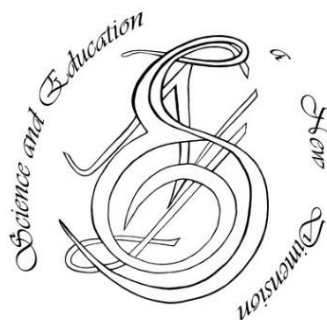


**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**PEDAGOGY**  
**AND**  
**PSYCHOLOGY**



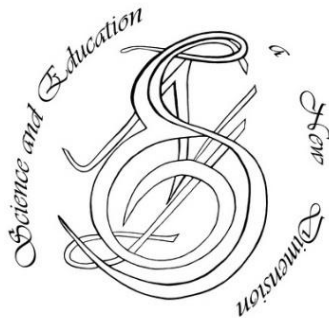
**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

III(21), Issue 43, 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 Wrocław, 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 Kóti**s, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

**Marian Wloshinski**, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, 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

|   |    |
|---|----|
| <b>PEDAGOGY</b> .....   | 6  |
| <i>Boykova, K.D.</i> The Importance of Incorporating the Competence-based Approach in Teaching ICT Students .....   | 6  |
| <i>Kosharna N.</i> The General Pedagogical Content Component of Future Teachers' Training in Ukraine .....  | 10 |
| <i>Podolyanchuk S.V.</i> Indicators of research activities in the national university rankings of European countries: weight and content .....                          | 13 |
| <i>Бузовська Т.В.</i> Умови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови .....  | 17 |
| <i>Грицай Н.Б.</i> Структурні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології .....  | 21 |
| <i>Красовська О.О.</i> Технології культурологічного підходу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти .....                 | 25 |
| <i>Майборода Н.О.</i> Феномен патріотизму в спадщині видатних українських вчених .....  | 29 |
| <i>Орехова Л.І.</i> Основні напрями розвитку сучасного освітнього середовища у спадщині педагогів і лінгводидактів другої половини ХІХ – початку ХХ століть .....       | 34 |
| <i>Островська Г.О.</i> Організація навчального процесу з формування готовності майбутніх учителів літератури до вивчення біографії письменника .....                    | 39 |
| <i>Слабоуз В.В., Лесная Т.С.</i> Общая характеристика специфики педагогического общения .....   | 43 |
| <i>Томчевська-Попович Н.Є.</i> Вивчення природничих предметів в старших класах за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій у вибраному місті в Польщі .....     | 47 |
| <i>Топольський В.О.</i> До питання про деякі сучасні методи навчання дітей дошкільного віку іншомовного спілкування .....   | 50 |
| <i>Федосеев С.Э., Забранский В.Я.</i> Организация интерактивного обучения математике старшеклассников средствами информационно-коммуникационных технологий .....        | 54 |
| <i>Шехавцова С.О.</i> Дослідження стану сформованості суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки .....                             | 58 |
| <b>PSYCHOLOGY</b> .....   | 62 |
| <i>Sannikova O.P.</i> Continuity principle in the structure of personality characteristics .....  | 62 |
| <i>Котова И.Б., Недбаева С.В., Аванесова Ф.Н., Недбаев Д.Н., Гусейнов Р.Д.</i> Влияние личностных и жизненных проектов на создание студентами модели картины мира ..... | 67 |
| <i>Петрів О.П.</i> Психологічні аспекти формування професійного самовизначення старшокласників .....  | 71 |
| <i>Полівко Л.Ю.</i> Соціально-психологічні умови успішності включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір .....                                     | 75 |
| <i>Смольникова Г.В.</i> Методи дослідження спілкування дітей у різновікових групах .....  | 79 |
| <i>Терещенко А.М.</i> Оптимізм як фактор зменшення ризику професійного вигорання .....  | 83 |
| <i>Ткалич М.Г.</i> Психолого-організаційні особливості гендерної політики організацій та дискримінації на робочому місці .....  | 87 |
| <i>Щербатюк Б.А.</i> Особливості соціально-психологічної детермінації процесу самовизначення індивіда .....   | 91 |

---

---

## PEDAGOGY

---

---

*Boykova K.D.*

### The Importance of Incorporating the Competence-based Approach in Teaching ICT Students

---

*Boykova Kirina Dimitrova, Assistant Professor  
University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Plovdiv, Bulgaria*

**Abstract.** The article aims to provide an adequate theoretical background on the subject of key competences, competence-based approach and competency-based learning. It also presents techniques of teaching key competences and soft skills to ICT students during foreign language classes as well as the methods of successful competence assessment. The paper seeks to determine successful methods of incorporating competence-based approach in the foreign language curriculum and to provide techniques of combining key language skills and core competences into the educational (learning) process.

**Keywords:** *competence, competency, competence-based approach, competency-based learning, skills*

#### Introduction and main concepts

The beginning of the 21<sup>st</sup> century brought new tendencies and essential changes to the way we look at education. *The Education and Training 2010* program came as an answer to the concerns of *The Lisbon European Council* from March 2000, that education might have ceased to provide the skills, competences and qualifications needed by students, young and experienced professionals. This brought life-long learning under the spotlight and made key (core) competences a priority for all age groups. The Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning from 18 December 2006 listed eight key competences (communication in the mother tongue; communication in foreign languages; mathematical competence and basic competences in science and technology; digital competence; learning to learn; social and civic competences; sense of initiative and entrepreneurship; cultural awareness and expression; [13]) which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. This is where competence-based approach comes in learning as a mediator between the needs of the Business and the Education's curricula.

For the needs of this research we first have to state the difference between the terms *competence* and *competency* as they are often used in the same context and with time various sources blended their definition. Competence is the functional (technical) set of traits required to perform a job better, e.g. presentation skills or IT skills. Key competences for lifelong learning, then, are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. They are essential in a contemporary society and guarantee flexibility in the labor force, allowing it to adapt more quickly to constant changes in an increasingly interconnected world. They are also a major factor in innovation, productivity and competitiveness, and contribute to the motivation and satisfaction of workers and the quality of work. [11] Selevko presents competence as a systematic, multidimensional concept which expresses the ability to meet individual and social needs or to perform an activity or task according to the individual's potential. [5] Competence here is the willingness or skill to carry out the work, a set of norms that influence the efficiency of labor.

Competency, on the other hand, can be defined as "a person's underlying characteristics that are related to effective or superior performance in a job or situation". [8, p. 15]

Velikova adds to the definition that competency is "not just the ability to do something, but rather the ability to perform it skillfully, with agility, properly and at that moment, at the current location for the given purpose." [9, p. 3-19] Competency includes a "person's ability to transfer concepts and skills across content areas and has to do more with improving self-skills and character traits." A sample competency might be the following: "Students will demonstrate the ability to comprehend, analyze and criticize informational text in print and non-print media." [6, p. 2] Related to this is the competency-based learning which aims to improve students' chances to learn the most critically important knowledge, concepts, and skills they will need throughout their lives. Thus, at its core the competency-based learning has two elements: the competency itself, and the assessment by which that competency is measured. [2, p. 3-5]

#### Competence-based approach and competency-based learning

An increasing number of organizations realize the need of developing a competency model to support organizational strategy and values, turning them into clear, measurable and generally accepted standards for their professionals' skills and behavior. Competence framework has rapidly gained popularity in Bulgaria in recent years. Therefore, some professional associations, such as BASSCOM (Bulgarian Association of Software Companies) have already successfully introduced competence standards within the association. These standards are based on the best European practices, but consistent with the terms of Bulgarian business environment, national and legal frameworks, and reflect the requirements of the ICT related professions in Bulgaria.

The Competency Model is a framework of complementary competencies describing the necessary behavior for achieving the best results in a working position. It is a combination of multiple capabilities, which altogether determine the successful job performance in a particular environment. These models are commonly tables showing the most essen-

tial skills and relevant monitored behavior necessary for excellent performance.

Competence development and assessment is regarded as a key strategy to harmonizing the employment prospects and free movement of labor within the EU, where competence-based professional growth is seen as a means of achieving competitive advantage.

Many of the competence approach ideas have actually occurred as a result of learning situations within the labor market, as well as a result of certain prerequisites applied to jobseekers. Thus, Business set specific and detailed requirements towards prospective job applicants. These are the requirements Education has to comply with in its effort to generate adequately prepared young professionals.

According to the *Glossary of Education Reform* the general goal of competency-based learning is “to ensure that students are acquiring the knowledge and skills that are deemed to be essential to succeed in school, higher education, careers, and adult life.” [10] While the goal of competency-based learning is to ensure that more students learn what they are expected to learn, the approach can also help educators with more detailed information on students’ learning progress, which can help them more precisely identify academic strengths and weaknesses, as well as the specific competences students have not yet mastered. In order to successfully acquire competences, one also needs competencies.

### **Competence-based approach in EFL classes and Evaluation**

The following research is conducted during the *English Language for General Purposes*’ classes of ICT students at University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”. The process of teaching English at the *Faculty of Mathematics and Informatics* is founded on the redistribution of students from administrative groups into language groups. In the administrative groups all students from a given specialty, or program, are assigned, depending on their faculty numbers. In contrast, language groups are formed on the basis of the students’ knowledge and skills in English. [7] The experimental group is formed by first year students who study Informatics at the *Faculty of Mathematics and Informatics* and are distributed in the Elementary Level (A1) group. The group consists of twenty-five students. The methodology used is based on the principal of using the foreign language as a means of teaching soft skills, social and cultural competences, but also of provoking life-long learning incentive, sense of initiative and enterprise spirit.

The English language classes’ curriculum is divided into two parts. Part one focuses on teaching language skills such as: writing, reading, listening and speaking with emphasis on grammar. Part two focuses on developing functional skills and competences during the classes, namely: research skills, presentation skills, teamwork and decision-making skills, reliability and commitment, critical thinking, time management skills, self-assessment and peer assessment skills. Both parts were incorporated in the learning process and are involved in each week’s lesson.

Each class has similar structure so that students can get familiar with the process and be aware what to expect. Thus, each lesson comprises of three parts:

- At the beginning of each class time is allotted for discussing the self-study projects and the homework. This is the time when students present their individual work, when they assess their peers and give feedback. Due to the heterogeneous character of each individual assignment, presentation and evaluation time varies.
- Then, there is the grammar section of the lesson. This involves teaching language skills, exercising, and revising previous lessons. These activities aim to develop writing, reading, listening and speaking skills, proficiency in grammar and ICT vocabulary. The exercise always includes teamwork, presentation and leadership skills, creative and innovative thinking.
- The time of the lesson left is used by the teacher to give directions for next week’s assignment. This is the time for questions and discussion.

Lessons focus on a few important steps to ease the teaching process and to increase the degree of involvement on students’ behalf. For this purpose the teacher uses some successful teambuilding techniques, specifically adjusted for classroom environment. At the beginning of the semester students are distributed in teams (four to five people) and remain part of the team till the end of the semester. Teamwork is encouraged by students working with their teams in class and completing self-study tasks with the other team members. As well as this, the most productive team at the end of the semester ensures a boost in each member’s final grade. As motivation is essential for the subject, “healthy competition” between teams, as S. Rimm calls it, is encouraged. [4] All of the students’ activities aim to develop certain skills. Brainstorming sessions focus on teamwork, innovative and out-of-the-box thinking, time management skills and goal setting. Group PowerPoint presentations develops self-motivation, attention to details, research skills, as well as management and public speaking skills. Peer evaluation between teams emphasizes critical thinking, decision making, personal and group responsibility. Lastly, a job fair activity involves presentation skills, stress management, sense of initiative and enterprise spirit.

The main purpose of the experimental methodology is to bring students as much as possible to real work environment and to teach them some core competences that they can use in any professional sphere. For this reason, it is very important that students observe and witness their own progress. As evaluation is also a vital part of incorporating the competence-based approach in EFL teaching, a questionnaire is developed to assist students in their self-evaluation and to keep track of their advancement. The questionnaire contains forty-four self-reported questions related to seven research constructs (categories). In it competencies are measured using a five-item scale instrument where 1 corresponds to very poor and 5 corresponds to excellent. Competencies are measured in terms of user’s ability, intensity and purpose, as well as application.

The students fill in the questionnaire twice- once at the beginning of the semester and once at the end. The ques-

tionnaire comprises of questions testing students' core competences and functional skills and includes several questions on the students' EFL teaching preferences. The questions are united under several practical areas that are to say:

- Applied skill areas (teamwork skills, presentation and public speaking skills, brainstorming and collective thinking skills, task management skills);
- Communication skills (verbal and non-verbal communication, understanding and group dynamics management skills, information structuring skills);
- Personal skills (decision-making skills, skills related to understanding others' perspective and behavioral norms; personal responsibility and planning);
- Emotional skills (feelings and stress management);
- Reflective skills (objective and factual-based thinking skills, creative and proactive thinking, critical and constructive thinking skills, problem-solving and result-oriented thinking);
- Other skills ( time management skills, enterprise spirit, detail and quality orientation);
- EFL- related questions;

After processing both questionnaires' data we observe the following results. We monitor deviation in the general-

ized results from the whole questionnaire as well as in the several practical areas. Based on the self-evaluation questionnaire's overall results students have increased their functional skills and core competences by 8.86%\*. The result testifies that students claim to have improved their competences. Based on the practical areas of research we can draw the following conclusion, included in Fig.1:

- The section which demonstrates the highest growth is Emotional skills. It has an increase of over 12%. This practical area shows that emotion and stress management, as well as impulsive behavior control were all well-mastered. It can be the key to later demonstration of competencies such as: will to succeed, ability to work autonomously, interpersonal skills and dedication.
- On the contrary, the overall Personal skills section shows a decrease by almost 2%. This is to witness that teamwork activities strengthen devotion to the group and team spirit. However, it may have a negative effect on taking personal responsibility as group members tend to display group responsibility and avoid accounting for their own actions. Thus, a note for future work will be to involve more initiatives inside the group where participants can develop personal responsibility.

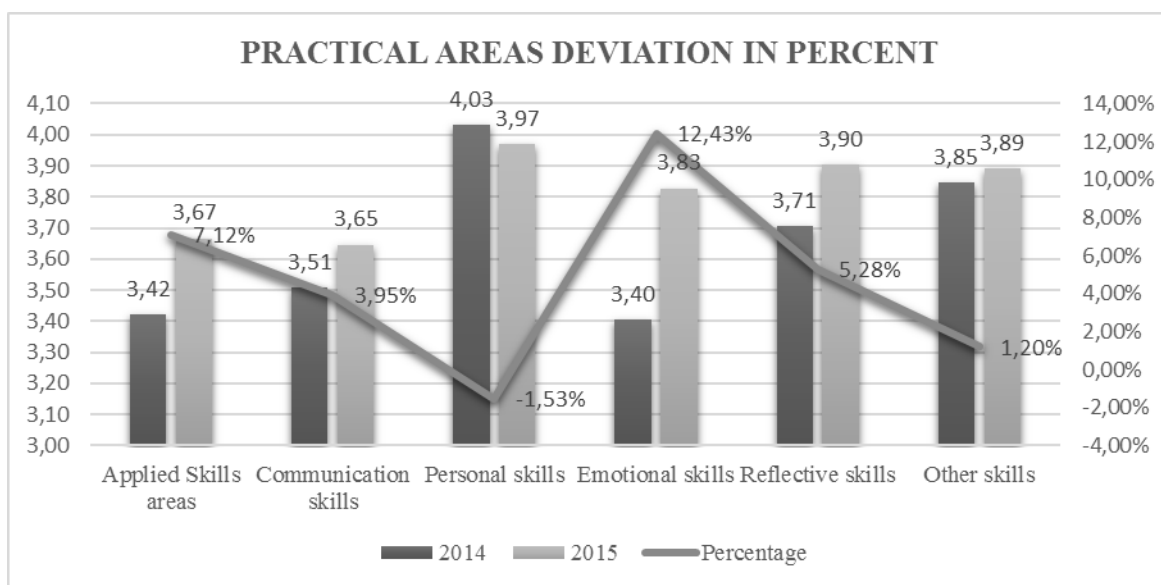


Fig. 1

It is worth to mention the Practical areas' ratio towards the whole questionnaire. Reflective skills questions comprise about 30 % of the whole questionnaire (Applied skill areas are roughly 17%, Communication skills - 14%, Personal skills - 14%, Emotional skills - 11%, and Other skills - 14%). Fig.2 This is due to the fact that Reflection skills are vital to the successful professional realization in the ICT sphere. It consists of questions exploring strategic thinking, creative and out-of-the-box thinking, innovative thinking, problem-solving and result-oriented thinking. The fact that this part represents the largest share of the questionnaire can

testify for the most reliable deviation ratio. Here we observe a 5.30% increase in the overall results.

Based on the personally achieved results from the self-evaluation questionnaire, we can conclude that 64% of the students have increased their competence and functional skills level, 28% claim to have a minor decrease in their competence and functional skills level and with 8% we do not observe any change. This signifies that on one hand students consider to have bettered their competences in the researched areas; on the other- that students can now demonstrate a more accurate and trustworthy self-evaluation.

\*The calculated results exclude the EFL-related questions.



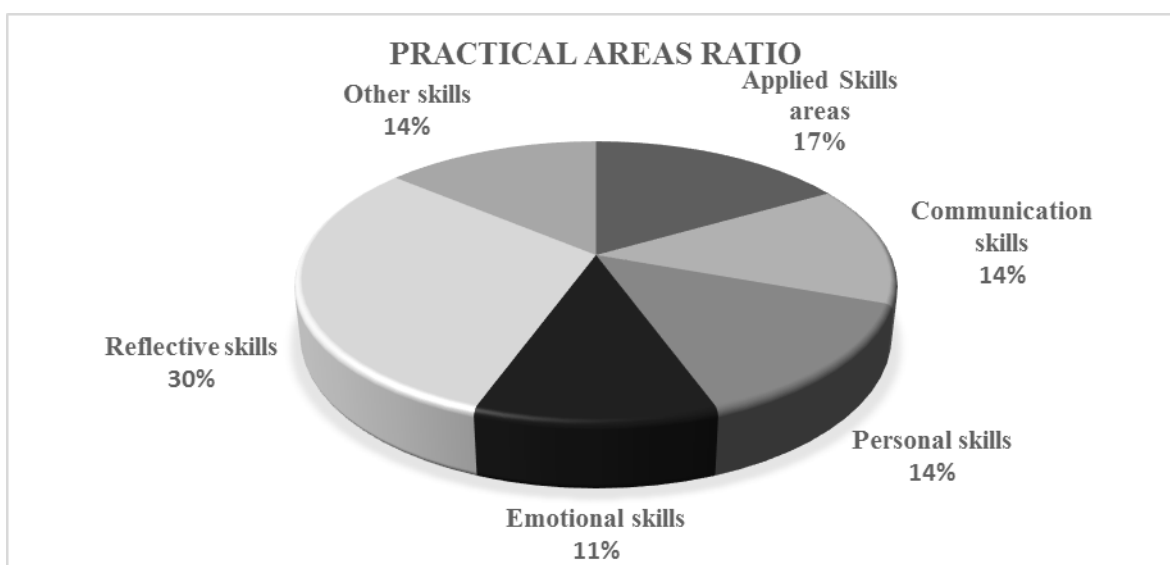


Fig. 2

### Conclusion

The development of key competences for lifelong learning has been an important policy imperative for EU Member States. Key competences were expressed in the European Reference Framework (OJEU, 2006), which built on previous developments by the OECD, UNESCO and Member States themselves. [1] The incorporation of key competences or similar intended learning outcomes in school and university curriculum frameworks has therefore been evident for some time and is a much needed effort in Education's attempt to approach Business. The conducted research

shows methods of core competence and functional skills implementation within the EFL classes. Here, the idea is not to substitute language skills with competency-based learning, but rather to use the language as a means of teaching practical ICT oriented competences. The methodology aims to enhance students' soft skills, as well as social and cultural awareness, but also to provoke life-long learning incentive, sense of initiative and enterprise spirit. It does not intend to disclaim traditional methods and standard techniques; it only attempts to add a more contemporary and functional approach towards learning practices.

### REFERENCES

1. Black, P. & Wiliam, D., Assessment for Learning: beyond the Black Box // London, GL Assessment, 1999.
2. Drisko, J., Competencies and Their Assessment // Journal of Social Work Education, 50: (14—426), 2014.
3. Pepper, D. Assessing Key Competences across the Curriculum – and Europe // European Journal of Education, Vol. 46, No. 3, 2011.
4. Rimm, S., Teacher Tips, Learning Leads Q-Cards // Apple Publishing Co., Available at 800-795-7466, 1996.
5. Selevko, G., Competences and their classification // V: National Education 4/2004 (138 – 143)
6. Schaffhauser, D., Technology that Unlock Competency-based Learning // T H E Journal, 2014,
7. Shotlekov, I., V. Ivanova, K. Boykova, Boosting Efficiency of Project-Oriented Teaching and Learning Through Classroom Management and Online Testing // Mathematics and Informatics, Volume 56, Number 5, 2013, 476
8. Spencer, Jr., L. M. Spencer, S.M., Competence at work: Models for superior // New York: John Wiley & Sons, 1993.
9. Velikova, V., Educational Competency as a Result in Education Activity // V., Pedagogy 6/2003.
10. <http://edglossary.org/competency-based-learning/>
11. Official Journal of the European Union, 2006/962/EC, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/;ELXSESSIONID=g2dTJ7bGVRjCh9yqbdWhPz3z9XmGCxdbpkjblNpGm3pP2B2G77t!-61075926?uri=CELEX:32006H0962>

### Бойкова К.Д. Значение компетентно-ориентированного подхода в обучении студентов в сфере информационных и компьютерных технологий

**Аннотация.** Цель статьи – предоставить адекватную теоретическую основу таких понятий, как компетентность, компетентно-ориентированный подход и компетентно-базируемое обучение. В статье представлены как методы преподавания ключевых умений и компетентностей студентам по специальностям в области информационных и компьютерных технологий, так и оценка приобретенных компетентностей. Автор стремится показать, как компетентно-ориентированный подход может быть успешно включен в учебную программу по иностранному языку, и продемонстрировать методы сочетания (в преподавании) основных языковых умений и ключевых компетентностей.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, компетентно-ориентированный подход, обучения на основе компетентности

Kosharna N.

## The General Pedagogical Content Component of Future Teachers' Training in Ukraine

Kosharna Natalia, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor  
Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine, Kyiv

**Annotation.** This article considers the content of general pedagogical education in the system of teacher training in Ukraine. The content of the future teacher's general pedagogical training is a component of the complex system of reflecting the pedagogical education which accumulates pedagogical knowledge and skills, gaining certain experience in teaching and research activities in the teaching process, forming some pedagogical values. In the process of mastering the curriculum it is formed a complicated structural formation in the system of professional and pedagogical training – general pedagogical training, the result of which is the future teacher's readiness to his/ her professional activity. The content of each discipline of the pedagogical cycle should be formed regarding to the field of the future teacher's scientific knowledge of professional activity and should be impacted on developing components of professional competence.

**Keywords:** content component, general pedagogical training, professional and pedagogical training, future teacher, professional activity, disciplines of pedagogical cycle

**Relevance of the Topic.** The concept of teacher education draws attention of scientists and all public teaching staff on such key guides of higher pedagogical education as the development of the student's personality pedagogical orientation and the implementation of students' preparedness in higher educational institutions for professional education activities, continuous pedagogical self-training in terms of the social and educational process dynamics. Training the national teaching staff of a new generation requires theoretical study of general concepts and basic principles of learning and teaching disciplines of pedagogical cycle.

**The Analysis of the Research.** The process of professional teacher training in the system of the future teacher's general training in certain approaches became an object of research such pedagogues and scientists as L. Vovk, P. Gusak, A. Dubaseniyuk, V. Krajevskiyi, M. Korets, A. Markova, O. Moroz, G. Padalka, A. Piehota, N. Protasova, Y. Rogova, V. Semychenko, S. Sysoyeva, L. Sushchenko, M. Sheremet and others.

Theoretical and methodological study of the process of general pedagogical future teachers' training are presented in the works of authors: O. Abdullina, A. Akusok, V. Lozova, V. Lugovyi, V. Slastionin, I. Ziaziun.

In spite of the intensive researches into the various aspects of improving the content of future teachers' professional training, learning professional disciplines, it is still remaining a poorly understood problem of theoretical principles of forming the content of general pedagogical training. However, it is general pedagogical training itself realizes its essential coordinative function in the overall teacher training system, it defines the personal position and orientation into the teaching profession, contains powerful cognitive potential, provides some strengthen of creative components of teacher education. [1, p. 5]

**The Purpose Formulation of the Article.** The article purpose is to explain some peculiarities of the content of general pedagogical training in Ukraine. Updating the pedagogical content of future teachers' training and professional goals, meeting the modern social and cultural projects, relate to the requirements for the formation of the teacher-leader who realise the nation-building ideas for democratic change, human and professional culture.

**The Main Material.** Updating the content of future teachers' pedagogical training, ideological and professional goals which meet contemporary social and cultural projects, correlating with the requirements for the for-

mation of the teacher-leader who creates national ideas and causes democratic changes in the society, develop professional and human culture [3, p. 5].

In recent years teacher training in Ukraine gained autonomy in certain aspects of the content and activities. Taking into consideration ideas and principles based in the previous programs of pedagogical education, the current content of teacher training focuses on the use of innovative component of pedagogical knowledge [3, p.10].

In the "Ukrainian Pedagogical Dictionary", the term "teacher education" is defined as a system of teacher training (teachers, educators, etc.) for secondary-, primary-, pre- schools and other educational institutions within pedagogical universities and institutions, teacher training colleges; in the broadest sense – it means teachers' training for schools of all types, including vocational and higher institutions; it is the complex of knowledge obtained as a result of this training [5, p.243].

V. Lugovyi emphasizes that the main purpose of teacher education is to train teachers and to provide thus the efficiency of the educational sphere [6].

A. Akusok in her PhD thesis devoting to the problem of general pedagogical training gives the following definition: "General pedagogical training is a complex integrated formation, structured as a system of assimilating the pedagogical knowledge, developing the appropriate abilities and skills, possessing the experience of research activity in the professional field, and also forming a personality's value orientations and directing to the pedagogical activity to be [2, p. 6].

In the research "General Pedagogical Teacher Training in the System of Higher Pedagogical Education" O. Abdullina defines that the purpose of general pedagogical training is a content and technology aimed at creating a teacher who possesses the basics of the Pedagogical Theory and general pedagogical abilities and skills, providing students with scientific cognition and mastering the pedagogical activity, forms down the general theoretical foundation for further self-education and in-service teacher training [1, p.45]. The system of pedagogical knowledge, abilities and skills is a necessary one for each teacher in the process of social and professional functions independently of the acquired specialty. Theoretical knowledge of the goals, tasks of education, about the nature, the content, principles, forms and methods of educational (learning and bringing up) process at school are the basis of teachers' professional activity. This causes a key role

of pedagogical disciplines in the system of professional and pedagogical training.

O. Abdullina calls the following components of general pedagogical training: learning the theory and history of Pedagogics; theoretical and practical training in the process of studying classes within subjects of the pedagogical cycle; all kinds of pedagogical practices and extracurricular activities; forming a system of general pedagogical knowledge, abilities and skills; training in the field of methodology and methods of teaching science; some didactic training; preparing for extracurricular educational work and for social and educational activities [1, p. 43].

In the modern socio and cultural conditions it is significantly revised the pedagogy course content: it is enhanced humanistic aspects, it is coordinated internal and interdisciplinary connections. Mastering the course units means some consideration of evaluating processes of native and foreign pedagogical knowledge; total basics of Pedagogics; Didactics problems; Theory of Education (in Ukraine it means in the sense of "Upbringing"); principles of organizing the educational process; tasks, forms and methods of teacher's activity [4].

Effective filling and learning the content of pedagogical disciplines should be taken place in accordance with the leading points of complex, axiological, acmeological, anthropological, personality's oriented, active, cultural, competence' approaches to learning the content of general cultural and professionally subject training [7].

The course of Pedagogics takes a fundamental place in the system of professional and pedagogical teacher training, plays an integral role in forming the future teacher's individuality. It is basic for students' understanding the cycle of humanitarian, socio-economic disciplines, special educational subjects and specialized teaching methods, and support the foundations of pedagogical integration. For example, the results of the training course "Pedagogics" are investigated at the Department of Theory and History of Pedagogy of National Pedagogical University named by M. Dragomanov (compilers: L. Vovk, O. Padalka, G. Panchenko) [8] and present the personality-oriented focus of the course. As the compilers noted, "...The study of the Theory and History of Pedagogics is to make future teachers closer to civic values of teaching profession ... Seminars, laboratory classes and independent work program with tasks of teaching practice promote the an individual and creative approach to develop the student's self-professional formation" [8, p. 4].

"Introduction to the Teaching Profession" is a kind of Propedeutics. It is a professional oriented course aimed (already at an early stage of teacher training) to acquaint future specialists with specifics of the teaching profession and its training system, with types of educational institutions in which they will work. The course of Propedeutics must encourage the individual's professional development and his/ her self-education. It promotes the first-year students' adaptation to the educational conditions in higher pedagogical institutions, their conscious and active involvement in an independent, educational, scientific, social activities. It provides the initial preparation for teaching practice [4]. While learning this course a special focus is upon studying the next issues: the pupil's identity as an object and a subject of upbringing (education); the

teacher's personality as a subject of self-education; educational institutions as objects of pedagogical activities.

The course "History of Education" is investigated the questions of developing the world pedagogical process, theory and practice of education in different historical periods. The course description is 1) to develop the students' understanding of the permanent historical and pedagogical process of the human thought regardless of regions and social structures, 2) to shape the historical and pedagogical consciousness.

The main issues addressed in the course are upbringing as a historical and pedagogical process; genesis of pedagogical concepts, theories, notions; purposes, content and methods of organizing the pedagogical activity which depend on social and historical circumstances; optimal pedagogical methods and techniques developed by progressive pedagogues; diversity of approaches in the system of education in different countries; the best pedagogical traditions of world and national education [4].

The integrated course "Fundamentals of Pedagogical Mastery" promotes learning the basic elements of the teacher's skills and innovative teaching technologies, forming the communicative competence and the necessity to engage in professional self-education and self-improving, cultivate. Under contemporary social and cultural conditions the course aim is generalization and synthesis of pedagogical knowledge and practical skills of pedagogy, professional techniques in preparation for teaching practice, forming ideas about holistic humanistic and creative educational activities, developing creative teaching abilities.

In the era of reforming Ukraine, the emergence of new social and economic foundations of its development it becomes more urgent task of building a new relationship between the society and the individual. The search of the best ways of the personality's socialization and its social protection are priorities in disciplines devoted to individuals. In terms of socio-cultural reality, the course "Social Pedagogy" takes an essential meaning in preparing future pedagogues for teaching activities. The development of theoretical foundations of social pedagogy based on social and economic situation, native and international social and pedagogical practice experience is of particular importance.

The main objective of the proposed course is to create a professional-oriented outlook of future specialists; to explain major theoretical positions of social and educational activities, to study leading content areas of social and educational activities with representatives of various social groups; to create optimal conditions for socialization of the younger generation [10, p. 100].

The course "Ukrainian Ethnopedagogics" is studied to provide students with a thorough knowledge of our people's pedagogical wisdom treasury, to form a national spirituality, philosophy, nature. The course tasks of ethnopedagogics are to form students a clear system of knowledge of Ukrainian folk pedagogy (its content, structure, function, origin, identity, mentality, etc.); to teach future teachers a rational usage of the full arsenal of Ukrainian folk pedagogy unified with the universal teaching achievements both at school and outside it, including the implementation of universal educational teaching parents; to provide students with mastering a technology work on the base of ethnopedagogical material (collection, classification, research) and forming their skills of analysis of folk pedagogy's fac-

tual material to implement it in their personal professional activities; to educate students' patriotism, tolerance to other people, to form a sense of national pride and dignity, humanity and cherish features of democracy, to develop a creative pedagogical thinking, to form the ability to deep the ethnopedagogical knowledge and, based on them, to improve the culture of pedagogical work [9, p. 314].

For future teachers it is also important the course "Comparative Education" that attracts students to the comparative analysis of the major trends in the development of school and university teacher education, upbringing values in the modern world.

Of course, each studying course has its own subject of research, but all components of the professional paradigm must be united in implementing the most important task - training teachers.

The content and structure of pedagogical disciplines, and also technologies of their teaching should create favorable conditions for the development of the future teacher's personality. Within the first-stage training (I-II-III courses) at teacher training institutions, the pedagogical disciplines ("Pedagogics", "History of Pedagogy") are acting as a compulsory means of professional training. They create conditions for students' understanding of what their future professional activity, for realizing their inner "I", for mas-

tering their pedagogical technology. The teacher needs not only so much skills and knowledge but some generalized high-level knowledge in creative thinking, culture and behavior, on which basis the pedagogical consciousness, behavior and activity are formed. That is why the second-stage (IV-V courses) is a theoretical and methodological training. Thus, pedagogical disciplines are intended to develop the personality's professional meaningful characteristics, his/her pedagogical consciousness and behaviour [4; 8].

An actual problem of training a specialist is a unity of theoretical and practical teacher training, educational and scientific research activities of students and teachers. Generally it provides the future teacher's multifaceted readiness to professional activity.

**Conclusion.** Our students at Ukrainian pedagogical universities or colleges and educators who teach them – all of us are lifelong learners and that professional development is a lifelong process. Teachers and their educators should continually improve the knowledge, attitudes and skills they need as professionals, including knowledge of curriculum development. During their professional development teachers should constantly re-examine and keep up to date objective of their teaching. They need to develop conscious learning styles and a healthy confidence in themselves as learners in order to do so successfully.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abdullina O.A. General Pedagogical Teacher Training in the System of Higher Pedagogical Education / O.A. Abdullina.– [for ped. spets. of high school] – 2nd edition revised and enlarged – M.: Prosveshchenye, 1990. – 141 s.
2. Akusok A.M. Theoretical principles of forming the content of the future teachers' general pedagogical training: : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Akusok Alla Mykolayivna ; Kyviv. nats. un-t im. M. Drahomanova. – K., 2009. – 20 s. – S.1.
3. Vovk L.P. The History of Education and Pedagogy in General, Methodological and Professional Culture of a Future Teacher / L.P. Vovk; Min-vo osvity i nauky, molodi ta sportu rayiny Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2012. – 331 s.
4. Vovk L.P., Padalka O.S, Panchenko H.D. et al. Handbook of Educational Programs of General Pedagogical Training: Programs of Pedagogical disciplines: Bachelors, Masters and Post-graduated students at Pedagogical University. Part II / L.P. Vovk, O.S Padalka, H.D. Panchenko – K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2007. – 188 s.
5. Honcharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary / S.U. Honcharenko – K.: Lybid', 1997. – 376 s.
6. Luhovyy V.I. Pedagogical Education in Ukraine: Structure, Functioning, Tendencies of the Development / V.I. Luhovyy, [ed. O.H. Moroz.] – K.: MAUP, – 1994. – 196 s.
7. Pedagogy: Educational Handbook/ [ed. V.A. Slastenyn] – M.: Shkola – Press, 1997. – 512 s.
8. Pedagogy: a Typical Syllabus and Organizational-Pedagogical Tasks for Pedagogical Institution / [ukl. L.Vovk, O. Padalka, H. Panchenko] – K.: NPU imeni M.P.Drahomanova – 2006. – 77 s.
9. Semenoh O.M. Professional Training of the Future Teacher of the Ukrainian Language and Literature: Monograph / Olena Mykolayivna Semenoh – Sumy: VVP „Mriya-1” TOV, 2005. – 404 s.
10. Social Pedagogy: the handbook for students. Tutorial / [ed. Kaps'ka A.Y.] – K.: DTSSM, 2003. – 338 s.

#### Кошарная Н.В.

##### Содержательный компонент общепедагогической подготовки будущего учителя в Украине

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос содержательного компонента общепедагогической подготовки будущего учителя в Украине. Содержание общепедагогической подготовки будущего учителя является составляющей сложной системы отображения педагогического образования, которое аккумулирует в себе систему педагогических знаний, умений и навыков, приобретение опыта педагогической и исследовательской деятельности в процессе педагогической деятельности, формирование педагогических ценностей. В процессе овладения содержанием образования формируется сложное структурное образование в системе профессионально-педагогической подготовки – общепедагогическая подготовка, результатом которой является готовность будущего учителя к профессиональной деятельности. Содержание каждой учебной дисциплины педагогического цикла должно формироваться с учетом научной отрасли знания профессиональной деятельности будущего учителя и влиять на развитие составляющих профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** содержательный компонент, общепедагогической подготовка, профессионально-педагогическая подготовка, будущий учитель, профессиональная деятельность, дисциплины педагогического цикла

**Podolyanchuk S. V.**

## **Indicators of research activities in the national university rankings of European countries: weight and content**

*Podolyanchuk Stanislav Viktorovich, PhD in physical and mathematical sciences, docent  
Director of the Institute of Mathematics, Physics and Technology Education,  
Vinnitsa State Pedagogical University, Vinnitsa, Ukraine*

**Abstract.** The article is devoted to the research of the weight and content of the scientific component in the national ranking of European universities. Regularities and peculiarities of evaluation of scientific sphere in national rating systems of Great Britain, Germany, France, Italy, Spain, Poland and Ukraine have been analysed. The groups in which it is reasonable to combine the indices of scientific research have been singled out, and the directions which have the most powerful representation have been determined. Depending on the purpose of the rating, clusters with a markedly different share of indicators of scientific activity in the overall rankings have been singled out.

**Keywords:** *research activities, evaluation, indicator, national university rankings*

**Introduction.** Evaluation of various aspects of the functioning of the system of higher education through the rankings plays a significant role in its development. Today, almost no one questions the feasibility of a comparative analysis of the universities in the global and national scale. Obviously the role of competition in higher education will grow substantially. The growing number of international ranking schemes testifies to the increasing competition [15, p. 20], therefore academic establishments will be ranked accordingly, especially nationally, in addition to their research-based global rankings [6, p. 225].

Research work occupies a significant place among the main activities of the university. The scientific activity of the modern university is multifaceted, carried out in many directions, and the results are marked by a great diversity both formally and by substance. An important place is occupied by the research at European universities. They are reflected in the relevant indicators of national rankings. However, the list and the substance of these indicators are quite diverse. Therefore, a comparative analysis of the scientific component of national ranking systems of European countries is seen as an actual problem.

**Overview of publications on the topic.** Interest in education performance has rocketed since the publication of the first global ranking, the Academic Ranking of World Universities in 2003 [4, p. 1]. Now global rankings is a powerful device for framing higher education on a global scale [9, p. 130]. World rankings are one means for nations to judge how well they are doing in the competitive global knowledge stakes [10, p. 63], but world rankings are not able to assess the work of most universities around the world. To some extent, this justifies the need to establish and explain the growing importance of national rankings.

Within national systems, the rankings have prompted the desire for higher ranked universities both as symbols of national achievement and prestige and as engines of economy knowledge growth [9, p. 123]. According to the data presented by Hazelkorn [4, p. 2], in 2009 the national rankings already existed in more than 40 countries. Herewith, national rankings are usually able to capture data across a wide range of dimensions while global rankings are inevitably more narrowly proscribed [5]. Currently, there is a large number of national rankings. The list of parameters that characterize the scientific activity strongly depends on the purpose of rankings. In addition, the systems of higher education in different countries have sig-

nificant differences. Therefore the experience of ranking evaluation of European universities is more useful.

Rankings are an inevitable manifestation of globalization [4, p. 11], but their role should not be exaggerated. So far, rankings cover only some of the university's mission. They use different values and often choose such parameters that are difficult or impossible to measure. Other complaints relate to the transparency of ranking methodologies [14, p. 21]. Many myths are promulgated about the value of rankings for policymaking or strategic decision-making. However, rankings should be used cautiously [5].

Scientific research is an integral part of the process of training. Along with the training and transfer of knowledge (innovation) research is at present the main mission of universities [2]. The increasing recognition of the importance of research at once elevates the importance of higher education institutions [10, p. 58]. Kwiek [6, p. 224] believes that the distinctiveness (and attractiveness) of European higher education has traditionally been its ability to combine the two core missions (teaching and research). Helpful in solving many of these problems can be a developed complex system of ranking evaluation of universities at the national level, in whatever the indicators of scientific activity are figured prominently.

**Goals.** The article aims at elucidating the assessment evaluation of the research area in national rating systems, investigating the peculiarities of the content of scientific activity and determining their importance in the overall ranking.

**Materials and methods.** The paper studied the national university rankings of certain European countries concerning the entity's indicators of scientific activity. Widespread methods (measurement, comparison, analysis and synthesis, ordering) and more specific (cluster analysis) ones have been used.

**Results and discussion.** National ranking systems use a wide range of indicators to measure research. Let us consider the major national rankings of European countries by using primarily their research component.

League tables and rankings are an integral part of the university sector in the Great Britain. Many newspapers prepare their ranking, using different assumptions and weights. The ranking *The Complete University Guide* [16], printed in *The Independent*, uses 9 evaluation criteria. Scientific research has direct bearing on one criterion - evaluation studies (15%). Partly scientific components include student satisfaction index, taking into account the

availability of qualified teaching staff, and the ratio of teachers to students.

Similar criteria and approaches specific to the ranking Good University Guide, which are published in The Sunday Times and The Times [17]. In building the table [13] 8 criteria are used. Scientific research has direct bearing on one criterion – the research quality (17%). Partly scientific components include student satisfaction index, taking into account the availability of qualified teaching staff, and the ratio of teachers to students. League table of the newspaper The Guardian is focused primarily on the applicants. Now the table is formed using 9 indicators [18]. The methodology does not include direct measurement of research results. Indirect relationship to science have such indicators as national survey of students of teaching, the ratio of staff to students and the National Student Survey overall satisfaction of students.

In Germany the country's most authoritative institution in the ranking assessment of universities is Centre for Higher Education [CHE], which offers the latest university rankings. CHE Ranking covers several areas, one of which is CHE-HochschulRanking. CHE rankings do not define a specific ranking position, but only include universities in three different groups. CHE-HochschulRanking was designed primarily to meet the needs of students. Since 2005 the findings have been published by the magazine Die Zeit.

The last option of CHE University Ranking [3] includes up to 37 different benchmarks. For the evaluation of scientific activity there is a separate module, which uses the following parameters (group performance): citations per publication, doctorates, internationally visible publications, inventions per 10 scientists, publications, research, research quality, research reputation, third party funds. To other modules there are included also the indicators that indirectly characterize scientific activities, such as foreign guest lecturers, result doctors preliminary examination, research orientation, students per scientist, students per teacher, teaching professors, type of a degree course (a postgraduate course).

In France, the media are the rankings producers of universities and colleges, among major journals there is Le Nouvel Observateur. As described in Le palmarès Grandes écoles [7] ranking methodology authors classify the data in 8 criteria for determining the final ranking. Individual criteria, which would describe research, is not released by the authors. The indicators that take into account agreements with foreign institutions, flexibility and diversified curriculum are indirectly relevant to the research activities; it includes in particular a partnership with French universities, schools and friendly schools, taking into consideration the pupil-teacher ratio.

In Italy, media take care of concluding rankings of national universities, including publication La Repubblica. According to approaches described in Nota metodologica [11] in assessing public universities ranking uses 5 criteria. Among the 11 indicators related to the research activities there is one – the number of seats in research laboratories. It is part of the criterion of 'structure'. Partly to scientific component there is the university ranking cite, which is defined on its functionality and includes the analysis of research results.

Making the rankings in Spain has been recently carried out occasionally, as most students prefer local universities there. Today, one of the most influential Spanish newspaper El Mundo regularly publishes university rankings Spain 50 carreras [1]. Among the 25 criteria for which the data is submitted by universities, research activities directly characterize the number of research projects, participation of teachers in research, manufacturing (preparation) of scientists, and indirectly – the proportion of students in relation to teaching and research staff and results in international rankings. In addition, the survey of teachers form an opinion including the results of its research.

In Poland, the most authoritative ranking is formed by the specialized educational publisher Perspektywy, which publishes the results in particular in the newspaper «Rzecz Pospolyta». Ranking of Perspektywy [12] actually includes 5 rankings. One of the most important, of course, is the academic ranking of universities, which includes six criteria. 2 criteria are entirely devoted to measuring scientific activities, such as research capabilities, which includes indicators such as parametric ranking (6%), doctor (2%) and Ph.D. (2%) thesis, saturation staff persons of higher qualifications (3%), accreditation (2%), and effectiveness research that includes such factors how to replenish its own staff (8%), providing academic degrees (7%), the efficiency received external research funding (4%), publications (2%), citing (3%), the index of Hirsch (3%), attended university in the EU Framework Programme 7 (2%), doctorate (1%), patents (2%).

Indirectly relevant to the research activities are indicators such as rankings of professors (11%) of EU funds for projects (2%), international recognition, which is measured by the position of universities in the world rankings (2%), availability of qualified staff (5%), opportunity to develop research interests (1%), university professors from abroad (1%), an innovative university facilities (1%).

The most authoritative university ranking in Ukraine, which is prepared by an NGO, is a project of the «Top-200 Ukraine». In the basic methodology [8] the activity was determined by three complex criteria (index). Indicators that directly measure the scientific activity (mostly scientific potential) are concentrated in the criteria of 'quality of the teaching staff'. Among them – the number of selected academics (22%), and corresponding members (10%) of the National Academy of Sciences of Ukraine, academicians (6%), and corresponding members (3.3%), state-supported academies of sciences of Ukraine, the number of doctors (2.5%) and Ph.D. (0.5%), the number of patents, industrial designs, utility models (0.5%).

Indirectly the scientific work is described by the number of full-time employees who were awarded the State Prize in Science and Technology (2%), the number of students – winners of international (7.5%) and national (1.5%) contests (competitions), the scale of the university, level of training and research facilities (14%), membership in various universities international Association of Universities (total 12%).

The range of indicators of scientific activity of national University rankings of European countries is more extensive and diverse than the global counterparts. So, let us analyze them in pre-systematic form. We distinguish the following groups of indicators:

- the quality of academic and research staff [QARS] is usually characterized by a number or proportion of teachers with degrees and (or) academic ranks relative to the total number of teachers or students;
- preparation of the teaching staff [PTS ] involves proposal of doctoral programs (number and range), manufacturing (preparation) of scientists (the number of defended theses), the number of postgraduates (people working for doctor's degrees);
- index of publications [Publ] usually includes their number. This often takes into account only a certain category, such as internationally visible publications, primarily - in international scientometric systems;
- indicators citation [Cit] is traditionally formed by using global scientometric databases (Scopus, Web of Science) and recognized quotation systems. It identifies both absolute and relative performance;
- research and projects [R&P] are evaluated by many ways. They usually include the total number of research projects of innovative facilities, seats in scientific laboratories, the level of research base. Attempts are made to assess the quality of research and their perfor-

- mance. Noticeable attention is paid to the financial side of research activities in its various aspects;
- patents and licenses [PL] is measured traditionally by the number (general or with respect to the number of teachers) inventions, patent-protected rights and licenses;
- international scientific activity [ISA] is usually characterized by the participation in international research projects, the number of international agreements and cooperation with foreign scientific and educational institutions. The university's membership in various international associations of universities, the numbers of foreign teachers are also considered.

In national rankings many additional parameters [AP] are included, which indirectly characterizes scientific activity. Most common among them is the place of universities in national and global rankings. Rankings University site, the opportunity to develop research interests, student satisfaction and others are also considered. Summary data on the display of indicators of scientific activity in the national university rankings of European countries are shown in Table 1.

**Table 1.** Indicators of Research Activities in the National Rankings of European Universities

| № | Ranking  | Indicators Groups |     |      |     |     |    |     |    |
|---|--|-------------------|-----|------|-----|-----|----|-----|----|
|   |  | QARS              | PTS | Publ | Cit | R&P | PL | ISA | AP |
| 1 | The Independent (Great Britain)                | +                 |     |      |     | +   |    |     | +  |
| 2 | The Times and The Sunday Times (Great Britain) | +                 |     |      |     | +   |    |     | +  |
| 3 | The Guardian (Great Britain)                   | +                 |     |      |     |     |    |     | +  |
| 4 | CHE-HochschulRanking (Germany)                 | +                 | +   | +    | +   | +   | +  | +   |    |
| 5 | Le Nouvel Observateur (France)                 | +                 |     |      |     |     |    | +   | +  |
| 6 | La Repubblica (Italy)                          |                   |     |      |     | +   |    |     | +  |
| 7 | El Mundo (Spain)                               | +                 | +   |      |     | +   |    |     | +  |
| 8 | Perspektywy (Poland)                           | +                 | +   | +    | +   | +   | +  | +   | +  |
| 9 | Top-200 Ukraine (Ukraine)                      | +                 |     |      |     | +   | +  | +   | +  |

National ranking systems, with regard to publications, citation, international research activity and training of the teaching staff, still make the emphasis on the account of the scientific and research personnel and analysis of various aspects of the implementation of scientific research and projects. Separate ranking systems evaluate as well patent and licensing activities and take into account the position of the university in national and global rankings. Indicators of scientific activity are prominent in national rankings of universities. In previous work [13] the proportion of indicators of scientific activity of national university rankings of UK was determined, which are promulgated by such editions as The Independent, The Sunday Times, The Times and The Guardian. It is worth mentioning that the scientific component of many indicators contains in an implicit form or combined with other areas of

the university activity. Therefore, in some cases, the proportion of indicators of scientific activity in different ratings can be determined approximately enough that at the same time allows for a completely correct comparative analysis. Of course, it is difficult to precisely determine the proportion of indicators that directly or indirectly characterize scientific activity. In some cases, for such an analysis it is necessary to have some decision – assumption of equal importance of different modules (criteria) and the same weight of different indexes within a module (criteria), if such information is not cited by the authors. Such peculiarity of evaluation of scientific activity will be taken into account in determining the proportion of indicators that directly or indirectly characterize the scientific scope of European universities. Summary results are shown in Table 2.

**Table 2.** Indicators Share of Scientific Activity of National University Rankings of European Countries

| № | Ranking  | Indicators of scientific activity (%) |          | The scientific component share, total (%) |
|---|--|---------------------------------------|----------|---|
|   |  | Direct                                | Indirect |   |
| 1 | Perspektywy (Poland)                           | 47                                    | 8        | 55  |
| 2 | Top-200 Ukraine (Ukraine)                      | 38,8                                  | 8,2      | 47  |
| 3 | The Times and The Sunday Times (Great Britain) | 17                                    | 5        | 22  |
| 4 | The Independent (Great Britain)                | 15                                    | 5        | 20  |
| 5 | CHE-HochschulRanking (Germany)                 | 12,5                                  | 4,5      | 17  |
| 6 | La Repubblica (Italy)                          | 9                                     | 3        | 12  |
| 7 | El Mundo (Spain)                               | 6                                     | 6        | 12  |
| 8 | The Guardian (Great Britain)                   | 0                                     | 8        | 8   |
| 9 | Le Nouvel Observateur (France)                 | 0                                     | 7        | 7   |

A comparative analysis reveals the two clusters – the national university rankings of the UK, Germany, France, Italy and Spain, where the weight of the scientific component is 7-22%, and national rankings of universities in Poland and Ukraine, where the performance share of scientific activity is more prominent (or even defining) and is within 47-55%. Obviously this is due to the fact that in countries with established market mechanisms of higher education system such rankings are oriented normally to prospective students, their parents, employers, so focusing on the educational activities of the university. If the drafters of the ranking foresee that the results will be used in governance, the weight of scientific component of the rankings will significantly increase.

**Conclusions.** Thus, the indicators that directly or indirectly characterize scientific activity are present in all national rankings of European universities examined in this paper. They are characterized by a great diversity, therefore in order to be correctly analyzed they should be united into such groups: quality of academic and research staff, training of the teaching staff, publications, citation, research and projects, patent-licensing, international scientific activities,

additional indicators. It has been established that national rating systems mainly focus on making quality evaluation research staff and academic performance and projects. Many of these systems evaluation publications, citations, international research activities, and training of the teaching staff remain within the eyesight.

Determination of the proportion of indicators of scientific activity in the overall rankings can identify two clusters of national ratings, aimed at prospective students, their parents, employers (UK, Germany, France, Italy, Spain), in which the weight of scientific components is 7-22%, and calculated for use in management (Poland, Ukraine), where such weight is more prominent (47-55%). Usually reference to a specific index of a group can not always make clear. Sometimes the scientific component can be determined fairly approximate in terms of the complex nature. In some cases it is necessary to take certain assumptions, including unambiguous importance of different indicators within the module. However, this can not be an obstacle to form an accurate picture of the content and significance of indicators of scientific activity in national rankings of universities of European countries.

#### REFERENCES

1. 50 carreras. Los Ránking de El Mundo 2012/2013 [The 50 careers. The Ranking El Mundo 2012/2013]. El Mundo. 9 May, 2012. – Accessed: <http://www.nebrija.com/nebrija-medios/pdf/RankingMundo.pdf>
2. Aguillo I. F. Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments / I. F. Aguillo, J. L. Ortega, M. Fernández // Higher education in Europe. – 2008. – №33(2-3). – pp. 233-244.
3. CHE University Ranking 2014/15. Catalogue of Criteria. Presented at ZEIT ONLINE. – Accessed: <http://ranking.zeit.de/che2014/en/ueberdasranking/kriterien>
4. Hazelkorn E. The Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Occasional Paper №15, 2009. – Accessed: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181653e.pdf>
5. Hazelkorn E. World-Class Universities or World Class Systems?: Rankings and Higher Education Policy Choices. Keynote Address to the UNESCO Global Forum on Rankings and Accountability in Higher Education, UNESCO, Paris, 16-17 June, 2011. – Accessed: <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=cseroth>
6. Kwiek M. The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: current developments, future challenges and major policy issues / M. Kwiek // European Educational Research Journal. – 2009. – № 8 (2). – pp. 218-235. – Accessed: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.218>
7. Le palmarès Grandes écoles 2012. Méthodologie [The College Winners 2012. The Methodology] Presented at Le Nouvel Observateur. – 2012. – Accessed: <http://tempsreel.nouvelobs.com/classements/grandes-ecoles/methodologie/index.html>
8. Lenovitska O. Визначення університетських рейтингів «Топ-200 Україна» за 2007 рік [Definition of university rankings 'Top-200 Ukraine' 2007] / О. Леновицька // Дзеркало тижня. – 2008. – №16.
9. Marginson S. Europeanisation, international rankings and faculty mobility: Three cases in higher education globalization / S. Marginson, M. van der Wende // Higher Education to 2030. – Volume 2: Globalisation. Paris: OECD, 2009. – pp. 109-144.
10. Meek V.L. Higher education, research and innovation: Changing dynamics / V.L. Meek, U. Teichler, M.L. Kearney // Report on the UNESCO forum on higher education, research and knowledge 2001-2009. Kassel: International Centre for Higher Education Research, 2009. – 242 p.
11. Nota metodologica 2013. Le famiglie di valutazione e gli indicatori [The Methodological Note 2013. The Set of Evaluation and Indicators], 2013. – 12 p. – Accessed: <http://www.censis-master.it/GetMedia.aspx?lang=it&id=9c7ca2c94d1547269073594327549887&s=0>
12. Perspektywy. Metodologia Rankingu Uczelni Akademickich 2013. [The Prospect. The Methodology of the University Academic Ranking of 2013]. – Accessed: [http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=700&catid=87&Itemid=231](http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=700&catid=87&Itemid=231)
13. Подольчанчук С. Научная составляющая в национальных рейтингах университетов [Scientific component in the national rankings of universities] / С. Подольчанчук // Человек и общество: на рубеже тысячелетий. – 2012. – №53. – pp. 44-54.
14. Rauhvargers, A. Global university rankings and their impact / A. Rauhvargers // Brussels: European University Association, 2011. – 85 p.
15. Surssock A. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education / A. Surssock, H. Smidt // Brussels: European University Association, 2010. – 126 p.
16. The Complete University Guide. How the League Table works. – Accessed: <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/key>
17. The Times. Good University Guide. – Accessed: <http://www.thetimes.co.uk/tto/public/gug/>
18. University guide. Guardian Students. Key to the university guide tables 2015. – Accessed: <http://www.theguardian.com/education/2012/may/22/key-to-university-guide>

**Подольчанчук С. В. Показатели научной деятельности в национальных рейтингах университетов европейских стран: значимость и содержательное наполнение**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию значимости и содержательного наполнения научной составляющей в национальных рейтингах университетов. Проанализированы закономерности и особенности оценивания научной сферы в национальных рейтинговых системах Великобритании, Германии, Франции, Италии, Испании, Польши и Украины. Выделены группы, в которые целесообразно объединить показатели научной деятельности, и определены направления, которые имеют наиболее мощное представление. В зависимости от назначения рейтинга выделены два кластера с заметно разной долей показателей научной деятельности в общем рейтинге.

