістю всіх ланок регуляції поведінки, зв'язків між ними, внутрішньої логіки, постійний "звіт" особистості перед собою про співвідношення мети, мотиву дії та ходу самої дії; а також планування дії у відповідності до певної мети поведінкового акту.

Самоконтроль – це усвідомлення та оцінка індивідом власних дій, психічних процесів і станів. Самоконтроль передбачає наявність еталону (зразка) і можливості отримання інформації про дії та стани, що контролюються.

Результативність самоконтролю в поведінковій діяльності залежить від різноманітних зовнішніх і внутрішніх умов. До зовнішніх умов продуктивності самоконтролю належать: контроль і вимоги викладачів, оцінка знань, створення установки на самоконтроль, підключення курсантів до самоконтролю. З-поміж внутрішніх умов продуктивності самоконтролю виокремлюються: 1) ступінь усвідомлення особистістю відповідності власної поведінки об'єктивним вимогам і необхідності контролювати свою поведінку згідно з цими вимогами; 2) наявність зразків поведінки (правила поведінки, соціальні норми, образи конкретних людей та ін.); 3) наявність певного мотиву, що забезпечує позитивне ставлення суб'єкта до тієї поведінки, в процесі якої він повинен здійснити самоконтроль [2, с. 93].

Самооцінка та рівень домагань є досить поширеними конструктами, з якими працюють психологи. Однак у численних роботах, присвячених вивченню даних утворень, невивраджено мало приділяється питанню про характер взаємозв'язку самооцінки та рівня домагань. Тривалий час самооцінка ототожнювалася з рівнем домагань або вважалася його відображенням у ситуації, пов'язаної з постановкою мети, що дозволяло дослідникам використовувати техніку вимірювання домагань для діагностики самооцінки. Подібне

застосування показників рівня домагань виявило ознаки неузгодженості рівнів названих конструктів.

На сьогоднішній день вивчено співвідношення самооцінки та рівня домагань за параметром висоти і зв'язок різних варіантів з низкою особистісних особливостей. Від правильності самооцінки своїх можливостей залежить рівень домагань особистості. Рівень домагань – це система перспективних завдань, які людина ставить для власного досягнення. Рівень домагань суттєво залежить від образу Я, зокрема Я-ідеального (відповідно до образу себе в майбутньому людина ставить завдання досягнути цього образу) та самооцінки (зазвичай висока самооцінка формує високий рівень домагань). Розглядаючи рівень домагань особистості в трудовій діяльності, вчені простежують його залежність від віку, освіти, статі й соціального становища особистості. Зокрема виявлено, що з віком (до певного періоду) рівень домагань, пов'язаний із творчими потребами, підвищується, а потім знижується [5, с. 126].

Виявлено, що при гармонійному поєднанні самооцінки та рівня домагань може формуватися збалансована особистість, з позитивною Я-концепцією, а при розбіжності цих параметрів – дискомфорт, що викликає підвищення тривожності. А підвищення самооцінки та рівня домагань може сприятливо позначитися на навчальній діяльності, а може викликати негативні наслідки. При підйомі самооцінки над рівнем домагань може виникати захисна стратегія по уникненню невдач. Це багато в чому залежить від прагнення людини до їх подолання та його здібностей, які підвищують його самооцінку і рівень домагань. Студент із заниженим рівнем, зустрівшись із новими завданнями, переживає невпевненість, тривогу, боїться втратити свій авторитет, а тому намагається відмовитися від них. Тому й не використовує свої потенційні можливості. При завищеному рівні домагань індивід береться вирішувати непосильні проблеми, а тому часто зазнає невдач. Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, можливістю 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, моральне, фізичне самовдосконалення. Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить переживання успіху, усвідомлення свого просування вперед. Тому самооцінку треба підвищувати за рахунок успіху, а не зниженням рівня домагань.

У період пізньої юності відбувається суттєва перебудова особистості, зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. У цьому віці молода людина мусить самостійно приймати рішення, розробляти життєві плани. Нерідко ускладнюють входження у самостійне життя низький рівень домагань, інфантильність, несформованість системи життєвих цінностей. Позитивна «Я-концепція», почуття самоповаги, самоцінності сприятливо відображається на постановці перспек-

тивних цілей й активному прагненні до їх досягнення. Разом з тим, переоцінка власних можливостей зустрічається досить часто й часом штовхає молодих людей на невиправданий ризик. Негативна «Я-концепція», проявами якої є низька самооцінка й низький рівень домагань, слабка віра в свої сили, страх отримати відмову впливає найбільш негативно на розвиток особистості молодих людей. З низькою самоповагою пов'язують соціальну пасивність, самотність, конформістську позицію, агресивність. У зв'язку з цим важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів. В період пізньої юності рівень домагань особистості стабілізується, самооцінка стає незалежною від зовнішніх оцінок. За допомогою рефлексії відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні через прагнення самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і себе.

З метою вивчення самооцінки та рівня домагань дослідження проводилось в групі досліджуваних Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (281 особа). Для дослідження використовували методiku А. Прихожан «Визначення самооцінки та рівня домагань».

За допомогою даної методики виявлено що, у 84,4% осіб дуже високий рівень самооцінки, у 13,4% високий, у 1,3% середній рівень і у 0,9% низький.

Аналізуючи рівень самооцінки та рівень домагань, було визначено, що у 25,1% курсантів із дуже високою самооцінкою спостерігається високий рівень домагань та сильний рівень диференціації. Тобто, дані курсанти реально оцінюють свої можливості і досягнення, та знають власні недоліки, враховують можливі перешкоди на шляху досягнення мети. Такі якості є дуже важливими для майбутніх рятувальників, адже вони повинні завжди бути готовими до ризику, бути впевненими у собі, своїй професійності та бути готовими до невдач.

У 74,9% осіб із дуже високою самооцінкою встановлено середній, слабо диференційований та недиференційований рівень домагань, що свідчить про деяку невідповідність своїх бажань і можливостей. З однієї сторони такі люди впевнені в собі, знають собі ціну, але не завжди враховують можливі перешкоди і невдачі, що різко може викликати у них небажання працювати і уникати виникаючі перепони.

Висновок. Аналізуючи проведене дослідження, потрібно зазначити, що є багато курсантів із відповідною самооцінкою і рівнем домагань, що є сприятливим показником для формування майбутніх професіоналів. Але виявлено значну кількість осіб, яких необхідно спрямувати на реальну оцінку себе і різноманітних труднощів. Саме тому, подальшим нашим завданням є провести корекційну роботу, з метою підвищення рівня відповідності самооцінки курсантів та їхнього рівня домагань. Тобто, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Воно буде проводитись в напрямку розробки та вдосконалення конкретних методів формування й розвитку професійно значущих якостей рятувальника з урахуванням специфіки військового закладу, тощо.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Варій М.Й. Військова психологія і педагогіка : Навчальний посібник / Мирон Йосипович Варій, Михайло Миколайович Козяр, Мирослав Стефанович Коваль; В.о. Нац. ун-т "Львівська політехніка". Львів. військ. ін-т ім. гетьмана П. Сагайдачного; За ред. Мирон Йосипович Варій.– Львів : Сполом, 2003.
Vary M.I. Military Psychology and Pedagogy: Textbook / Myron I. Vary, Mikhail Kozyar, Mirosлав Stefanovic Smith; Nat. University "Lviv Polytechnic". Lviv. Troops. Inst. named after Hetman Sagaidachnyi; Ed. Myron I. Vary.- Lviv, spol, 2003.
2. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність: теоретико-методологічний аспект: Монографія. — Львів: Ліга-Прес, 2000. – с.87.
Vasyanovych G.P. The moral and legal responsibility: Theoretical aspects: Monograph. - Lviv: Li-ha-Press, 2000. - p.87.
3. Жигайло Н.І. Соціально-економічна діагностика: Навчальний посібник. – Львів, Новий Світ-2000, 2008.
Zhyhaylo N.I. Socio-economic diagnosis: Textbook. - Lviv, New World-2000, 2008.
4. Каламаж Р.В. Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів / Р.В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого, 2006.
Kalamazh R.V. Self-concept as a part of professional identity of lawyers / R.V. Kalamazh // Scientific Notes. A series of "Psychology and Pedagogy." - Ostrog, 2006.
5. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К.: НПУ Перспектива, 1998.
Maksimenko S.D. Basics of genetic psychology. - K.: NPU Perspektiva, 1998.