**Ключевые слова:** научная деятельность, оценивание, показатель, национальные рейтинги университетов.



**Бузовська Т.В.**

## **Умови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови**

*Бузовська Тетяна Вікторівна, магістр, аспірантка кафедри педагогіки  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Старобільськ, Україна*

**Анотація.** Аналізується сучасний стан проблеми становлення творчої особистості вчителя. Розглянута педагогічна креативність як чинник успішності творчого розвитку та саморозвитку учителя в процесі педагогічної освіти. У статті зроблена спроба розкрити умови педагогічної креативності в системі підготовки майбутніх учителів в умовах вищих навчальних закладів. Обґрунтовано взаємозалежність розвитку креативного компонента особистісної освіти майбутніх учителів зі створенням креативного навчального середовища.

**Ключові слова:** *креативність, педагогічна креативність, майбутні учителя, ВНЗ, особистісно-орієнтований підхід*

Сучасний етап розвитку вищої освіти, запровадження нових освітніх стандартів стимулюють формування нових підходів до освіти в цілому. Нині головною метою вищої освіти є формування фахівця нової формації, здатного працювати в постійно змінюваних умовах й орієнтованого на креативну професійну діяльність. Нині функції вищої школи постійно ускладнюються, що пояснюється необхідністю швидкого реагування на попит ринку праці, гнучкості керування, адміністративно-господарської самостійності тощо. Сучасна педагогічна освіта повинна прищеплювати майбутнім учителям іноземної мови навички самостійної роботи, розширювати їхній творчий потенціал, сприяти формуванню й розвитку їхньої креативності. Таким чином, на перший план виступає проблема створення умов для розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови.

Аналізуючи останні наукові праці й публікації з питань дослідження розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови, ми спостерігаємо великий інтерес у науковців до визначення умов розвитку педагогічної креативності. В основі сучасного розуміння умов педагогічної креативності полягають концептуальні науково-теоретичні ідеї Г. Алдера, І. Зяюна, В. Кан-Каліка, К. Кречетникова, І. Кукулєнко-Лук'янцева, О. Лука, Е. Лузіка, О. Матюшкіна, Є. Ніколаєва, І. Особова, О. Пономарьова, К. Роджерса, Д. Смирнової, Т. Яковенко та ін.

Проте, незважаючи на численну кількість праць, аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури з даної проблеми довів, що у педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено умови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у вищому навчальному закладі. Сучасні науковці виявляють неоднозначні висновки стосовно умов розвитку педагогічної креативності. Тому ця проблема залишається надзвичайно важливою й вимагає глибокого та всебічного дослідження.

Мета статті - визначити умови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки на основі узагальнення висновків дослідників креативності щодо умов, які сприяють розвитку педагогічної креативності.

Науковець Е. Лузік наголошує на тому, що головна мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку креативної особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя [ 6, с. 76].

Т. Яковенко підкреслює, що однією з провідних стратегій сучасного вищого навчального закладу є розвиток педагогічної креативності майбутнього фахівця, розкриття його сутнісних сил, що сприяють реалізації особистісного та професійного потенціалу кожного суб'єкта в різних видах професійної діяльності. Це висуває на перший план проблему побудови відповідного середовища, яке створює умови для професійного розвитку особистості, реалізує творчий потенціал, креативність особистості. [ 10, с. 230].

Викладене вище дозволяє констатувати необхідність створення у навчальному процесі ВНЗ креативного середовища, яке потребує відмови від надмірної заорганізованості й академізму процесу навчання, забезпечує демократизацію взаємодії в системі відносин «викладач-студент», «студент-студент», орієнтацію на особистість студента, формування мотивації до творчої діяльності та створення позитивного морально-психологічного клімату на заняттях

Треба зазначити, що багато сучасних наукових досліджень присвячено визначенню умов розвитку педагогічної креативності, які кваліфікуються як внутрішні й зовнішні. Науковець К. Роджерс до внутрішніх умов відносив екстенціональність (відкритість новому досвіду); внутрішній локус оцінювання; здібність до незвичайних поєднань. Зовнішніми умовами творчості є психологічна безпека й захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення обстановки, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання); психологічна свобода самовираження. К. Роджерс називав і „супутні компоненти творчого акту" – емоції (естетичні, евристичні, комунікативні, „відокремленості") [1, с. 34-35].

У сучасній психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки й щодо факторів, які впливають на рівень розвитку креативності. Учені виділяють такі фактори:

– незвичайна напруженість уваги, величезна вразливість, сприйнятливості, інтуїція, розвинена фантазія, вигадливість, здатність до передбачення, широта знання, відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, величезна працездатність, вікові особливості, мотивація (О. Пономарьов);

– творчі здібності (розумові та пов'язані з мотивацією і темпераментом), творчий клімат (середовище), мотивація, інтуїція (О. Лук);

– пізнавальна мотивація, творчі здібності, вікові особливості, сумнів, соціокультурні особливості (О. Матюшкін);

– мотивація, досвід, час, психолого-фізіологічний стан людини, інтенсивне емоційне переживання, соціо-

культурні та вікові особливості, рівень інтелекту вищий за середній (Є. Ніколаєва);

– творчі здібності; творче середовище; рівень інтелекту вищий за середній; соціокультурний фактор; мотивація; інтенсивне емоційне переживання; оптимізм (Г. Алдер) тощо [10, с. 243].

Так, зокрема, видатний дослідник К. Кречетніков у своїй роботі вказує, що розвитку креативності особистості сприяють наступні умови: усіяє заохочення прагнення бути самим собою; використання мотивів творчої діяльності; створення атмосфери творчості; опора на позитивні емоції (здивування, радість, симпатії, переживання успіху); стимулювання схильності до виправданого ризику, неординарних, оригінальних вчинків і напрямів пошуку; опора на ініціативу самостійності, заохочення прагнення до самовдосконалення, самооцінки, самореалізації, свідомого активного самостворення; розвиток критичного мислення; розвиток організаційних здібностей (самовизначення, самоорганізація, цілеспрямованість, рефлексія тощо); пошук нестандартних прийомів вирішення конкретних завдань і аргументів для доведення своєї думки; моделювання екстремальних умов діяльності, що вимагають пошуку нових, нетривіальних рішень в умовах дефіциту часу й обмеженого набору засобів; використання завдань відкритого типу, коли відсутнє єдине правильне рішення (яке залишається тільки знайти або вгадати); тренування в продукуванні якомога більшої кількості можливих рішень (гіпотез), нехай навіть фантастичних, далеких від реальності [3].

Дослідники креативності називають головним спонукальним мотивом творчості прагнення людини реалізувати себе: важливе «створення мотивації на творчість і оволодіння технологією творчої праці. Основним способом розвитку творчої особи є самовдосконалення. Роль зовнішнього середовища зводиться до переконання особи в природності процесу творчості і навчання йому, в постачанні особи технологіями творчої роботи» [1, с. 19].

В.А. Кан-Калик і М.Д. Нікандров виділяють основні умови перетворення діяльності педагога у творчу:

- усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі;
- усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети;
- сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання);
- усвідомлення власної творчої індивідуальності. [2]

Створенні умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявленні й розвитку його креативних та творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, неповторній технології діяльності є дуже важливим під час професійної підготовки. Сутність такого підходу І. Зязюн вбачає в орієнтації підготовки на самореалізацію майбутнього вчителя у професійній сфері; ціннісно-смысловому розумінні вчителя як педагогічної індивідуальності, завдання розвитку якої вирішується в ході учіння; моменті творення вихователя з кожного студента шляхом актуалізації його сутнісно-родової здатності й потреби у виконанні виховних функцій; цільовій установці на формування особистості креативного типу, для якої педагогічна творчість, „вихід за усталені стереотипи" стає способом професійного буття; варіативно-пошуковому характері процесу

підготовки, де активними „співучасниками" формування змісту учіння є самі студенти [8, с. 3].

У тому ж контексті вчений С. Смирнов вважає, що для розвитку педагогічної креативності в освітньому процесі необхідні наступні умови:

- не пригнічувати інтуїцію студента, а заохочувати до спроб використати інтуїцію й спрямовувати на подальший логічний аналіз висунутої ідеї;
- формувати впевненість в своїх силах;
- спиратися в процесі навчання на позитивні емоції, оскільки негативні емоції пригнічують вияв креативності;
- стимулювати студентів до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх рішення;
- боротися з орієнтацією на думку більшості;
- розвивати яву й не пригнічувати схильність до фантазування; формувати чутливість до суперечностей, оскільки вони є джерелом нових питань і гіпотез;
- частіше використовувати завдання відкритого типу, де відсутнє одне рішення;
- застосовувати проблемні методи навчання, стимулюючи настанову на самостійне відкриття нового знання;
- заохочувати прагнення бути самим собою, слухати своє «Я», усіяє виявляти свою пошану й увагу до кожного [9, с. 132].

У своїй науковій статті науковець І. Особов зазначає, що креативне освітнє середовище (зокрема вишівське) має забезпечувати творчу навчальну діяльність, створювати атмосферу експериментування в умовах невизначеності й потенційної багатоваріантності, підтримувати мотивацію до творчості й позитивні емоції тих, хто навчається. Урахування внутрішніх і зовнішніх умов вияву творчих здібностей дає можливість визначити оптимальні форми й методи роботи з формування креативності студентів [7, с. 150].

Однією з функцій педагогічної креативної діяльності майбутніх учителів іноземної мови є комунікативна, що розкривається в процесі взаємодії викладача та студентів. Вміння встановлювати особистісно орієнтовані стосунки зі студентами, батьками, колегами, обирати оптимальний стиль спілкування відповідно ситуацій, володіння засобами вербального та невербального спілкування, здібність розуміти взаємовідносини між людьми, мотиви їх вчинків, здатності відстоювати власну точку зору, володіння культурою мови, вмінням слухати та чути співрозмовника, вміння контролювати свій емоційний стан, запобігати конфліктним ситуаціям - це важливі для вчителя здібності та вміння, які допоможуть розвинути педагогічну креативність майбутніх фахівців у професійній діяльності.

Таким чином, слід зазначити, що важливою умовою розвитку педагогічної креативності є особистісно-орієнтований підхід. Він базується на індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає використання посильних для студентів завдань відповідно до рівня володіння ними іноземною мовою, а також увагу вчителя до культурних особливостей студентів, що є особливо важливим в умовах полікультурності сучасного суспільства. Інакше кажучи, ми можемо говорити про так звану культурну толерантність учителя. Таким чином, у подальшій особистісно-орієнтованій навчальній діяльності педагог трансформує власні особистісні

надбання та намагається відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного учня.

Важливу думку висловив О. Лук, який вважає, що самодостатнім виявом індивідуальності людини є її емоційна реакція і стан. Тому для розвитку педагогічної креативності є важливим принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний, тобто змістовно значимий для особистості в певний момент її життя і, навпаки особистісного, емоційного – в когнітивний [5, с. 90-93].

За словами І. Кукуленко-Лук'янець, особистісно-креативний підхід є перспективним, оскільки полягає в можливості забезпечити значно вищу результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів на основі актуалізації особистісного творчого потенціалу. Розробка особистісно-креативного підходу передбачає необхідність творчої інтеграції новітніх досліджень як у психолого-педагогічній науці, так і в галузі креативної лінгвістики. Під особистісно-креативним підходом у навчанні іноземної мови І.В. Кукуленко-Лук'янець розуміє певну сукупність концептуальних і методичних засобів розвитку й реалізації творчого потенціалу особистості з метою нейтралізації психологічних проблем суб'єкта, розблокування його креативного потенціалу внаслідок чого відбувається покращення якості засвоєння іноземної мови, підвищення рівня мовленнєвої культури і в цілому успішності його професійної підготовки [4, с. 7].

Отже, реалізація особистісно-орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів виступає педагогічною умовою розвитку компонентів педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови. Підсумовуючи, зазначимо, що при вивченні іноземної мови за умови оптимізації особистісних характеристик підвищуватиметься рівень педагогічної креа-

тивності майбутніх учителів іноземної мови, отже результативність оволодіння іноземною мовою.

Організація креативного процесу нерозривно пов'язана з організаторським аспектом креативно-діяльничого компоненту. Для майбутнього вчителя важливо вміти планувати, організовувати спільну діяльність з учнями та колегами, створювати комфортні соціальні та психолого-педагогічні умови для реалізації креативних ідей учнів і власних творчих задумів, коректувати план діяльності з метою підвищення його ефективності в разі зміни обставин, володіти самоорганізаційними уміннями, що визначаються через здатність здійснювати плануванні «та управління своєю діяльністю, управління своїми пізнавальними інтересами та увагою, встановлення ефективного співвідношення навчання та відпочинку, самоконтроль».

Враховуючи досвід науковців, можна зробити висновки, що для розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови необхідно створити наступні умови: по-перше, розвинути творчі здібності студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, озброїти майбутніх педагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів освіти в процесі навчальної та позакласної роботи.

У якості подальшого вивчення умов розвитку педагогічної креативності, на наш погляд, потребує проблема створення системи педагогічних умов, використання певних педагогічних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. - СПб. : Питер, 2011. - 448 с.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик. - М.: Педагогика, 1990. — 142 с.
3. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К.Г. Кречетников. - М. : Госкоор-центр, 2002. - 296 с.
4. Кукуленко-Лук'янець І.В. Особистісно-креативний підхід у навчанні іноземної мови : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / І.В. Кукуленко-Лук'янець. - Черкаси : Видавець Ю.А. Чабаненко, 2004. - 210 с.
5. Лук А.Н. Психология творчества / Александр Наумович Лук. - М. : Просвещение, 1978. - 234 с.
6. Лузік Е.В. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е.В. Лузік // Вища освіта України. - 2006. - № 3. - С. 76 - 82.
7. Особов І.П. Умови, що сприяють формуванню креативності студентів у навчально-освітньому середовищі / І. Особов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. - 2012. - №4(239). - С. 146 - 151.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І.Я. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.Я. Зязюна. 2-ге вид., допов. і перероб. -К.: Вища шк., 2004. - 422с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. - М. : Академия, 2001, 304 с.
10. Яковенко Т.В. Формування креативності студентів як умова побудови інноваційного навчального середовища в інженерно-педагогічному ВНЗ / Т. Яковенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. - 2012. - №22(257). - С.230 - 235.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ilyin E.P. Psychology of creativity, creativity, giftedness / E.P. Ilyin. - SPb. : Peter, 2011. - 448 p.
2. Kan-Kalik V.A. pedagogical creativity / V.A. Kan-Kalik. - M.: Pedagogy, 1990. - 142 p.
3. Krechetnikov K.G. Design Creative educational environment on the basis of information technologies in high school: monograph / K.G. Krechetnikov. - M.: Goskooor Centre, 2002. - 296 p.
4. Kukulenko Lukyanets' I.V. Personality-creative approach to learning a foreign language: Teach method. guidances. for students / I.V. Kukulenko-Lukyanets. - Cherkasy: Publisher Yu.A. Chabanenko, 2004. - 210 p.
5. Luk A.N. Psychology of Creativity / Alexander N. Luk. - MA: Education, 1978. - 234 p.
6. Luzik E.V. Creativity as a criterion of quality in training specialists from universities Ukraine / E.V. Luzik // Higher education Ukraine. - 2006. - № 3. - P. 76 - 82.
7. Ososbov I.P. conditions conducive to the formation of student creativity in teaching and learning environment / I. Ososbov // Bulletin of LNU n.a. T. Shevchenko. - 2012. - №4 (239). - P. 146-151.

8. Pedagogical skills: Tutorial / I.Ya. Zyazyun, L.V. Kramushenko, I.F. Kryvonos, etc. ; Ed. I.Ya. Zyazyuna. 2nd ed. K.: High School., 2004. – 422 p.
9. Smirnov S.D. Pedagogy and Psychology Higher Education: from the activity to the person / S.D. Smirnov. - Moscow: Academy, 2001, 304 p.
10. Yakovenko T.V. Formation of creativity of students as a condition for building an innovative learning environment in engineering-RNO Pedagogical Universities / T. Yakovenko // Bulletin of LNU n.a. T. Shevchenko. - 2012. - №22 (257). - P. 230 - 235.

**Buzovska T.V. Conditions of pedagogical creativity of future foreign language teachers**

**Abstract.** The article analyzes the current state of the formation of a creative individual teachers. Creativity is considered as factor in the success of the creative development and self-identity of a teacher in the process of continuous pedagogical education. The article attempts to uncover the conditions of «creativity» in the training of future teachers in higher education. Proved the relationship of the creative component of the personal education of future professionals in education creative learning environment.

**Keywords:** *creativity, pedagogical creativity, future teacher, university, personality focused approach*

**Бузовская Т.В. Условия развития педагогической креативности будущих учителей иностранного языка**

**Аннотация.** Анализируется современное состояние проблемы становления творческой личности учителя. Рассмотрена педагогическая креативность как фактор успешности творческого развития и саморазвития учителя в процессе педагогического образования. В статье сделанная попытка раскрыть условия педагогической креативности в системе подготовки будущих учителей в условиях высших учебных заведений. Обоснована взаимозависимость развития креативного компонента личностного образования будущих учителей с созданием креативной учебной среды.

**Ключевые слова:** *креативность, педагогическая креативность, будущие учителя, ВУЗ, личностно-ориентированный подход*

**Грицай Н.Б.**

## Структурні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології

*Грицай Наталія Богданівна, кандидат педагогічних наук, Ph. D., доцент  
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна*

**Анотація.** У статті розкрито сутність системного підходу в дослідженні методичної підготовки майбутніх педагогів. Проаналізовано погляди вчених на структуру педагогічних систем. Визначено основні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології.

**Ключові слова:** система, методична система, методична підготовка, методика навчання біології, майбутні учителі біології

На сучасному етапі в системі освіти України настають значні зміни. Згідно із Законом про вищу освіту (від 01.07.2014 № 1556-VII) важливими напрямками розвитку вітчизняної вищої освіти є підвищення якості освіти, підготовка фахівців, конкурентноспроможних на ринку праці, впровадження нових стандартів освіти і т.д. [7]. З огляду на це необхідно переглянути та вдосконалити професійну підготовку майбутніх учителів – «конструкторів» нової генерації фахівців, які будуть здатні реалізувати себе в сучасних соціально-економічних умовах.

Сказане особливо стосується шкільної біологічної освіти. Починаючи з 2014–2015 навчального року навчання біології у 7 класах загальноосвітніх навчальних закладів відбувається за новою програмою, у якій суттєво змінено зміст курсу біології, розподіл розділів і тем за класами, передбачено проведення циклу нових лабораторних досліджень, практичних та лабораторних робіт, підготовку навчальних проектів і т. д. [14].

Отже, сучасна біологічна освіта висуває до вчителя біології нові вимоги, що ставить перед педагогічними ВНЗ нові завдання щодо підготовки майбутніх учителів. Випускник вищої школи повинен бути готовим до роботи в навчальних закладах різного типу і профілю, вміти організувати навчання біології за різними програмами та підручниками, впроваджувати новітні технології навчання, авторські методики тощо.

Відтак, все більш актуальною стає проблема методичної підготовки майбутніх учителів біології, що передбачає врахування в змісті цієї підготовки сучасних тенденцій розвитку освіти і відображення цілісності процесу реалізації методичної підготовки студентів у вищому навчальному закладі.

Система методичної підготовки вчителя-предметника була предметом досліджень багатьох українських (М. Криловець, Л. Михайленко, Н. Морзе, В. Шарко) та зарубіжних (В. Земцова, Н. Зеленко, О. Таможня) учених. Методист-біолог Л. Орлова описала систему методичної підготовки вчителів біології в Російській Федерації. В Україні подібна проблема ще не була предметом спеціального наукового вивчення.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати сутність та структуру системи методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах України.

У методології педагогічних досліджень наявні різні підходи, які дають змогу з різних боків розглянути певні явища на основі окремого аспекту. Одним із провідних методологічних підходів є системний підхід, сутність якого полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему [16, с. 159]. Подібне тлумачення подано у педагогічному

словнику С. Гончаренка: «Системний підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [6, с. 305]. За словами вченого, системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [6].

Теорію системного підходу розроблено у працях А. Авер'янова, П. Анохіна, В. Афанасьєва, І. Блауберга, Ф. Корольова, В. Кузьміна, В. Садовського, П. Щедровицького, Е. Юдіна та ін. Основними принципами системного підходу є такі: цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів); ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи і їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури); множинність (використання кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом); системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи) [16, с. 160].

У тлумачному словнику поняття «система» трактують як: порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план; заведений, прийнятий порядок; сукупність принципів, які є основою певного вчення; сукупність методів, прийомів здійснення чого-небудь [5, с. 1320–1321].

У філософському словнику зазначено, що система (грец. *systema* – складене з частин, з'єднане) – категорія, що позначає об'єкт, організований як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їхніх зв'язків з елементами інших систем, і задає онтологічне ядро системного підходу [15, с. 619]. Характеризуючи систему в найбільш загальному плані, традиційно говорять про єдність і цілісність взаємопов'язаних між собою елементів. Семантичне поле такого поняття система охоплює терміни «зв'язок», «елемент», «ціле», «єдність», а також «структура» – схема зв'язків між елементами.

П. Анохін системою називає «тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія та взаємовідношення набувають характеру спільної взаємодії компонентів на одержання сфокусованого корисного результату» [2, с. 35].

Результати аналізу наукових джерел дали підстави сформулювати визначення системи як цілісної сукупності елементів, які перебувають у взаємозв'язках і співпідпорядкуванні, що супроводжується виникнен-

ням нових якісних ознак і властивостей. Зміна одних елементів системи призводить до певних змін інших.

Використання системного підходу в педагогічних дослідженнях ґрунтовно вивчали С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Н. Кузьміна, І. Лернер, І. Малафійк, Н. Талізін, Ю. Татур та ін.

У психолого-педагогічній та методичній літературі описано ряд взаємопов'язаних систем: педагогічна, освітня, дидактична, методична, система організації навчально-пізнавальної діяльності та ін. В межах запропонованого дослідження передусім важливо з'ясувати сутність понять «педагогічна система», «дидактична система», «методична система», а також виокремити їхні компоненти.

Зокрема, В. Беспалько *педагогічною системою* називає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та умисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [3, с. 6].

Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих завданням виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей» [13, с. 11].

*Дидактичну систему* розглядають як обов'язкову складову педагогічної системи (О. Андреев, А. Алексюк, В. Беспалько, В. Бондар, В. Загвязинський, С. Коберник, І. Малафійк, В. Оконь, І. Осадченко, І. Підласий та ін.).

Так, І. Малафійк констатує: «Оскільки педагогічна система – це організований об'єкт, що здійснює управління процесом передачі і засвоєння того соціального досвіду, який на даний час нагромадило людство, то дидактична система – це організований об'єкт, за допомогою якого вчитель забезпечує управління процесом передачі і засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей» [12, с. 16].

Уже згадуваний В. Беспалько розуміє дидактичну систему як систему управління навчанням [3].

Дослідниця І. Осадченко визначає дидактичну систему як сукупність взаємозалежних між собою дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо) в основі дидактичних підсистем (теорій, концепцій тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог [17]. Подібне тлумачення подає учений-методист С. Коберник, який стверджує, що дидактична система – це сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних між собою дидактичних компонентів, функціональність яких залежить від суспільних потреб та вимог до розвитку освіти для конкретного історичного періоду існування людства [9, с. 27].

Проектуючи дидактичну систему на навчання конкретного предмета, отримуємо *методичну систему* (Т. Бороненко, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, В. Краєвський, Н. Морзе, А. Пишкало, Г. Саранцев та ін.). В. Краєвський розглядає методичну систему як цілісну модель педагогічної діяльності, яка потім конкретизу-

ється у проекті цієї діяльності; нормативне відображення певної ділянки педагогічної дійсності [10, с. 96–97].

Результати виконаної аналітико-синтетичної дослідницької роботи дали змогу встановити ієрархію розглянутих систем, а саме: педагогічна система → дидактична система → методична система.

У наукових джерелах по-різному визначають складові елементи системи.

Дослідниця теорії систем Н. Кузьміна розрізняє структурні і функціональні компоненти педагогічної системи. До структурних компонентів науковець зараховує цілі (завдання), навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів та учнів, а до функціональних (стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів та зумовлюють рух, розвиток, вдосконалення педагогічних систем, їхню стійкість) – гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний компоненти [13]. У наступних працях Н. Кузьміна доповнила перелік структурних компонентів освітньої системи до 7: цілі освіти, наукова і навчальна інформація, наступна освітня система, викладацький склад, учні, засоби освітньої комунікації, критерії оцінювання якості освітньої системи [11].

В. Бондар розглядає процес навчання як систему (дидактичну систему – Н. Г.), у структурі якої функціонують зв'язки і залежності між такими компонентами: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний (форми, методи, засоби навчання), контролюючо-регулюючий і оцінно-результативний [4, с. 70].

Цікавим є підхід О. Андреева, який виокремлює як елементи педагогічної системи блоки, назви яких логічно впливають із поставлених дослідником основних дидактичних питань, а саме: «Хто вчить?» (викладач); «Кого вчать?» (студент); «Для чого навчають?» (мета); «Чого вчать?» (зміст); «За допомогою чого вчать?» (засоби); «Як навчають?» (методи); «В яких умовах навчають?» (форми). Останні три елементи (засоби, форми і методи) об'єднано в технологічну підсистему [1, с. 158].

Методична система складається з тих же компонентів, що і педагогічна та дидактична система (мета, зміст, методи, форми та засоби); відмінність полягає в тому, що кожен з них набуває методичної функції.

Перелік структурних і функціональних компонентів педагогічних систем, запропонований різними авторами, представлено в табл. 1.

У контексті дослідження методичної підготовки необхідним є визначення поняття «система методичної підготовки».

На думку, В. Земцової, система методичної підготовки вчителя – це педагогічна система, що охоплює сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість особистості вчителя – методичну готовність [8, с. 2].

Результати наукового пошуку дали можливість сформулювати таку дефініцію: система методичної підготовки майбутніх учителів біології – це сукупність взаємопов'язаних компонентів підготовки студентів у вищому навчальному закладі, спрямованих на формування методичної готовності майбутніх пе-

дагогів до виконання професійної діяльності в контексті викладання шкільного курсу біології.

Структурними компонентами системи методичної підготовки визначено такі:

- мета (системотвірний компонент, від якого залежать всі інші компоненти);
- зміст (базова дисципліна – «Методика навчання біології», дисципліни методичного спрямування);

– технології: форми, методи і засоби навчання (інтерактивні технології, технології контекстного, проєктного навчання, портфоліо, мультимедійні технології та ін.);

– результати підготовки (рівні методичної готовності, індивідуальний методичний стиль, авторська методична система).

Таблиця 1. Компоненти педагогічних систем

| №  | Автор, рік          | Назва системи                   | Компоненти / елементи системи  | Джерело   |
|----|---------------------|---------------------------------|--|---|
| 1. | В. Беспалько, 1989  | Педагогічна система             | 1 – учні; 2 – завдання виховання (загальні та часткові); 3 – зміст виховання; 4 – процеси виховання (власне виховання і навчання); 5 – вчителі (або ТЗН – технічні засоби навчання); 6 – організаційні форми виховної роботи | Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.  |
| 2. | П. Гусак, 1999      | Педагогічна система вищої школи | Цільовий компонент; змістовий компонент (модель особистості майбутнього учителя, навчальний план, навчальні програми, методичні комплекти); контрольно-регулюючий компонент.   | Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П.М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.   |
| 3. | І. Малафійк, 2005   | Дидактична система              | Цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби і організаційні форми навчання  | Малафійк І.В. Дидактика : навчальний посібник / І.В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.  |
| 4. | С. Кобернік, 2013   | Дидактична система              | Цільові аспекти. змістовний компонент. процесуально-організаційний апарат (принципи, методи, засоби і форми навчання), результативність  | Кобернік С.Г. Дидактична система навчання географії в основній школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географія)» / С. Г. Кобернік. – К., 2013. – 40 с.  |
| 5. | Н. Морзе, 2003      | Методична система               | Цілі навчання, зміст, методи, засоби та форми навчання, очікувані результати навчання, технології добору змісту, методів, форм і засобів навчання  | Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис... доктора пед. наук: 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – К., 2003. – 600 с.   |
| 6. | І. Левченко, 2009   | Система методичної підготовки   | Цілі, зміст, методи, форми, засоби, результати підготовки, а також вимоги до суб'єктів (кого навчають і хто навчає).   | Левченко И.В. Развитие системы методической подготовки учителей информатики в условиях фундаментализации образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / И.В. Левченко. – М., 2009. – 45 с. |
| 7. | Л. Орлова, 2005     | Система методичної підготовки   | Функціональні компоненти: цільовий, мотиваційний, операційний, контрольно-коригувальний.<br>Структурні компоненти: мета, зміст, засоби, технології та результати навчання  | Орлова Л.Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Орлова Людмила Николаевна. – Омск, 2005. – 382 с.   |
| 8. | Н. Верещагина, 2012 | Система методичної підготовки   | Мета, зміст, методи та педагогічні технології, засоби і форми організації навчання студентів   | Верещагина Н.О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Верещагина Наталья Олеговна. – Санкт-Петербург, 2012. – 434 с.   |

Важливе значення в системі методичної підготовки мають вимоги до суб'єктів навчального процесу (перелік методичних компетенцій, професійно значущі та особистісні якості тощо).

Розглядаючи взаємозв'язки між компонентами системи методичної підготовки було встановлено, що найбільш змінним компонентом є мета й завдання. Цей компонент вважають системотвірним, і тому його вилучення із системи методичної підготовки призведе до її руйнування. Відповідно до мети й завдань формується зміст методичної підготовки. Методи корелюють із засобами навчання, а найбільш сталий («консервативний») компонент – це форми методичної підготовки (лекції, практичні і лабораторні заняття, науково-дослідна робота студентів тощо).

Системі методичної підготовки майбутніх учителів біології як педагогічній системі характерні такі ознаки: цілісність (складається із взаємопов'язаних компонен-

тів), структурність і наявність системотвірного фактора (мети), функціональність (методологічна, інтегруюча, світоглядна, мотиваційно-ціннісна, професійно-практична, навчально-контролююча функції); ієрархічність (містить підсистеми і сама є підсистемою системи вищого порядку – системи професійної підготовки), множинність (розгляд системи методичної підготовки з різних аспектів – форм організації, змісту дисциплін, характеру навчальної діяльності студентів) тощо.

Отже, система методичної підготовки – складова частина загальної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів біології, яка представлена сукупністю компонентів (мета, зміст, технології, результати навчання), взаємодія яких забезпечує цілеспрямований вплив на студентів з метою формування в них методичних компетенцій, методичної готовності до виконання професійних обов'язків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Бондар В. Дидактика : підручник / Володимир Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Земцова В.И. Система методической подготовки учителя: структура и содержание / В.И. Земцова // Наука и школа. – 2002. – № 3. – С. 2–7.
9. Кобернік С.Г. Дидактична система навчання географії в основній школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географія)» / С.Г. Кобернік. – К., 2013. – 40 с.
10. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2006. – 400 с.
11. Кузьмина Н.В. (Головка-Гаршина) Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина (Головка-Гаршина). – 2-е изд., испр. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
12. Малафійк І.В. Дидактика : навчальний посібник / І.В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
13. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
14. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Природознавство; Біологія. 5–9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 64 с.
15. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
16. Новиков А.М. Методология : словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
17. Осадченко І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія» / І. Осадченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. – 2010. – Ч. 1. – С. 217–226.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Andreev A.A. Pedagogy of higher education. New Deal / A.A. Andreev - Moscow: Moscow International Institute of Econometrics, Informatics, Finance and Law, 2002. - 264 p.
2. Anokhin P.K. Essays on the physiology of functional systems / P.K. Anokhin. - Moscow: Medicine, 1975. - 448 p.
3. Bespal'ko V.P. Terms of educational technology / V.P. Bespal'ko. - Moscow: Pedagogy, 1989. - 192 p.
4. Bondar V. Didactics: textbook / Vladimir Bondar. - Kyiv: Lybid, 2005. - 264 p.
5. Great Dictionary of the modern Ukrainian language (with appl., add, and CD) / Comp. and Gen. ed. V.T. Busel. – Irpin': VTF "Perun", 2007 - 1736 p.
6. Goncharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary / Semen Goncharenko. - Kyiv: Lybid, 1997. - 376 p.
7. Law of Ukraine "On education" from 01.07.2014 № 1556-VII. - URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Zemtsova V.I. System of methodical preparation of the teacher: the structure and content / V.I. Zemtsova // Science and school. - 2002. - № 3. - P. 2-7.
9. Kobernik S.G. Didactic system of teaching geography in elementary school: Thesis. dis. dr. ped. sciences : speci. 13.00.02 "Theory and Methods of Teaching (geography)" / S.G. Kobernik. - K., 2013. - 40 c.
10. Krajewski V.V. Methodology of pedagogy: new phase: textbook for university students / V.V. Krajewski, E.V. Berezhnova. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2006. - 400 p.
11. Kuzmina N.V. (Holovko-Garshina) Subject acmeology / N.V. Kuzmina (head-Garshina). - 2nd ed., Rev. - SPb. : University of Technology, 2002. - 189 p.
12. Malafiyik I.V. Didactic: Tutorial / I.V. Malafiyik. - K: Conдор, 2005. - 397 p.
13. Methods of system of pedagogical research: tutorial / ed. N.V. Kuzmina. – L. : LSU, 1980. - 172 p.
14. Training programs for secondary schools: Natural; Biology. Grades 5-9. - K. Publishing House "Education", 2013. - 64 p.
15. Newest Philosophical Dictionary / comp. A.A. Gritsanov. - M. : Pub. V.M. Skakun, 1998. - 896 p.
16. Novikov A.M. Methodology: a dictionary of basic concepts / A.M. Novikov, D.A. Novikov. - M.: Librokom, 2013. - 208 p.
17. Osadchenko I. Terminology analysis of didactic categories "system", "kind", "type", "model", "technology" / Osadchenko I. // Collected Works of Uman State Pedagogical University n.a. Tychnina. - 2010 - Part 1. - P. 217-226.

**Grytsai N.B.**

#### **The structural system components of the methodical training of future teachers of biology**

**Abstract.** The article reveals the essence of the systematic approach to the study of methodological training of future teachers. The author has been analyzed the scientists' views to the structure of educational system. The main system components of the methodical training of teachers of biology have been defined.

**Keywords:** *system, methodical system, methodical training, methods of teaching of biology, future teachers of biology*

**Грицай Н.Б.**

#### **Структурные компоненты системы методической подготовки будущих учителей биологии**

**Аннотация.** В статье раскрыта суть системного подхода в исследовании методической подготовки будущих педагогов. Проанализированы взгляды ученых на структуру педагогических систем. Определены основные компоненты системы методической подготовки будущих учителей биологии.

**Ключевые слова:** *система, методическая система, методическая подготовка, методика обучения биологии, будущие учителя биологии*



**Красовська О.О.**

## **Технології культурологічного підходу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти**

*Красовська Ольга Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне, Україна*

**Анотація.** Дана стаття розкриває вплив і особливості впровадження технологій культурологічного підходу на формування особистості майбутнього фахівця початкової школи у галузі мистецької освіти. Особливе ціннісне значення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у галузі мистецької освіти мають технології діалогічного спілкування: вербалізація змісту художніх творів, художнє ілюстрування словесних пояснень, фасилітована бесіда.

**Ключові слова:** професійна підготовка, культурологічний підхід, мистецька освіта, технології діалогічного спілкування

**Вступ.** Проблема впровадження культурологічного підходу до процесу професійної підготовки майбутніх учителів становить нині особливий інтерес у сфері педагогічної науки і практики. Нормативні документи, зокрема «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 року», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський простір» визначають і спрямовують освітній розвиток в Україні на збагачення інтелектуального потенціалу нації, збереження зв'язків між поколіннями на основі передачі молоді культурно-мистецького досвіду, традицій і цінностей, духовного надбання людства.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошується на тому, що освіта повинна активно сприяти відтворенню інтелектуального і національного потенціалу суспільства, формуванню нової ціннісної системи, яка зумовлює зміни в її змісті, призводить до пошуку інноваційних підходів у підготовці майбутніх фахівців [5, с. 4]. Проголошуючи освіту як пріоритетну галузь внутрішньої політики держави, ці документи акцентують увагу на необхідності загальнокультурного розвитку людини, її особистісних якостей, творчих здібностей, духу соціальної відповідальності. Зазначені аспекти розвитку освіти в Україні є нині основоположними й для розвитку всієї професійної педагогічної освіти.

Сформовані культурні цінності можуть бути присвоєні та сприйняті особистістю, якщо вони пережиті нею на емоційно-чуттєвому рівні, а не лише засвоєні інтелектуально. Культурні цінності конкретизуються в ідеалах, цілях діяльності особистості, життєвих установах, втілюються в культурних традиціях. Надбання культури в широкому розумінні цього слова дедалі ширше використовують у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. За словами І. Зязюна, «високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту тільки тоді, коли воно невід'ємне від поняття «культура» [1, с. 2], що є ознакою високого рівня загального і професійного розвитку особистості педагога, його духовного потенціалу.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Вивчення та аналіз філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати постійне зростання уваги до культурологічних проблем професійної освіти. Взаємодія освіти, культури, духовності, мистецтва визнається у науковому світі як норма,

яка тлумачиться самим поняттям культури. Про це наголошують у своїх наукових працях І. Зязюна, М. Каган, Н. Крилова, В. Луговий, Н. Щубелка. Це зумовлює виразну тенденцію до пошуку нових шляхів та підходів до організації професійної підготовки студентів у ВНЗ, відповідних сучасній культурі й науці. Значення особистісної культури майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму підкреслюється в педагогічних працях І. Зязюна, Д. Кабалецького, С. Ковалець, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалки. В. Подрезова, О. Рудницької, Г. Фешиної, О. Шевнюк та ін.

Культурологічний підхід розширює дослідницькі і прикладні межі педагогічної науки, забезпечує панорамний багатомірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурно-мистецьких проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти. Його важливість для освітнього процесу, системовірна роль для педагогічної теорії і практики обґрунтовується в роботах А. Арнольдова, С. Бондаревської, І. Зязюна, Н. Крилової, О. Рудницької, Г. Тарасенко, Н. Щуркової. В межах культурологічного – цілісно-інтеграційний підхід зумовлює безперервну взаємодію суб'єктивного і об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, образного і поняттєвого, раціонального й інтуїтивного, аналітичного і синтетичного стверджує Н. Шишлянникова. Діалогова взаємодія, в основі якої концепція «діалогу культур», описана М. Бахтініним, В. Біблером, актуалізує особистісний розвиток і професійне становлення педагога.

**Мета статті** – розкрити вплив і особливості впровадження технологій культурологічного підходу на формування особистості майбутнього фахівця початкової школи у галузі мистецької освіти.

**Матеріали і методи.** Культурологічний підхід має особливе значення для професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Культурологічний підхід має своєю науковою основою аксіологію – вчення про цінності. Людина розвивається шляхом освоєння нею культури як системи цінностей і одночасно стає творцем нових елементів культури, тобто відбувається становлення індивіда як творчої особистості. Важливим чинником культурологічного підходу є єдність загальнолюдського, національного і особистісно-культурного. В. Розін у своїх наукових працях відзначає, що освічена людина – це не тільки фахівець і не тільки особистість, а саме людина культурна і підготовлена до життя, до змін способу життя, до зміни своїх уявлень, світогляду,

світовідчуття; освічена людина є культурною в тому сенсі, що приймає та розуміє інші культурні позиції і цінність не тільки з позиції власної незалежності, але й іншої особистості [8, с. 46].

У науково-педагогічній літературі культурологічний підхід тлумачиться з різних позицій:

– сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз певних сфер життя, діяльності крізь призму системоутворювальних культурологічних понять на предмет цілей, цінностей, установок, норм, моделей поведінки;

– загальнонауковий метод дослідження;

– методологічна основа і методологічний принцип теорії і практики педагогічної освіти;

– принципова гуманістична позиція, згідно якої людина визначається суб'єктом культури, її головною дійовою особою.

Визначаємо культурологічний підхід як усвідомлену орієнтацію педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у власній професійній діяльності сукупності взаємопов'язаних загальнолюдських, національних і особистісно-культурних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, що відповідає вимогам прийнятої гуманістичної освітньої парадигми. Культурологічний підхід переорієнтовує освіту з інформаційно-знанцевої, пізнавально-наукової площини, розширює культурні основи змісту навчальної діяльності, спонукає до продуктивної творчості. Як стверджує О. Кукуєв, культурологічний підхід визначає ставлення до тих, хто здобуває освіту як до суб'єктів культури, власного життя. Здатних до культурного та особистісного саморозвитку і творчої самореалізації, ставлення до освіти - як до культурного процесу, в якому відбувається діалогічна взаємодія між його учасниками, обмін цінностями і смислами, співробітництво в досягненні цілей особистісного саморозвитку [2, с. 12].

Мистецька освіта, завдяки специфіці мистецтва і особливостям його сприймання, впливає на розвиток внутрішньої культури цілісної особистості. Освіта і культура знаходяться в нерозривній єдності одна з одною. Тому, якщо «освіта є не що інше, як культура індивіда», за визначенням С. Гессена, то мистецька освіта – це мистецька культура індивіда. Мистецька освіта процес тривалий у часі і такий що не має завершення. Ріст мистецької культури особистості визначає ріст культурного потенціалу суспільства.

Таким чином, мистецька освіта тісно пов'язана з поняттями «культура», «духовність», «мистецтво», «освіта». Специфіку мистецької освіти, розглядаючи проблеми системи освіти, відзначає В. Луговий. Він вказує: «Якщо під освітою... слід розуміти процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, ... тоді одразу виявляється обмеженість такого поняття для опису, наприклад, художньої (музичної, образотворчої, акторської і т.д.) освіти, де знання та уміння з навичками важливі і необхідні, але недостатні. Більше того, знання тут не головні, а допоміжні, в основі ж не пізнання, а творення, продукування й освоєння художніх образів, тобто художня творчість» [3, с. 156].

О. Рудницька визначає, що мистецька освіта – освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури [9, с. 156]. Л. Масол стверджує, що мистецька освіта є посередником між суспільно значущими культурними цінностями й особистісними цінностями людини та забезпечує набуття загальнокультурних, художньо-пізнавальних, комунікативних компетентностей, формує прагнення і здатність до художньо-творчої самореалізації і духовного самовдосконалення протягом життя [4, с. 35].

На основі аналізу науково-методичних праць С. Ковновець, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, філософських, мистецтвознавчих, художньо-педагогічних джерел визначаємо, що мистецька освіта – це галузь освіти, спрямована на формування в особистості духовної культури, художньо-творчої самосвідомості, яка включає художньо-мистецькі знання та уявлення, сформовану систему ціннісних орієнтацій, розвинену емоційно-почуттєву сферу, що скеровують до самовиразу в художньо-творчій діяльності та спонукають до спілкування з мистецтвом протягом життя.

У сучасних вищих навчальних закладах педагогічного профілю викладачі, не забезпечують повною мірою дію культурних механізмів під час викладання професійно орієнтованих дисциплін, форм і змісту освітніх процесів, хоч спорідненість культури і освіти самими викладачами визнається. Спроби прищепити студентам певний об'єм культурної інформації методами навчання і примусу орієнтують їх на культурні цінності минулого, відмежувавши від цінностей сучасної культури і життя, ускладнюючи входження в сьогоденний світ, який постійно змінюється. Посередницька роль викладача полягає у використанні в навчальному процесі елементів культурологічних знань, які є актуальними нині в системі професійної підготовки. Орієнтація педагогічної дії на формування «людини культури» передбачає введення і використання в структурі освітнього простору сучасних технологій навчання.

**Результати та їх обговорення.** Вважаємо, що особливе ефективно ціннісне значення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у галузі мистецької освіти мають технології діалогічного спілкування. Філософська концепція педагогічної технології «діалогу культур», започаткована вченими М. Бахтіним та В. Біблером на основі базової ідеї про те, що мислення особистості, яка формується повинно вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культур, представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі від минулого до теперішнього, в умовах дискусії та взаємодоповнення сучасних культур.

Технологія «діалогу культур» є актуальною нині в умовах посилення ролі мистецької освіти та художньо-педагогічної підготовки у професійній освіті майбутніх учителів початкової школи. Результатом функціонування даної технології у галузі професійної освіти стає базова культура особистості, ключові компетентності, а

тобто цінності і норми, спосіб мислення та творчі здібності. У діалозі з культурно-мистецькими явищами особистість утворює свій неповторний погляд на світ, свою позицію, формує своє «Я» шляхом засвоєння сучасної культури як відродження попередніх культур. Результатом спільного творчого пошуку є нові почуття, ідеї, взаємини.

Основоположні принципи організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах технології «діалогу культур» можуть бути представлені наступними положеннями:

– проектування на навчально-виховний процес на педагогічному факультеті особливого типу мислення «людини культури» передбачає єдність процесу професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи та емоційно-інтелектуального осмислення ними непересічності загальнолюдських та національних художніх цінностей, відображених у творах світового мистецтва;

– сучасне осмислення та освоєння основних культурно-мистецьких цінностей історичних епох, що змінювали одна одну в європейській історії та засвоєння національних та загальнолюдських ідеалів та чеснот, моральних правил, традицій та звичаїв через емоційно-почуттєву сферу;

– організація навчання на основі внутрішнього діалогу, властивого конкретній культурі, діалогу на цій основі між різними видами культур, навколо основних «точок дотикання», вихідних культурологічних проблем та врахування художніх інтересів і запитів сучасної молоді й усвідомлення студентами закономірностей історичної еволюції національного мистецтва і художньої культури;

– опанування наскрізних культурологічно-мистецьких проблем, навколо яких обертається процес мистецької освіти студентів педагогічного факультету: інтегративної єдності та взаємодії складових цілісної художньої культури, осмислення її видового багатства.

Комунікативна функція мистецької освіти виявляється у різних видах спілкування: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур, внутрішній діалог, діалог типу «викладач-студенти», «студент-студент». Опанування основ мистецької освіти – це своєрідний творчий процес співпереживання та інтерпретації, що має активний діалогічний характер.

Доцільними технологіями сприйняття і осмислення художніх творів під час проведення активних лекційних занять, на думку Г. Падалки, є: вербалізація змісту художніх творів та художнє ілюстрування словесних пояснень [6, с. 102]. Вербалізація змісту художніх творів – технологія зорієнтована на досягнення більш глибокого розуміння студентом внутрішньої сутності художніх образів, характеристики їх змістового наповнення. Залучаючи майбутніх вчителів до словесного коментування образного змісту художніх творів різних жанрів, викладач активізує художнє увагу, стимулює багаторазове сприйняття образу, дозволяє глибше усвідомлювати зміст твору в цілому і в деталях. Художнє ілюстрування словесних пояснень полягає в демонстрації художніх творів з метою підтвердження, аргументації завдяки художнім прикладам певних теоретичних понять,

словесно вираженої думки. Ілюстрування ґрунтується на принципах художньо-педагогічної демонстрації і передбачає досконалий показ, який відповідає естетичним критеріям. Високохудожні репродукції, художні твори – супутники методу художньої ілюстрації.

На заняттях художньо-педагогічної підготовки з предметів «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво», на наш погляд, дуже ефективною є фасилітована дискусія – технологія педагогічного спілкування, яка полягає в колективному обговоренні проблеми за допомогою навідних запитань. Дана технологія відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутнього вчителя в галузі мистецької освіти. Л. Масол стверджує, що методика спрямована на розвиток у майбутніх учителів початкової школи умінь пильно спостерігати, міркувати над змістом художніх творів, розуміти багатозначність образів мистецтва, їх здатність пробуджувати різні думки [5, с. 93].

Фасилітація – досить складна форма організації навчання, яка забезпечує навчальний процес на трьох рівнях: предметному (смісловому); рівні переживань (досвід, почуття, бажання); рівні взаємодії (комунікація та співробітництво в групі). Фасилітація – це сукупність методів і прийомів організації навчальної діяльності студентів, що дозволяє залучити учасників до процесу осмислення і аналізу ситуацій професійної художньо-педагогічної діяльності, пошуку шляхів їх вирішення, осмислення і поширення педагогічного досвіду, а також взаємонавчання на основі знань і досвіду учасників. Найважливіші ознаки даної технології діалогової взаємодії визначає Т. Паніна: провідна роль модератора-фасилітатора; планування спільної діяльності; візуалізація змісту і способів діяльності; чергування організаційних форм – індивідуальної, парної, групової, колективної роботи; словесна й візуальна презентація результатів напрацювань груп; зворотний зв'язок – рефлексія, оцінювання результатів; сприятлива групова атмосфера взаємодії [7, с. 127].

На нашу думку, технологія педагогічного спілкування – фасилітована дискусія на заняттях з навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою викладання» сприяє удосконаленню художньо-педагогічної підготовки майбутніх педагогів початкових класів, активізує процеси сприйняття і усвідомлення змісту та художньо-творчої цінності творів живопису, графіки, скульптури. До прикладу, на практичному занятті на тему: «Зміст і методика формування образотворчих знань умінь і уявлень учнів 1-4 класів з навчальної проблеми «Колір» нами організовано фасилітовану дискусію за змістом живописних творів вітчизняних та зарубіжних художників з використанням прийому поліекрану.

На першому етапі були здійснені організаційно-методичні заходи. Це розподіл студентів групи та організація роботи в парах: отримання завдань на картках для сприймання та мистецтвознавчого аналізу художніх живописних творів (репродукції картин: Поля Гогена «Папути», Анрі Матіса «Фрукти і бронза», Пабло Піка-

со «Дівчинка на кулі», Михайла Врубеля «Царівна ледь» та інші). На другому етапі передбачалася і здійснювалася студентами в парах під керівництвом модератора-фасилітатора розробка питань для фасилітованої бесіди за змістом живописних творів про особливості їх колористичного багатства. Перед студентами було поставлено завдання: виявити знання з галузі кольорознавства та вміння підбирати, формулювати змістовні питання за темою. Наступним етапом було проведення фасилітованої бесіди з використанням мультимедійного пристрою для фронтальної демонстрації художніх живописних творів. Представники пар виступали в ролі модератора і зверталися з серією запитань до групи. Підводячи підсумки фасилітованої дискусії відзначимо активну участь студентів, актуалізацію їх креативного мислення, образної мови, емоційно сприятливу, невимушену атмосферу даної педагогічної технології.

Викладач-модератор як важливий елемент освітнього процесу за технологією «діалогу культур» працює не зі знаннями-інформацією, а з культурною ситуацією, за якою в студента народжуються знання-думки. Для студента - це відкриття себе й свого місця в житті, відкриття і побудова для себе власного культурного світу, який є

його власним здобутком. Завдання викладача-модератора полягає у тому, щоб створити ситуацію міркування та діалогу, або ширше – ситуацію культури, у якій і він сам, і його учні, спільно працюючи, йдуть до народження знань-думок. Отже, функція викладача-модератора полягає у тому, щоб організувати діалог, залучаючи студентів до ситуації роздуму у процесі мистецької освіти.

**Висновки.** Технології культурологічного підходу до мистецької освіти – важлива запорука формування креативної особистості сучасного вчителя початкової школи, адже причетні до формування усіх складових професійної педагогічної свідомості. Її соціокультурну роль у системі формування майбутнього вчителя початкових класів вбачаємо у розвитку важливих особистісних якостей: внутрішньої духовної культури, власної системи життєвих та професійно орієнтованих цінностей, багатого емоційно-почуттєвого світу, художньо-творчих здібностей та досвіду культурно-мистецької діяльності, саморозвитку і самовдосконалення. Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають у розробці моделі впровадження технологій культурологічного підходу до підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. Культура в контексті політики та освіти / І.А. Зязюн. // Мистецтво та освіта. - 1998. - №2. - С. 2-6.
2. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. - 55 с.
3. Луговий В.І. Управління освітою: Навчальний посібник / В.І. Луговий. – К.: Видавництво УАДУ, 1977. - 302 с.
4. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. - 2002. - № 16. - С 3-9.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. - 274 с.
7. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
8. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепции, основные темы и направления изучения / В.М. Розин // Философия образования для ХХІ века. – М., 1992. – 256 с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. - 360 с.

**Красовская О.О.**

**Технологии культурологического подхода профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования**

**Аннотация.** Данная статья раскрывает влияние и особенности внедрения технологий культурологического подхода на формирование личности будущего специалиста начальной школы в области художественного образования. Особое ценностное значение в процессе профессиональной подготовки будущих учителей в области художественного образования имеют технологии диалогического общения: вербализация содержания художественных произведений, художественное иллюстрирование словесных объяснений, фасилитированная беседа.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, культурологический подход, художественное образование, технологии диалогического общения

**Krasovska O.O.**

**Technology a cultural approach to professional training of primary school teachers in arts education**

**Abstract.** This article reveals the impact of the introduction of technologies and features cultural approach to the formation of future elementary school specialist in the field of art education. Of particular importance valuable in the training of future teachers in the field of art education with technology dialogic communication: verbalization content of works of art, art illustration verbal explanations facilitated discussion.

**Keywords:** professional training, cultural approach, art education, dialogue communication technologies

Майборода Н.О.

## Феномен патріотизму в спадщині видатних українських вчених

Майборода Наталія Олексіївна, аспірант

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

**Анотація** Автором статті розкрито сутність патріотичного виховання підростаючого молодого покоління в умовах сьогодення. Вказано на необхідності висвітлення та розуміння сутності дефініцій «патріотизм», «патріотичне виховання», «патріотичні цінності» з урахуванням їх розвитку у часі. Досліджено і проаналізовано погляди видатних вітчизняних учених минулого та сучасності на особливості формування українського патріотизму як однієї із пріоритетних якостей особистості.

**Ключові слова:** «патріотизм», «патріотичне виховання», «патріотичні цінності»

**Вступ.** В умовах модернізації освіти в Україні, яка не можлива без зміни виховної системи, гостро постає потреба держави у становленні громадянина як культурно-освіченої, творчої, високо духовної, всебічно розвиненої, гуманістично спрямованої особистості зі своїм сформованим світоглядом, з почуттям патріотизму. Сучасний стан суспільства, з огляду на останні драматичні події у суспільно-політичному житті України, є кризовим. Дослідження МОН України доводять, що серед 18-29-річних громадян нашої держави готові емігрувати 50,4%, а в частині регіонів – близько 70% [10, с. 10]. Це свідчить про недостатнє докладання зусиль освітньої галузі у напрямку патріотичного виховання, яке, на думку Ю.Д. Руденка, так і «не стало пріоритетом держави, педагогічної науки і практики та всієї громадськості» [10, с. 10]. Тому перед педагогами постає низка виховних проблем, пов'язаних з утвердженням патріотизму у дітей та молоді, подоланням знецінення загальнолюдських і національних цінностей, агресивності, нехтуванням законами держави, байдужістю, цинічним ставленням до духовних надбань, святинь нашого народу і вимагають разом з тим пошуку нових шляхів виховного впливу на підвищення рівня свідомості підростаючого покоління та ефективного формування патріотичних якостей.

**Короткий огляд публікацій.** Проблеми патріотичного виховання в сучасній педагогічній науці присвячено праці О.В. Сухомлинської, І.Д. Беха, К.І. Чорної, О.І. Вишневецького, М.Г. Стельмаховича, В.Г. Кременя, В.Г. Кузя, М.Б. Євтуха, В.Ф. Шовкошитного, А.Л. Ситченка та інших. Останнім часом збільшилася низка наукових досліджень, у яких розглядаються різноманітні аспекти патріотичного виховання у роботі з дітьми та молоддю. Особливий інтерес у контексті досліджуваної проблеми посідають сучасні наукові дослідження М.М. Качур, М.С. Павленко, О.Г. Коркішко, Т.М. Гавлітіної, С.П. Оришко та інших, в яких наголошується на важливій ролі мистецтва, історичних знань, національних цінностей у формуванні патріотично налаштованої молоді.

**Метою статті** є спроба аналізу та узагальнення існуючого науково-педагогічного досвіду у напрямку вивчення сутності ключових понять означеної проблеми та його ролі в сучасному виховному процесі.

**Матеріали та методи дослідження.** Нами було використано матеріали державних документів освіти України а також психолого-педагогічна наукова література. Методи дослідження – теоретичні:

– логічний та ретроспективно-порівняльний аналіз праць вітчизняних дослідників проблем патріотичного виховання;

– систематизацію, узагальнення та синтез для розкриття сутності проблеми використано.

**Результати та їх обговорення.** Сучасне життя вимагає від людини критичного ставлення до політичної ситуації у державі, вибору своєї позиції щодо свого місця в суспільстві, відношення до інших народів. Слід зазначити, що всі ці якості формуються з раннього дитинства в дошкільному навчальному закладі, сім'ї і закріплюються в шкільні роки. Дитинство є важливим періодом формування характеру, поведінки особистості, її ідеалів, переконань, патріотичних цінностей, про що свідчить низка державних документів освіти України. Зокрема, одним із завдань Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти є формування національної свідомості і людської гідності, любові до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати; утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти та інших добродійностей [6, с. 605].

Гострота проблеми патріотичного виховання молоді висвітлена у Білій книзі національної освіти України, метою якою є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудувувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу і забезпечувати її національну безпеку, знати свої права й обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, підтримувати громадянський мир і злагоду у суспільстві [2, с. 22-25].

В Енциклопедії освіти поняття «патріотизм» трактується як «суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює нац. гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним нац. інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів» [4, с. 633].

У психолого-педагогічному словнику поняття «патріотизм» розглядається як почуття любові до своєї Вітчизни, готовності підкорити свої особисті інтереси загальним інтересам країни, вірно служити їй і захищати її [7, с. 571].

Відтак, патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особистості. Це свідомо громадянська позиція, особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина.

На думку І.Д. Беха та К.І. Чорної [1, с. 192-193], патріотизм – це стійка характеристика людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, у реальній поведінці та вчинках. Отже, основою для сучасного патріотичного виховання виступають

ціннісні орієнтації, які з віком дітей змінюються, стають стійкими, вмотивованими, спонукають діяти у світі з позиції патріота.

Досліджуючи виховну сферу школярів, учені П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева, Л.В. Крицька уважають патріотизм складовою громадянськості.

Отже, серед багатьох дослідників немає однозначно визначеного поняття «патріотизм», тому їхні погляди можуть слугувати матрицею для концептуального осмислення даного поняття, його сильних і слабких сторін та подальших наукових дискусій.

Почуття патріотизму властиве українському народу ще з давніх часів. Протягом віків український народ акумулював і укладав в інформаційні пласти свої надбання виховного досвіду, світогляд, ідеали, переконання з метою свого збереження, які знайшли своє відображення у народній педагогіці. Народна педагогіка – це той скарб українського народу, який передається із покоління в покоління і є життєдайною силою для існування української нації, держави. Яскравими прикладами цього є усна народна творчість, пам'ятки культури, археологічні знахідки, види народного мистецтва, які відображають духовний світ наших предків, історію рідного краю, героїчне минуле українського народу і є тими «невичерпними першоджерелами, які живлять цілющою снагою серце і душу кожної дитини» [6, с. 34]. Народ протягом віків мудро спрямовує всю свою виховну силу плекати найвищі людські чесноти: совість, людяність, чесність, мужність, сміливість, повагу до праці, гордість за свій народ, любов до своєї родини, Батьківщини, які є мірилом існування народу, його духовною потребою. Зокрема, народна мудрість твердить: «Людина без Вітчизни, як соловей без пісні», «Радше впаде, але не зраде», «Батьківщина – мати, умій за неї постояти», «Краще вмрети стоячи, як стояти на колінах» «Братня любов краще кам'яної стіни. Глибинні і невичерпні джерела народної педагогіки постійно живлять педагогіку наукову, яка повинна невпинно рухатись вперед до осмислення дитячої душі.

Українська педагогічна думка багата на видатних особистостей, життєвий шлях яких слугує взірцем для наслідування сучасниками і потребує постійної уваги, вивчення і поширення їхніх педагогічних ідей, надбань, досвіду.

Уважаємо, що глибоке вивчення та творче використання спадщини Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, І.І. Огієнка, О.В. Духновича, В.О. Сухомлинського, О.А. Захаренка та інших допоможе освітянам, батькам виростити гідних громадян-патріотів своєї держави.

Український філософ Г. С. Сковорода своєю постановою і творчістю відобразив риси українського народу, його запити, протиріччя і проблеми філософії, педагогіки, виховання, державотворення. Григорій Сковорода, будучи українським філософом з народу, виступав з проповідями ідеї націоналізму і підняв її на рівень теорії. У творах із глибоким філософським змістом знаходимо відображення ідеї народності на засадах батьківської педагогіки у вихованні молоді, адже два головні батьківські обов'язки це: «Благо породити і благо навчити». Якщо хтось жодної з цих заповідей не додержав, ... той не є батько дитині, а винуватець вічної загибелі...», «По мосту, місточку з народом

ходи...» [5, с. 116-118]. Автор пропагує такі моральні якості як доброчинність, працелюбність, добропорядність, вдячність, повага, самопізнання, які допоможуть людині «дати життя духу нашому, благородство серцю, світлость мыслям, яко главе всего» [5, с. 44]. Таким чином, будучи сином своєї епохи, Г.С. Сковорода своєю творчістю і вченням, зрозумілим українському народу, рухав уперед філософську теорію, культуру, пробуджував суспільну думку, вірив у могутній природний розум свого народу, його щасливу долю, справедливий соціальний устрій.

Праці І.І. Огієнка висвітлюють такі нові наукові поняття як «рідномовне виховання», «любов до первобатьківщини», «родинне виховання». Зокрема, у «Книзі нашого буття на чужині» закликає українців любити свій народ і служити йому («...щоб потреби свого народу були найближчі для нас»), берегти свої рідні звичаї («...бо це ж вони основа нашої культури, це та підвалина, на якій стоїть наш народ, як окрема нація»), давати дітям українські імена («...І в родині своїй завжди називайте свою дитину тільки своїм українським ім'ям, то й виріши, не стане міняти його на чуже»), берегтися почуття меншевартості, яке в усі часи ставало на заваді українцям любити свою Батьківщину, мову, шанувати історію, оздоблювати по-українському своє житло, черпати та поглиблювати знання в галузі народного мистецтва, фольклористики, вивчати звичаї та обряди свого народу. Безперечно, життєвий шлях І.І. Огієнка, борця за українську державну незалежність, є взірцем для молодого покоління українців. Його внесок у розбудову національної школи, як гаранта розвитку української нації, за визначенням дослідника М.С. Тимошика, полягає в тому, що «Це, без перебільшення, найголовніший урок, який дав нам Іван Огієнко...З любов'ю до свого народу він жив, з вірою в кращу будучність своєї Батьківщини він і помер далеко на чужині, не дочекавшись ні своєї реабілітації, ні омріяного, вистражданого дня здобуття Україною незалежності, ні повернення в Україну своїх унікальних, глибоко правдивих, вивірених на архівних джерелах і перепущених через серце, а тому проникливо й дохідливо написаних праць» [14, с. 206].

Провідник української духовності К.Д. Ушинський, досліджуючи зарубіжні (німецьку, французьку, англійську) системи виховання, вболівав за українську і довів, що спільної для всіх народів системи громадського виховання не існує. Геніальний вчений першим увів у широкий обіг поняття «народна педагогіка», обґрунтував його правомірність в педагогічній науці. Теоретичну і практичну значущість народної педагогіки К.Д. Ушинський вбачав у використанні «народного педагога», який пов'язував минулі, теперішні і майбутні покоління, навчав людей ще з давніх-давен мови, казки як яскравого виразника педагогічного досвіду народу, фольклорних творів, пам'яток. У наукових працях розмірковував, що окрема оригінальна система народного виховання досягла б ідеалу людської досконалості швидше, ніж запозичена в іншого народу, бо «виховання, побудоване на абстрактних чи іноземних началах ..., буде діяти на розвиток характеру набагато менше, ніж система, створена самим народом» [15, с. 92].

Відтак, формуванню національно свідомого громадянина-патріота своєї держави, утвердженню в душі національної гордості сприяє створена власна національна система виховання з урахуванням національної приналежності, національних особливостей характеру, що передаються у спадок від батьків, засвоєнням національних, місцевих етнографічних та загальнолюдських культурних цінностей, яка покликана зберегти народ як єдиний цілий живий організм серед багатьох інших.

Видатний український громадський діяч О.В. Духнович тісно пов'язав свою долю з мужньою боротьбою за волю і незалежність свого народу. Педагогічні праці і художні твори просвітителя проникнуті розумінням необхідності формувати почуття патріотизму у підростаючого покоління, виховувати в душі любові до свого народу, національної гордості і відданості його інтересам. Зокрема, перший підручник для учителів «Народная педагогика в пользу учителей сельских» (1857 р.) мав вагомий вплив на розвиток навчання і виховання, систематизацію знань та підготовки учителів до виховання, мета якого полягає у формуванні громадянина-патріота, сина своєї батьківщини, людини освіченої, фізично і морально здорової. У своїй творчій діяльності чітко визначив головне завдання школи – «виховувати дітей в душі патріотизму і національної гордості, в душі любові до свого народу і відданості його інтересам» [8, с. 77].

Проблему патріотизму, яка є першоосновою демократичних перетворень, свідомого вибору активної життєвої позиції і свідомого формування громадянсько-національного світогляду осмислював і переживав сподвижник української педагогіки В.О. Сухомлинський. У своїх працях «Серце віддаю дітям», «Як виховати справжню людину», «Народження громадянина» та інших В.О. Сухомлинський обґрунтував структуру духовного світу особистості: розум – почуття – погляди – переконання – воля, суть методологічних підходів до виховання громадянина своєї держави, дієвого патріота, практичними прикладами вибудував стратегію виховних впливів на особистість, успішно апробував її у Павлівській школі.

В.О. Сухомлинський під патріотизмом розумів діяльну спрямованість свідомості, волі, почуттів, які активно проявляються в силі духу, людській волі, працелюбності, любові до своєї рідної землі, родини, прагненні захистити їх від небезпеки, шанобливого ставлення до історії та культури українського народу. Реалізувати її можна у процесі гри, яка сприяє творчому розвитку та поглибленню почуттів дошкільнят та молодших школярів; знайомства з казкою, яка є животворним джерелом дитячих почуттів і прагнень; праці та благодійності; родинного виховання, у якому зароджуються перші ознаки і прояви патріотизму; культивування чутливості, потреби в духовному збагаченні, спілкування з природою, високої культури думок та почуття прекрасного, спілкування з мистецтвом [12, 13].

Під патріотичним вихованням учений розумів сферу духовного життя людини, яка проникає в усе, що робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. В.О. Сухомлинський виокремив такі патріотичні цінності у вихованні особистості: глибокі патріотичні почуття і переконання, моральний ідеал,

моральна доблесть, патріотичні турботи й тривоги за долю свого народу, патріотична непримиренність, патріотична гордість. Логічно, послідовно і переконливо педагог сформулював завдання для вихователя – «відкрити перед кожним вихованцем усі джерела, якими живиться могутнє почуття любові до Батьківщини. Це і природа рідного краю, слово рідної мови, культ Матері і Батька, Мала Батьківщина, її історичне та героїчне минуле, працелюбність» [11, с. 133-135].

Плеяда вчених сучасності розглядає патріотизм у тісному зв'язку з національним вихованням. Аналіз наукового доробку сучасних учених О.І. Вишневського, В.Г. Кузя, В.Г. Кременя та інших свідчить про інтенсивний характер дослідження патріотичного виховання.

Справжнім патріотом О.І. Вишневський [3] уважає ініціативного діяча зі свідомо сформованим державницьким світоглядом, національною свідомістю, який має велику силу духу нації, визнає національні вартості. До національних вартостей належить: українська ідея, що втілює в собі прагнення до державності та соборності; готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини; почуття національної самопошани і гідності; історична пам'ять, повага до державних та національних символів та до Гімну України; любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій; повага до Конституції України і до обраних демократично владних чинників; орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави та прагнення побудувати справедливий державний устрій; протидія антиукраїнській ідеології; прагнення до розвитку духовного життя українців тощо.

Особливий інтерес становлять погляди В.Г. Кузя на патріотичне виховання підростаючого покоління як основу формування національної еліти, яка здатна виплекати «патріота України, високого професіонала з новим планетарним мисленням, людину-будівничого незалежної держави України...» [9, с. 234]. Місія елітної освіти – виховати таке покоління громадян України, яке буде патріотичнішим від попереднього і конкурентноспроможним на світовому рівні, що дасть можливість піднятися на якісно новий ступінь розвитку українському народові, збагатити його культурний потенціал, зберегти унікальний український етнос у світі глобалізаційних змін і сформувати «ядро» нації – основного носія національної ідеї.

Національна ідея виступає як орієнтир патріотичного виховання, поступу, розвитку української нації, навколо якої точаться дискусії та обговорення плеяди науковців. За визначенням дослідника Б.М. Ступарика національна ідея «повинна стати головним ціннісним орієнтиром у вихованні, а його результативність оцінюватися за тим, як у кожному вчинкові особистості, в найменших дрібницях ця ідея себе виявляє» [15, с. 133]. Національна ідея повинна виступати консолідуючим фактором об'єднання усіх верств населення та національних меншин, які населяють Україну, відображати потреби та перспективи розвитку країни як самостійної одиниці.

Для нашого дослідження важливим фактором виступають психологічні ознаки патріотизму. Сучасні дослідження М.Й. Боришевського, І.Д. Беха, О.В. Сухомлинської, П.Р. Ігнатенка, В. Іванчука, Б.Г. Чижев-

ського, Н.А. Сиволобової, та інших розглядають патріотизм через призму ціннісних орієнтацій.

Дослідники розглядають патріотизм як стійку характеристику людини, що проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, у реальній поведінці та вчинках. Отже, основою для сучасного патріотичного виховання виступають ціннісні орієнтації, які з віком дітей змінюються, стають стійкими, вмотивованими. Для дітей молодшого віку характерні особисті цінності, орієнтація на соціум, початок усвідомлення суспільно значущих справ, орієнтація на хорошу поведінку, тому важливо формувати у дитини почуття причетності до сім'ї, класу, міста чи села, країни, її природи, рідного слова, традицій. Для підлітків характерний духовно осмислений, рефлексивний патріотизм, який поєднує любов до свого народу, нації та поваги до інших народів, прав, свобод громадян. У старшому шкільному віці пріоритетними рисами ціннісного ставлення до Батьківщини є відповідальність і дієвість, відданість народу і Вітчизні, гідність, честь, компетентність.

Останнім часом збільшилася низка наукових досліджень, у яких розглядаються різноманітні аспекти патріотичного виховання у роботі з дітьми та молоддю. Особливий інтерес у контексті досліджуваної проблеми посідають сучасні наукові дослідження М.М. Качур, М.С. Павленко, О.Г. Коркішко, Т.М. Гавлітіної, С.П. Оришко та інших. Суть патріотичного виховання у цих дослідженнях розкривається на перетині таких процесів як пізнання історії й сучасності свого краю, народу, Батьківщини, їх духовних і культурних надбань, формування готовності до праці на їх

благо, актуалізації осмисленого життєвого і професійного самовизначення і самореалізації, різноманітної мистецької діяльності, діалектична єдність яких забезпечує формування молодого людини патріотом свого народу і країни.

**Висновки.** Таким чином, узагальнюючи викладене, відзначимо, що саме особистість виступає носієм патріотичних цінностей, які виявляються в її свідомості, почуттях та діяльності. З підвищенням активного патріотизму через призму освітньовиховних впливів, звичай, відбувається покращення психологічного клімату у дитячому колективі, суспільстві, зростає попит суспільства на дитячу творчість і активність, кожний патріот відчуває свою значущість для своєї держави.

Завдяки підвищенню рівня патріотизму відбувається пошук такої системи виховних впливів, які діють на засадах державної ідеології, української мови, культури, духовності, українського світобачення і виявляють своєчасно талановиту юнь з високими інтелектуальними здібностями. Вироблення ефективної системи патріотичних цінностей дасть можливість піднятися на якісно новий ступінь розвитку українському народові, збагатити його культурний потенціал, зберегти унікальний український етнос у світі глобалізаційних змін і сформувати «ядро» нації – основного носія національної ідеї. Тож ідея патріотизму є тим форпостом українства, яка орієнтує на виховання у молодого покоління свідомості, почуття гордості за свою державу, любові до родини, сповідувань національних цінностей, яке працюватиме і творитиме на благо Батьківщини.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009.
3. Вишневецький Омелян Український виховний ідеал і національний характер. (витоки, деформації і сучасні виклики). – Дрогобич: видавець Святослав Сурма, – 2010. – 160 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень, – К.: Юрінком інтер, 2008 – 1040 с.
5. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
6. Кузь В.Г. Основи національного виховання: концептуальні положення / [В. Кузь, Ю. Руденко, С. Сергійчук; за заг. ред. В. Г. Кузя]; Ін-т системних досліджень освіти. – Умань, 1993. – 108 с.
7. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова, – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
8. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів: Підручник / А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін.; Під заг. ред. А.М. Бойко – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 576с.
9. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. – Випуск 47. – 353 с.
10. Руденко Ю.Д. Український патріотизм: виховувати на новому, вищому рівні / Руденко Ю.Д. // «Освіта». –2014. – № 34. – 2014 С. 10-11.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори [Текст]: в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. – 653 с.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори [Текст]: в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3 Серце віддаю дітям. – 669 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори [Текст]: в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5: Статті. – 639 с.
14. Тимошик М.С. Голгофа Івана Огієнка Українознавчі проблеми в державотворчій, науковій, редакторській та видавничій діяльності: Монографія / Передмова М. Г. Жулинського. – К.: Заповіт, 1997, - 231 с.
15. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / за ред. О.І. Піскунова. – К., 1983. – Т.1. – С. 43 - 104.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bekh I.D. Personality's upbringing: Ascent of cultural wealth: Scientific publication. – Kyiv: Lybid, 2006. – 272 p.
2. White book of national education of Ukraine / Academy of Ped. Sciences of Ukraine; edited by V.G. Kremin. – Kyiv, 2009.
3. Vyshnevskiy Omelian. Ukrainian educative ideal and national character (origin, deformations and contemporary challenges). – Drohobych: edited by Sviatoslav Surma, - 2010. – 160 p



4. Educational encyclopedia / Academy of Ped. Sciences of Ukraine; editor-in-chief V.G. Kremin. – Kyiv: Urincom inter, 2008 – 1040 p.
5. History of Ukrainian school and pedagogy: Reading book / Compiler: O.O. Liubar; edited by V.G. Kremin. – Kyiv: Znan- nia, 2005. – 767 p.
6. Kuz V.G. Principles of national education: main principles / [V. Kuz, Yu. Rudenko, S. Sergiychuk; edited by V.G. Kuz]; Institute of systemic educational researches. – Uman, 1993. – 108 p.
7. New psychological and pedagogical dictionary / lexicographer E.S. Rapatsevych; edited by A.P. Astakhov, – Minsk: Contem- porary school, 2010. – 928 p.
8. Personalities in history of national pedagogy. 22 famous Ukrainian pedagogues: Manual / A.M. Boiko, V.D. Bardinova and other; edited by A.M. Boiko – Kyiv: PH «Professional», 2004. – 576 p.
9. Psychological and Pedagogical problems of rural school: col- lected scientific works of Pavlo Tychyna Uman State Pedagog- ical University / [editorial staff: Pobirchenko N.S. (redactor-in- chief) and others]. – Uman: FOE Zhovtyi O.O., 2013. – Num- ber 47. – 353 p.
10. Rudenko Yu.D. Ukrainian patriotism: to educate in a new, higher level / Rudenko Yu.D. // «Osvitaa». –2014. – №34. – 2014 P. 10-11.
11. Sukhomlynskyi V.O. Selected works [Text]: in 5 vol. / V.O. Sukhomlynskyi. – Kyiv: Soviet school, 1977. – Vol. 1: All-round developed personality education problems. – 653 p.
12. Sukhomlynskyi V.O. Selected works [Text]: in 5 vol. / V.O. Sukhomlynskyi. – Kyiv: Soviet school, 1977. – Vol. 3: I give my heart to children. – 669 p.
13. Sukhomlynskyi V.O. Selected works [Text]: in 5 vol. / V.O. Sukhomlynskyi. – Kyiv: Soviet school, 1977. – Vol. 5: Articles. – 639 p.
14. Tymoshyk M.S. Ivan Ohienko's Golgotha. Ukrainian folklore problems in state, scientific, editorial and publishing activities: Monograph / Foreword by M. H. Zhulynskyi. M. Г. Жулинсь- кого. — Kyiv: Zapovit, 1997, - 231 p.
15. Ushynskyi K.D. On national character in social education // Ushynskyi K.D. Selected pedagogical works: in 2 vol. / edited by O.I. Piskunov. – Kyiv, 1983. – Vol.1. – Pp. 43 – 104.

#### Mayboroda N.O.

##### The phenomenon of patriotism in the heritage of the famous Ukrainian scientists

**Abstract.** The author of the article defines the essence of young generation patriotic education in nowadays situation. The necessity of revealing and understanding such notions as «patriotism», «patriotic education», «patriotic values» is pointed out in accordance with their temporal development. Famous national scientists' of the past and the present points of view concerning Ukrainian patriot- ism development as one of the most important personal qualities are investigated and analysed.

**Keywords:** «patriotism», «patriotic education», «patriotic values»

#### Майборода Н.А.

##### Феномен патриотизма в наследии выдающихся украинских учёных

**Аннотация.** Автором статьи раскрыто суть патриотического воспитания подрастающего поколения в условиях современно- сти. Указано на необходимости освещения и понимания сути дефиниций «патриотизм», «патриотическое воспитание», «патриотические ценности» с учётом их развития во времени. Исследовано и проанализировано взгляды выдающихся оте- чественных учёных прошлого и настоящего на особенности формирования украинского патриотизма как одного из приори- тетных качеств личности.

**Ключевые слова:** «патриотизм», «патриотическое воспитание», «патриотические ценности»

**Орехова Л.І.**

## **Основні напрями розвитку сучасного освітнього середовища у спадщині педагогів і лінгводидактів другої половини XIX – початку XX століть**

*Орехова Лариса Іванівна, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян  
Південноукраїнський національний педагогічний університет, м. Одеса, Україна*

**Анотація.** У статті доведено, що в умовах національного відродження народу, культури й освіти виникає потреба звернення до творчої спадщини видатних педагогів та методистів Х.Д. Алчевської, Б.Д. Грінченка, М.П. Драгоманова, П.Г. Житецького, Н. Каразіна, О.Я. Кониського, М.О. Корфа, М.І. Костомарова, П.О. Куліша, М.Н. Максимовича, І.С. Нечуй-Левицького, І.С. Орлая, К.Д. Ушинського, П.П. Чубинського з метою визначити шляхи оновлення, засоби реформування й підвищення якості сучасної освіти, використання їх здобутків у сучасній вищій школі.

**Ключові слова:** шляхи оновлення, якість освіти, вища школа, творча спадщина

**Постановка проблеми.** В умовах національного відродження народу, культури й освіти виникає потреба звернення до творчої спадщини видатних педагогів та методистів з метою використання їх здобутків у сучасній вищій школі. Осмислення прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення є необхідною передумовою всебічного розуміння вченими нових проблем, що поставили перед педагогічними науками і практикою навчання у зв'язку зі створенням національної системи освіти. Аналіз педагогічної спадщини збагачує вітчизняну науку, дає можливість прогнозувати її майбутнє і підвищувати якість сучасної освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Повного і цілісного аналізу спадщини видатних педагогів-просвітителів Х.Д. Алчевської, Б.Д. Грінченка, М.П. Драгоманова, П.Г. Житецького, Н. Каразіна, М.О. Корфа, О.Я. Кониського, М.І. Костомарова, П.О. Куліша, М.Н. Максимовича, І.С. Нечуй-Левицького, І.С. Орлая, П.П. Чубинського, К.Д. Ушинського не існує. Кілька хрестоматій розглядають окремі аспекти їх педагогічної діяльності (А.М. Богуш, М.С. Лапатухін, М.Р. Львов, О.В. Текучов). Дисертаційні дослідження обмежуються незначною кількістю робіт, що присвячені саме розгляданню методичних систем означених учених (І.М. Бакаленко, О.М. Біла, В.Ф. Вдовін, О. Гривнак, А.Ф. Іванова, Т.А. Садова, Л.М. Семячко, Н.І. Терентьева, М.К. Тищенко, О.В. Ткачук). Певний інтерес у цьому аспекті становлять монографії та статті А. Білана, А. Богуш, С. Болтівця, І. Гирича, В. Задорожного, Н. Захлопної, В. Ляховця, С. Наконечної, Н. Ничкало, О. Опанасюка, Д. Степовика, В. Чухліба та ін., в яких автори порушують питання про роль лінгводидактів у дослідженні історії української мови, розмірковують над основними положеннями їх концепції рідномовного навчання і виховання. Широкому колу питань вивчення лінгводидактичних основ національно-мовного виховання учнів на традиціях української етнопедагогіки присвячені праці М. Стельмаховича, В. Кузя, Ю. Руденка, Т. Порайченко, В. Зелюк. Проблеми етнопедагогіки та лінгводидактики глибоко розробляються у працях П. Ігнатенка, Є. Сявакко, Т. Мацейків, В. Кононенка, Б. Ступарика, А. Алексюка, В. Бондаря, О. Киричука, Н. Кічук, Л. Мацько, О. Мороза, О. Савченко. Вивчення фактичного матеріалу засвідчило, що в науковій літературі недостатньо висвітлено питання використання спадщини лінгводидактів і педагогів Х.Д. Алчевської, Б.Д. Грінченка, М.П. Драгоманова, П.Г. Житецького, Н. Каразіна, О.Я. Конись-

кого, М.О. Корфа, М.І. Костомарова, П.О. Куліша, М.Н. Максимовича, І.С. Нечуй-Левицького, І.С. Орлая, К.Д. Ушинського, П.П. Чубинського минулого в сучасному педагогічному процесі.

**Метою нашого дослідження** виступає аналіз шляхів та форм використання педагогічної та лінгводидактичної спадщини означених педагогів щодо підвищення якості сучасної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У XIX столітті з'являється ціла низка талановитих українських педагогів, які своєю творчістю підготували появу української педагогічної школи. Їх усіх об'єднувало одне велике бажання – просвітити власний народ, навчати його рідною мовою, вивчати і застосовувати загальноєвропейські наукові та педагогічні надбання. Пріоритетними педагогічними цінностями XIX століття були рідна мова, патріотизм, історизм, народність, релігійні постулати і співзвучність прогресивним європейським педагогічним ідеям.

У багатьох сферах громадського життя відзначився Василь Назарович Каразін, прислужившись вітчизні в галузі організації народної освіти. Працюючи в Міністерстві народної освіти над проектом розгалуження мережі парафіяльних училищ у відповідності до практичних цілей країни й потреб широких верств суспільства, він водночас займався проектом загального статуту університетів. Уже в першому пункті Статуту йшла мова про утворення наукових товариств математичного й філологічного профілю у складі університетів, про активну видавничу діяльність і широку автономію вищих навчальних закладів. Але найбільшою заслугою видатного В.Н. Каразіна є його сприяння відкриттю Харківського університету. У «Положенні про Харківський університет» він детально окреслив структуру, матеріальну базу, шляхи набору студентів у майбутній навчальний заклад. На думку Каразіна, навчальний процес у ньому необхідно було будувати у відповідності з практичними потребами суспільства, а не за панівними тоді традиціями німецьких університетів. Новий навчальний заклад, на думку його організатора, мав стати цілим комплексом навчальних закладів з підготовки кадрів для державного апарату, вчителів, наукових працівників, спеціалістів. Просвітитель вірив, що елементарна грамотність сприятиме добробуту селян, а дворянська освіта стане запорукою державного розвитку і престижу. Ці ідеї він намагався реалізувати практично впродовж усього свого життя.

Значний внесок у розвиток вітчизняних вищих навчальних закладів зробив Іван Семенович Орлай, доктор медицини й хірургії, доктор філософії, магістр словесних наук. Він сприяв значному розвитку Гімназії вищих наук у Ніжині. У центрі уваги Івана Семеновича були питання організації навчально-виховного процесу, змісту й методики викладання: зокрема, він вимагав від викладачів, щоб дисципліни відбивали тогочасний рівень науки, не переобтяжували навчальний процес зайвою інформацією, щоб учні не забувляли, а усвідомлювали матеріал тощо. Так само як і В.Н. Каразін, він визначав вирішальне значення рідної мови у вихованні та навчанні молоді (зокрема, у статті «О необходимости обучаться преимущественно отечественному языку и нечто об обучении языкам иностранным»). Метою виховання, на його думку, була підготовка освічених патріотів. Свої педагогічні ідеї Іван Семенович утілював і під час керівництва іншим навчальним закладом – Рішельєвським ліцеєм в Одесі. Там він реформував структуру й навчально-виховний процес, сприяв зростанню кількості вільних слухачів. Завдяки йому в ліцеї з'явилися нові талановиті викладачі, слов'янофіли за переконанням, заснував педагогічне відділення. Отже Іван Семенович Орлай проявив себе перш за все як талановитий організатор освіти у двох провідних навчальних закладах України.

Геніальний український учений-енциклопедист Михайло Олександрович Максимович здобув визнання в наукових колах у галузі біології, історії, мовознавства, етнографії. З відкриттям у Києві університету в 1834 році він очолив кафедру словесності, історико-філологічний факультет, а незабаром і весь університет, ставши ректором. Він планував удосконалити освіту в Україні: відкрити двері вищих закладів усім суспільним верствам, сприяти розвитку української науки (історії, мовознавства, етнографії, фольклористики), укласти український словник і енциклопедію тощо. Лише погіршення здоров'я завадило вченому реалізувати намічене. Під час викладання він сприяв розвитку студентської творчості: у студіях з етики, естетики, історії, поезії. За свій титанічний науковий внесок він отримав визнання сучасників і нащадків; його називають «українським Ломоносовим», людиною «універсальних інтересів», що мала «всеевропейське визнання», ученим-патріотом, який підніс українську науку на світовий рівень.

Активізації суспільної думки щодо педагогічних проблем у середині XIX століття сприяли статті Миколи Івановича Костомарова, видатного українського історика, публіциста і письменника. Він був професором Київського університету Св. Володимира, де його лекції мали нечувану популярність. Через активну громадську діяльність Костомаров опинився на засланні, але продовжував свої історико-етнографічні пошуки. Згодом він знову викладав уже в Петербурзькому університеті, брав активну участь у громадівській течії, очолив рух по збиранню коштів для видання підручників українською мовою. У своїх численних статтях учений обстоював право українського народу навчатися рідною мовою і викладав свої погляди на навчання й виховання. Серед останніх – доступність освіти, рівноправність людей у здобуванні освіти рідною мовою, світськість навчання і доскона-

лість одержуваних знань. У руслі сучасних йому ідей виступав за освіту широких народних мас, за формування національної свідомості через ознайомлення з історичним минулим народу.

Видатний український теоретик і педагог К.Д. Ушинський написав багато праць із теорії та історії педагогіки, став засновником наукових підвалин педагогіки й народної школи. Його першою педагогічною працею стала стаття «Про користь педагогічної літератури», в якій автор підняв питання важливості педагогічної літератури для теоретичної обізнаності вчителів. К.Д. Ушинський нагадав про існуючу прірву між педагогічною теорією і практикою й переконливо довів безглуздість такого стану речей. Порівнюючи педагогіку з медициною, Костянтин Дмитрович доводив необхідність обміну досвідом між педагогами з метою уникнення багатьох помилок: «Нормальні школи, педагогічні інститути або заклади для підготовки педагогів потрібні так само, як і медичні факультети. Нормальна школа без практичної школи – те саме, що медичний факультет без клініки; але й сама педагогічна практика без теорії – те саме, що знахарство в медицині» [5, с. 9-26]. Лише ознайомившись із педагогічним досвідом інших педагогів і свідомо обравши засоби і методи виховання із запропонованих, педагог може переходити до виховання на практиці. Видатний педагог був упевнений, що педагогічна діяльність потребує постійного натхнення і великої уваги суспільства, без підтримки якого педагога поринуть у механічну рутину своєї роботи. Більш того, «при існуванні педагогічної літератури кожен вихователь має змогу не обмежуватися тисним колом своєї плодovitої діяльності. Його досвід, думка, яку він виробив у своїй практиці, нове питання, що зародилося в його голові, – усе це не залишається в межах його школи..., а може викликати гаряче співчуття, знайти захисників і перейти в дійсність... в широких межах громадської освіти цілої держави» [5, с. 9-26]. Автор статті також не полишив поза увагою питання важливості педагогічної літератури для батьків, погляди яких на виховання часто викликали здивування. До обов'язків батьків, на думку Ушинського, входить: правильне визначення дитячих нахилів, знання вимог й мети виховання й навчання, уміння обрати й оцінити вихователя, знання виховних заходів, уміння оцінити їх позитивні якості й хиби тощо, а необхідну інформацію можна отримати саме з педагогічної літератури.

Завдяки значному теоретико-методологічному внеску у педагогічну науку К.Д. Ушинський отримав велику популярність серед учителів; його не випадково називали «учителем учителів» [3, с. 286]. Великим його досягненням було формулювання ідеї народності у педагогіці, яку він визначав як складову виховної системи. К.Д. Ушинський вважав, що громадське виховання виступає для народу його сімейним вихованням, а це означає передачу від покоління до покоління рис історичного характеру народу засобами народності у педагогіці. Додавши до народності як першої основи громадського виховання ще дві – християнство і науку, автор статті сформулював, таким чином, головні принципи побудови сучасного йому європейського суспільства. Педагог дійшов висновку, що кожен народ повинен спиратися на власну національну систему вихо-

вання, йдучи у руслі історичної народної спадщини і пробуджуючи громадську думку у справі виховання з метою підготовки корисних і діяльних членів суспільства. Його педагогічна спадщина, зокрема велика праця «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропологією», стала класикою вітчизняної і світової педагогічної науки, значним кроком уперед у розвитку педагогічної думки того часу. Аналізуючи європейський педагогічний досвід, великий педагог довів необхідність тісного зв'язку між вихованням і навчанням, великого значення надавав організації педагогічного процесу рідною мовою, вивчав і обстоював досвід американської демократичної системи освіти. Ідеї вченого про професійну майстерність педагога залишаються гостро актуальними й нині.

Найпоширеніший серед української інтелігенції тих часів шлях народної просвіти проходив через організацію мереж початкових навчальних закладів для народу, підготовку відповідних підручників і вчителів для цих шкіл. Українські громадівці (діячі просвітницьких організацій – громад) були переконані в необхідності навчання дітей лише рідною мовою і намагались вибороти у влади це право. Серед таких видатних українських педагогів Пантелеймон Олександрович Куліш (автор української «Грамматки», українських народних видань, названих «метеликами» й оригінального правопису під назвою «Кулішівка», який покладено в основу сучасного фонетичного українського правопису), Павло Платонович Чубинський (активний організатор недільної школи у Борисполі, автор низки педагогічних статей, ініціатор відкриття інститутів для підготовки вчителів сільських народних шкіл, який був переконаний, що школа, сповнена уваги до народу, змусить селянина повернутися обличчям до освіти), Олександр Опанасович Потебня (філолог, кумир студентської спільноти Харківського університету, автор «Азбуки для воскресних шкіл», побудованої за принципами виховного навчання та народності, викладача у школі для народних учителів), Михайло Петрович Драгоманов (ініціатор відкриття Подільської чоловічої недільної школи, викладач у Тимчасовій педагогічній школі для підготовки сільських учителів, автор численних статей із педагогіки), Олександр Якович Кониський (активний організатор полтавських недільних шкіл, член Петербурзького товариства грамотності, що розгорнув поширення знань серед сільського населення Полтавщини, організатор громадської бібліотеки, учитель-методист, який проаналізував наявні українські підручники для навчання грамоти і сформулював вимоги до їх створення, автор «Арихметики, або Щотниці для українських шкіл», ініціатор започаткування народних читань, школи з підготовки вчителів у Полтаві) тощо. Педагоги-громадівці рішуче виступали на захист українського слова, проти русифікації українського населення, яка, на думку О. Кониського, призводить до виховання перевертнів, що не шанують ні своєї Батьківщини, ні батька, ні матері.

Відомим педагогом-методистом, визнаним владою і сучасниками діячем у галузі народної освіти був Микола Олександрович Корф. Його педагогічна діяльність припала на часи після скасування кріпосного права, коли питання народної освіти стояло дуже гостро й актуально. Він створив новий тип сільської

школи («корфівська тризимка»), яка довгий час була зразком для земських шкіл. Перша земська народна школа була організована М.О. Корфом у 1867 році в с. Олександрівці Олександрівського повіту Катеринославської губернії. Розробляючи методику початкового навчання для створеної школи він спирався на західноєвропейський педагогічний досвід і суспільно-педагогічну думку свого часу. До корфівського педагогічного доробку належать такі праці, як «Земський вопрос (О народном образовании)», «Теория Дарвина и вопросы педагогики», «Наши педагогические вопросы» та інші, які отримали схвальний відгук К.Д. Ушинського. Він обґрунтував необхідність різноманітних форм освіти: крім початкових земських він пропонував організувати недільні повторювальні, пересувні й тимчасові школи, народні бібліотеки тощо. Микола Олександрович був педагогом і науковцем європейського рівня.

Іван Семенович Нечуй-Левицький відомий не лише як талановитий письменник-реаліст, а також як педагог й автор підручників з української мови. Під час навчання в Київській духовній академії студент Левицький проникся ідеями культурництва й народолюбства і вирішив писати українською мовою твори для часопису «Основа». Під час викладацької діяльності в Полтавській духовній семінарії Іван Семенович вирізнявся серед інших педагогів ерудованістю, повагою до учнів, високою культурою, бажанням розвивати у вихованців самостійність мислення, творчість, національну свідомість. Несумісність офіційного русифікаторського курсу в освіті і української спрямованості Івана Левицького призвела до його звільнення і переїзду до польських навчальних закладів. Водночас він активно спілкувався з українськими діячами, які проживали у Варшаві і Львові, там же друкував свої твори. За допомогою літературного слова він доводив згубний вплив русифікованого навчання на духовний світ української молоді.

Українська земля надала багатьох талановитих викладачів вищої школи, які своїми лекціями збирали повні аудиторії, могли повести слухачів за собою в царину улюбленої науки, захопити і зробити своїми послідовниками.

Саме до таких талановитих педагогів належить видатний Павло Гнатович Житецький прислужився українському народові як талановитий учений-філолог, обдарований педагог й активний громадський діяч. Він викладав у недільних школах, на вчительських курсах, у Камянець-Подільській і Київській гімназіях, брав активну участь у створенні Колегії Павла Галагана, розробив статут цього навчального закладу. Про високий педагогічний талант Павла Гнатовича свідчать схвальні відгуки його учнів, серед яких – відомий український мовознавець А. Кримський. Підготовлені П. Житецьким навчальні підручники з філології витримали близько десяти видань й отримали від Міністерства освіти премії Петра Великого. У 1905 році він став одним із авторів резолюції про «Потреби української школи», яку прийняли на зборах Київської громади і надіслали міністрів народної освіти. П.Г. Житецький був справжнім науковцем європейського рівня, талановитим педагогом.

Прогресивною діячкою народної освіти, організатором і керівником недільних шкіл, видатним педагогом свого часу була Христина Данилівна Алчевська. Неможливість здобути освіту визначила майбутню мету життя Христі – «навчити як можна більше жінок грамоти». Разом із чоловіком занурились у громадівську діяльність, Христина Данилівна заснувала у 1862 році жіночу нелегальну недільну школу в Харкові. Харківська жіноча недільна школа давала приклад діяльності для подібних закладів: щотижня збиралися педагогічні збори, де вирішувалися нагальні шкільні питання, обговорювалися прийоми, форми і методи викладання, педагогічні інновації. Серед останніх, запроваджених самою Христіною Данилівною, – педагогічні щоденники, які стали цінним джерелом для сучасних дослідників, «Программы по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся», «Книга взрослых» із художніми творами, науково-популярним і фольклорним матеріалом. Алчевська також розробила метод вивчення читацьких інтересів, створила шкільну бібліотеку і спеціальні правила користування нею; у результаті за її сприяння було укладено покажчик книжок «Что читать народу?» у трьох томах, високо оцінений українськими письменниками. У 1879 році відкрила ще й однокласну земську школу у с. Олексіївка Катеринославської губернії, де у 1887-1893 роках учителював Борис Грінченко. Х.Д. Алчевська також сприяла популяризації ідеї недільних шкіл шляхом організації виставок і демонстрації матеріалів на зарубіжних форумах. Вона здобула визнання на Міжнародному конгресі приватної ініціативи в народній освіті (Франція, 1889), її обрали віце-президентом Міжнародної ліги освіти, у багатьох освітніх товариствах була почесним членом.

Справжнім українським учителем був письменник, мовознавець й активний громадський діяч Борис Дмитрович Грінченко. Екстерном склавши іспити при Харківському університеті на звання народного вчителя, він вирушив до села вчителювати. Він робив спроби повернути увагу громадськості до освітніх проблем у статтях: «Заметки сельского учителя о школьном деле: цель народной школы», «Прием учеников в народную школу и ученики-учителя» та інших. У 1894 році Борис Дмитрович організував єдине на той час у Російській імперії видавництво дешевих українських книжок для народного читання; у 1902 році впорядку-

вав, відредагував й значно доповнив «Словарь української мови» (чотири томи якого вийшли у Києві впродовж 1907-1909 років, і якому Російська імператорська Академія наук призначила премію М.І. Костомарова); став одним із організаторів Української демократичної, потім одним із засновників Української радикальної і, зрештою, лідером Української демократично-радикальної партії, у програмних документах усіх цих партій обов'язковою умовою було викладання в навчальних закладах рідною мовою. Педагог активно поширював ідею національної школи серед широкого загалу суспільства, ініціював заснування Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти (у проекті статуту якої визначив стратегічні напрями реорганізації школи в Україні – упровадження безплатного обов'язкового початкового навчання, забезпечення наступності між нижчою, середньою і вищою школами, реалізацію права всіх народів навчатися рідною мовою тощо), ініціював створення київського товариства «Просвіта» імені Т. Шевченка; підготував буквар «Українська граматка до науки читання й писання» і читанку «Рідне слово», які були високо оцінені освітянами; разом з дружиною зібрав велику приватну бібліотеку, яку заповідав для загальнодоступного користування. Усі ці надбання свідчать про правомочність вважати Бориса Дмитровича одним із найславетніших українських педагогів.

**Висновки.** Отже, дійсно титанів педагогічної думки народила українська земля протягом своєї історії. Вони самі являли собою чудові зразки патріотизму, людяності, щирого служіння народу, і пропонували дієві заходи з виховання і навчання наступних поколінь які необхідно брати за основу і використовувати у навчально-виховному процесі сучасної школи на всіх ланках освіти, підвищувати якість освіти й використовувати досвід видатних педагогів у розвитку освітнього середовища. Серед головних ідей, запропонованих українськими педагогами: щира любов і повага до студента; вивчення і розвиток його природних нахилів і здібностей; творча співпраця під час навчання і виховання; розвиток загальнолюдських моральних якостей на особистому прикладі; виховання на основі національних традицій; наступність освіти на різних етапах; підготовка до подальшої трудової діяльності; гармонійне поєднання інтересів усього людства з інтересами свого народу і своїми особистими на основі загальнолюдських цінностей.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: Навчальний посібник. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К.: Т-во «Знання», 2003. – 450 с.  
*Lyubar O.O. History of Ukrainian school and pedagogy: Manual. / O.O. Lyubar, M.G. Stelmahovych, D.T. Fedorenko. - K.: T-vo "Knowledge", 2003. - 450 p.*
2. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навчальний посібник./ Л.А. Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.  
*Medvidy L.A. History of National Education and thinking in Ukraine: Textbook. / L.A. Medvidy. - K.: Vikar, 2003. - 335 p.*
3. Бойко А.М. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів: Підручник / А.М. Бойко, В.Д. Бардінова. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 576 с.

- Boyko A.M. People in the history of national pedagogy. 22 prominent Ukrainian teachers: Tutorial / A.M. Boyko, V.D. Bardinova. - K.: VD "Professional", 2004. - 576 p.*
4. Сухомлинська О.В. Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х книгах. Навчальний посібник. / О.В. Сухомлинська. – Кн. 1. Х–ХІХ століття. – К.: «Либідь», 2005. – 624 с.  
*Sukhomlinska A.V. Ukrainian personalities in pedagogy: In 2 books. Textbook. / A.V. Sukhomlinska. - Bk. 1. X-XIXth century. - K "Lybid", 2005. - 624 p.*
5. Сухомлинська О.В. Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х книгах. Навчальний посібник. / О.В. Сухомлинська. – Кн. 2. ХХ століття. – К.: «Либідь», 2005. – 552 с.  
*Sukhomlinska A.V. Ukrainian personalities in pedagogy: In 2 books. Textbook. / A.V. Sukhomlinska. - Bk. 2. XXth century. - K "Lybid", 2005. - 552 p.*

**Orekhova L.I. Osnovnye directions of development of modern educational environment in the legacy of teachers and lingvodidaktov of the second half of XIX are beginnings of XX ages**

**Abstrakt.** It is well-proven in the article, that in the conditions of national revival of people, culture and education, there is a necessity of address to the creative legacy of prominent teachers and methodists of K.D. Alchevskoy, B.D. Grinchenko, M.P. Dragomanova, P.G. Zhiteckogo, N. Karazina, O.Y. Koniskogo, M.O. Korfa, M.I. Kostomarova, P.O. Kulisha, M.N. Maxsimovisha, I.S. Nechuy-levickogo, I.S. Orlaya, K.D. Ushinskogo, P.P. Chubinskogo on purpose define define the ways of update, facilities of reformation and upgrading modern education, drawing on their accomplishments at modern higher school.

**Keywords:** *ways of update, quality of education, higher school, creative legacy*

**Орехова Л.И. Основные направления развития современной образовательной среды в наследии педагогов и лингводидактов второй половины XIX – начала XX веков**

**Аннотация.** В статье доказано, что в условиях национального возрождения народа, культуры и образования, возникает потребность обращения к творческому наследию выдающихся педагогов и методистов Х.Д. Алчевской, Б.Д. Гринченко, М.П. Драгоманова, П.Г. Житецкого, Н. Каразина, О.Я. Кониского, М.О. Корфа, М.И. Костомарова, П.О. Кулиша, М.Н. Максимова, И.С. Нечуй-Левицкого, И.С. Орлая, К.Д. Ушинского, П.П. Чубинского с целью определить пути обновления, средства реформирования и повышения качества современного образования, использование их достижений в современной высшей школе.

**Ключевые слова:** *пути обновления, качество образования, высшая школа, творческое наследие*

**Островська Г.О.**

## **Організація навчального процесу з формування готовності майбутніх учителів літератури до вивчення біографії письменника**

*Островська Галина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри теорії та методики навчання*

*Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Івано-Франківськ, Україна*

**Анотація** Формування готовності майбутніх учителів літератури до вивчення життєдіяльності письменника вимагає сьогодні змін як на рівні вибудовування системи роботи, змісту, так і умов реалізації (кількість годин, форми навчально-пізнавальної діяльності, ефективні вправи та завдання для самостійного опрацювання). Стаття містить обґрунтування умов ефективної організації навчального процесу з підготовки студентів-філологів до вивчення з учнями біографії письменника.

**Ключові слова:** професійна підготовка, формування готовності, учитель літератури, підходи, моделі навчання, компетенції, вивчення життєдіяльності письменника

Сьогодні як ніколи у суспільстві спостерігається зростаюча роль знань та освіти. Соціально-економічні та державно-політичні зміни в Україні зумовили необхідність модернізації системи освіти в країні, в т.ч. з підготовки майбутніх педагогів, яка мала б йти на випередження потреб суспільства. Адже країні потрібен фахівець з ґрунтовною базовою підготовкою, який здатний ефективно і персоналізовано надавати освітні послуги, вільно володіти ІКТ та сучасними педагогічними технологіями, проектувати та моделювати навчальний процес. Педагогу, який буде працювати з дітьми, повинні бути притаманні «креативність та інноваційність; здатність до вирішення виникаючих проблем; «архітектурний» стиль мислення... персональна відповідальність» [11, с.119].

Професійна ідентичність складається з ціннісно-смыслового, емоційного та когнітивного компонентів. Останній вимагає засвоєння норм, вимог та традицій професії, тобто самоідентифікації у професії. [4, с. 105] Професійна готовність та ідентичність формуються у процесі професійного самопізнання – від стереотипності поведінки в типових обставинах до моделювання творчих рішень в непередбачуваних ситуаціях [12, с. 121-122]. Проте психолог Л. Виготський писав, що перш ніж залучати людину до будь-якої діяльності, «зацікав її нею, потурбуйся про те, щоб виявити, що вона готова до цієї діяльності, що в неї напружені усі сили, необхідні для цього». [2, с. 118] Студенти проектують власну життєву та професійну творчість при вивченні біографій видатних письменників через спостереження у цих особистостей цілеспрямованості, працелюбності, передумов розвитку творчих здібностей, усвідомлене сприйняття власного майбутнього, власної життєвої та професійної позиції.

Сьогодні відомі різні підходи до підготовки педагогів (Б. Вільсон, М. Кларін, З. Малькова, О. Мещанінов, Т. Поясок, Г. Селевко та ін.), достатньо напрацьовані у зарубіжній та вітчизняній методиці вивчення літератури (Т. Браже, В. Гладишев, В. Дробот, Н. Волошина, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Ю. Михайлова, О. Родіонова, Б. Степанишин та ін.). Наукові розвідки стосуються пошуку та аналізу ефективних систем, технологій, моделей, нового інструментарію навчання майбутніх спеціалістів. Проте проблема організації навчального процесу з формування готовності майбутніх учителів літератури до вивчення з учнями життєдіяльності письменника, до якої звертаються на кожному занятті в школі, залишається відкритою. Як наслідок, «звернення до біографічних матеріалів носить випад-

ковий характер», а «вивчення літератури підмінюється відомостями про неї» [3, с. 2]. Мета статті – окреслити основні складові організації навчального процесу у ВНЗ з формування готовності майбутніх учителів літератури до вивчення з учнями біографії письменника.

Спеціально-професійні компетенції майбутнього учителя літератури передбачають вміння добирати необхідний матеріал, використовувати теоретичні знання і практичні навички для ефективної організації навчально-виховного процесу (конструювати предметний зміст уроку, відповідно до вікових особливостей учнів та навчальної програми, моделювати навчальний процес з літератури з використанням нових педагогічних технологій, здійснювати логіко-дидактичний аналіз навчального матеріалу, організувати різні види діяльності учнів (в т.ч. рефлексивну і творчу) в залежності від поставлених завдань); розробляти навчально-методичне забезпечення, аналізувати освітні ресурси Інтернету; використовувати ІКТ у вивченні літератури, в т.ч. створювати мультимедійні презентації тощо.

Трансформуючи ці компетенції на проблему підготовки майбутніх педагогів до вивчення з учнями біографії письменника, можемо зазначити, що сучасний студент володіє навичкою пошуку біографічної інформації, якої надзвичайно багато в т.ч. в Інтернеті (це роблять сьогодні й учні ЗНЗ). Проте майбутні вчителі не набувають необхідних у подальшій професійній діяльності знань та навичок ефективного відбору біографічної інформації до уроку, визначення її обсягу, форми подання учням, способів виявлення автобіографічних паралелей. Вирішити ці завдання допоможе поєднання в одній системі підготовки педагогів різних моделей навчання студентів, технологічного, компетентнісного та аксіологічного підходів. На наш погляд, готовність вирішувати професійні завдання складається з когнітивного, праксіологічного та мотиваційно-ціннісного (аксіологічного) компонентів, що забезпечуються різними формами та видами навчально-пізнавальної діяльності.

Мотиваційно-ціннісна (аксіологічна) складова містить мотиви, цілі, ціннісні установки, інтерес до професійної діяльності. На думку науковця Л. Кудашової, морально-психологічна готовність майбутніх педагогів складається з інформаційно-орієнтовного, мотиваційного, ціннісно-смыслового, особистісного компонентів, які необхідно реалізувати вже на першому курсі навчання студентів, адже це – умова їх свідомого навчання, удосконалення, розвитку, це – своєрідна міра їх майбутньої професійної діяльності, професій-

ної зрілості, регулятор поведінки [6]. Трансформуючи ідеї науковця на досліджувану проблему можемо зазначити, що для цього майбутні педагоги мають постійно збагачувати особистий досвід новими знаннями, в т.ч. засобами біографій та творчості письменників (зразки самореалізації особистості, способи долаття проблем або досягнення мети), емпатично розпізнавати закладену в них професійно значиму проблематику (етичну, мистецьку, суспільну). Рушійною силою морально-психологічної готовності виступатимуть діалогічна форма побудови заняття (дискусія, бесіда), проблемний виклад теоретичного матеріалу, створення ситуацій вибору особистісної позиції, суперечності між досягнутим та необхідним рівнем професійного становлення. Адже саме у такий спосіб відбуваються інтеріоризація, ідентифікація та екстеріоризація особистості майбутнього учителя літератури.

Технологічний підхід до формування у студентів-філологів готовності до вивчення з учнями життєдіяльності письменника передбачає вибудовування таких етапів навчальної діяльності, засобів, форм і методів навчання, при яких набуття знань, умінь і навичок дає максимальний результат [1, 5, 7, 8, 10, 11]. Визначальним фактором професійного самовизначення готовності студентів до вивчення біографії виступає суперечність між побутовим (пересічним) досвідом сприйняття та оцінки життя іншої людини (на рівні вражень, емоцій) та неупорядкованими теоретичними знаннями з різних навчальних дисциплін. Вирішити цю проблему допоможе розробка відповідних алгоритмів роботи, нових вправ, завдань, спецкурсу, впровадження різних форм навчання.

Готовність майбутнього педагога вимагає забезпечення етичних засад підготовки (знання про цінності етичні, естетичні, у психології, педагогіці, в освіті; етичність поведінки майбутнього педагога, коректне та обережне ставлення до іншої особистості (учня, колеги, особистісної інформації, висновків про іншу людину)). Аксиологічний підхід визначає систему ціннісних орієнтирів у навчанні студентів: людина – вища цінність суспільства; екзистенційна рівність людей; оцінка біографії письменника та його творчості з позиції загальнолюдських, національних та особистісних цінностей; цінність освіти, соціальна значимість професії учителя, її творчий характер; виховний та розвивальний вплив біографії письменника на учнів та майбутніх учителів; їх емоційно-вольові якості: відповідальність, повага до іншої особистості, любов до дітей, коректне ставлення до особистісної інформації тощо. Аксиологічний підхід забезпечує спрямованість пізнавальної активності та діяльності студентів на набуття базових і спеціальних компетенцій з вивчення біографії письменника, виступає зв'язуючою ланкою між теорією та практикою; дозволяє студентам з одного боку засвоювати методику вивчення біографії письменника, з другого – особистісно удосконалюватись, вибудовувати власну систему цінностей, в т.ч. мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності. Етичні засади готовності майбутніх учителів світової літератури тісно пов'язані з когнітивною та виховною функціями біографії (формування читацької, комунікативної, інформаційної, соціальної, професійно-трудової компетенцій, світоглядних цінностей, розвиток крити-

чного мислення). Тому викладач методики має звертати увагу студентів на ціннісне ставлення особистості (письменника, персонажа, учня) до суспільства, держави, національної культури, мистецтва художнього слова, до людей (найближче оточення (родина, друзі) і за необхідності – віддалені кола спілкування), до навчання і праці, до читання, до природи. Аксиологічний підхід передбачає використання наскрізної теми «життя людини» (письменника, учня), увагу до особистісних якостей студентів, їх здатність вибудовувати концептосферу письменника, аксіосферу уроку; забезпечує розвиток оціночної свідомості майбутнього учителя – ціннісного ставлення (етичного, естетичного, пізнавального) до педагогічної діяльності, життя, культури, особистості, її світогляду. Особливу роль відіграватиме інтеграція знань (міждисциплінарна обізнаність) про особистість, складові її життєдіяльності, вікові інтереси та особливості розвитку як на етапі відбору інформації, так і практичного її застосування при моделюванні навчальних ситуацій і уроку літератури.

Компетентнісний підхід – ключовий у стандартах вищої освіти нового покоління, результат формування системи компетенцій, складова системи оцінювання якості знань; це спрямованість підготовки спеціалістів на творчість, дію, ініціативу, результат – ефективно та творчо виконувати професійні обов'язки на гуманістичних засадах.

У системі підготовки майбутніх педагогів до вивчення з учнями біографії письменника використовуємо аудиторні заняття, педагогічну практику, самопідготовку. Щоб цей процес був цілісним, доцільно використовувати методичні посібники, електронні сайти та матеріали, синхронне (online) або асинхронне (offline) спілкування, консультування за допомогою електронної пошти (e-mail); ефективно поєднувати різні інноваційні моделі навчання: контекстне навчання (інтеграція різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної); створення умов, максимально наближених до реальних) з імітаційним (інтерактивні вправи, навчальна гра, імітація навчального процесу в ЗНЗ); модульне навчання (зміст навчального матеріалу чітко структуровано відповідно до максимально повного його засвоєння, супроводжується обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом) з проблемним (самостійне вирішення студентом навчальних проблем та ситуацій, створених на занятті викладачем).

Студент має володіти ІКТ, навичками дослідницької діяльності, тому зростає роль його самостійної роботи. ІКТ дають можливість розширити спектр освітніх послуг, удосконалити вже існуючі, переходити від інформаційно-репродуктивних до проблемно-продуктивних методів навчання, від пасивних до активних форм засвоєння знань [7]. Вільний доступ до освітніх Інтернет-ресурсів, навчання за допомогою платформи дистанційного навчання Moodle, консультування викладачем через соцмережі тощо підвищують ефективність самостійної підготовки майбутнього вчителя літератури. Студент сам обирає зручний час, тривалість самостійної навчальної діяльності, темп засвоєння знань, необхідну кількість теоретичного матеріалу для виконання практичних вправ та тестових процедур, кількість повернень до теорії та практики тощо. У такий спосіб



ефективно реалізується особистісно-зорієнтований підхід до підготовки майбутніх педагогів (самостійне здобуття знань, досвіду, врахування та розвиток їх пізнавальних та особистісних можливостей).

Сьогодні усе активніше у класичну схему навчального процесу включається дистанційне навчання (не як альтернатива очній формі, а як один з видів самостійної навчальної діяльності студентів). Упровадження дистанційної моделі навчання сприяє:

- врегулюванню кількісно-якісних умов вивчення цієї теми відповідно до навчальної програми;
- повному навчально-методичному забезпеченню теми;
- створенню умов для індивідуалізації навчання (студент має вибір часу, обсягу, кількості спроб опрацювання теоретичного матеріалу, виконання практичних вправ);
- набуттю необхідних практико-орієнтованих умінь;
- розвитку ІКТ компетентності студентів, навичок самонавчання та самоосвіти;
- удосконаленню мотиваційно-ціннісного ставлення до власного професійного розвитку.

За такої організації навчання зростає не тільки його ефективність, а й навантаження на викладача. Перехід від начитки лекцій (інформування) до активних методів і форм навчання (в т.ч. проблематизації, дискусії, наукового пошуку, різноманітних форм самостійної роботи) вимагає додаткових зусиль і часу підготовки викладача з методики вивчення літератури (розробка змісту теоретичного та практичного навчального матеріалу, консультування студентів), активної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Поєднання 2-3 моделей навчання може варіюватися відповідно до готовності викладача ВНЗ. Це дасть можливість вийти на вагомий результат, бути гнучким, підвищити рівень мотивації студентів. Поєднання різних моделей навчання студентів формує в них необхідні сьогодні навички самоосвіти, творчої та дослідницької діяльності, впровадження у практику власного досвіду новітніх педагогічних технологій. Викладач методики на кожному занятті має звертати увагу на такі складові підготовки, як мотивація студентів до навчання, активна пізнавальна діяльність, прикладне застосування знань (як під час аудиторного заняття, так і педагогічної практики). Тому доцільно детально розробити практико-логічну складову підготовки майбутніх фахівців (навчально-методичне забезпечення) – систему вправ на набуття навичок ефективного вибудовування навчальних ситуацій з вивчення біографії письменника та самого уроку літератури, що передбачає різномірівневі, різноспрямовані та комплексні завдання.

Навчальну діяльність студентів можна звести до таких видів:

- репродуктивна (у її основі засвоєння та відтворення знань та способів діяльності за чітко фіксованими алгоритмами і моделями роботи над біографією письменника, запропонованими викладачем);
- продуктивна (пошукова (акцент робиться на набутті пізнавального досвіду, особистісної активності, вибудовуванні власних стратегій роботи з інформацією про життєдіяльність творчої особистості тощо), дослідницька (виявлення провідних тем творчості та світоглядних переконань митця, аналіз біографічних досліджень (теорій та підходів), системне ба-

чення зв'язків суспільних подій та життя письменника, висунення гіпотез, прогнозування результатів пошуку на побудову навчального процесу в ЗНЗ, моделювання завдань тощо), комунікативна, моделююча (як на рівні змісту так і на рівні діяльності)); – рефлексивна (пізнавальна, емоційно-оціночна).

Активна комунікативна діяльність студентів під час лекційних та лабораторних занять визначає діалогічний характер навчального процесу (в т.ч. з пошуку шляхів вирішення проблеми, вміння почути іншу точку зору (множинність та варіативність), толерантність, аргументованість своєї позиції...), виступає інструментом набуття навички побудови різножанрових повідомлень про історію життєдіяльності письменника, засобом застосування знань. Діалогічність заняття – це чітко продуманий (спланований) процес обміну інформацією, ідеями, пропозиціями, підходами до вирішення проблеми.

Формування готовності до вивчення життєдіяльності письменника носить комплексний характер, адже готовність майбутнього педагога до певного виду діяльності формується у свідомості відповідно до логіки цієї діяльності як внутрішнє особистісне вмотивоване ставлення до ролі і функцій цілісної системи професійної підготовки. Тому під час занять, навчальних ситуацій, вирішення різного типу навчальних задач акцент робиться на такій інформації, з якої у студентів вибудовується «система вимог» (за Ю. Швалбом) або послідовність дій, які в ході рефлексії усвідомлюються як модель (зразок, план) діяльності. Навчально-професійні задачі, які студенти розв'язують під час занять, мають на меті опанування способами практичної діяльності, переорієнтацію з інтересу до предмета дослідження на процес діяльності.

Така організація підготовки студентів дасть результат за умов:

- свідомої вмотивованості студентів (морально-психологічної готовності) засвоювати знання про мету, завдання та ефективні способи вивчення життєдіяльності письменника на уроці літератури в ЗНЗ;
- практико-орієнтованого характеру усього процесу професійної підготовки майбутніх учителів літератури;
- використання наскрізної теми (життєдіяльність людини);
- постійного збагачення емоційно-ціннісного особистісного досвіду студентів засобами наукової, публіцистичної та художньої біографії;
- емпатійного засвоєння професійно значимих цінностей;
- діалогічної форми побудови занять та створення під час них ситуацій морального вибору для визначення особистісної позиції майбутнього учителя;
- відкритого педагогічного середовища, що поєднує алгоритми роботи та варіативність; індивідуальні та колективні, активні та пасивні, аудиторні та самостійні форми навчально-пізнавальної діяльності, класичну методику та сучасні інноваційні педагогічні технології.

Формування готовності майбутніх учителів літератури до вивчення біографії письменника вимагає системного підходу викладача ВНЗ до вирішення цієї проблеми, поетапності навчання, його практичної спрямованості,

діалогічного характеру взаємодії студентів, їх активної самостійної пізнавальної діяльності, яку вибудовує викладач, в тому числі через online / offline спілкування; якісного навчально-методичного забезпечення реалізації усіх складових готовності, поєднання різних форм навчання студентів. Системність процесу підготовки майбутніх учителів літератури до вивчення біографії в школі підтверджують підпорядкування усіх складових навчального процесу єдиній меті, його спрямованість на прогнозований результат (професійну готовність), зорієнтованість на особистість студента, наявність обов'язкових діагностичних процедур вимірювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів (критерії, показники, інструменти).

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Биков В.Ю. Модели организационных систем открытой освіти: [Монография] / Валерий Юхимович Биков. – К.: Атика, 2008. – 684 с.  
*Bykov V.Yu. Models of organizational systems of open education: [Monograph] / Valery Yu. Bykov. - K.: Atika, 2008. - 684 p.*
2. Виготський Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1994. – 480 с.  
*Vigotsky L.S. Educational Psychology / Ed. V. Davydov. – M.: Pedagog, 1994. – 480.*
3. Гладисhev В.В. Використання автобіографічних матеріалів у процесі вивчення життя і творчості письменника в курсі зарубіжної літератури (XI клас). – 13.00.02. – Методика викладання /зарубіжної літератури/ – автореф. дис. канд. пед. наук/ Гладисhev В.В. – К., 1995. – 23 с.  
*Gladyshev V.V. Using of autobiographical material in the learning of life and work of writer in course of foreign literature (class XI) – 13.00.02. – Methods of teaching / Foreign Literature / – dis. abstract. cand. ped. sc. / Gladyshev V.V. – K., 1995. – 23 p.*
4. Завалишина Д.М. Способы идентификации человека с профессией / Д.М. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности/ Под ред. А.В.Карпова/. – М.-Ярославль: ЯрГУ, 2001. – С.104-128.  
*Zavalishina D.M. The methods of human identification with the profession / D.M. Zavalishina // Psychology of the subject of professional activities / Ed. A.V. Karpov /. - Moscow-Yaroslavl: Yaroslavl State University, 2001. - P. 104-128.*
5. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: автореферат дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Кларин М.В. – М., 1995. – 47 с.  
*Clarín M.V. Innovative models of educational process in modern foreign pedagogy: abstract dis. doctor ped. sciences: 13.00.01 / Clarín Mikhail. - M., 1995. - 47 p.*
6. Кудашова Л.А. Формирование морально-психологической готовности студентов вузов – будущих социальных работников – к профессиональной деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Кудашова Луиза Алиевна – Саратов, 2002. – 190 с.  
*Kudashova L.A. Formation of moral-psychological readiness of students of high schools – future social workers – to the*

Таким чином, у системі формування готовності майбутнього учителя літератури до організації навчально-виховного процесу в ЗНЗ з вивчення біографії письменника вирішальну роль відіграють зміст освіти, системний підхід до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, активна самостійна пізнавальна та творча робота студентів, спрямованість усіх компонентів (принципів, підходів, видів та форм навчальної діяльності, її змістового наповнення) на досягнення результату – компетентного випускника ВНЗ. Розробки потребує система завдань та вправ з формування у майбутніх учителів літератури практичних навичок моделювання навчальних ситуацій та уроків з біографічними матеріалами.

- profession: dis. cand. ped. sciences: 13.00.01 / Kudashova Louise Alijevna. – Saratov, 2002. – 190.*
7. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика професійної освіти: дис. док. пед. наук: 13.00.04 / О.П. Мещанинов – К., 2005. – 494 с.  
*Myeschaninov A.P. Current models of university education in Ukraine: Theory and Methods of Professional Education: dis. dr. ped. sciences: 13.00.04 / A.P. Myeschaninov. – K., 2005. - 494 p.*
8. Половинкина В.В. Педагогическая модель организации дистанционного образования в вузе: дис. кандидата пед. наук: 13.00.01/ Половинкина Виталия Вадимовна – Нижний Новгород, 2010. – 169 с.  
*Polovinkina V.V. Pedagogical model of distance education in high school: dis. cand. ped. sciences: 13.00.01 / Polovinkina Vitaly Vadimovna - Nizhny Novgorod, 2010. - 169 p.*
9. Поясок Т.Б. Застосування інформаційних технологій в навчальному процесі вищої школи: науково-метод. посібник для студентів і викладачів / Поясок Тамара Борисівна. – Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2009. – 104 с.  
*Poyasok T.B. The use of information technology in teaching high school: scientific method. tool for students and teachers / Tamara B. Poyasok. - Kremenchug: PP Shcherbatykh O., 2009. - 104 p.*
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пос. для пед. вузов и ин-тов повышения квалиф. / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.  
*Selevko G.K. Modern educational technology: textbook for ped. universities and postgrad. inst. / Herman K. Selevko. - M.: Education, 1998. - 256 p.*
11. Шестопалюк О.В. Інноваційні моделі навчання в діяльності вищих навчальних закладів // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – №3. – с.118-124.  
*Shestopalyuk A.V. Innovative models of learning in higher education activities // The theory and practice of social systems. - 2013. - №3. - S.118-124.*
12. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. – М.: Московский открытый соц. университет, 2001. – 272 с.  
*Schneider L.B. Professional identity. – M.: Moscow Open Social University, 2001. – 272 p.*

#### **H. Ostrovska. The organization of educational process of the formation of readiness of the future teachers of literature to the study of the writer's biography**

**Abstrakt.** Formation of readiness of the future teachers of literature to the study of the history of the writer's activity requires changes at the level of the system, content and conditions of realization (the number of hours, forms of educational and cognitive activity, effective exercises and tasks for self-study). The article deals with the problem of proving the effective conditions of the educational process of students – philologists to prepare their pupils to the study of the writer's biography.

**Keywords:** professional training, formation of readiness, a teacher of literature, approaches, the models of learning, competence, learning of the writer's activity

#### **Островская Г.А. Организация учебного процесса по формированию готовности будущих учителей литературы к изучению биографии писателя**

**Аннотация** Формирование готовности будущих учителей литературы к изучению жизнедеятельности писателя требует сегодня изменений как на уровне построения системы работы, содержания, так и условий реализации (количество часов, формы учебно-познавательной деятельности, эффективные упражнения и задания для самостоятельной работы). Статья содержит теоретическое обоснование условий эффективной организации учебного процесса по подготовке студентов-филологов к изучению с учениками биографии писателя.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, формирование готовности, учитель литературы, подходы, модели обучения, компетенции, изучение жизнедеятельности писателя

*Слабоуз В.В., Лесная Т.С.*

## Общая характеристика специфики педагогического общения

*Слабоуз Виктория Васильевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Лесная Таисия Сергеевна, студентка 4-го курса отделения иностранных языков филологического факультета  
Государственное Высшее Учебное Заведение "Донбасский Государственный Педагогический Университет"  
г. Славянск, Украина*

**Аннотация.** В статье представлена общая характеристика специфики педагогического общения, проанализированы точки зрения на данную проблему выдающихся педагогов и психологов.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, образовательный процесс, учебно-воспитательный процесс, личностные особенности, личность учителя, личность ученика

**Введение.** Учитель, осуществляя связь времен, связь поколений, передает и распространяет достижения человеческой культуры, творит личность будущих поколений. Учитель – одна из самых сложных и ответственных профессий. Общество предъявляет к педагогу более высокие требования, чем к людям других профессий. Именно на учителя возлагается ответственная роль по созданию социальной воспитательной среды, а сам педагог должен выступать одновременно организатором, управителем и частью этой среды. Целью учителя должно быть развитие личности ребенка. Современный учитель – это не только передатчик знаний, но, прежде всего личность, отличающаяся индивидуальным своеобразием и проявлением. Педагог, в свою очередь, должен воспринимать ученика как индивидуальность, творческую и саморазвивающуюся личность.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Заслуживают внимания исследования, посвященные становлению личности учителя, важнейшим компонентом которого является педагогическое общение. Данные ряда исследований, проведенных А.А. Бодальевым, Я.Л. Коломинским, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьевым, В.С. Мерлиным, А.В. Мудриком и другими, убеждают, насколько важны вопросы совершенствования педагогического мастерства, оптимизации педагогического общения, становления индивидуального стиля деятельности и общения педагога.

Среди многообразных факторов успешности педагогической деятельности важная роль принадлежит свойствам личности учителя. Рассматривая педагога как профессионала, необходимо сделать особый акцент на том, что его личностные особенности будут являться рабочим инструментом в его деятельности. Нам представляется важным выделить такие системные компоненты, как конституционные факторы, организационные и коммуникативные качества, мотивационная структура, эмоционально-характерологический базис, а так же стиль педагогического общения.

Профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности проявляются в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия – это целостная сложная система. Эта система может рассматриваться как некоторый обобщенный психологический портрет учителя, метафорическая форма представленности обобщенного личностно-профессионального образа учителя. Характеристики этого образа складываются в общественном сознании постепенно в результате наблюдений, эмпирических, теоретических и экспериментальных обобщений. При

этом наиболее явно все они представлены в психологическом портрете учителя дошкольного и младшего школьного образования. Именно такой учитель обладает наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы образования.

Общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. На уроке педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе.

Общение это не только необходимая, но и наиболее существенная сторона, неотъемлемо проявляющаяся во всех сферах жизнедеятельности человеческого общества. Для профессии учителя общение выступает основной формой его деятельности, целью которой является прямое решение задач воспитания. Успех в выполнении этой задачи во многом зависит от умения учителя организовать свою деятельность и деятельность учащихся, от умения установить с ними правильные взаимоотношения.

По мнению В.А. Кан-Калика [2], все это требует от учителя умения одновременно решать две проблемы – конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т.е. стиль общения и конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а так же на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися А.А. Леонтьев [3].

Велика роль педагога в таком общении: он организует его и управляет им. Педагогическое общение способствует познанию, обмену информацией, организации деятельности, обмену ролями, сопереживанию, самоутверждению. Информационная функция обеспечивает процесс обмена материальными и духовными ценностями, создает условия для развития положительной мотивации учебно-воспитательного процесса, формирует обстановку поиска и размышлений.

Важной характеристикой профессионально-педагогического общения и личности учителя является стиль.

Стиль представляет собой индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и учащихся. В стиле общения учителя находит выражение его личность.

Оптимальный стиль общения создает в классе атмосферу эмоционального благополучия, которая во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности.

**Актуальность проблемы** изучения педагогического стиля учителя не вызывает сомнений. Подтверждением тому являются многочисленные исследования влияния стиля общения учителя на класс в целом и на каждого ученика в отдельности.

Первое экспериментальное исследование стилей руководства было проведено в 1938г. немецким психологом Куртом Левином. Именно тогда была введена распространенная в наши дни классификация основных стилей руководства: авторитарный, демократический и попустительский. Интересные данные о педагогическом стиле были получены в исследовании Н.Ф. Маслова.

Эти исследования показали, что стиль общения учителя серьезно влияет на климат в коллективе, на то, как часто возникают, как протекают и разрешаются конфликты в среде ребят и между учениками и учителем. От стиля во многом зависит эмоциональное самочувствие учеников, психологический климат в коллективе. Стиль руководства влияет и на формирование определенных черт личности школьника.

**Целью нашего исследования** является общий теоретико-методологический анализ изучения педагогического общения в психологии, а также общий анализ особенностей личности учителя с разными педагогическими стилями общения.

**Материалы и методы. Результаты и их обсуждение.** Общение присутствует во всех видах человеческой деятельности. Но есть такие виды труда, где оно выступает не как форма обыденного человеческого взаимодействия, а как категория функциональная. Именно функциональным и профессионально значимым является общение в педагогической деятельности. Оно выступает как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную “нагрузку”, поскольку из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты функционально-творческие.

Итак, педагогическое общение – это профессиональное общение педагога с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, а также создание благоприятного психологического климата.

Педагог является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им. Он постоянно осуществляет многогранную коммуникативную деятельность, выступая и как источник информации, и как человек, познающий ученика или группу людей. Наиболее распространенная ошибка, которую допускают начинающие учителя, неумение организовать педагогическое общение целостно. Например, планируя урок, прежде всего как передачу информации, учитель не всегда задумывается над другими функциями. В результате материалы подобраны, педагог хорошо владеет ими, а урок “не

клеится”, нет контакта с классом, точнее нет целостного процесса педагогического общения. Реализуется лишь информативная функция общения, не подкрепляясь взаимоотношенческим “слоем”. Таким образом, основной характеристикой педагогического общения – является его целостность.

Педагогическое общение – это, конечно же, творчество. На наш взгляд, оно проявляется в 4-х аспектах: 1) творчество в умении передать информацию: точно ориентировать ее на собеседника, найти яркие образные оценки и т.д.; 2) творчество в умении понять психологическое состояние учащегося; 3) творчество в искусстве воздействия на партнера, в умении взаимодействовать с ним; 4) творчество в процессе саморегуляции, в преодолении разнообразных психологических барьеров, т.е. в искусстве управления собственным состоянием.

Творчество, проявляясь в этих 4-х аспектах деятельности учителя, позволяет достичь более продуктивного уровня педагогического труда.

Важную роль в организации взаимодействия с детьми играет стиль педагогического общения. Это категория социально и нравственно насыщенная, она воплощает в себе социально - этические установки общества и учителя как его представителя.

Педагогическое взаимодействие складывается из двух компонентов – деятельности и общения. Различные школы (зарубежные, отечественные) придают каждому из них свой статус, выделяют как приоритеты.

Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, А.В. Петровский рассматривают понятие “общение” как производное от категории “деятельность”. Б.Ф. Ломов, В.В. Знаков рассматривают общение как самостоятельное явление, не сводимое к деятельности.

А.А. Леонтьев определяет педагогическое общение как профессиональное общение, направленное на создание благоприятного психологического климата и оптимизацию учебной деятельности внутри учебного коллектива. М.К. Тутушкина определяет педагогическое общение как “взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров”.

Остановимся поподробнее на понимании педагогического общения с точки зрения теории деятельности. Данная теория широко раскрывается в работе известного советского психолога А.А. Леонтьева [3]. Педагогическое общение может быть рассмотрено как деятельность и как процесс. В качестве деятельности общение выполняет интегративную функцию. Через общение реализуются другие виды деятельности.

Коммуникативная природа деятельности учителя означает то, что общение реализует все другие деятельности, входящие в структуру педагогической деятельности. Поэтому общение, включенное в структуру педагогической деятельности, получает название по типам деятельности – познавательное-информационное, ценностно-ориентационное, организаторское и др.

Понимание общения с точки зрения процесса означает раскрытие его динамических аспектов как деятельности. Общение как деятельность включает такие компоненты: цель, мотив – отношение, действие – спо-

собы, контроль и результат. Эти структуры могут быть прослежены как на уровне группового, так и индивидуального субъекта.

Процесс деятельности общения можно показать на основе системно-структурного подхода. Деятельность общения – это система взаимодействующих внутри ее элементов (структур). Однако это объединение элементов внутри деятельности происходит по-разному.

Выделены ряды функциональных блоков, в которых происходит интеграция различных структур деятельности. Это личностный и результирующие блоки, блок действий, пространственно-временной блок.

В современном понимании, педагогическое общение представляет собой обмен информацией и эмоциями участников образовательного процесса. Оно может быть ролевым или личностным.

Функции педагогического общения:

- 1) инструментальная – передача информации;
- 2) синдикативная – укрепление общности;
- 3) самовыражения – самопрезентация;
- 4) трансляционная – передача опыта с целью научить.

Эффективность педагогического общения будет зависеть от степени удовлетворенности, которую испытывает каждый из участников, при условии реализации его актуальных потребностей. К сфере таких потребностей относят: потребности в стимуляции (инициация активности субъекта); в событиях (необходимость новых впечатлений); в узнавании (подтверждение своей самоидентификации); в достижениях и признании (необходимость чувствовать себя уважаемым, достойным человеком); в структурировании времени (как вид потребности в безопасности).

К.К. Платонов и Г.Г. Голубев [6] выделили пять видов речевого общения, которые необходимо использовать в педагогической деятельности: интеллектуальное (вводить учащихся в дискурсивное, понятийное поле изучаемых наук); эмоциональное (делиться чувствами и переживаниями); образное (использование практического опыта школьников для сопоставления с научными истинами); ассоциативное (использование широкой палитры причинно-следственных связей различных явлений); волонтаристическое общение (частое использование побуждающей, повелевающей лексики).

Современная педагогическая психология обращает пристальное внимание на диалогический характер эффективного общения. Оно возможно только в том случае, когда партнер по общению независимо от возраста, статуса и других характеристик рассматривается как равноправный участник взаимоотношений. В типологии некоторых психологов это возможно только, если учитель находится на 4–7 м уровнях.

1. Прimitивный уровень (собеседник не партнер, а предмет, нужный либо мешающий).
2. Манипулятивный уровень (партнер соперник в игре, которую надо непременно выигрывать).
3. Стандартизированный уровень (партнер - носитель социальных стереотипов).
4. Конвенциональный уровень (партнер - равноправный участник встречи).

5. Игровой уровень (живой интерес к многообразию личностных проявлений партнера).
6. Деловой уровень (направленность на партнера в желании сделать нечто сообща).
7. Духовный уровень (партнер воспринимается как носитель духовного начала и это вызывает в нас благоговение).

В.А. Кан-Калик [2], изучая структуру педагогического процесса, выделил стадии его развития: 1) моделирование (на основе апперцепции, установок учитель мобилизует свои педагогические стратегии, т.е. планирует возможные условия протекания педагогического взаимодействия); 2) организационная, когда задается начало совместного действия, важен старт, он определяет дальнейшую скорость, уровень включенности учащихся); 3) управленческая (общение становится контекстом, рамкой для учебной деятельности); 4) аналитическая (учитель анализирует и при необходимости корректирует свои действия в зависимости от исходных целей и наличной ситуации).

Традиционно принято выделять три компонента общения:

1. Когнитивный, аффективный, поведенческий [5].
2. Гностический, аффективный, практический [1].
3. Информативно-коммуникативный, регуляционно-информативный, аффективно-коммуникативный [4].

А.А. Реан, Я.Л. Коломенский используют четырех-элементную модель, в которой выделяет: когнитивно-информационный компонент, регулятивно-поведенческий, аффективно-эмпатийный и социально-перцептивный [7].

**Выводы.** Теоретико-методологический анализ представлений о педагогическом общении в психологии позволил осознать, что педагогическое общение играет важную роль в образовательном процессе. Педагогическое общение способствует познанию, обмену информацией, организации деятельности, обмену ролями, сопереживанию, самоутверждению. Информационная функция обеспечивает процесс обмена материальными и духовными ценностями, создает условия для развития положительной мотивации учебно-воспитательного процесса, формирует обстановку поиска и размышлений. Велика роль педагога в таком общении: он организует его и управляет им.

Среди многообразных факторов успешности педагогической деятельности и общения важная роль принадлежит свойствам личности учителя. Рассматривая педагога как профессионала, необходимо сделать особый акцент на том, что его личностные особенности будут являться рабочим инструментом в его деятельности. Особенности личности учителя находят свое выражение в стиле педагогического общения.

Стиль представляет собой индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и учащихся. Оптимальный стиль общения создает в классе атмосферу эмоционального благополучия, которая во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Педагогическое общение осуществляется в рамках определенного стиля.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983г. – 271 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987 . – 190 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение: брошюра / А.А. Леонтьев. – Москва-Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 92 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. - 444 с.
5. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов; ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979 . – 151 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Платонов К.К.; Отв. ред.: Глоточкин А.Д. - М.: Наука, 1986. – 256 с.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. –416 с.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bodalev A.A. Personality and Communication. Izbrannyye Trudy / A.A. Bodalev. – M.: Pedagogika, 1983. – 271 p.
2. Kan-Kalik V.A. Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii: Kniga dlya uchitelya [To Teacher of Pedagogical Communication] / V.A. Kan-Kalik. – Moskva: Prosveshcheniye, 1987 . – 190 p.
3. Leont'yev A.A. Pedagogical Communication: brochure / A.A. Leont'yev. – Moskva-Nal'chik: El'-Fa, 1996. – 92 p.
4. Lomov B.F. Methodological and Theoretical Problems of Psychology / - M.: Nauka, 1984. - 444 p.
5. Obozov N.N. Interpersonal Relations / N.N. Obozov; LGU n.a. A.A. Zhdanov. – L.: Izd-vo LGU, 1979 . – 151 p.
6. Platonov K.K. Structure and Development of Personality / Platonov K.K.; Otv. red.: Glotochkin A.D. - M.: Nauka, 1986. – 256 p.
7. Rean A.A., Kolominskiy Ya.L. Social pedagogical Psychology / A.A. Rean, Ya.L. Kolominskiy. – SPb.: Izdatel'stvo “Piter”, 2000. – 416 p.

#### **Slabouz V.V., Lesnaya T.S. General Characteristics of the Specifics of Pedagogical Communication**

**Abstract.** In the article there is introduced the general characteristics of the specifics of pedagogical communication, there are analyzed the different viewpoints of the famous pedagogues and psychologists.

**Keywords:** *pedagogical communication, educational process, learning and upbringing process, personal peculiarities, personality of a teacher, personality of a student*

**Томчевска-Попович Н.Є.**  
**Вивчення природничих предметів в старших класах**  
**за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій**  
**у вибраному місті в Польщі**

*Томчевска-Попович Наталія Євгенівна, магістр географічних наук  
аспірантка кафедри регіональної географії та туризму,  
Факультет Наук про Землю, Сілезький Університет, Польща*

**Анотація:** Стаття, присвячена використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на природничих предметах в школі. Досліджено інформаційну інфраструктуру, стан її використання в старших класах на природничих предметах, а також компетенції вчителів в цій сфері. Дослідження показали, що ІКТ використовуються на низькому рівні.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, природничі предмети, електронний журнал, Польща

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), як впливає з назви, включають в себе як комп'ютерні, так і комунікаційні вміння. Такі навички відіграють дуже важливу роль для функціонування в сучасному суспільстві. Тому дуже важливо, щоб учні могли якнайкраще освоїти такі компетенції.

Партнерство вмінь XXI століття і Національна рада соціальних досліджень підготували перелік соціальних вмінь, які вважаються необхідними для життя в XXI столітті [2]. Список включає в себе: вміння використання ІКТ, співпрацю в рамках групи/спільноти, інформаційну грамотність (вміння шукати, аналізувати інформацію), а також медіаграмотність (здатність використовувати цифрові носії). Також в загальноосвітньому навчальному плані Польщі від 23 грудня 2008 року містяться рекомендації щодо використання ІКТ в школі, в тому числі на природничих предметах [3]. Таким чином, школа і вчителі повинні створити умови, які б допомагали засвоїти такі навички, тому що вони важливі для розвитку цивілізації.

Метою дослідження є представлення інформаційної інфраструктури шкіл в Бельсько-Бялій і ступеня її використання вчителями та учнями на природничих уроках. Дослідження включає думку учнів старших класів в сфері ІКТ на тему компетентності педагогів і вмінь учнів. В статті представлені висновки анкетування серед учнів старших класів Бельсько-Бялої.

Для дослідження обрано старшокласників у зв'язку з тим, що на останньому етапі шкільної освіти учень повинен вже освоїти технології так, щоб мати можливість функціонувати в повній мірі в сучасному суспільстві.

Дослідження було проведено в державних загальноосвітніх школах міста Бельсько-Бяла у довільно обраних класах. В результаті було отримано 206 правильно заповнених анкет.

Серед респондентів було 109 осіб чоловічої статі, які становили 53% опитуваних, відповідно жіноча стать становила 47%. Майже всі учні (98,5%) мають комп'ютер для власного користування вдома. На запитання: «Де використовуєш комп'ютер в навчальних цілях?» переважна більшість (78%) вказали відповідь: «В основному вдома», а решта (22%) «і вдома, і в школі». Відповідь «в школі» і «не використовую» не були позначені.

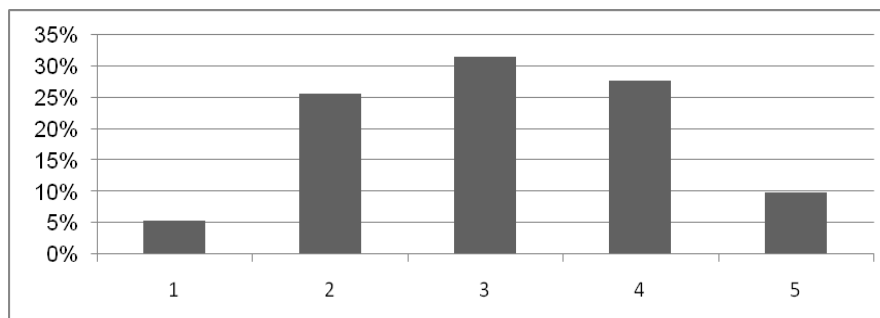
В кожному ліцеї, де було проведено анкетування, доступний Інтернет. Більш ніж половина анкетованих (56%) користується Інтернетом в школі.

В кожному опитуваному класі вчитель мав доступ до комп'ютера або ноутбука. На запитання: «Чи використовує вчитель комп'ютер і проектор на уроках?» половина старшокласників відповіла «так», 35,7% – «так, але рідко», а решта (14,3%) відповіла, що вчитель не використовує комп'ютер і проектор під час уроку. Таким чином, на відкрите питання: «Якого, на твою думку, обладнання не вистачає в класі?» учні відповіли – проектор, нові карти та інтерактивна дошка.

В анкеті було також питання: «Чи в класі потрібна інтерактивна дошка?». Більшість учнів (68%) вважає що так. Однак в час новітніх технологій значна кількість молоді вважає, що така таблиця не потрібна.

Більшість учнів (71,2%) вказали, що вчитель не створює освітніх ресурсів, доступних он-лайн, зі свого предмету, до яких учні мають доступ за межами школи. Опитування також показує, що анкетовані не знімають на відео уроки і, відповідно, не публікують такі матеріали в Інтернеті.

Учні старших класів краще оцінюють свої вміння з комп'ютерних технологій, ніж вміння вчителів з природничих предметів (рис. 1, 2). На графіку видно, що більш ніж 30% учнів середньо оцінює комп'ютерні вміння вчителя, а тільки 10% дуже добре.



**Рис. 1.** Оцінка комп'ютерних вмінь вчителів з природничих предметів від 1 до 5 (1 означає погані вміння, а 5 дуже хороші)

З рисунку за номером 2 випливає, що анкетовані оцінюють свої вміння по використанню комп'ютерних технологій добре (38%) або дуже добре (36%).

Водночас як учні старших класів оцінюють вміння вчителів гірше, ніж свої, опитування показують, що майже половина анкетованих (47%) не бачить потре-

би в необхідності підвищення компетентності вчителів у галузі використання нових технологій.

Учні старших класів, щоб виконати домашнє завдання, найчастіше використовують веб-сайти (94%) і, що цікаво, мобільні телефони, також мультимедійні презентації (35%) та відео (32%) (рис. 3).

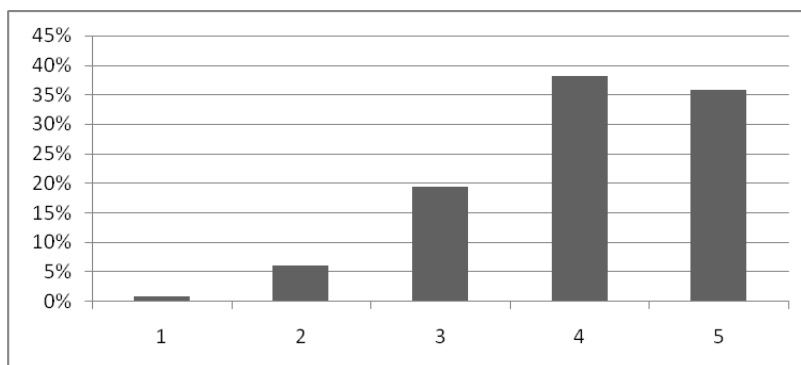


Рис. 2. Оцінка власних вмінь використання комп'ютерних технологій від 1 до 5 (1 означає погані вміння, а 5 дуже хороші)

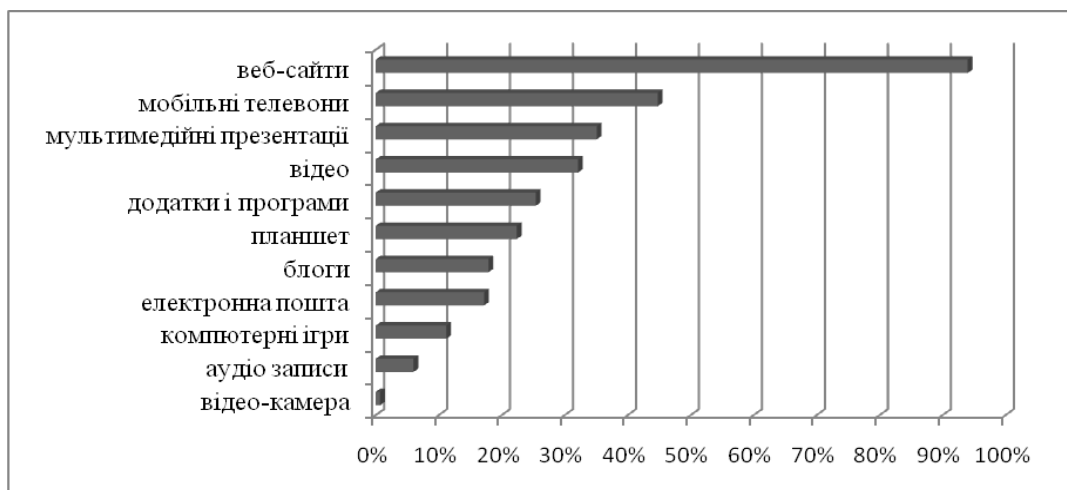


Рис. 3. Інструменти, які використовують старшокласники під час приготування шкільних домашніх завдань з природничих предметів.

Спілкування учнів з вчителем не обмежується тільки шкільним класом. Більш ніж половина анкетованих спілкується з вчителем за допомогою електронної пошти та електронного журналу (53,7% разом). Хоча значна кількість учнів не спілкується з вчителем поза школою (38%). Незважаючи на те, що вчителі постійно користуються сучасними технологіями, більш ніж

половина з них (61,8%) не дозволяє учням висилати домашні завдання електронною поштою.

Більшість учнів (72%) спілкується за допомогою Інтернету з іншими учнями, щоб зробити домашнє завдання та обмінятися досвідом.

Діаграма на рисунку 7 представляє перешкоди у застосуванні ІКТ на уроках на думку учнів (рис. 4).

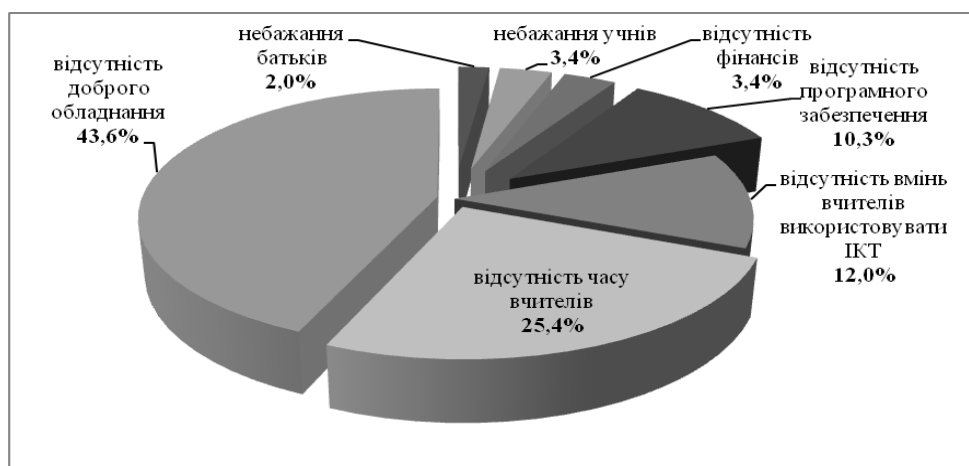


Рис. 4. Перешкоди у використанні ІКТ на уроках



На думку учнів, перешкодами для кращого застосування ІКТ на уроках є відсутність доброго обладнання, відсутність часу вчителів та відсутність вмінь вчителів, які б допомогли добре використовувати сучасну техніку на уроці.

Анкетування з подібною сферою дослідження провів Інститут досліджень освіти. Результати тестів ICILS (Міжнародне дослідження комп'ютерних та інформаційних компетенцій) були опубліковані 20 листопада 2014 року [1]. Метою дослідження було дослідити готовність учнів до життя в «цифровому світі». Дослідження показали, що тільки 41 відсоток польських вчителів користуються комп'ютером в класі принаймні один раз на тиждень - найрідше з вчителів 20 обстежених країн. З іншого боку, коли справа відноситься до використання комп'ютерів у приватному житті - польські вчителі знаходяться на першому місці. "Можливо, це спричинено ставленням директорів шкіл, які підкреслюють важливість ІКТ, але дають йому низький пріоритет у використанні", - вказує причину Інститут досліджень освіти. Вчителі вказували такі ж перешкоди щодо використання ІКТ, як і анкетовані учні Бельсько-Бялої. Учні також високо оцінили їх вміння у використанні ІКТ [4].

В рамках освітнього проекту "Моя освіта" було проведено Інтернет-опитування серед 312 вчителів, які працюють на всіх освітніх рівнях шкіл [5]. Результати деяких аспектів подібні до результатів анкетування в Бельсько-Бялій. Це відноситься до використання комп'ютерів і проекторів вчителями у класі (переважна більшість використовує), знімання на камеру уроків (переважна більшість не знімає), використання учнями освітніх Інтернет-ресурсів (веб-сайти також на першому місці, а мобільні телефони в першій п'ятірці). Кількість вчителів, які дозволяють висилати домашні завдання електронною поштою, більша.

Аналізуючи зібрані матеріали, можна зробити наступні **висновки**:

Кожна державна загальноосвітня середня школа в місті Бельсько-Бяла має комп'ютерні класи. Переважна більшість вчителів мають ноутбук і проектор, але половина опитуваних старшокласників позначила, що вчителі використовують їх рідко або взагалі не використовують. Сучасне використання ІКТ на природничих уроках в середніх школах Бельсько-Бялої обмежена до базового рівня. Це означає невикористання потенціалу нових технологій. Більшість старшокласників вважає, що в класі була б доречна інтерактивна дошка. Ні в одному з опитаних класів її не було.

Старшокласники оцінюють власні вміння по сучасних технологіях краще, ніж вчителів з природничих предметів. Це може означати, що є віддаленість школи від реалій життя молодого покоління в епоху бурхливого розвитку ІКТ.

Найбільшими перешкодами у використанні інформаційно-комунікаційних технологій є відсутність хорошого обладнання та відсутність вільного часу вчителів. Тому є необхідність оновлення техніки в загальноосвітніх школах, а також організація курсів по використанню сучасних технологій та ІКТ для вчителів.

Для того, щоб зробити домашнє завдання, учні найчастіше використовують веб-сайти. Тому вчителі повинні показувати учням надійні джерела інформації в Інтернеті та працювати і використовувати надійні веб-сайти, де знаходиться перевірена інформація.

Більшість старшокласників спілкується з вчителями поза школою. Незважаючи на це, вчителі з природничих предметів Бельська-Бялої не створюють освітніх ресурсів в мережі.

Мобільний телефон (смартфон) є засобом, який часто використовують учні старших класів, при виконанні домашнього завдання. Дуже важливим є те, щоб писати освітні програми для таких мобільних пристроїв.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Instytut Badań Edukacyjnych, 20.11.2014: *Cyfrowa rzeczywistość polskich gimnazjalistów*, <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/424-cyfrowa-rzeczywistosc-polskich-gimnazjalistow>.
2. Polak M., *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, [http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi\\_pl.pdf](http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi_pl.pdf).
3. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenia umożliwia*
4. *uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, MEN, 2008b.
5. Sijko K., 2014: *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych*, Wyd. IBE, Warszawa.
5. Think Global, *technologie informacyjno-komunikacyjne w praktyce szkolnej*, [www.edustyle.pl](http://www.edustyle.pl).

**N. Tomczewska-Popowycz**

#### **Approaches to teaching in natural subjects High School Students using information and communication technologies in the selected city in Poland**

**Abstract.** The article is devoted to use of information and communication technologies (ICT) in schools on natural subjects in High Schools. Investigated the information infrastructure, its its condition, use in High Schools on natural subjects and the competence of teachers in this area. Studies have shown that ICT is used at a low level.

**Keywords:** ICT, information and communication technologies, natural subjects, High School, e-journal, Poland

**Томчевска-Попович Н. Е.**

#### **Изучение естественных предметов в старших классах с помощью информационно-коммуникационных технологий в выбранном городе в Польше**

**Аннотация:** Статья, посвященная использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на естественных предметах в школе. Исследована информационная инфраструктура, ее использование в старших классах на естественных предметах, а также компетенции учителей в этой сфере. Исследования показали, что ИКТ используются на низком уровне.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, естественные предметы, электронный журнал, Польша

**Топольський В.О.**

**До питання про деякі сучасні методи навчання дітей дошкільного віку іншомовного спілкування**

*Топольський Владислав Олегович, доцент кафедри дошкільної освіти  
Державний Вищий Навчальний Заклад «Донбаський Державний Педагогічний Університет»  
м. Слов'янськ, Україна*

**Анотація.** У статті представлено аналіз, зміст і основні принципи сучасних методів навчання дітей дошкільного віку іншомовного спілкування, надаються деякі поради щодо застосування даних сучасних методів у дитячих дошкільних закладах.

**Ключові слова:** іноземна мова, діти дошкільного віку, сучасні методи навчання іншомовного спілкування, національна доктрина розвитку освіти України

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Стратегія мовної освіти визначається Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті щодо обов'язкового оволодіння громадянами України державною та однією з іноземних мов. Мовленнєве виховання дітей є однією з найважливіших умов їхнього всебічного розвитку. Вимога особистісно орієнтованої дошкільної освіти в Україні передбачає звернення до базових якостей особистості дошкільника, пов'язаних з реалізацією його потреби в активності, розв'язання завдань формування у дітей іншомовних умінь і навичок в умовах дошкільного навчального закладу.

У зв'язку зі стратегіями розвитку держави, та великим запитом суспільства – сучасна система іншомовної підготовки передбачає більш раннє навчання іноземних мов, оскільки покращення ефективності навчання дітей дошкільного віку іноземної мови є одним із нагальних питань сучасної педагогічної системи. Отже важливим питанням є пошук ефективних підходів, методів, форм і засобів підготовки дітей дошкільного віку до якісного іншомовного спілкування, оскільки на сьогодні ця проблема знаходиться на стадії дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми, виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми.** Доцільність раннього навчання іноземних мов знайшла відображення в працях вітчизняних і зарубіжних науковців: навчання іноземних мов дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, К.Д. Ушинський, В.Г. Редько, А.Ф. Гергель, Ш.О. Амонашвілі); стратегія навчання з опорою на імітаційні здібності дитини (З.Я. Футерман, О. Dunn, Р.А. Freppon, М. Williams); стратегія засвоєння мови у пізнавальній діяльності дитини (Н.В. Імедадзе, D. Vale, J. Moon); стратегія інтегрування навчання мов у краснавчу підготовку дитини (О.О. Першукова); підготовка майбутніх учителів іноземних мов до раннього навчання (Т.М. Шкваріна, В.М. Карташова, О.О. Коломінова, Р.Ю. Мартинова, Ю.С. Вауліна, З.М. Никитенко, Л.В. Позняк, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, З.Я. Футерман, Л.А. Штакіна, О.Б. Бігич, О.Є. Мисечко); розвивальне значення вивчення іноземних мов у ранньому віці, його вплив на удосконалення мисленнєвих і мовних операцій (Л.В. Щерба); дослідження розвитку мовленнєвих механізмів рідною та іноземними мовами (М.І. Жинкін, О.І. Зимня, О.О. Леонтьєв). Великий російський педагог К. Ушинський, вважаючи, що за умов правильної організації навчального процесу навчання дітей іноземної

мови повинно починатися з дошкільного віку. Шлях розвитку мови дитини будується на розвитку дитячого мислення, а воно, в свою чергу, спирається на конкретні зорові образи, на наочність. На думку Ш.Г. Амонашвілі дитина вільно опановує мову в ранньому віці без спеціального навчання. Дворічна дитина вже в змозі вести мовне спілкування з оточуючими її людьми. Дитина від народження успадковує якусь мовну функцію або мовну здатність. Ця функція синтезує в собі всі необхідні психічні закономірності, вона систематизує і виробляє способи мовотворчості, вона не потребує складних розумових операцій для розкриття закономірностей мови. Розумові операції виникають у дитини в результаті життєвого досвіду і діяльності навколишнього середовища, і поглиблюються, формуючись у міру оволодіння мовою.

Питання щодо віку дітей для початку навчання іноземних мов, залишається наразі дискусійним. Деякі вчені (І.В. Веронська, Н.В. Імедадзе, Л.Г. Калініна, Н. Ронже, О.І. Митецька, О.Ю. Протасова) наполягають на ефективності навчання дітей іноземних мов, з моменту народження до 3-х років у колі сім'ї, за відомим класичним принципом "одна особа – одна мова". На думку М. Монтесорі сенситивний період для вивчення іноземних мов – це вік від 2-х до 7-ми років [2, с. 15]. Більшість же вчених вважає найбільш сприятливим, для початку навчання іноземних мов дітей, вік від 4 до 6 років (А.Ф. Гергель, О.І. Негневицька, Т.К. Полонська, Е. Пулгрем, В. Пенфілд, З.Я. Футерман, Т.М. Шкваріна, К. Agoston, Th. Andersson та ін.).

Не дивлячись на проведені дослідження, деякі аспекти навчання дітей дошкільного віку іноземних мов, так і залишаються не розв'язаними, а саме вік дітей дошкільного віку з якого доцільно починати навчання, не достатня кількість навчально-методичних комплексів для дітей дошкільного віку, не достатньо вивчене питання щодо сучасних методів навчання іноземних мов дітей дошкільного віку, проблема недостатності практичного досвіду серед молодих фахівців і до певної міри не бажання практикуючих спеціалістів до переосмислення та впровадження нових методів навчання іноземних мов дітей дошкільного віку.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті стало вивчення сучасних тенденцій навчання іноземних мов дітей дошкільного віку, а зокрема методи визначення ефективності навчання іншомовного спілкування, за допомогою яких відбувається підготовка дітей дошкільного віку відповідно до лінгвопсихологічних засад комунікативного, сугестивного та методу повної фізичної реакції.

### **Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.**

На сьогодні одним із основних напрямів державної освітянської політики в Україні визнано модернізацію системи дошкільної освіти з урахуванням принципів демократизації, гуманізації, індивідуалізації педагогічного процесу. В її основу покладено пріоритетність дошкільної ланки в єдиній національній системі неперервної освіти, а основним завданням визначено своєчасне становлення і повноцінний розвиток життєвокомпетентної творчої особистості з раннього дитинства. У теоретичних дослідженнях мовленнєвий акт розглядають як чинник мовленнєвої діяльності, який можливий за умови виникнення певної мовленнєвої ситуації й орієнтування в ній. Мовленнєва діяльність завжди має комунікативний характер, адже формування та розвиток її якісних характеристик реалізується в процесі мовленнєвого спілкування. Поступовий розвиток у дітей мовленнєвих умінь і навичок суттєво впливає на процес спілкування, істотно збагачує, удосконалює його. Вивчення іноземної мови в цьому віці корисно всім дітям, незалежно від їх стартових здібностей, оскільки це:

- стимулює мовленнєвий і загальний розвиток дітей і підвищує загальноосвітню цінність дошкільного навчання, як фундаменту початкової освіти;
- створює сприятливу вихідну базу для оволодіння іноземною мовою, а також для подальшого навчання мови;
- залучає дітей до культури інших народів, формуючи тим самим загальнолюдське свідомість;
- має безумовно позитивний вплив на розвиток психічних функцій дитини: її пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви;
- забезпечує можливість більш раннього завершення вивчення першої мови і підключення другої.

Вивчення іноземних мов на ранньому етапі має розглядатися як засіб розвитку особистості дитини з урахуванням її мотивів, інтересів і здібностей. Доведено, що дитина розвивається, виховується, пізнає світ і себе через спілкування і мовленнєву діяльність. Вивчення іноземних мов у ранньому віці спрямоване на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку у найбільш сприятливий для них період. Унікальна схильність дитини до вимови, до сприйняття іноземних мов визнана багатьма дослідниками. Особливості оволодіння дошкільниками іноземними мовами пов'язані з безпосередністю дитячого сприймання, відкритістю до спілкування, спонтанністю оволодіння новими знаннями. Дитина дошкільного віку особливо сприятлива до фонетики й інтонації мовлення. Вік від народження до шести років життя є сенситивним періодом для мовленнєвого розвитку зростаючої особистості. Вивчення іноземних мов не лише розвиває індивідуальні мовленнєві здібності дитини, а й створює передумови для оволодіння нею в подальшому іншими мовами. На думку таких учених, як М.А. Бонк, Л.А. Венгер, Р.У. Рогова, Л.З. Виготського, Є.І. Негневицької, А.М. Шахнарович вивчення іноземних мов позитивно впливає на загальний психічний розвиток дитини, мовні здібності, розширення загального кругозору.

Ефективність навчання іноземних мов, на нашу думку, здебільшого залежить від обраного підходу до

навчання. На сучасному етапі розвитку навчання іноземних мов основним вважається комунікативний підхід, оскільки він зорієнтований на вивчення іноземних мов через спілкування. Реалізація цього підходу в навчальному процесі з іноземними мовами означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню дітьми іншомовної мовленнєвої діяльності. Цей підхід передбачає оволодіння іноземними мовами, як засобами спілкування, набуття дітьми навичок первинної комунікативної компетенції. Правильно побудований процес навчання іноземних мов сприятиме формуванню навичок елементарного іншомовного спілкування дітьми. Як зазначає О.В. Бойко організоване педагогічне втручання у сенситивний період мовленнєвого розвитку дітей не тільки сприяє запобіганню помилок, але й дозволяє дошкільникам опанувати розмовну форму іноземних мов [1].

Історія методики навчання іноземних мов завжди була зорієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання дітей. Завжди методи навчання іноземних мов були у тісному взаємозв'язку із запитом суспільства, навіть зміст та завдання навчання мови, а подекуди і вибір самої мови залежав від цього. Отже на сучасному етапі, коли практичність використання мови стоїть на першому місці, ми маємо віднайти методи, які в найбільшій мірі будуть допомагати готувати дітей до іншомовного спілкування. Фахівці, що займаються навчанням іноземних мов дітей дошкільного віку мають використовувати різноманітні форми і методи, що сприятимуть мовленнєвій активності дітей. Дискутуючи про методи навчання науковець В. М. Чайка зазначає «без них неможливо досягнути поставлених цілей, реалізувати зміст навчального матеріалу, організувати пізнавальну діяльність учнів. Метод навчання - важлива ланка в дидактичній системі "мета - зміст - методи - форми - результат навчання"».

Класифікація методів навчання іноземних мов викликає певні труднощі, оскільки в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. Ми вважаємо, що доцільніше розподілити методи навчання іноземних мов на традиційні та сучасні. Традиційні: а) безпосередній / прямиий метод; б) граматично-перекладний метод; в) аудіо-лінгвальний метод; г) когнітивний метод; та сучасні: а) метод повної фізичної реакції; б) сугестивний; в) комунікативний.

Одним із поширених методів у навчанні дітей іноземних мов є метод повної фізичної реакції. Навчання іноземних мов має стати для дитини бажаним і цікавим процесом. Оскільки формування мовленнєвої активності можливе за умови наявності в дитини потреби в емоційному спілкуванні з дорослими, в позитивному емоційному спілкуванні, то саме цей метод сприяє в цьому як найкраще.

Учені давно помітили, що зазубрювання матеріалу не дає позитивних результатів. Метод фізичної реакції допомагає навіть дітям 2-3 років швидко, ефективно запам'ятовувати, а у старшому віці цей метод сприяє активізації мовлення дітей.

Цей метод широко використовується у Великій Британії та США. Метод повної фізичної реакції базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Розроб-

ник методу – Джеймс Ашер (James Asher), професор психології університету Сан Хосе в Каліфорнії. Метод повної фізичної реакції пов'язаний з теорією сліду пам'яті (trace theory) в психології, за якою, чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально чи разом з моторною активністю. Винахідник цього методу Дж. Ашер вважає, що поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення. Науковець дослідив, що мовлення, з яким ми звертаємося до дітей, переважно складається з наказів і розпоряджень, на які діти спочатку реагують фізично, а потім вербально. Ашер стоїть на позиціях школи гуманістичної психології щодо ролі афективних (емоційних) факторів у навчанні мов. Метод, що пов'язує навчання з ігровою рухливою діяльністю, на його думку, знімає стреси, створює у дітей позитивний настрій, що полегшує навчання та мотивацію до подальшого вивчення іноземних мов. Основними принципами цього методу є: 1) розуміння іноземних мов має передувати говорінню; 2) розуміння необхідно розвивати шляхом виконання наказів; 3) змушувати дітей говорити, а тим більше примушувати - не потрібно, завдяки наказам та фізичним діям під час їх виконання спонтанно розвивається готовність до говоріння.

Сучасний досвід використання посібників різних іноземних авторів на заняттях з іноземних мов у дошкільному навчальному закладі свідчить про активне використання цієї методики протягом усього курсу навчання. На кожному занятті використовуються пісні, історії, казки, ігри, римівки, діалоги та ін.

Як засвідчує досвід використання цього методу під час роботи з дітьми 2-4 років, можна зазначити що він допомагає утримувати увагу і цікавість дітей. Метод повної фізичної реакції викликає позитивні емоції і допомагає на ознайомчому етапі з мовою залучити дітей у процес навчання. У подальшому використанні цього методу сприяє активізації мовлення. Цей метод дуже добре інтегрується з іншими методами і це робить ще ефективнішим процес навчання англійської мови з дітьми дошкільного віку. Оскільки рухова активність відбувається під час слухання, виконання або відтворення пісеньки, римівки, то окрім лексики діти запам'ятовують граматичні структури у яких подано ці лексичні одиниці. Отже, метод повної фізичної реакції, як засвідчує досвід його використання, полегшує процес навчання, сприяє вивченню та закріпленню лексики, активізує іншомовне мовлення дітей дошкільного віку.

Ще одним з ефективних методів навчання дітей дошкільного віку іноземних мов є сугестивний метод. Сугестивне навчання досить широко використовується в методиці викладання іноземних мов. Ще в 70-ті рр. ХХ ст. болгарський лікар-психіатр Г. Лозанов запропонував своєрідну технологію сугестивного навчання – цілеспрямоване навіювання на основі релаксації у звичайному стані свідомості, що приводить до виникнення ефекту гіпермнезії, тобто надзапам'ятовуванню. Сугестивний метод ґрунтується на таких принципах: створення сприятливих умови для оволодіння усним мовленням; особистісно-орієнтоване навчання; емоційно-позитивні стосунки; навчання у двох планах свідомому

та підсвідомому; засвоєння та активізація матеріалу в атмосфері гри; навчальний матеріал вводиться на основі полілогів; основна увага приділяється усно мовленнєвій комунікації.

На практиці цей метод використовується у процесі вивчення з дітьми іноземних мов повсякчас. Оскільки найпоширенішою та найефективнішою формою активного відбиття дитиною обліку, поведінки і діяльності людей є гра (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Л.В. Долинська, О.В. Запорожець, О.Л. Кононко, Г.С. Костюк та інші) і саме під час гри відбувається на перший погляд несвідомо активізація мовлення дітей. Оскільки під час занять з іноземної мови з дітьми дошкільного віку весь час використовуються різні види ігор, які ґрунтуються на таких самих принципах, що і цей метод. А саме, основна увага приділяється емоційній стороні процесу навчання, усно мовленнєвій комунікації, поповненню словника, засвоєння та активізація проходить у грі та з використанням мови та рухів, драматизації.

Велика кількість ігор робить процес навчання іноземних мов цікавим, радісним і бажаним. Дидактичні ігри, як зазначає Т.М. Шкваріна, покликані своїм змістом здійснювати навчання, нести в собі навчальні завдання, розв'язання яких має реалізовуватися засобами активної, захоплюючої ігрової діяльності [4, с. 45]. Доцільність використання ігор на заняттях з іноземних мов доведена багатьма науковцями, тому вихователю залишається озброїтися матеріалами для проведення ігор, і як доводить наш досвід навчання дітей дошкільного віку стане ефективним та продуктивним. З допомогою гри легше зосередити увагу дітей дошкільного віку, залучити їх до активної роботи. Це пов'язано з психологічними особливостями дитячого організму. Гра надає можливість зробити процес повторення лексики та граматичних конструкцій захоплюючим для дітей дошкільного віку. Використання ігор надає можливість активно мислити та сприяє процесу активізації іншомовного мовлення.

На сьогодні поширення серед методів навчання набув комунікативний метод. Розробкою комунікативного методу в тій чи тій мірі займалось багато наукових колективів і методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпоширеніші його прихильники: У. Литлвуд (Англія), Ю. Пассов (Росія), Г. Піфо (Німеччина), Г. Уїдоусан (Англія).

Основною метою навчання іноземних мов за цим методом є навчання не системі мови, а її застосуванню в реальному (переважно усному) спілкуванні, а основним засобом навчання виступають ситуації, що моделюють реальне спілкування. Основні принципи організації навчання іноземних мов на засадах комунікативного методу можна сформулювати наступним чином: мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає у тому, що шляхом до мовленнєвої практичної мети є саме практичне користування іноземною мовою; індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації й активності учнів з урахуванням їхнього життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери та статусу конкретної особистості в колективі; функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного

матеріалу, адекватного процесу комунікації; ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції та умова розвитку мовленнєвих навичок; новизна, яка виявляється у постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін.

Використання комунікативного методу на заняттях з англійської мови дає позитивні результати. Діти дошкільного віку під час гри на заняттях залюбки користуються англійською мовою, при описі чогось користуються 2-4 реченнями.

Кожен метод безперечно має свої позитивні і негативні сторони, але за певних умов усе те, що є позитивного в цих методах, може бути використане креативним педагогом.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Іншомовне мовлення дітей дошкільного віку відіграє важливу роль у психічному, особистісному, соціальному розвитку, іноземні мови висту-

пають як засоби формування вмінь усного спілкування дітей дошкільного віку. Використання методів зазначених вище, у поєднанні з іншими методами дає позитивний результат при підготовці дітей дошкільного віку до іншомовного спілкування. Інтеграція цих методів сприяє активізації іншомовного мовлення, а також готує дитину до переходу на наступний етап вивчення іноземних мов у школі. Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження проблем інтегрованого підходу до навчання іноземних мов дітей дошкільного віку. Підсумовуючи сказане, ми дійшли висновку, що будучи першою освітньою ланкою в житті людини, дошкільна освіта повинна допомагати дитині збагачувати свої знання та реалізувати природний потенціал. Оволодіння іноземною мовою представляється одним із шляхів входження дитини до полікультурного соціуму.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О.В. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови / О.Бойко // Наукові записки Ніжин. Держ. ун-ту імені М.Гоголя: наук. журн. / за ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ, 2006. – С. 45-48.
2. Зубенко Т.В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи / Т.В. Зубенко. – Миколаїв: МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2006. – 120 с.
3. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. / В.М. Чайка. - К.: Академвидав, 2011. - 238 с.
4. Шкваріна Т.М. Англійська мова для наймолодших [Текст]: програма, методичні рекомендації, розробки занять / Т.М. Шкваріна. – Х. : Видавнича група "Основа", 2005. – 176 с. – (Бібліотека журналу "Англійська мова та література"; вип. 12 (24)).

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Boyko O.V. Peculiarities of Formation of Speech Activity at Children at the lessons of the Foreign (English) Language / O.Boyko // Naukovi zapysky Nizhyn. Derzh. un-tu imeni M.Hoholya : nauk. zhurn. / za red. Ye. I. Kovalenko. – Nizhyn: NDU, 2006. – S. 45-48.
2. Zubenko T.V. Communicative Approach to Foreign Language Teaching of Elementary School Students / T.V. Zubenko. – Mykolayiv: MDU imeni V.O.Sukhomlyns'koho, 2006. – 120 s.
3. Chayka V.M. Bases of Didactics / V.M. Chayka. - K.: Akademvydav, 2011. - 238 s.
4. Shkvarina T.M. English for the Youngest / T.M. Shkvarina. – Kh.: Vydavnycha hrupa "Osнова", 2005. – 176 s. – (Biblioteka zhurnalu "Anhliys'ka mova ta literatura"; vyp. 12 (24)).

#### **Topolsky V.O. On the problem of some modern teaching methods foreign language communication for preschool children**

**Abstract.** In the article there is presented the analysis, content and basic principles of modern methods of teaching foreign language communication for preschool children, there are provided some tips on how to use the given modern methods in preschool educational institutions.

**Keywords:** foreign language, pre-school children, modern methods of teaching foreign language communication, national doctrine of education in Ukraine

#### **Топольский В.О. К вопросу о некоторых современных методах обучения детей дошкольного возраста иноязычному общению**

**Аннотация.** В статье представлен анализ, содержание и основные принципы современных методов обучения детей дошкольного возраста иноязычному общению, даются некоторые советы по применению данных современных методов в детских дошкольных учреждениях.

**Ключевые слова:** иностранный язык, дети дошкольного возраста, современные методы обучения иноязычному общению, национальная доктрина развития образования Украины

**Федосеев С.Э., Забранский В.Я.**

**Организация интерактивного обучения математике старшеклассников средствами информационно-коммуникационных технологий**

*Федосеев Станислав Эшмуратович, аспирант*

*Забранский Виталий Ярославович, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры математики и теории и методики обучения математики  
НПУ имени М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина*

**Аннотация.** Охарактеризованы средства информационно-коммуникационных технологий для интерактивного обучения математике. Рассмотрены особенности организации синхронного интерактивного обучения математике в виртуальной образовательной среде. Раскрыты методические и организационные особенности проведения вебинаров по математике. Показана возможность использования социальных сетей в учебных целях.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, интерактивное обучение математике, виртуальная образовательная среда, вебинар по математике, средства обучения

**Введение.** Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются одной из главных составляющих совершенствования современной системы образования. ИКТ – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей. В процессе обучения математике ИКТ может активно использоваться для развития мышления и познавательной деятельности учащихся, восприятия и усвоения ими навыков и умений, реализации принципа индивидуализации и дифференциации в обучении и т.д. ИКТ позволяют организовать диалоговое обучение, при котором осуществляется взаимодействие не только в системах «учитель-ученик», а и в системах «ученик-ученик», «ученик-группа учащихся». ИКТ – это интерактивные технологии, создающие комфортные условия для обучения, взаимодействия, как с другим субъектом учебной деятельности, так и с программными средствами. Интерактивная технология одна из возможных моделей процесса обучения, которая сочетает необходимость как межличностного взаимодействия учащихся, учащегося и учителя, так и человеко-машинного взаимодействия. Одним из видов интерактивного обучения является синхронное интерактивное обучение в виртуальной образовательной среде (ВОС). ВОС – это специально созданная система, функционирование которой основывается на информационном содержании и интерактивных возможностях локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, которая способствует достижению целей обучения, возникновению и развитию процессов, информационно-учебного взаимодействия между учениками, учителем и средствами ИКТ. Важным условием обучения математике в ВОС есть реализация лично-ориентированной образовательной парадигмы. Активность учащихся в ВОС повышается, поскольку интерактивные технологии и ИКТ создают лучшие условия для самореализации учащихся, что есть важным компонентом эффективности учебного процесса.

**Краткий обзор публикаций.** Интерактивное обучение исследуется дидактами и методистами в разных странах: *в Украине* – Н.З. Дудник, Н.С. Побирченко, О.А. Комар, Е.И. Пометун, Г.А. Сиротенко, С.А. Сисоева, М.М. Чепиль, М.Ф. Юсупова и другие; *в Белоруссии* – С.С. Кашлев, Л.Н. Марченко, И.В. Парукевич и

другие; *в Америке* – Д. Джонсон, А. Маламах-Томас, Каган Спенсер, Шелли Фрей и другие; *в России* – В.В. Гузеев, Т.Н. Добрынина, М.В. Кларин, Е.В. Козина, Е.В. Коротаева, С.Б. Ступина, Н. Суворова и другие.

Интерактивное обучение математике рассматривается как с коммуникативно-диалогового, так и с компьютерно-мультимедийного подходов. Компьютерно-мультимедийный подход может использоваться как в реальной среде обучения (классно-урочная система), так и в виртуальной. Вопросы, связанные с применением ИКТ в учебных целях, исследуют в своих работах В.Ю. Быков, Н.И. Жалдак, Т.В. Колчук, Т.Г. Крамаренко, В.Н. Кухаренко, Н.В. Морзе, Н.В. Савченко, С.А. Семериков, Е.Н. Смирнова-Трибульская и другие. Однако в научно-методической литературе вопросы, посвященные применению вебинаров и социальных сетей в интерактивном обучении математике, изучены не достаточно. **Целью данной статьи** является исследование организационных и методических особенностей проведения интерактивных занятий по математике со старшеклассниками в виртуальной образовательной среде.

**Изложение основного материала.** В современном мире ИКТ является движущей силой и координатором растущей глобализации образовательной среды. Основным средством ИКТ для информационной среды урока математики, является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением. В современных системах образования широкое распространение получили прикладные программы, такие как программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты, педагогические программные средства и т.п. Глобальная компьютерная сеть Интернет является средством ИКТ, через которую возможен мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов и т.д.). В сети Интернет доступны и другие распространенные средства ИКТ, к числу которых относятся электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чаты, форумы. Разработаны специальные программы для общения в реальном режиме времени, позволяющие после установления связи передавать текст, вводимый с клавиатуры, а также звук, изображение и любые файлы. С помощью специального оборудования и программного

обеспечения через Интернет можно проводить аудио и видеоконференции, вебинары. Для обеспечения эффективного поиска информации в телекоммуникационных сетях существуют автоматизированные поисковые средства, цель которых – собирать данные об информационных ресурсах глобальной компьютерной сети и предоставлять пользователям услугу быстрого поиска. С помощью сетевых средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени. При организации интерактивного обучения математике можно эффективно использовать также:

- 1) *социальные медиа*: видеоконференции, сетевые платформы Вконтакте, Facebook, Twitter и т. п., которые расширяют возможности обучения вне учебного заведения, стимулируют совместную работу учащихся, их общение;
- 2) *Learning Management System*. Системы Blackboard, Moodle, Sakai обеспечивающие концентрацию учебных материалов и курсов, а также охватывают вопросы управления курсом, регистрацию, планирование курса, дискуссионные форумы, блог-сайты, оценки;
- 3) *облачные технологии* – как метод хранения данных и предоставления программного обеспечения конечному пользователю;
- 4) *массовые открытые онлайн-курсы* – интернет-курсы с массовым интерактивным участием и открытым доступом, одна из форм дистанционного образования;
- 5) *мобильное обучение*, которое тесно связано с электронным и дистанционным обучением, отличием является использование мобильных устройств. Обучение проходит независимо от местонахождения при использовании портативных технологий.

Анализ показывает, что платформа MOODLE является удобным программным средством для организации обучения математике в условиях комбинированного обучения, сочетание традиционного и дистанционного обучения. Традиционные технологии обучения, усиливаются и поддерживаются технологиями дистанционного обучения, поскольку в нее включен ряд инструментов, использование которых обеспечивает как управление учебными ресурсами, так и управление, на расстоянии учебно-познавательной деятельностью учащихся, предоставляет возможность проведения обучения и совместной работы учеников между собой и с учителем. Для эффективной организации интерактивного обучения математики в ВОС, целесообразным является создание электронных пособий по математике на платформе MOODLE, структура которых должна включать такие составляющие: теоретический материал согласно действующей программе по математике; задания репродуктивного, частично-поискового, творческого, практического характера, в которых содержится разного рода подсказки (скрытые, открытые); задачи исследовательского характера; электронные наглядные, динамические пособия; презентации; вопросы для самоконтроля; контрольные работы; тесты; исторические справки; предметный указатель. При обучении математике в ВОС с целью усиления интеракции в системе «человек - техника, программное обеспечение» целесообразно использовать компьютер-

но ориентированные средства обучения, например, пакет прикладных программ Matlab, программа, для компьютерного тестирования Test-w2, программы для построения и исследования графиков функций Advanced Grapher, Master function 2.0, программные педагогические средства «Алгебра, 10-11 классы», «Геометрия, 10-11 классы», Gran 1, Gran-3d.

Остановимся подробнее на ключевых понятиях, видах синхронного интерактивного обучения старшеклассников математике в ВОС. Под *синхронным интерактивным обучением старшеклассников математике* понимаем: 1) такое обучение, происходящее на расстоянии, без личной непосредственной коммуникации субъектов учебного процесса, но в режиме реального времени, при котором происходит взаимодействие собственного опыта учебно-познавательной деятельности старшеклассников с образовательной математической средой, математическим опытом учителя и соучеников; 2) обучение, при котором реализуется естественная потребность старшеклассников к диалогу друг с другом через искусственно построенную систему, структура и содержание которой должны способствовать достижению цели обучения математике. Виртуальная образовательная среда при синхронном обучении математике определяется государственным стандартом образования, учебной программой по математике и состоит из следующих *составляющих элементов*: 1) материально-техническое обеспечение; 2) программные продукты; 3) учебно-методическое обеспечение; 4) модель учебного процесса; 5) взаимодействие в системе «человек–компьютер, программное обеспечение»; 6) опосредованная система межсубъектных отношений.

Рассматривая синхронное обучение математике в ВОС, важно определить *методические требования и условия организации такого обучения*: – моделирование процесса обучения в реальной образовательной среде в реальном масштабе времени; – имитация окружающей обстановки с высокой степенью реализма, с возможностью иметь при этом обратную связь с учителем; – организация и контроль учителем процесса обучения в ВОС, оценка знаний учащихся; – обеспечение возможности учащимся иметь доступ к ресурсам ВОС и максимально их использовать вне зависимости от удаленности; – возможность изменения функционирования отдельных элементов структуры ВОС; – обеспечение реализации дидактических принципов развивающего обучения; – четкость в изложении учебного материала; – возможность реализации не только индивидуального и парного, но и группового, и коллективного видов интерактивного обучения; – предельная простота пользовательского интерфейса.

При организации синхронных интерактивных занятий по математике в ВОС можно использовать различные *средства обучения*: web-чаты, аудио/видео звонки (Skype), телеконференции, вебинары, социальные сети: Вконтакте, Facebook и другие.

Урок математики со старшеклассниками в ВОС на основе телеконференций, вебинаров целесообразно структурировать соответственно основным этапам традиционного урока, обязательно включая этап ре-

флексии в начале и в конце урока, а также физкульт-минутки.

Рассмотрим технологию проведения вебинаров, используя известные онлайн сервисы, в частности, <http://virtualroom.ru/>, <http://webinar.ua/>, <http://webinar.ru/>. Вебинар по математике – это онлайн занятие с группой учащихся через Интернет в режиме реального времени, содержание которого соответствует учебному предмету математики. Основными преимуществами обучения учащихся математике при помощи вебинаров по сравнению с традиционной урочной системой обучения являются: обучение на расстоянии в удобном месте и в удобное время для всех субъектов учебно-познавательной деятельности; высокая степень интерактивности; возможность получить запись вебинара с целью более глубокого закрепления учебного материала.

До начала проведения занятия со старшеклассниками важно проверить и настроить оборудование, загрузить материалы к проведению занятия. Комната должна быть хорошо освещена, с соответствующим рабочим фоном при видеосигнале. Учитель заранее назначает место и время встречи в виртуальном классе. Платформой для проведения вебинаров предоставляется возможность отправить ссылку с местом встречи на электронную почту ученика. При входе в виртуальный класс ученику достаточно ввести свою фамилию и имя. Учитель заранее оговаривает правила проведения занятия: продолжительность, ориентировочную структуру занятия, время для вопросов и т.д.

До начала занятия учителю стоит создать слайд с темой урока, временем начала занятия или другой информацией, которая поможет старшеклассникам убедиться в правильности посещения виртуальной комнаты, поможет настроиться на урок. Учитель может за 15 – 20 минут до начала занятия включить музыкальную аудиозапись, а за 10 минут приветствоваться, пообщаться с заранее пришедшими учениками. Можно это время посвятить какой-то интересной математической информации, которая будет мотивировать старшеклассников приходить заранее на занятие.

В виртуальном классе предоставляется возможность активно использовать презентации, внося во время занятия какие-либо подчеркивания, выделения главного. Подчеркиванием и рисованием стоит «оживлять» и саму презентацию. Это повышает интерес учащихся и стимулирует обсуждение в чате. Невербальные коммуникации еще более важны, чем при традиционном уроке. В случае использования видео сигнала, стоит быть эмоциональным, жестикулировать. В случае необходимости (запись формулы, схематическое построение графика функции, выполнение чертежа, рисунка), стоит перейти от презентации к виртуальной доске. Так же учитель может демонстрировать научно-познавательное видео (просмотр видео об известных математиках, рассмотрении определенного математического понятия в историческом аспекте с целью повышения познавательного интереса учащихся), демонстрировать рабочий стола своего компьютера. Например, при объяснении формулы нахождения площади криволинейной трапеции учитель может использовать программы для построения графиков функций, определения границ интегрирования, вычисления определенного интеграла, используя

программы Gran 1, Gran-2D, Advanced Grapher, Master function 2.0. Производя определенные построения, вычисления со своего компьютера, ученики при этом будут видеть алгоритмы действия учителя, и слышать объяснение материала, комментарии учителя. Учитель так же может использовать при проведении вебинаров по математике такие компьютерно-ориентированные средства обучения, как пакет прикладных программ Matlab, программа для компьютерного тестирования Test-W2, программные педагогические средства «Алгебра, 10-11 классы», «Геометрия, 10-11 классы», пакет программ Microsoft Office и т.д. Альтернативой виртуальной доски может служить программа для рисования MS Paint.

Для учащихся учитель может загружать изображения, документы в виртуальном классе (например, опорные конспекты, индивидуальные карточки, созданные в форматах \*.doc, \*.docx, \*.pdf).

С целью проверки уровня усвоения учебного материала целесообразно проводить тестирование. При этом сразу можно получить результат по количеству правильных ответов учеников. Учитель имеет возможность для демонстрации учащимся гистограмму их ответов по заданному вопросу, проблемному заданию. В данном случае целесообразным является коррекция усвоения учащимися учебного материала с разбором примеров похожих по типу заданий, контр-примеров, повторное рассмотрение определенного теоретического материала. Проводя вебинар по математике учителю необходимо знать индивидуально-психологические особенности каждого старшеклассника виртуального класса (особенности памяти, внимания, восприятия знаково-символьной, словесной информации и др.), типичные ошибки, которые свойственны отдельному ученику класса, и ошибки, которые допускают большинство школьников при изучении определенной темы.

Учителю целесообразно использовать такие приемы интерактивного взаимодействия со старшеклассниками в виртуальном классе:

1. Постоянно использовать общий и приватный чаты.
2. Подключать учеников с помощью видео и голоса (например, при использовании интерактивного метода «Обучая учусь» старшеклассник может выступить в роле учителя, помощника учителя, демонстрируя свой заранее подготовленный материал к уроку). Когда ученика подключают с помощью видео и голоса создается эффект присутствия.
3. Через каждые 5-10 минут задавать вопросы по теме занятия. Даже, если и кто-то из учеников не даст ответ, но важна активизация их познавательной деятельности; ученик должен иметь возможность задуматься, сконцентрировать свое внимание.
4. Желательно все вопросы учеников зачитывать, называя при этом имя ученика, задавшего данный вопрос.
5. Проводить опросы (тестирования знаний учащихся, рефлексия учебной деятельности).
6. При черчении на виртуальной доске, записи формул и т.д. подключать к данному занятию учащихся (например, дописать формулу, написать часть решения задачи).



7. Ученики используют функцию «поднять/опустить руку», назначение которой такое же, как и при традиционно-урочной системе обучения. Учитель при этом оперативно реагирует и предоставляет, в случае необходимости, слово ученику, «поднявшему руку».

8. Используя функцию «Выражение эмоций», учитель может узнать о настроении учащихся, которое преобладает на занятии, о том, понимает ли ученик объясняемый учителем материал в полной мере или нет.

В конце занятия целесообразно провести рефлексию учебной деятельности. Это можно сделать непосредственно на занятии или дать ссылку на вопросы рефлексии и ученики уже могут дать ответы в офлайн режиме. Например, интернет ресурсы Google Apps можно использовать на различных этапах занятия по математике. Например, используя пункт «Создать → Форма» учитель может создать анкету, которая будет использоваться на этапе рефлексии урока. Нами создан пример анкеты для старшеклассников при изучении математики (точка доступа: <http://goo.gl/DrxaHE>). Ответы на вопросы помогут, как ученикам осознать определенные трудности, которые возникли во время занятия, о настроении, которое преобладало на занятии, о собственных достижениях, открытиях, также помогут и учителю совершенствовать методику проведения занятий по математике в ВОС с учетом индивидуально-психологических особенностей учеников, их потребностей.

Запись вебинара (видео урок) учитель может отправить ученикам на электронную почту, разместить в тематической группе социальной сети. Ученик в любое удобное для себя время может заново прослушать занятие, крепче закрепить изучаемый материал.

Учитывая тот факт, что современные школьники проводят много времени в социальных сетях и достаточно хорошо с ними знакомы (экономится время на ознакомлении с интерфейсом и изучении функционального наполнения), имеет доступ к ним как с ПК, так и со смартфонов, планшетов, то целесообразно

использовать социальные сети в учебных целях. Например, можно создать в социальной сети «ВКонтакте» страницу (группу) по предмету (разделу, теме). Затем разделить класс на группы (в каждой группе есть свой старшеклассник-модератор), каждая из которых имеет свое задание. Например, первая группа публикует мысли, которые, по их мнению, важны, интересны на уроке; вторая группа делает зарисовки схем, таблиц, графиков функций, основных формул, чертежей геометрических фигур; третья группа составляет майнд-карту урока (каждый ученик по заранее назначенной веточке); четвертая группа (с особо развитым образным мышлением) может сделать демотиватор к теме урока, к основному изучаемому понятию, формуле, теореме; пятая группа создает кроссворд по теме урока и т. д. В данном случае ученики будут в привычном для себя режиме взаимодействовать друг с другом, обмениваться опытом, знаниями, а также помимо межличностной интеракции, будет происходить интеракция с онлайн сервисами.

**Выводы.** Характерной особенностью синхронного интерактивного обучения математике в ВОС является то, что основное взаимодействие происходит в онлайн режиме «человек – компьютер, информационные ресурсы», межсубъектная интеракция при данном обучении опосредована. Исходя из этого, учителю стоит особое внимание уделять выработке навыков виртуальной коммуникации, используя различные каналы восприятия информации. Важно, чтобы каждый старшеклассник имел постоянный доступ к информационным ресурсам, умел их рационально использовать. Для этого учителю следует постоянно помогать старшеклассникам, держать с ними двустороннюю связь как на этапе адаптации к взаимодействию с новыми информационными ресурсами, так и на этапе опытного владения ими. Дальнейшей перспективой исследовательской работы является построение концептуальной модели интерактивного обучения старшеклассников алгебры и начал анализа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Моделі організації систем відкритої освіти: [монографія] / В.Ю. Биков. – К.: Атика, 2008. – 684 с.
2. Далингер В.А. Организация интерактивного обучения – одно из преимуществ педагогических информационно-коммуникационных технологий / В.А. Далингер // Информатизация образования – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды: [материалы междунар. науч. конф., Минск, 22–25 окт. 2014 г.] / [ред.-кол.: В. В. Казаченок (отв. ред.) и др.]. – Минск: БГУ, 2014. – С. 150-152.
3. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: [учеб.-метод. пособие] / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
4. Поклонская О.Г. Методика и технология проведения вебинаров / О.Г. Поклонская. – Минск, 2013. – 33 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://edu.grsu.by/files/3\\_konf\\_IBMT\\_2012\\_vebinary.pdf](http://edu.grsu.by/files/3_konf_IBMT_2012_vebinary.pdf). – Загл. с экрана.
5. Федосеев С.Э. Интерактивное обучение математике старшеклассников в условиях виртуальной образовательной среды / С.Э. Федосеев, В.Я. Забранский // Информатизация образования – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды: [материалы междунар. науч. конф., Минск, 22–25 окт. 2014 г.] / [ред.-кол.: В.В. Казаченок (отв. ред.) и др.]. – Минск: БГУ, 2014. – С. 401-405.
6. Юсупова М.Ф. Методика інтерактивного навчання графічних дисциплін у віщих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)» / М.Ф. Юсупова. – К., 2010. – 29 с.

**Fedoseev S.E., Zabranskiy V.Ya.**

**Organization of senior interactive teaching of mathematics by information and communication technologies means**

**Abstract.** Information and communication technologies tools for interactive teaching and learning of mathematics are characterized. The features of the organization of synchronous interactive teaching of mathematics in a virtual learning environment are viewed. Methodological and organizational features of the webinars in mathematics are revealed. The social networks use is important for educational purposes.

**Keywords:** information and communication technology, interactive teaching and learning of mathematics, virtual learning environment, a webinar on mathematics, learning tools

Шехацова С.О.

## Дослідження стану сформованості суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки

Шехацова Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент,  
ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, м. Старобільськ, Україна

**Анотація.** В статті було здійснено дослідження стану сформованості суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки. Було виокремлено такі критерії, як потребнісно-мотиваційний критерій особистісної сфери студента; критерій когнітивності, який характеризує прагнення студента до самоосвіти; прогностично-діяльнісний критерій, який дозволяє визначити суб'єктність студента до самовиховання та саморозвитку, а також рефлексивно-регулятивний критерій, який свідчить про набуття студентами суб'єктності до саморефлексії.

**Ключові слова:** суб'єктність студентів, критерії, професійна підготовка, професійно-педагогічна діяльність

Професійна підготовка студентів педагогічних спеціальностей передбачає не стільки становлення фахівця з певного предмету, скільки формування активного суб'єкта власної педагогічної діяльності. Таке ключове завдання стоїть, на сьогодні, перед системою вищої освіти в Україні. В контексті нашого дослідження нас цікавить стадія професійного становлення студентів до педагогічної діяльності з початку вступу майбутніх фахівців до вищого навчального закладу та роль суб'єктності в цьому процесі.

Теоретико-методологічні питання формування суб'єктності студентів представлено у дослідженнях К. Абульханова-Славської, М. Волкової, М. Боритка, А. Деркача, О. Жорнової, О. Мешка, С. Мампорії, Т. Ольхової, С. Пакуліної, Т. Решетової, В. Садової, Г. Щукиної та ін.

Дослідженню проблеми професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей були присвячені наукові праці відомих науковців таких, як О. Абдуліної, В. Андрушенка, С. Вітвицької, О. Горбунової, Л. Дибкової, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Жигірь, Е. Зеєра, Л. Кузьміної, В. Лугового, Е. Лузік, А. Осницького, В. Сластьоніна та ін.

Мета статті полягає у здійсненні дослідження стану сформованості суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки.

Для детального аналізу об'єкту нашого наукового дослідження потрібна обґрунтована система критеріїв. У педагогічній теорії і практиці розробка критеріїв, які б дозволили оцінити процес і результати діяльності освітніх установ, стало об'єктом пильної уваги науковців протягом останніх десятиріч. Було запропоновано численні рекомендації щодо методики оцінювання педагогічних явищ та визначення критеріїв. Очевидно, критерії повинні забезпечувати комплекс завдань пов'язаних з аналізом та оцінкою педагогічних явищ в межах науково-дослідної роботи.

В структурі суб'єктності щодо професійної діяльності Т. Гущина виокремлює два головних аспекти: змістовний та динамічний, оскільки вони розглядають процес професійної суб'єктності як двобічний процес. З одного боку, входження студента в професійне середовище передбачає засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства, а з іншого – передбачає процес активної реалізації себе, неперервного професійного саморозвитку. Якщо змістовний аспект суб'єктності вміщує особливості професійно-педагогічної діяльності, то

динамічний аспект суб'єктності проявляється в організації внутрішньої активності суб'єктів [1, с. 29].

З позицій суб'єктно-розвиваючої соціалізації студента дослідник Л. Пак пропонує досліджувати цей процес у трьох напрямках: соціальному, культурному та індивідуальному:

- соціально-змістовний зумовлює варіативний характер освітнього процесу і актуалізує відповідальність системи освіти за наслідки, накопичення і залучення студентів до знань і досвіду людства, а також передбачає становлення особистості майбутнього педагога, який здатний повноцінно соціалізуватися в суспільстві, що постійно оновлюється;
- культурно-інтераціональний напрямок передбачає засвоєння студентами найбільш суттєвих елементів культурної спадщини людської цивілізації, історично склавшихся соціально-ролевих взаємозв'язків і відносин соціуму, що володіє певною специфікою в світі постійно оновлених комунікацій, зв'язків взаємовідносин в соціальній структурі суспільства;
- індивідуально-діяльнісний напрямок забезпечує новоутворення і створення студентом самого себе діяльнісного, який може самостійно відтворювати в оптимальному співвідношенні індивідуальні і загально соціальні цінності як основу здійснення життя особистості в системі громадських відносин, що необхідні для досягнення творчої індивідуальності і особистісної автономії [2, с. 59].

Натомість, О. Полухина вважає, що критерії повинні фіксувати й аналізувати суб'єктність студента, при цьому вони повинні виступати як основні компоненти її структури, розвиток яких є показником розвитку як окремих компонентів, так й процесу освіти в цілому. Науковець пропонує такі критерії:

- а) прагнення до особистісної й професійної самоактуалізації і самореалізації;
- б) активність, ініціативність, самостійність, відповідальність, гармонійність;
- в) вміння раціонально організувати і контролювати власну життєдіяльність;
- г) відношення до самого себе та до інших як до суб'єктів власної життєдіяльності [3, с. 254].

В контексті професійної підготовки учителів головним критерієм є ступінь творчої готовності студентів педагогічних спеціальностей до вирішення педагогічних завдань в професійній діяльності. Ознаками реалізації цього критерію у вищому педагогічному навчальному закладі є такі: 1) система ціннісних відносин до дітей, до їх творчих можливостей, які потрібно розви-

вати засобами навчальних дисциплін; 2) достатній рівень розвитку у студентів здібностей до майбутньої діяльності (професійно-педагогічної, духовної, саморозвиваючої, самоорганізуючої, самоконтролюючої); 3) достатній рівень розвитку професійної компетентності; 4) достатньо високий рівень професійно-педагогічних вмінь в сфері конструювання авторської системи діяльності та її реалізації в спільній діяльності із учнями; 5) уміння проектувати педагогічну діяльність [4, с. 39].

Аналіз існуючих критеріїв щодо визначення рівня суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки дає підстави для висновку, що жодна з них не може бути використана для оцінювання рівня сформованості суб'єктності студентів в нашому дослідженні, оскільки суб'єктність – це інтегрована особистісна якість студента. Очевидно, критерії мають, з одного боку, відображати інтегровану особистісну якість студента, а, з іншого, – визначити рівень розвитку суб'єктності студента. Нами було враховано це, при розробці власної системи оцінювання рівня сформованості суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки.

В ході розробки нами було виокремлено такі характеристики суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки, які підлягають спостереженню, виміру та аналізу отриманих результатів. Ми розглядаємо критерій як основу для визначення змін у рівні сформованості суб'єктності студентів. Вважаємо, що суб'єктність студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки можна оцінити на підставі чотирьох критеріїв, які співвідносяться із двома взаємопов'язаними аспектами, поперше, із структурними особистісними якостями студентів і в сукупності характеризують зміст і структуру основного поняття нашого дослідження, і, по-друге, – як характеристика педагогічної діяльності студента в певній навчальній ситуації.

Кожний критерій охарактеризовано за допомогою сукупності показників, які є свідченням чи ознакою чого-небудь. Отже, показник – це характеристика певного аспекту критерію. Слід відзначити, що, на наш погляд, оцінювання рівня суб'єктності студентів має віддзеркалювати виявлення ступеня сформованості „самостей”, тобто самостійного отримання знань і вмінь щодо професійно-педагогічної діяльності. Саме тому логічним буде застосування таких показників, що відображають наявність знань і вмінь, що були самостійно набуті студентом як суб'єктом власної професійно-педагогічної діяльності. Ознаками того, що студенти мають сформовану суб'єктність до професійно-педагогічної діяльності є активне самостійне виявлення суб'єктності в діяльності конкретних професійно-педагогічних вмінь. В контексті запропонованого підходу до визначення критеріїв і показників суб'єктності студентів, кожний із критеріїв можна представити як сукупність показників. Очевидно, якщо критерій співвідноситься із структурними компонентами суб'єктності студента як особистісної якості, то показники мають співвідноситися з уміннями, що були самостійно набуті студентами щодо професійно-педагогічної діяльності.

Виходячи зі сказаного, нами було визначено, що *перший критерій* стосується потребнісно-мотиваційної

сфери особистості студента, який характеризує рівень соціально-професійної активності та ініціативності майбутнього педагога, потреби щодо суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності та саморозвитку. *Другий критерій* – це критерій суб'єктності до професійно-педагогічної когнітивності, який характеризує самопізнання та самоосвіту студента, знання загальнопедагогічних основ професійно-педагогічної підготовки студентів університету. *Третій критерій* дозволяє визначити суб'єктність студента до самовиховання та саморозвитку в університеті. *Четвертий критерій* свідчить про набуття студентом суб'єктності до саморефлексій, тобто до здатності здійснювати адекватну самооцінку та саморегуляцію педагогічної діяльності.

В контексті нашого дослідження принциповим є те, що необхідно не лише зафіксувати певний рівень суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки, а й чітко визначити, які педагогічні технології та педагогічні умови слід використовувати задля підвищення рівня суб'єктності студентів.

З цією метою в ході нашого дослідження було проведено констатований етап експерименту, у якому було використано різноманітні методи опитування та кількісні методи обробки даних. Для отримання певних висновків принциповим є те, необхідно не тільки зафіксувати певний рівень суб'єктності студента, а й чітко визначити, в якому напрямку слід далі працювати індивідуально з кожним студентом або з усіма студентами, щоб цей рівень підвищити.

Як свідчать дані експерименту, найбільше студенти усвідомили власні потреби щодо майбутньої фахової підготовки, тобто на цьому етапі більшість студентів вже чітко визначили власні мотиви і потреби педагогічної освіти (33%). Досліджувані вважають розвиненими вміння визначити мотиви педагогічної діяльності (64%), прагнення до саморозвитку, а також вміння визначити пріоритетні напрямки майбутньої професійно-педагогічної діяльності (41%). На нашу думку, такі результати можна пояснити тим, що саме ці мотиви та вміння формуються у студентів ще до вступу на педагогічні спеціальності, а саме в процесі визначення майбутньої професії. Крім того, показник загальнопедагогічної ерудиції (35%) також на високому рівні порівняно з іншими показниками. Очевидно, респонденти вважають, що вони володіють загальнопедагогічною ерудицією, а також вміннями адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом (48%). Саме ці показники є провідними в опануванні майбутньою педагогічною діяльністю. Найменш розвиненими відповідно до цього критерію виявилось здійснення професійно-педагогічної самореалізації студентів, оскільки вони тільки-но почали втілювати власні мрії бути вчителем (12%). Ми пояснюємо це тим, що студенти знаходяться на тій стадії, коли вони відчують потребу у самореалізації та прагнуть самореалізуватися в майбутній педагогічній діяльності (72%). Зауважимо, що студенти не усвідомлюють значення власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал” (53%), оскільки мають занижені показники самооцінки.

Значно нижчі показники характеризують інші критерії сформованості суб'єктності студентів педагогіч-

них спеціальностей в процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту. Найменш затребуваним виявилися вміння цілепокладання та уміння проектувати модель власної діяльності на основі життєвого досвіду. У середньому лише 10% респондентів констатували достатній рівень розвитку, близько половини 56% студентів прагне їх набути, а більше, ніж третина 34%, не бачить в цьому ніякої рації. Отже, тільки деякі студенти володіють вміннями самостійно створювати умови для набуття власної суб'єктності (6%) та володіють самоусвідомленням власної суб'єктної позиції щодо самопізнання та самозростання (9%). Це можна пояснити несформованістю суб'єктності у студентів університету. Натомість, найвищі показники за всіма критеріями ми спостерігаємо: потребнісно-мотиваційний критерій (41%); критерій когнитивності до професійно-педагогічної діяльності (46%); прогностично-діяльнісний критерій (56%); рефлексивно-регулятивний критерій (44%) на рівні, коли студенти відчують потребу та прагнуть володіти суб'єктністю. Пояснити це можна тим, що студентський період – це період, коли студенти набувають знання та відбувається формування тих чи інших особистісних якостей.

Аналіз показників третього критерію вказує на те, що студенти не усвідомили значущість таких вмінь, як уміння цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічної діяльності (46%), вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування позитивних професійно-значущих якостей (35%) та вміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності (43%). Достатню розвиненість цих умінь зазначили лише близько (10%) респондентів.

Найбільш розвиненими вміннями третього і четвертого критерію виявилось вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом (48%). Респонденти в інтерв'ю пояснили це тим, що кожен студент в процесі самостановлення має власний ідеал вчителя-професіоналу, який формується в процесі набуття студентами власного педагогічного досвіду. Цей досвід, з одного боку набувається в процесі навчання в школі, а з іншого, – в процесі проходження педагогічної практики, що й забезпечує умови для особистісного саморозвитку.

Відповідно до четвертого критерію третина студентів не опанувала вміння створювати індивідуальну стратегію та суб'єктний простір (33%), а також самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі (39%) і не вважає за потрібне це робити. Згідно четвертого критерію виключенням є лише здатність респондентів бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля її досягнення, тільки шоста частина вважає цей показник непотрібним, більшість 65% респондентів прагне набути і лише 20 % вважає достатньо розвиненим.

Однак, ми звернули увагу на те, що визначенню мотивів та смислів власної педагогічної освіти приділя-

ють студенти увагу у будь-якому контексті. Так, вже зазначалося, що студенти досить високо оцінили вміння здійснювати професійно-педагогічну самореалізацію, оскільки високим виявився показник прагнення навчатися (46%), зокрема за всіма критеріями студенти відчують незадоволеність рівнем власної суб'єктності. На нашу думку, це створює передумови для того, щоб суб'єктний простір студентів набув системного характеру.

Аналіз отриманих даних не лише констатує загальний рівень сформованості суб'єктності студентів, а й допомагає визначити подальші напрямки дослідної роботи, визначити сучасні педагогічні технології, які сприятимуть формуванню суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки.

Таким чином, проведена педагогічна діагностика реальної практики фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей дозволяє зробити висновки узагальнюючого характеру.

По-перше, було визначено нейтральне та невизначене ставлення більшості студентів до майбутньої самоосвітньої діяльності; до здатності створити індивідуальну стратегію професійного розвитку, тобто створення певного суб'єктного простору, а також самостійне внесення коректив в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі відбиває сучасний стан фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

По-друге, було визначено, що рівень і стан сформованості суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки в сучасному освітньому просторі явно недостатній для здійснення систематичної й цілеспрямованої педагогічної діяльності, для формування власних позитивних професійно значущих якостей та для самостійного створення умов для набуття власної суб'єктності.

По-третє, було проаналізовано недоліки й проблеми щодо формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки, які пов'язані, з одного боку, з недостатнім когнітивним рівнем студентів, а також з невідповідністю вимогам педагогічної підготовки в університеті, а з іншого – з реальною потребою в підготовці педагогів з високим рівнем суб'єктності і професійно готових до формування суб'єктності у школярів. Цей факт повинен бути враховано при розробці сучасних технологій.

По-четверте, аналіз суб'єктності студентів передбачає використання спеціальних новітніх педагогічних й інформаційних технологій, які повинні бути націлені на формування творчої, ініціативної, самодостатньої особистості, здатної до самопізнання, саморефлексії та саморегуляції в освітньому просторі.

Перспективи подальших пошуків у вирішенні зазначеної проблеми ми вбачаємо у дослідженні сучасних педагогічних технологій, що сприятимуть формуванню суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гущина Т.И. Становление профессиональной субъектности будущих юристов на этапе ранней профессионализации / Т.И. Гущина, И.Г. Андреева // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 27-40.
2. Пак Л.Г. Смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента вуза / Л.Г. Пак // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – №5 (30). – С. 58-63.
3. Полухина О.П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога / Ольга Петровна Полухина // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Выпуск 5(85). – С. 250-254.
4. Шмелева Е.А. Акмеология в профессиональной подготовке учителя к педагогическим инновациям / Елена Александровна Шмелева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 37-39.

#### REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Guschina T.I. [The Development Professional Subjectivities of Future Lowers on the Early Stage of the Professionalization / T.I. Guschina, I.G. Andreeva // Psikhologia v vyze. . – 2010. – № 1. – С. 27-40.
2. Pak L.G. The Sense Orientations of the Subjectivity-developed Student's Socialization in High Education / L.G. Pak // Pedagogicheskiy zshurnal Bashkortostana. – 2010. – №5 (30). – С. 58-63.
3. Polukhina O.P. The Structural and Substation Characteristics of the Subjective Position Components of the Student's Personality on the Psychologist's Model / O.P. Polukhina // Vestnyk Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Pedagogika i psikhologia. – 2010. – 5(85). – С. 250-254.
4. Shmeleva E.A. The Akmeology in the Professional Teachers' Training to the Pedagogical Innovations / E.A. Shmeleva // Vyshee obrazovanie segodnya. – 2010. – № 6. – С. 37-39.

#### **Shekhavtsova S.O. The research state of the students' subjectivities of the pedagogical specialties in their professional preparation**

**Abstract.** The article reflects the state of the scientific research of the students' subjectivities of the pedagogical specialties in their professional preparation. The criteria of students' subjectivities have been determined. Each criterion is highlighted the idea of forming students' subjectivities to the professional and pedagogical performance. The scientific methods of analysis, description and comparison have been used in order to single out of the criteria of students' subjectivities development to the professional and pedagogical performance in the university.

Hence, the results obtained such criteria required as motivational criterion which focusing on the students' personality; cognitive criterion characterizing the students' readiness and their desire to self-education; the strategically performance criterion allows to determine the students' subjectivities to self-development and the last criterion of reflection focuses on the developing students' subjectivities to self-regulation and self-evaluation.

In conclusion the results were obtained, which pointed to the real level of students' subjectivities. From one hand, it helps to find out the further direction of the research and, from the other, it helps to determine the necessary up-to-date pedagogical technologies during in students' professional preparation.

**Keywords:** *students' subjectivities, criteria, students' professional preparation, professional and pedagogical performance*

#### **Шехавцова С.А. Исследование уровня сформированности субъектности студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки**

**Аннотация.** В статье было осуществлено исследование уровня сформированности субъектности студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки. Были также выделены такие критерии субъектности студентов, как потребностно-мотивационный критерий личностной сферы студента; критерий когнитивности, который характеризует стремление студента к самообразованию; прогностично-деятельностный критерий, который позволяет определить субъектность студента к самовоспитанию и саморазвитию, а также рефлексивно-регулятивный критерий, который свидетельствует о накоплении студентом субъектности к саморефлексии.

В завершении были получены данные, которые констатируют реальный уровень сформированности субъектности студентов, что способствует, с одной стороны, определить дальнейшее направление исследовательской работы, а с другой – определить необходимые современные педагогические технологии в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей.

**Ключевые слова:** *субъектность студентов, критерии, профессиональная подготовка, профессионально-педагогическая деятельность*

## PSYCHOLOGY

*Sannikova O.P.*

### Continuity principle in the structure of personality characteristics

*Sannikova Olga Pavlovna, doctor of psychological sciences, professor,  
Head of the department of general and differential psychology  
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine*

**Summary.** The continuum – hierarchical model of emotionality' structure is presented. It is regarded as a macrosystem, which consists of the split-level and interconnected subsystems. They have the specific descriptions. These levels are distinguished as the following: formally-dynamic; content-personal and socially-imperative. The first formally-dynamic level is served as a basis for the development of the next two other levels and it includes the set of all properties, which reflect the dynamics, the activity of the psychic phenomena and the individual properties of a constitutional nature. The second content-personal level includes the actual personal characteristics such as: a system of values, orientation, needed-motivational sphere, etc. The third socially-imperative level contains the class of characteristics that reflect the features of a personality's inclusion into a variety of public and social relations and experiencing the impact of the real social environment, social norms, cultural traditions etc. The selection of the separate subsystems is based on the differentiation; their interaction is possible through the contiguous areas and it is carried out due to the principles of integration. The continuum-hierarchical structure of a personality is presented on the basis of a system approach, which is regarded as a multi-level and multimodal system with a set of components, which interact with each other that provides its integrity.

**Keywords:** *emotionality, personality, structure, continuum, hierarchy, formally-dynamic level, content-personal level, socially-imperative level*

The problem of individual differences is one of the basic and always vital issues of psychology. Its theoretical value is determined by the fact that any general psychological conformity to the law really exists and shows up only in the varied individual variants, at the same time, its understanding and formalization is possible only from positions of high level of generalization. Thus, the sharpness of the posed problem shows up in correlation of the typical and the individual in the structure of personality properties that related to the necessity of overcoming of break between general and differential psychology, between theory and practice. This break is especially sharply felt in branches of applied psychology called to solve the practical problems taking into account the factor of individuality.

As general psychology includes in its content the problem of personality and can not get around the question of individual displays, so psychological practice must be oriented on general laws, which science discovers at the study of differences between people.

Long ago in psychology the idea was formulated that individuality is the enormous self-developing and self-regulating system which is determined by co-operation of unlimited number of terms and factors. Self-regulation and self-development of the system is possible only because it consists of a great number of, to a certain extent, closed or opened subsystems which are in hierarchical attitude toward each other.

In this context the most expedient at the study of individuality and its properties there can be such system approach which assumes research of general and private, typical and individual [1]. Within the limits of this approach our research is carried out. In this let us note that we rely on the methodologically substantiated in psychology distinction of biological (individual) and social-and-cultural (personal) in the integral individuality structure.

As a basis for the study of individual differences between people in personality features typological properties of the nervous system are traditionally chosen. At research of individual distinctions an accent on physiology features is not always constructive. Consequently, the

choice of such individually-psychological personality features is needed, which not only underlie its structure but are also the proper psychological determinants of activity, including professional [2].

For this reason, as foundation for the search of individual differences, which appear in combinations and in the displays of personality features, we select steady property of individuality – **emotionality**.

The purpose of this report is to expose the basic tenets of emotionality theory developed by us and our graduate students in the context of personality and activity approaches [3].

Study of emotionality as the most important feature of individuality was started on initiative of Boris Teplov and Vladimir Nebylitsin, developed in 80-s of the past century by Ariadne Olshannikova and her disciples. It should be noted that presently there is stagnation in the study of this problematic, while in Ukraine (in Odessa) complex researches are actively conducted during more than 20 years.

Our researches pursue a *triune purpose* and, accordingly, are developed to *three basic directions*:

In connection with the fact that emotionality is studied in the system of personality properties and in the system of mechanisms which regulate activity, within the framework of the first direction the following work was carried out:

- development of *theoretical and methodological principles* of research of personality psychological features, including personality of professional;
- development of continual and hierarchical model of personality structure;
- explication and description of component composition of indices of integral individuality of professional at different levels, which must be compared with emotionality.

The second direction is devoted directly to development of methodological bases of theory of emotionality which needs system analysis, study of its structure in the context of continuum-hierarchical approach, study of component composition of its indices, research of phenomenology of emotionality as a complex integral, multi-level *personality property* and as *the special phenomenon* in a row of the

emotional phenomena [4].

The purpose of the third direction was development of the program of empiric research of emotionality in the context of psychological personality features hypothetically related to it; creation of the complex of psycho-diagnostic tools relevant to the purpose and tasks of the research. The solution of this task is possible through the selection of existing and development of new original methods and technologies of psycho-diagnostics of professionally important personality features in accordance with the requirements of psychometrics.

Due to the fact that within the limits of one report it is impossible to expound the results of the whole theoretical and empirical research of this problem we will shortly stay on the main points of each of the noted directions.

**At development of the first direction of research** modern approaches to research of personality structure were taken into account. The problem of personality features, including professionally important, is traditionally solved in the context of conception of their accordance-disparity to the requirements of activity, social environment or profession. In the turn these requirements reflect those universal features and peculiarities which personality must own for successful implementation of vitally important tasks.

At the same time, it is important to note that the range of requirements to personality is so wide (it is confirmed in a number of theoretical and empirical psychological researches, by the peculiarities of specific activities, large degree of vagueness of standards of the activity itself), that until now there is no universal approach even to their classification. In modern psychology at research of personality and activity of professional theoretical and empiric material, rich in content, is accumulated, the analysis of which enabled us to reach *the structural understanding of personality* both in general psychological sense and in relation to professional activity.

Taking into account approaches to research of personality structure that have been established, relying on the existent concepts of professionally important properties, of the internal conditionality of individual selectivity in relation to external determination, we offer the model of continuum-hierarchical structure of personality (in the wide understanding of this concept), including personality of professional, in which *three* levels are chosen as *basic*, and *two* as *intermediate* associate ones. As *basic* such levels are chosen:

- I. Formally-dynamic level (aggregate of all properties which represent dynamics of proceeding of the psychical phenomena and individual properties of constitutional character);
- II. Content-personal level (orientation, sphere of needs and motifs of personality and others like that);
- III. socially-imperative or normative level.

If two first levels are consonant (both verbally, and on sense) with the concept of two-pronged character of psychical phenomena (dynamic and meaningful), the third one includes that class of characteristics, which reflect the present personality representations of society, moral, codes of conduct, culture. The scopes of mutual relations between levels are conditional and washed out. Exactly it enables to examine transitions from one level to other as certain contiguous spaces, which unites features belonging to two ad-

acent levels.

These intermediate areas make the level of qualitative characteristics (between the first and second basic levels) and level of characteristics of experience (between the second and third basic levels).

Such approach gives the clear picture of structure of different personality features, which are traditionally attributed either to properties of temperament or to properties of character. Consequently, principle of continuity, used in the offered structure of personality, at the analysis of its separate features makes it possible to clearly structure their indices of different levels. Thus, every feature is examined as a single integral formation, which "pierces" the whole structure of personality (from lower levels to higher ones) and which is variously presented at every level of personality structure and, accordingly, variously shows up in activity.

**Within the framework of the second direction the system analysis** of emotionality which is examined in a context of this particular model **was conducted**. Consequently, from positions of continuum-hierarchical approach emotionality is examined as a steady, integral, structural formation of personality, which is characterized by certain combination of its indices of different levels.

Emotionality is the complex of individually-steady properties which represent the peculiarities of appearance and proceeding of the emotional experiences and characterize steady attitude toward the outer world and peculiarities of co-operation with it. Unlike the actual or situational (transit) experiences (emotional reactions or emotional states) emotionality as a property characterizes out-of-situation, steady propensity to experience emotions of a certain sign and modality.

The structure of emotionality includes the whole complex of properties:

**I. Formally-dynamic level:** parameters, which characterize *emotional excitability*, force, intensity, duration, speed of appearance, proceeding of the emotional experiences. The peculiarities of *expression* of this level are characterized by a general tendency to external expression of emotions, by general mobility of a man, by a degree, brightness, energy of movements, easiness of their appearance, facial expressions and pantomime agility and the like.

The formally-dynamic (some authors call it psychodynamic) level of individuality is presented by psychical qualities (properties, features) relatively independent of specific activity meaning and actual situations which format (a form is set) and regulate the dynamics of activeness of a man in a certain activity.

**The area of crossing is a substructure of qualitative characteristics of emotionality**, which carry information about modality (patterns of basic emotions), and sign of dominant emotions. It should be noted that Vladimir Nebylitsin and Ariadne Olshannikova considered quality of the emotional experience (modality and sign) as major in the aggregate of all signs of emotionality. This level of emotionality requires special attention.

It is known that the emotions of certain quality (modality and sign) differ among themselves by attitude towards an object that is expressed in the sign of dominant emotions. Herein their psychological essence lies. So, *acceptance* of object and *orientation* on it at *active* (on occasion, also passive) co-operation with it is peculiar to the positive

emotions (with the positive sign of "+"). *Orientation from the object is peculiar to the negative emotions (with the negative sign of "-") and, mainly, passive methods of co-operation with it. Consequently, quality of emotions can determine global forms of co-operation with an environment and some parameters of activity; connection of temperament with personality properties, with the features of activity, including professional, as exactly qualitative characteristics of emotions express their essences signs – attitude of the subject towards an environment.*

In the context of continuum-hierarchical approach at this level of personality structure each of *the noted emotional qualities (sign and modality)* can be characterized:

– By the existential *experiences* themselves that are in the palette of emotions of every pattern;

– By the presence of a *cognitive component, which shows up in the specific forms of thinking, images which accompany experiences of anger, gladness, sorrow, fear, calmness;*

– By the presence of a *connotative component, which shows up by the actions, expression, differentiated on belonging to certain emotional modality. Every emotional modality has its specific expression (specific expressive movements, certain poses, paralinguistic characteristics), that is, those expressive displays, on which experiences of gladness, anger, fear, sorrow, calmness differ from general mobility activity and energy of expression, that in general is inherent to the formally-dynamic level of emotionality;*

– By the presence of *control and regulation constituent, that shows up in the mastery of emotional experiences and their external displays, etc.*

**II. Content-personal level.** The components of emotionality of this level reflect the phenomena and situations which have the special significance for a subject. These characteristics are indissolubly connected with cored personality properties: by the orientation of motivational sphere, valued orientations, options, world view, and others like that. At this level, emotions themselves become a value.

It should be noted that "content" is this relatively changeable characteristic of integral formation, which reflects the variety of the internal and external co-operations opened out as process in scopes and under the influence of form (functioning), or which results in coming-to-be of the appropriate new form (development). In psychological researches, in particular, in longitudes, it is set that the different levels of psychological organization of man have the different degree of stability and changeability. If the row of socially-psychological characteristics of personality experience the substantial changes during life, psycho-dynamic (or formal and dynamic), such, as general psychical activity, emotionality change little. Being steady characteristics and creating the relatively steady environment of determination, emotionality executes the function of form. Within the limits of the set form content is opened out. Both the whole system of personality properties and its separate levels and concrete psychological properties comes forward as content.

Consequently, a content aspect that comes forward through visual-semantic psychological structures (knowledge, motives, aims and others like that) is the aggregate of properties, signs, features of individual psyche, which are formed as a result of co-operation of man with out-

ward world, his social environment.

***The area of crossing is a substructure of experience.***

This substructure, as an intermediate area between two adjacent levels also touches a semantic aspect, through subject-semantic psychological structures: knowledge, motives, aims and others like that and engulfs the aggregate of properties, signs, features of individual psyche, which are formed as a result of co-operation of man with a subject world, with a social environment.

So, the components of emotionality of this level through elaboration of emotional experience through the realizing of experiences are characterized by: the presence of a developed reflection; conscious actions, abilities and skills which are aimed at productive, high quality and timely display of personality emotional competence; at the creative and constructive use of personality expressive resource.

**III. Socially-imperative (normative) level.** These components of emotionality are predefined by inclusion of personality in social connections and reflect influence on its peculiarities of common to all mankind culture, national culture, religion, profession, social environment traditions, and others like that. The social and imperative level of emotionality shows up in the specificity of expression of representatives of different cultures. In this case expression, as *emotional signal of personality*, demonstrates its belonging to the certain group of people (cultural, national, religious, professional and others like that). Thus the valued orientations of this association, cultural, religious, social norms, and actual, and steady emotions of individual as a representative of this group on those objects which have the certain value exactly for this association (cultural, national group and others like that, that is environment). So, at this level emotionality as the integral phenomenon and every its modality is characterized by the degree of accordance-disparity of its substance, form and displays to the requirements of culture, religion, association, and others like that.

It should be noted that distribution of indices of emotionality by chosen levels is conditional. Emotionality, as well as every personality feature, contains the particle of dynamic, content-personal, socially-imperative in different proportions. Accepted division is rightful only for the analysis, as each of the indicated sides of personality, namely, the formally-dynamic, the content-personal, the socially-imperative (normative) has the specificity, the criteria of estimation and the displays in activity and conduct. It is important to note that the relations between the noted aspects of personality are always dialectical. Thus, the emotional appearance of everybody is determined by the co-ordinates of the considered parameters. Their combination forms a "nucleus" in multidimensional space of all characteristics of emotionality. Prevailing of one or a few modalities makes the individual type of emotionality, accordingly, mono-modal (five types) or poly-modal. The number of credible poly-modal types is calculated in tens (N is a factorial). Steady propensity to experience emotions of certain modality which characterizes the type of emotionality, determines an initial level, "threshold" of emotional sensitiveness, which is a background for opening out the actual (situational, transit) emotional experiences of every personality.

***At development of the third direction of research, a program of empiric research, according to the requirements***



of psychometrics, the complex of the psycho-diagnostic tools, based on a self-appraisal, expert estimation, prolonged approach (diary method), project techniques and others like that was created.

This psycho-diagnostic complex of methods, was developed by us and in the co-authorship with our graduate students, and is directed on empiric research of emotionality and wide spectrum of the psychological properties related to emotionality, including personality features of professional in area of socioeconomic professions. This complex is presented so far by 25 methods which diagnose such features, as sociability, empathy, empathic orientation, psychological shrewdness, self-respect, facilitivity, communicative creativity, social adaptability, suggestibility, tolerance, features of coping-conduct, et cetera.

The basis for selection of these particular personality features was:

- *Firstly*, high representation of these features in a personality structure and their role in formation of individuality;
- *Secondly*, their importance in a structure and regulation of activity, including professional;
- *Thirdly*, their accordance to the requirements and principles of integral approach to research of individuality;
- And, finally, that they were examined on one with emotionality hierarchical level (formally-dynamic and qualitative), that allows considering them comparable with emotionality.

The list of the author's methods includes:

- ”Test-questionnaire of formally-dynamic indexes of sociability”: self-appraisal and expert versions;
- ”Psycho-diagnostic modality test-questionnaire of empathy”: self-appraisal and expert versions;
- ”Psycho-diagnostic four modalities test-questionnaire of emotionality”;
- ”Questionnaire of expression”: self-appraisal and expert versions;
- ”The test-questionnaire of the psychological shrewdness” (co-author Elena Kiseleva);
- ”The test-questionnaire of diagnostics of indices of professional crisis experience” (co-author Irina Brynza);
- ”The test-questionnaire of communicative creativity” (co-author Ruslana Belousova);
- ”The test-questionnaire of dominant needs in communication” (co-author Alona Boldyreva);
- ”The situational test-questionnaire of emotionality of family” (co-author Irina Koshlan);
- ”The test-questionnaire of empathic orientation” (co-author Oksana Orischenko);
- ”The test-questionnaire of social adaptability” (co-author Oksana Kuznetsova);
- ”The complex of mutually complementary methods for diagnostics of emotionality of younger schoolchildren” (co-author Irina Vasilenko);
- ”The test-questionnaire of sociability of children of primary school age” (co-author Irina Vasilenko);
- ”The test-questionnaire of qualitative indices of aggressiveness” (co-author Inna Mazoha);
- ”The test-questionnaire of propensity to the change of oneself” (co-author Diana Luschikova);

”The test-questionnaire of qualitative components of propensity to the risk” (”risk-features”) (co-author Svetlana Bykova);

”The test-questionnaire of suggestibility” (co-author Yulya Folya);

”The test-questionnaire of self-appraisal of self-respect” (co-author Ludmila Kadysheva);

”The test-questionnaire of qualitative indices of tolerance” (co-author Elena Babchuk);

”The test-questionnaire of components of assertiveness” (TqcAs) (co-authors Aleksandr Sannikov, Nataliya Podolyak) and other methods.

All methods are standardized and have copyrights on work (certificates).

Thus, each of the noted directions is directly related to the *theoretical substantiation and empiric research of individually-psychological personality properties* at persons differentiating on emotionality [5].

It is set on the whole, that emotionality of both personality feature, formed to the certain moment of psychical development under the influence of as biological (constitution, properties of the nervous system) and social (development in the process of vital activity) factors, systematically influences on all levels of personality structure.

Emotionality sets scopes and range of own reactions of individual on surrounding reality, that shows up in qualitative-quantitative combination of different personality features, in individual styles of activity, in the peculiarities of experiencing situations causing stress, risk, situations of crises.

It is set that persons which belong to the same group of emotionality, that is, which have identical emotional dispositions, are characterized by the resembling specificity of such personality properties, as sociability, psychological shrewdness, empathy, empathic orientation, social adaptability, assertiveness, facilitivity, tolerance, et cetera. These persons get the resembling experiences, typical experience difficulties, barriers in intercourse; the certain mechanisms of psychological defenses are common to them; they use the resembling methods of reacting and exit from a crisis situation, they have the resembling methods of coping-conduct etc. At the same time, representatives of the same emotionality type demonstrate differences in the display of these personality features and peculiarities of conduct in comparison with the representatives of other emotional types.

Thus, at development of theory of emotionality which is treated as steady property of personality, it is set that it is a system factor; executes not only regulative but also selective function, skipping the meaningful signals of external environment and blocking meaningless ones. Emotionality takes part in determination of success of activity, in determination of individually-optimum forms and methods of conduct, in what its adaptive function shows up. Individual distinctions on emotionality are characterized by unique combination of elements of all component composition of personality properties, by degree of their integrating, repertoire variety of possible displays.

#### REFERENCES

1. Hansen V.A. System descriptions in psychology / V. Hansen. - Leningrad: Leningrad State University, 1984. - 174 p.
2. Merlin W.S. Essay integral study of personality / Wolf Solomonovich Merlin. - Moscow: Pedagogy, 1986. - 256 p.
3. Sannikova O.P. Emotionality in the personality structure: [monograph] / Olga Pavlovna Sannikova. - Odessa: Hors, 1995. - 334 p.
4. Sannikova O.P. Phenomenology of personality: / Olga Pavlovna Sannikova. - Odessa: SMIL, 2003. - 256 p.
5. Sannikova O.P. Theoretical and methodological basis of the study of individual differences / Olga Pavlovna Sannikov // Science and Education. Special edition of "Personality Psychology: Theory, practice, practice." - 2010, № 9. - P. 3-7.

#### **Санникова О.П. Принцип континуальности в структуре свойств личности**

Предложена континуально-иерархическая структура личности, которая рассматривается как сложная макросистема, состоящая из взаимообусловленных подсистем, имеющих специфические характеристики. Выделены формально-динамический, содержательно-личностный, социально-императивный уровни. К первому уровню, предшествующему развитию других, относится совокупность всех свойств, отражающих динамику, активность психических явлений и индивидуальные свойства конституционального характера. Второй уровень включает собственно личностные свойства: систему ценностей, направленность, потребностно-мотивационную сферу и тому подобное. Третий уровень – социально-императивный содержит класс характеристик, вызванный включением личности в различные общественные, социальные связи и детерминирован социальной средой, социальными нормами, культурными традициями, религией и тому подобное. Выделение отдельных подсистем основано на дифференциации, их взаимодействие через смежные зоны основано на принципе интеграции. Континуально-иерархическая структура личности представлена на основе системного подхода как многоуровневая и полимодальная система, как совокупность компонентов, которые взаимодействуют между собой, что обеспечивает ее целостность.

**Ключевые слова:** структура личности, континуум, иерархия, формально-динамическая подструктура, содержательно-личностная подструктура, социально-императивная подструктура

**Котова И.Б., Недбаева С.В., Аванесова Ф.Н., Недбаев Д.Н., Гусейнов Р.Д.**  
**Влияние личностных и жизненных проектов на создание студентами модели картины мира**

*Котова Изабела Борисовна, доктор психологических наук, профессор,  
заведующая лабораторией «Психотехнологии развития личности»  
Института образовательных технологий РАО, г. Сочи, Россия*

*Недбаева Светлана Викторовна, доктор психологических наук, профессор,  
проректор по учебной и научно-методической работе  
Армавирского социально-психологического института, г. Армавир, Россия*

*Аванесова Фатима Нурдиновна, доктор психологических наук, профессор,  
ректор Армавирского лингвистического социального института, г. Армавир, Россия*

*Недбаев Денис Николаевич, кандидат психологических наук, доцент,  
ректор Армавирского социально-психологического института, г. Армавир, Россия*

*Гусейнов Руслан Джангирович, кандидат педагогических наук, доцент  
директор Дербентского филиала МГГУ имени М.А. Шолохова, г. Дербент, Россия*

**Аннотация.** В статье раскрывается значимость построения проектов в профессиональной и частной жизни, позволяющих личности адекватно оценивать свои возможности, увидеть то, что наиболее ожидаемо, к чему хочется стремиться, определить последовательность предстоящих событий, адекватно распределять свои силы и т.д. На основе эмпирического изучения особенностей проектов жизни, выстраиваемых студентами вуза, дана психологическая характеристика их профессиональных и жизненных проектов.

**Ключевые слова:** личность, субъект, самосознание, самопознание, внутренние ресурсы, жизненная активность, личностные, профессиональные и жизненные проекты, карьерные технологии

**Введение.** Каждое поколение имеет свои смысловые приоритеты, порождаемые его вступлением в самостоятельную жизнь. Создаваемые им личностные проекты отражают не только уровень индивидуального самосознания и самопознания, но и осмысление внешнего социального контекста, создающего общий для всех смысл, лежащий в основе человеческого существования и создаваемых моделей «картин мира» [7]. И потому на разных стадиях развития человечество стремилось создать эпохальные эталоны личности, определить оптимальные характеристики «Я», понять соотношение индивидуальных и социальных качеств, осознать то, насколько человек может быть уникальным и неповторимым. В каждый социально-исторический период психологи разрабатывали идеи и принципы развития личности, конструировали и корректировали модели личности, наиболее отвечающие представлениям о человеке и обществе, их взаимосвязи и противостоянии, возможности взаимодополнения или отчуждения, искали технологии саморазвития, одобряемые и отвергаемые стратегии жизнедеятельности, варианты стилей жизни, развитие субъектной рефлексии. Именно этим можно объяснить разную степень «вызревания» идеи «индивидуального» и «социального» в последовательно сменяющихся друг друга теориях и концепциях личности [6].

Со временем пришло понимание, что выбираемый вариант «Я» зависит не только от самого человека, но и от общества, вынуждающего выбирать социально приемлемый и социально одобряемый вариант. Стало понятно, что потенциалы личности могут оказаться отодвинутыми на задний план в пользу менее ценных, но более востребованных обществом качеств. В пределах от романтиков (18 век) до гуманистов (19 век) смена каноничности личности происходила в следующем направлении: от сохранения личностью своих начальных качеств до становления действующего, экзистенциально-

го «Я» и затем к формированию характера и самосознания, позже – к появлению рефлексивного «Я». В двадцатом веке в центр размышлений о человеке настойчиво пробилась идея субъектности. Это породило ряд новых проблем: изменение поведения личности в изменяющихся условиях, поиск внутренних закономерностей развития личности, особенности восприятия и оценки себя. Кроме того, изменилось отношение субъекта к самому себе, т.е. повысилась значимость рефлексивного момента.

**Краткий обзор публикаций по теме.** С конца 20-го века и по настоящее время исследования личности располагаются в континууме оптимальность (высшие уровни развития и достижения) – пессимальность (кризисные, регрессивные или связанные с преодолением трудностей). Это время, по образному выражению А.В. Брушлинского, является периодом ренессанса идеи субъекта, которая разрабатывалась, прежде всего, в российской науке (Б.Г. Ананьев, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко и др.). В контексте категории субъекта рассмотрение личности приобрело явно выраженный аксиологический характер [5].

Категория субъекта стала рассматриваться в качестве системообразующего фактора целостности личности и ее жизненного пути. Концепция личности как субъекта жизненного пути позволила рассматривать не только зависимость личности от ее жизни, но и зависимость жизни от личности. Субъектная активность личности выражается в стремлении воспроизвести и реализовать по максимуму свой психический потенциал, развить свою психику до возможных пределов совершенства, сохранить этот уровень как можно дольше, обеспечивая тем самым становление и развитие личностных структур с их «отношенческой» социальной сущностью и своей индивидуальностью,

обнаруживающей себя в пространстве неповторимого «Я» [5; 6].

Среди наиболее перспективных путей настройки личности на продуктивную жизненную активность в условиях быстрых социальных изменений находится активизация ее внутренних ресурсов. К ресурсам противодействия угнетающей непредсказуемости будущего относится способность к упорядочиванию предстоящих событий на основе построения проектов своей жизни. Построение проектов в профессиональной и частной жизни позволяет человеку адекватно оценить свои возможности, увидеть то, что наиболее ожидаемо, к чему хочется стремиться, определить последовательность предстоящих событий, адекватно распределить свои силы и т.д. Вместе с тем, на пути построения проектов своей жизни возрастают риски совершения ошибок, постановки фиктивных целей, совершения неверных выборов, неправильной оценки себя, своих и чужих возможностей. Проблема построения профессиональных и жизненных проектов в современной психологии рассматривается в контексте более широкой проблематики организации человеком своей жизнедеятельности. К непосредственному рассмотрению особенностей построения проектов обращались, в частности, А.Н. Кимберг и А.А. Лузаков, которые увязывали их с решением вопросов социализации и профессионализации молодых людей [4;8].

В качестве непосредственных предшественников проблематики проектирования человеком своей жизни выступили работы зарубежных авторов, направленные на изучение особенностей организации поведения человека с точки зрения его ориентации на достижение некоторой цели (Адлер А., Кантор Н., Первин Л.А., Литтл Б., Эммонс Р.А. и др.). В отечественной психологии сходная проблематика интенсивно развивалась в рамках разработки вопросов целеполагания (Божович Л.И., Брушлинский А.В., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Тихомиров О.К. и др.). Для понимания внутренней сущности процессов целеполагания в рамках построения субъектных процессов важным явилось установление связи целеполагания с психологическими механизмами формирования, выбора и достижения целей (Бибрих Р.Р., Кастерс Р., Левин К., Мартин Л., Тессер А., Элиот А. и др.), с интеллектуальной активностью (Пушкин В.Н.), с мышлением и мотивацией (Аткинсон Дж., Брушлинский А.В., Макклеланд Д., Семенов И.Н., Хекхаузен Х. и др.), с мышлением и творчеством человека (Богоявленская Д.Б., Васильев И.А., Виноградов Ю.Е., Терехов В.А., Тихомиров О.К. и др.).

В российской психологии имеется опыт разработки проблемы проекта в рамках теоретического осмысления концепта личных (персональных, личностных) проектов в качестве способа описания и организации активности человека. Проект, выстраиваемый субъектом, интерпретируется как осознаваемые / переживаемые человеком цели (реализация тех или иных ценностей) в сочетании с направленной на их достижение внутренней и внешней активностью субъекта [4, 9, 10, 13, 14]. Субъектный проект представляет собой сложное образование, интегрирующее собой некоторый комплекс поставленных субъектом целей в сочетании с предпринятой им активностью. Нами было осуществлено эмпирическое изучение особенностей проектов

жизни, выстраиваемых студентами вуза. Мы исходили из того, что студенческий возраст занимает особое место в онтогенетической динамике принадлежащих человеку профессиональных и жизненных проектов, т.к. он обладает всеми необходимыми психическими и социальными предпосылками для успешного продуцирования проектов жизни, а также задаёт этим проектам функциональное наполнение.

**Материалы и методы исследования.** Построение психологической характеристики профессиональных и жизненных проектов нами основывалось на результатах контент-анализа творческих эссе студентов вуза. Общая численность испытуемых-студентов составила 950 человек. Предлагая задание по написанию эссе, студентов просили зафиксировать общее количество проектов, которые они имеют на текущий момент и могли бы внятно описать. Однако указывалась необходимость написать эссе только по наиболее значимому, по их мнению, профессиональному или жизненному Проекту. При написании эссе от них также требовалось чётко обозначить период, в течение которого предполагается реализация заявленного проекта, в градациях «до завершения вуза», «до 5 лет после завершения вуза», «10 лет после завершения вуза» и «более 10 лет после завершения вуза». Контент-анализ содержания эссе студентов, проведённый экспертами, позволил построить психологическую характеристику профессиональных и жизненных Проектов студентов вуза.

**Результаты и их обсуждение.** Согласно полученным результатам, большая часть выборки студентов (n=410; 43,15 % всей выборки) к значимым проектам своей жизни относит проекты, выстраиваемые по поводу предстоящей трудовой деятельности. Труд рассматривается ими, преимущественно, в «разрезе» построения профессиональной карьеры. При описании проектов данной группы многие студенты заостряют внимание на описании «карьерного старта». Им свойственна концентрация на характеристиках деталей процесса поиска работы и непосредственно события предстоящего трудоустройства.

Содержательный анализ показывает, что, относя проекты в сфере труда к категории наиболее значимых для себя, студенты сосредотачиваются, преимущественно, на проектировании отдельных аспектов, связанных с «вхождением» в профессию. Описания в полной мере целостных проектов продвижения по карьерной лестнице получены не были.

Второе место в рейтинговом распределении среди студентов по численности заняли эссе, посвящённые сфере образования (n=127; 13,37% всей выборки). Свои проекты в сфере образования, как было установлено, студенты выстраивают, преимущественно, по поводу завершения текущей образовательной ступени (бакалавриата, специалитета) и поступления на следующую ступень (соответственно, магистратура, аспирантура). Выстраиваемые проекты содержат также описание вероятности получения дополнительного профессионального образования уже после окончания вуза. При рассмотрении данной группы важно отметить, что проекты, касающиеся завершения вуза, представляются нам изложенными более убедительно, чем проекты получения дополнительного профессионального образования. В целом, данный результат представляется

вполне ожидаемым в силу того, что в качестве основной для себя текущей задачи студенты обозначают успешное обучение в вузе.

Значимую группу организовали также студенческие описания проектов, относящихся к организации функционирования их семьи ( $n=124$ ; 13,05% всей выборки). Выстраиваемые студентами проекты в сфере семьи относятся, преимущественно, к событиям поиска супруга (супруги) и заключения брака (бракосочетания). Наиболее важным при этом для большинства студентов по выборке оказались проекты по построению бракосочетания. В проектах данного вида содержится описание многих достаточно частных деталей по поводу времени года для заключения бракосочетания, наряда, организации мероприятия. Значительно реже выстраиваемые проекты касаются действий по поддержанию и сохранению брака. Имея единичный характер ( $n=11$ ; 1,16% всей выборки), они характеризуются, кроме того, достаточной схематичностью своего построения.

Достаточно многочисленными в выборке студентов оказались проекты, касающиеся сферы развлечений ( $n=105$ ; 11,06% всей выборки). Основное содержание проектов данной группы составили проекты, связанные с организацией и реализацией отдыха за рубежом ( $n=75$ ; 7,89% всей выборки) или текущих развлечений на днях рождений, в ночных клубах и иных мероприятиях. Данная группа проектов характеризуется ограниченностью временной локализации, но достаточной детальностью прорисовки своего содержательного наполнения. В отличие от проектов других групп в них значительное внимание уделяется не только описанию действиям, но и переживаний, которые молодежь ожидает получить в процессе и по итогам их выполнения.

Отметим также относительную распространенность для выборки проектов студентов, связанных с установлением ими различных социальных связей ( $n=63$ ; 6,63% всей выборки). Особенностью проектов данной группы является направленность на расширение сферы социального взаимодействия, в первую очередь, в социальных сетях. Приоритетным является межличностное, а не деловое общение. Распространенность по вы-

борке проектов, относящихся к построению социальных связей, может указывать на неудовлетворенность молодых людей объемом и качеством межличностных контактов и их нацеленность на расширение сферы своего взаимодействия. Значительная часть этих проектов отражает желание расширить круг своих коммуникативных контактов за счёт контактов с зарубежными сверстниками. Построение проектов данной группы, в принципе, отражает характерную возрасту потребность в межличностном общении с широким кругом сверстников. Вместе с тем, настораживает факт, что студенты зачастую предпочитают виртуальное общение реальному. Анализ проектов жизни студентов по их содержанию позволяет сделать следующие выводы:

– к наиболее значимым для себя проектам студенты относят проекты, относящиеся к событиям жизни, которые уже на текущий момент являются высоко актуальными для них – труд, образование, семья;

– проекты, касающиеся хорошо знакомых сфер жизни (образование, семья), описываются студентами более содержательно, детально, чем те, которые обладают субъективной новизной;

– в распространении проектов жизни по содержанию отражается направленность студентов вуза на ведущие для их возраста виды деятельности – профессиональную подготовку и межличностное общение.

**Выводы.** В целом, по содержанию проекты жизни, разрабатываемые студентами, характеризуются значительным разнообразием, охватывающим основные сферы его жизни. Наиболее приоритетны среди них проекты, относящиеся к ведущей для них профессиональной подготовке и построению межличностного общения. Несмотря на доминирование проектов в сфере труда, суммарно у студентов преобладают жизненные проекты. При построении проектов студенты отдают предпочтение среднесрочным проектам, предполагающим или реализацию некоторой деятельности, или организацию межличностного общения. При возрастающей самостоятельности в построении проектов, студенты обнаруживают склонность вовлекать в них других лиц.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. М. - 1991. - 299 с.
2. Головаха Е.И. Психологическое время личности [Текст] / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. - Киев: Наукова думка, 1984. - 209 с.
3. Дерманова И.Б. Психологические проблемы самореализации личности [Текст] / И.Б. Дерманова, Л.А. Коростылева / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997.
4. Кимберг А.Н. Личностные проекты: мотивационные, когнитивные и ситуационные детерминанты [Текст] / А.Н. Кимберг, А.А. Лузаков // Научный журнал Кубанской гос. академии управления. - 2012. - № 78.
5. Котова И.Б. Идея личностного и жизненного ресурса как предмет научной рефлексии в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / И.Б. Котова // Гуманизация образования. - 2013. - № 6. - С. 79-83.
6. Котова И.Б. Психический ресурс личности как основа создания и реализации авторского проекта [Текст] / И.Б. Котова, А.М. Аветян // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2013. - № 5. - С. 65-71.
7. Красиков В.И. Человеческое присутствие.- М., 2003.- 288 с.
8. Лузаков А.А. Личность как субъект познания: категоризация при восприятии другого человека [Текст] / А.А. Лузаков. - Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007. - 273 с.
9. Недбаев Д.Н. Инновационные идеи и карьерные технологии подготовки будущих профессионалов // Психология в вузе. - М. – Обнинск: ООО «Исследовательская группа «Социальные науки»». – 2012. - № 5. - С. 18-34.
10. Недбаев Д.Н. Инновационные психотехнологии профессионального развития личности в негосударственном вузе // Место и роль негосударственных вузов в социально-экономическом развитии регионов РФ: материалы 2-ой всероссийской научно-практической конференции. - Волгоград: ООО «ПринТерра-Дизайн», 2014. - С. 57-63.
11. Недбаев Д.Н., Файвищенко Л.В. Психотехнологии профессионального развития менеджеров // Субъект профессиональной деятельности: стратегия развития и риски: материалы международной научно-практической конференции. - Ростов – на – Дону: «Издательский центр ДГТУ», 2014. – С. 211-215.

12. Недбаев Д.Н. Система карьерного менеджмента как фактор повышения конкурентоспособности выпускников // Психологические практики в российском образовании: преподавание, технологии, аудит: коллективная монография / Под ред. С.В. Недбаевой. – Армавир: РИЦ АГПА, 2011. - 436 с.- С. 370-380.
13. Недбаев Д.Н., Дикая И.В. Управление персоналом. - М.: Илекса, 2012. – 380 с.
14. Психологические практики в российском образовании: технологии развития личности: Материалы 2 Международной научно-практической конференции / Под ред. Недбаевой С.В. – Армавир, 2010. – 494 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategy [Text] / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. M. - 1991. - 299 p.
2. Golovakha E.I. Psychological time of personality [Text] / E.I. Golovakha, A.A. Kronik. - Kiev: Naukova Dumka, 1984. - 209 p.
3. Dermanova I.B. Psychological problems of self-identity [Text] / I.B. Dermanova, L.A. Korostyleva / ed. A.A. Krylov, L.A. Korostylyova. - SPb .: Publishing House of St. Petersburg. University Press, 1997.
4. Kimberg A.N. Personal projects: motivational, cognitive and situational determinants [Text] / A.N. Kimberg, A.A. Luzakov // Scientific journal of the Kuban State. Academy of Management. - 2012. - № 78.
5. Kotova I.B. The idea of personal and vital resources as an object of scientific reflection in domestic and foreign psychology [Text] / I.B. Kotova // Humanization of education. - 2013. - № 6. - S. 79-83.
6. Kotova I.B. Psychic life of the person as a basis for creation and implementation of the author's project [Text] / I.B. Kotov A.M. Avetyan // Southern Federal University. Pedagogical sciences. - 2013. - № 5. - S. 65-71.
7. Krasikov V.I. Human pristutstvie.- M., 2003.- 288 p.
8. Luzakov A.A. Personality as a subject of cognition: categorization in the perception of another person [Text] / A.A. Luzakov. - Krasnodar Kuban State. University Press, 2007. - 273 p.
9. Nedbaev D.N. Innovative ideas and technology career training of future professionals // Psychology at the university. - M. - Obninsk LLC "Study Group" Social science ". - 2012. - № 5. - S. 18-34.
10. Nedbaev D.N. Innovative psycho professional development of the individual in state high school // Place and role of private universities in the socio-economic development of regions of the Russian Federation: Proceedings of the 2nd All-Russian scientific-practical conference. - Volgograd: LLC "PrinTerra Design", 2014. - P. 57-63.
11. Nedbaev D.N., Fayvishenko L.V. Psy professional development managers // The subject of professional activity: Development Strategy and risks: Proceedings of the international scientific-practical conference. - Rostov - on - Don: "Publishing Center DSTU", 2014. - S. 211-215.
12. Nedbaev D.N. The system of career management as a factor in increasing the competitiveness of graduates // Psychological practice in Russian education: teaching, technology, audit: collective monograph / Ed. S.V. Nedbaeva. - Armavir: RIC AGPA, 2011. - 436 S.-S. 370-380.
13. Nedbaev D.N., Wild IV Human Resource Management. - M .: Ilekxa, 2012. - 380 p.
14. Psychological practice in Russian education: technology of personal development: Proceedings of the International scientific-2 but-practical conference / Ed. Nedbaeva S.V. - Armavir, 2010. - 494 p.

**Kotova I.B., Nedbaeva S.V., Avanesova F.N., Nedbaev D.N., Guseinov R.J.**

#### **The influence of personal and vital projects at creating the model of the world picture by students**

**Abstract.** The article deals with the importance of building projects in professional and private life, allowing the person to adequately assess their capabilities, see what most is expected, what I want to strive and to determine the sequence of up the coming events, to adequately distribute the forces, etc. On the basis of empirical studies of projects of life, building by students of the University the psychological description of their professional and life projects is given.

**Keywords:** *personality, subject, self-awareness, self-knowledge, internal resources, vital activity, personal, professional and life projects, career technologies*

**Петрів О.П.**

## **Психологічні аспекти формування професійного самовизначення старшокласників**

*Петрів Ольга Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології  
Коломийського інституту*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Коломия, Україна*

**Анотація.** У статті обґрунтовується сутність професійного самовизначення особистості, теоретичні та методичні засади професійної орієнтації дітей та учнівської молоді в діяльності практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, професійна орієнтація, самопізнання, самооцінка

Актуальність проблеми формування професійного самовизначення особистості в ранній юності зумовлена кардинальними соціально-економічними перетвореннями, які відбулися в Україні в останні десятиліття. Такі зміни торкнулися, передусім, сфери професійної діяльності людини, її активності, цілеспрямованості та наполегливості у вирішенні питання фізичного та психічного забезпечення життєдіяльності в жорстких умовах ринку праці завдяки правильно обраній професії, досконалому оволодінню нею та досягнення в майбутньому високих соціально-професійних стандартів. Крім того, нові економічні відносини вимагають від спеціалістів професійної мобільності, здатності швидко адаптуватися до мінливих умов праці й життя в межах регіонального, загальнодержавного та міждержавного ринку праці. Актуальність проблеми, її соціальна значущість дали змогу конкретизувати мету цієї статті, яка полягає в уточненні науково-методичних засад професійного самовизначення особистості в ранній юності і визначення на цій основі перспективних напрямів удосконалення професійної орієнтації дітей та учнівської молоді.

Відзначимо, для вирішення означеної вище проблеми в галузі вікової і педагогічної психології були сформовані наукові школи, які створили підґрунтя для модернізації системи професійної орієнтації учнівської молоді. У цих працях (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, К. Платонов) доведено, що джерела активності особистості є внутрішніми за своєю природою, які ще не розкриті та не реалізовані на певному віковому етапі психічного розвитку. Ці джерела активності, актуалізовані під впливом соціального середовища розвитку, виступають в якості головних детермінант професійного самовизначення особистості в ранній юності, пошуку нею шляхів професійної самореалізації після закінчення загальноосвітнього навчального закладу. Для конкретизації сутності цього положення проаналізуємо головні здобутки провідних вчених у галузі психології розвитку особистості.

Розпочнемо з аналізу психолого-педагогічних праць, які, на думку К. Платонова, виявилися у переорієнтації фундаментальних досліджень розвитку особистості з прихованої двохчленної формули S-R (стимул-реакція) до тричленної схеми, яка включає в собі середню ланку й є домінуючою при визначенні та поясненні психологічної сутності буття людини [10].

Як відомо, проти такої двохчленної схеми, назвавши її „постулатом безпосередності”, вперше почав заперечувати Д. Узнадзе, який поставив між стимулом і реакцією поняття „настанови” [12, с. 17].

У дослідженнях В. М'ясищева в означену вище схему було введено поняття „ставлення”, яке з-поміж трьох головних категорій психічних явищ (психічні процеси, стани і властивості особистості) є визначальним у суб'єкт-об'єктних взаємовідносинах людини з людиною та людини з навколишнім середовищем [9].

Розробляючи теорію головної життєвої спрямованості людини Б. Ананьєв доводить, що під час трансформації психічних процесів у психічні стани і від них до психічних властивостей особистості, актуальними виявляються дослідження у цьому структурному ланцюгу також і інших ієрархічно пов'язаних складових. До них, на думку дослідника, доцільно віднести психічні функції (сенсорні, мнемічні й ін.) і загальну елементарну мотивацію поведінки (потреби й установки) [2, с. 239–246].

Поглиблення досліджень розвитку особистості з позиції трансформації психічних процесів у стани, а згодом у властивості особистості, проведених у науковій школі Б. Ананьєва, було здійснено колективом під керівництвом В. Мерліна. Для цього було використано принципи розвитку великих систем у формуванні інтегральної індивідуальності особистості. Спочатку вченим було уточнено розуміння структури особистості, в якій виділялося дві підгрупи індивідуальних особливостей. Перша підгрупа, згідно позиції В. Мерліна, містить „властивості індивіда”, які мають дві складові: темперамент і індивідуально-якісні особливості психічних процесів. Другу підгрупу структури особистості складають „властивості індивідуальності”, яка містить у собі три складові: мотиви і ставлення, характер і здібності. Взаємозв'язок виділених вченим складових визначає соціально-типове та індивідуально-особистісне у діяльності, а система різнорівневих зв'язків між ними визначає специфіку діяльності особистості в конкретній ситуації. Домінуючою детермінантою розвитку інтегральної індивідуальності дослідник вважав невідповідність між індивідуальними властивостями різних ієрархічних рівнів. Згідно означеного вище положення розвиток особистості, на думку В. Мерліна, полягає в подоланні невідповідності між об'єктивними вимогами конкретної ситуації та сформованими раніше індивідуальними властивостями суб'єкта. За таких умов інтегральна індивідуальність, що опосередковується діяльністю, визначається як окремий випадок великої системи, яка складається з ієрархічного ряду замкнутих підсистем, вона саморозвивається та саморегулюється [8]. Обґрунтовуючи поняття „соціальна ситуація розвитку” особистості, Л. Виготський визначає її „вихідним моментом” всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку впродовж певного періоду, і які цілком визнача-

ють ті форми і той шлях, прямуючи яким, людина набуває нових властивостей особистості. Для такої системи характерним є поєднанням зовнішніх і внутрішніх умов життєдіяльності особистості, які віддзеркалені в переживаннях суб'єкта цього процесу і реалізуються в діяльності разом з іншими людьми [5, с. 31]. Взаємозв'язок понять „соціальна ситуація розвитку” та „переживання” визначається Л. Виготським через силу впливу соціальної ситуації, в якій особистість зростає, і яка набуває спрямовуючого значення лише у зв'язку з переживанням. Середовище, стверджується дослідником, визначає розвиток дитини через переживання середовища. За таких умов, на його думку, дитина є частиною соціальної ситуації, а ставлення дитини до середовища і середовища до дитини подається через переживання. Саме це повинно змушувати вихователів до глибокого внутрішнього аналізу переживань дитини, тобто, до вивчення середовища, яке переноситься значною мірою усередину самої дитини, а не зводиться до вивчення зовнішніх обставин її життя [5, с. 283].

Важливою також є запропонована Г. Костюком теорія психологічних новоутворень особистості як досягнень певного віку. Згідно цього положення становлення особистості визначається дослідником як детермінований суспільними умовами (навчанням, вихованням) процес „саморуку”, що спонукається внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості, її „саморуку” від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім середовищем. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку. Згідно з позицією вченого, сутність особистості в її індивідуальному розвитку складається в міру того, як формуються внутрішні умови, необхідні для її реалізації. Лише реалізуючи ці умови, стверджує Г. Костюк, можна зрозуміти психічний розвиток особистості не як якийсь інертний процес, котрий підштовхується зовнішньою, чужою для нього силою, а як „саморуку”, „спонтанійний”, внутрішньо необхідний рух. Поряд з цим, як підкреслював Г. Костюк, розуміння розвитку як саморуку не знімає завдань педагогічного керування цим процесом. Цей аспект розглядався ним як провідна умова розвитку особистості. Лише при „виховній умовленості” розвитку може існувати духовне зростання особистості дитини, її прагнення до самовдосконалення, самоосвіти і самовиховання [6, с. 146–147].

Доцільно, на нашу думку, також окреслити й основні положення послідовників (1970 – 1980 рр.) Л. Виготського та Г. Костюка. До них ми можемо віднести теорію діяльності О. Леонт'єва. Згідно цієї теорії дослідником було запропоновано „виходити з тричленної схеми” дослідження психічних явищ шляхом введення середньої ланки у систему „стимул-реакція” діяльність суб'єкта. На його думку діяльність людини і складає субстанцію свідомості особистості. Така позиція вченого згодом приводить його до висновку про домінуючий вид діяльності, який означає визнання факту його зміни як переходу від одного вікового періоду до іншого [7].

Другий напрям в психології розвитку особистості пов'язаний з ім'ям видатного філософа і психолога С. Рубінштейна. Запровадивши до наукових досліджень онтологічний підхід, який традиційно використовується для розкриття онтологічних характеристик сутнього в межах категорій: існування і сутність, причина і наслідок, можливе та дійсне, кількість і міра, якість, порядок, простір, час, форма, рух, розвиток. Вихідним теоретичним положенням, навколо якого сфокусована концепція С. Рубінштейна є його визначення сутності буття людини як акту і процесу діяння і заповідання, що означає „... діяти і піддаватися впливам, бути дійсним, тобто діючим, брати участь у нескінченному процесі взаємодії як процесі самовизначення сутнісних, взаємного визначення одного сутнього іншим. Це нескінченний процес, що відбувається, як будь-який процес у просторі і часі як формі існування (співіснування і послідовного існування) різних сутностей”. Сутнісне, на його думку, є всезагальним, одиничне в ньому визначається різними формами взаємодії і різними способами буття окремих сутностей. Сутнісне в бутті може розглядатися як безкінечне визначення конкретних одиничних, єдність безкінечної множинності. Безкінечність лежить в площині взаємодії різних сутностей. Структура взаємодії сутнісного це визначення і самовизначення [11, с. 277–278].

Важливим для дослідження проблеми професійного самовизначення старшокласників й удосконалення системи професійної орієнтації сучасної молоді є також положення С. Рубінштейна, стосовно розвитку особистості як самодіяльності, як руху до духовного сходження у процесі діалектичної взаємодії суб'єкта і об'єкта, який передбачає одночасність змінювання суб'єктом об'єкта і зворотного впливу цих змін на розвиток суб'єкта. Тому, на думку вченого, суб'єкт діяльності ніколи не може бути зведений до самої діяльності, він завжди багатший, ніж ті конкретні форми, в яких він об'єктивується. Саме це дає розуміння розвитку особистості людини через поняття потенційного, але ще не реалізованого нею, через поняття потенційного, як проблемного, але ще не розкритого людиною [11, с. 14–15].

Отже, у дослідженнях С. Рубінштейна до традиційної системи S-R (стимул-реакція) було введено категорію „самодіяльності”, яка характеризується її активністю, інтегрованістю, спрямованістю та індивідуальністю. До того ж потенційність розглядається як властивість саморозвитку особистості. Ці положення розкриваються безпосередньо і під час аналізу процесу професійного самовизначення особистості в ранній юності, кожна дитина індивідуальність, її активність спрямована в майбутнє, яке перебуває у формі потенційного, але ще не реалізованого нею. При цьому згадана активність детермінуються протиріччями суб'єкт-об'єктних відносин, спонукається мотивами і реалізується у вчинках.

Отже, в працях Б. Анан'єва, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонт'єва, В. Мясіщева С. Рубінштейна доводиться, що джерелом розвитку особистості є сама особистість, її активність, самостійність, ініціативність, творчість і відповідальність. Проте здійснені вітчизняними науковцями фундаментальні дослідження у галузі психології розвитку особистості та визначення домі-



нуючою у цьому процесі її внутрішню активність у практиці психологічного супроводу цього процесу (діагностичного, розвивального, консультативного, корекційного) все ж таки продовжує ігноруватися факт внутрішньої детермінації професійного самовизначення особистості. На нашу думку це закономірно. Оскільки вітчизняна наука та практика лише стає на шлях гуманістичної орієнтації й особистісного підходу згідно яких, внутрішня активність особистості (за Г. Костюком) може бути тільки тоді зрозуміла в повному обсязі і запроваджена в шкільну практику, коли її розвиток, як об'єктивно наявний процес, буде здійснюватися в безпосередньому взаємозв'язку із власною роботою вихованця (самоактуалізацією, саморозвитком, самовдосконаленням), що не може здійснюватися без суб'єкта життєдіяльності [6, с. 47].

Далі ми перейдемо до аналізу праць Л. Божович, відомої послідовниці школи Л. Виготського та Г. Костюка. Розробляючи концепцію вікового підходу до психічного розвитку особистості, дослідниця стверджувала, що такий підхід не обмежується лише виявленням властивостей особистості на певному віковому етапі. Його цінність полягає в актуалізації тих особливостей, які ще не виявилися на певній стадії розвитку і знаходяться в потенційному стані. Саме таке розуміння умов виховання дитини ґрунтується на перспективах її розвитку. Стосовно дітей дошкільного віку Л.Божович зазначала: „... коли у дитини з'являються перші почуттєві узагальнення, то вона починає вживати елементи слів для позначення предметів. У зв'язку з цим потреби дитини все більше і більше починають утілюватися, „кристалізуватися” у предметах навколишньої дійсності, які поволі набувають спонукальної сили. Саме тому навколишні предмети, потрапляючи в поле сприйняття дитини, актуалізують її потреби, що знаходилися до цього в потенційному стані, і тим самим спонукають активність дитини в напрямку, що відповідає даній ситуації” [4, с. 202].

Отже, у співвідношенні „зовнішнього” та „внутрішнього” в розвитку особистості Л. Божович визначає домінуючим емоційно-почуттєвий компонент (категорія „переживання”), який у процесі життєдіяльності особистості формується в ієрархічну систему мотивів діяльності, що визначають її спрямованість і перебувають у потенційному стані до того часу, поки об'єкт не потрапляє в поле активності особистості. Згідно такої позиції професійне самовизначення старшокласника носить характер потенційності і актуалізується лише в період необхідності вирішення цієї проблеми, об'єктивно заданої і пов'язаної із закінченням загальної середньої школи та перспективою зміни соціального статусу.

Однією із послідовників школи Л. Виготського, Г. Костюка також є Л. Анциферова. Дослідницею було доведено, що внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна „незавершеність” як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку. При цьому пройденої особистістю стадії розвитку, точніше характерні для цих стадій особистісні новоутворення, „насичуючи” одне одного своїм змістом, перетворюються у синергійно працюючі рівні цілісної особистісної організації. Саме ці рівні, проходячи через усвідомлення,

рефлексію, критичні оцінки, продуманий вибір, вироблення оптимальних систем дій, поступово стають психологічними основами особистості, її фундаментом і феноменологічно виявляють себе в естетичних смаках, інтуїції, передчуттях, моральній поведінці тощо. Таким чином, згідно позиції Л. Анциферової, домінуючою ознакою розвитку особистості є постійна „незавершеність” і „неузгодженість” в її професійному самовизначенні, яка створює внутрішні передумови для безперервного професійного розвитку від народження і до вершини професійної майстерності. До того ж з поміж інших механізмів реалізації програми професійного самовизначення старшокласника дослідниця виділяє усвідомлення, рефлексію, критичні оцінки, продуманий вибір та вироблення оптимальних стратегій дій.

Ще однією послідовницею школи Л. Виготського, Г. Костюка є К. Абульханова-Славська. В цілому, розглянувши позицію вченої щодо розвитку особистості, зазначимо, що в основу цього процесу вчена покладає спосіб життєдіяльності людини. Складовими життєдіяльності, на її думку, є спосіб взаємин у соціальному середовищі та способи вирішення нею суперечностей. Саме способи вирішення суперечностей визначають якість розвитку особистості й її свободу, як здатність приймати рішення. На її думку, суспільство на певному етапі свого розвитку лише створює потенційні можливості, які реалізує сама особистість. Вчена підкреслює, що проблема розвитку особистості у своїй висхідній формі – це проблема суспільного способу її життя, який містить у собі різні потенційні можливості її становлення [1]. Отже, домінуючою ознакою професійного самовизначення старшокласника, згідно теоретичних положень К. Абульханової-Славської, є діючі в суспільстві об'єктивні умови для вирішення цієї проблеми. До того ж соціальне середовище визначає лише потенційні можливості для вільного вибору напряму майбутньої професійної діяльності, а обирає й реалізує такий напрям сама особистість.

Зазначимо, активними прихильниками позиції К. Абульханової-Славської в сучасних умовах виступають А. Брушлінський та Є. Старовойтенко. Зокрема, досліджуючи життєві ставлення молодого вченого до творчої праці Є. Старовойтенко обґрунтовує необхідність створення розвивальних ситуацій, у яких особистість набуває досвіду вирішення протиріч й цим спонукає її до самоаналізу, самопізнання та самозміни. Результатом такої активності, на думку вченого, має бути сформований ідеал, який під час проблемного самоусвідомлення, прогресивних і регресивних життєвих змінах створює потенційні можливості для відкриття власного „Я”, вершиною якого є творчість особистості.

Наголошуючи на тому, що досягнення професіоналізму неможливе без становлення морально-духовного „Я” особистості, І. Бех чітко розвиває положення Л. Виготського, Г. Костюка, С. Рубінштейна в питанні механізмів трансформації потенційного в актуальне в процесі розвитку особистості. Вчений стверджує, що внутрішні особистісні новоутворення мають сильний енергетичний компонент. Його природа емоційна. Сила кожного особистісного утворення (якості, цінності, почуття) залежить від емоційного переживання, від емоційної напруженості. Особистісне становлення можливе за умови максимально напруженої активності,

доступної людині лише у глибинах внутрішнього світу. Внутрішня діяльність набагато складніша і вимагає настійливої напруги волі. Довільна поведінка є людською самодіяльністю, тому що вона найбільшою мірою пов'язана з тими діями і вчинками, які мотивуються осмисленим рішенням. Для вольових проявів суттєве те, що вони перетворюють мислення особистості у вчинкове, дієве, емоційно-вольове. А це – шлях до розвитку активної, творчої особистості [3].

Отже, проведений теоретичний аналіз досліджень проблеми детермінант і рушійних сил розвитку особистості дає можливість сформулювати певні висновки: розвиток особистості детермінується актуалізацією тих властивостей особистості, які ще не виявилися на певній стадії розвитку і знаходяться в потенційному стані; об'єкти соціального середовища набувають спонукальної сили, лише потрапляючи в поле сприйняття особистості, актуалізуючи її потреби, що знаходилися до цього в потенційному стані; суспільство на певному етапі свого розвитку лише створює потенційні можливості, які реалізує сама особистість; внутрішні особистісні зрушення в розвитку особистості можливі за умови максимально напруженої власної активності, доступної людині лише у глибинах внутрішнього світу, яка вимагає настійливої напруги волі. Ці теоретичні положення, на нашу думку, й визначили напрями розбудови

вітчизняної системи професійної орієнтації учнівської молоді, яка розпочалася у 2008 році з прийняття Кабінетом Міністрів України Постанови „Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення” (№ 842 від 17 вересня 2008 р.).

Беззаперечно, в останні роки на дослідження у галузі шкільної профорієнтації позитивно вплинули ідеї гуманістичної педагогіки, згідно якої у процесі розвитку особистість стає суб'єктом освітнього процесу, з притаманним їй прагненням до активного самозростання. При цьому в сучасних умовах методи і методики професійної орієнтації розробляються в напрямі вирішення не окремих, інколи ізольованих і відірваних від практики профорієнтаційних завдань, а у площині створення ситуацій, у яких відбувається актуалізація основних механізмів (професійне самооцінювання, самопізнання себе і майбутньої сфери професійної діяльності та самовдосконалення до рівня вимог обраної професії) професійного самовизначення особистості.

В цілому, проведений нами теоретичний аналіз дозволив уточнити науково-методичні засади професійного самовизначення особистості, які дозволяють окреслити сучасні напрями вдосконалення професійної орієнтації учнів старшої школи в діяльності практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. К.А. Абульханова-Славская. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: изб. психол. труды / Б.Г. Ананьев. – М., Воронеж: Академия пед. и соц. наук, 1996. – 384 с.
3. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: дис ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Институт психологии имени Г.С. Костюка. – К., 1992. – 320 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [психологическое исследование] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 452 с.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3.: Проблемы развития психики / [Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / [Г.С. Костюк; за ред. Л.М. Проколієнко]. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – Москва-Воронеж, 1996. – 249 с.
9. Мясисhev В.Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В.Н. Мясисhev. – М.: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности / [К.К. Платонов; отв. ред. А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 257 с.
11. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психол. 1986. № 4. С. 101-108.
12. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М., 1972. – 238 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. K.A. Abulkhanova-Slavskaya Life strategy / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. - M.: Thought, 1991. - 299 p.
2. Ananiev B.G. Psychology and problems chelovekozvaniya: fav. psychol. works / B.G. Ananiev. - Moscow, Voronezh Academy ped. and Human Services. Science, 1996. - 384 p.
3. Beh I.D. Psychological foundations of moral development: dis ... Doctor. psychol. Sciences: 19.00.07 / Institute of Psychology n.a. G.S. Kostyuk. - K., 1992. - 320 p.
4. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood [psychological research] / L.I. Bozhovich. - M.: Education, 1968. 452 p.
5. Vygotsky L.S. Coll. cit.: a 6-m. - M.: Pedagogy, 1983. - Vol. 3.: Problems of development of the mind / [L.S. Vygotsky; Ed. A.M. Matyushkina]. - M.: Pedagogy, 1983. - 368 p.
6. Kostyuk G.S. Teaching Process and mental development of the individual / [G.S. Kostyuk; ed. L.M. Prokolyenko]. - K.: Soviets. School, 1989. - 608 p.
7. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev. - M.: Politizdat, 1975. - 304 p.
8. Merlin V.S. Psychology of personality / V.S. Merlin. - Moscow-Voronezh, 1996. - 249 p.
9. Myasishev V.N. Psychology of relationships: fav. psychol. art. / V.N. Myasishev. - M.: NPO MODEK, 1995. - 356 p.
10. Platonov K.K. Structure and personal development / [K.K. Platonov; Ed. A.D. Glotchkin. - M.: Nauka, 1986 - 257 p.
11. Rubinstein S.L. Principle of creative self / S.L. Rubinstein // Questions of psychol. - 1986. - № 4. - S. 101 - 108.
12. Uznadze D.N. Psychological studies / Uznadze. M., 1972. 238 p.

#### Petriv O. The psychological aspects of the senior pupils' vocational self-determination

**Abstract.** Essence of professional self-determination of personality is grounded in the article, theoretical and methodical bases professional orientation children and studying young people in activity of practical psychologist of oscheobrazovatel'nogo of educational establishment.

**Keywords:** professional self-determination, professional orientation, self-knowledge, self-appraisal

#### Петрив О.П. Психологические аспекты формирования профессионального самоопределения старшеклассников

**Аннотация.** В статье обосновывается сущность профессионального самоопределения личности, теоретические и методические основы профессиональной ориентации детей и учащейся молодежи в деятельности практического психолога осчеобразовательного учебного заведения.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, самопознание, самооценка

Полівко Л.Ю.

## Соціально-психологічні умови успішності включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір

Полівко Лариса Юріївна, аспірант кафедри соціальної роботи  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

**Анотація.** У статті досліджено проблему включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір. Проаналізовано результати емпіричного дослідження щодо соціально-психологічних умов успішності включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір.

**Ключові слова:** діти з особливими потребами, соціальний освітній простір, домашній освітній простір, формальний освітній простір, сімейне виховання

**Постановка проблеми.** Останнім часом в Україні значно зріс інтерес до спільного навчання дітей з різними потребами в єдиному освітньому середовищі. Сучасна інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, спрямовану на дітей, і визнає, що всі діти – індивіди з різними потребами в навчанні. Завдяки створенню інклюзивного освітнього простору, діти, чиї особливі потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, мають можливість не тільки отримати гідну освіту, а й відчутти себе повноцінними членами шкільного колективу, а згодом стати повносправними громадянами своєї країни, які мають однакові для всіх можливості незалежно від своїх обмежень.

Тому, одним з найактуальніших питань сьогодення є проблема включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Конвенція ООН про права дитини, проголошує право на освіту на підставі рівних можливостей. Правові механізми Конвенції спрямовані на захист дітей інвалідів від дискримінації [8].

В Україні реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з обмеженими можливостями розглядається вченими в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти.

У модернізації освітньої системи важливу роль відіграють інтеграційні процеси, які протікають на різних її рівнях. У спеціальній освіті на сучасному етапі інтеграція виявляється в різних формах спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їхніх зорових однолітків.

Важливість інтеграційних процесів підкреслював Л. С. Виготський, який вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання дітей з нормальним розвитком. На думку вченого, основним завданням виховання дитини є її включення в життя і здійснення компенсацій порушень шляхом активізації діяльності збережених аналізаторів, оскільки «дитяча дефективність» пов'язана не стільки з біологічними факторами, скільки з соціальними наслідками [4].

З огляду на зазначене, **метою статті** є визначення соціально-психологічних умов успішності включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір.

**Виклад основного матеріалу.** Всі діти мають право на освіту. Однією із проблем сьогодення є те, що багато дітей з особливими освітніми потребами неосвічені і не мають можливості ходити до школи, що посилює нестачу можливості отримання освіти в зрілому віці.

Світ, який має фінансові та технологічні ресурси, який розширив зв'язок глобальними змінами, розширив людські можливості в просторі, навряд чи можна назвати таким, який не має можливості надати освіту для дітей, які мають освітні потреби. Ця проблема досягає свого морального бачення, адже ті, хто має обмежені можливості, найбільше потребують навчання, і за іронією долі, менше мають можливість отримати доступ до нього. Це відноситься як до розвинених країн, так і країн, що розвиваються.

У перші роки дитинства, великого значення набувають всі аспекти розвитку дитини. Це ключовий період для мовної, пізнавальної, емоційної сфери, і за допомогою взаємодії з батьками чи оточуючими людьми, всі діти розвиваються відповідно віку. Діти з обмеженими можливостями мають такий же розвиток в цьому відношенні, хоча дехто з них обмежений в русі, мають проблеми зору чи слуху [1]. У них, так само відбувається формування нових умінь та навичок, з'являються перші форми навчання та виховання. Роль батьків на цьому етапі стає ще активнішою, їхньою функцією є підтримка в дітях прагнення навчатися.

Не завжди умови виховання в сучасній сім'ї, на жаль, є сприятливими для розвитку і виховання неповносправних дітей. Окрім того, виховання дитини з особливими потребами особливо складне і відповідальне. Цю відповідальність батьки зобов'язані нести перед своєю дитиною та суспільством. Тому, принципово важливий напрям в контексті започаткування інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями належить роботі з батьками – людьми, які є в найближчому оточенні таких дітей.

Всі ці процеси неможливі без активної діяльності соціальних та психологічних служб (районних, міських, шкільних).

Однак роботу з сім'ями дітей з особливими потребами, неможливо чітко організувати без всебічного вивчення проблем сім'ї, родинно-дитячих відносин, через що, виникла необхідність у проведенні дослідження, спрямованого на соціально-психологічні умови успішності включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір. Що зумовило необхідність написання даної статті.

В ході теоретичного дослідження нами було розроблено модель освітнього простору дитини з особливими потребами. Модель містить три блоки, які відповідають загальноосвітньому простору: соціальний освітній простір, домашній освітній простір, формальний освітній простір. Відповідно до цієї моделі було проведено емпіричне дослідження, в ході якого були виявлені осно-

вні соціально-психологічні умови успішності включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір.

Нашу базу дослідження склали: сім'ї де виховуються діти з функціональними обмеженнями, які є клієнтами Голосіївського, Шевченківського, Оболонського районних в місті Києві центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та Солом'янського соціально-реабілітаційного центру для дітей та молоді з функціональними обмеженнями міста Києва.

Масив опитаних становив 73 сім'ї, з них 21 сім'я відмовилася від дослідження. Вибірку склали, як матері так і батьки, вікова категорія яких становила від 20 до 50 років, з них 83% сімей – повні, 13% – розлученні, 4% – сімей, де дитину виховує один із батьків.

Емпіричне дослідження включало в себе: опитування та анкетування. Опитувальник, спрямований на визначення батьківських реакцій та установок, які стосуються сімейного життя та виховання дітей з функціональними можливостями. За допомогою даної методики можна оцінити специфіку внутрішньосімейних відносин, особливості організації сімейного життя. Опитувальник «Визначення батьківських реакцій та установок» складається із 115 суджень, в яких описується сімейне життя і виховання дітей. В методичку закладено 23 ознаки, які стосуються різних сторін відношення батьків до дітей і життя в сім'ї. З них 8 ознак описують ставлення до сімейної ролі і 15 стосуються батьківсько-дитячих відносин.

Анкета включає в себе III блоки, яка містить 22 запитання, спрямовані на визначення соціально-психологічних умов успішності включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір.

Аналізуючи відношення батьків до дитини та життя в сім'ї, за результатами дослідження ми отримали наступне. 22% опитаних батьків найбільш значущими показниками виділили: вербалізацію (надання дитині висловлюватися); товарищівськість у стосунках батьків з дітьми; несамостійність матері (необхідність сторонньої допомоги у вихованні дитини); заохочення активності дитини; «жертвність» батьків. 48% батьків серед 23-х ознак по параметру значущості на друге місце поставили: надмірну турботу; залежність від сім'ї; роздратованість батьків; авторитет батьків; незадоволеність роллю господині; нав'язливість батьків втручання у світ дитини; домінування матір'ю; байдужість чоловіка до сімейних обов'язків; партнерські взаємини; боязнь образити; придушення волі дитини. Найменшу значущість отримали показники: ухилення від конфліктів (унікнення спілкування з дитиною); прагнення прискорити розвиток дитини; строгість батьків; придушення сексуальності дитини; придушення агресивності дитини; виключення зовнішніх впливів; подружні конфлікти. За найменш значущими показниками кількості опитаних батьків становила 30%.

Розглядаючи відношення батьків окремо до дитини, ми виокремили: оптимальний емоційний контакт, зайву емоційну дистанцію та зайву концентрацію на дитині.

Оптимальний емоційний контакт визначається за 4 показниками, а саме: вербалізація (надання дитини можливості висловлюватися), партнерські стосунки (рівність батьків та дитини), заохочування активності

дитини, товарищівське відношення між батьками. Зайва емоційна дистанція включає в себе: ухилення від конфліктів (унікнення спілкування з дитиною), строгість та роздратованість батьків. Зайва концентрація на дитині визначається за 8 показниками, а саме: надмірна турбота (оберігання дитини від труднощів), придушення волі дитини, тривога образити (страх завдати дитині шкоди), залежність дитини від матері (виключення поза сімейних впливів), придушення агресивності дитини, придушення сексуальності дитини, нав'язливість дитини, втручання в світ дитини, прагнення прискорити розвиток дитини.

За результатами нашого дослідження ми бачимо, що в багатьох батьків переважає оптимальний емоційний контакт з дитиною (78%), наступним за результатами, проявляється надмірна концентрація на дитині (64,5%), найменш вираженим у дослідженні виявилася надмірна емоційна дистанція з дитиною (60%).

Оптимальний емоційний контакт, за результатами опитування батьків, проявляється у рівності батьків з дитиною, у товарищівських стосунках між дітьми та батьками, при цьому виокремлюється надання дитині висловлюватися (85%); заохочування активності дитини (80%).

Що стосується двох інших показників, то тут деякі батьки, зазначили, що намагаються тримати в нормі свої емоції і не проявляти агресію в сторону дитини. Зайва концентрація на дитині дещо нижче норми (64,5%), але батьки самотужки намагаються подолати бар'єри, які виникають між ними та дітьми. Якщо говорити про зайву емоційну дистанцію, то більшість батьків все ж таки потребують додаткової допомоги, адже як показали результати дослідження, емоційна дистанція батьків знаходиться на низькому рівні (60%). Іноді батьки проявляють строгість до дітей, не вміють контролювати роздратованість і не вміють вирішувати конфлікти.

За допомогою восьми показників ми визначили окремо відношення батьків до сімейної ролі. Дані показники включають: залежність від сім'ї (обмеження матері ролі господині будинку); «жертвність» батьків; подружні конфлікти; заохочення залежності дитини від батьків; незадоволеність роллю господині; байдужість чоловіка; домінування матір'ю; несамостійність матері. Відношення до сімейної ролі, має середнє значення (69%). Це показує те, що батьки дещо не впевнені у вихованні своїх дітей, не мають досвіду і часто виступають «жертвою» у вихованні своїх дітей.

Порівнюючи ставлення батьків окремо до сімейної ролі та відношення батьків до дитини, бачимо деяку рівність. За результатами дослідження ми бачимо, що 67,5% показує відношення до дітей та 69% відношення до сімейної ролі. Тому не дивним є той факт, що керуючим типом виховання у таких сім'ях, у нашому дослідженні, виявився саме демократичний тип. Даний тип сімейних відносин є найоптимальнішим для виховання дитини з особливими потребами. Демократичні батьки цінують у поведінці своєї дитини і самостійність, і дисципліну. Вони самі надають їй право бути самостійною у якихось сферах її життя, не обмежуючи прав, одночасно вимагаючи виконання обов'язків, вони поважають її думку і радяться з нею. Контроль, заснований на теплих почуттях і розумній турботі зазвичай

не дуже дратує дітей і вони часто прислухаються до пояснень.

Розглядаючи розвиток дітей з особливими потребами, як ми бачимо за результатами нашого дослідження, не можна без участі виховного процесу, зокрема позиції батьків стосовно своєї сімейної ролі. Адже на відмінну від звичайних сімей, сім'ї, де виховуються діти з особливими потребами потребують додаткової підтримки. Це простежується через ряд показників, які виокремлюють батьки. Тому, підтримка повинна надаватися окремо як батькам, так і самим дітям.

Також, наше дослідження включило проведення анкетування сімей де виховуються діти з особливими потребами за для визначення основних потреб у процесі навчання. Анкетування включало III блока спрямованих на соціально-психологічні умови успішності включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір.

За результатами дослідження, ми бачимо, що 21,8% дітей мають психічні захворювання або розумову відсталість; 24,4% - ураження опорно-рухового апарату; 5,2% мають вади зору; 2,7% - вади слуху; 10,9% - ураження внутрішніх органів; 35% - інші захворювання.

Отже, перший блок – соціальний простір – об'єктивні освітні можливості сім'ї та дитини. Соціальний простір - це передусім упорядкованість і взаємодія певних соціальних зв'язків і процесів, суспільних відношень, їх насиченість, щільність. Під час дослідження в I блоці, були виявлені наступні результати. З усіх дітей, які мають обмежені можливості, 43,2% відвідують дошкільні навчальні заклади, з них, 29,7% перебувають там повний день, 8,1% лише декілька годин і 5,4% перебувають декілька годин в межах програми. 27% дітей відвідують спеціалізовані заклади, або заклади, які мають реабілітаційну направленість, з них, 5,4% залишаються там на повний день, 10,8% перебувають лише декілька годин, 8,1% перебувають декілька годин в межах програми, 2,7% залишаються на ніч, лише на вихідних – вдома. Заклади навчально-виховних комплексів відвідують лише 13,5% дітей, при цьому, 5,4% займаються там декілька годин та 8,1% декілька годин в межах програми. 16,2% дітей перебуваю постійно вдома.

Перебуваючи в дошкільному закладі, 40,6% дітей проявляють прихильність до інших дітей в групі, 24,3% до педагогічного складу, 10,8% лише до дітей, які мають інвалідність, 8,1% дітей знаходяться завжди самі, решта дітей перебувають вдома. Перебуваючи вдома більше часу дитині приділяє мама, кількість опитаних мам становить 51%, з усіх татусів, лише 8,1% приділяє час догляду за дитиною. Щодо обов'язків батьків при вихованні дитини, то знову ж таки, кількість мам, які більше приділяють часу на навчання дітей, годування їх, прогулянки, відведення на додаткові заняття, ігри вдома та готування дитини до сну, перевищує 68%, серед чоловіків лише 32%.

За результатами дослідження, ми бачимо, що діти з інвалідністю, рідше (29,7%) відвідують культурні заходи, лише один-два рази на півроку, частіше такі діти спілкуються зі своїми родичами 32,4%. Одним із позитивних результатів даного блоку є той факт, що батьки кожного дня намагаються виходити з дітьми на ігровий майданчик, 35,1% батьків заохочу-

ють у цьому свою дитину. Лише, 13,5% дітей завжди граються вдома.

Найбільш значними труднощами, з якими доводиться стикатися батькам при вихованні дітей є: труднощі з органами місцевої влади, організаціями, куди батьки зверталися за допомогою та труднощі в дошкільних установах.

У культурно-історичному плані найбільш розвиненою формою неінституціональної освіти є, безумовно, домашнє навчання, яке показане у другому блоці. Даний блок акцентує увагу на навчання дитини до вступу у навчальний заклад. За результатами дослідження: 40,5% батьків стверджують що початковий рівень навчання для своїх дітей можуть дати вони самі; 27% батьків вважають, що дошкільні дитячі заклади дають початковий рівень навчання; 21,6% віддали б перевагу індивідуальним заняттям з дитиною; лише 10,8% довірилися б закладам начально-виховних комплексів. Хоча, говорячи про форми навчання дітей, то 35,1% планують віддати своїх дітей до масових навчальних закладів. Такі ж батьки підтримують групи змішаного типу.

Беручи до уваги, додаткові форми навчання, то 37,8% батьків відводять своїх дітей на додаткові заняття творчого характеру, 18,9% батьків залучає свою дитину до додаткових занять навчально-виховного характеру, лише 8,1% батьків відають дітей на заняття з репетитором, при цьому 35,1% взагалі не відвідують жодних гуртків. З усіх опитаних батьків, які не залучають своїх дітей до додаткових занять, 45,9% зазначило, що при можливості записали б свою дитину на такі заняття.

Третій блок – освітні установки дитини. Аналізуючи дані у третьому блоці, ми отримали наступні результати. Описуючи процес інклюзивного навчання виявилось, що більшість батьків, а саме 43,2% ніколи не чули про програму інклюзивного навчання, 40,5% ознайомлені, 10,8% зустрічали в засобах масової інформації, і лише 5,4% батьків уже віддали свою дитину навчатися в дошкільній спеціалізованій заклад за програмою інклюзивного навчання.

Питання майбутнього навчання дитини для батьків є дуже важливим, відсоток таких батьків зазначило, що в майбутньому їхні діти будуть навчатися в масових шкільних установах, але виключно в районі місця проживання - 51,3%. 18,9% батьків, вважають домашнє навчання – найкращим методом навчання для своєї дитини, 13,5% віддали б перевагу репетиторам. 16,2% батьків довіряють спеціалізованим закладам.

Основним елементом у даному блоці виступають аспекти навчання, які батьки враховують під час навчання дитини в шкільному закладі. Тут на перше місце батьки поставили професійну підготовку педагогічного складу, також якість самого навчання, виділили психологічний клімат в класі між дітьми та взаємодію між батьками. Для батьків найменш важливим елементом є наповненість класів та розклад занять. Батьками також було зазначені такі аспекти, як, ставлення керівництва школи до дітей, наявність спеціалістів, наявність у школі необхідного оснащення для дітей з інвалідністю, наявність типових різнорівневих програм, підручників та гуртків, переймаються взаємодією між батьками здорових дітей.

Щодо спілкування дітей з функціональними можливостями із своїми однолітками, то 35,1% батьків, зазначили, що діти перебувають у товариських стосунках, ще 35,1% виокремили дружні стосунки, завжди допомагають один одному, часто приходять один до одного в гості. Щодо спілкування самих батьків із батьками здорових дітей, то тут виникає протиріччя думок, адже хтось із батьків (27%) перебуває у дуже дружніх стосунках, частина (24,3%) як товариші, і лише 18,9% коли виникає потреба.

Таким чином, ми бачимо, що більшість батьків готові віддавати своїх дітей на навчання до загальноосвітніх установ, інколи мають тривогу відносно однолітків та самого процесу навчання.

Інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі дитини, тому для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише вчителів і персоналу школи, а й батьків та членів родини, ровесників.

Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті, потребує участі всіх зацікавлених сторін. Педагоги повинні постійно демонструвати батькам, що вони є важливими членами шкільного колективу, бажаними і потрібними у школі, що їхній внесок у загальну справу є цінним і необхідним. Результативність роботи буде у тих закладах, де

вчителі відчуватимуть свою відповідальність і наполегливо працюватимуть з дітьми і їх родинами.

**Висновки.** Загальна оцінка результатів дослідження показала, що успішне включення дітей, які мають функціональні обмеження в загальноосвітній простір відбувається тоді, коли батьки усвідомлюють важливість навчального процесу для їхніх дітей. Однією із головних умов включення дитини в процес освіти є її дошкільна підготовка, наявність у дитини певних навиків та вміння дитини взаємодіяти з оточуючими. Ще одним елементом успішності являється підтримка, яку отримують батьки, як зі сторони місцевої влади чи шкільних (дошкільних) установ так і зі сторони родичів, взаємопідтримка чоловіка чи дружини.

Варто зазначити, що успішність включення дитини в загальноосвітній простір повинна розпочинатися з надання постійної підтримки дітям з особливими освітніми потребами – починаючи з мінімальної допомоги на заняттях до додаткових навчальних допоміжних програм в рамках школи і розширювати їх, у разі необхідності, до надання допомоги соціальними педагогами та різними спеціалістами. При можливості використовувати відповідні і доступні технічні засоби, для підвищення ефективності засвоєння навчальної програми, а також для сприяння комунікацій, мобільності процесу навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Educación de niños y jóvenes con discapacidades Principios y práctica. Seamus Hegarty 1994 .
2. Айшевурд М.М. Полноценная жизнь инвалида. – М.: Педагогика, 1991.
3. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых / Д.Я.Райгородский. – Самара: Бахрах – М, 2009.
4. Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения / Под. ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Ципиной. -М.: 1981.
5. Конституція України (ст. 53) від 28.06.1996. – № 254.
6. Психологические тесты. Ред. А.А. Карелин - М., 2001, Т.2.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 1999.
8. Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї: закон України від 16.12.2009 р. №1767-VI / Верховна рада України // Відомості Верховної Ради України. – 2010. - №9.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

2. Ayshevurd M.M. Full life of the disabled. - M.: Pedagogy, 1991.
3. Encyclopedia of psycho-diagnostics. Psychodiagnostics adults / D.Ya. Raygorodsky. - Samara: Bachrach - M 2009.
4. Education of children with mental retardation in learning / Under. Ed. T.A. Vlasova, V.I. Lubovskogo, N.A. Tsipinoy. M.: 1981.
5. The Constitution of Ukraine (Art. 53) on 28.06.1996. - № 254.
6. Psychological tests. Ed. A.A. Karelin - Moscow, 2001, Vol.2.
7. Practical psychological testing. Techniques and tests. / D.Ya. Raygorodsky. - Samara: Bahr M, 1999.
8. Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol, Law of Ukraine 16.12.2009 p. №1767-VI / Supreme Council of Ukraine // Bulletin of the Supreme Council of Ukraine. - 2010. - №9.

#### **Polivko L. Social and psychological conditions of successful inclusion of children with disabilities in the general space**

**Annotation.** This article deals with the problem of adopting disabled children into general space. Having analyzed the results of empirical researches as for social and psychological conditions of successfully adopting disabled children into general space.

**Keywords:** disabled children, social space, domestic educational space, formal educational space, domestic education

#### **Поливко Л.Ю. Социально-психологические условия успешности включения детей с инвалидностью в общеобразовательное пространство**

**Аннотация.** В статье исследована проблема включения детей с инвалидностью в общеобразовательное пространство. Проанализированы результаты эмпирического исследования по социально-психологическим условиям успешности включения детей с инвалидностью в общеобразовательное пространство.

**Ключевые слова:** дети с инвалидностью, социальное образовательное пространство, домашнее образовательное пространство, формальное образовательное пространство, семейное воспитание

Смольникова Г.В.

## Методи дослідження спілкування дітей у різновікових групах

Смольникова Галина Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент

Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету ім. Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

**Анотація.** У статті дається аналіз системи методів, що дозволяють вивчати особливості спілкування дітей в умовах різновікової групи дошкільного навчального закладу. А саме: спостереження за вільним спілкуванням дітей у нерегламентованій вихователем діяльності, соціометричний метод «Вибір партнера для визначеної діяльності», проєктивний метод незакінчених речень, моделювання експериментальних ситуацій. Особливо представлена методика «одно миттєвих зрізів» структури групи в процесі вільного спілкування дітей. Дані методи дають можливість отримати уявлення про спілкування дітей різного віку за сукупністю критеріїв: потреба дитини в різновіковому спілкуванні, емоційне ставлення дошкільника до партнера іншого віку; ініціатива дітей у процесі спілкування; прояв уваги до партнера іншого віку, чутливість до його впливів.

**Ключові слова:** різновікова взаємодія, спілкування, спостереження за дітьми, проєктивний метод, соціометричний метод, моделювання експериментальних ситуацій

**Вступ.** Спілкування дітей різного віку дає змогу збагатити досвід кожної дитини через різновікову взаємодію, сприяти пізнанню дитиною себе й інших, створювати додаткові сфери саморегуляції. Значимість різновікового спілкування визначається й тим, що воно, з одного боку формує особливе середовище взаємодії, надає додаткові можливості для реалізації успішності дітей в спілкуванні, а з іншого – сприяє формуванню та прояву їх особистісної ідентифікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомими для осмислення аспекту різновікового спілкування дітей дошкільного віку для нас стали дослідження О.О. Вовчик-Блакитної, Є. М. Герасимової, О.О. Смирнової в яких визначені моделі та мотиви взаємодії старших і молодих дошкільників, де старший займає позицію ведучого, по відношенню до відомої молодшої дитини. Доведено, що ділові мотиви проявляються в бажанні дитини активно діяти, в її інтересі, в змісті діяльності і процесі. Пізнавальні мотиви проявляються тоді, коли інтерес старшої дитини до молодшої являє собою прояви безкорисної допитливості, а саме пізнання особливостей молодшої дитини як носія людських, особистісних якостей [2; 3; 4; 5].

Є.Н. Герасимова виділяє п'ять загальних моделей взаємодії старших дітей з молодшими: заборонну, обмежувальну, споглядальну, спрямовуючу та модель співпраці. Дослідник приходять до висновку, що переважна більшість дітей середнього і старшого дошкільного віку готові до взаємодії з молодшими дітьми, можуть поступитися власними перевагами. На характер взаємодії дошкільників найбільше впливає зміст спільної діяльності. Якщо вона, орієнтована на отримання предметного результату, то «провокуються» більш жорсткі (зі сторони старшого партнера) моделі взаємодії – обмежуюча і заборонна [4].

Метою даної статті є аналіз методів дослідження спілкування дітей в умовах різновікової групи дошкільного навчального закладу.

Матеріали і методи. Одним із завдань нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка комплексу методів, що дозволяють вивчати особливості спілкування дітей у різновікових групах дошкільного навчального закладу. Повний комплект методичного інструментарію ми формували з урахуванням потреб експериментальної роботи: 1) відповідність віковим можливостям дітей чотирьох-шести років; 2) оптимальне вирішення завдань експериментального дослідження; 3) можливість одержати якомога більше нових різнобічних даних щодо

психологічних особливостей різновікового спілкування дошкільників; 4) можливість здійснення якісної та кількісної обробки отриманих результатів.

Методами першого етапу констатувального експерименту стали: спостереження за вихованцями у вільному спілкуванні на прогулянках, у різних видах діяльності; методика «одномиттєвих зрізів» структури групи в процесі вільного спілкування; соціометричний метод «Вибір партнера для визначеної діяльності»; проєктивний метод незакінчених речень. На другому етапі дослідження головним методом було моделювання експериментальних ситуацій.

Ми вважаємо, що такий комплекс методів є достатнім, оскільки його застосування дає змогу отримати розгорнуту картину психологічних особливостей спілкування дітей в умовах різновікової групи дошкільного навчального закладу, виявити закономірності цього процесу. Зміст кожного з обраних методів забезпечує досягнення загальної мети, але обсяг та глибина насиченість оптимальної інформації буде різною.

Результати та їх обговорення. Спостереження за вільним спілкуванням дітей у діяльності, не регламентованої вихователем, мали на меті одержати інформацію щодо загальних особливостей спілкування дошкільників у різновікових групах. За кожним досліджуваним було проведено 4 спостереження в діяльності не регламентованої вихователем і 4 в спеціально модельованих експериментальних ситуаціях. Оскільки в констатувальному експерименті приймало участь 120 дітей, то всього було здійснено 960 сеансів спостережень. Спостереження носили закритий характер (дорослий не повинен був привертати до себе уваги дітей) і проводились у різний час, за різних умов (на прогулянках, під час самостійної діяльності дітей в першу і другу половину дня), це мало дати можливість обґрунтувати не випадковість явища що вивчається.

Спостереження дали можливість скласти уявлення про спілкування дітей різного віку у сукупності критеріїв: потреба дитини у різновіковому спілкуванні, емоційне ставлення дошкільника до партнера іншого віку; ініціатива дітей в процесі спілкування; прояви уваги до партнера іншого віку, чутливості до його дій.

У протоколах спостереження за досліджуваними фіксувалося: кому дитина надає переваги одноліткам чи дітям молодшим – старшим за себе; чи виявляє бажання вступати з ними у спілкування; окремо фіксувалися випадки коли дитина продовжувала діяльність без партнера (про відсутність інтересу до партнера іншого віку свідчило припинення спілкування з ним після 2-3 хви-

лин і продовження розпочатої діяльності без партнера); зосередженість дітей на спільній діяльності, їх зацікавленість у розвитку теми спілкування; наявність у досліджуваних бажання звернути на себе увагу; настрої дітей, їх розкутість, наявність емоційного комфорту в процесі спілкування; емоційне ставлення дитини до партнера, прояви чутливості до його дій, наявність адекватної реакції на них.

Застосування «методики одно миттєвих зрізів» структури групи в процесі вільного спілкування дітей (методика Т.О. Рєпіної нами адаптована до умов дослідження) мало на меті одержати інформацію щодо вікового складу партнерів по спілкуванню (співвідношення різновікового та одновікового спілкування), встановити кількісні показники потреби кожного дошкільника в спілкуванні з дітьми різного віку, визначити широту кола різновікового спілкування, його інтенсивність та вибірковість.

Зрізи актів вільного спілкування проводилися під час діяльності дітей, нерегламентованої педагогом, упродовж однієї години, 5 днів поспіль (робочий тиждень). Зрізи знімалися певну кількість разів через кожних 6 хвилин. У такий спосіб було зроблено 350 зрізів (по 50 у кожній групі).

У протоколах фіксували: 1) кількість ситуацій, коли дитина була на одинці і, коли об'єднувалась для спільної діяльності з однолітками і дітьми іншого віку; 2) кількість контактів, установлених кожною дитиною з окремими дітьми групи.

Таким чином спостереження за дошкільниками в процесі самостійної діяльності, «зрізи актів вільного спілкування дітей» дають можливість зібрати дані щодо реального спілкування дітей в умовах різновікової групи дошкільного навчального закладу. Разом із тим, не можна стверджувати, що діти, з якими спілкується кожен вихованець в групі, є дійсно бажаними партнерами, адже дошкільники не завжди діють за власним бажанням. Враховуючи положення О.В. Киричука можна зазначити, що хоча спілкування в колективі і проявляється через взаємодію, та визначається змістом особистісного ставлення дітей, все ж таки його форма і зміст мають деяку відносну самостійність. Тому форма і засіб взаємодії може не повністю відповідати та навіть зовсім не відповідати змісту особистісних відносин між дітьми.

Ми вважали за необхідне вивчити переваги кожної дитини щодо вибору бажаного партнера по спілкуванню (однолітка чи дитини іншого віку), порівнюючи отримані данні з реальним спілкуванням дошкільників. З цією метою застосували соціометричний метод «Вибір партнера для визначеної діяльності» і проєктивний метод незакінчених речень, кожен з яких проводився 4 рази упродовж 2-х місяців, що дало можливість об'єктивно оцінити вибірковість партнерів по спілкуванню.

Соціометричний метод «Вибір партнера для визначеної діяльності» (методика Я.Л. Коломінського, Т.О. Рєпіної нами адаптована до умов дослідження) реалізовувався в бесіді з дітьми [6].

Питання, які пропонувалися досліджуваним, включали значимі для дошкільників критерії вибору і не мали у своєму змісті підказок. Наприклад, з ким ти більш за все любиш грати? З ким хочеш сидіти за од-

ним столом? Кому з дітей ти хотів би розповісти щось цікаве? Хто з дітей міг тобі розповісти щось цікаве?

У протоколах фіксувалися відповіді дитини, а також мотивування, якщо дошкільник їх робив самостійно без додаткових запитань дорослого. Це дало змогу певним чином визначити, чим керуються діти обираючи партнерів по спілкуванню.

Ми згодні з думкою О.О. Смирнової про те, що до даних, отриманих у такий спосіб треба ставитися досить обережно, оскільки діти дошкільного віку ще не можуть виразити у словах свої думки і переживання, тому їх відповіді, як правило, є короткими і формальними [5]. Тому крім соціометричного методу «Вибір партнера для визначеної діяльності» ми застосували проєктивний метод незакінчених речень, який дав можливість не тільки з'ясувати вибірковість спілкування дітей, а й виявити емоційне ставлення дошкільника до партнера по спілкуванню.

Дітям пропонувалося продовжити речення, яке починав експериментатор (вихователь): «У дитячому садку цікаво грати з...»; «Я буду розглядати цікаву книжку разом із...»; «Я хочу грати з..., а... хоче грати зі мною»; «Я люблю розповідати цікаві історії...»; «Я люблю слухати історії, які мені розповідає...».

На початку розмови дитині пропонувалося подумати, з ким із дітей групи вона любить грати, розмовляти, розглядати книжки. На роздуми давалося дві-три хвилини, тільки після цього експериментатор (вихователь) пропонував дитині пограти у гру, в якій він буде починати речення, а дитина – закінчувати. В протоколах фіксувалися не тільки відповіді дітей, а й паузи, посмішки, погляди, сила голосу тощо.

Отримані від дітей дані класифікувалися на групи за якісними характеристиками (надання переваги для спілкування у спільній діяльності дитині іншого віку, надання переваги однолітку). Постійність виборів вказувала на ступінь прийняття певною дитиною дитини іншого віку чи однолітка. Робився порівняльний аналіз результатів соціометричного і проєктивного методів з даними отриманими під час спостережень [6].

Необхідність створення експериментальних ситуацій була зумовлена потребою отримати додаткові дані щодо психологічних особливостей спілкування між молодшими і старшими дошкільниками в різних умовах (ділового, пізнавального, особистісного спілкування). При доборі експериментальних ситуацій керувалися положеннями про те, що на активність і характер спілкування впливають не тільки індивідуальні особливості партнерів, а і фактор просторової організації спілкування, просторова близькість партнерів інтенсифікує їх емоційне включення в комунікативний процес [1]. Тому всі без винятку експериментальні ситуації, спільної діяльності досліджуваних, передбачали оптимальну просторову близькість партнерів, від 10-20 см відстань за столом чи на килимку (під час малювання листівок, гри в настільно-друковані ігри, розгляду книжок) до 1 м (гра «Дзеркало»).

Експериментальні ситуації містили такі компоненти: наявність двох співрозмовників різного віку, їх спільну діяльність і спілкування як продукт цієї діяльності. Ситуації були доступні і зрозумілі як молодшим так і старшим дошкільникам, передбачали активне спілкування і взаємодію двох дітей, узгодженість їх бажань,



прийняття завдань як єдиного цілого для двох учасників, а не особисто для кожного. Право самостійного вибору спільної діяльності з партнером іншого віку надавалося двом дітям, незалежно від їхнього віку, що передбачало можливість альтернативи. З кожною дитиною проводилося чотири ситуації спілкування з різними партнерами, що давало підстави отримати надійні данні і виключити випадкові коливання в поведінці партнерів по спілкуванню. Дошкільникам пропонувалося п'ять експериментальних ситуацій. Ділове спілкування в спільній діяльності з партнером: малювання листівок і гра «Дзеркало». Пізнавальне спілкування – в ході розгляду та обговорення нових книжок, дидактичних настільно-друкованих ігор. Бесіди на особистісні теми (особистісне спілкування).

Експериментальна ситуація № 1. Малювання листівки проводиться з метою виявлення особливостей спілкування між молодшими і старшими дітьми в процесі спільної образотворчої діяльності (ділове спілкування).

Дослідження проводиться індивідуально, з двома дітьми різного віку водночас. Спільне обладнання (одна коробка олівців чи фломастерів на двох дітей); єдиний простір (виконання завдання вдвох за одним столом, на одному аркуші паперу); спільна композиція листівки передбачають співробітництво партнерів, їх обмін думками щодо створення спільного сюжету малюнка і окремих його деталей; підбору необхідних кольорів, зосередженості досліджуваних на спільній діяльності. Перед дітьми виникала потреба звернути на себе увагу партнера, узгодити з ним свої дії, проявляти увагу та емоційне ставлення до дій і слів дитини іншого віку, наслідувати її.

Експериментальна ситуація № 2. Гра «Дзеркало» проводиться з метою виявлення особливостей невербального спілкування між молодшими і старшими партнерами (ділове спілкування). Досліджуваним пропонується пограти удвох в гру «Дзеркало», де один із учасників виконує різноманітні пантомімічні та мімічні дії, а другий – «дзеркало» – копіює їх.

Ситуація передбачає зосередженість дітей різного віку на своєрідній спільній діяльності, їх активне наслідування один одному, прояви емоційного ставлення до впливів молодшого чи старшого партнера. Роль дитини, яка стоїть перед дзеркалом вимагає постійної ініціативи, проявів бажання звернути на себе увагу партнера, а роль дзеркала потребує уваги до партнера, своєчасної реакції на його дії, точного повторення невербальних засобів спілкування. Гра передбачає здійснення обміну ролей між дітьми дитина – «дзеркало», дитина, яка стоїть перед «дзеркалом».

Експериментальна ситуація № 3. Гра з настільно-друкованими іграми проводиться з метою виявлення проявів особливостей спілкування між молодшими і старшими дошкільниками в спільній діяльності (пізнавальне спілкування). Дослідження проводиться індивідуально, з двома дітьми різного віку водночас. Експериментатор повідомляє, що діти можуть самостійно обрати не тільки гру, а місце, де їм буде зручніше грати (за столом чи на килимку). Ситуація передбачає співробітництво партнерів, злагодженості їх ігрових дій, потребує вмінь як старших так і молодших дітей самостійно управляти грою, проявляти ініціативу, прислухатися до пропозицій партнера, вико-

нувати їх, давати свої конструктивні пропозиції і зауваження, погоджуватися з ігровими діями партнера або заперечувати їх, аргументувати свою думку, розмірковувати, проявляти увагу до партнера.

Експериментальна ситуація № 4. Розглядання книжок проводиться з метою виявлення проявів особливостей спілкування між молодшими і старшими дошкільниками в спільній діяльності (пізнавальне спілкування). Дослідження проводиться індивідуально, з двома дітьми різного віку водночас. Ситуація передбачає активне обговорювання змісту ілюстрацій книжки, потребує від досліджуваних вмінь прислухатися до пропозицій партнера іншого віку, виконувати їх, погоджувати свої дії з діями партнера, розмірковувати, розвивати тему спілкування.

Експериментальна ситуація № 5. Проводиться з метою виявлення проявів особливостей спілкування між молодшими і старшими дошкільниками в розмовах на особистісні теми. Дослідження проводиться індивідуально, з двома дітьми різного віку водночас. Їм пропонується поспілкуватися з партнером на будь-яку тему. Ситуація сприяє особистісному спілкуванню дітей. У досліджуваних виникає потреба звернути на себе увагу партнера іншого віку, проявляти ініціативу щодо розвитку теми спілкування та обміну думками, емоційного ставлення до слів партнера.

У процесі вищезазначених експериментальних ситуацій фіксувалося: який вид діяльності найчастіше обирають діти для спілкування з молодшим чи старшим партнером; реакцію дошкільників на пропозицію експериментатора пограти вдвох з дитиною іншого віку; емоційні реакції досліджуваних на дії і слова партнера; їх розкутість в процесі спілкування, наявність емоційного комфорту; прояви ініціативних дій дітей; наявність у досліджуваних бажання звернути на себе увагу партнера; намагання розвивати тему спілкування, робити пропозиції щодо розгортання спільної діяльності; наявність зорової уваги до партнера іншого віку; зосередженість на спільній діяльності; здатність чути висловлювання партнера та адекватно реагувати на них; наслідування партнеру; бажання чи небажання дітей продовжити спілкування.

**Висновки.** Отже, методика вивчення особливостей спілкування дітей в умовах різновікової групи дошкільного навчального закладу полягала у застосуванні комплексу діагностичних методів (спостережень, методики «одно миттєвих зрізів» структури групи в процесі вільного спілкування дітей, соціометричного методу «Вибір партнера для визначеної діяльності», проективного методу незакінчених речень, моделювання експериментальних ситуацій), у ході яких вивчалися закономірності та умови розвитку означеної діяльності. Основним методом обстеження були спостереження за дітьми в діяльності не регламентованої вихователем і в модельованих експериментальних ситуаціях, які проводились за спеціально розробленою комплексною програмою.

Програма дослідження вибудовувалася із врахування феномену явища, що вивчається, передбачала взаємодоповнюваність методів дослідження. Заявлений комплекс діагностичних методів дає змогу одержати різноманітну інформацію щодо психологічних особливостей різновікового спілкування дошкільників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арестова О.Н., Пахомов И.А. О соотношении физических и смысловых параметров коммуникативного пространства / О.Н. Арестова, И.А. Пахомов // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 112-123.
2. Вовчик-Блакитная Е.А. Детские контакты и их мотивы / Е.А. Вовчик-Блакитная / Психология дошкольника: Хрестоматия. / Сост. Урунтаева Г.А. – Изд. 2-е перераб. доп. – М.: издат. центр Академия, 2000. – С.34-38.
3. Вовчик-Блакитна О.О. Своєрідність емоційного розвитку дитини / О.О. Вовчик-Блакитна / Виховання гуманних почуттів у дітей – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – С.4-24.
4. Герасимова Е.Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада дисс. на соискание науч. степени доктора. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» / Герасимова Елизавета Николаевна. – Санкт-Петербург, 2003. – 310 с.
5. Смирнова Е.О. Детская психология / Смирнова Елена Олеговна. – М.: Издат. центр Владос, 2003. –С. 297 - 314.
6. Смольникова Г. Вивчення реального і бажаного кола спілкування дітей в умовах різновікової групи / Г. Смольникова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: [Зб. наук. пр.] . – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка. – 2005. – № 3. – С. 95-101.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Arestova O.N., Pakhomov I.A. On the relation between the physical and semantic parameters of the communicative space / O.N. Arestova, I.A. Pakhomov // Questions of psychology. - 2002. - № 2. - P. 112-123.
2. Vova-Blakytyn E.A. Baby contacts and their motives / E.A. Vova-Blakytyn / Preschooler Psychology: A Reader. / Comp. Uruntaeva G.A. - Ed. 2nd Revised. - M.: izdat. Center Academy, 2000. - P. 34-38.
3. Vovchik-Blakitna O.O. The originality of the emotional development of the child / O.O. Vovchik blue / Education humane feelings in children - Stockholm: Mandrivets, 2010. - P. 4-24.
4. Gerasimov E.N. Pedagogical bases of construction of the educational process in different age groups of kindergarten diss. for obtaining scientific. PhD. ped. Sciences: spec. 13.00.07 "Theory and a preschool education" / Herasimova Yelizaveta. - St. Petersburg, 2003. - 310 p.
5. Smirnova E.O. Child Psychology / Elena O. Smirnova. - M.: Izdat. Center VLADOS, 2003 -P. 297-314.
6. Smolnikova G. Study Smolnikov real and desired social circle of children in mixed-age groups / G. Smolnikova // Teacher Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy: [Coll. Science. pr.]. - K.: KMPU n.a. B.D. Hrinchenko. - 2005. - № 3. - P. 95-101.

#### Smolnykova G. Research methods of communication of children in various age groups

**Abstract.** The article analyzes the system of methods allowing the study of communication features of children in various age groups of preschool. Namely, observing children in free communication activities, unregulated by teacher, sociometric method "Choosing a partner for a particular activity," projection method unfinished sentences, modeling experimental situations. Separately, the technique of "cross-sectional slices" of the group structure in the process of free communication between children.

These methods make it possible to get an idea of the communion of children of different ages on a set of criteria: the need for a child in different ages communication, emotional attitude to the partner of another preschooler age; initiative of children in the process of communication, attending to the partner of another age, sensitivity to their effects.

**Keywords:** *mixed-age interaction, communication, observation of the children, the sociometric method, projective techniques, modeling of experimental situations*

#### Смольникова Г.В. Методы исследования общения детей в разновозрастных группах

**Аннотация.** В статье даётся анализ системы методов позволяющих изучать особенности общения детей в условиях разновозрастной группы дошкольного учреждения. А именно: наблюдения за свободным общением детей в деятельности, нерегламентированной воспитателем, социометрический метод «Выбор партнера для определенной деятельности», проективный метод незаконченных предложений, моделирование экспериментальных ситуаций. Отдельно представлена методика «одномоментных срезов» структуры группы в процессе свободного общения детей.

Данные методы дают возможность получить представление об общении детей разного возраста по совокупности критериев: потребность ребенка в разновозрастном общении, эмоциональное отношение дошкольника к партнёру другого возраста; инициатива детей в процессе общения; проявление внимания к партнёру другого возраста, чувствительность к его воздействиям.

**Ключевые слова:** *разновозрастное взаимодействие, общение, наблюдение за детьми, социометрический метод, проективный метод, моделирование экспериментальных ситуаций*

Терещенко А.М.

## Оптимізм як фактор зменшення ризику професійного вигорання

Терещенко Аня Миколаївна, аспірант кафедри загальної психології  
Київський Національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

**Анотація.** В статті розглянуто актуальну проблему оптимізму в умовах професійної діяльності. Проаналізовано основні теоретичні, методологічні та емпіричні підходи до поняття оптимізму особистості. Описано ряд досліджень, що ілюструють роль оптимізму у професійній діяльності. Проведено емпіричне дослідження по встановленню зв'язку між оптимізмом та професійним вигоранням у юристів. Так, виявлено, що оптимізм та активність особистості зменшують ризик професійного вигорання у юристів та сприяють професійній успішності. Зроблено висновок про позитивний вплив оптимізму на професійну діяльність юриста.

**Ключові слова:** оптимізм, професійне вигорання, емоційне вигорання, ресурс, успішність

**Вступ.** Одним із негативних аспектів розвитку суспільства являється збільшення проблем, які постають перед людиною в професійній діяльності. Інформатизація, стресові ситуації, професійне (емоційне) вигорання - далеко не повний перелік чинників, які негативно впливають на успішність професійної діяльності, її якість і продуктивність, суб'єктивне задоволення працею. А це, в свою чергу, впливає на задоволеність життя в цілому, оскільки професійна діяльність є важливою складовою життєдіяльності людини. Саме тому актуальною проблемою є пошук ресурсів психіки, які б допомагали людині ефективно реагувати на всі виклики сучасного світу. Все частіше дослідники одним із таких ресурсів визначають оптимізм. Зростає актуальність проблеми дослідження оптимізму як психологічного поняття, вивчення особливостей прояву даного феномену, якісних відмінностей в психологічній природі оптимізму. В науковій психології накопичено багато емпіричних фактів про те, що оптимізм сприяє соціальній адаптації, професійній успішності і зберігає психосоціальне здоров'я особистості. Тому дослідження взаємозв'язку вигорання як прояву професійної дезадаптації і оптимізму є актуальним.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Оптимізм являється достатньо новою категорією для вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень. В світовій психологічній науці категорія оптимізму є відносно розробленою, дане поняття активно вивчається наряду з поняттями психологічного здоров'я, суб'єктивного благополуччя, життєстійкості, надії, щастя, навчальної безпорадності.

Українські та російські психологи звернули увагу на проблему оптимізму дещо пізніше. Дослідження оптимізму в СРСР проводилися не стільки в рамках психології, скільки в соціології. У цій сфері поняття особистісного оптимізму стало використовуватися в кінці 1920-х – початку 1930-х років. Психологи в основному фокусували свою увагу на індивідуальних внутрішніх механізмах, що викликають ті чи інші психічні стани, досліджуючи, наприклад, чому один індивід більш оптимістичний, ніж інший. Сучасні українські та російські психологи при дослідженні оптимізму особистості найчастіше спираються на вже сформовані в зарубіжній психології підходи і теорії.

На сьогоднішній день проблема оптимізму розробляється в таких напрямках: оптимізм як копінг-фактор (Н.С. Водопьянова); взаємозв'язок оптимізму та здоров'я (Дж. Вейлант, К. Петерсон, М. Селігман); роль оптимізму в педагогічній та учбовій діяльності (Г.С. Ко-

жухарь, І. Харченко); оптимізм як професійно важлива якість (Н.С. Водопьянова); як складова суб'єктивного благополуччя і щастя (М. Аргайл, М.С. Замишляєва, А. Кемпбелл, А. Маслоу, У. Роджерс, М. Чіксентміхай); оптимізм і надія (К. Мудзибаєв, М. Селігман); як індивідуальна властивість (Ч. Карвер і М. Шейер) та ін.. [1, 4, 6, 7, 8, 9]

Уявлення про оптимізм варто розглядати невідривно від психологічної активності особистості. Такий підхід дозволяє вивчити психологічну природу оптимізму, яка проявляється в реальних життєвих ситуаціях, що часто пов'язані з труднощами. В професійній діяльності такі труднощі часто призводять до емоційного вигорання людини.

Під синдромом професійного вигорання розуміються негативні зміни в емоційній і мотиваційно-установчій сфері особистості під впливом професійних стресорів. Кількість досліджень, присвячених проблемі професійного вигорання, постійно збільшується, але залишається недостатньо розробленим питання про те, які ж індивідуальні особливості перешкоджають розвитку даного синдрому. Для вирішення цієї проблеми варто дослідити особистісні ресурси стійкості людини до професійних стресорів. Одним із таких ресурсів стресостійкості, завдяки яким людина конструктивно реагує на постійно виникаючі проблеми, виступає оптимізм.

Відомо, що конкретні особливості певної професії визначають критерії успішної професійної діяльності. Тому не можна стверджувати, що оптимізм як ресурс успішної професійної діяльності є однаково значимим для будь-якої професії. Так, дослідники О.М. Воронін, Є.Л. Ніколаєв, досліджуючи зв'язок оптимізму з професійним самовідношенням лікаря, прийшли до висновку, що оптимістично налаштовані лікарі краще використовують свої професійні навички, а також намагаються розвинути інші навички, необхідні в роботі лікаря. Лікарі-оптимісти краще адаптовані до реалій професійної діяльності. Менш оптимістичні лікарі не прагнуть до саморозвитку у вибраній професії.[5]

Дослідники О.М. Боднар, Г.А. Глотова, Ю.Є. Перунов, вивчаючи оптимізм як фактор, що впливає на успішність у діяльності страхового агента, прийшли до висновку, що оптимізм-складне явище, важливою складовою якого є здатність перебороти стрес (копінг). Також було виявлено позитивну кореляцію між оптимізмом та впевненістю в собі, вмінням зацікавити людину, комунікабельністю. Варто відмітити, що статистично значимих зв'язків між сумою доходів та оптимізмом виявлено не було.[2]

Дослідниця О.С. Віндекер досліджувала взаємозв'язок мотивації досягнення з показниками оптимізму-песимізму на вибірці студентів вищого та спеціально-технічних навчальних закладів. В результаті порівняльного аналізу виявилось, що існують відмінності між студентами вузу і ліцею по опитувальниках мотивації досягнення. Так, у студентів вузу мотивація досягнення вище. По параметрах оптимізму-песимізму достовірних відмінностей між студентами вузу і ліцею виявлено не було.[3]

У дослідженні, проведеному Н.С. Водопьяновою серед співробітників інвестиційної компанії (брокери та аналітики) було виявлено: чим вище рівень оптимістичності та активності, тим менше виражене емоційне виснаження, менший ризик вигорання. Аналогічні дані були отримані в групі чоловіків-менеджерів середньої ланки. Менеджери з установкою на високу активність характеризуються більш високим рівнем екстраверсії і менше схильні до редукції персональних досягнень, ніж малоактивні менеджери. Оптимізм корелює з низьким рівнем вигорання, а також – з низьким нейротизмом. Активність пов'язана з екстраверсією. Отже, до факторів антивигорання в даній професійній групі відносяться середній рівень нейротизму, екстраверсія, оптимізм і активність життєвої установки.

Дослідження, проведені на вибірці торгового персоналу також показали, що чим вищий рівень активності і оптимістичності життєвих установок, тим менше емоційне виснаження.

Позитивний вплив оптимізму і активності на стійкість до вигорання було виявлено в працівників банку. За результатами дослідження було виявлено, що в досліджуваній професійній групі спостерігається з віком тенденція до зменшення активності, оптимізм залишається приблизно на тому ж рівні. Окрім того, стаж банківської роботи більше 5 років позитивно впливає на збільшення показника оптимізму. Було зроблено висновок, що на рівень професійного вигорання більший вплив має не стаж чи вік, а ті риси особистості, які визначають позитивність чи негативність відношення до свого життя і роботи. Оптимізм і активність як стійкі особистісні характеристики позитивної життєвої позиції сприяють зниженню ризику професійного вигорання. [4]

Н.С. Водопьянова робить припущення про те, що дане положення підходить для представників більшості інших професій, що відносяться до типу «людина-людина».

Один із засновників позитивної психології Міхай Чіксетміхай – відомий своїми дослідженнями тем щастя, оптимізму, креативності, стану благополуччя і задоволеності. Однак найбільше відомий завдяки своїй ідеї стану «поток». Стан потоку – це оптимальний стан внутрішньої мотивації, при якій людина повністю включена в те, що вона робить. Досліджуючи, які люди відчувають цей стан частіше і рідше за інших, і за яких умов людина поринає у «потік», М. Чіксетміхай прийшов до висновку, що стан «поток» з однаковою частотою відчувають люди як творчих професій – винахідники, художники, скульптори, вчені, так і представники простих, на перший погляд, буденних видів діяльності. Будь-яка людина може на-

лаштувати навіть простий вид діяльності і регулярно поринати у стан «поток» [9].

У дослідженнях американського психолога М. Селігмана вказується на те, що існує і слабка сторона оптимізму, яка полягає в тому, що оптимістичне мислення пов'язане з недооцінкою ризику. Саме тому оптимісти більш схильні брати участь у різних формах активності, пов'язаної із високим ризиком. Оптимісти мають переваги в тих професіях, де необхідно ризикувати, приймати рішення, бути наполегливим. Особливо яскраво переваги оптимістів проявляються в діяльності страхових агентів. У той же час, песимісти мають більшу ефективність у професіях, що вимагають, перш за все, передбачливості та аналітичності – професія бухгалтера, інженера з техніки безпеки, юриста.[7]

Професія юриста представляє особливий інтерес, оскільки ставить особливі вимоги до психологічного здоров'я спеціалістів, рівень якого впливає на ефективність професійної діяльності. Окрім того, дана спеціальність не покидає верхівку списку найпопулярніших професій в Україні, разом з тим, залишаючись однією з найбільш затребуваних. Це пояснюється тим, що для даної професії необхідні не лише знання й кваліфікація, а й уміння вирішувати нестандартні ситуації, стресостійкість.

**Ціль** – дослідити зв'язок оптимізму та вигорання як прояву професійної дезадаптації у юристів.

**Матеріали та методи.** В дослідженні прийняли участь 92 респонденти, що мають вищу юридичну освіту, стаж роботи за юридичним профілем – не менше 1 року (середній вік – 33,8 років, 40,2% – жінки, 59,8% – чоловіки).

Для виявлення професійного вигорання використовувався опитувальник «Професійне (емоційне) вигорання», який був розроблений на основі трифакторної моделі К. Маслач і С. Джексона і адаптований Н. Водопьяновою та О. Старченковою. Дана методика призначена для діагностики «емоційного виснаження», «деперсоналізації» та «професійних досягнень». Опитувальник складається з 22 тверджень про почуття та переживання, пов'язані з виконанням робочої діяльності. Високі оцінки по субшкалам «емоційне виснаження» та «деперсоналізація» і низькі по шкалі «професійні досягнення» свідчать про наявність високого рівня вигорання. Відповідно, якщо працівник низько оцінює свої досягнення, чим менше задоволений самореалізацією в професійній сфері, тим більше виражений синдром вигорання.

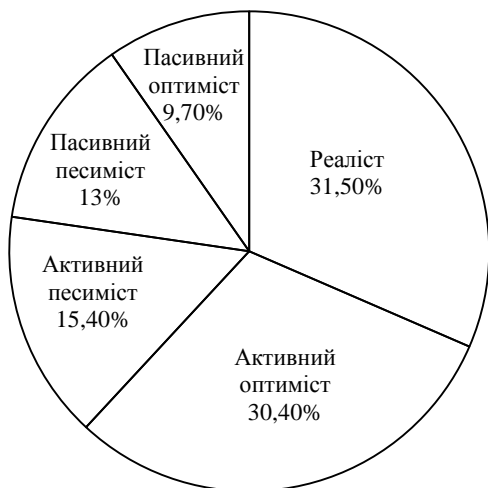
Для вимірювання рівня оптимізму-песимізму було використано шкалу активності та оптимізму Шуллера та Комуані (AOS), адаптовану Н. Водопьяновою та М. Штейн. Шкала включає в себе список з 15 тверджень, які дозволяють виділити п'ять типів особистості за рівнем вираженості оптимізму-песимізму та активності-пасивності. Виділяють такі типи особистості: реалісти, активні оптимісти («ентузіасти»), активні песимісти («негативісти»), пасивні песимісти («жертви»), пасивні оптимісти («лінтяї»).

Тестування проводилось в груповому варіанті в письмовій формі в присутності експериментатора.

Математично-статистична обробка отриманих даних здійснювалась за допомогою визначення віднос-

них величин, аналізу середніх величин, кореляційного аналізу.

**Результати дослідження.** В результаті обробки даних опитувальника AOS ми отримали таке співвідношення досліджуваних з різними типами особистості: реаліст – 29 чол.(31,5%), активний оптиміст – 28 чол.(30,4%), активний песиміст – 14 чол.(15,4%), пасивний песиміст – 9 чол.(9,7%), пасивний оптиміст – 12 чол.(13%) (рис.1).



**Рис.1.** Відсоткове співвідношення типів особистості (за опитувальником AOS)

Таким чином, у вибірці юристів переважають реалісти та активні оптимісти. Психологічний тип «реаліст» здатний адекватно оцінювати ситуацію і співвідносити її з своїми можливостями. Реалісти, як правило, стійкі до психологічного стресу. Активні оптимісти («ентузіасти») вірять в свої сили і успіх, позитивно налаштовані на майбутнє, приймають активні дії задля досягнення своїх цілей. Вони бадьорі, життєрадісні, рідко в поганому настрої. В складних ситуаціях застосовують проблемно-орієнтовані копінг-стратегії.

Для підтвердження припущення зв'язку оптимізму та професійного вигорання було застосовано кореляцію Пірсона. Значення коефіцієнта кореляції між шкалою «оптимізм» та шкалою «емоційне виснаження» носить негативний характер ( $r = -0,38, p \leq 0,05$ ): чим вище показник оптимізму, тим нижче показник емоційного виснаження працівника. При низьких показниках оптимізму простежуються високі показники емоційного вигорання. Дещо нижчий зв'язок шкали «активність» та «емоційне виснаження» ( $r = -0,32, p \leq 0,05$ ): при низькій активності простежується високе емоційне виснаження.

Негативна кореляція шкал «оптимізм» та «деперсоналізація» ( $r = -0,28, p \leq 0,05$ ), та «активність» і «деперсоналізація» ( $r = -0,21, p \leq 0,05$ ). Низький рівень оптимізму та активності, що характерно для пасивних

песимістів, корелює з високим рівнем деперсоналізації. Слід відмітити, що критичного рівня деперсоналізації у респондентів виявлено не було. Певний рівень деперсоналізації виступає як необхідний механізм психологічного захисту ряду соціальних професій в процесі соціальної адаптації.

Кореляція шкали «оптимізм» та «професійна успішність» носить позитивний характер ( $r = 0,35, p \leq 0,05$ ), тобто, чим вищий показник оптимізму респондента, тим вищий показник його професійної успішності. Аналогічні дані по шкалі «активність» - її кореляція зі шкалою «професійна успішність» також значима ( $r = 0,31, p \leq 0,05$ ). Працівники, з високими показниками оптимізму та активності – активні оптимісти – характеризуються високим рівнем професійної успішності. Дещо менший показник успішності притаманний реалістам, що характеризуються середнім рівнем оптимізму та активності, проте цей показник вище, ніж у пасивних песимістів (високий оптимізм та низька активність).

За загальним параметром професійного вигорання, що складається з показників емоційного виснаження, деперсоналізації та професійної успішності, більш високі показники були отримані у юристів з песимістичним спрямуванням. Реалісти та активні оптимісти характеризуються низьким рівнем професійного вигорання.

**Висновок.** Отримані результати свідчать про те, що оптимістично налаштовані юристи краще використовують професійні навички. Таким спеціалістам в меншій мірі загрожує емоційне виснаження та деперсоналізація, вони більш успішні в професії, а отже існує менший ризик професійного вигорання. Юристи, яким притаманний менший рівень оптимізму та активності (реалісти) характеризуються дещо вищим рівнем професійного вигорання, однак цей показник також знаходиться на низькому рівні. Більший ризик професійного вигорання притаманний песимістично налаштованим юристам. Такі спеціалісти низько оцінюють свої професійні навички, менше прагнуть до саморозвитку в професії. Оптимістично та реалістично налаштовані юристи краще адаптовані до реалій професійної діяльності, що, як наслідок, може вплинути на якість виконання ними професійних обов'язків та успішність в професії в цілому.

Цікаво, що в дослідженнях М.Селігмана були отримані дещо інші результати – оптимізм описується дослідником як якість, що може заважати успішності в професії юриста. На нашу думку, така різниця в результатах може пояснюватись відмінністю правової системи в США та Україні. Умови праці, обов'язки та вимоги до професії юриста різні. Однак, дані результати спонукають до подальшого дослідження цієї проблематики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл // СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. Боднар А. М. Оптимизм как фактор, влияющий на успешность в профессиональной деятельности / А.М. Боднар, Г.А. Глотова, Ю.Е. Перунов // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 5. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. – С. 275-283.
3. Виндекер О.С. Взаимосвязь мотивации достижения с показателями оптимизма - пессимизма / О.С. Виндекер // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – N 4 (68). – С. 119-125.

4. Водопьянова Н.Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2003.
5. Воронин А.Н. Психологическое исследование личности врача в отношении к профессиональной деятельности / А.Н. Воронин, Е.Л. Николаев // Вестник Чувашского университета - 2013. - Т.16. - № 1. - С.13-18.
6. Мудзыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности / К. Мудзыбаев // Социологические исследования. - 2003. - № 12. С. 87-96.
7. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни/ Перев. с англ. - М.: Издательство "София", 2006. -368 с.
8. Сычев О.А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спец-курсу / О.А. Сычев // Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. -Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. - 69 с.
9. Чиксентмихай М. Поток: Психология оптимального переживания/ Чиксентмихай М. // Пер. с англ... - М.: Смысл: Альпина нон-фикшн. - 2011 г. - 461 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Argyle M. The psychology of happiness / M. Argyle // Spb.: Peter, 2003. - 271 p.
2. Bodnar A.M. Optimism as a factor influencing the success of a professional activity / A.M. Bodnar, G.A. Glotova, Yu.E. Perunov // Psychological Gazette Ural State University. Vol. 5. - Ekaterinburg: Publishing House of the Urals. University Press, 2005. - P. 275-283.
3. Windecker O.S. relationship with indicators of achievement motivation optimism - pessimism / O.S. Windecker // Proceedings of the Ural State University. Ser. 1 The problems of education, science and culture. - 2009. - N 4 (68). - S. 119-125.
4. Vodopyanov N.E. Professional burnout and resources to overcome // Health Psychology / Ed. G.S. Nikiforova. SPb., 2003.
5. Voronin A.N. Psychological study of the personality of a doctor in relation to professional activity / A.N. Voronin, E.L. Nikolaev // Bulletin of the University of Chuvashia - 2013 - T.16. - № 1. - S.13-18.
6. Mudzybaev K. Optimism and pessimism personality / K. Mudzybaev // Sociological studies. - 2003. - № 12. С. 87-96.
7. Martin Seligman EP New Positive Psychology: Scientific opinion on happiness and the meaning of life / Translated from English. - M.: Publishing House "Sofia", 2006. -368 p.
8. Sychev O.A. Psihologiya optimizma: a teaching aid for special-rate / O.A. Sychev // Bijskij ped. state. Univ n.a. V.M. Shukshin. -Biysk: BPGU n.a. V.M. Shukshin, 2008. - 69 p.
9. Chiksentmihay M. Flow: The Psychology of Optimal experience / Chiksentmihay M. // Trans. With English ... - M.: Context: Alpina non-fiction. - 2011 - 461 p.

#### **Tereshchenko A.M. Optimism as a factor of the reduction of the risk of professional degradation**

**Annotation.** In the article, the topical problem of optimism in professional activity was studied. The principal theoretical, methodological, and empirical approaches to the term of personality's optimism were analyzed. The range of the researches which illustrate the role of optimism in the professional activity was described. The empirical research on the connection between optimism and the professional degradation of lawyers was conducted. It was found that optimism and personality's activeness reduce the risk of lawyers' professional degradation and promote their professional success. The conclusion on the positive impact of optimism of the lawyer's professional activity was made.

**Keywords:** *optimism, professional degradation, emotional degradation, resource, success*

#### **Терещенко А.Н. Оптимизм как фактор снижения риска профессионального выгорания**

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема оптимизма в условиях профессиональной деятельности. Проанализированы основные теоретические, методологические и эмпирические подходы к понятию оптимизма личности. Приведено ряд исследований, иллюстрирующих роль оптимизма в профессиональной деятельности. Проведено эмпирическое исследование по установлению связи между оптимизмом и профессиональным выгоранием у юристов. Так, выявлено, что оптимизм и активность личности уменьшают риск профессионального выгорания у юристов и способствуют профессиональной успешности. Сделан вывод о положительном влиянии оптимизма на профессиональную деятельность юриста.

**Ключевые слова:** *оптимизм, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, ресурс, успешность*

Ткалич М.Г.

## Психолого-організаційні особливості гендерної політики організацій та дискримінації на робочому місці

Ткалич Маріанна Григорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

**Анотація.** Стаття присвячена емпіричному дослідженню психолого-організаційних детермінант гендерної політики організацій та дискримінації на робочому місці. Проаналізовані соціально-демографічні, гендерні особливості сприйняття гендерної дискримінації, а також організаційні детермінанти: тип власності, сфера діяльності, гендерний тип організації.

**Ключові слова:** гендерна політика, гендерна дискримінація, персонал організації, психолого-організаційні особливості, гендерна взаємодія персоналу

**Вступ.** Під *гендерною політикою організації* нами розуміється діяльність організації та її підрозділів, яка спрямована на здійснення та гарантування рівних прав, свобод і можливостей для жінок і чоловіків у професійному розвитку, кар'єрному зростанні, заробітній платі, можливості поєднувати роботу з особистим та сімейним життям та уникненні будь-якої дискримінації за статевою ознакою.

Згідно дослідженням С.Л. Бем [1], М.С. Кімела [2], R.M. Kanter [6], D. Stork [7] та ін., гендерна дискримінація в організаціях є однією з перешкод на шляху становлення конструктивної гендерної політики, яка б сприяла гармонійній взаємодії в сучасних організаціях, повноцінній професійній реалізації особистості, можливістю поєднувати роботу і своє особисте, сімейне життя. Тому, на нашу думку, постає необхідність визначити уявлення персоналу про рівень гендерної дискримінації в організаціях, в яких вони працюють, задля подальшого аналізу можливостей її подолання.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Як свідчать дослідження, S. Charlesworth et al. [4], J.K. Fletcher et al. [5], D. Stork et al. [7], через велику кількість чоловіків на керівних посадах, організаційні практики занадто спрямовані на чоловіків, а жінки більше потерпають від дискримінації. Окрім цього, до неї призводять існуючі в культурі та суспільстві гендерні стереотипи професійної діяльності [1; 2; 3] та відсутність програм балансу “робота – життя” [8], які є значущими для професійної реалізації насамперед жінок, оскільки не дозволяють їм вдало поєднувати сім'ю та роботу, а змушують обирати або кар'єру, або сім'ю.

**Мета.** Проаналізувати особливості сприйняття гендерної політики організації (а саме: гендерної дискримінації) та її вплив на гендерну взаємодію персоналу організації, визначити залежність цього сприйняття від особистісних властивостей персоналу та його соціально-демографічних характеристик і організаційних параметрів.

**Методи.** Дослідження гендерної дискримінації в сучасних українських організаціях проводилося за допомогою розробленої нами анкети з проблем гендерної дискримінації, яка містила 7 питань (див. табл. 1).

**Результати та їх обговорення.** Спочатку визначимо сутність гендерної дискримінації, а потім проаналізуємо її психолого-організаційні детермінанти (особистісні та організаційні особливості).

Загальні відомості про оцінку персоналом організацій показників гендерної дискримінації (М у стенах) та рівні гендерної дискримінації в організаціях (у %) представлена у таблиці 1.

**Таблиця 1.** Середні оцінки показників гендерної дискримінації в організаціях (М) та її рівні (у %)

| № | Показники гендерної дискримінації в організації                           | М    | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень |
|---|---|------|----------------|-----------------|----------------|
| 1 | Жінки в нашій організації цінуються так само як і чоловіки                | 5.17 | 13.8%          | 34.3%           | 51.9%          |
| 2 | Установки стосовно жінок змінюються в нашій організації                   | 3.33 | 43.2%          | 42.1%           | 14.7%          |
| 3 | В нашій організації є програми рівних можливостей для чоловіків і жінок   | 4.72 | 22.3%          | 29.6%           | 48.0%          |
| 4 | В нашій організації серйозно ставляться до сексуальних домагань на роботі | 4.69 | 28.0%          | 19.6%           | 52.5%          |
| 5 | В нашій організації відповідально ставляться до декретної відпустки       | 5.7  | 9.1%           | 24.1%           | 67.0%          |
| 6 | В нашій організації жінки так само успішні як і чоловіки                  | 5.57 | 8.8%           | 29.2%           | 62.1%          |
| 7 | В нашій організації жінки потерпають від дискримінації                    | 1.93 | 77.5%          | 17.9%           | 5.2%           |

Отже, як видно з таблиці 1, в цілому, в українських організаціях, з точки зору її співробітників, дискримінація за статевою ознакою є помірно вираженою – про це свідчать як середні оцінки, так і показники у відсотках. Більше половини респондентів (51.9%) вважають, що жінки так само цінуються в організації як і чоловіки. Майже половина (48%) стверджують, що в організації, в якій вони працюють є програми рівних можливостей для чоловіків і жінок. 67% співробітників відмічають, що в їх організації відповідально ставляться до декретної відпустки, а в 52.5% – до сексуальних домагань. Хоча варто зазначити, що 28% респондентів вказали на низький рівень серйозного ставлення до цієї проблеми. 77.5% респондентів

відзначають низький рівень дискримінації жінок в організаціях і лише 5.2% оцінюють його як високий.

Проаналізуємо відмінності в уявленнях персоналу організацій щодо рівня гендерної дискримінації в сучасних українських організаціях відповідно до *соціально-демографічних характеристик персоналу* (стать, вік, сімейний стан, рівень освіти) та *гендерних властивостей особистості* (рівень маскулітності / фемінності, психологічна стать).

Статистично значущих відмінностей між відповідями *чоловіків і жінок* знайдено не було, окрім питання щодо однакової успішності чоловіків і жінок в організації ( $\chi^2 = 12.49, p < 0.05$ ): 10.1% жінок зазначили, що успішність жінок і чоловіків не є однаковою,

серед чоловіків таких виявилось лише 4.9%. Отже, чоловікі і жінки в українських організаціях однаково бачать проблеми гендерної дискримінації та загалом вказують на її помірний рівень вираженості. Аналіз впливу інших соціально-демографічних характеристик особистості (вік, сімейний стан, рівень освіти) показав наявність відмінностей лише у відповідях на деякі питання.

*Сімейний стан* співробітників вплинув на відмінності лише у відповіді на питання щодо зміни установок по відношенню до жінок в організаціях ( $\chi^2 = 11.91$ ,  $p < 0.01$ ): розлучені співробітники вище оцінюють ці зміни ( $M = 4.21$ ), ніж неодружені ( $M = 3.07$ ) та одружені ( $M = 3.27$ ). Можемо припустити, що відбулися зміни саме у ставленні до розлучених жінок, тобто вони більше не вважаються “неповноцінними” через те, що не мають чоловіка.

*Вікові відмінності* знайдені у відповідях на питання щодо відповідального ставлення до декретної відпустки ( $\chi^2 = 16.35$ ,  $p < 0.001$ ): у віковій групі 46-60 років це ставлення оцінюють вище ( $M = 6.18$ ), ніж в групі до 27 років ( $M = 5.41$ ) та групі 28-45 років ( $M = 5.55$ ). Це можна пояснити тим, що для співробітників віком до 45 років питання декретної відпустки є важливим, тому вони оцінюють цей параметр більш критично. Окрім цього, співробітники середньої вікової групи (28-45 років) вище оцінюють рівень дискримінації жінок в організації ( $M = 2.14$ ), ніж співробітники до 27 років ( $M = 1.62$ ) та старше 45 років ( $M = 1.78$ ) ( $\chi^2 = 8.34$ ,  $p < .01$ ). На нашу думку, це пов'язано з тим, що саме на віковий період 28-45 років припадає активна реалізація кар'єрних планів персоналу, спроби професійної реалізації, а отже, ставлення до можливих перешкод на цьому шляху (в тому числі і гендерних) є більш чутливим.

*Рівень освіти* респондентів вплинув на їх оцінку однакової цінності жінок і чоловіків ( $\chi^2 = 7.66$ ,  $p < .01$ ): кількість респондентів з вищою освітою (5.31), які вважають, що жінки в їх організації цінуються так само як і чоловіки більше, ніж кількість тих, хто має середньо-спеціальну ( $M = 5.03$ ) та середню ( $M = 4.49$ ) освіту. Щодо змін установок до жінок в організації, то найнижчий рівень цих змін відчувають респонденти з середньою освітою ( $M = 2.94$ ), в той час як оцінка змін респондентами з середньо-спеціальною та вищою освітою є вищою ( $M = 3.73$  та  $M = 3.19$  відповідно) ( $\chi^2 = 6.61$ ,  $p < 0.04$ ). Зазначимо, що рівень освіти частіше за все пов'язаний з посадою, яку обіймає співробітник – ті, хто мають середню освіту обіймають нижчі посади, ніж ті, хто мають середньо-спеціальну або вищу – і це, звичайно, впливає на відповіді.

Визначимо зв'язок *гендерних властивостей співробітників (особистісних чинників) з особливостями гендерної взаємодії персоналу*.

Аналіз кореляційного зв'язку показників гендерної дискримінації з рівнями маскулінності / фемінності та психологічною статтю особистості показав, що існують статистично значущі відмінності за окремими показниками

Отже, *рівень маскулінності співробітників* в оцінці гендерної дискримінації проявляється наступним чином ( $p < 0.01$ ): чим вищий рівень маскулінності, тим вища оцінка однакової цінності жінок і чоловіків в

організаціях ( $r = 0.21$ ), програм рівних можливостей для чоловіків і жінок ( $r = 0.17$ ), успішності жінок на рівні з чоловіками ( $r = 0.21$ ); зворотно маскулінність корелює з оцінкою гендерної дискримінації жінок: чим вищий рівень маскулінності, тим нижче співробітники оцінюють її прояв ( $r = -0.19$ ). Отже, співробітники з високим рівнем маскулінності не бачать гендерної дискримінації саме щодо жінок. *Рівень фемінності співробітників* позитивно корелює ( $p < 0.01$ ) з оцінкою відповідального ставлення до декретної відпустки в організаціях ( $r = 0.2$ ), успішністю жінок ( $r = 0.17$ ) та, на рівні тенденції, – зі змінами установок в організаціях щодо жінок ( $r = 0.16$ ). Отже, співробітники з високим рівнем маскулінності та високим рівнем фемінності вважають, що жінки в організаціях є так само успішними, як і чоловіки.

*Психологічна стаття* також пов'язана з окремими показниками гендерної дискримінації в організаціях (див. табл. 4.13.):

– “Жінки в організаціях цінуються так само, як і чоловіки”: носії фемінної статі ( $M = 3.7$ ) та недиференційованої ( $M = 3.88$ ) оцінюють цей показник нижче, ніж носії андрогінної статі ( $M = 5.31$ ) та маскулінної ( $M = 5.5$ ), ( $r = -0.11$ ,  $p < 0.01$ ).

– “В нашій організації є програми рівних можливостей для чоловіків і жінок”: найвище цей параметр оцінюють андрогіни ( $M = 4.85$ ) та носії маскулінної статі ( $M = 4.81$ ), нижче – носії фемінної статі ( $M = 3.47$ ) та недиференційованої ( $M = 3.25$ ), ( $r = -0.12$ ,  $p < 0.05$ ).

– “В нашій організації серйозно ставляться до сексуальних домагань на роботі”: загалом, цей показник, як і попередній не вирізняються високою оцінкою і суттєвими відмінностями в оцінці, однак, на рівні тенденції, андрогіни більше погоджуються з цим твердженням ( $M = 4.81$ ), ніж “недиференційовані” ( $M = 4.37$ ) та “фемінні” ( $M = 4.07$ ) співробітники. Найнижче оцінюють серйозність такого ставлення носії маскулінної статі ( $M = 3.96$ ), ( $r = -0.1$ ,  $p < 0.05$ ).

– “В нашій організації відповідально ставляться до декретної відпустки”: високо оцінюють цей показник андрогіни ( $M = 5.8$ ) та носії фемінної статі ( $M = 5.57$ ), нижче – “маскулінні” ( $M = 4.85$ ) та “недиференційовані” співробітники ( $M = 4.75$ ), ( $r = -0.15$ ,  $p < 0.01$ ).

– “В нашій організації жінки так само успішні, як і чоловіки”: носії фемінної статі оцінюють цей параметр нижче ( $M = 4.17$ ), ніж андрогінної ( $M = 5.7$ ), маскулінної ( $M = 5.27$ ) та недиференційованої ( $M = 5.00$ ), ( $r = -0.16$ ,  $p < 0.01$ ).

Отже, носії маскулінної статі особистості нижче оцінюють дискримінацію щодо жінок в організаціях, носії фемінної – навпаки вище. Андрогінні співробітники загалом всі зазначені параметри гендерної дискримінації в організаціях оцінюють вище за інших, а, отже, вони відчувають найнижчий тиск дискримінації в організаціях за статевою ознакою. На наш погляд, те, що андрогіни менше піддаються дискримінації і відчувають її пов'язано з особливостями цього психологічного типу: з високим рівнем гнучкості у взаємодії, вищою самооцінкою, багатим рольовим репертуаром, вмінням краще поратися з виникаючими складнощами та ін., в той час як носії стевотипової психологічної статі та недиференційованої, навпаки, менше схильні до такої поведінки та таких особистісних властивостей.



Перейдемо до аналізу зв'язку показників гендерної дискримінації з організаційними факторами (формою власності підприємства, сферою діяльності організації, гендерним типом організації).

Нами були визначені статистично значущі відмінності у відповідях співробітників державних організацій та приватного сектору майже за всіма питаннями (таблиця 2., результати представлені у середніх показниках).

Таблиця 2. Гендерна дискримінація у державних та приватних організаціях (М)

| № | Показники гендерної дискримінації в організації                           | Державні (М) | Приватні (М) | t        |
|---|---|--------------|--------------|----------|
| 1 | Жінки в нашій організації цінуються так само як і чоловіки                | 5.53         | 4.82         | 3.75***  |
| 2 | Установки стосовно жінок змінюються в нашій організації                   | 3.44         | 3.26         | 0.93     |
| 3 | В нашій організації є програми рівних можливостей для чоловіків і жінок   | 4.99         | 4.45         | 2.49**   |
| 4 | В нашій організації серйозно ставляться до сексуальних домагань на роботі | 5.11         | 4.47         | 2.68**   |
| 5 | В нашій організації відповідально ставляться до декретної відпустки       | 6.11         | 5.48         | 3.71***  |
| 6 | В нашій організації жінки так само успішні як і чоловіки                  | 5.91         | 5.18         | 4.26***  |
| 7 | В нашій організації жінки потерпають від дискримінації                    | 1.77         | 2.15         | - 2.41** |

\*\*\* p < 0.001 / \*\* p < 0.01

Отже, загалом, дискримінація за статтю на державних підприємствах є меншою, ніж в організаціях приватного сектору – всі дані на рівні високої статистичної значущості.

Жінки в державних організаціях (М = 5.53) цінуються так само високо як і чоловіки, ніж це є у приватних (М = 4.82). Так само більш серйозно в державних установах ставляться до проблеми сексуальних домагань (М = 5.11) та відповідально до декретної відпустки (М = 6.11), ніж в приватних (М = 4.47 та М = 5.48 відповідно). Жінки у державних організаціях (М = 5.91) так само успішні як і чоловіки, в приватному секторі ця оцінка нижча (М = 5.18). Жінки в приватному секторі потерпають від дискримінації частіше (М = 2.15), ніж у державному (М = 1.77), хоча цей рівень і залишається низьким.

На наш погляд, це обумовлено більш високим рівнем соціальної захищеності персоналу державних підприємств. В багатьох приватних та комерційних структурах персонал працює без належного оформлення, контракту, із заробітною платою “у конвертах”, без можливостей повною мірою скористатися так званим “соціальним пакетом” (відпустка, лікарняний, декретна відпустка, кількість робочих годин, нормованість робочого часу та ін.), тому оцінка дискримінації загалом у приватних організаціях вища. Окрім цього, “соціальний пакет” більш важливий для жінок через навантаженість материнської ролі, домашніх обов'язків та ін., отже, персонал жіночої статі приватного сектору оцінює гендерну дискримінацію вище, ніж жінки, які працюють в державних організаціях. Результати аналізу уявлень щодо дискримінації жінок, які працюють в державному та приватному секторі це підтверджують так само як і загальні результати за типом власності підприємства або організації.

Також нами був проаналізований зв'язок між сферою діяльності організації та зазначеними показниками гендерної дискримінації. З точки зору опитаних, у промислово-виробничій сфері (М = 4.51) жінок цінують найменше, у освітній, медичній (М = 5.49) та сфері послуг (М = 5.47) – найбільше ( $\chi^2 = 17.27$ ,  $p < 0.001$ ).

Невеликі відмінності ( $\chi^2 = 9.01$ ,  $p < 0.05$ ) між відповідями персоналу організацій різних сфер знайдені у питанні щодо програм рівних можливостей для чоловіків та жінок – найвище їх наявність оцінена персоналом сфери соціально-правового захисту (М = 4.98), найнижче – персоналом промислово-виробничої сфе-

ри (М = 4.28). Загальна оцінка у всіх сферах – на середньому рівні.

Виявлені відмінності в оцінці серйозності ставлення до сексуальних домагань на роботі ( $\chi^2 = 15.25$ ,  $p < 0.001$ ): найменш серйозно до цієї проблеми ставляться на промислово-виробничих підприємствах (М = 4.2), найбільш серйозно – у сфері послуг (М = 5.3).

Оцінка успішності чоловіків і жінок в організаціях різних сфер також не є однаковою ( $\chi^2 = 37.40$ ,  $p < 0.001$ ): персонал промислово-виробничої сфери оцінює її нижче (М = 4.8), ніж персонал інших сфер, в освітній та медичних сферах ця оцінка на достатньо високому рівні (М = 6.01).

Як вже зазначалося вище, загалом, персонал організації вказує на відсутність або низький рівень дискримінації жінок, однак, у промислово-виробничій сфері оцінка дискримінації є вищою (М = 2.37), ніж в інших сферах ( $\chi^2 = 18.55$ ,  $p < 0.001$ ).

Отже, аналіз визначених нами показників гендерної дискримінації в організаціях різних сфер діяльності показав, що, при загально позитивній оцінці положення чоловіків і жінок в організаціях, персонал промислово-виробничої сфери більше відчуває наявність цієї дискримінації по відношенню до жінок. На наш погляд, положення жінок в організаціях промислово-виробничої сфери обумовлене тим, що, серед зазначених, це – найбільш «маскулінна» сфера: зазвичай її відносять до традиційно «чоловічої» діяльності. В свою чергу, освіта є традиційно «жіночою» сферою, так само медична сфера більше належить до «фемінних», як і соціально-правовий захист населення. Сфери послуг та торгівлі самі по собі є достатньо різноманітними, такими, що динамічно розвиваються та є менш консервативними, а, отже, будь-які прояви дискримінації тут є менш виразними.

Вивчення взаємозв'язку гендерного типу організації і сприйняття гендерної дискримінації персоналом показало наступне: персонал моногендерних і гетерогендерних організацій оцінює гендерну дискримінацію майже однаково, окрім питання про успішність жінок в організації ( $r = -0.22$ ,  $p < 0.01$ ): персонал моногендерних організацій оцінює її вище (М = 6.01), ніж персонал гетерогендерних (М = 5.25). На наш погляд, такий результат пояснюється тим, що рівень конкуренції в гетерогендерних організаціях вищий, ніж у “жіночих” моногендерних, і тому жінкам важче досягти успіху там, де доводиться конкурувати із чоловіками, що підтверджується дослідженнями М. Kimmel, R. Kanter та ін.

**Висновки.** Гендерна політика сучасних організацій потребує змін, оскільки часто є джерелом гендерної дискримінації. Загалом гендерна дискримінація в українських організаціях виражена на помірному рівні. Аналіз психолого-організаційних чинників гендерної дискримінації показав, що чоловіки та жінки однаково бачать її рівень, вікові та освітні відмінності в уявленнях є незначними і проявляються лише в окремих питаннях, так само незначним є вплив сімейного стану. Співробітники з високим рівнем маскуліності не бачать гендерної дискримінації саме щодо жінок. Носії маскуліної статі особистості нижче оцінюють

дискримінацію щодо жінок в організаціях, носії феміної – навпаки, вище. Андрогінні співробітники відчують найнижчий тиск дискримінації в організаціях за статевою ознакою. Персонал державних підприємств відзначає нижчий рівень дискримінації, ніж персонал приватного сектору. В промислово-виробничій сфері гендерна дискримінація виражена більше, ніж в світній та медичній, сфері соціально-правового захисту населення та сфері послуг. Персонал моногендерних організацій оцінює успішність жінок вище, ніж персонал гетерогендерних.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Сандра Лившиц Бем. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. – 336 с.
2. Киммел М.С. Гендероване суспільство / М.С. Киммел. – К.: Сфера, 2003. – 490с.
3. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навчальний посібник / М.Г. Ткалич. – К.: Академвидав, 2011. – 248 с.
4. Charlesworth S., Baird M. Getting gender on the agenda: the tale of two organizations // Women in Management Review. 2007. Volume 22. No 5, P. 391-404.
5. Fletcher J.K., Ely R.J. Introducing Gender: Overview // Reader in Gender, work and Organization / Edited by R.J. Ely, E.G. Foldy, M.A. Scully. – Blackwell Publishing, 2003. – p. 3-9
6. Kanter R.M. Men and Women of the Corporation. – N.Y.: Basic Books, 1993.
7. Stork D., Wilson F. The new workforce reality: insights for today, implications for tomorrow // Simmons School of Management.
8. Work-Life Balance. A psychological Perspective / Edited by F. Jones, R.J. Burke, M. Westman. – New York, Psychology Press, 2008, 320 p.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Boehm S.L. The lenses of gender: Transforming views on the problem neravenstva floors / Sandra Bem Livshits. - M.: "Russian Political Encyclopedia", 2004. - 336 p.
2. Kimmel M.S. Hendered Society / M.S. Kimmel. - K.: Sphere, 2003. – 490p.
3. Tkalych M.G. Gender Psychology: Tutorial / M.G. Tkalych. - K.: Akademydav, 2011. - 248 p.

**Ткалич М.Н.**

#### **Psychological and organizational characteristics of gender policy in organizations and discrimination at the workplace**

**Abstract.** The paper is devoted to the empirical study of psychological and organizational determinants of gender policy of organizations and discrimination at the workplace. The social-demographic and gender characteristics of perception of gender discrimination, as well as organizational determinants, property type, scope, type of gender were analysed.

**Keywords:** *gender politics, gender discrimination, personnel of organizations, psychological and organizational characteristics, gender interaction of personnel*

**Ткалич М.Г.**

#### **Психолого-организационные особенности гендерной политики организаций и дискриминации на рабочем месте**

**Аннотация.** Статья посвящена эмпирическому исследованию психолого-организационных детерминант гендерной политики организаций и дискриминации на рабочем месте. Проанализированы социально-демографические, гендерные особенности восприятия гендерной дискриминации, а также организационные детерминанты: тип собственности, сфера деятельности, гендерный тип организации.

**Ключевые слова:** *гендерная политика, гендерная дискриминация, персонал организаций, психолого-организационные особенности, гендерное взаимодействие персонала*

**Щербатюк Б.А.**

## **Особливості соціально-психологічної детермінації процесу самовизначення індивіда**

*Щербатюк Богдана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна*

**Анотація.** В статті представлений аналіз процесу самовизначення індивіда як необхідного етапу соціалізації. Виділені умови внутрішньої і зовнішньої детермінації самовизначення. Описано функції відповідальності як чинника соціального самовизначення. Проаналізовані ознаки соціальної зрілості людини.

**Ключові слова:** соціалізація індивіда, інтеріоризація, екстеріоризація, соціальна зрілість, самовизначення особистості, відповідальність

Проблема самовизначення особистості завжди входила в ряд фундаментальних проблем суспільного буття, оскільки бере свій початок з часів становлення філософської думки. Спочатку самовизначення розуміється як пошук ідеального співіснування з Космосом, Логосом. В епоху середньовіччя людина здійснює самопожертву, відмовляючись від самоздійснення, самопошуку, віддаючи свою індивідуальність служінню Богу. До проблеми самовизначення як до наукової проблеми звертаються на рубежі ХХ століття. В етиці вводиться поняття морального самовизначення, соціологи починають досліджувати процес соціалізації індивіда як основний механізм процесу самовизначення. Розвиток людини як особистості пов'язаний з розвитком її стосунків з оточуючим середовищем. Перетворення ситуативних відносин у стійкі означає, що відбувається самовизначення індивіда у якості свідомого суб'єкта свого життя. Самовизначення такої особистості здійснюється не тільки по відношенню до окремих подій її життя, але до всього життя в цілому.

Вітчизняні дослідження проблем самовизначення зосереджені в таких напрямках, які пов'язані з розвитком особистості і реалізацією її внутрішнього потенціалу. Методологічною основою дослідження виступили наступні **теоретичні концепції**: основні положення культурно-історичної теорії (Л.С. Виготський), системного підходу до вивчення психічного розвитку і формування особистості (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Г.О. Балл), загальнопсихологічної концепції діяльності і спілкування (О.М. Леонтьев, С.Д. Максименко), загальних засад теорії управління (В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка). Однак, недостатня теоретична розробленість проблем самовизначення з урахуванням потреб розвитку сучасного суспільства, обмежений емпіричний матеріал зумовлюють **актуальність** даного дослідження.

**Мета дослідження:** на основі теоретико-методологічного аналізу виокремити основні соціально-психологічні детермінанти процесу самовизначення індивіда.

Процес самовизначення людини торкається моральності і світосприйняття, ціннісно-рольового та діяльнісно-поведінкового аспектів життєтворення. Це означає не тільки надання переваги однієї можливості над іншою, але й свідома відмова від інших, певною мірою самообмеження. Здійснюючи вибір, особистість несе відповідальність за вибраний шлях розвитку. Відповідальність особистості в такому розумінні характеризує її здатність самостійно визначати моральні зобов'язання перед суспільством і, власне, перед собою. Крім того, розширю-

ється сфера особистісного втручання у соціальне середовище, виникає потреба у здійсненні самооцінки і самоконтролю.

Соціально зріла особистість не просто свідомо ставить перед собою життєві цілі, але і активно здійснює їх реалізацію. Передумови, можливості розвитку які створені попередніми поколіннями та соціально-культурним тлом даного суспільства, реалізує сама особистість, визначаючись соціально. Адже повна, цілісна самореалізація можлива тільки тоді, коли індивід представляє не егоїстичний інтерес, який спрямований на задоволення власних потреб, а виражає суспільні прагнення, коли в процесі самореалізації розвиваються сутнісні сили людини, створюються нові можливості для її розвитку.

Одним з основних проявів самовизначення як сторони соціалізації є здатність людини діяти не так, як диктують сили зовнішнього оточення, а в ситуації спонукання – протидіяти йому. Це припущення підтверджує і А. Бандура, на думку якого немає більш значущого механізму суб'єктного самовизначення, ніж переконаність у власній ефективності. «Усвідомлена само ефективність (self-efficacy) – це переконаність у власних здібностях організовувати і здійснювати дії, потрібні для вдосконалення певного результату) [1, с. 3].

Теоретичною основою для розуміння процесу самовизначення як необхідної сторони процесу соціалізації індивіда стали концепції А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського. За Леонтьєвим, весь процес психічного розвитку людини соціально детермінований через накопичення та засвоєння знань та способів діяльності, закріплених в процесі еволюційної історії людства.

Оскільки за Л.С. Виготським процеси людської психіки складаються на основі інтерпсихічних, міжособистісних взаємин [3], індивід формує свій внутрішній світ шляхом інтеріоризації історично складених форм і видів соціальної діяльності. Одночасно процесі власної діяльності, залежно від соціальної ситуації, у індивіда екстеріоризуються психічні процеси. Але екстеріоризація не є дзеркальним відображенням як інтеріоризованого раніше, так і історично складених форм і видів соціальної дійсності. Це процес творчий, певним чином самореалізація і само здійснення [4]. Особистість творить нові способи діяльності, набуваючи тим самим нових якостей. Відбувається дозрівання індивіда як соціально істоти, яке обумовлюється рівнем розвитку вищих психічних функцій та особистісних якостей, що, власне, і визначає початок самостійної активності.

У відповідності з теорією Л.С. Виготського можна говорити про зовнішню і внутрішню детермінацію активності особистості. В цій діаді велику роль відіграє свідомість, як фактор психічного розвитку, який формує цілісність і інтегральність особистості [5]. Свідомість таким чином виступає умовою та проявом самовизначення, саморегуляції та самотворення особистості.

Свідомість відіграє активну роль у діяльності, оскільки виникає у процесі практичної діяльності і є ідеальною стороною психічного відображення. Саме цю роль свідомості описав С.Л. Рубінштейн, назвавши це принципом єдності діяльності і свідомості: «Діяльність людини обумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є єдиною умовою їх здійснення» [10, с. 7]. На основі даного принципу Рубінштейн вводить проблему регуляції і саморегуляції. Керуючись зазначеним принципом можна зрозуміти не тільки виникнення суб'єктного у індивіді, але й процес самовизначення суб'єкта діяльності по відношенню до предметного світу, а також до широкої соціальної дійсності, в полі якої відбувається самовизначення.

Тому, як правильно зазначає В.Ф. Сафін, розглядаючи самовизначення особистості, слід опиратись на положення про суспільство як систему соціальних відносин; про провідну роль діяльності у формуванні індивіда; про сутність людини як ансамблю всіх суспільних відносин; про її свідомість як відображення буття; про перетворюючу роль свідомості. Активність особистості, що самовизначається в процесі, розуміється не тільки як діяльність, яка спрямована на засвоєння елементарних людських способів існування, але і як творче відтворення, формування взаємостосунків, само здійснення та саморозвиток. Саме через таку діяльність особистість проявляється у повноті власної унікальної індивідуальності.

Самовизначення особистості пов'язане з суб'єктністю і розуміється як індивідуальна реалізація суспільної детермінації. В процесі цієї реалізації особистість здійснює вчинки, дії, активізує свою суб'єктність. Активність суб'єкта, за думкою Абульханової-Славської, базується на здатності мобілізувати свої можливості та визначити способи досягнення цілей [1, с. 272].

Розглядаючи процес самовизначення особистості як сторону соціалізації слід зауважити, що саме стосунки з іншими, перетворені у стійку продуктивну взаємодію, визначають перетворення індивіда у соціально активну особистість, оскільки відбувається процес самовизначення відносно присвоєння суспільних способів життєдіяльності. Саме тому самовизначення особистості є важливим етапом соціалізації, в якому індивід набуває здатності до самостійної діяльності, на основі усвідомлення і співвіднесення суспільних вимог, власних потенційних та наявних здібностей, комплексу внутрішніх умов. Самовизначаючись відносно свого місця в системі суспільних відносин, стосовно своїх запитів та можливостей їхньої реалізації, індивід набуває готовності до самостійного прийняття рішень стосовно важливих етапів свого життя. Особливістю соціально зрілої особистості є прийняття нею відповідальності як за свої

життєві цілі, так і за способи їх реалізації. Відповідальність є когнітивним утворенням і визначається як передбачення наслідків зі своєчасною регуляцією поведінки суб'єкта.

Виступаючи формою прояву усвідомлення особистістю своєї унікальної автономності, своєї можливості змінювати обставини власного життя, відповідальність є усвідомленою необхідністю, яка виражається в причетності людини до соціуму. Тому функцією відповідальності у соціально визначеної особистості є регуляція діяльності в теперішньому, прогнозуванні можливих наслідків своїх дій у майбутньому, оскільки суб'єкта самовизначення характеризує не тільки спосіб реалізації цінностей в житті, але і способи боротьби за них, способи реагування на звернені до даного індивіда потреби та запити суспільства. Відповідальність включає в себе те, за що людина несе відповідальність, а саме: реалізація сенсу і реалізація цінностей. Тому відповідальною є така особистість, яка прагне до сенсоздійснення та ціннісних утворень. Однак, якщо мова йде про соціально зрілу особистість, то така особистість несе відповідальність не лише «за щось», але й «перед кимось», що свідчить про моральний аспект самовизначення як сторони соціалізації. В процесі морального самовизначення особистість усвідомлює себе «...як істоту, що володіє свідомістю і волею...» [6, с. 42]. Сутність реалізації даного аспекту полягає у виборі духовних орієнтирів, у дотриманні та закріпленні прийнятих у суспільстві норм. В даному випадку проявляється і правова сторона самовизначення, спрямована назовні, на збереження чи перетворення соціально-політичних інституцій чи норм.

Для розуміння самовизначення особистості важливими є положення стратометричної концепції А.В. Петровського [9] про те, що в умовах діяльності і спілкуванні з референтною групою особистість отримує можливість зрозуміти та оцінити себе; переживання одного з членів групи даються іншим як мотив поведінки, організовуючи та спрямовуючи діяльність на здійснення колективної цілі.

У процесуальному плані соціальне самовизначення особистості пов'язане із категоризацією і самокатегоризацією. Соціальна категоризація є необхідною складовою самовизначення, оскільки є основою розвитку і функціонування соціальної ідентичності індивіда, і передбачає *віднесення оточуючих людей* до тих чи інших соціальних груп - категорій. Наявність соціальних категорій полегшує пізнання оточуючої дійсності і процес міжособистісної взаємодії, дозволяючи людині структурувати явища і об'єкти у соціальній площині; формуючи уявлення про структуру соціальної ідентичності, включаючи в себе когнітивний і афективний компоненти. Соціальна категоризація супроводжується самокатегоризацією – *віднесення себе* до однієї з визначених груп. У процесі самовизначення самокатегоризація допомагає індивіду ідентифікувати групи, приналежність до яких не передбачає безпосередньої взаємодії між її членами. В теорії стадіальності розглядаються різні рівні категоризації у якості послідовних стадій процесу формування враження про іншу людину. Передбачається, що процес

сприймання іншої людини і формування враження про неї починається зі спроби суб'єкта самовизначення віднести цю людину до однієї з відомих їй груп-категорій. Таким чином, на першій стадії процесу формування враження є соціальна категоризація. Якщо людина має труднощі із віднесенням об'єкта до однієї з відомих категорій, вона робить спробу віднести його до однієї з існуючих під категорій. У процесі самокатегоризації, як віднесення себе до певної соціальної групи-категорії, особливе значення має когнітивний компонент самовизначення, оскільки існує зв'язок між прийняттям соціальної ідентичності і сприйманням відмінностей між членами різних груп. Вибір категорії визначає не тільки спосіб соціальної категоризації, але і напрямок самовизначення людини. Зокрема, у свідомості суб'єкта самовизначення може існувати протиріччя між бажанням визнати себе членом групи і відділенням від групи. Це призводить у процесі самовизначення до того, що потрапляючи до великої групи, людина схильна сприймати інших членів групи як таких, що дуже відрізняються від неї самої, тобто відбувається категоризація на між особовому рівні; або розглядає себе як члена підгрупи.

У структурі самовизначення особливе місце займає процес стереотипізації. На сьогодні у вивченні стереотипів переважають два підходи: когнітивний і мотиваційний. Основу когнітивного підходу складає інтерес до механізмів обробки соціальної інформації, яка надходить до суб'єкта самовизначення. В рамках даного підходу стереотип виступає способом упорядкування соціального оточення, який дозволяє компенсувати обмеженість здатності людини перетворювати інформацію, яка надходить. Мотиваційний підхід дозволяє розглядати стереотип як результат самокатегоризації суб'єкта самовизначення стосовно тієї чи іншої соціальної спільноти. Стереотипи здійснюються щонайменше три типи впливів на процес самовизначення. У першому випадку вплив стереотипу і контрстереотипної інформації поєднується, завдяки чому індивідуальна інформація може впливати на вибір того чи іншого стереотипу. Другий випадок розглядається в тому разі, коли стереотип здійснює на оцінювальну функцію людини більш значущий вплив, ніж новіша, контрстереотипна інформація. Це відбувається, якщо суб'єкт самовизначення гірше сприймає і запам'ятовує інформацію про індивідуальні особливості людини, які відрізняють її від інших членів соціальної спільноти. У третьому випадку вплив стереотипів контрстереотипна інформація здійснює більш стійкий вплив, ніж наявний сформований стереотип. У зв'язку з вищеописаними типами впливів виникає питання про свідомість стереотипних впливів. Більшість досліджень свідчить про те, що стереотипи у процесі самовизначення можуть здійснювати вплив незалежно від свідомості їх носія. Доцільно виділити щонайменше два показника несвідомого впливу стереотипів. По-перше, це можливість актуалізації стереотипів за допомогою тих стимулів, які людини не може упізнати. По-друге, існує можливість мимовільної актуалізації стереотипів. Можливим поясненням цього ефекту є поширеність певних стереотипів у межах даної культури.

Серед детермінант процесу самовизначення як особливо-го етапу соціалізації особливе місце займає спрямованість особистості. Найбільш описаними механізмами спрямованості є соціальні запити і ціннісні орієнтації. Соціальні запити це життєві плани різної міри конкретності, починаючи від мало усвідомлених надій і закінчуючи чіткими та усвідомленими цілями. Сукупність близьких і далеких, часткових і загальних цілей, які суб'єкт самовизначення вважає реально досяжними, створюють так звану перспективу життя особистості, її програму. Якщо індивідуальна концепція сенсу життя об'єднує в собі ціннісні орієнтації особистості, то її соціальні запити це своєрідна інструкція по реалізації даної концепції у практичній діяльності.

За А.Н. Леонтьєвим співвідношення мотиву і діяльності є однією з центральних проблем психології особистості. Їх єдність у тому, що немає діяльності без мотиву, який її збуджує, так і немає мотивації, що не відтворює новий мотив. С.Л. Рубінштейн зазначав, що мотив, як усвідомлене прагнення до певної діяльності формується по мірі того, як людина зважає обставини, в яких знаходиться, усвідомлюючи ціль, яка перед нею стоїть. Причому, мотиви не відкриваються свідомості тільки шляхом аналізу діяльності, її динаміки. Цілі, на відміну від мотивів, завжди усвідомлюються і стають самостійною спонукальною силою [10]. Однак, мотиви не відокремлені від свідомості. Вони можуть бути усвідомлені – тоді мотив стає мотивом-ціллю. У випадку, коли людина не віддає собі звіту, що нею рухає, мотиви виступають у формі афективно забарвлених дій. Д.А. Леонтьєв відрізняє їх від особистісного сенсу [7]. Особистісний сенс, за Леонтьєвим, - це те, що безпосередньо відображає в собі життєві відносини суб'єкта, це те, заради чого здійснюється та чи інша діяльність суб'єктом самовизначення. Саме з цієї причини особистісний сенс лежить в основі управління всією поведінкою особистості. «Сенс» послідовниками Д.А. Леонтьєва розглядається як одиниця конструювання особистості та має суттєве значення для розуміння сутнісних сил самовизначення, оскільки не можна вважати продуктивним процес самовизначення особистості, якщо вона не усвідомлює, заради чого здійснює ту чи іншу діяльність.

Визнаючи спонукальну силу конкретної потреби, Л.І. Божович довела, що людина може діяти наперекір безпосередній потребі, тобто діяти у відповідності зі своїми намірами, ціллю та рішеннями, переборюючи ті потреби, що їй заважають. Теоретичний аналіз експериментальних досліджень показує також, що сила та дієвість таких потреб – в їх опосередкованості свідомістю, самосвідомістю, самооцінкою, в єдності афективно-інтелектуальної сфери особистості. Для розуміння впливу мотиваційного компоненту на самовизначення особистості суттєві також положення Л.І.Божович про роль афекту та інтелекту у розвитку спонукальних сил, що виникають на основі потреб, які характеризуються тим, що можуть керувати всією поведінкою особистості [2]. Ці новоутворення беруть участь і у формуванні цілей, намірів, прийнятті рішень, можуть визначати конкретні потреби.

Таким чином, за результатами проведеного теоретико-методологічного дослідження можна зробити висновки, що розглянуті інтраіндивідуальні рівні спонукальних сил особистості дають можливість констатувати, що потреби і їх модифікації у вигляді мотивів, інтересів, цілей, переконань, запитів, бажань, намірів виступають як внутрішнє джерело активності. Вони на різній основі складають спрямованість, відношення, життєві плани, позиції та диспозиції особистості. Розглядаючи спонукальну сферу особистості, що самовизначилась, потрібно взяти до уваги, що потреби, мотиви, установки, бажання, якщо вони не визначаються життєвою позицією, за своєю природою є ситуативними. Потреби особистості, що соціально визначається, відрізняються від потреб несамо-визначеної особистості. Це не тільки вітальні потреби індивіда, але й присвоєні потреби суспільства. Виникнення таких потреб пов'язується з «присвоєнням», «асиміляцією», прийняттям індивідом потреб суспільного розвитку. Це присвоєння відбувається шляхом усвідомлення особистістю її відносин з суспільством і з оточуючим середовищем, її залежності від цих відносин. Вимоги

суспільства виступають у ролі мотиваційних установок, які приймаються особистістю, актуалізуються та перетворюються у мотиви поведінки та діяльності. До соціальних потреб індивіда можна віднести потреби росту (Г. Олпорт, А. Маслоу), потреби в соціальних зв'язках, в ототожненні себе з класом, нацією (Е. Фромм) і т. ін. Такі потреби заряджають всю подальшу активність людини. Але було б недостатнім розуміти самовизначення особистості в її соціально-психологічному сенсі тільки як ставлення до інших і до самої себе в системі взаємовідносин. Тільки виконуючи певні соціальні функції, суб'єкт виступає як особистість. Тому перспективи подальшого вивчення процесу самовизначення особистості лежать у площині виявлення всіх можливих детермінант даного етапу соціалізації, що може здійснюватись шляхом аналізу комплексу соціальних явищ, який в процесі соціалізації впливає на індивіда, переломлюючись через стереотипізацію і соціальну категоризацію. Від характеру цього впливу буде у значній мірі залежати поведінка індивіда як суб'єкта самовизначення та, власне, успішність і продуктивність процесу самовизначення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К.А. – М.: Наука, 1980. – 334с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – №4. – С. 23-33.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Выготский Л.С. // Собр. соч. в 6-ти томах. – Т.3. – М.: Педагогика. - С. 243-385.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Выготский Л.С. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Выготский Л.С. // Избр. труды. – М.: Акад. пед. и соц. наук, 1996. – 512 с.
6. Зотов Н.Д. Нравственное самоопределение личности / Зотов Н.Д. – М: Знание, 1983. – 64с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Леонтьев Д.А. – М.: Смысл, 1999. – 487с.
8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Мерлин В.С. – М.: Педагогика, 1986. – 254с.
9. Петровский А.В. Психологические проблемы взаимодействия коллектива и личности / Петровский А.В. –М.: НИИ общей и пед. психол., 1988. – 146с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / ред. Абульханова-Славская К.А.: послесловия, комментарии. – СПб.: Питер, 1998. – 688с.
11. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. – N.Y.: W.H.Freeman&Co, 1997. – p. 271.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Activities and Personality Psychology / Abulkhanova-Slavskaya K.A. - M.: Nauka, 1980 - 334 p.
2. Bozovic L.I. Stages of formation of personality in ontogenesis // Questions of psychology. - 1978. - №4. - P. 23-33.
3. Vygotsky L.S. History of development of higher mental functions / L.S. Vygotsky // Coll. Op. in 6 volumes. - Vol.3. - M.: Pedagogy. - P. 243-385.
4. Vygotsky L.S. Thought and language / L.S. Vygotsky - M.: Labirint, 1996. - 416 p.
5. Vygotsky L.S. Developmental Psychology as a Cultural Phenomenon / L.S. Vygotsky // Fav. works. - M.: Acad. ped. soc. Science, 1996. - 512 p.
6. Zotov N.D. Moral self-identity / Zotov N.D. - M: Knowledge, 1983. – 64 p.
7. Leontiev D.A. Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the sense of reality / Leontiev D.A. - M.: Meaning, 1999. – 487 p.
8. Merlin V.S. Essay integral study of personality / Merlin V.S. - M.: Pedagogy, 1986. – 254 p.
9. Petrovsky A. Psychological problems of interaction between collective and individual / Petrovsky A. - M.: Institute of General and ped. psychol., 1988. – 146 p.
10. Rubinshteyn S.L. Fundamentals of General Psychology / Ed. Abulkhanova-Slavskaya K.A.: afterword, comments. - SPb.: Piter, 1998. – 688 p.

#### Shcherbatiuk B.A. Features of the socio-psychological process of self-determination of the individual

**Abstract.** The analysis of self-determination of the individual as a necessary step in socialization. Establish conditions of internal and external self-determination. Describes the functions of responsibility as a factor of social identity. Analyzed the signs of social maturity of the person.

**Keywords:** socialization of the individual, internalization, externalization, social maturity, self-identity, and responsibility

#### Щербатюк Б.А. Особенности социально-психологической детерминации процесса самоопределения индивида

**Анотация.** В статье представлен анализ самоопределения индивида как необходимого этапа социализации. Выделены условия внутренней и внешней детерминации самоопределения. Описаны функции ответственности как фактора социального самоопределения. Проанализированы признаки социальной зрелости человека.

**Ключевые слова:** социализация индивида, интериоризация, экстериоризация, социальная зрелость, самоопределение личности, ответственность

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](http://www.rcontact.hu)