Shybruk O. Self-esteem and level of claims in the structure of self-concept of students

Abstract. The paper presents the role of self-esteem and level of aspiration in the structure of self-concept. The theoretical justification of self-esteem and level of aspiration. Determined that a person sees, including yourself and your relationships with people and the attitude to the phenomena of their environment in a way that is consistent with its self-structure. The attitude toward the world and others, the ability to make independent decisions, to do free and responsible actions determined by the nature of the individual perceptions of themselves. In this regard, the formation of an adequate self-image is one of the major challenges in the development of harmonious personality professional. As a structural component of self-concept self-esteem is characterized first of all, the difference between the real and the ideal I, to which the subject seeks. The main dimensions of self-esteem are: the degree of adequacy, a measure of height and stability. Pointed out that the validity of self-esteem depends on their capacity level of aspiration. The level of claims substantially dependent on the image of self, including self-ideal (in the image of himself in the future, man sets targets to achieve that image). Self personality traits determine their assessment of the possibilities to achieve goals in various areas of behavior and activity. Found that the harmonious combination of self-esteem and level of aspiration may form a balanced personality, with a positive self-kontseptsiyeyi and differences in these parameters - discomfort, causing anxiety. A student with a low level, having met with new challenges, experiences self-doubt, anxiety, fear of losing its credibility, and therefore tries to give them, so do not use their potential. When overestimated aspirations individual is taken to solve the problem of excessive and therefore often fail. A study which found that there are many students with the appropriate level of self-esteem and aspirations, which is favorable indicator for the formation of future professionals, but the significant number of persons to be spent on a reasonable estimate of himself and various difficulties.

Keywords: *self-esteem, level of aspiration, level of differentiation, self-concept, self-realization*

Шибрук О.В. Самооценка и уровень притязаний в структуре Я-концепции курсантов

Аннотация. В статье представлена роль самооценки и уровня притязаний в структуре Я-концепции. Предложено теоретическое обоснование самооценки и уровня притязаний. Определено, что личность воспринимает, в частности, себя и свои отношения с людьми и отношения к явлениям своего окружения так, чтобы это соответствовало ее Я-структуре. Отношение к миру и окружающим, способность принимать самостоятельные решения, оказывать свободные и ответственные действия определяются характером представлений индивида о себе. В связи с этим формирование адекватного Я-образа считается одной из важнейших задач в процессе развития гармоничной личности профессионала. Как структурный компонент Я-концепции самооценка характеризуется прежде всего различием между реальным и идеальным Я, которому субъект стремится. Основными измерениями самооценки являются: степень ее адекватности, высота и степень ее устойчивости. Указано, что от правильности самооценки своих возможностей зависит уровень притязаний личности. Уровень притязаний существенно зависит от образа Я, в частности Я-идеального (по образу себя в будущем человек ставит задачу достичь этого образа). Самооценка личностью своих качеств определяет оценку возможностей в достижении целей в различных сферах поведения и деятельности. Обнаружено, что при гармоничном сочетании самооценки и уровня притязаний может формироваться сбалансированная личность, с положительной Я-концепцией, а при несовпадении этих параметров – дискомфорт, вызывает повышение тревожности. Курсант с заниженным уровнем, встретившись с новыми задачами, переживает неуверенность, тревогу, боится потерять свой авторитет, а потому пытается отказаться от них, так и не использует свои потенциальные возможности. При завышенном уровне притязаний индивид берет решать непосильные проблемы, а потому часто терпит неудачи. Проведено исследование в котором установлено, что есть много курсантов с соответствующей самооценкой и уровнем притязаний, является благоприятным показателем для формирования будущих профессионалов, но обнаружено значительное количество лиц, которых необходимо направить на реальную оценку себя и различных проблем.

Ключевые слова: *самооценка, уровень притязаний, уровень дифференциации Я-концепция, самореализация*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu